

A hátrányos helyzetű tanulók jövőképe

TÉMAVEZETŐ:

Dr. Mogyorósi Zsolt

főiskolai docens

KÉSZÍTETTE:

Bajzát Boglárka

tanító szak

2022.

Tartalomjegyzék

Bevezető.....	3
A hátrányos helyzetről.....	5
A hátrányos helyzet történeti vetülete	5
A hátrányos helyzet fogalma	8
A hátrányos helyzet okai	10
A hátrányos helyzet értelmezése különböző tudományok tükrében	13
Hátrányos helyzet értelmezése az oktatás tükrében	15
Hátrányos helyzetű tanulók az oktatásban.....	15
Pedagógusattitűd a hátrányos helyzetű tanulókkal szemben	18
Tanulói továbbhaladás a hátrányos helyzetben.....	20
Lemorzsolódás	25
Projektpedagógia a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában.....	28
Hátrányos helyzetű tanulók tanítása.....	31
Különböző háttérű tanulók motiválásának kihívásai.....	31
A hátrányos helyzetű tanulók jövőképe.....	33
I. Tanulói kérdőíves vizsgálat az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában.....	33
II. Interjú a Zrínyi Ilona Általános Iskola pedagógusaival.....	37
III. A kutatás eredményeinek bemutatása.....	41
IV. Mellékletek	76
Szakirodalom jegyzék	85

Bevezető

A hátrányos helyzetű tanulók jövőképével kapcsolatos kutatásom során a hátrányos helyzet narratíváinak áttekintésére vállalkozom, továbbá a hátrányos helyzetű tanulók tanításával kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok közvetett és közvetlen megjelenítésére, azaz szakirodalmi és gyakorló pedagógusok által közölt információk feldolgozására.

A hátrányos helyzet, mint fogalom, már önmagában is összetett meghatározás, hiszen a különböző tudományterületek más-más szempontból tárgyalják, és magyarázzák a fogalom definícióját. Annak érdekében, hogy teljes képet tudjak mutatni a hátrányos helyzet tárgyalásakor, a társadalomtörténet, szociológia, pszichológia, pedagógia és a gyermekvédelem oldaláról is megközelítem a fogalmat, és természetesen jogi értelemben is definiálom majd. Ahhoz viszont, hogy a hátrányos helyzettel iskolai környezetben tudjak foglalkozni, fontosnak tartom a társadalomtörténeti megközelítéssel kezdeni a dolgozatomat, hiszen a társadalmi hatások, a perifériára került családok történetének megértésével tudok csak eligazodni a mai értelemben vett hátrányos helyzetű tanulók státuszának, iskolai eredményességének vizsgálatában.

Fontosnak tartom a hátrányos helyzet okainak és típusainak vizsgálatát is, hiszen a pedagógiai munka során ezeknek a tényezőknek a figyelembevételével tudunk majd segítséget nyújtani az érintett tanulók számára. Munkámban a hátrányos helyzetű tanulók kerülnek a középpontba, ezért igyekszem olyan megoldási lehetőségeket kiemelni, amelyeket a tanítói munkánk során alkalmazhatunk. Természetesen ezeket a pedagógiai módszereket a gyakorlatban is megvizsgálom, és kutatók eredményeit is felhasználom a fejezet tárgyalásánál. Kiemelt szerepet kap a fejezet kifejtésében az értelemorientált tanulás, illetve a projektpedagógia hatása. Célom, hogy olyan módszereket gyűjtsék össze, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai érvényesülését, hatékony tanulását segítik elő. A hátrányos helyzet értelmezése során az oktatás tükrében szeretném kiemelni az elmúlt húsz év változásait, előremutató jellegzetességeit, illetve azok hatásait. Ezeket a változásokat az oktatás történetének szempontjából tárgyalom, viszont a pedagógusattitűd vizsgálata is hangsúlyossá válik, hiszen az ebből való következtetések álláspontom szerint a hátrányos helyzetű tanulók jövőképe is kihatással lesznek. Fontosnak tartom a lemorzsolódás okainak és gyakoriságának megfigyelését is, ennek mérséklésére igyekszem majd válaszokkal szolgálni.

A kutatási tervem a hátrányos helyzetű tanulók jövőképek vizsgálatát állítja a középpontba. A kutatás eredményessége érdekében a tanulók oldaláról megvizsgálom a motiváltság fokát, illetve hogy milyen tényezők játszanak szerepet az ösztönzés megvalósulásában. Betekintést nyújtok a tanulói továbbhaladás mértékébe, illetve a pedagógusok, és a különböző társadalmi hatások oldaláról megfigyelem a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának nehézségeit, motiválásuk kihívásait. Kutatásomat az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában fogom végezni, ahol pályaválasztás előtt álló, 7. és 8. osztályos, hátrányos és halmozottan hátrányos tanulók jövőképek alakulását fogom felmérni, kérdőíves módszerrel. Azért választottam ezt az iskolát, mert tanulmányaim megkezdése szempontjából személyes élmények kötnek az intézményhez, hasonlóképpen a tárgyalt téma is azért áll közel hozzám, mert ebben az intézményben szeretnék majd tanítóként elhelyezkedni a jövőben. Már korábban is foglalkoztatott a hátrányos helyzetű tanulók segítése, oktatásban való eredményességük fokozása, és TDK kutatásom elkészítése során szeretnék értékes megoldásokat, válaszokat kapni a felmerülő akadályokra, problémákra. Úgy gondolom, hogy a hátrányos helyzetű tanulók tanítása rengeteg nehézséggel, ugyanakkor örömmel is jár. Szerencsére volt már tapasztalatom kipróbálni magam az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában néhány alkalommal, az összefüggő szakmai gyakorlatomat is ebben az intézményben teljesítem. A tapasztalataim csak még jobban ösztönöztek arra, hogy mélyebben elmerüljek a témában, és megértsem a hátrányos helyzet okait, következményeit, hogy ezáltal képes legyek a téma több szempontból vett megközelítésére, és a hátrányos helyzetű tanulók jövőképét befolyásoló tényezők feltárására, illetve a későbbiekben a lehető legsikeresebb iskolai oktatásukra, nevelésükre és fejlesztésükre.

A hátrányos helyzetről

A hátrányos helyzet történeti vetülete

Dolgozatom első fejezetében a hátrányos helyzet fogalmát fogom vizsgálni, ezt megelőzően viszont fontosnak tartottam megérteni a történeti gyökereket, hogy ezáltal teljesebb képet adhassak társadalmi helyzet alakulásáról, kirajzolódásáról, és az ebből következő esetleges problémákról illetve kihívásokról.

Amikor a hátrányos helyzet, mint fogalom felmerül, akkor a legtöbb ember a cigányság helyzetére fókuszál. Valójában a szegénység, mélyszegénység „egyaránt sújtja a cigányságot és a nem cigány magyar lakosságot.” (Bali, 2018., p. 11.) Ennek értelmében tisztán láthatjuk, hogy a szegénység a társadalom egyik fontos problémája, melyre a történelmi korszakok során különbözőképpen igyekeztek megoldásokat keresni. Számomra, TDK kutatásom témáját a figyelem fókuszába állítva a hátrányos helyzetű tanulók iskolai érvényesülése, jövőképüket befolyásoló tényezők kerülnek a középpontba.

Fontos megemlítenünk a társadalom szempontjából, hogy különböző osztályokról, és ezekhez tartozó eltérő esélyekről beszélhetünk, ami számunkra a társadalom alsó rétege szempontjából lényeges. Az osztályok esélyei függenek a társadalmi, gazdasági és kulturális tőke eloszlásától, és értelemszerűen a szegényebb rétegek ezekből kevesebbet tudnak megszerezni, mint a társadalom magasabb osztályába tartozó tagjai. Beszélhetünk a társadalmi esélyegyenlőtlenségek vizsgálata során a valószínűségi okság megjelenéséről, amely egyfajta jelenség, egy objektív jövő, azt a látszatot kelti, hogy a pozitív vagy negatív esélyek, amelyekkel az egyén rendelkezik eleve elrendelt módon irányítják az egyént, így cselekedetével is kiváltja az esélyek megvalósulását. A hátrányos helyzetű, szegényebb rétegek esetében megfigyelhető, hogy sokszor olyan vágyálmokat tűznek ki maguk elé, melyeket nagy eséllyel a társadalmi hatások illetve viszonyok következményeként nem tudnak elérni, ez pedig a társadalmi struktúrát reprodukálja. (Bourdieu, 1978., p. 244.) Bourdieu (1978.) szociológiai tanulmányozása alátámasztja, hogy szakmaválasztás szempontjából ezeknél a csoportoknál a legkritikább pozíciók kerülnek előtérbe a leggyakrabban.

Fontos kitérni a hátrányos helyzet szempontjából a gazdasági tényezőkre is, melyek a társadalmi térben pozitív, illetve negatív hatásként is jelentkezhetnek, ezek pedig függenek a birtokolt vagyontól, valamint a piacok közti sajátos viszonytól. Megkülönböztethetünk a magatartás szempontjából vállalkozói és sajátos viszonyt. Az objektív körülmények meghatározzák az egyének sajátos viszonyait a gazdasági elmélet feltételezése szerint, és az ehhez való alkalmazkodási képtelenség jellemzi a leghátrányosabb helyzetben lévő társadalmi csoportokat. Jellemző, hogy az alkalmazkodás képtelensége kiváltja az osztályon belül a beletörődés érzését is, ezáltal ellehetetleníti a gazdasági egységbe való becsatlakozásukat, illetve elfogadtatják velük az alkalmazkodás hiánya miatt megjelenő negatív szankciókat, tehát hátrányos körülményeiket.

Jelentős probléma napjainkban a hátrányos helyzetű osztályok vizsgálatakor a roma etnikumhoz való viszonyulása a társadalomnak, illetve az ehhez kapcsolódó benyomások, melyekre fontosnak tartom egy rövid bekezdésben kitérni. Kezdetben a cigányság ellenérzéseket ébresztett a letelepült társadalmak esetében, nem csak Magyarországon, hiszen vándorló életmódot folytattak. Ahogy viszont megváltoztak a cigányok életkörülményei, úgy a magatartás is idővel átalakult, ezért nem helytálló az előítélet, mely ma is az emberekben él a cigánysággal kapcsolatban. Valuch Tibor is rávilágít erre a problémára a *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében* című könyvében, melyben hangsúlyozza, hogy az előítéletek célpontjává az elmúlt évtizedekben a cigányság vált. Fontosnak tartotta így a sajátos értékrend kimutathatóságának vizsgálatát, melyben esetleg a többségi társadalommal szemben eltérés mutatkozik. Természetesen érzékelhető különbség, amely három értékcsoporthoz tartozó kerületet jelent a szegényebb rétegek körében a nyolcvanas évek során készített elemzés alkalmával: anyagi értékek közül a legfontosabbnak az anyagi jólétet jelölték meg, az érzelmi értékek között a tartalmas emberi kapcsolatokkal összefüggő értékek kerülnek a gondolkodás és viselkedés meghatározójává. (Valuch, 2005., p. 265.) A harmadik értékcsoporthoz a legérdekesebb, ugyanis ez a hátrányos helyzetből való kiszakadáshoz kötődik. A mű szerzője szerint a többségi társadalom szegényebb rétegei, és a cigányság közti különbségek vizsgálata során megállapítható, hogy a nem roma szegények többek között alacsonyabb igényszinten fogalmazzák meg ambícióikat, emellett engedelmesek, és megbecsülik birtokolt javaikat. Szakolczai Árpád (1982) gondolatával él a szerző, aki megfogalmazza, hogy a cigányságról más kép rajzolódik ki, mert a fenti mechanizmussal ellentétben, melynek lényege a vágyak előzetes hozzáigazítása a lehetőségekhez, ennél az etnikai csoportnál

nem alakul ki. Ez a sajátos hátrányos helyzet azonban a romák két évezredes társadalmi kirekesztettségéből fakad, viszont nem jelenti azt, hogy a jövőben is fenn marad. Azt viszont figyelembe kell vennünk, hogy a beidegződések, szokások változásához több időre van szükség, és különösen lassítja ezt a folyamatot a társadalmi környezet elzárkózása, ítélkezése. Fontos, hogy megértéssel és támogató magatartással viszonyuljon a nem cigány társadalom a romákhoz, ezzel pedig a beilleszkedés felgyorsítható.

A hátrányos helyzet fogalma

A hátrányos helyzetet a különböző tudományágak, elsősorban a társadalomtudományok más megközelítésből tárgyalják. Most elsősorban a könnyebb átláthatóság érdekében a jogi definíciót szeretném előtérbe helyezni.

Dolgozatom témájából kifolyólag főként az oktatási rendszerben felmerülő hátrányos helyzet fogalmát kívánom a figyelem fókuszába állítani. Ahhoz, hogy a problémakört képesek legyünk tárgyalni, fontos meghatározni, hogy kik sorolhatók ebbe a kategóriába. A történelem során ez a fogalomkör nem mindig ugyanazokat a szempontokat vette figyelembe a hátrányos helyzetűek meghatározásakor és körülírásakor, viszont ebben az esetben a jelenleg is hatályban lévő jogszabályi keretet igyekszem előtérbe helyezni, melynek fókuszában a gyermek áll. A hátrányos helyzet megállapítására a 2013. évi XXVII. törvény 45. §-ában meghatározottak alapján a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §-ának módosítása (Varga, 2013., p. 134.) áll a rendelkezésünkre. Ezen törvény értelmében az a gyermek minősül hátrányos helyzetűnek, akinél a három körülmény közül valamelyik fennáll. Az első a végzettséget veszi előtérbe, vagyis „ha a gyermeket együtt nevelő mindkét szülőről, a gyermeket egyedül nevelő szülőről vagy a családbafogadó gyámról - önkéntes nyilatkozata alapján - megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik.” (2013. évi XXVII. tv. 67/A. § (1) a)) A második meghatározás a szülők vagy örökbefogadók alacsony foglalkoztatottságát helyezi előtérbe, „ha a gyermeket nevelő szülők bármelyikéről vagy a családbafogadó gyámról megállapítható, hogy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor az aktív korúak ellátására jogosult vagy a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 16 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy,”(2013. évi XXVII. tv. 67/A. § (1) b)) illetve a lakókörnyezet és lakáskörülmények nem megfelelő minőségét tekintő meghatározó körülménynek. Ennek értelmében az a gyermek tekinthető hátrányos helyzetűnek, amelyik „a településre vonatkozó integrált településfejlesztési stratégiában szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek”. Ez a hivatalos jogi meghatározás a hátrányos helyzetűnek nyilvánított gyermek követelményeit tárgyalja, ha viszont a rendszeres gyermekvédelmi

kedvezményben részesülő, illetve nagykorúvá vált gyermek esetében „az előző bekezdés a) - c) pontjaiban meghatározott körülmények közül legalább kettő fennáll” (2013. évi XXVII. tv. 67/A. § (2) a)), akkor a gyermek halmozottan hátrányos helyzetű. A törvényben meghatározottak szerint továbbá a nevelésbe vett gyermek, illetve az utógondozási ellátásban részesülő, tanulói vagy hallgatói jogviszonyban lévő fiatal felnőtt is hátrányos helyzetűnek tekinthető.

A jogszabályi keretek tisztán látásával már egy lépéssel közelebb kerülhetünk a hátrányos helyzetből fakadó problémák, hiányosságok megfogalmazásához.

A hátrányos helyzet okai

A hátrányos helyzet, más szóval depriváció „valamitől való megfosztottságot” jelent. (Szili-Darók, 2008., p. 3.) Szociális értelemben a fogalmat a társadalmilag elfogadottól való megfosztottság esetében használják. Ennek értelmében, ha az egyén, a család, vagy társadalmi csoport több terület tekintetében hátrányt szenved, akkor halmozottan hátrányos helyzetűnek minősíthető.

A depriváció okainak vizsgálatakor több tényező figyelembevételével megkülönböztethetünk biológiai-fiziológiai eredetű, társadalmi, illetve az életmód során jelentkező okokat. Biológiai okok tekintetében az egyén szociális helyzetének hátterében álló olyan egészségügyi problémákat érthetünk, melynek hatására korlátozottá válik társadalmi érvényesülése, keresőképessége és ezáltal megélhetése. Ilyen tekintetben viszont a társadalom egészét vizsgálva életkori hátrányokat is meg kell fogalmaznunk, mely kiterjeszthető a fiatal, még keresőképtelen és az idősebb generációkra egyaránt, ugyanis ebben az esetben hátrányba kerülnek a megélhetés önálló biztosításának figyelembevételekor. Természetesen fontosnak tartom megemlíteni, hogy ez nem egy általánosan, minden idős és fiatal szempontjából fennálló probléma, hiszen fiatalkorban a család felelőssége a gyermekekről való gondoskodás, melyek társadalmi pozíciójukból kifolyólag igyekeznek eleget tenni ennek a feladatnak. A társadalmi eredetű okokra már korábbi fejezetekben utaltam, ezért összefoglalóan szeretném megfogalmazni ezeket a tényezőket. A társadalom különböző rétegekre tagolódik, melyet a társadalmi pozíciók eloszlása, és a köztük fellelhető különbségek, illetve a termelőeszközök eloszlása eredményez. Ez az egyenlőtlenség tehát azokat a különbségeket jelenti, amik a társadalom egyén, család, osztály és réteg szintjein jelentkeznek, különböző intenzitással. Ha a társadalmi szinteken az egyenlőtlenség csekélyebb, akkor beszélhetünk társadalmi egyenlőség fogalmáról, viszont a társadalmi olló az egyenlőtlenség szempontjából minél nyitottabb, annál nagyobb lesz a társadalom bizonyos rétegei, így a periférián élő, hátrányos helyzetűek, és a jómódú, előnyös pozícióban lévők közti különbség.

Az életmód során jelentkező okok jelentősen függenek az egyén személyétől, tetteitől, viszont fontos hangsúlyozni, hogy kialakulásában a társadalmi tényezők, hatások is közrejátszanak. Olyan életmódot értünk alatta, amely beszűkíti az egyén életterét, károsítja az egészségét, érvényesülését a társadalmi környezetében. A családnak, a

társadalmi háttérnek és magának az egyénnek helyzetük kialakulásában eltérő szerepe lehet. A környezetükben megjelenő, látható minták meghatározzák az egyén értékrendjét, személyiségét, és életmódját egyaránt, így felelőssége gyakran összeolvad környezetének felelősségével. Az egyéni felelősség a legtöbb esetben megjelenik a hátrányos helyzet fokozódása során, olyan tekintetben, hogy egy adott cselekményhez, illetve egy másik egyénhez hogyan viszonyulunk. Ezt a folyamatot a negatív előítélet, a társadalom peremén lévő egyénekről, csoportokról alkotott, és elterjedt közhelyek, bírálatok még inkább mélyítik, ami mai viszonylatban is még egy megoldásra váró probléma.

Látható tehát, hogy a hátrányos helyzet létrejöttében jelentős szerepet játszik a társadalmi közeg, annak egyenlőtlensége. Ennek megítélése különböző társadalmi viszonylatban, hiszen sokan úgy gondolják, hogy ennek megléte fontos és elengedhetetlen, hiszen ösztönző hatással bír a társadalom kiemelkedő képességű tagjaira, ezáltal születhetnek modern gondolatok, kutatások, fejlesztések. A liberális és szociáldemokrata irányzat képviselői viszont a mérsékelt egyenlőtlenségben és a szegényebb rétegek életkörülményeinek javításában hisznek. Az egyenlőtlenségeket, kialakulásukat figyelembe véve, csoportokba rendezhetjük. Beszélhetünk területi és települési egyenlőtlenségekről, melyen a lakóhely, életvitel, és életmód szempontjából meghatározott eltéréseket értjük. Ha rá akarunk világítani a problémára, akkor a szegényebb településeket illetve a fejlettebb városokat érdemes összehasonlítanunk. A visszamaradott falvak esetében megfigyelhető az infrastrukturális ellátottság visszamaradása, a kulturális központok, és szolgáltatások hiányossága, ami nagymértékben kihat az ott élők fogyasztására, életére, és érvényesülésére. Második csoportként az etnikai egyenlőtlenséget emelném ki, hiszen az eltérő kultúra más-és más értékrendet hivatott képviselni. „A társadalom több kisebb szubkultúrából tevődik össze” (Szili-Darók, 2008., p. 11.), melybe beletartozik az etnikai hovatartozás szerinti másság is. Ezeket a szubkultúrák saját értékrenddel és normarendszerrel jellemezhetők, ebből adódóan keletkezhetnek összetűzések a társadalom kultúrájával.

TDK dolgozatomban szempontjából a leginkább hangsúlyos csoportot az oktatási, illetve kulturális egyenlőtlenségek képezik. Ez főként az iskolai végzettséggel áll összefüggésben, ugyanakkor számos hatás befolyásolhatja ezen kívül az egyén társadalomban betöltött szerepét, ilyen például a családból hozott kulturális tőke. Azokban a családokban ugyanis, ahol a tanulás, művelődés egyfajta értéket képvisel, ott az iskolai teljesítmény, továbbhaladás is egy fontos céllá válik, amelyet általában az iskolai

viszonyok között a gyermek is továbbörökít. Fontos tényező emellett a kapcsolati tőke is, vagyis hogy az egyén milyen mértékben tud profitálni az egyes személyek, csoportok hozzá fűződő viszonyaiból. Ha a gyermek hátrányos helyzetű, kapcsolatai jelentősen beszűkülnek, és konzerválódnak az adott társadalmi szinten.

Az egyenlőtlenségeket csoportosíthatjuk foglalkoztatottság illetve a jövedelem szempontjából is. Tudjuk, hogy a jövedelmek jelentős részét a munka folyamán teremtik elő, viszont ha a családban végbemenő esetleges változások következtében egy kereső kiesik, az gyakran az egzisztencia romlását vonja maga után. Mai viszonylatban látható, hogy gyakran az egyes foglalkozások megítélésében társadalmi hasznossága és a hozzá rendelt jövedelem értékének szempontjából nagy eltérések mutatkoznak. A munkamegosztásban elfoglalt pozíciót tekintve jelentős mértékű egyenlőtlenségek figyelhetők meg. A szegényebb településeken látható, hogy nagyrészt alacsonyabb jövedelmű családok laknak, az aluliskolázottság pedig gyakran megfosztja az egyéneket a munkaerőpiacba történő becsatlakozás esélyétől, ezáltal jelentős jövedelemtől eshetnek el.

A hátrányos helyzet értelmezése különböző tudományok tükrében

Dolgozatomom második fejezetében a hátrányos helyzetet a társadalomtörténet felől közelítettem meg, és igyekeztem annak tükrében definiálni a fogalmat. Ebben a fejezetben viszont más perspektívákból, különböző tudományok felől vizsgálom meg, hogyan vélekednek a különböző tudományterületek erről a jelenségről. Érinteni fogom a szociológiai, pszichológiai, és hangsúlyosan a pedagógiai megközelítéseket.

„A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára” (Papp 1997), ezt követően kezdett a társadalomtudomány is foglalkozni a fogalommal, és jelent meg a köznyelvben. Manapság a pedagógia használja a legtöbbször a hátrányos helyzet fogalmát, én is ezt a területet helyezem fókuszba ebben a fejezetben.

A kutatók szerint nehéz a hátrányos helyzetet tudományos értelemben definiálni, hiszen rengeteg tényező játszik szerepet a kialakulásában, melyek kevésbé megragadhatóak. A pedagógia oldaláról közelítve olyan társadalmi, gazdasági és kulturális körülmények alkotják, melyek az oktatásban a tanulók előrehaladását gátolják. Liskó és Papp (1997) összefoglalta, mely tényezők befolyásolják a hátrányos helyzet kialakulását, és ezek között olyan tényezők szerepelnek, amelyeket az előző fejezetben érintettem, viszont ők a szülők alacsony iskolai végzettségét, az alacsony jövedelmet, a család instabilitását és nagyságát, az eltartottak számát, a család vagy ép család hiányát emelik ki, továbbá hangsúlyozzák a mikrokörnyezet devianciájának, illetve a kisebbségi etnikai helyzet fontosságát. Ezek a körülmények szociokulturális jellegűek, és már a hetvenes évektől végeznek empirikus kutatásokat az iskolai teljesítményre gyakorolt hatásukról. (Fejes, 2006., pp. 17-26.)

A hátrányos helyzet fogalmával, meghatározásával a pszichológia, gyógypedagógia is foglalkozott, ezek a tudományterületek „a testi, érzékszervi és értelmi fogyatékkal élő gyerekek” jellemzőinek leírására, és életvezetési készségeik kialakítására vállalkoztak. A fejlődéslélektannak köszönhetően kirajzolódtak azok a hatások, melyek következtében a gyermek a szocializációs ártalmak részévé válhat. A pszichológiai, szociológiai megközelítésekben fontos hangsúlyozni, hogy „a szocioökonómiai helyzetből fakadó hátrányt, a sajátos nevelési igénnyel rendelkezők élethelyzetét és a veszélyeztetettséget (...) egyaránt hátrányos helyzetként emlegetik.” (Szitó & Katona, 2007., p. 35.) A pszichológia alapvetően feladatának a szegénység és az iskolai teljesítmény között fennálló

hatások feltárását, és különböző elgondolások megfogalmazását tűzte ki célul a hátrány csökkentésére vonatkozóan.

Természetesen a tanulók közti különbségek megléte egy kiküszöbölhetetlen és szükségszerű jelenség, viszont fontos ezen különbségek mértéke, mely hazánkban különösen magas fokon áll. Fejes József Balázs (2006) tanulmányában viszont hangsúlyozza, hogy „a gazdaság növekedése szempontjából az alacsony szaktudásúak számának csökkentése fontosabb, mint a nagyon magasan képzettek számának emelése”. (Coulombe–Tremblay–Marchand, 2004.) A leszakadók felzárkóztatásának érdekében számos lehetséges elgondolásról olvashatunk, viszont akadályozó tényezők is megjelennek a megvalósítás során. Ezekről a megoldási utakról szeretnék a további fejezetben beszélni, az oktatási keretek között.

Hátrányos helyzet értelmezése az oktatás tükrében

Hátrányos helyzetű tanulók az oktatásban

A tanulók oktatásban betöltött szerepüket elemezve fontos meghatározni a tanulói tulajdonságokat. Báthory Zoltán rávilágít arra, hogy feltételezhetően vannak olyan tulajdonságok, köztük ilyen a szocio-ökonómiai státus, amelyek a szocializáció folyamata során, tartós környezeti hatások révén alakulnak ki. Fontos közvetítő szerepe van ebben a folyamatban a nyelvnek és a kommunikációnak. „A szocio-ökonómiai státus – az általános értelmi képességekhez hasonló tanulási teljesítmények (...) erőteljes determinánsa, mely meglehetősen mereven behatárolja az egyén jövőlehetőségeit” (Báthory, 1992., p. 86.) A szerző által kiemelt jövőlehetőségek az iskolai érvényesülés, tanulás szempontjából válik fontossá, illetve megvilágításba kerül, hogy az iskolai egyenlőtlenségek a szocio-ökonómiai státusra vezethetők vissza. Ez tulajdonképpen egy olyan komplex jelenség, amelyet ebből adódóan több változóval is meg lehet becsülni. Az egyik leggyakrabban igénybe vett változó pedig a tanulók szüleinek foglalkozása, illetve iskolai végzettsége. A Monitor '86 vizsgálat (Vári, 1989) bemutatja, hogy a legalacsonyabb lépcsőfokon azok a tanulók állnak, akiknek a szülei nem, vagy alig jártak iskolába. A vizsgálat jól tükrözi azt a „lépcsősort”, amelyet a szülők iskolai végzettsége, illetve gyermekeik tanulási tevékenysége alkot meg, és amely a mai magyar viszonylatban gyakran tárgyalt iskolai esélyegyenlőtlenség megtestesítője. Ezek mellett további tényezők is megjelennek, mint a társadalmi különbségek okozói, többek között a család szempontjából annak nagysága, jellege, értékrendje, kohéziójának nagysága, a családon belüli kommunikáció jellege. Ezeket a tényezőket én is figyelembe kívánom venni kutatási tervemben, melyben a hátrányos helyzetű tanulók jövőképét vizsgálom.

Külföldön, főként a fejlődő országokban (pl. Hollandia, Egyesült Államok) nagy múltra tekint vissza az etnikai különbségek vizsgálata. Ezzel szemben viszont a hátrányos helyzet pedagógiai problémájának vizsgálata viszonylag új keletű, sokat váratott magára. A mi oktatási rendszerünkben sajnos jól látszik, hogy az előnyök és a hátrányok egyaránt gyarapodnak, de eközben a köztük lévő távolság is nő. Ehhez a jelenséghez további

tényezők is hozzájárulnak, többek között az iskola települési viszonyai és a középiskolák típusai. A különböző típusú iskolák tudásszint alapján osszák csoportokra a tanulókat, így szelektálják őket, ezért megállapítható, hogy „a tanulási teljesítmények közti különbségeket sokkal inkább az iskolatípus és kevésbé az iskola települési helye határozza meg, illetve módosítja.” (Báthory, 1992., p. 91.)

Érdekes vizsgálati tényezőnek tartom az otthoni (családi), illetve az iskolai, pedagógiai hatások intenzitását a tanulókra vonatkozóan, középpontba állítva, hogy milyen mértékben befolyásolhatja a család, valamint az iskola a tanulók teljesítményét, illetve jövőképüket. Különböző kutatók (Báthory, Kádárné 1979) vállalkoztak arra, hogy megvizsgálják, kimutatható-e a családi, iskolai hatásrendszerben életkor, illetve tantárgyspecifikus hatás. Három populációban vizsgálták ezeket a tényezőket az olvasásmegértés illetve a természettudomány oldaláról megközelítve. A vizsgálat eredményeként kimutathatóvá vált, hogy az iskolázás kezdetekor (nagyjából az általános iskolai évek alatt) a családi hatás determinációja jóval erősebb, mint az iskolai-pedagógiai hatásrendszeré. (Báthory, 1992., p. 94.) Ez a megállapítás először nyugtalanságot okozhat az általános iskolában tanító pedagógusok számára, ha a figyelem fókuszában a hátrányos helyzetű tanulók állnak, ugyanakkor a kutatás arra is rávilágít, hogy ezek a tantárgyspecifikus hatások a különböző tantárgyak tanítása során más intenzitással jelentkeznek. Báthory (1992.) jól rávilágít ezen különbségek okára, mely a verbális képességre vezethető vissza. A korábbi tanulmányaim során már megtanultam (akár a pszichológia, vagy a pedagógia területét figyelembe véve), hogy a nyelvet a gyermek a családban sajátítja el, a nyelvi készségük így jelentősen függ később is a család összetételétől, helyzetétől. A verbális képességnek nagy jelentősége van az oktatásban minden olyan tantárgy esetében, ahol rendszeresen kell szöveget olvasniuk, értelmezniük, illetve gondolataikat szóban és írásban kifejezniük. Ebből a megállapításból egy nagyon hangsúlyos problémát tudunk levetíteni az oktatásra, hiszen a verbális képességekre alapozott tanulás-tanítás a mai napig jelentősen dominál bizonyos tantárgyak esetében. Ha a hátrányos helyzetű tanulók iskolai teljesítményének javítását tűzzük ki célként, Báthory hangsúlyozza, hogy a probléma csökkentésére megoldást nyújthat a tanítási módszerek, végső soron a pedagógiai koncepció más oldalú megközelítése. Ez azt jelenti, hogy alapvetően a cselekvés által történő tanulás megvalósítására, a közvetlen tapasztalásra, illetve a szemléltetésre, vagyis a képek ismeretközvetítő szerepére kellene nagyobb hangsúlyt fektetni a pedagógiai munkánk során. Ebben az esetben ugyanis nem csak a

verbális képességek kerülnek a fókuszba, így pedig segíti a hátrányos helyzetű tanulók eredményesebb oktatási érvényesülését.

Báthory arra is felhívja a figyelmet, hogy a verbális képesség nem vonható ki az oktatásból, hiszen szükség van rá, az iskola verbális tanulás nélkül nem képzelhető el. (Báthory, 1992., p. 97.) Fontos viszont, hogy a verbalitás domináns megjelenése, vagy esetleg kizárólagossága mind pedagógiailag, mind társadalmilag jelentős károkat okozhat a hátrányos helyzetűek körében. Természetesen mára már jelentős fejlődés mutatható, hiszen különböző haladószellemű pedagógiai koncepciók kerültek napvilágra, ezek hatásai viszont még sok helyen, például hátrányosabb helyzetű településeken kevésbé érzékelhetőek. Ez a lassú elterjedés, illetve sok helyen a pedagógusok kételkedése az új tanítási módszerek iránt egyfajta gátat is képez, hiszen a kutatások jól megfogalmazták, hogy éppen a hátrányos helyzetű tanulók eredményességét javítanák ezek az új iskolai-pedagógiai eljárások.

Fehérvári Anikó kutatást végzett a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változásairól, melyben 2006 és 2014 között vizsgálta meg ugyanazon intézmények sajátosságait. Már a hetvenes években is zajlottak kutatások arra vonatkozóan, hogy az iskola mennyire képes hatást fejteni a hátrányos helyzetből adódó esélyegyenlőségekre, és kimutathatóvá vált, hogy önmagában sajnos nem képes ezt leküzdeni. Az elemzés áttekintése során szembesülhetünk azzal a folyamattal, melyben világosan látszik az adott intézményekben a hátrányos helyzetű tanulók számának folyamatos növekedése, ami az intézmények tekintetében a tanulói összetételt is átformálja. (Fehérvári & Tomasz, 2015., p. 31.)

A kutatásban harminc pedagógust kérdeztek meg arról, milyen befolyásoló tényezőket tartanak fontosnak a hátrányos helyzetű tanulók oktatásának szempontjából, a legtöbben pedig a család szerepét hangsúlyozták, és kiemelték, hogy ennek szerepe jóval nagyobb, mint az intézményi hatásoknak. További érdekes vélemény volt, hogy a vizsgált iskolákban tanító pedagógusok nagy része úgy gondolta, hogy a hátrányos helyzetű tanulók oktatása homogén környezetben hatékonyabban megvalósulhat. Az intézményvezetőket is megkérdezték a kutatók az integrációval kapcsolatos véleményükről, ők viszont jelentős számban a heterogén oktatási formát preferálták. (Fehérvári & Tomasz, 2015., pp. 37-39.)

Pedagógusattitűd a hátrányos helyzetű tanulókkal szemben

A pedagógusattitűdöt több dimenzió mentén vizsgálhatjuk, arra vonatkozóan, hogy milyen a tanárok hozzáállása a különböző hatásokhoz, a hátrányos helyzethez, és a tanulók körülményeihez, vagy éppen magához a hátrányos helyzetű tanulók oktatásához.

Ebben az alfejezetben először a szegregáció és a hátránykompenzáció felől szeretném áttekinteni a pedagógusok attitűdjét Széll Krisztián (2015.) kutatását alapul véve. Alapvetően megállapítható, hogy a hátrányos helyzetű tanulók az oktatásban kevésbé motiváltabbak, eltérő érdeklődéssel, és problémákkal lépnek be az oktatásba, mint szerencsésebb, jobb helyzetben lévő társaik, és ebből adódóan a pedagógusoknak más módszerekkel, pedagógiai stratégiákkal kell ezeket a tanulókat oktatnia, hogy a folyamat eredményes legyen, és a tanulók jövőképét pozitív irányba billentse el. A pedagógusattitűd ebben az esetben azért is kiemelkedően fontos, hiszen a pozitív hozzáállás a hátrányok leküzdésekor nagyban segíti a tanulókat az iskolába járás és a tanulás megkedvelésében, tehát az eredményes pedagógiai munka megvalósulását is előmozdítja. (Fehérvári & Tomasz, 2015., p. 53.)

Széll Krisztián kutatásában érdekes felismerést tett a felmérésben részt vevő pedagógusok attitűdjének vizsgálatakor. A vizsgálat egyik nagy célja az volt, hogy felmérjék, milyen a pedagógusok viszonyulása az eltérő szociális környezetből érkező gyermekek együttoktatására vonatkozóan. Összességében a pedagógusok ezt pozitívan ítélték meg, ugyanakkor a képességek szerinti homogén, illetve heterogén osztályok kialakítására kitérve a többség már inkább az előbbit preferálta. A hátrányos helyzetű tanulók integrált oktatásához való attitűd vizsgálatakor a megkérdezett pedagógusok jelentős része az állam szerepét kiemelten fontosnak tartja, az iskolai élet során pedig kiemelik a magatartást, és a szabályok betartását, amit elvárnak ezektől a tanulóktól. Fontos azonban, és ezt mi magunk is láthatjuk egy iskola működését megfigyelve, hogy az oktatási rendszer alapvetően a középosztálybeli értékrendet képviseli, míg a szegényebb, hátrányos helyzetű családoknak más a normarendszerük és kulturális viszonyulásuk, ez a két tényező pedig gyakran nem igazodik egymáshoz. (Fehérvári & Tomasz, 2015., pp. 57-58.)

A hátránykompenzáció megítélése során a pedagógusok a vizsgált tényezők közül a legnagyobb arányban a szülők hozzáállását, életmódját, és a gyermek szorgalmát tartják a

legerősebb befolyásoló tényezőnek. Érdekes, hogy a legkisebb hatást véleményük szerint az oktatáson belül a pedagógusok türelme, az iskola felszereltsége és a pedagógusképzés tartalma fejt ki. Az IPR iskolákban figyelhető meg a vezetők és a pedagógusok közti különbség a hozzáállásban, hiszen a vezetők nagyobb jelentőséget társítanak az iskolai hatásoknak a szociális jellemzőkkel szemben, vagyis esetükben az iskola hatásának felértékelése figyelhető meg.

A hátránykompenzációval kapcsolatos pedagógusattitűdök vizsgálatakor négy csoport rajzolódik ki a vélemények alapján. A „család szerepét hangsúlyozók” az otthoni hatásoknak tulajdonítanak jelentős szerepet, véleményük szerint csak az iskola és a család együttműködésével érhetőek el hangsúlyosabb eredmények. Ezzel a csoporttal szemben kirajzolódott az „iskola szerepét felértékelők” tábor, ők ugyanis az iskolai tényezők szerepének fontosságát emelik ki. Érdekes észrevétel, hogy a kérdőív során az iskolai hatások megítélése ennek ellenére náluk sem túl kimagasló. A „kiábrándultak” csoportja az iskolai és a családi hatásokat sem értékelte túl nagyra, és kevésbé hisznek az együttműködés erejében, és az így megvalósítható hátránykompenzációnak. Pozitívumnak tekinthetjük, hogy ez a csoport a legkisebb létszámú, bár a 2015-ös adatokat figyelembe véve egy megismételt kutatás feltételezhetően már más képet mutatna. (Fehérvári & Tomasz, 2015., pp. 66-71.)

Tanulói továbbhaladás a hátrányos helyzetben

A különböző kutatások eredményei (Szemerszki, Széll, Sági, 2016) jól mutatják, hogy milyen mértékben befolyásolja az adott intézmény működése, arculata, vezetése és az ott dolgozó pedagógusok attitűdje a hátrányos helyzetű tanulók iskolai eredményességét, tanulási kedvét és sikerességét. Ebben a fejezetben a korábbi kutatások eredményeire támaszkodva szeretném bemutatni két intézményt, és a különböző viszonyrendszerek összehasonlításán keresztül a legfontosabb különbségeket, és megragadni ezen eltérések okait, és lehetséges megoldásait.

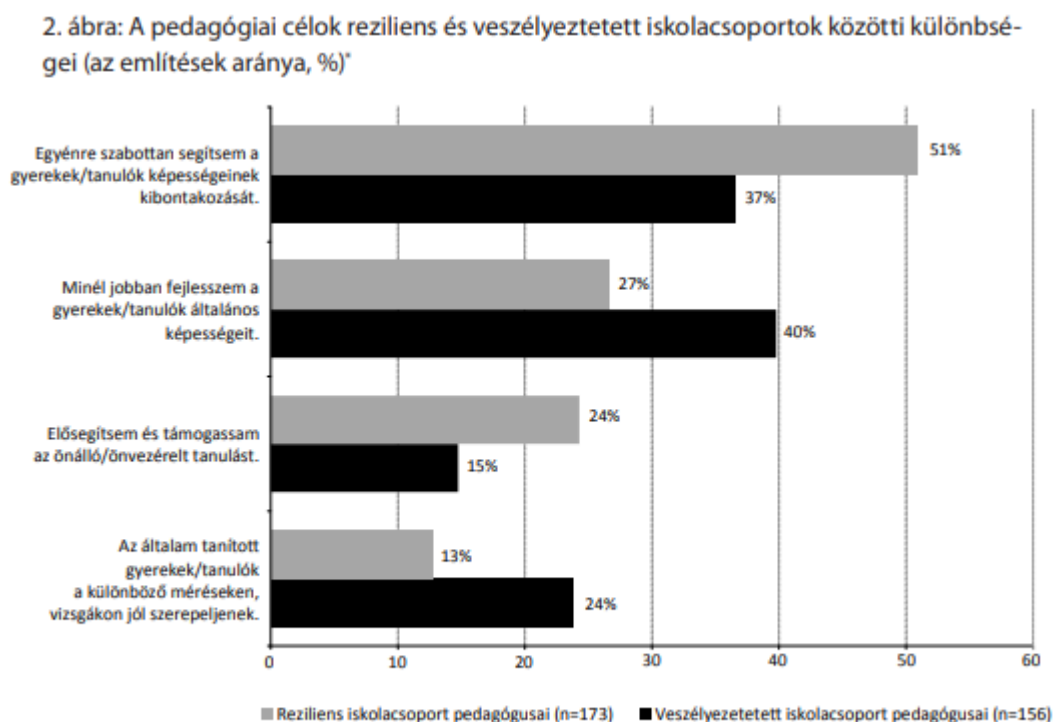
Széll Krisztián és Szemerszki Marianna (2015) kutatásában az interjúk módszert alkalmazva kérdezte meg különböző hátrányos helyzetű gyerekeket oktató általános iskola pedagógusait, hogy mit tartanak fontos tényezőnek a tanulói továbbhaladás céljából. Az interjúból kiderül, hogy a leghangsúlyosabban nem csupán a tantárgyi eredményeket, a bukásmentességet és a továbbhaladást, a középiskolában való helytállást kell szem előtt tartani, hanem az érzelmi intelligencia, a szociális kompetenciák fejlesztését is kiemelték az intézményvezetők. (Szemerszki, 2016., p. 30.) A legfontosabb kérdés, hogy az iskolának mekkora szerepe lehet a tanulók eltérő szociokulturális környezetéből eredő különbségek csökkentésében, amely a tanulói továbbhaladásukat segítené elő. Fontos figyelembe venni ebben az esetben a méltányossági dimenziót (Creemers-Kyriakides, 2008), ugyanis több kutatás is alátámasztotta, hogy bár a családi háttér, illetve a képességek meghatározzák, hová tud eljutni a tanuló az iskolarendszer szempontjából, ugyanakkor a különböző intézményekből kilépők a hasonló társadalmi helyzet ellenére is más-más színtereket képesek elérni. Ennek a tényezőnek a figyelembevételével vizsgálták meg a különböző iskolákban a tanulói továbbhaladást, nemek, korosztály és társadalmi helyzetre való tekintettel, amit röviden szeretnék áttekinteni. Fókuszba a nyolcadik és tizedik évfolyam közötti tanulói továbbhaladást állítom, ugyanis a saját kutatásom célcsoportja is az általános iskola végzős évfolyama. Egy 2010-es kutatás kimutatta, hogy a korábbi két évben a nyolcadikos tanulók 75%-a tanult tovább középiskolába, viszont ahhoz képest öt évvel később, 2015-ben már ez az arány 60%. (Szemerszki, 2016., pp. 37-41.) A Központi Statisztikai Hivatal honlapján fellelhető adatokat figyelembe véve látható, hogy 2021-ben a középfokú iskolák nappali rendszerű oktatásában 398,3 ezren tanulnak, 12,5 ezerrel kevesebben, mint a 2019/2020-as tanévben, tehát úgy tűnik, hogy a számok ismét csökkenő tendenciát mutatnak.

Az eredmények érdekes megállapításra adnak következtetést, ugyanis a vizsgált populáció körében a nemek szerinti tanulói továbbhaladás szempontjából igazolódott, hogy a fiúk valamelyest nagyobb százalékban hagyják el az intézményt, mint a lányok. Természetesen ebben az esetben nem csak a lemorzsolódás játszik szerepet, hiszen más tényezők is közrejátszhatnak abban, hogy a tanulók a kompetenciaméréseken nem jelennek meg, illetve a kutatók nem találhatnak róluk később adatokat, amelyek igazolnák, hogy továbbra is az oktatási rendszerben tanulnak. Előfordulhat akár iskolaváltás, betegség, költözés, amelynek következtében a tanulóról nincsenek adatok a környező iskolákban, viszont fontos figyelembe venni, hogy nagyobb valószínűséggel a tanulmányaik felhagyása, illetve megszakítása jelenik meg ebben az esetben a nyolcadik osztályból kilépő tanulókra vonatkozóan. A tanulói továbbhaladás elősegítése érdekében számos meglátás, és kutatás született az elmúlt évtizedekben, ahhoz viszont, hogy ezt akár külső szemmel, akár leendő pedagógusként képesek legyünk megérteni, fontos tisztában lennünk azokkal a tényezőkkel, viszonyrendszerekkel, a hátrányos helyzetű tanulók szociokulturális háttéréből adódó sajátosságokkal, amelyek befolyásolják ezt a folyamatot. (Szemerszki, 2016., pp. 61-65.)

A kutatások felhívják a figyelmet arra, mennyire képes befolyásolni a tanulói továbbhaladást az adott intézményben zajló oktatás minősége, és a pedagógusok hozzáállása, elégedettsége. Természetesen ezt a tényt mi magunk is megfigyelhetjük, hiszen egyértelmű: ha a pedagógus maga sem leli örömét a tanításban, nem elégedett a tanulók teljesítményével, akkor a tanulók is passzívak lesznek a befogadásra az ismeretátadás során. Ellenben egy megértő, támogató közegben, ahol a tanítók, illetve tanárok célul nem csak magát a tananyag elsajátíttatását, hanem a tanulók tanulási kedvének, motivációjának felkeltését is fontosnak tartják, akkor a tanulók is nagy eséllyel fogékonyabbak az új ismeretekre, a tananyag elsajátítását pedig élményként tudják felfogni. Ezt a meglátást alátámasztja Széll Krisztián kutatása is, aki az iskolai légkör és az eredményesség kapcsolatát vizsgálta. Bevezeti a szervezeti klíma (Kozma, 1985) fogalmát is, melynek lényege, hogy a vizsgálat tárgyává az iskola válik alárendelve. Ennek értelmében egy olyan elemzést végzett, melynek fókuszába egyrészt az iskolai légkör, másfelől viszont az iskolai eredményesség mérése került. A vizsgálódás középpontjában reziliens, illetve veszélyeztetett iskolák kerültek, az elemzés során pedig a pedagógusok véleményéből indult ki a kutató. Széll Krisztián azt is hangsúlyozza viszont, hogy az interjúkat kellő átgondoltsággal és körültekintéssel kell kezelnünk, ugyanis a tanítók,

tanárok véleménye egyéni, sajátos ugyan, viszont szubjektív is, saját szemléletükön, meglátásukon alapul, vagyis egy oktatási intézményben, hasonló körülmények között, ugyanabban az osztályban tanító pedagógusok véleménye is hatalmas eltéréseket produkálhat. Ennek ellenére elengedhetetlen ezek felhasználása, a tanárok megítélése, és annak kiragadása, mit tartanak ők maguk fontosnak a tanulói továbbhaladás szempontjából, illetve mik azok a hatások, melyekkel nap, mint nap meg kell küzdeniük. (Szemerszki, 2016., pp. 61-69.)

Összességében elmondható, hogy az iskolai légkör pozitív megítélése, és az intézmény eredményessége egymással összefügg, amely segíti a tanulói továbbhaladást. A pedagógusok közti kapcsolat ebben az esetben meghatározó tényező, az együttműködés foka, illetve az, hogy milyen célokat tartanak fontosnak a pedagógiai tevékenységük során, meghatározza az intézmény eredményességét. Ezek a célok valamelyest eltérést produkáltak, amelyeket az alábbi ábra szemléltet:



*Szignifikáns eltérések (Khi-négyzet próba, $p < 0,05$).

1. ábra - Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség (Széll, 2015., p.68.)

Az ábrán jól látható, hogy míg a reziliens, vagyis a szövegértés és matematika területén átlag feletti hozzáadott pedagógiai értékkel rendelkező iskolacsoportok a

legfontosabb célként az egyéni fejlesztést, segítséget tűzik ki a tanulók képességének kibontakoztatásában, addig a veszélyeztetett, vagyis az előbb említett területeken átlag alatti pedagógiai értékekkel bíró iskolacsoportok főként a hatékonyabb tanulói képességfejlesztésre fókuszálnak. Látható az ábrán, hogy a két iskola között alapvetően nem mutatkozik nagy eltérés, ezt pedig egy részletesebb kérdőív is alátámasztja, amelyben a megkérdezett pedagógusoknak tizennégy pedagógiai cél közül kellett kiválasztaniuk legfeljebb ötöt, amelyet a legfontosabbnak vélnek. A két intézménycsoport közös vonása, hogy hasonlóan fontos célként emelték ki a pozitív iskolai légkör megteremtését, a hátrányos helyzetű tanulók tanulási kedvének, motivációjának felkeltését, illetve ebből adódóan a tanulói továbbhaladás elősegítését. Fontos szempont a célok eredményes megvalósulása érdekében, amelyet a megkérdezett pedagógusok is hangsúlyoztak az interjú során, hogy az adott intézményben oktató tanárok illetve tanítók hasonló célok teljesítését tűzzék ki a pedagógiai munka során, illetve ezek beteljesítése szempontjából együtt, közös megoldásokkal és javaslatokkal, egymást segítve tevékenykedjenek. (Szemerszki, 2016., pp. 68-69.)

Ha a tanulói továbbhaladásra fókuszálunk, fontos, hogy a látókörünket kiszélesítsük és más perspektívákból is gondolkodjunk a lehetséges befolyásoló tényezőkről. Az előző fejezetben már kirajzolódott, hogy a hatásrendszerek szempontjából a család szerepe a legjelentősebb, ezért hatalmas hiba lenne, ha kizárólag az intézményes, iskolai célokra, és azok megvalósítására fektetnénk a hangsúlyt, és kizárnánk minden más tényezőt. Az interjú során megkérdezett pedagógusok véleményére alapozva látható, hogy a legtöbben felismerték ezt a tényezőt, viszont még mindig akadnak olyan pedagógusok, akik elzárkóznak a családokkal való kapcsolattartástól a hátrányos helyzetűek körében, és kizárólag intézményes keretek között kerülnek kontaktusba a szülőkkel, egyébként pedig kizárólag az oktatási rendszerre támaszkodva igyekeznek a pedagógiai célokat véghezvinni. Fontos viszont, hogy minél inkább bevonódjanak a szülők is az iskolai életbe, és a pedagógusokkal együttműködve segítsék elő a tanulói továbbhaladást. Pozitívként kiemelhető, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége fontos célként tekint a szülők együttműködésének ösztönzésére, hiszen ezt elengedhetetlen feltételként kell kezelni a tanulók segítése szempontjából. A mai oktatási rendszer fontos kihívása is egyben, hogy a szülők aktivizálása, bevonása gyakran akadályba ütközik, ugyanis a pedagógusok elmondása szerint sok esetben éppen azok a szülők nem jelennek meg szülői értekezleten, iskolai rendezvényeket, fogadóórákon, akiknek a gyermeke a legnagyobb segítséget

igényelné. Nem vezet eredményre viszont az a pedagógusi magatartás sem, amely a szülői passzivitásra válaszul minél inkább kizárja a családtagokat az oktatási célok, a gyermek előrehaladásának és sikeresebb iskolai érvényesülésének megvalósításából, hiszen az világosan látható, hogy míg a pedagógus igyekszik az iskola adta lehetőségeket kihasználni a tanulók szemléletének formálására, jövőképük alakítására, addig az otthoni értékrend más célokat közvetít a tanuló felé. A két, gyakran teljesen eltérő, rosszabb esetben ellentétes szemlélet közvetítése leginkább a tanulót fogja súlytani, ugyanis más-más viselkedést, gondolkodási módot követel meg a gyermektől, aki érthető módon mindkét elvárásnak képtelen, és ebből adódóan nem is akar majd eleget tenni. Az is látható a zömében hátrányos helyzetű tanulókat foglalkoztató intézmények esetében, hogy minél nagyobb hátránnyal küzd a gyermek, általában annál inkább nő a szakadék a pedagógus és a szülő kommunikációját, együttműködését tekintve, ha passzív mindkét fél a kapcsolat kezdeményezésekor.

A szülő illetve a pedagógus kapcsolattartásának nehézségeiről én is sokat hallok a lakóhelyemen működő, főként hátrányos helyzetű tanulókat foglalkoztató iskola pedagógusainak meglátásaiból. Fontos előrelépés viszont, hogy a tanítók és tanárok nagy erővel igyekeznek megoldásokat, lehetséges előremutató intézkedéseket véghezvinni, hogy ez a kapcsolat pozitívabb irányba mutathasson. Az interjú során a pedagógusok nyilatkozataiból kiderül, hogy próbálnak olyan szülői értekezleteket, iskolai rendezvényeket szervezni, amely során kötetlen beszélgetésre kerülhet sor, így egyik szülő sem érzi magát kellemetlenül, ugyanis a hagyományos szülői értekezleten általában az osztályfőnök, vagy más pedagógus elmondja a fontos információkat, gyakran reflektál a tanulók magatartására, és meg is nevesíti az illetőt, ez pedig az érintett szülőket frusztrációval töltheti el. Az új megközelítéssel talán elősegíthető az aktívabb szülői részvétel, ez pedig a jelen és a jövő pedagógusainak feladata. (Szemerszki, 2016., pp. 70-71.)

Lemorzsolódás

A lemorzsolódás a különböző intézményekben területi szinten jelentős eltéréseket mutatnak, ezeket a különbségeket, illetve a jelenség okait szeretném áttekinteni, de előtte fontosnak tartom kifejtetni a fogalom meghatározását.

Az iskola szempontjából a lemorzsolódás fogalma jelenik meg elsősorban, viszont jellemző fogalom emellett a korai iskolaelhagyás is, amelyet számos kutatásban felváltva alkalmaznak. Fontos megjegyezni, hogy ez a két fogalom nem azonos jelentéssel bír, ugyanis utóbbi a munkaerőpiacon való érvényesülés szempontjából határozza meg ezt a kérdéskört. A lemorzsolódás problémája hazánk rizikós térségeit jelentősen érinti, és párhuzamosan növekvő tendenciát mutat az iskolák hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámával. Ezt az összefüggést Híves Tamás is alátámasztja a Hátrányos helyzet területi aspektusai című kutatásában. Az elemzés során területi szempontból közelíti meg ezt a problémakört, amelyből kirajzolódik, melyek azok a régiók, ahol erőteljesebben figyelhető meg a lemorzsolódás jelensége. Különösen nagy hatással érvényesül Észak-Magyarország területeit figyelembe véve, ezek a térségeket pedig a kedvezőtlen, visszamaradottabb, foglalkoztatottság tekintetében jelentősen alulteljesítő területeknek tekinthetjük. (Fehérvári & Tomasz, 2015., pp. 13-31.)

A lemorzsolódás jelensége számomra a TDK pályamunkám kutatási tervének populációját figyelembe véve a hátrányos helyzetű térségek általános iskoláinak nyolcadik évfolyama szempontjából fontosak, de ezen vonalon továbbhaladva az adott évfolyam későbbi iskolai tanulmányai során történő iskolaelhagyást tekintve is a figyelem középpontjába kerül. A kutatásból kiderül, hogy a 8-10. osztályosok körében a lemorzsolódás jelentős a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körében (Fehérvári & Tomasz, 2015., p. 25.), továbbá az iskolák típusait tekintve is jelentős különbségek figyelhetők meg a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók létszámát tekintve. Napjainkban is láthatjuk, és a kutatás is igazolja, hogy ezek a tanulók legnagyobb létszámban az általános iskola befejezése után főként szakiskolákban és szakközépiskolákban tanulnak tovább, de természetesen gimnáziumban is megtalálhatóak, viszont itt számuk az előző két iskolatípushoz viszonyítva jóval kevesebb. Sajnos alapvető probléma, hogy az oktatási rendszer elég zárt, ami jelen esetben azt jelenti, hogy az általános iskolát befejező, pályaválasztás előtt álló tanulók esetében fontos a továbbtanulás

szempontjából az eredményes évvárás, amelyek érdemjegy formájában jelennek meg. A felsőoktatási intézmények jellegüknél fogva különböző kitételeket tesznek, amelyeket a tanulóknak teljesíteniük kell, ilyen például a gimnáziumok esetében a felvételi vizsga. Ezzel méri a tanulók tudásszintjét, ugyanakkor figyelembe veszik a tanuló korábbi, általános iskolai teljesítményét. A probléma ott ütközik ki, hogy sajnos a kevésbé jól teljesítő tanulóknak nincs lehetőségük korrekcióra, ezáltal legtöbbjüknek esélyük sem adódik bekerülni egy erősebb gimnáziumba.

A lemorzsolódás folyamatában több tényező is szerepet játszik, melyek közül az évismétléseknek jelentős hatása van. A kutatás alapján kirajzolódott, hogy az általános iskolai bukások nagy számban az ország északi régióiban fordulnak elő, különösen érintve Ózdot és környékét, de a fővárosban is nagy területi megoszlása figyelhető meg. (Fehérvári & Tomasz, 2015., p. 21.) Az évismétlések halmozódása maga után vonja a túlkorosságot, melynek következtében az általános iskolát végző, de már 16. életévét betöltött tanuló tankötelezettsége megszűnik és kikerül az oktatási rendszerből. Fontos tényező az igazolatlan óraszámok figyelembevétele is, az iskolai büntetés ellenére ezek halmozódása is gyakran megjelenik. A kutatás felmérte az igazolatlan órákkal rendelkező tanulók megoszlását az ország régióiban, és ebben az esetben is Észak-Magyarországon figyelhetők meg kiugróan magas értékek.

A lemorzsolódás a középiskola 9. évfolyamán jelentősebb, az ezt követő évben viszonylag alacsonyabb, de nem áll meg ez a folyamat később sem, különösen igaz ez a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében. Összességében a kutatás kimutatja, hogy a földrajzi helyzet, társadalmi térszerkezet jelentős hatással van a tanulók lemorzsolódására. Jellemző a területi megoszlásra, hogy a periférián lévő, leszakadó térségek tömböket képezve jelennek meg, vagyis közvetlenül a települések mellett is hasonló helyzetű térségek alakultak ki. Ennek értelmében egy súlyos probléma rajzolódik ki, ugyanis az itt élők körében a lakosság felzárkóztatása jelentős térbeli helyváltoztatást igényel. Ezt a lépést viszont azok képesek megtenni, akik olyan helyzetben vannak, lehetőségük van arra, hogy pozíciójukon változtathassanak, a nehezebb sorsú, boldogulni kevésbé tudó családok benne ragadnak ebben a helyzetben, ami a lemorzsolódást fokozatosan újratermeli. Ennek a folyamatnak a csökkentése ebből adódóan több oldalról történő beavatkozást igényel, melynek egyik színtere az iskola lesz, viszont fontos szerep jut a helyi, települési hatásoknak, illetve a civil társadalom hozzáállásának is. A kutatás ugyanis röviden arra is kitér, hogy azokon a településeken, ahol az ott lakó közösség

elfogadó, kevésbé előítéletes, és inkább támogató hozzáállást tanúsít, ott a tanulók iskolai érvényesülése, továbbhaladási aránya is nagyobb. Úgy gondolom, hogy az iskolai előrehaladásban a támogató magatartással az intézményi keretek között is lehet előremutató eredményeket elérni. Kutatásomban szeretnék válaszokat kapni arra, milyen mértékben képesek hatni a pedagógusok a tanulók jövőképre, hogy ezáltal pozitív irányba mozduljon el a tanulók jövőjükéről alkotott véleménye, meglátása, és a lemorzsolódási arány csökkenjen. (Fehérvári & Tomasz, 2015., pp. 25-29.)

Projektpedagógia a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában

A Hátrányos helyzetű tanulók jövőképe című kutatásom, és a tudományos kutatások eredményei is igazolják, hogy az oktatás során a projektpedagógia hátrányt szenved más módszerekkel szemben, és a pedagógusok csak ritkábban, vagy soha nem alkalmazzák, hasonlóan a drámapedagógia nyújtotta lehetőségekhez. (Mogyorósi , 2010., p. 123)

L. Ritók Nóra könyvében felelevenít egy példát, amely a projektpedagógia sikerességét mutatja be hátrányos helyzetű tanulók körében. Az Európa-projekt Berettyóújfalun valósult meg, célja pedig, hogy a tanulók képesek legyenek átérezni az Európához tartozás érzését. A legfontosabb érték közvetítése, hogy a kultúrák sokszínűségük ellenére összefonódnak, és fontos Európán belül minden nemzet, illetve kisebbség. A projekt három osztályban folyt, a megvalósítói pedig figyelembe vették az életkori sajátosságokat, és egy komplex ismeretszerzést tett lehetővé a tanulók tevékenykedtetésén keresztül. A projekt azért kivételes módszer, mert több területen átívelő, szerteágazó hatásrendszerben szervezett tevékenység, amely összetettségéből adódóan rendkívül képes fejleszteni a tanulók képességeit, kreativitását. Fontos elem a kooperativitás, amely a projektnek elengedhetetlen része, ennek feltétele a csoporttagok aktív részvétele, együttműködése. A projekt során a pedagógus szerepe is átalakul, így az Európa-projekt keretén belül is a tanárok segítő, támogató szerepben működtek, és a háttérből segítették a diákok felfedező tevékenységét. Ez nem azt fogja eredményezni, hogy a pedagógus kivonja magát a projektből, hiszen nagyon fontos a szerepe, ugyanakkor a gyakrabban alkalmazott módszerekhez képest átalakul a tevékenysége. Feladata, hogy tudatos, tervezett pedagógiai tevékenységével segítse a tanulók munkáját, ugyanakkor kínáljon számukra érdekes területeket a tantárgyak keretein belül, amelyek megragadják a tanulók figyelmét, és motiválja őket. Fontos a projekt eredményességének figyelembevételkor, hogy a pedagógus a hagyományos, frontális osztálymunkában megfigyelhető irányító szerepével ellentétben egy segítő, támogató szerepben van jelen. A kutatásom során azt érzékelttem, hogy a gyakorlott, több évtizednyi pedagógiai tapasztalattal rendelkező pedagógusok is tartanak a projektmunkától, mert más szervezési feltételekhez kötött, szabadabb, ami megijeszti a pedagógusokat, sok esetben a tekintélyük elvesztésétől is tartanak.

Az Európa-projekt három korcsoportban került megszervezésre, alsó, felső tagozatban, illetve középiskolás diákok körében. A projekt szervezői igyekeztek a heterogén csoportszervezést figyelembe venni, a projektben pedig önként vehettek részt a tanulók. A pedagógus igyekezett ugyanakkor hatni a tanulókra, és rejtett módon motiválta őket, melynek hatására minden tanulónak sikerült a későbbiekben is olyan feladatot találnia a projekten belül, amelyben szívesen vesz részt. A csoportokon belül kooperatív csoportalakítást alkalmaztak, ennek köszönhetően többféle csoportszerepet is kipróbálhattak a tanulók: az Írnokét, Csendkapitányét, Mókamesterét, illetve a Vállvergetőét és a Szóvivő szerepét. (Ritók, 2008., p. 18.) A második korcsoportban a pedagógusi szerepek a korábbiakhoz képest módosultak, olyan értelemben, hogy itt a tanár már kevésbé vállalt szerepet a munka szervezésének egyes lépéseiben, hanem inkább a tartalmi kérdésekben segítette a tanulók munkáját. A felső tagozatos diákok már gyakorlottak voltak a projektmunka megvalósításában, így hatékonyan, egymást támogatva tudtak a csoporttagok együttműködni. A tanulók korábban már felfedezték, hogy az egyéni felelősségnek rendkívüli szerepe van a projektmunkában, ugyanakkor gyakorlottságuknak köszönhetően az információszerzésben is jártasak voltak, magabiztosan használták a könyvtárat, illetve az internetet.

A harmadik korcsoport projektjében a legfontosabb cél a kapcsolatteremtés, kommunikáció, illetve az együttgondolkodás megteremtése volt. A pedagógus szerepe ebből adódóan a kapcsolatok felvételében, a kommunikáció segítésében, és az esetlegesen felmerülő problémák kezelésében bontakozott ki. A projekt megvalósulása során a szervezők azt tapasztalták, hogy a tanulók szívesen vettek részt a feladatokban. Megállapítható a hátrányos helyzetű tanulók esetében, hogy nem motiváltak az otthoni nyelvtanulásban, csupán tantárgyként tekintenek rá. A projekt szervezői hisznek abban, hogy a nyelvtanulás terén kiaknázatlan lehetőség, hogy a tanulók európai diákokkal kapcsolatot teremthetnek, illetve közös projekteken dolgozhatnak. Úgy gondolják, hogy ez a megközelítés közelebb hozná a tanulókhöz a nyelvtanulás megszeretését, hiszen a kapcsolatok létesítése lehetővé tehetné a későbbiekben az utazásokat, baráti viszonyok kialakulását. (Ritók, 2008., pp. 57-58.)

A projekt megvalósítása két fő cél köré összpontosult. Első körben a résztvevő tanulókkal igyekezett megértetni, hogy a kisebbségi, roma kultúra az európai kultúrának egyenrangú része, illetve az európai kultúra által képviselt értékek a múltban, a jelenben és a jövőben is egyaránt megjelennek, tovább élnek. Másik fontos cél a tanulói kompetenciák

fejlesztése volt, többek között a megismerési, együttműködési, kommunikációs képességek fejlesztése, valamint az érzelmi nevelés. A program végén úgy érezték, hogy ezeket a célokat sikerült elérni, eredményesen zárult a projekt. A könyv szerzője hangsúlyozza, hogy rendkívül fontos, és jövőbe mutató a projektpedagógia alkalmazása, amelynek megfelelő szervezéssel, és alkalmazással történő kivitelezése jelentősen motiválja, neveli a tanulókat, illetve ösztönzi őket az ismeretek mélyebb elsajátítására. (Ritók, 2008., pp. 71-74.)

Hátrányos helyzetű tanulók tanítása

Különböző háttérű tanulók motiválásának kihívásai

Ebben az alfejezetben a tanulók motiválását kívánom bemutatni különböző dimenziók mentén megközelítve. A motiváció tanulmányozásával kapcsolatban számos kutatás a rendelkezésemre áll, amelyek hangsúlyozzák, hogy a tanulási motivációt több tényező együttes megjelenése befolyásolja. (Fejes & Józsa, 2005., p. 187.) A kogníció és motiváció kapcsán megjelenik az a gondolkodás, mely szerint a motívumok tanulása kerül előtérbe, ugyanakkor az újabb kutatási eredmények rávilágítanak a társas kapcsolatok fontosságára is. Ezen a területen a kutatásom során én is szeretném vizsgálni a barátok hatását, a jövőkép felől megközelítve a kérdést.

A tanulási motívumok vizsgálatakor nem szabad figyelmen kívül hagyni a tanulók életében az iskola előtti időszakot, a családi-otthoni környezetet, hiszen az az értékrend, amit a család örökít át, jelentősen befolyásolja a tanulók iskolai sikerességét, motivációját. Stypek és Ryan (1997) vizsgálatai során óvodás és első osztályos gyermekeknél kutatta a tanárokkal szemben létrejövő attitűdöt, illetve az elsajátítási motiváció elemeit, melynek során nem fedeztek fel motivációs deficitet az alacsony szocioökonómiai státuszú családokból érkező tanulóknál. Fejes József Balázs és Józsa Krisztián vizsgálatuk során arra keresték a választ, hogy a hátrányos helyzet mekkora szerepet játszik a tanulási motívumok kialakításában, ezt pedig három dimenzió mentén közelítették meg: az anyagi, nyelvi, illetve az érzelmi hátrány felől. A kutatás eredményei alapján feltételezhető, hogy az anyagilag hátrányos helyzetű tanulók is képesek arra, hogy felismerjék a tanulás hasznosságát, ezt pedig ugyanolyan mértékben fontosnak gondolják, mint az előnyösebb társadalmi helyzetű társaik. Ennek értelmében az anyagilag hátrányos helyzet esetében nem mutatkozik összefüggés a motivációra gyakorolt hatásával. Az érzelmi hátrányos helyzet vizsgálata ugyanakkor más eredményeket produkált, itt egyértelműen jóval gyengébb a hátrányos helyzetű tanulók tanulási motivációja. Az elismerési vágy fejletlenségét a kutatók az érzelmi bizonytalansággal magyarázzák. (Fejes & Józsa, 2005.,

pp. 194-195.) A nyelvi hátránnyal kapcsolatos vizsgálatok nem mutattak jelentős eltéréseket a korábbi tapasztalatokkal összevetve.

Érdekes megállapítás a kutatást alapul véve, hogy gyenge kapcsolatot találtak a szülők aluliskolázottsága és a tanulók motivációja között, ugyanakkor az elismerésvágy ezeknek a szülőknek a gyermekeinél az érettségit, felsőfokú végzettséget megszerző szülők gyermekeihez hasonló értékűek. Ez a megállapítás azzal magyarázható, hogy a gyermekek vágnak az elismerésre, amelyből nem adatik meg nekik annyi, mint a nem hátrányos helyzetű társaiknak. A szülők munkanélküliségét figyelembe véve a vizsgálat során feltételezték, hogy a gyermekeiknek a tanulás értéke kevésbé lesz fontos, ugyanakkor az eredmények éppen ellentétes felismerést produkáltak, hiszen a munka hiányának érzékelése miatt a tanulóknak felértékelődik az iskolai tudás haszna.

Fejes József Balázs egy későbbi kutatásában az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzőit vizsgálta, ahol hangsúlyozta, hogy a tanulók pedagógusokkal folytatott kapcsolata hatással van az iskolai motivációjukra. A kutatás során végbemenő adatfelvétel hasonló módon zajlott, mint a korábbiakban, a tanulók és a tanárok egyaránt zárt kérdőívet töltöttek ki. A vizsgálat eredményei megmutatják, hogy már az óvodáztatás időtartama is befolyással bír a tanulók motivációjára, illetve hangsúlyossá válik a szülő-tanár kapcsolat fontossága, amely erősebben hat a hátrányos helyzetű gyermekek körében. Sajnos a hátrányos helyzetű tanulók kapcsolata a pedagógusokkal kedvezőtlenebbül alakul, mint a nem hátrányos helyzetűek esetében, ez pedig gátolja a motivációt, hiszen a tanár-diák viszony egy fontos forrása lehetne ennek. Világosan láthatóvá válik, hogy egy újfajta, kulturális oldalról történő megközelítés segíthetne a tanulók iskolai sikerességének javításában, a tanulás során végbemenő motiváció fokozásában. (Fejes & Józsa, 2007., pp. 86-95.)

A kutatási tervemben igyekszem kitérni a jövőkép szempontjából a motiváció tényezőinek vizsgálatára, és egy intézmény keretei között vizsgálni több tényező hatásfokát a jövőkép alakulására.

A hátrányos helyzetű tanulók jövőképe

I. Tanulói kérdőíves vizsgálat az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában

I.1. Kutatási probléma kiválasztása

Azért választottam ezt a kutatási területet, mert lakóhelyemen sok hátrányos helyzetű fiatal tanul, és foglalkoztat, milyen a jövőhöz való viszonyulásuk. Dolgozatom témáját ehhez a kutatási területhez választottam ki, és szeretnék elmélyülni a témához kapcsolódó szakirodalmakban, hogy minél több tudományos, hiteles információhoz juthassak.

Érdekel, hogy a tanulók jövőképre mekkora hatással van az intézmény, amelyben tanulnak, illetve az őket tanító pedagógusok tanításhoz való viszonyulása, pedagógiai módszerei illetve a tanórákon alkalmazott munkaformák, eszközök változatossága. Véleményem szerint a hátrányos helyzetű tanulók tanulási kedvének, motiválásának növelésében ezek a tényezők fontos szerepet játszanak. Fontosnak tartom viszont az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában a tanórai kereteken kívüli vizsgálódást is, amely a pedagógus és a tanulók közötti kapcsolatra helyezi a hangsúlyt.

I.2. A kutatás célja

Kutatásom célja, hogy feltárja a hátrányos helyzetű, pályaválasztás előtt álló 7-8. osztályos tanulók jövőorientációját, és megpróbáljon válaszokat keresni arra, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a jövőkép alakulását ennél a korosztálynál.

Kutatási kérdéseim:

1. Hogyan hat a tanárok személye, viselkedése, a tanórán alkalmazott eszközeik és a kiválasztott munkaformák a hátrányos helyzetű tanulók jövőképre? Milyen mértékben befolyásolja ez a tényező a tanulók jövőképének alakulását?
2. Mi motiválja a tanulókat a jövőjük építésére, céljaik elérésére, ugyanakkor mik azok a tényezők, melyek hátráltatóan hatnak rájuk?

1.3. A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása

1. A tanárok ösztönző, bátorító viselkedése pozitív hatással van a pályaválasztás előtt álló hátrányos helyzetű tanulók jövőképe alakulására. (Knapp, 2007, p. 38.)
2. A nyolcadik osztályos, hátrányos helyzetű tanulók többségének érdeklődése a tanulás iránt csekély, melynek egyik oka a tanulók és a pedagógusok viszonyainak átalakulása, illetve a tanítás módjának megváltozása.
3. A haladó szemléletű, új pedagógiai módszereket is szívesen kipróbáló pedagógusok által tanított tanórákon nagyobb a tanulók tanulási kedve, mint a hagyományos tanítási módszereket előtérbe helyező pedagógusok tanítványai esetében.
4. A hátrányos helyzetű tanulók jövőképét 7-8. osztályban a baráti kapcsolatok erősebben befolyásolják, mint a tanár személye.

1.4. A kutatás módszereinek, eszközeinek kiválasztása

Kutatásom során a kérdőíves módszert választottam, mert ezzel a vizsgálati módszerrel több információt szerezhetek, és jól alkalmazható a kérdőív a tanulók személyes tapasztalatainak, véleményének vizsgálatára is. A kérdőívet a tanulók online formában kapják meg, és én, a kérdőív készítője személyesen veszek részt a kitöltés során, hogy a tanulók segítségére lehessenek.

Kérdőívem témája A hátrányos helyzetű tanulók jövőképe alakulása, befolyásoló tényezői. A kérdések megalkotása során többféle kérdéstípus alkalmazására törekedtem, melyet az alábbi táblázatban láthatóak:

A kérdések típusa	Sorszám
1. Nyílt kérdések	10., 19.
2. Zárt kérdések	1., 2., 5., 6., 8., 9., 11., 17., 18., 21.
3. Félig zárt kérdések	13., 14.
4. Anekdotikus kérdések	15., 16.
5. Skálába sorolt válaszokat tartalmazó kérdések	3., 4., 7., 12., 20

A kérdőív mellett az interjú módszerét is szeretném alkalmazni, mert ezáltal az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskolában tanító és tevékenykedő pedagógusok egy részét is meg tudom kérdezni, ők hogyan gondolkodnak a hátrányos helyzetű tanulók jövőképeinek formálásáról, és mennyire érzik az intézményben zajló munkát alkalmasnak arra, hogy az ott tanuló diákokat motiválják, ösztönözzék a továbbtanulásra, vagy egy szakma elvégzésére, ahol a tehetségüket ki tudják bontakoztatni.

Az interjú szerkezeti felépítését illetően először néhány bemelegítő kérdéssel alapozom meg a nyugodt hangulatot. Előnyömrre szolgál, hogy az Egercsehiben tanító pedagógusok jelentős részével jó kapcsolatot ápolok, így az interjú során a bizalmi légkör könnyebben ki tud alakulni. Az interjú során feltett kérdésekre érkező válaszokat azonnal, a helyszínen rögzítem, mert így az információ kevésbé fog torzulni. Az interjúba bevont minta összesen tíz fő lesz, ami az alsó tagozatos tanárok közül egy főt, míg felső tagozatban kilenc pedagógust fog érinteni. Törekedtem arra a mintavétel során, hogy alsó tagozatban olyan pedagógust válasszak, aki alsó tagozatban foglalkozott a jelenlegi 8. osztállyal, míg felső tagozatban az elsődleges célcsoport a hetedik és nyolcadik évfolyam osztályfőnökei, és természetesen az igazgatónő, és az igazgatóhelyettes asszony. Emellett próbáltam még olyan pedagógusokat is kiválasztani, akik valamely tantárgyat oktatják a 7-8. osztályban, akár főtárgyakat, illetve készségtárgyakat.

Szeretném az interjú során is megőrizni a fesztelen hangulatot, ezért nyitott végű kérdéseket tervezek feltenni az interjúalanyoknak. Fontos számomra az is, hogy a pedagógusok meglátásai, véleményei ki tudjanak ezáltal domborodni, amelyet a zárt kérdések megakadályoznának. Fontosnak érzem, hogy ezek az információk a lehető legszabadabban kerüljenek a felszínre, mert csak így lendítheti előre a kutatásomat.

A kutatás sorrendjére kitérve először a kérdőívet töltik ki a tanulók, majd ezt követően készítem el az interjúkat, és elemezem, összehasonlítom a mért adatokat, összefüggéseket, több oldalról megvilágítva a problémát. Az interjúban a bőséges adatmennyiséget megszűröm, végül az információk segítségével csoportosítom a kapott eredményeket és levonom a következtetéseket. Fontosnak tartom mindkét módszer esetében, hogy a részvétel, illetve kitöltés nem kötelező, illetve az interjú során beleegyező nyilatkozatot írnak alá a pedagógusok arra vonatkozóan, hogy az általuk elmondottakat írásban, de szükség esetén diktafonnal is rögzíthetem.

1.5. Kutatás lefolytatásának tervezett módja

Annak érdekében, hogy a tanulók válaszait ne befolyásoljam semmilyen külső tényezővel, 7-8. osztályos tanulókat tanító tanárok közül csak egy-egy fő lesz jelen a kitöltés során, mint az adott osztály osztályfőnöke és én, a kérdőív készítője mind a két osztálynál a vizsgálat lefolytatásakor. Mindenképpen igyekszem az esetlegesen felmerülő kérdéseiket megválaszolni, ha számukra valami nem érthető. A kérdőív kitöltése kb. 20-30 percet vesz igénybe. A kérdőív kitöltésének helyszíne a számítástechnika terem, ahol minden tanulónak meg van már nyitva a kérdőív online formája, amelyet a 8. osztály osztályfőnökével készítettünk elő. A kutatás kérdőíves részének kitöltését először a 7., majd a 8. osztály végzi el, külön időpontban. A kérdőívet Erdei Ildikó kutatásához hasonlóan a tanulók jövőképevel kapcsolatban készítettem el, a célcsoport viszont a 14-15 éves korosztály lett. (Erdi, 2019., pp. 28-29.)

A kérdőív linkje:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdnKP8rHynT9AmmG9oGe7ms-hyiW-b_tXh_65tw1s8T2OVBOw/viewform?usp=sf_link

1.6. A vizsgálatba bevont minta (személyek) kiválasztása

A minta kiválasztása során az alapsokaság a 7-8. osztályos tanulók csoportja. A választott minta egy intézményre, az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskola 7-8. osztályos diákjaira fókuszál. A vizsgálatban résztvevő személyek száma 32 fő, a kérdőív kitöltését pedig először a 7., majd a 8. osztályosok végzik el, tehát két csoportban kérdezem meg őket. Természetesen a 32 fő a két osztály létszáma, és előfordulhatnak hiányzók is, melyet előre nem lehet meghatározni. A két osztályban megjelenik néhány tanuló, akik tartósan hiányoznak, az ő jelenlétükre a kiválasztott időpontban sem számítok, a vizsgálatba nem számítottam bele őket.

Azért ezt a célcsoportot választottam, mert a TDK dolgozatom témáját tekintve a jövőkép áll a fókuszban, a 7-8. osztály pedig éppen pályaválasztás előtt áll, így ez a kérdés őket fokozottabban érinti. Az iskolában gyakran megfordulok, ismerem az itt tanuló

diákokat, emiatt bízom abban, hogy a kérdőív kérdéseire a legtöbb tanuló őszintén válaszol, ami elősegíti a kutatásom eredményességét és hitelességét.

II. Interjú a Zrínyi Ilona Általános Iskola pedagógusaival

A kutatási tervben megfogalmazott hipotézisek figyelembevételével igyekeztem az interjúban olyan kérdéseket összeállítani, amelyek segítségével pontosabb képet kaphatok a hátrányos helyzetű tanulók jövőképét befolyásoló tényezőkről. Az interjú segít abban, hogy feltárhassam az összefüggéseket a tanítói, illetve tanári hozzáállások, valamint a tanulók jövőről való gondolkodása között. Úgy gondolom, hogy az iskolának a jövőkép formálásában rendkívüli szerepe van, és a pedagógus attitűd az általános iskola 7-8. osztályos diákjainak továbbtanulásról való elképzelését, illetve a jövőről való gondolkodásukat is pozitívan vagy negatívan befolyásolja.

Az interjú helyszínéül a Zrínyi Ilona Általános Iskolát jelöltem ki. A választás mellett szól, hogy én is itt végeztem el az általános iskolát, így az iskolában dolgozó pedagógusok többségét már régről ismerem, jó viszonyt ápolok velük. Úgy gondolom, hogy ez az ismeretség hozzájárulhat az interjú sikerességéhez, hiszen a megkérdezettek bizalommal, készségesen válaszolnak a kérdésekre. A kiválasztott mintában 10 pedagógus véleményét kérdezem meg, közülük a legtöbben felső tagozatban, így 7-8. osztályban is tanítanak. Az interjúalanyok között első körben az igazgatónő, igazgató-helyettes asszony, valamint a 7. és 8. osztály osztályfőnöke szerepel. Ezen kívül a további öt alany olyan tanárok közül kerül ki, akik nagy óraszámban tanítanak 7-8. osztályban, fő tantárgyakat, a maradék egy fő pedig a jelenlegi 8. osztály volt alsó tagozatos tanítónője.

Az interjú lebonyolítását illetően a pedagógusokkal külön-külön egyeztetek időpontot, a kiválasztott teremben csak én, és az interjúalany lesz jelen. Természetesen az interjút megelőzően a kiválasztott minta hozzájárulását kérem, hogy önként kívánnak részt venni a kutatásban, és beleegyezésüket, hogy válaszaikat írásban rögzíthessem. A kérdéseimet strukturált módon teszem fel, a kapott választ pedig írásban, papír alapon rögzítem. Az interjú lefolytatásakor fontosnak tartom, hogy az alanyok ne érezzék frusztráltan magukat, és minél őszintébb választ adjanak, ezért közvetlenül és barátságosan

teszem fel a kérdéseimet, a legtöbb pedagógus esetében tegeződő viszonyban, ahogy a hétköznapi beszélgetések során is.

II.1. Az interjú felépítése – A kérdések öt fő kategóriába rendezve

Kategória	Kérdés	Interjúalany
1. Bevezető kérdések	Hogy érzi magát?	Az interjúba bevont személyek teljes köre (10 fő)
	Elkezdhetjük az interjút?	
	Zavarja, ha közben jegyzetelek?	
2. Személyes kérdések	Hány éves?	Az interjúba bevont személyek teljes köre (10 fő)
	Mióta tanít ebben az intézményben?	
	Milyen képesítéssel rendelkezik?	
	Milyen tantárgyat/tantárgyakat tanít a 7-8. évfolyamon?	Jelenleg 7-8. osztályban tanító pedagógusok (9 fő)
3. Tanítási folyamatra vonatkozó kérdések	Mi okoz Önnek a legnagyobb örömet a hátrányos helyzetű tanulók tanításában?	Az interjúba bevont személyek teljes köre (10 fő)
	Mit érez a legnagyobb kihívásnak?	
	Hogyan teljesítenek a 7-8. évfolyamos tanulók az Ön által tanított tantárgyból?	Jelenleg 7-8. osztályban tanító pedagógusok (9 fő)
	Hogyan tudná jellemezni az Ön által tanított tantárgyak esetében a tanórák légkörét?	Az interjúba bevont személyek teljes köre (10 fő)
	Milyen tanítási módszereket alkalmaz a leggyakrabban a tanóráin?	
	Ön szerint melyek azok a módszerek, amelyek a tanulókat motiválják a tanórákon?	

	Melyek a tanóráin alkalmazott leggyakoribb munkaformák?	
	Mit gondol a kollégái pedagógiai tevékenységének sikerességéről a hátrányos helyzetű tanulók motiválásával kapcsolatban, 7-8. osztályban?	Jelenleg 7-8. osztályban tanító pedagógusok (9 fő)
4. A pedagógus által tanított diákokkal kapcsolatos kérdések	Milyen a kapcsolata az Ön által tanított 7-8. osztályos diákokkal?	Jelenleg 7-8. osztályban tanító pedagógusok (9 fő)
	Mi a tapasztalata a család hatásával kapcsolatban a jövőkép alakulására a hátrányos helyzetű tanulók esetében, 7-8. osztályban?	
	Ön szerint mit tehet, illetve tesz az iskolája a hátrányos helyzetű tanulók jövőképének alakításáért?	Az interjúba bevont személyek teljes köre (10 fő)
	Ön mivel járul hozzá a hátrányos helyzetű tanulók jövőképének pozitív irányba történő elmozdításához?	
4. A pedagógus által tanított diákokkal kapcsolatos kérdések	Az intézményben milyen arányú a hátrányos helyzetű tanulók létszáma?	Vásárhelyi Erika intézményvezető, és Dorkóné Boza Eleonóra igazgatóhelyettes asszonynak (2 fő)
	Intézményvezetőként/ igazgatóhelyettesként hogyan vélekedik a hátrányos helyzetű tanulók jövőképéről?	
	Az iskola hogyan támogatja a hátrányos helyzetű tanulókat?	
	Miben látja a legnagyobb előrehaladást a hátrányos helyzetű tanulók tanulás iránti érdeklődésének felkeltését illetően?	

	Hogyan alakul a hátrányos helyzetű tanulók aránya az Ön osztályában?	Kiss Eszter és Kelemenné Zay Katalin, a 7-8. osztály osztályfőnöke (2 fő)
	Mennyi tanulót érint az iskolaelhagyás az Ön osztályában?	
	Milyen a továbbtanulási arány az Ön osztályában?	Kelemenné Zay Katalin (1 fő)
	Mekkora létszámmal indult a mostani 8. osztály Önnél, és hány fő végzett 4. évfolyamon?	Knappné Bakos Ildikó tanítónő, a jelenlegi 8. osztály alsó tagozatos osztályfőnöke (1 fő)
	Ha visszaemlékezik a jelenlegi 8. osztályos tanulók alsó tagozatos iskolai teljesítményére, hogyan tudná ezt jellemezni?	
	Milyen kapcsolatot ápolt ezekkel a tanulókkal alsó tagozatban?	
	Nyomon követi az egykor Ön által tanított tanulók jelenlegi iskolai teljesítményét, jövőjükkel kapcsolatos terveiket?	
	Ön szerint mi lehet az oka a jövőkép átalakulásának?	

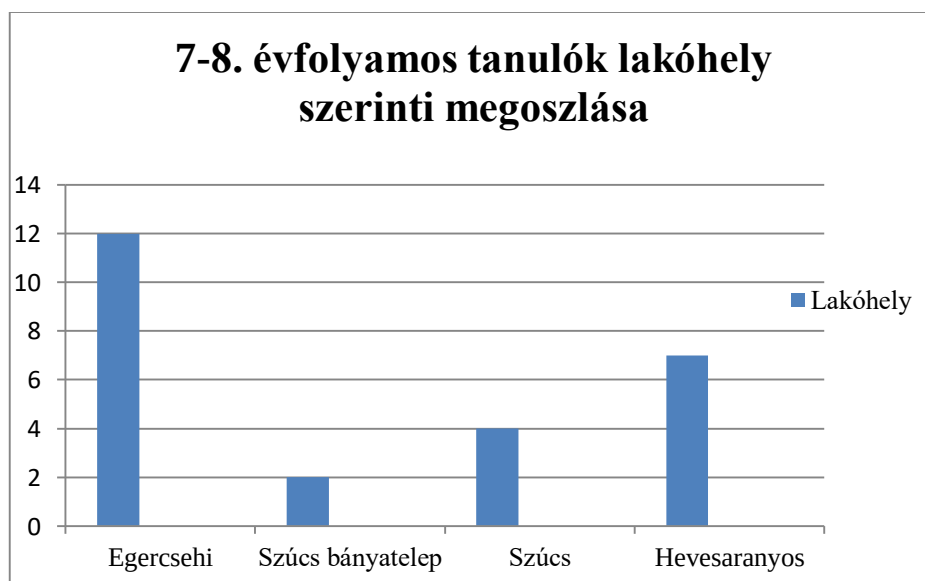
III. A kutatás eredményeinek bemutatása

III.1. A tanulói kérdőív eredményei

A kérdőíves vizsgálatra 7. osztályban 2022. március 10-én került sor. A tanulók 4. órában, informatika órán töltötték ki a kérdőívet. Az osztályfőnökük készségesen segített, és az óra előtti szünetben elküldte a kérdőívet a KRÉTA rendszeren keresztül a gyerekeknek, amelybe a becsengetést követően bele is tudtak lépni a tanulók. A 8. osztályos diákok 2022. március 18-án, pénteken töltötték ki a kérdőívet, szintén informatika órán, 6. órában. Az osztályfőnök itt is segített, a tanulók már rutinosabban léptek be a KRÉTA rendszerbe, így a kérdőív kitöltése ennél az osztálynál kevesebb időt, átlagban 30 percet vett igénybe. Sajnos több hiányzó is volt a kijelölt napokon az osztályokban, illetve egy hetedikes tanuló nem tudott belépni a rendszerbe, így a kérdőívet sem tudta megnyitni. Összesen 12 fő vett részt a 7. osztályból a kérdőív kitöltésében, míg a 8. évfolyamról 13 tanuló, vagyis a két osztály együtt 25 főt tett ki.

A 7. osztályos, kutatásban részt vett tanulók 2008-2009-es születésűek, egy tanuló 2007-es születésű. A 8. évfolyamos diákok 2006, illetve 2007-es születésűek, egy tanuló pedig 2005-ben született.

A 7-8. évfolyamos tanulók lakóhelyét tekintve az alábbi megoszlás látható:



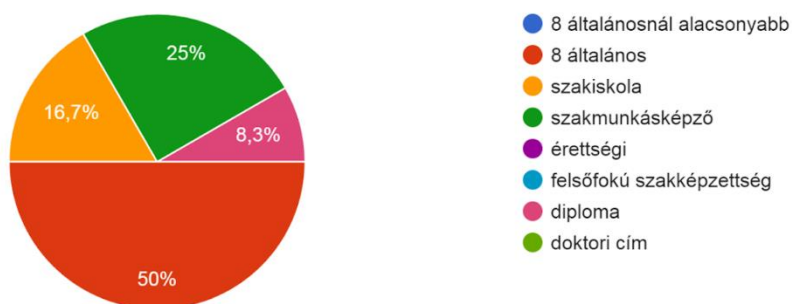
Az Egercsehi Zrínyi Ilona Általános Iskola körzeti iskola, a környező településekről is járnak ebbe az intézménybe tanulók. A települések közötti megoszlásnál látható, hogy a megkérdezett 7. osztályos tanulók közül 42%-ban Egercsehit jelölték be, majd három tanuló Szúcsot, és két-két tanuló Szúcs bányatelepet valamint Hevesaranyost. A 8. évfolyamosok esetében a tanulók 58%-a Egercsehiben, öt tanuló Hevesaranyoson és egy tanuló Szúcson lakik, Szúcs bányatelepi lakos nincs a megkérdezettek között ezen az évfolyamon.

III.1.1 A tanulók családjára vonatkozó adatok elemzése

A 7. osztályos tanulókra vonatkozó adatok elemzésekor a szülők végzettségét tekintve különbségek figyelhetők meg. A diagram összehasonlításakor láthatóvá vált, hogy a legnagyobb százalékban a szülők nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeztek (50% az anyák és 66,7% az apák esetében), ugyanakkor az édesanyák esetében magasabb volt a továbbtanulók aránya 17%-al.

1. Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

12 válasz

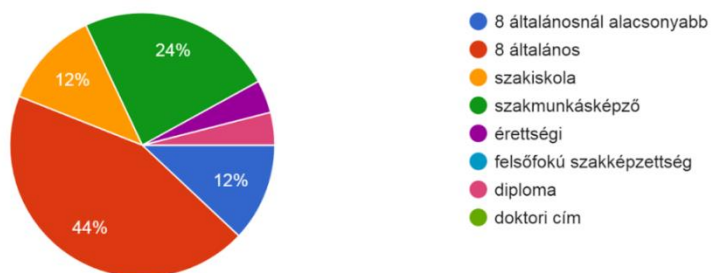


Az anyák iskolai végzettségét tekintve a legmagasabb a diploma, amely egy tanulót érint. Három tanulónak szakmunkás, kettőnek pedig szakiskolai végzettséggel rendelkezik az édesanyja. A végzettségek megoszlása szempontjából Bogárdi Tünde kutatásához viszonyítva pozitív a kép, ha a legmagasabb végzettséget vesszük figyelembe, mert kutatásában nem volt diplomás szülő. (Bogárdi, 2016., p. 17.)

A 8. osztályos tanulók esetében az anyák iskolai végzettsége 38%-ban általános iskolai, ugyanakkor ebben az osztályban már 23%-uk nem végezte el az általános iskolát sem. A két osztály összesített válaszai alapján az alábbi diagramot válik láthatóvá:

1. Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

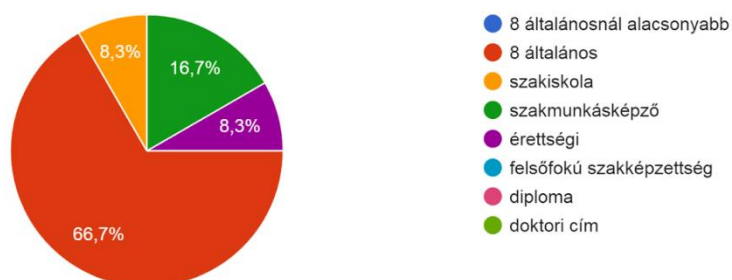
25 válasz



Az apák esetében a legmagasabb végzettségnek az érettségit lehet kiemelni, mindkét évfolyamon egy-egy tanuló esetében. 7. osztályban a további végzettségek megoszlása is más arányú, két tanulónak az édesapja szakmunkás, egy tanuló apjának pedig szakiskolai végzettsége van.

2. Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?

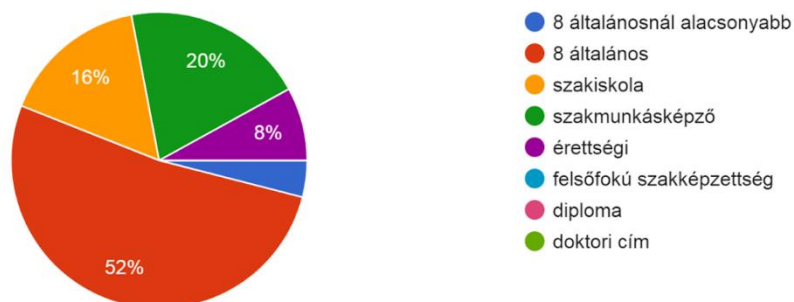
12 válasz



A 8. évfolyamos tanulók válaszait elemezve látható, hogy az édesapák iskolai végzettsége három-három tanuló esetében szakmunkásképző, illetve szakiskola, egy tanuló esetében pedig 8 általánosnál alacsonyabb iskolai végzettség. A két évfolyamról beérkezett összesített válaszok alapján az alábbi arányok láthatók az apák végzettségére vonatkozóan:

2. Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?

25 válasz



Az összesített adatokat elemezve láthatjuk, hogy a két osztály esetében az édesapák 8%-kal többen rendelkeznek általános iskolai végzettséggel, illetve 4%-kal több a szakiskolát végzők száma. Ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy az édesanyák 4%-kal többen végezték el a szakiskolát, valamint 8%-kal magasabb azok száma, akik nem fejezték be az általános iskolát az édesapák végzettségéhez viszonyítva.

A kérdőívben a szülői támogatottságot is igyekeztem vizsgálni, különböző viselkedésmintákat emeltem ki a kérdésben, nekik pedig el kellett dönteniük, hogy milyen gyakorisággal valósulnak meg ezek a cselekvések. Az első állítás a tanulók továbbtanulásának szülői támogatását hangsúlyozta anyai és apai oldalról egyaránt, melyben a megkérdezett 7-8. évfolyamos tanulók 100%-a az jelölte, hogy mindig jelen van a támogatottság. Ez azért volt számomra meglepő, mert az iskolában tanító pedagógusok erről másként számoltak be.

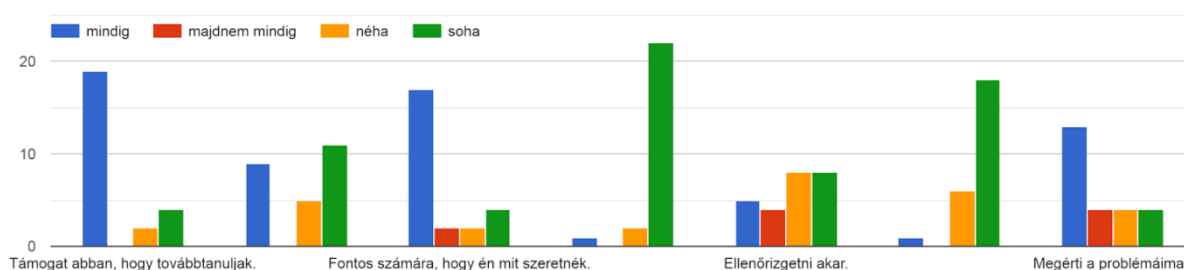
3. Milyen veled az édesanyád (vagy nevelőanyád, ha vele élsz)?



A különböző célok felsorolásakor nagyon megoszló eredményeket kaptam. A tanulók válasza alapján az édesanyák nem gondolják úgy, hogy nincs értelme tanulnia a gyerekeknek, 24 tanuló a kijelentésre egyöntetűen a „soha” opciót választotta, egy tanuló a „majdnem mindig” választ jelölte. Az édesapák esetében is hasonló volt a tapasztalat, ott a tanulók 88%-a választotta a „soha” opciót, viszont két tanuló a „néha” és egy a „mindig” lehetőségeket.

Az apák és anyák esetében eltérően oszlott meg a tanulók véleménye arra vonatkozóan, mennyire ellenőrzik a szüleik a tevékenységeiket általánosságban. Öt tanuló választotta a „mindig” lehetőséget, mindkét szülőnél, ugyanakkor az adatokat összesítve elmondható a két osztály esetében, hogy az anyák jobban ellenőrzik a gyerekek tevékenységét, mint az édesapák.

4. Milyen veled az édesapád (vagy nevelőapád, ha vele élsz)?



III.1.2. A tanulókat tanító tanárokról vonatkozó adatok elemzése

A tanulók két kérdést láttak a tanáraikkal kapcsolatban, az egyik a pedagógusok tanulókhoz való viszonyulására, a másik pedig arra vonatkozott, hogy a diákok hogyan vélekednek a tanáraikról.

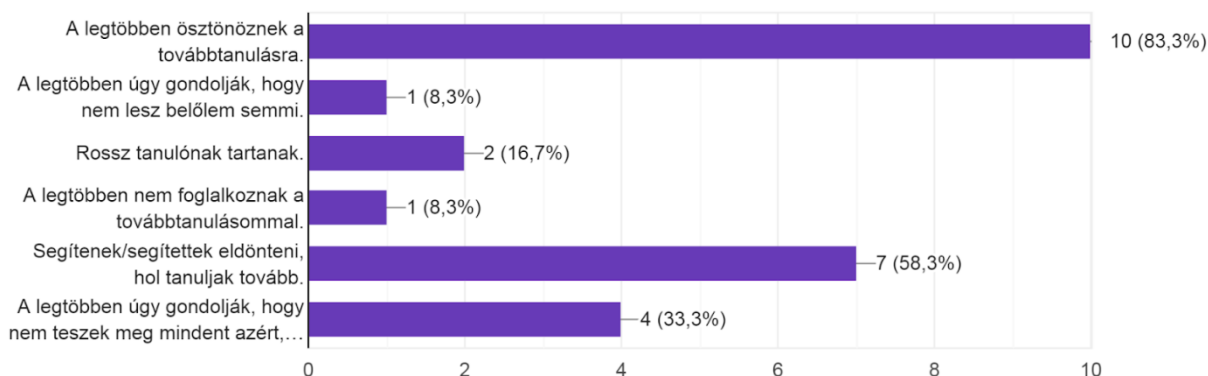
A pedagógusattitűd vizsgálatokor különböző állításokat olvashattak a tanulók tanáraikra vonatkozóan, nekik pedig azokat a válaszokat kellett megjelölniük, amelyeket a leginkább igaznak érezték. A megkérdezett 7. osztályos tanulók közül 10-en szavaztak arra a lehetőségre, hogy legtöbb tanárunk ösztönzi őket a továbbtanulásra. Ez a válasz szinkronban van a pedagógusokkal készített interjú eredményeivel, ahol a legtöbb tanár nyilatkozott arról, hogy a tanulók jövőképeének formálása érdekében gyakran beszélgetnek

a 7-8. osztályos diákokkal a továbbtanulásról, jövőjükkel kapcsolatos lehetőségeikről. A tanulók 58%-a szavazott arra a lehetőségre, hogy tanáraik segítenek nekik eldönteni, hol tanuljanak tovább, ez az eredmény is a pedagógusok véleményét támasztja alá. Négy tanuló esetében viszont látható, hogy a tanárok alapvetően nem vélekednek róluk pozitívan, a továbbtanulás szempontjából, ez az interjúkban is kiütözik, ahol a megkérdezett pedagógusok jelentős része kiemeli „két, három főt, akiket nem érdekel semmi, azon vannak, hogy bomlasszák az órát”. A hasonló vélemények a 7. osztály tanulóira vonatkozóan tükröződnek.

A válaszok gyakoriságát vizsgálva alapvetően 68%-ban pozitív tapasztalatokkal szolgáltak a tanulók a pedagógusok attitűdjével kapcsolatban, 32% pedig negatív tapasztalatokat osztott meg. Ez az arány a megkérdezett tanulók létszámát tekintve alapvetően pozitívnak mondható.

5. Hogyan viszonyulnak hozzád a tanáraid? Válaszd ki azt az állítást, ami a leginkább igaz rájuk! Több választ is megjelölhetsz!

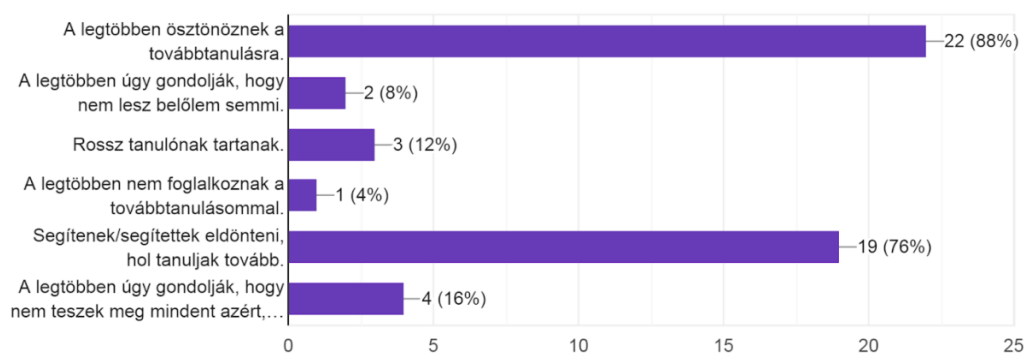
12 válasz



A 8. osztály válaszait elemezve a tanulók 92%-a pozitívan számol be a pedagógusok attitűdjéről, a 13 megkérdezett tanuló közül 12 fő választotta azt az opciót, hogy tanáraik ösztönzik őket a továbbtanulásra. Ez az arány 24%-kal pozitívabb, mint a 7. osztály esetében. A pedagógusokkal készített interjúk alátámasztják ezt az eredményt, a tanárok jobb véleménnyel vannak a tanórákról, és a tanulók jövőképeről a végzős évfolyamra vonatkozóan.

5. Hogyan viszonyulnak hozzád a tanáraid? Válaszd ki azt az állítást, ami a leginkább igaz rájuk! Több választ is megjelölhetsz!

25 válasz

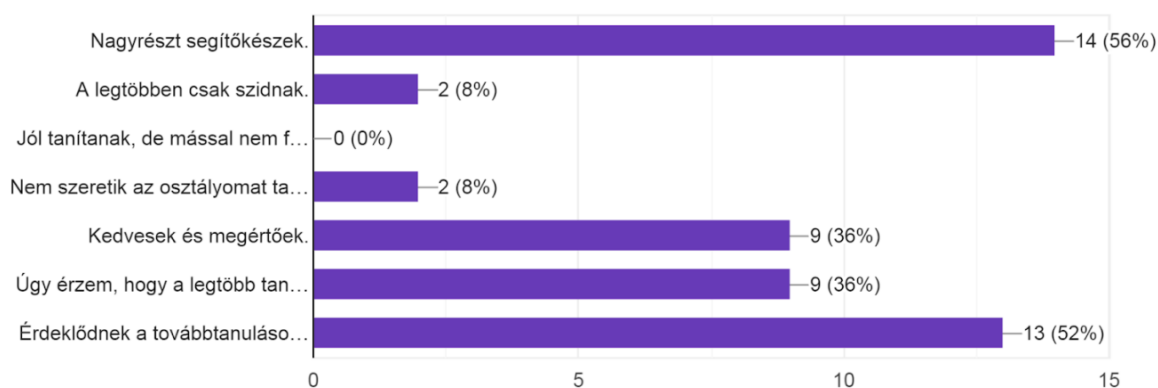


A tanulók pedagógusaikkal kapcsolatos meglátásaik pozitívabb eredményt produkáltak a 7. osztály körében, mint a pedagógusok viszonyulása tanítványaikhoz. A megkérdezettek 92%-a gondol pozitívan a tanáraikra, a legtöbbben segítőkésznek, megbízhatónak, kedvesnek, megértőnek, és érdeklődőnek látják őket. Csupán egy tanuló nyilatkozott arról, hogy a legtöbb pedagógus rossz tanulónak tartja őt.

Az interjúkból kiderült, hogy a megkérdezett pedagógusok is úgy érzik, a tanulók pozitívan gondolkodnak róluk, megbíznak bennük és szeretik őket. Az összesített adatokat figyelembe véve látható, hogy a válaszok 80%-a pozitív a tanárok attitűdjére vonatkozóan, és csupán a 20%-ot teszi ki a negatív válaszok száma.

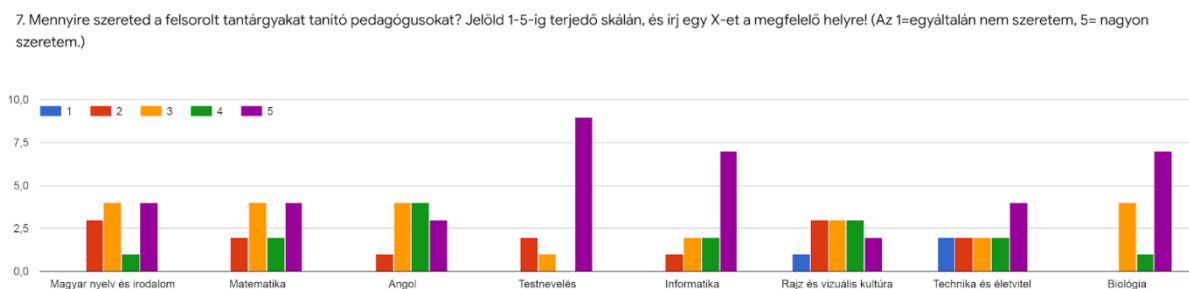
6. Mit gondolsz a tanáraidról?

25 válasz



III.1.3. Tanulókra vonatkozó adatok elemzése

Első körben a 7. osztályos tanulókat arról kérdeztem, hogy mennyire szeretik a megjelölt tantárgyakat tanító pedagógusokat. A tanulók 1-5-ig terjedő skálán pontozhattak, melynél az 1-es az „egyáltalán nem”, az 5-ös pedig a „nagyon szeretem” kategóriákat fedték le.



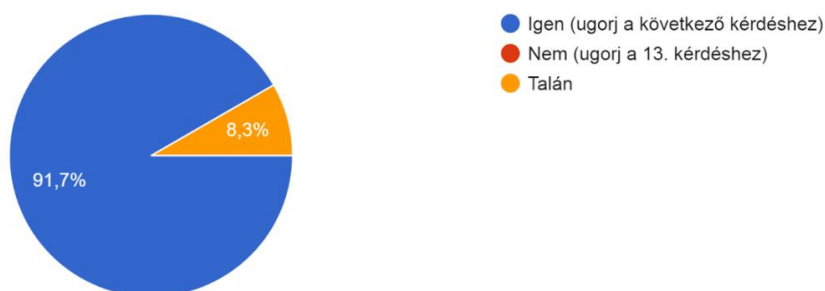
A pedagógusok által elvégzett interjúk alapján elmondható, hogy a 7. osztálynál nem jelenthető ki határozottan, hogy humán vagy inkább reál beállítottságú, viszont a kérdőív eredményeit vizsgálva az jól látható, hogy a legkevésbé kedvelt tantárgyakat tanító pedagógusok a művészetek körében megjelenő tárgyakat tanítanak. A rajz és vizuális kultúra esetében egy, a technika és életvitel tantárgy körében pedig két tanuló nyilatkozott arról, hogy egyáltalán nem szereti ezeket a tantárgyakat tanító pedagógusokat. Az interjúk a tanulók nyilatkozásainak tükörképét mutatják, ugyanis a pedagógusok közül az osztályfőnök, illetve a testnevelést és informatikát tanító pedagógus nyilatkozott a leginkább pozitívan az osztállyal való kapcsolatáról, a legnegatívabb véleménnyel pedig a technikát oktató pedagógus bírt.

Az interjúk során kiderült, hogy a 7. osztály osztályfőnöke tanítja jelen esetben a biológia tantárgyat, a kérdőív válaszai alapján a tanulók 67%-a szereti a tantárgyat tanító pedagógust. Ami meglepő volt számomra az adatok elemzése során, az, hogy nem az osztályfőnök a legkedveltebb tanár a 7. osztályosok körében. Az interjúk során a pedagógusok nyilatkoztak arról, milyen tantárgyakat tanítanak 7-8. évfolyamon, egy pedagógus pedig beszámolt arról, hogy testnevelést és informatikát is oktat 7. osztályban, ő lett a legkedveltebb pedagógus ezen az évfolyamon, a tanulók 75%-a, vagyis a 12 főből 9 azt a választ jelölte, hogy nagyon szereti az adott tantárgyakat tanító tanárt.

A kérdőívben szereplő, következő két kérdés a tanulók továbbtanulására, illetve a végzettségek elérésére vonatkozik. Megnyugtató volt látni az eredményeket, melyben a 12 megkérdezett tanulóból 11 azt a választ jelölte, hogy szeretne továbbtanulni, és csak egy olyan tanuló volt, aki a „talán” válasz mellett döntött.

8. Szeretnél továbbtanulni?

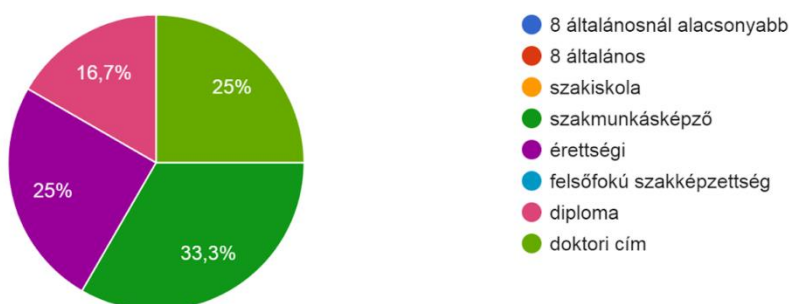
12 válasz



Miután a 8. osztály is kitöltötte a kérdőívet, láthatóvá vált, hogy a végzős évfolyam minden megkérdezett tanulója szeretne továbbtanulni. A legmagasabb iskolai végzettség szempontjából a 7. osztályos tanulók 33%-a, vagyis 4 fő a szakmunkásképzőt jelölte meg, ugyanakkor 3-3 tanuló az érettségit, illetve a doktori címet jelölte meg. Két tanuló szeretne diplomát szerezni.

9. Melyik az a legmagasabb iskolai végzettség, melyet el szeretnél érni?

12 válasz



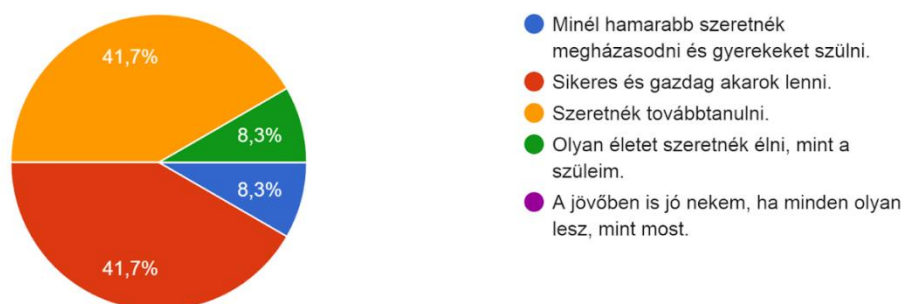
A válaszok alapján látható, hogy a tanulók mindegyike többet szeretne elérni, mint a 8 általános iskolai végzettség, ez viszont szemben áll az interjúk során megkérdezett pedagógusok egy csoportjának véleményével, akik szilárdan amellet érveltek, hogy a tanulók fő célja az általános iskola elvégzése, és nincsenek további terveik.

A 8. osztályból beérkezett válaszokat figyelembe véve láthatóvá vált, hogy öt fő érettségit, egy-egy tanuló felsőfokú szakképzettséget, szakiskolai végzettséget és doktori fokozatot szeretne szerezni, öt tanuló pedig szakmunkás végzettséget. A kérdőív válaszai pozitívabbak voltak a továbbtanulás szempontjából, mint Bathó Edit és Fejes József Balázs kutatásában látható, ahol a tanulók 50%-a legfeljebb szakmunkás végzettséget szeretne elérni. (Bathó & Fejes, 2013, p. 9.)

A következő kérdésekben a tanulók állításokat olvasnak magukról, a jövőjükre vonatkozóan, és el kellett dönteniük első körben, hogy mennyire érzik igaznak ezeket.

11.Melyik állítás illik rád a legjobban?

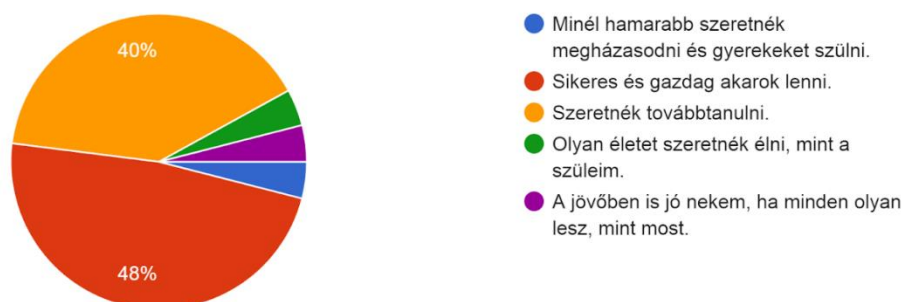
12 válasz



A 7. osztályos tanulók 42%-a a legfontosabb célnak a továbbtanulást gondolja, de ugyanilyen százalékban jelölték azt az állítást is, hogy sikeresek, gazdagok szeretnének lenni. További két tanuló tartotta fontosnak, hogy minél hamarabb megházasodjon és gyereket szüljön, illetve hogy olyan életet éljen, mint amelyet a szülei. A megkérdezett tanulók közül senki nem elégedik meg azzal az állapottal, amelyben most él, mindenképpen a jövőkép szempontjából pozitív válaszok születtek, amely enged

11. Melyik állítás illik rád a legjobban?

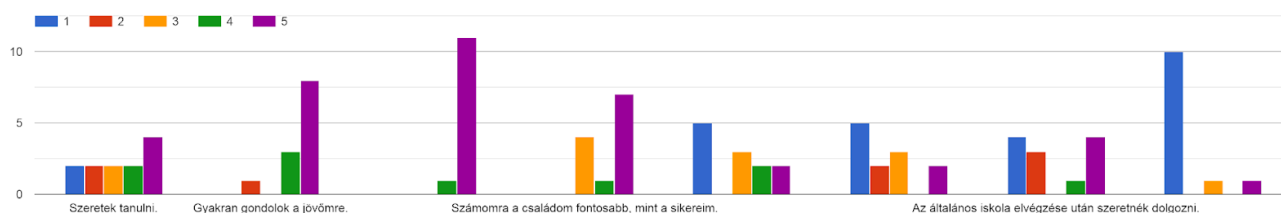
25 válasz



következtetni a tanulók törekvő beállítódására a jövőjükre vonatkozóan. A pedagógusokkal készített interjúk során kiderült, hogy néhány tanár felfedezi a tanulóknak ezt a cselekvő, tenni akaró hajlamot, viszont sok pedagógus a tanulók passzivitásáról nyilatkozik. A 8. osztályos tanulók esetében a válaszok alapján fontosabb a tanulóknak, hogy sikeresek és gazdagok legyenek, mint a továbbtanulás. A tanulók 38%-a szeretne továbbtanulni, ugyanakkor 54%-uk gondolja a legfontosabb célnak a sikert és a gazdagságot. Egy tanuló jelölte, hogy szeretné, ha minden úgy maradna, ahogy a jelenlegi életében. A tanulók válaszainak összesítése mindkét osztályra vonatkozóan az alábbi diagramon látható:

A kérdőív következő kérdésében szintén állításokat olvashatnak a tanulók, itt viszont egy skálán 1-5-ig pontozhatják, mennyire igazak rájuk ezek a kijelentések.

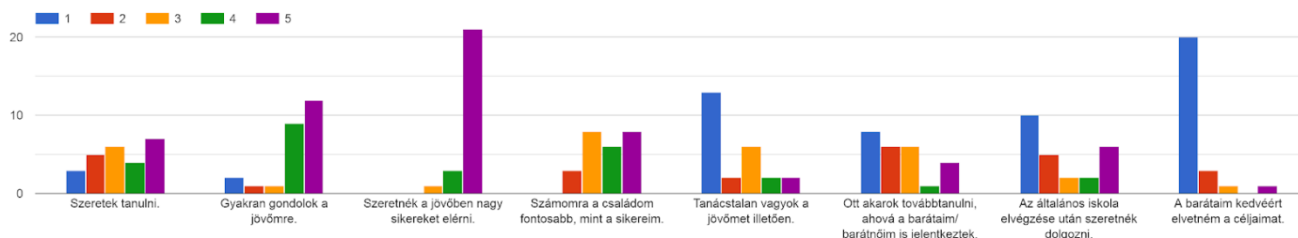
12. Értékelj 1-5-ig terjedő skálán, hogy mennyire igazak rád a következő állítások, írd egy X-et a megfelelő helyre. (Az 1= egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző.)



Az állításokra érkezett válaszok gyakoriságát elemezve jól látható, hogy a hetedikes tanulók 92%-ának a legfontosabb, hogy a jövőben nagy sikereket érjenek el. A második legjellemzőbb állítás a tanulók 67%-át érinti, vagyis a legtöbb tanuló gyakran gondol a jövőjére. Az interjúk során a pedagógusok elmondása alapján ez a jövőről való gondolkodás élesen elkülönül, mely megosztja a megkérdezett pedagógusokat a véleményük alapján. Néhányuk észleli a pedagógiai munkája során ezeket a tanulói attitűdöket, mások viszont kifejezetten negatívan nyilatkoznak a tanulók jövőről való gondolkodásáról. A tanulókra a válaszaik alapján a legkevésbé jellemző, hogy a barátaik kedvéért elvetnék a céljaikat, a megkérdezett hetedikesek 83%-a jelölte itt az „egyáltalán nem jellemző” lehetőséget.

A 8. osztályos tanulók beérkezett válaszait vizsgálva szintén látható, hogy a siker elérése a legfontosabb számukra, a diákok 77%-a ennél az állításnál a „nagyon fontos” opciót választotta. Az eredményt összehasonlítva a 7. osztály válaszaival azt tapasztalhatjuk, hogy a végzős évfolyamnak kevésbé fontos a siker elérése a jövőben, mint a 7. osztályos tanulóknak.

12. Értékelj 1-5-ig terjedő skálán, hogy mennyire igazak rád a következő állítások, írd egy X-et a megfelelő helyre. (Az 1= egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző.)



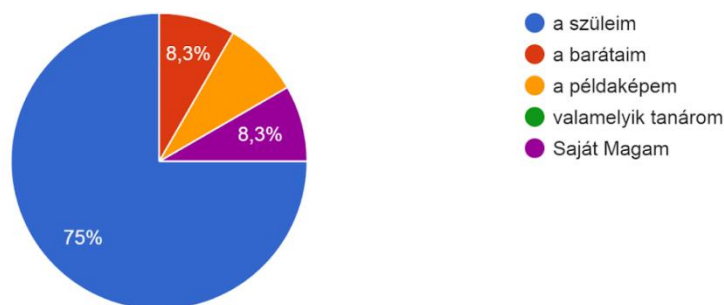
Érdekes eredményt produkál a kérdőív a jövőről való gondolkodás szempontjából is, a 8. évfolyamban csak a tanulók 31%-a gondol gyakran a jövőjére, ez jelentősen elmarad a 7. osztály értékétől. A barátok hatása a jövőbeli célokról való lemondásra itt is rendkívül alacsony, a tanulók 77%-a nem vetné el a céljait egy barátja kedvéért sem.

A 7-8. osztályos tanulók válaszait összesítve tapasztalhatjuk, hogy bár a 8. osztály kevésbé gondol a jövőjére, nem jellemző, hogy tanácsstalanok lennének ezt illetően. A barátok hatása a két osztályban a továbbtanulásra nem túl magas, a tanulók 56%-a itt az egyes és kettes opciót választotta, amely azt jelentette, hogy egyáltalán nem, illetve nem jellemző rájuk az állítás.

A tanulók motivációja, motiváltságának foka meghatározó a jövőképük vizsgálatának szempontjából, ezért arra vonatkozóan is megkérdeztem a 7. osztályt, hogy ki motiválja őket a legjobban. A kérdés típusát tekintve félig zárt, így a tanulóknak lehetőségük volt saját kategóriát is megadni.

13. Ki motivál téged a legjobban?

12 válasz



A válaszok alapján látható, hogy a család a meghatározó motiváló tényező, a tanulók 75%-a ezt a kategóriát jelölte be. További egy-egy válasz érkezett a 7. osztálytól a barátokra, példaképre illetve egy tanuló élt a kérdés esetén az egyéb kategória megadásával, és saját magát emelte ki a motivációja szempontjából. Érdekes eredmény ennél az osztálynál, hogy a tanárok személye nem jelenik meg a motiváló tényezők között egy tanulónál sem. Jelen esetben ebben az osztályban a hipotézisem, melyben kijelentem, hogy a tanulók jövőképre jobban hatnak a barátok, mint a tanár személye, itt bizonyítottá válik. A pedagógusokkal készített interjúk is alátámasztják a kutatás részeredményét, ezt *Az interjú eredményei* alfejezetben részletezem.

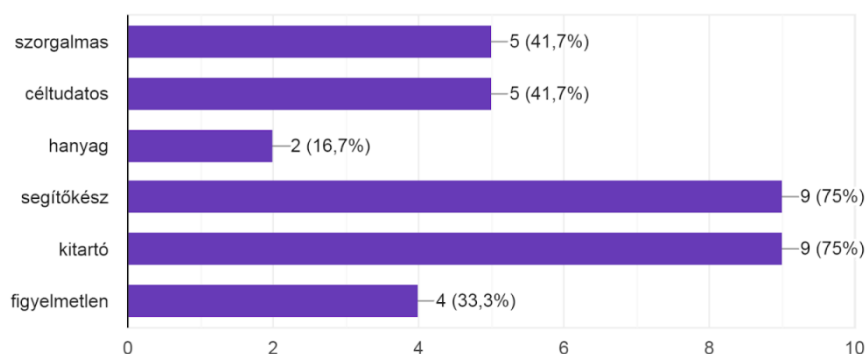
A 8. osztályos tanulóktól beérkezett válaszok is hasonló eredményeket mutatnak. A tanulók 54%-át motiválja itt a család, ez az eredmény 21%-kal elmarad a 7. osztály választól, vagyis itt a család hatása kevésbé érvényesül, ugyanakkor még így is a legerősebb hatású. A motiváció további foka megoszlóbb eredményt produkál, két-két tanuló jelölte a példaképét, illetve saját magát, mint legerősebb motivációs tényező. A barátok és a tanárok motivációs hatása itt egyforma értéket produkált, egy-egy tanuló jelölte ezeket az opciókat.

Összesítve a beérkezett válaszokat azt tapasztalhatjuk, hogy a barátok hatása erősebb, mint a tanároké a motiváció szempontjából, 4%-kal.

A tanulók kérdést kaptak arra vonatkozóan is, milyen tulajdonságok jellemzik őket a leginkább, itt több választ is jelölhettek.

14. Milyen tulajdonságok jellemeznek téged? (Több választ is bejelölhetsz!)

12 válasz



A pedagógusokkal lefolytatott interjú válaszlai ebben a kérdésben nincsenek szinkronban a tanulókéval. A tanárok többsége a 7. osztályos diákokat alapvetően lustának és céltalannak gondolják, viszont itt fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a tanórákon való részvételük kapcsán nyilatkoztak a pedagógusok. A tanulók 75%-a a kérdőívben segítőképznek és kitartónak tartja magát, 42%-uk pedig szorgalmasnak és céltudatosnak. A szorgalom a pedagógusok véleménye alapján csupán két-három tanulót jellemez az osztályban, így ezt a tulajdonságot néhány tanuló valószínűleg nem az iskolai tevékenységére vetítette le. A legkevesebb százalék a negatív tulajdonságokra (hanyag és figyelmetlen) esett, a tanulók 50%-a választotta az alábbi tulajdonságokat, ugyanakkor a pedagógusok éppen ezeket a jellemzőket vélték felfedezni a 7. osztály esetében az iskolai teljesítményükre fókuszálva.

A 8. osztályban, figyelembe véve a pedagógusokkal készített interjúkat is, reálisabb eredmények születtek. A megkérdezett tanulók 92%-a kitartónak jellemezte magát, ez a tulajdonság dominánsabb ebben az osztályban, mint az alsóbb évfolyamon. Jellemző tulajdonság volt a céltudatosság is, ez a tanulók 69%-nál jelenik meg, ugyanakkor segítőképz is, 62%-ban választották ezt az opciót. A céltudatosság ebben az osztályban erőteljesebb, mint 7. évfolyamon, ezt a megállapítást a pedagógusokkal készített interjú is megerősíti. Összességében a tanulók 54%-a gondolja úgy, hogy hanyagság, vagy figyelmetlenség jellemzi őket, ez az érték 4%-kal magasabb, mint a 7. osztályban. Az interjúk eredményeit figyelembe véve ez az érték nem teljesen releváns, a 8. osztály

realisabban értékelte önmagát a negatív tulajdonságok szempontjából, mint az alsóbb évfolyam.

III.1.4. Anekdotikus kérdésekre adott válaszok elemzése

A tanulók a kérdőívben két szituációt láthattak, amelyre olyan válaszokat kellett adniuk, amit ők helyesnek éreznek. Az első szituáción keresztül a tanulás fontosságát vizsgáltam a 7. osztály körében. A kérdés egyes szám harmadik személyben volt megfogalmazva, ezzel a tanulók őszinte válaszadását igyekeztem elősegíteni.

15. Rékának témazáró dolgozata lesz a következő napon, de még nem tudott rá felkészülni. Elhatározza, hogy tanulni fog, de akkor felhívja a ...ri Rékát, hogy nézzék meg együtt. Mit tegyen Réka?
12 válasz



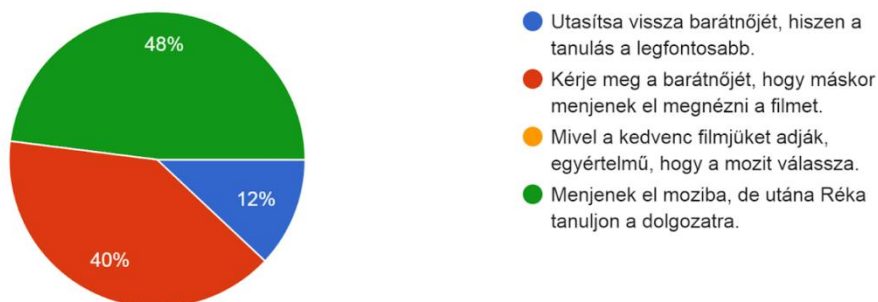
A szituációban Réka éppen a következő napon ír témazáró dolgozatot, de még nem tudott rá készülni. A barátnője moziba hívja a lányt, a tanulóknak amellet kell dönteniük, hogy mit tegyen Réka. A legtöbb válasz a tanulást helyezi előtérbe, a tanulók 41,7%-a amellet döntött, hogy a lányok máskor menjenek el megnézni a filmet. A második legjellemzőbb választ adók már a mozit emelik az első helyre, és csak aztán a dolgozatra való készülést. Három tanuló a barátnő visszautasítását választotta a lehetőségek közül.

A 8. osztály esetében két válasz jelenik meg, ők nem utasítanák vissza a barátnőt a tanulás miatt. A tanulók körében a legjellemzőbb válasz, hogy Réka menjen el moziba, de utána tanuljon a dolgozatra, ezt az opciót a diákok 62%-a választotta. A második leggyakoribb válasz, hogy megkérnék a barátnőjüket, máskor menjenek el megnézni a filmet, ezt a lehetőséget a tanulók 38%-a gondolja megfelelőnek. Így a legjellemzőbb válasz a megkérdezett 7-8. évfolyamos tanulók körében, hogy előbb menjenek el moziba,

és aztán készüljenek a dolgozatra, vagyis a szórakozás és kikapcsolódás kerül előtérbe, míg a tanulás fontossága háttérbe szorul.

15. Rékának témazáró dolgozata lesz a következő napon, de még nem tudott rá felkészülni. Elhatározza, hogy tanulni fog, de akkor felhívja a ...ri Rékát, hogy nézzék meg együtt. Mit tegyen Réka?

25 válasz



A következő szituáción keresztül a barátok hatásának fokát vizsgálom a továbbtanulás szempontjából. Krisztián nem tud dönteni, melyik iskolában tanuljon tovább, a megkérdezett tanulónak pedig döntést kell hozniuk, mely lehetőség a legjobb a fiú számára.

16. Krisztián tanácstalan, melyik iskolában tanuljon tovább. A barátai közösen már eldöntötték, hogy informatikai jellegű iskolába folytatják tanulmányaikat. Mit tegyen Krisztián?

12 válasz



A 7. osztályos tanulók 41, 7%-a azt a választ adta, hogy Krisztián a saját érdeklődését helyezze előtérbe, és olyan területet válasszon, ami számára előnyös. 25%-ban jelölték azt a választ, hogy olyan szakmát válasszon, amely népszerű, sokat lehet vele keresni, és csak a 16,7%-uk választotta a barátok véleményének kikérését. Az adatok

elemzése alapján, a 7. osztály körében a barátok véleménye így is fontosabbnak látszik, mint a tanároké, hiszen az utóbbi opciót csak a tanulók 8,3%-a választotta.

A 8. osztályban megkérdezettek körében is a legjellemzőbb válasz, hogy Krisztián a saját érdeklődését helyezze előtérbe a továbbtanulás szempontjából. Az adatokat összehasonlítva itt már kevésbé fontos a tanulóknak, hogy olyan szakmát válasszon az illető, amivel sokat kereshet, a tanulóknak csupán a 7,6%-a választotta ezt a lehetőséget. A barátok véleménye és jelenléte ugyanakkor itt is fontosabb, mint a tanárok hatása, és erőteljesebben is jelenik meg ezen az évfolyamon. A tanulók csupán 15%-a gondolja úgy, hogy Krisztiánnak a család és a tanárok véleményét kellene kikérnie, viszont kétszer akkora arányban, 31%-ban adtak olyan választ, amely a barátok tanácsára alapoz, illetve a továbbtanulás során a jelenlétüket tartja fontosnak.

16. Krisztián tanácstalan, melyik iskolában tanuljon tovább. A barátai közösen már eldöntötték, hogy informatikai jellegű iskolába folytatják tanulmányaikat. Mit tegyen Krisztián?

25 válasz



Ebben az esetben a tanulóktól beérkezett összes választ vizsgálva a 7-8. évfolyamos tanulók 50%-kal valószínűbb, hogy a barátaik véleményére alapoznak, illetve őket követik a továbbtanulás során, mint a tanáraik, családjaik tanácsait.

III.1.5. Tanulói attitűdre vonatkozó válaszok elemzése

A kérdőív utolsó kérdései a tanulók tanórai magatartására, tanulással eltöltött idejük vizsgálatára, illetve a céljaik elérésének fontosságára vonatkoznak. A 7. évfolyam 33,3%-a a tanulók elmondása alapján aktív a tanórákon és mindig figyel, ezt a tanulói magatartást a pedagógusokkal készített interjúk jelentős része nem támasztja alá. Alapvetően ezt az

osztályt a tanórákon tanúsított magatartás alapján a megkérdezett pedagógusok negatívan értékeli, sok problémát okoz számukra a motiválás, a tanulók bevonása a tanórákba.

A 7. osztályos tanulók tanórai viselkedése nagy eltéréseket mutat, az adatok abból a szempontból relevánsak, ha figyelembe vesszük a pedagógusokkal készített interjú eredményeit, mert az elmondottak alapján az osztályban „van néhány hangadó, akik elviszik az osztályt”. A 8. osztály válaszaival egybevetve a legjellemzőbb válasz, hogy igyekeznek figyelni, de elkalandozik gyakran a figyelmük. Ez az eredmény az alacsony motivációs tényezőt mutatja a tanulók 36%-a esetében. A pedagógusok is úgy vélik, hogy legnagyobb kihívást számukra a tanulók motiválása okozza. Az órai aktivitás a tanulók 24%-ára igaz a kérdőív válasza alapján, és ugyanilyen arányú azoknak a tanulóknak a száma, akik nem aktívak, viszont figyelnek az órán.

17. Hogyan viselkedsz a tanórákon? (Azt a választ jelöld, ami a leginkább jellemző rád!)

25 válasz



A tanulásra fordított idő a 7. osztályban változó, a legtöbben 1-2 órát tanulnak egy nap, amely a délutáni napközinek feleltethető meg. A 8. osztály válaszait is figyelembe véve látható a realisabb kép a diákok tanulással eltöltött idejéről.

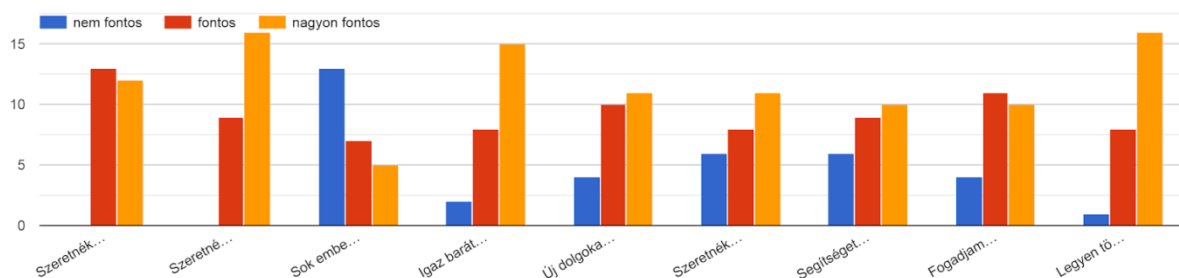
A foglalkozások tekintetében a 7. osztályban 12 fő közül öt tanulónak van elképzelése, mi az, amivel a legszívesebben foglalkozna, ezek a szakmák pedig a tetőfedő, pincér, fodrász, hegesztő és vállalkozó volt. A 8. osztály válaszait vizsgálva a 13 megkérdezett tanuló közül már 10 tanuló válaszolt, a szakmák és foglalkozások között szerepelt a CNC gépkezelő, cukrász, rendőr, gyereksebész, fodrász, kisgyermek gondozó, gyermek és ifjúsági felügyelő, tetováló és gépgyártás technikus. A foglalkozásokhoz

szükséges képzettség jelentős része szakközépiskolai végzettséggel, illetve tanfolyamokkal megszerezhető.

A 7. osztályos tanulóknak céljaikat tekintve a legfontosabb, hogy sikeresek és gazdagok legyenek, illetve elvégezzék a középiskolát, ahová jelentkeztek. Ezek a célok a tanulók 67%-ának a „nagyon fontos” kategóriába tartoznak. A 7. osztályban megkérdezett tanulók 58%-nak a legkevésbé fontos más emberek csodálatának megszerzése. Ugyanilyen arányban nagyon fontos a megkérdezett diákoknak, hogy igaz barátaik legyenek, segítsenek a rászorulóknak, képesek legyenek elfogadni önmagukat a hibáikkal együtt, illetve merjenek kiállni magukért.

A 8. osztályos tanulók válaszait is egybevetve az eddigi eredményekkel a legfontosabb a középiskola, gimnázium elvégzése, illetve, hogy több önbizalmuk legyen, és merjenek kiállni magukért. Ezeket a célokat a tanulók 64%-a gondolta nagyon fontosnak. A siker és a gazdagság is fontos a megkérdezett tanulók körében, 12 tanuló nagyon fontosnak, 13 pedig fontosnak gondolta ennek a célnak az elérését. A legkevésbé lényeges a diákok számára továbbra is más emberek csodálatának elérése, ezt a célt a tanulók 52%-a egyáltalán nem tartja lényegesnek.

20. A következő kérdésben lehetséges célokat fogsz látni. Jelöld be a táblázatban, mennyire fontosak neked ezek a célok.



A kérdőív utolsó kérdésében arra kellett választ adniuk a tanulóknak, hogy mikor érzik magukat a legjobban. A 7. osztályos tanulók 67%-a akkor a legboldogabb, ha a családjával lehet, a tanárok dicsérete és a barátokkal eltöltött idő egyaránt 8,3%-ban volt jellemző válasz. A 8. osztályból megkérdezett válaszok alapján a fontossági sorrend módosul, még továbbra is a családi környezet a meghatározó a tanulók körében, ugyanakkor a célok elérése is egy fontos elem a tanulók érzelmeire vonatkozóan, a megkérdezettek 32%-a érzi jól magát akkor, ha képes elérni, amit eltervezett. A tanárok

dicséretének hatása illetve a barátokkal eltöltött idő is másképpen hat a tanulókra, a megkérdezettek 16%-kal többször jelölték a barátokkal eltöltött időt, mint a pedagógus bátorítását, dicséretének szerepét.

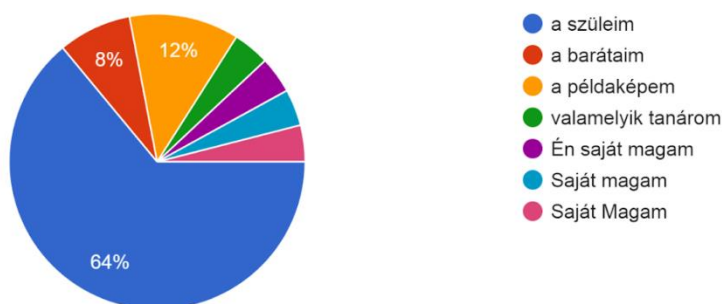
III.1.6. Összegzés

A 7-8. osztályos tanulók által kitöltött kérdőív elsődleges célja, hogy a hipotézisemben felvetett állítást igazolja vagy cáfolja, mely szerint a hátrányos helyzetű tanulók jövőképét 7-8. osztályban a baráti kapcsolatok erősebben befolyásolják, mint a tanár személye. A kérdőívben szereplő egyéb kérdések az interjúval összevetve segítenek a további hipotézisek bizonyításában, illetve cáfolásában, ezért ezen eredményeket összegezve, *Az interjú eredményei* részfejezetnél, párhuzamosan és fokozatosan kívánom prezentálni.

A hipotézisem a kutatás kérdőíves része igazolta, ugyanis a motiváció szempontjából a barátok hatása 4%-kal erősebbnek bizonyul, mint a tanároké.

13.Ki motivál téged a legjobban?

25 válasz



Ez a hatáskülönbség nem túl erőteljes, viszont feltételezhető, hogy egy nagyobb mintavételi eljárás során az értékek közötti különbség fokozottabban jelentkezne. A kutatást lehetőségeimhez mérten kiterjeszteném a későbbiekben, hogy nagyobb mintán keresztül is vizsgálhassam a tényezők közti különbségeket.

A szituatív kérdések esetében a 16. kérdés is a kutatás hipotézisének vizsgálatára vonatkozott, melyben Krisztián nem tud dönteni, milyen jellegű iskolában tanuljon tovább.

A tanulók válaszai alapján kijelenthetem, hogy a barátok véleménye, hatása itt is erőteljesebben jelentkezik, mint a pedagógusok és a szülők tanácsai. Az eltérés mértéke magasabb, mint az előző kérdés esetében, a tanulók 50%-kal nagyobb gyakorisággal jelölték a barátaik véleményére és tevékenységére vonatkozó állításokat, mint a pedagógusokra, és szülőkre vonatkozót.

A kérdőív utolsó kérdése azt vizsgálta, hogy mikor érzik magukat a legjobban a tanulók. A beérkezett válaszok alapján a tanulók 28%-a a barátok körében a legboldogabb, míg a tanárok dicsérete ettől az értéktől elmarad, 12%-ban jelölték a pedagógusok motiváló magatartására vonatkozó lehetőséget.

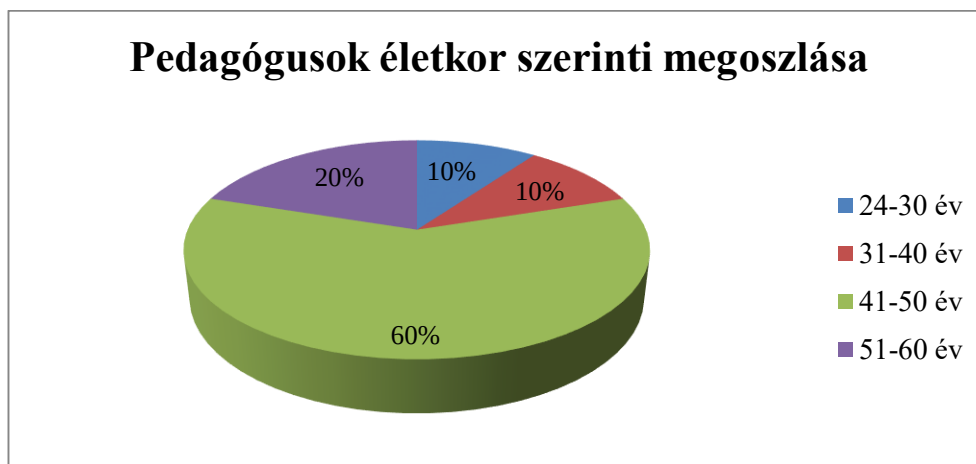
Összességében megállapítható, hogy a pedagógusok motivációja a vizsgálatba bevont minta esetében sokkal kevésbé marad el a barátokétól, viszont erőteljesebben jelentkezik a hatás a továbbtanulásra, illetve a tanulók jövőképre vonatkozóan.

III.2. Az interjú eredményei

A Zrínyi Ilona Általános Iskola pedagógusaival lefolytatott interjúk 2022. március 7.-16. között valósultak meg. Az interjúk helyszínéül az iskola tárgyalótermét választottuk, mert az esetek többségében az volt szabad helység, ahol nyugodtan, zavaró körülmények nélkül tudtunk beszélgetni a tanárokkal.

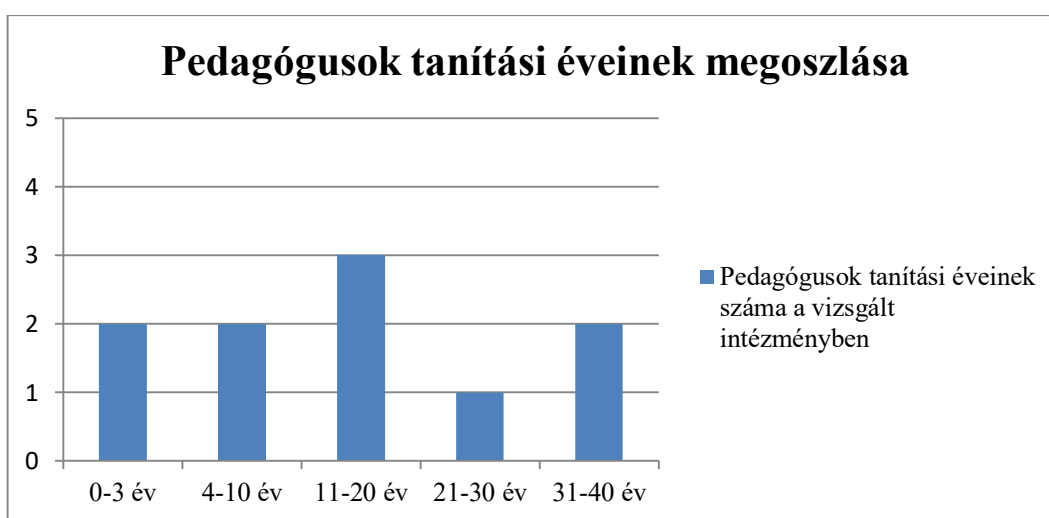
A kiválasztott minta, jelentős része a felső tagozatban, és így 7-8. évfolyamon tanító pedagógusok voltak, egy fő pedig a jelenlegi 8. osztály előző, alsó tagozatos osztályfőnöke. A pedagógusokkal az interjút megelőzően egyeztettem időpontot, és mindenki készségesen vállalta, szóban is megerősítette, hogy szeretne hozzájárulni a kutatásom sikerességéhez. A vizsgálatba bevont személyek az interjú kijelölt időpontjában először egy Beleegyező nyilatkozatot írtak alá, amellyel írásban is igazolták a részvételüket, illetve hozzájárultak ahhoz, hogy az interjúk kapcsán a nevüket megjeleníthetem a kutatásomban, és szükség esetén hangfelvételt készíthetek az elhangzottakról. A nyilatkozatot minden interjúalany aláírta, és beleegyezett, hogy az interjú során jegyzetek készülhetnek a beszélgetésről. Mivel a válaszokat a helyszínen, az interjú időpontjában azonnal rögzítettem, hangfelvétel nem készült egyik esetben sem.

A megkérdezett pedagógusok a bemelegítő kérdéseket követően személyes jellegű kérdésekre válaszoltak. A legtöbb pedagógust régről ismerem, tanítottak engem, így fesztelenül és kötetlenül tudtunk beszélgetni egymással. A tanárok és tanítók első körben arra a kérdésre adtak választ, hogy hány évesek, melyet az alábbi diagramon ábrázolok:



Az adatok vizsgálata során láthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 60%-a 41-50 év közötti, ezen belül pedig az interjúkból megállapítható, hogy négy pedagógus 46 éves. Az adatok és az interjú is tükrözi, hogy a középkorú pedagógusok jelennek meg többségben az intézményben, pályakezdő pedagógus pedig nem szerepelt a vizsgálatban. A legfiatalabb pedagógus a megkérdezettek között 27 éves, a legidősebbek pedig jelenleg 58 évesek.

A pedagógiai tapasztalatok az életkorral egyre növekednek, a legtöbb pedagógus több tíz éve a pályán van. A tanítással kapcsolatos időtartamot az adott vizsgálatba bevont intézményre levetítve kívántam megvizsgálni, és az alábbi eredményeket kaptam:



Természetesen az adatok nem minden esetben a pedagógusok pályán letöltött teljes éveinek számát mutatják, hanem azt az időszakot, amióta a Zrínyi Ilona Általános Iskolában tanítanak. A végzettségek tekintetében a megkérdezett pedagógusok 60%-a rendelkezik kétszakos tanári diplomával, 40%-uk pedig egy szakos egyetemi, illetve főiskolai végzettséggel. Ezen kívül egy pedagógus, tanulásban akadályozottak szakos gyógypedagógiai végzettséggel is rendelkezik.

A megkérdezett pedagógusok közül 9 tanár tanít 7. és 8. évfolyamon, ebből 7 pedagógus mindkét évfolyamon tanít. A tanított tantárgyak függvényében megjelennek az évfolyamokon nagyobb óraszámot igénylő főtantárgyak, illetve készségtárgyak egyaránt. A pedagógusok válaszai alapján előfordul az intézményben, hogy bizonyos tárgyakat nem szakos tanár tanít, mert az intézményben hiány van technika és kémia szakos tanárokból. Ezt a helyzetet az érintett pedagógusok kihívásként élik meg, főként a technikát oktató

tanárnő, mert nehezen boldogul a diákok figyelmének felkeltésével, és nem rendelkezik a megfelelő módszertani ismeretekkel.

III.2.1. Tanítási folyamatra vonatkozó válaszok bemutatása

A pedagógusok az interjúk során a személyes jellegű kérdéseket követően a tanítási folyamatra, pedagógiai tevékenységükre reflektáltak, és megosztották az ehhez kapcsolódó gondolataikat, érzéseiket. Első körben az interjúalanyokat arról kérdeztem meg, mi okoz számukra örömet a hátrányos helyzetű tanulók tanítását illetően. A megkérdezettek válaszai változatosak voltak, melynek hatására megoszlott a pedagógusok véleménye pozitívabb és negatívabb irányba egyaránt.

Az interjú kérdésre adott válaszok alapján a pedagógus örömforrására vonatkozóan három kategóriába csoportosíthatóak az elmondottak:

1. A tanítási-tanulási folyamatban elért sikerekhez kapcsolódó válaszok
2. Értékközvetítés, érzelmi ráhatás és a tanulókkal kialakított bizalmi kapcsolatra vonatkozó örömtényezők
3. Reménytelenség, a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógus lemondó véleménye

Az első kategóriát a megkérdezett pedagógusok jelentős része, közel 60%-a képviseli. A válaszok során ezek a pedagógusok a tanítási folyamatban elért sikereket emelték ki a legfőbb örömforrásként. A pedagógusok kiemelik, hogy nem túl gyakori, ha sikerül hatékonyan átadni a tudást tanórai keretek között, ezért számukra ez okoz a legnagyobb örömet. A 7. osztály osztályfőnöke az alábbi módon nyilatkozott:

„Az okoz számomra örömet, ha sikerül velük tudásanyagot megértetni, felkelteni az érdeklődésüket, amikor rácsodálkoznak egy új témára. Ez a jelenség sajnos nem túl gyakori.”

A válaszok a pedagógusok tanítási folyamatra vonatkozó sikerélményeik esetében hasonlóak voltak. A vélemények az örömforrást a tanulók órai szereplésével, a számonkérések sikerességével és a diákok tanórákra való felkészültségével azonosították. A pedagógusok számára rendkívül nehéz a tanulók tanulásra ösztönzése, illetve a

tanórákon történő motiválása, ezért sikerként élik meg, ha felkeltették a tanulók érdeklődését, illetve sikerült tudásanyagot átadniuk. Néhány pedagógus az interjúban elmondottak alapján már akkor is örül, ha a tanulók számítanak az órára, és hoznak felszerelést magukkal.

A megkérdezett pedagógusok másik csoportja a tanítási folyamat sikeressége helyett egy más oldalról való megközelítést képvisel, ez a tanárok 30%-át érinti. Ők az értékek közvetítésében látják a hátrányos helyzetű tanulók tanításának örömét. Érdekes eredmény a kérdőív válaszainak elemzésével egybevetve, hogy ezeknek a pedagógusoknak a véleményét a tanulók jobban kikérik, és az óráikon is aktívabban vesznek részt. A megkérdezettek ezen csoportja bizakodóbb és optimistább az előző kategóriában megjelenő pedagógusoknál, ide sorolhatom válasza alapján az intézményvezető asszonyt, a testnevelő tanárt és az alsó tagozatban oktató tanítónőt.

A hátrányos helyzetű tanulók tanításával kapcsolatban a pozitív minta közvetítése, példamutatás elengedhetetlen a pedagógiai sikeresség elérése érdekében. Az igazgatónő az alábbiakat nyilatkozta a tanítás során szerzett örömforrásával kapcsolatban, kitérve a válaszáadás során egy nemrég megtörtént pozitív példára:

„Az okoz számomra a legnagyobb örömet, ha tudom érzékenyíteni őket. Társadalmi értékeket nem hoznak otthonról, és a tudás átadása is nehéz. Örömmel tölt el viszont, hogy a tanított tantárgyakat illetően 8. osztályra az alapokat a legrosszabb képességű tanuló is megtanulja. Csak hogy egy példát is említsek: beszélgettünk a tanulókkal, néhány alkalommal a nőnapról, és arról, hogy ilyenkor illik meglepni a nőket, csak egy kis aprósággal, hogy érezzék, odafigyelnek rájuk. Ma volt éppen nőnap, és a 8. osztályosok három hölgyet is megleptek az iskolában egy tábla csokival, köztük engem is. Igaz, az osztálytársnőiket nem köszöntötték fel, de így is azt érzem, hogy tudtam egy értéket közvetíteni feléjük. Az a célom, hogy megbízzanak bennem, és sokkal nagyobb odafigyelésre van szükségük, mint egy normál helyzetű tanulónak. Úgy érzem, hogy megvan közöttünk a bizalom, és mindig őszinték velem, sosem hazudnak, még akkor sem, ha valami helytelen dolgot cselekedtek”

A pedagógus tehát úgy véli, hogy fontosabb elsősorban a tanulókkal kialakított bizalmi kapcsolat, ezt követően, ha létrejött a kölcsönös szimpátia és stabil a tanár-diák viszony, eredményesebb lesz a tanítási folyamat is, és a tanulók képesek lesznek

elsajátítani egy szilárd tudást, amivel a későbbiekben, a továbbtanulást követően is boldogulhatnak. A testnevelést oktató pedagógus is hasonló gondolatot közvetít azzal kapcsolatban, mi okoz neki a legnagyobb örömet a hátrányos helyzetű tanulók tanításában:

„Sokkal jobban kimutatják az örömeiket, szeretetüket, mint mások. Örülök, ha látom, sikereket érnek el, akár a focitornában, vagy pl. az osztályom esetében a mai ünneplésen való szereplésben.”

A megkérdezett pedagógusok ezen csoportja hasonlóképpen gondolkodik, fő örömforrásként a tanulók sikereit, a jellemük fejlődését látják, amiben nagyobb előrehaladást tudnak elérni, így az ő örömfaktoruk jóval magasabb, mint azoké a pedagógusoké, akik a tanításban látják a leghangsúlyosabban az pozitív visszaigazolást, mert ezek a sikerek jóval ritkábbak, nem mindennaposak.

A harmadik csoportot azok a reményvesztett pedagógusok alkotják, akik már nem lelik örömeiket a hátrányos helyzetű tanulók tanításában. Ez a jellemző a pedagógusok 20%-nál van jelen, és azok képezték ezt a kategóriát, akik már 38 éve a pályán vannak. Az ő esetükben a tanulói attitűd is más képet tükröz, és idomul a pedagógusok hozzáállásához.

A pedagógusokat arról is megkérdeztem, hogy mi okoz számukra a legnagyobb kihívást a hátrányos helyzetű tanulók tanításával kapcsolatban. A válaszok között szerepelt elsősorban a tanulók érdeklődésének felkeltése a tanórákon, illetve motiválásuk a tanulásra vonatkozóan. A legtöbb pedagógus ezt érzékeli a legnagyobb kihívásnak. Fontos kiemelő gondolat volt az interjúalanyok részéről a tudás átadása, és a tanítás eredményessége is. Volt olyan pedagógus, aki nem a tanítási folyamatot érzékeli kihívásként, hanem azt megakadályozni, hogy a tanulók lemorzsolódjanak, és otthagyják az iskolát, mielőtt akár az általános iskolát befejeznék. A lemorzsolódással kapcsolatban két pedagógus az alábbiakat emelte ki:

„Az számomra a legnagyobb kihívás, hogy olyan nevelést nyújtsak, amely kitartásra ösztönzi a gyerekeket, és meglegyen a 8 évük, legyen szakmájuk, amiben jól érzik magukat.”

A neveléssel kapcsolatos kihívás más pedagógus véleményében is megjelenik, és hangsúlyosan a szülői hatásokról is szó esik:

„Nincs stabil szülői háttér ezeknél a gyerekeknél. Az kihívás számomra, hogy nem engedem, hogy lecsússzanak, akin lehet, igyekszem segíteni. Már a 8 általános végzettség sem érték nagyon sok szülőnek. Úgy érzem, hogy tanárként át kell venni valamilyen szinten a szülői szerepeket.”

A tanárnő az interjúban hangsúlyozta, hogy a nem megfelelő szülői mintát a pedagógusnak a tőle telhető módon kell közvetítenie, hogy a tanulók ezeket képesek legyenek elsajátítani. Nem csak a tanításról beszélt a két pedagógus, hanem a diákokkal való kapcsolatok megszilárdításáról, elmélyítéséről és a tanításon kívül a nevelés fontosságáról. Az elhangzottak alapján fontos megjegyezni, hogy ezek a tanárok a nevelői tevékenységet sokkal fontosabbnak gondolják a hátrányos helyzetű tanulók körében, mint a hagyományos, jobb körülmények közül érkező diákok esetében. Ha a nevelésben sikerül eredményeket elérni, az a tanítás folyamatára is pozitív hatással lesz. Természetesen ehhez a folyamathoz időre, és több befektetett energiára van szükség a pedagógus részéről, amely nem csak kizárólag a tudás átadásában merül ki. Ezen kívül fontosnak gondolták a fokozatosságot, illetve, hogy kellő türelemmel és megértéssel közelítsenek a tanulók felé.

Annak kapcsán, hogy mi okoz a tanároknak kihívást, már sokkal határozottabban tudtak válaszolni, mert a pedagógusok 70%-nál ezek a tényezők jóval erőteljesebben vannak jelen, mint azok, amelyekben örömeiket lelik.

Az interjú során a pedagógusokat arról is megkérdeztem, hogyan teljesítenek a 7-8. évfolyamos tanulók az általuk tanított tantárgyak esetében. A pedagógusok véleménye és a tanulók kérdőívben megjelenő válaszai összefüggést fedtek fel. Elsősorban megállapítható, hogy a 7-8. osztályban is tanító pedagógusok a 7. osztály esetében gyengébb teljesítményről számolnak be, a 8. évfolyamról pedig pozitívabb véleménnyel bírnak. A 7. osztály osztályfőnöke az alábbiakat nyilatkozta:

„Biológiából viszonylag jól teljesít a 7. osztály, érdekli őket a tananyag, szívesen tanulják, itt a 3-4-es szint megvan. A földrajz és a kémia már összetettebb, a tananyagok egymásra épülnek, szükség lenne a logikára, ezek tanulóssabb tantárgyak. Itt előfordult félévkor 1-2 bukás.”

Az osztályfőnök a 7. osztályos tanulók esetében az egyik legkedveltebb pedagógus volt a kérdőíves válaszokat vizsgálva, ebből kifolyólag megállapítható, hogy a tanulók jobban teljesítenek azokon az órákon, amelyeket egy általuk szeretettebb tanár tanít. A

másik véglet a tanulók által legkevésbé kedvelt tanárt illetően is tükröződik, amely ennél az osztálynál a technika és életvitel tantárgyat jelenti. Ezeken az órákon a tanárnő által elmondottak alapján a diákok nem szeretnek részt venni a tevékenységekben, és sokan nem is dolgoznak a tanórákon. A 8. évfolyam esetében a legkedveltebb pedagógus az osztályfőnök volt, aki arról nyilatkozott, hogy az informatika órák jelentős részében a tanulók aktívak, míg bizonyos témakörök kevésbé érdeklik őket. A matematika tantárgy kapcsán elmondja, hogy változatosabb a kép, vannak kettes tanulók, ugyanakkor négyes, ötös jegyek is születtek, illetve egy-két bukás volt jellemző. Ezek az eredmények a többi pedagógus véleményéhez igazítva egy jobb teljesítményátlagról tanúskodnak. A legkevésbé szeretett pedagógus a kémia tanárnő volt 8. évfolyamon, ő a tanulók teljesítményét negatívan értékelt, tanóráján kiemelte, hogy lustábbak a diákok, mint a 7. évfolyamos tanulók.

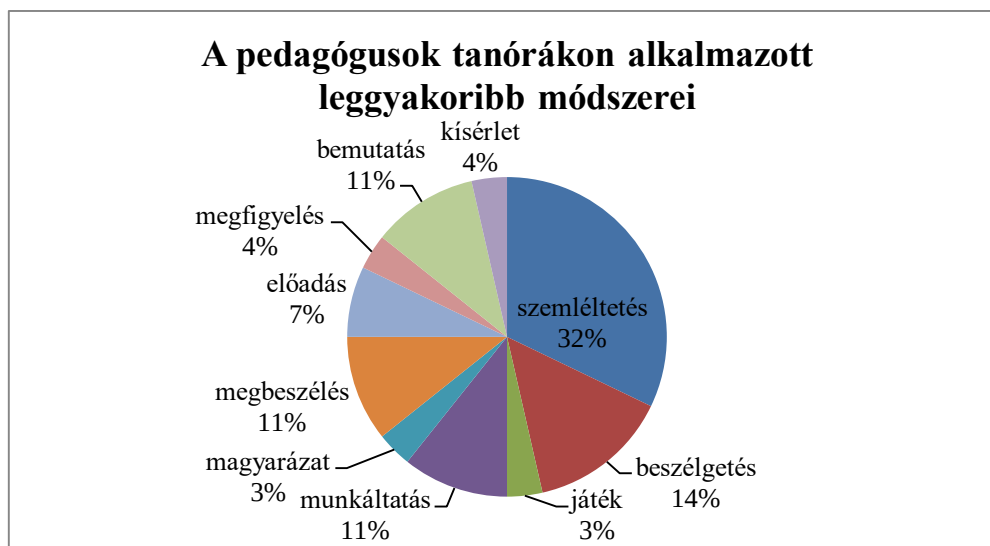
A tanórák légköréről vonatkozó elmondások is hasonlóan alakulnak, a 7. osztályban tanító pedagógusok 67%-a arról számol be, hogy fegyelmezetlen a légkör, amely hátráltatóan hat a tanítási folyamatra. A pedagógusok 33%-nál felszabadultabb, rugalmasabb légkör van jelen, a kérdőívben szereplő válaszok függvényében ők azok a tanárok, akiket a tanulók a leginkább kedvelnek. A 8. osztály esetében már pozitívan nyilatkoztak a pedagógusok, 78%-uk felszabadultnak, fegyelmezettnek írta le a légkört és csupán 22%-ban számoltak be zajos, hátráltató hatású légkörrel. A tanórák légköre attól is függ, hogy milyen az adott tantárgy, amelyet a pedagógus tanít, mennyire kötött, illetve szabad az óra a tantárgy jellegéből adódóan. A 7-8. évfolyamon történelmet és etikát egyaránt tanító pedagógus a következőképpen nyilatkozott:

„Az etika órákon könnyed, beszélgetős a légkör, egy osztályfőnöki órához tudnám hasonlítani. A tanulók fogalmazásokat írnak kijelölt témákban, ezek jól szoktak sikerülni. Hihetetlen, milyen mély érzések vannak ezekben a gyerekekben, amelyeket szépen is fogalmaznak meg. Olyan dolgokat is megosztanak velem az életükből, amelyeket még az osztályfőnökeikkel sem. Itt mindig oldott légkör van.

Történelem órákon más a helyzet, ott a számonkérések is komolyabbak, a témazáró dolgozatok nem szoktak olyan jól sikerülni. Ezeken az órákon 2-3 gyerek mindig azon van, hogy bomlassza az osztályt.”

A pedagógusok a tanítási folyamatra vonatkozóan elmondták, hogy milyen módszereket illetve munkaformákat alkalmaznak. Az interjúkból kiderül, hogy a módszerek tekintetében nagyobb változatosság jelenik meg, még a tanórákon alkalmazott munkaforma legtöbbször a frontális osztálymunka.

A pedagógusok tanórákon alkalmazott módszereinek gyakoriságát az alábbi diagram szemlélteti:



A megkérdezett pedagógusok többsége a hátrányos helyzetű tanulók tanítását illetően a szemléltetést emelte ki, mint az egyik legfontosabb tanórákon alkalmazott módszert. Úgy vélik, hogy a motivációban kulcsszerepe lehet, de ugyanakkor voltak negatív tapasztalatok is, melyek arról számoltak be, hogy egy idő után már a digitális anyagok és videók sem kötik le a tanulók érdeklődését. Ezt követően a beszélgetést alkalmazzák a legtöbbször a pedagógusok, melynek hatására a tanulók könnyebben ki tudják fejezni gondolataikat az adott tanórán.

Érdekes tapasztalat, hogy a pedagógusok kérdést kaptak arra vonatkozóan, szerintük mely módszerek hatnak motiválóan a tanulók teljesítményére, és a szemléltetés mellett a munkáltatás, beszélgetés illetve a játék került kiemelésre nagy arányban. Ezek a módszerek, bár a pedagógusok úgy vélik, hogy motiváló hatással bírhatnak, mégsem jelennek meg nagy arányban a pedagógiai tevékenység során, ahogyan az a diagramon is látható. A leggyakrabban alkalmazott munkaformák tekintetében is hasonló a tapasztalat, a pedagógusok 90%-a a frontális osztálymunkát alkalmazza a leggyakrabban, ami a tanulók motiválására kevésbé hat. Ellenben igazolódott az a hipotézis az interjúk alapján, amely szerint a haladó szemléletű, új pedagógiai módszereket is szívesen kipróbáló pedagógusok

által tanított tanórákon nagyobb a tanulók tanulási kedve, mint a hagyományos tanítási módszereket előtérbe helyező pedagógusok tanítványai esetében. Azoknak a pedagógusoknak a tanóráin, ahol gyakrabban, vagy legalábbis időközönként alkalmazzák a páros, csoport, egyéni illetve projektmunkát, a tanulók aktívabbak az órákon, hozzászólnak a tananyaghoz és érdeklődőbb magatartást tanúsítanak. Ennek egyik oka lehet, hogy a frontális osztálymunkával ellentétben ezeken a tanórákon az interakció, tevékenykedtetés és kooperáció erőteljesebben van jelen, így a tanulóknak lehetőségük van arra, hogy ők fedezzék fel némi iránymutatással az összefüggéseket, alkossák meg a fogalmakat. A játékot, mint módszert a pedagógusok 30%-a szintén motiváló hatásúnak gondolja, és saját gyakorlatom során láthattam, hogy pozitív hatással volt a tanulók órai részvételére, figyelmük felkeltésére, mind alsó, mind pedig felső tagozatban.

A pedagógusokkal készített interjú során arról is kérdeztem a tanárokat, mit gondolnak kollégáik pedagógiai sikerességéről a motivációval kapcsolatban, 7-8. osztályban. A tapasztalatok hasonlóak voltak, ugyanakkor jól tükröződött, hogy azok a pedagógusok, akik gyakran beszélgetnek egymással, hasonlóan gondolkodnak. A legtöbben nagyon nehéznek gondolják a tanulók motiválásának megvalósítását, viszont azoknál a pedagógusoknál, akik változatos módszereket alkalmaznak a tanórákon, ez kevésbé jelent kihívást, ahogyan azt a biológiát és földrajzot tanító pedagógus véleménye is alátámasztja:

„A 8. évfolyam kapcsán a kollégák többsége pozitívan vélekedik, de sokan motiválatlannak tartják a gyerekeket. Úgy gondolom, hogy a tanórán nagyon fontos, hogy a pedagógus személyisége is jelen legyen, és kölcsönösen megismerjék egymást.”

A korábbi kérdések kapcsán ez a pedagógus örömforrásként az értékközvetítést, pozitív minta mutatót emelte ki, ez a motiválás kapcsán is megjelenik. Azok a pedagógusok, akik nem érznek sikereket, örömet a hátrányos helyzetű tanulók tanítása során, ott a legnagyobb kihívást a motiváció jelenti.

A pedagógusok kifejtették véleményüket a 7-8. évfolyamos tanulókkal való kapcsolatukról, melyben minden válasz pozitív töltetű volt. Észrevétel, hogy azok a pedagógusok jobb kapcsolatot ápolnak a tanulókkal, akik örömet nem csak a tanítás sikerességében lelnek, hanem a bizalmi kapcsolatok kialakításában és az értékközvetítésben is.

III.2.2. A tanulók jövőképre vonatkozó válaszok bemutatása

Ebben az alfejezetben a pedagógusok véleménye alapján mutatom be a hátrányos helyzetű 7-8. osztályos tanulók jövőképre ható tényezőket, illetve a pedagógusok attitűdjének hatásait a jövőkép alakulására. Az interjúalanyok kifejtették gondolataikat arra vonatkozóan, hogy a család, mint szocializációs színtér, milyen mértékben befolyásolja a pályaválasztás előtt álló tanulók jövőképét. A válaszok egyöntetűen visszaadták, hogy a családi tényezők rendkívül fontos hatásúak, és a legerőteljesebben befolyásolják a tanulók attitűdjét, gondolkodását a jövőjük szempontjából. Ezt a tényt számos szakirodalom is alátámasztja. (Bathó-Fejes, 2013., 4. p.) A család hatásáról a pedagógusok a jövőkép tekintetében negatívan nyilatkoztak, és rengeteg tapasztalatot osztottak meg az interjúk során. A 7. osztályos tanulók osztályfőnöke a család hatásáról, szerepéről a tanulók jövőképre vonatkozóan az alábbiakat nyilatkozta:

„Nagy hatása van a családnak, sok gyermeknél nagyon rossz a családi háttér, és itt most nem csak arra gondolok, hogy pl. az egyik szülő gyakran iszik. Van olyan tanuló is, akinek sok testvére van, az édesanyja pedig egy másik férfival él, akinek szintén nagy a családja. A gyerek nem találja itt a helyét. Ráadásul az is probléma, hogy a szülő nem figyel a gyerekére.”

A válaszok, és élmények a pedagógusok részéről nagyon hasonlóak voltak, ugyanakkor kijelenthető, hogy egy tanár sem zárkózik el a tanulók jövőképének formálásától, hanem minden erejükkel azon vannak, hogy a pályaválasztás előtt álló 7-8. évfolyamos diákokat segítsék céljaik kitűzésében és elérésében, illetve a továbbtanulásban.

Érdeklődtem az interjúban részt vett pedagógusoktól arra vonatkozóan, mit tesz, illetve tudna tenni az iskola a hátrányos helyzetű tanulók jövőképének megszilárdítása érdekében. Számos törekvést említettek, volt olyan pedagógus, aki negatívan élte meg a Szülőszuli Program hatásait, és nem tartotta eredményesnek:

„Próbálkozunk mindig programokat szervezni. Volt egy olyan, hogy Szülőszuli Program, amely az egri Tankerületi Központ intézményeiben került megszervezésre. A cél az volt, hogy bevonjuk a szülőket az iskolai életbe, gyakorolhattuk a konfliktuskezelést. A szakember azt mondta, ő képes lesz ezt a programot megfelelően, pozitív végkimenettel megszervezni. Első alkalomra

hozott be ruhákat, amiket a jelen lévő szülők hazavihettek ingyen. A második alkalomra viszont már senki nem jött el, pedig akkor is voltak elvihető ruhák. Így ez a program sem volt sikeres.”

A legtöbb pedagógus megerősítette ezt a problémát, miszerint a szülők sok esetben nem működnek együtt partnerként a tanárokkal, és a diákok mögött sem áll megfelelő családi támogatás. Úgy gondolják, hogy amíg ez a hármas egység nem tud kellő hatékonysággal együttműködni, addig nem tud a pedagógus átütő sikereket elérni a jövőkép formálásában, és magára marad. A 8. osztály osztályfőnöke az igazgatóhelyettes asszony válaszával ellentétben viszont pozitívan nyilatkozott egy a szülői együttműködést elősegítő projekt hatásáról:

„Sokkal szorosabb kommunikációs kapcsolatot kellene kialakítanunk a szülőkkel. Részt vettünk egy projektben, amely a partnerekkel való együttműködést erősítette. Az óvodákkal, középiskolákkal felvettük a kapcsolatot, illetve a szülőket is vártuk ide az iskolába különböző programokkal. Ez egy három éves projekt lett volna, de a COVID közbeszólt. Mindenképpen folytatnunk kellene, mert eredményes volt, sikerült elérnünk általa a szülőket is.”

A projektnek a pedagógus aktív szervezője volt, és mindenképpen pozitív véleménnyel bírt a törekvésről. Bizakodva gondol a jövőre, hogy folytatódhasson a kapcsolatok építése és így a szülőket is jobban be tudják vonni a tanulók iskolai életébe.

Az interjú során megkérdezett pedagógusok 50%-a emelte ki fontos tényezőként, hogy a hátrányos helyzetű tanulók jövőképeinek formálását az iskola pályaorientációs napok szervezésével hatékonyabban tudja segíteni. Több pedagógus megerősítette, hogy a tanulóknak nagyon sokat adott hozzá a jövőképehez, amikor visszahívtak az intézménybe olyan tanulókat, akik már korábban elballagtak ebből az intézményből, és jelenleg sikeresek a szakmájukban. A testnevelést oktató pedagógus így nyilatkozott az egykori diákok motivációs hatásáról a pályaválasztás előtt álló tanulókra:

„Pályaorientációs napokat szervezünk, ahol volt tanítványokat is visszahívunk, és ők mesélnek a szakmájukról, tapasztalataikról. Amikor legutóbb ilyet szerveztünk, az nagy motiváló erővel bírt, sokat jelentett a pályaválasztás előtt

álló gyerekeknek, hogy láthattak maguk előtt olyan példát, amilyenek ők is lehetnek majd néhány év múlva.”

Az elmondottak alapján, illetve a kérdőív válaszait figyelembe véve megállapítható, hogy a tanulók motivációjára erősebben hat a kortárs csoportok, barátok jelenléte és példamutatása, mint a tanárok attitűdje, ugyanakkor utóbbi sem elhanyagolható. Az interjú eredményei tükrözik, hogy azoknak a pedagógusoknak a nevelő, jövőkép tekintetében formáló hatása erősebben érvényesül, akik ösztönző és bátorító hozzáállást mutatnak a 7-8. évfolyamos diákok felé. Az igazgatónő beszámolt arról, hogy példamutatással járul hozzá a tanulók jövőképének pozitív formálásához, illetve havonta egyszer leülnek a végzős osztállyal, és az igazgatónő, valamint az osztályfőnök jelenlétében beszélgetnek a tanulókkal a céljaikról. Megerősítik a diákokban, hogy képesek ezeket a célokat elérni, ösztönzik őket a kitartásra. Mindkét pedagógus azon a véleményen van, hogy ezek a beszélgetések eredményesnek bizonyultak.

III.2.3. A pedagógusoknak feltett egyéb kérdésekre adott válaszainak bemutatása

Az interjúalanyok közül az osztályfőnököket arról is kérdeztem, hogyan alakul arányaiban a hátrányos helyzetű tanulók létszáma a 7-8. osztályban. A 7. osztály osztályfőnöke elmondta, hogy a hivatalos osztálylétszám 19 fő, ebből pedig 17 főt érint a hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzet, ami az osztály 89%-át jelenti. A 8. osztályban ez az arány alacsonyabb, ott 16 fős az osztálylétszám, és a tanulók 75%-a hátrányos helyzetű. Beszélgettem az osztályfőnökökkel a lemorzsolódásról is, mindkét osztályt érintette a probléma. A 7. osztályban két, a 8. osztályban pedig egy tanuló egyáltalán nem járt már ebben az évben iskolába, így megszűnt a tanulói jogviszonyuk.

Az igazgatónő, mint intézményvezető is kifejtette véleményét a hátrányos helyzetű tanulók jövőképével kapcsolatban. Elmondta, hogy évről-évre egyre rosszabbnak látja a helyzetet, mert amint kikerülnek ezek a tanulók az általános iskola családi légköréből, és a középiskolában nem találnak segítő pedagógust, könnyen elveszítik motiváltságukat és lemorzsolódnak. Szükségesnek tartaná ezekben az iskolákban a mentortanárokat, akik figyelemmel kísérik a tanulók továbbtanulását, és szükség esetén támogatják a tanulókat.

Hasonlóan nyilatkozott az igazgatóhelyettes asszony is, aki úgy látja, hogy nagyon kevés tanuló szerez majd szakmát a jelenlegi 7-8. osztályos tanulók köréből.

A pedagógusok köréből a jelenlegi 8. osztály alsó tagozatos osztályfőnöke is kifejtette véleményét a jövőképre fókuszálva. Mesélt erről az osztályról, hogyan teljesítettek alsó tagozatban, ahol a motiváció még erőteljesebben volt jelen. Elmondása alapján a tanulókat nem a jó jegy megszerzése ösztönözte, hanem a tanulás megszeretése. Az interjú során kiderült, hogy az alsós tanítónő jó kapcsolatot ápolt a diákok szüleivel, hatékonyan tudtak együttműködni. A tanítónő elmondta, hogy a jövőkép felső tagozatra láthatón átalakul, és a 7-8. osztályban tanító pedagógusok is hangsúlyozták, hogy ennek egyik oka a tanárok és a diákok közötti viszonyok átalakulása. Alsó tagozatban általában egy tanítónő foglalkozik a tanulókkal négy éven keresztül, így a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat erősebbé válik, ami pozitívan hat a tanulók személyiségére és a tanórákon való motiválásra. Felső tagozatban viszont a viszonyok átalakulnak, a barátok hatása erősebb lesz, a tantárgyakat pedig más-más pedagógus kezdi tanítani. Sok esetben még 8. osztály végére sem alakul ki a pedagógusokkal olyan kapcsolat, amelynek köszönhetően a jövőképre vonatkozóan erőteljesen tudnának hatni.

III.2.4. Összegzés

Összességében a vizsgált adatokat figyelembe véve beigazolódott az a hipotézisem, mely szerint a nyolcadik osztályos, hátrányos helyzetű tanulók többségének érdeklődése a tanulás iránt csekély, ennek egyik oka a tanulók és a pedagógusok viszonyainak átalakulása, illetve a tanítás módjának megváltozása.

Alsó tagozatban a legfontosabb pedagógiai módszer a játékoság, tevékenykedtetés, amely felső tagozatra elveszíti a jelentőségét a tanítás során. Több pedagógus is úgy véli, ezt a lehetőséget ki lehetne aknázni, hiszen alsó tagozatban is láthatóan jól működik, viszont a gyakorlatban csak kezdetleges törekvések valósultak meg ezzel kapcsolatban. Úgy gondolom, hogy ilyen jellegű továbbképzések felső tagozatban is eredményesebbé tennék a tanulást a diákok körében, így pedig a pedagógus hatása is erősödhetne a jövőképre vonatkozóan. 5-6. évfolyamon a gyakorlatom során lehetőségem nyílt történelmet tanítani, ahol a tanórákra való felkészülés során játékot is beépítettem az órába. A tapasztalataim azt mutatják, hogy a tanulók aktívabbak voltak ezeken az órákon, és a tudásanyagot jobban megértették, mint amikor prezentáción vetítettem ki nekik az ismereteket, vagy előadás formájában adtam át nekik az adott tananyagegységet. A kutatásomat a jövőben szeretném kiterjeszteni több intézményre, és megvizsgálni 7-8. évfolyamon a pedagógiai módszerek változatos alkalmazásának hatását a tanulók jövőképére, hátrányos helyzetű térségekben. Úgy gondolom, hogy egy összetettebb kutatás még több összefüggést segítene feltárni a tanulók motivációjára, a pedagógusok attitűdjének hatásaira és a jövőkép formálódására vonatkozóan. A pedagógusokkal készített interjúk számos projektről számolnak be, amely között volt sikeres és kevésbé működőképes, amelyek hatását más intézményekkel történő összehasonlításra keresztül szeretném a jövőben vizsgálni, és így levonni az esetleges következtetéseket, akár több évet átölelő viszonylatban is.

IV. Mellékletek

IV.1. Tanulói kérdőív

Kedves Kitöltő!

Bajzát Boglárka vagyok, az Eszterházy Károly Egyetem, tanító szakos hallgatója. Ebben a kérdőívben néhány kérdést fogsz találni, mely rád, az iskoladra és a családra vonatkozik. A kérdőív kérdései azzal kapcsolatosak, hogy mit szeretnél elérni a jövőben, és kik azok, akik motiválnak téged. Arra szeretnék kérni, hogy válaszolj a kérdésekre, és próbáld meg azt az állítást bejelölni, ami a legjobban illik rád. Itt nincsenek jó, vagy rossz válaszok, az a fontos, hogy őszintén válaszolj a kérdésekre. A kérdőív anonim, a kitöltése pedig nem kötelező.

Köszönöm, hogy válaszaiddal hozzájárulsz a kutatásom sikerességéhez!

Személyes adatok:

Nemed:

a) Férfi

b) Nő

Születési dátumod (év,hó,nap): _____

Osztályod: _____

Lakóhelyed: _____

Adatok a családról:

1. Mi édesanyád legmagasabb iskolai végzettsége?

- a) 8 általánosnál alacsonyabb
- b) 8 általános
- c) szakiskola
- d) szakmunkásképző
- e) érettségi
- f) felsőfokú szakképzettség
- g) diploma
- h) doktori cím

2. Mi édesapád legmagasabb iskolai végzettsége?

- a) 8 általánosnál alacsonyabb
- b) 8 általános
- c) szakiskola
- d) szakmunkásképző
- e) érettségi
- f) felsőfokú szakképzettség
- g) diploma
- h) doktori cím

3. Milyen veled az édesanyád (vagy nevelőanyád, ha vele élsz)?

Állítások	mindig	majdnem mindig	néha	soha
a) Támogat abban, hogy továbbtanuljak.				
b) Szeretné, ha minél hamarabb keresőképes lennék.				
c) Fontos számára, hogy én mit szeretnék.				
d) Úgy gondolja, hogy nincs értelme tanulnom.				
e) Ellenőrizgetni akar.				
f) Azt szeretné, ha tanulás helyett inkább neki segítenék.				
g) Megérti a problémáimat.				

4. Milyen veled édesapád (vagy nevelőapád, ha vele élsz)?

Állítások	mindig	majdnem mindig	néha	soha
a) Támogat abban, hogy továbbtanuljak.				
b) Szeretné, ha minél hamarabb keresőképes lennék.				
c) Fontos számára, hogy én mit szeretnék.				
d) Úgy gondolja, hogy nincs értelme tanulnom.				
e) Ellenőrizgetni akar.				
f) Azt szeretné, ha tanulás helyett inkább neki segítenék.				
g) Megérti a problémáimat.				

A következő két kérdés a tanáraidról szól:

5. Hogyan viszonyulnak hozzád a tanáraid? Válaszd ki azt az állítást, ami a leginkább igaz rájuk! Több választ is megjelölhetsz!

- a) A legtöbben ösztönöznék a továbbtanulásra.
- b) A legtöbben úgy gondolják, hogy nem lesz belőlem semmi.
- c) Rossz tanulónak tartanak.
- d) A legtöbben nem foglalkoznak a továbbtanulásommal.
- e) Segítenek/segítettek eldönteni, hol tanuljak tovább.
- f) A legtöbben úgy gondolják, hogy nem teszek meg mindent azért, hogy továbbtanulhassak.

6. Mit gondolsz a tanáraidról? (Több választ is megjelölhetsz!)

- a) Nagyrészt segítőkészek.
- b) A legtöbben csak szidnak.
- c) Jól tanítanak, de mással nem foglalkoznak.
- d) Nem szeretik az osztályomat tanítani.
- e) Kedvesek és megértőek.
- f) Úgy érzem, hogy a legtöbb tanáromban megbízhatok.
- g) Érdeklődnek a továbbtanulásom iránt.

7. Mennyire szereted a felsorolt tantárgyakat tanító **pedagógusokat**? Jelöld 1-5-ig terjedő skálán, és írd egy X-et a megfelelő helyre! (Az 1=egyáltalán nem szeretem, 5=nagyon szeretem.)

Tantárgyakat tanító pedagógusok	1	2	3	4	5
a) Magyar nyelv és irodalom					
b) Matematika					
c) Angol					
d) Testnevelés					
e) Informatika					
f) Rajz és vizuális kultúra					
g) Technika és életvitel					
h) Biológia					
i) Földrajz					
j) Ének-zene					

A következő kérdések rád vonatkoznak. Jelöld be azt a választ, ami rád jellemző!

8. Szeretnél továbbtanulni?

- a) igen (ugorj a következő kérdésre)
- b) nem (ugorj az 9. kérdéshez)
- c) nem tudom

9. Melyik az a legmagasabb iskolai végzettség, melyet el szeretnél érni?

- a) 8 általánosnál alacsonyabb

- b) 8 általános
- c) szakiskola
- d) szakmunkásképző
- e) érettségi
- f) felsőfokú szakképzettség
- g) diploma
- h) doktori cím

10. Kit tartasz a példaképednek? _____ (Ha nincs ilyen személy, ugorj a következő kérdésre!)

11. Melyik állítás illik rád a legjobban?

- a) Minél hamarabb szeretnék megházasodni és gyerekeket szülni/nevelni.
- b) Sikeres és gazdag akarok lenni.
- c) Szeretnék továbbtanulni.
- d) Olyan életet szeretnék élni, mint a szüleim.
- e) A jövőben is jó nekem, ha minden olyan lesz, mint most.

12. Értékelj 1-5-ig terjedő skálán, hogy mennyire igazak rád a következő állítások, írd egy X-et a megfelelő helyre. (Az 1= egyáltalán nem jellemző, 5=teljes mértékben jellemző.)

Állítások	1	2	3	4	5
k) Szeretek tanulni.					
l) Gyakran gondolkodom a jövőmre.					
m) Szeretnék a jövőben nagy sikereket elérni.					
n) Számomra a családom fontosabb, mint a sikereim.					
o) Tanácstalan vagyok a jövőmet illetően.					
p) Ott akarok továbbtanulni, ahová a					

barátaim/barátnőim is jelentkeztek.					
q) Az általános iskola elvégzése után szeretnék dolgozni.					
r) A barátaim kedvéért elvetném a céljaimat.					

13. Ki motivál téged a legjobban?

- a) a szüleim
- b) a barátaim
- c) a példaképem
- d) valamelyik tanárom
- e) más: _____

14. Milyen tulajdonságok jellemeznek téged? (Több választ is bejelölhetsz!)

- a) szorgalmas
- b) céltudatos
- c) hanyag
- d) segítőkész
- e) kitartó
- f) figyelmetlen
- g) más tulajdonságok: _____

A következő kérdésekben néhány szituációt olvashatsz. Válaszd ki azt az állítást, amit helyesnek gondolsz:

15. Rékának témazáró dolgozata lesz a következő napon, de még nem tudott rá felkészülni. Elhatározza, hogy tanulni fog, de akkor felhívja a barátnője, hogy a kedvenc filmjüket adják a moziban, és megkéri Rékát, hogy nézzék meg együtt. Mit tegyen Réka?

- a) Utasítsa vissza barátnőjét, hiszen a tanulás a legfontosabb.

- b) Kérje meg a barátnőjét, hogy máskor menjenek el megnézni a filmet.
- c) Mivel a kedvenc filmjüket adják, egyértelmű, hogy a mozit válassza.
- d) Menjenek el moziba, de utána Réka tanuljon a dolgozatra.

16. Krisztián tanácstalan, melyik iskolában tanuljon tovább. A barátai közösen már eldöntötték, hogy informatikai jellegű iskolába folytatják tanulmányaikat. Mit tegyen Krisztián?

- a) Ő is menjen informatikai iskolába, hogy több időt tölthessen a barátaival.
- b) Gondolkozzon el Krisztián, mi az a tanulási terület, ami a leginkább érdekli őt, és válassza azt.
- c) Kérdezze meg a családját, tanárait, milyen szakma illik hozzá a legjobban, és azt válassza.
- d) Ne tanuljon tovább, inkább menjen el dolgozni.
- e) Ha még nem tudja, mivel szeretne foglalkozni, válasszon olyan szakmát, ami népszerű, és sokat lehet vele majd keresni.
- f) Kérje ki a barátai véleményét, és válassza azt az iskolát, amit ők javasolnak.

17. Hogyan viselkedsz a tanórákon? (Azt a választ jelöld, ami a leginkább jellemző rád!)

- a) aktív vagyok, mindig figyelek
- b) csak azon az órán/órákon figyelek, melyek közel állnak az érdeklődésemhez
- c) igyekszem figyelni, de gyakran elkalandozik a figyelmem
- d) nem vagyok aktív, de figyelek az órákon
- e) nem figyelek, és nem is vagyok aktív

18. Naponta mennyi időt töltesz tanulással?

- a) iskolán kívül nem foglalkozom a tanulással
- b) egy óránál kevesebbet
- c) egy-két órát
- d) három-négy órát
- e) többet, mint három órát

19. Mi az álomfoglalkozásod (ha nincs ilyen, ugorj a következő kérdésre)?

20. A következő kérdésben lehetséges célokat fogsz látni. Jelöld be a táblázatban, mennyire fontosak neked ezek a célok.

Célok	nem fontos	fontos	nagyon fontos
Szeretnék sikeres és gazdag lenni.			
Szeretném elvégezni a középiskolát/szakiskolát/gimnáziumot.			
Sok ember csodáljon.			
Igaz barátaim legyenek.			
Új dolgokat szeretnék kipróbálni.			
Szeretnék tenni azért, hogy a világ jobb legyen.			
Segítséget akarok nyújtani a rászorulóknak.			
Fogadjam el önmagam a hibáimmal együtt.			
Legyen több önbizalmam, merjek kiállni magamért.			

21. Mikor érzed a legjobban magad? (Több választ is jelölhetsz!)

- a) amikor a családommal vagyok
- b) amikor teljesítettem, amit elterveztem
- c) mindig, amikor nem kell tanulnom
- d) amikor a barátaimmal tölthetem az időmet
- e) amikor egyedül lehetek
- f) amikor a tanáraink megdicsérnek

A kérdőív végére értél! Köszönöm, hogy időt szakítottál a kitöltésre!

IV.2. Beleegyező nyilatkozat

Aláírásával nyilatkozik arról, hogy Bajzát Boglárkának, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem negyedéves, tanító szakos hallgatójának a Kutatási tevéhez, annak megvalósításához hozzájárul. Engedélyével az interjú során jegyzetek és hangfelvétel készülhet, valamint a dolgozatában a neve az interjú kapcsán megjelenik.

Interjúalany	Aláírás	Dátum
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Kelt.:

Szakirodalom jegyzék

1. Bali, J., 2018.. *A halmozottan hátrányos társadalmi helyzet leküzdésének problematikája és jó gyakorlatai a magyarországi cigányság példáin keresztül*, Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

<https://pak.elte.hu/media/fd/8e/652e8f9944f78f0358dd80c7f04fd44517210f2b7950259379cf1f3618b9/BaliJ%C3%A1nos.pdf> (Letöltés dátuma: 2022. 02.14. 15:22)

2. Bathó, E. & Fejes, J. B., 2013. Többségi, hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű 8. évfolyamos tanulók jövőképe. *Iskolakultúra*, július-augusztus, 23.. kötet, pp. 3-16.

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21401/21191> (Letöltés dátuma: 2022.03.04. 11:23)

3. Báthory, Z., 1992.. *Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. első szerk. Budapest: Tankönyvkiadó.

4. Bernstein, B., 2003.. *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. első szerk. Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.

5. Bogárdi, T., 2016.. A jövő generáció problémakezelési és jövőorientációs dilemmái egy hátrányos helyzetű térségben. *Studia Mundi - Economica*, 3.(1.), pp. 15-25..

http://studia.mundi.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/studia/2016-vol3-no1/studia_mundi_vol_3_no_1_bogardi.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 03. 06. 18:15)

6. Bourdieu, P., 1978.. *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. első szerk. Budapest: Gondolat Kiadó.

7. Erdei, I., 2019.. Hátrányos helyzetű gyerekek rekrutációja, jövőképe. *Különleges Bánásmód*, 5.(3.), pp. 21-38.. http://real.mtak.hu/104207/1/kb_2019_3_erdei.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 02. 21. 12:43)

8. Fehérvári, A. & Tomasz, G. szerk., 2015.. *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. első szerk. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

9. Fejes, B. J., 2006.. Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?. *Új Pedagógiai Szemle*, 56.(7-8.), pp. 17-26..

http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/1084/1/Fejes_2006_UPSZ.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 12. 14. 16:32)

10. Fejes, B. J. & Józsa, K., 2007.. Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. *Iskolakultúra*, 17.(6-7.), pp. 83-96..

https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305333379_Az_iskolai_eredmenyesseg_es_a_tanulasi_motivacio_kulturalis_jellemzoi_roma_es_tobbsegi_tanulok_osszehasonlitasalinks/578a72b608ae5c86c99e3eb2/Az-iskolai-eredmenyesseg-es-a-tanulasi-motivacio-kulturalis-jellemzoi-roma-es-toebbsegi-tanulok-oesszehasonlitasalinks (Letöltés dátuma: 2022. 01. 24. 19:29)

11. Fejes, B. J. & Józsa, K., 2005.. A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *MAGYAR PEDAGÓGIA*, 105.(2.), pp. 185-205..

http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fejes_MP1052.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 01. 16. 14:41)

12. Hidas, Z., Kezán, A. & Némethné Csehi, T., 2012.. *Magyarország társadalmi atlasza*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarsatlasz.pdf> (Letöltés dátuma: 2022. 01.12. 13:54)

13. Hüse, L., 2015. *Roma tanulók iskolai attitűdjeit befolyásoló tényezők*. első szerk. Nyíregyháza: Evangélikus Roma Szakkollégium.

<https://mek.oszk.hu/14900/14906/14906.pdf> (Letöltés dátuma: 2022. 03. 11. 10:41)

14. Kende, A. & Illés, A., 2011.. Hátrányos helyzetű gyerekek jelen és jövőképe. *ESÉLY: TÁRSADALOM ÉS SZOCIÁLPOLITIKAI FOLYÓIRAT*, 4.(22.), pp. 72-92..

http://www.esely.org/kiadvanyok/2011_4/04kende.indd.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 02. 24. 22:53)

15. Kézdi, G. & Surányi, É., 2008.. *Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai*. első szerk. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

16. Knapp, M. S., 2007. Hogyan tanítsuk hatékonyan a hátrányos helyzetű tanulókat? Az értelemorientált tanítás lehetőségei. In: K. Zoltán, szerk. első szerk. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság, pp. 22-25.

17. Kozma, T., 1979.. *Hátrányos helyzet: egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei*. második szerk. Budapest: Tankönyvkiadó.

18. Mezei, T., 2017.. A hátrányos helyzetű kisiskolások beilleszkedési nehézségeik, különös tekintettel a roma diákokra. In: *Tanulmányok a társadalomról III.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem JGYPK Alkalmazott Társadalomismereti és Kisebbségpolitikai Intézet, pp. 37-54.

http://acta.bibl.u-szeged.hu/64647/1/tanulmanyok_a_tarsadalomrol_003_037-054.pdf

(Letöltés dátuma: 2021. 12. 15. 13:25)

19. Mogyorósi , Z., 2010.. *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata*, Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem.

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/45507/Kd_11969.pdf (Letöltés dátuma:

2022. 03. 25. 16:18)

20. Mogyorósi, Z., 2012.. Pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók integrációjáról és egyes nevelési tévhitekről. *Társadalmi együttélés - A kisebbségi lét dimenziói interdiszciplináris e-folyóirat*, 1.(3.), pp. 2-19..

http://epa.oszk.hu/02200/02245/00003/pdf/EPA02245_tarsadalmi_egyutteles_2012_3_mogyorosi_zsolt.pdf (Letöltés dátuma: 2021. 11. 24. 17:29)

21. Nagy, D., 2010.. A cigányság jelene és jövőképe - egy kutatás tükrében. *Acta Sociologica - Pécsi Szociológiai Szemle*, 3.(1.), pp. 121-132..

<https://journals.lib.pte.hu/index.php/actasociologica/article/view/3543/3283> (Letöltés dátuma: 2022. 01. 12. 21:36)

22. Rayman, J. & Varga, A., 2017.. Tíz év múlva...- különböző társadalmi háttérű fiatalok jövőképe. In: N. Ádám, szerk. *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Kecskemét: Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány,

pp. 354-380.. http://real.mtak.hu/62395/1/19re_lapot_web_u.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 02. 08. 17:14)

23. Ritók, N. L., 2008.. *Projektpedagógia a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában*. első szerk. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

24. Romsics, I., 2017.. *Magyarország története*. első szerk. Budapest: Kossuth Kiadó.

25. Szalai, J., 2008.. Széttaró jövőképek. *Esély*, 19.(2.), pp. 26-46..

http://www.esely.org/kiadvanyok/2008_2/SZALAI.pdf (Letöltés dátuma: 2021.12. 25. 11:26)

26. Szemerszki, M., szerk., 2016.. *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség: az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei*. első szerk. Budapest: Oktató- és Fejlesztő Intézet.

27. Szili-Darók, I., 2008.. *Egyenlőtlenségek a társadalomban*, Budapest: Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

https://www.nive.hu/Downloads/Szakkepzesi_dokumentumok/Bemeneti_kompetenciak_meresi_ertekelesi_eszkozrendszerenek_kialakitasa/2_1865_002_101115.pdf (Letöltés dátuma: 2022. 03. 21. 14:15)

28. Sztó, I. & Katona, N., 2007.. Hátrányos helyzet, veszélyeztetettség és iskolai siker. *Konzervatív Pedagógiai Folyóirat*, május, Issue 14., pp. 35-54..

<https://btk.ppke.hu/uploads/articles/6694/file/14.pdf> (Letöltés dátuma: 2021.11.23. 15:38)

29. Valuch, T., 2005.. *Magyarország társadalomtörténete a XX. század második felében*. első szerk. Budapest: Osiris Kiadó.

30. Varga, A., 2013.. Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23.(3-4), pp. 134-137..

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21383/21173> (Letöltés dátuma: 2021. 10. 13. 20:04)

31. Varga, A., 2017.. Inkluzivitás napjainkban: hátrányos helyzetű, roma/cigány fiatalok életútja. *Educatio*, 26.(3.), pp. 418-430..

http://real.mtak.hu/81100/1/EDU_2017.3.8_Varga_Inkluzivitas_napjainkban_u.pdf

(Letöltés dátuma: 2022. 01. 17. 8:47)

32. Várnagy, E. & Várnagy, P., 2000.. *A hátrányos helyzet pedagógiája*. első szerk. Budapest: Corvinus Kiadó.

<http://rs1.szif.hu/~foldes/h%E1tr%E1nyos%20h.%20pedag%C3%91gi%E1ja.pdf>

(Letöltés

dátuma: 2021. 12. 14. 15:07)

33. Várnagy, E. & Vekerdi, J., 1979.. *A cigány gyermekek nevelésének és oktatásának problémái*. első szerk. Budapest: Tankönyvkiadó.

34. Zoller, M., 2013.. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai nehézségei nyelvi szocializációjuk tükrében. *Magiszter*, 11.(3.), pp. 95-106..

http://epa.niif.hu/03900/03976/00022/pdf/EPA03976_magiszter_2013_02_095-106.pdf

(Letöltés dátuma: 2022. 03. 26. 13:52)