



Határtalan lépések egy alternatív pedagógia nyomában

Pedagógus motiváció, nyelvi kódok és szülői bevonódás egy partiumi magyar
nyelvű Step by Step alternatív iskolában

*„A pedagógus feladata csak a vezetés,
az útmutatás: ő csak segít, szolgál,
míg a gyermek személyisége
a maga erejénél fogva fejlődik,
mert a gyermek maga cselekszik.”
(Maria Montessori)*

Készítette: Biró Barbara

Témavezető: Dr. Ceglédi Tímea

Debreceni Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

Tartalomjegyzék

1. Elméleti rész	4
1.1. Bevezetés	4
1.2. Kutatás célja – kérdések	5
1.3. Kapcsolódó fogalmak – Konceptualizálás	6
1.4. A Step by Step mint alternatív pedagógia	8
1.4.1. Történelmi gyökerek.....	8
1.4.2. Alternatív iskolamozgalom jellemzői	10
1.4.3. A Lépésről Lépésre program.....	12
1.4.4. A Step by Step alternatív oktatási forma jellemzői	13
1.5. A Step by Step-et választó pedagógusok motivációja	16
1.6. A nyelvi kódok és a mesélőszék	17
1.6.1. Nyelvi kódok.....	17
1.6.2. Iskola és a nyelvi kódok.....	19
1.6.3. A mesélőszék	20
1.7. A szülői bevonódás Epstein-i modellje	21
1.7.1. Szülői bevonódás lehetséges értelmezései	21
1.7.2. Az Epstein-i klasszifikáció.....	23
1.7.3. A dolgozatban feltett kérdés: Szülői bevonódás egy Step by Step iskola gyakorlatában	25
1.8. Kutatási kérdések	25
2. Empirikus rész	25
2.1. Módszerek	26
2.2. Az interjúalanyok bemutatása.....	26
2.3. Első kutatási kérdés: Motiváció	28
2.3.1. Fejezetösszegzés.....	38
2.4. Második kutatási kérdés: A mesélőszék	39
2.4.1. Fejezetösszegzés.....	45
2.5. Harmadik kutatási kérdés: Az Epstein-i bevonódási formák.....	47
2.5.1. Az első bevonódási forma: Szülői feladatok ellátása, bevonódás – szülőtanfolyamok, családlátogatás.	48
2.5.2. A második bevonódási forma: a kommunikáció	50
2.5.3. A harmadik bevonódási forma: az önkéntesség	51
2.5.4. A negyedik bevonódási forma: az otthoni tanulás támogatása	53
2.5.5. Az ötödik bevonódási forma: a döntéshozatal lehetősége, megteremtése	54
2.5.6. A hatodik bevonódási forma: a közösséggel való együttműködés	55

2.5.7. Fejezetösszegzés	56
3. Összegzés	57
Hivatkozáslista	61

1. Elméleti rész

1.1. Bevezetés

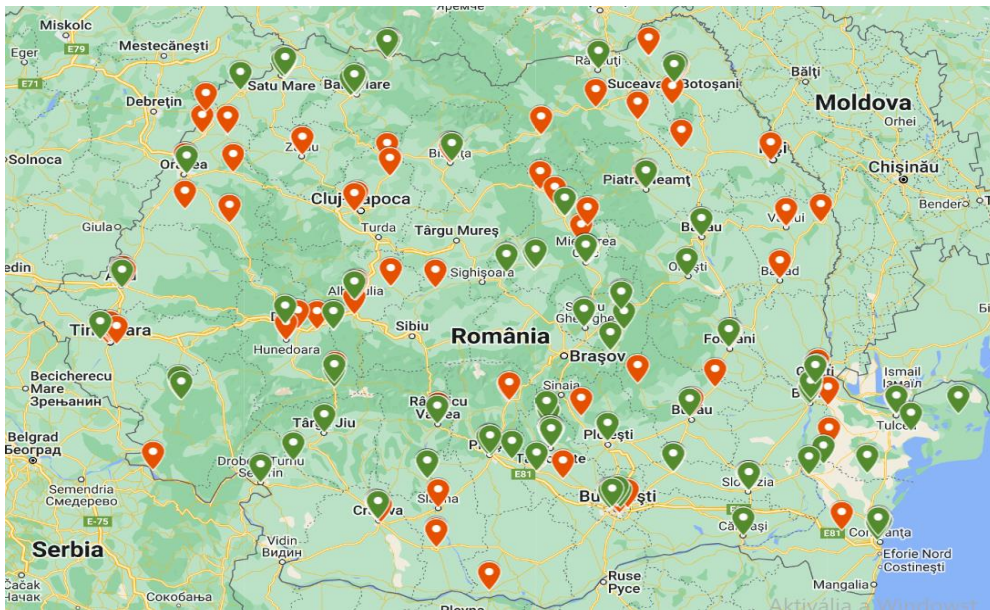
Középiskolában az óvó- és tanítóképzés¹ elvégzésével lehetőségem nyílt általános iskolákban és óvodákban pedagógiai gyakorlatot folytatni, tanítani, megismerni az oktatás világát. Betekintést nyerhettem abba, hogyan épül fel egy nap az óvodákban, iskolákban, milyen módszereket lehet alkalmazni egy-egy tantárgynál, tevékenységnél, hogyan lehet az egyszerű, olykor unalmas, szürke tananyagot színesebbé varázsolni. A tanítás során elsősorban a tanult módszereket alkalmaztam, de próbáltam mindig egy kis színességet, játékot csempészni a munkámba, nyitott voltam az innovációra, szerettem minden alkalommal valami újat kipróbálni az eredményes pedagógiai munka érdekében. Fő célom az volt, hogy én is, de leginkább a gyermek, érezze jól magát az órán, hisz úgy gondolom, az iskola feladata játszva tanulni, sőt nem csak tanulni, ezért mindig alternatív megoldással próbáltam a nem éppen izgalmas matematika feladatokat is elmagyarázni.

A kutatás témájául részben személyes indítatásból választottam egy Romániában népszerű alternatív oktatási forma, a Step by Step (amely Magyarországon Lépésről Lépésre program néven ismert) tudományos igényű vizsgálatát. A Step by Step legfontosabb sajátossága, hogy „... *a gyermek egész személyiségét fejlesztve tanít, ugyanolyan fontosságot szentelve az értelmi, érzelmi fejlődésnek és a szociális készségek alakulásának*” (Bodoni 2012: 74).

A vizsgált módszert amerikai kutatók fejlesztették ki az 1990-es években. Azóta 35 országban alkalmazzák, 220 ezernél is több pedagógus vett részt a Step by Step képzésén, összesen 1,25 millió gyermek (és családjuk) tapasztalhatta meg jellemzőit (Bodoni 2010). A módszer 1994-ben Head Start néven indult el útjára Romániában az *Open Society Institute* és a Soros Alapítvány kezdeményezésére. 1995-ben vette fel a több országban is ismert és használt Step by Step nevet (Klaus 2007; Bodoni 2012; Pop – Baciu 2013). A legfrissebb adatok szerint a 2021/2022-es tanévben, Romániában 95 településen 530 óvodában és 770 iskolában alkalmazták (Step by Step é. n.).

¹ Nagyváradon működő középiskola, mely elvégzésével olyan szakképesítési bizonylat járt, amivel az általános iskola alsó tagozatában és óvodákban lehet elhelyezkedni pedagógusként.

1. ábra – Romániában működő Step by Step intézmények: piros – iskola; zöld – óvoda



Forrás: <https://www.stepbystep.ro/>

Az 1. ábrán látható, hogy több olyan térségben (például Székelyföld, Partium) is alkalmazzák a Step by Step-et, ahol a magyarság, a magyar oktatás jelen van, viszont magyar nyelven kevés forrást, szakirodalmat találtunk a kutatandó témáról.

1.2. Kutatás célja – kérdések

A magyar nyelvű szakirodalom hiányában, a Step by Step alternatív oktatási forma Romániában működő változata kevésbé ismert Magyarországon. Célunk ezt a hiányt orvosolni. Mind a tudományos közösség, mind az oktatás gyakorlati „szereplői” számára fontos adalékokkal szolgálhat a kutatás, amelynek célja nemcsak bemutatni a Step by Step alternatív oktatási forma sajátosságait a hagyományos oktatáshoz képest, hanem betekintést is nyújtani a következőkben tárgyalt három fontos, a kutatott alternatívát érintő kérdésbe.

Kérdéseinkkel három olyan különböző témát járunk körül, amelyekkel egy átfogóbb képet kaphatunk a Step by Step-ről. Szükség van távolról indítani és lassan, „lépésről lépésre” a problémához közeledni. Így, mikor az első témakörhöz érünk, a pedagógus motiváció „fajtáit” vizsgáljuk meg: a pályaválasztó, a pályán maradó és a váltás motivációit (például intézményváltás). Mollenhauer (1996) menekülés szóval illette a tanárok intézményi váltását,

amikor a hátrányos, nem megfelelően felszerelt iskolából a tanárok „menekülnek” a középréteg iskolái felé. A jelen dolgozatban viszont a pedagógus motiváció egy más vetületét, a hagyományos helyett az alternatív oktatás választását vizsgáljuk. Első kutatási kérdésünk: Milyen mintázatok fedezhetők fel a Step by Step-et választó pedagógusok motivációiban?

A második állomásnál Bernstein 1960-as években megalkotott nyelvi kódok elméletétől indítunk. A szakirodalom szerint a kidolgozott nyelvi kód fejleszthető, a nyelvi hátrány csökkenthető bizonyos, iskolában is megvalósítható módszerekkel (Bernstein 1996; Várnagy – Várnagy 2000; Réger 2002; Varga 2015; Jánk 2017). A Step by Step mesélőszéke áll kutatásunk második kérdésének középpontjában, amely vizsgálatához ezúttal a nyelvi kódok elméletét alkalmazzuk elméleti keretként. Második kérdésünk tehát, hogy a Step by Step kiemelt pedagógiai eszköze, a mesélőszék, mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélete alapján?

A harmadik témakör a szülői bevonódásra irányul és egészen Epstein-ig nyúlunk vissza. A kutatott pedagógia egyik alapelve a szülőkkel történő hatékony kapcsolattartás, kiemelve annak jótékony hatását a gyermek tanulmányi pályafutására (Bodoni 2010; Matei – Podină 2013; Bojor – Vlaşin 2013). Az Epstein (2002) által megfogalmazott hat szülői bevonódási formát vizsgáltuk, keresve a megegyezést/ különbséget a Step by Step oktatási forma és az Epstein-i (2002) bevonódási formák között. Harmadik kutatási kérdésünk a következő: A szülői bevonódás Epstein-i klasszifikáció szerinti formái hogyan jelennek meg az alternatívában?

Dolgozatunk elméleti részét a kapcsolódó fogalmak bemutatásával kezdjük, majd a kutatási kérdéseinket megalapozó szakirodalom feltárását az alábbi témakörök köré építettük: motivációs erő, nyelvi kódok, szülői bevonódás.

1.3. Kapcsolódó fogalmak – Konceptualizálás

Dolgozatunk elején fontosnak tartjuk a használt fogalmak konceptualizálását.

Step by Step: Romániában ismert és kedvelt alternatív oktatási forma, amelyet a '90-es években fejlesztettek az Egyesült Államokban (Klaus 2007; Bodoni 2012; Pop – Baciú 2013). A dolgozat további részében részletesebben bemutatjuk a Step by Step-et.

Lépésről Lépésre Program: Magyarországon alkalmazott program, amelyet a hátrányos helyzetű iskolák alkalmaznak felzárkóztatás céljából (Becze 2010; Bodoni 2012).

Facilitátor szerep: A Step by Step-ben jellemző pedagógus szerep. Egyenlő félként van jelen az órákon a tanuló és a pedagógusa. Megváltozik az általánosnak mondható befogadó (gyerek) és átadó (tanító) szerepkör (Kovácsné 2010; Bodoni 2012).

Centrum: A Step by Step módszereinek egyike. Az asztalok nem a megszokott módon vannak elrendezve, hanem különböző központokat (centrumokat) – olvasás, írás, matematika, tudomány – alkotva helyezkednek el a teremben. Az asztalokat alacsony könyvespolcok választják el egymástól, amelyeken a centrumhoz tartozó segédeszközök találhatóak, hogy a gyermek könnyen hozzáférjen a kívánt tárgyhoz (Bodoni 2012; Matei – Podina 2013). Egy centrumban (vagyis egy asztalnál) a gyermekek 25-30 percet töltenek, majd centrumcsere következik. Két óra alatt matematikafeladatot oldanak meg, mesét olvasnak, faragnak/vágnak/építenek és a nagyoknál még a román feladatok is beleférnek, mindezeket önállóan, a tanító csak felügyeli a munkát.

Mesélőszék: A Step by Step egyik eszköze, mely lehetőséget ad a gyermeknek a szabad beszédre, az önkifejezés gyakorlására, a beszédképesség fejlesztésére.

Motiváció: Beszélhetünk külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motivációról. Az extrinzik motiváció esetén a viselkedést valamely külső tényező befolyásolja, például szégyen elkerülése, jutalom, elismerés szerzése, büntetés. Az utóbbinál viszont szerepet játszik a belső hajlam, *„amely az újdonság és kihívás keresésében nyilvánul meg.”* (Paksi – Schmidt – Magi – Elsinger – Felvinczi 2015: 64).

Szülői bevonódás: Kutatásunkban szűkebb értelemben határozzuk meg a szülői bevonódást, vagyis a szülők aktív részvételét értjük alatta a gyermekük iskolai életében (programokon való részvétel, önkéntesség, rendszeres kommunikáció a pedagógussal) és az otthoni támogatás megteremtését (közös tanulás, érdeklődés az iskolai élettel kapcsolatosan, rendszeres beszélgetés) (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

Dolgozatunk empirikus részében a pedagógusok körében készült interjúk segítségével, az ő szemszögükből válaszolunk kutatási kérdéseinkre.

1.4. A Step by Step mint alternatív pedagógia

1.4.1. Történelmi gyökerek

Az alábbi fejezetben a reform- és alternatív pedagógia azon korszakait dolgozzuk fel, amelyekből a Step by Step táplálkozik, s amelyek ismerete fontos ahhoz, hogy ezt a '90-es években alakult oktatási formát neveléstörténeti kontextusában is értelmezni tudjuk.

Gyermekek központúságról már a XVIII. században is olvashatunk, bár a kor iskolája, pedagógiája nem ezt az elvet hirdette. Rousseau 1762-ben kiadott, *Emil, avagy a nevelésről* című könyve, melyben a gyermeki szabadság, gyermekközpontúság, kényszermentesség nagy szerepet játszik, a reformpedagógia előfutárának tekinthető. Örökségéből a Step by Step is táplálkozik, hisz alapelvei között szerepel számos Rousseau-i gondolat, hitvallás. *„Adjátok a keze ügyébe a kérdéseket és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga. Ne azért tegyen szert tudásra, mert ti megmondtátok neki, hanem azért, mert magától megértette; ne tanulja a tudományt, hanem találja fel azt.”* (Rousseau 1911: 177).

Jóllehet, a XVIII. században is feltűntek az újító gondolatok, törekvések a gyermek nevelésére vonatkozóan, a reformpedagógia mégis a XIX–XX. században kezdte el útját és élte virágkorát. Új gyermekkép alakult ki, amely szemben állt a gyermek mint kicsiny felnőtt gondolattal. Dolgozatunkban Németh és Skiera nyomán határozzuk meg a reformpedagógia definícióját: *„A reformpedagógia az iskolára vonatkozó olyan kísérletnek tekinthető, amely radikálisan szakít a „régis iskola” képével, annak tekintélyelvű, korlátozó, életidegen elemivel, és helyette az ezzel szemben álló... „új iskola” megvalósulásához nyújt segítséget.”* (Németh – Skiera 1999: 98).

A reformpedagógia fejlődését Németh és Pukánszky három szakaszra bontja, amely korszakok mindegyikének öröksége fellelhető a mai Step by Step iskolákban. Az első a XIX. század végétől (1889) 1918-ig tartott. Ellen Key 1900-ban megírt könyvében – *A gyermek évszázada* – olyan gondolatokat fogalmaz meg, amely a későbbi években is visszatér a következőkben említésre kerülő újítóknál. *„A régi iskolát meg kell szüntetni – adja ki Ellen Key a forradalmi jelszót – az „új emberek” nevelésére szolgáló „új iskolát a gyermekhez kell méretezni, figyelembe véve annak igényeit, életkori sajátosságait.”* (Pukánszky – Németh 1996: h.n.)

A szakirodalom olyan újítókat, gondolkodókat, törekvéseket, pedagógusokat tekint a korszak nagyjainak, meghatározó pontjainak, mint Maria Montessori (Montessori pedagógia), Cecil Reddie (New School mozgalom), Ovide Decroly vagy Adolphe Ferrière. Olyan pedagógiai

törekvések indultak útjára, amelyek az alkotóképesség fejlesztését helyezik az enciklopédikus tudás elé, a művészetet nevelőeszközként tartják számon (művészetpedagógia mozgalom) (Pukánszky – Németh 1996; Németh – Skiera 1999).

A Step by Step több évtizeddel később is hordozza e korszak azon örökségét, hogy a gyermeki individuum, a szabadság, az önállóság kibontakozása az iskola, a tanóra, az időkeret szerkezetében történő változás útján valósult meg.

A reformpedagógia második szakaszának fő célja a világmozgalommá szerveződés. 1921 nyarán rendezték meg az Új Korszak Nemzetközi Konferenciát, ahol mindamellett, hogy a reformgondolkodók tanulhattak valami újat egymástól, létrehozták az Új Nemzedékek Egyesületét (Pukánszky – Németh 1996; Németh – Skiera 1999). Az első világháború után egyre többen felismerték, hogy egy új, békés, emberibb jövő kialakításához a nevelés elengedhetetlen. Teret nyert az életközösség vagy közösségi iskola reformmozgalma. *„Az iskolai közösség csoportokra tagolódott, amelyek egyaránt magukba foglalták a gyermekeket és a nevelőket, mindkét félnek joga volt a közös munka rendjének és az iskola tantervének alakítása”* (Németh – Skiera 1999: 78).

Rögtön a háború végét követő évben, 1919-ben Rudolf Steiner megalkotta a Waldorf iskolát és elindult a Waldorf pedagógia mozgalom. Az általunk megkérdezett tanítók szerint a Step by Step természetközelsége Waldorf eredetű.

Celestin Freinet neve is feltűnik a második korszakban. Modern Iskolájának pedagógiája három alapelven nyugszik:

- 1) „kísérletező tapogatózás” – melynek célja nem a tudás átadásán alapszik, hanem a tanulási, ismeretszerzési mód megtanulásán (Pukánszky – Németh 1996; Kovácsné 2010).
- 2) „szabad önkifejezés” – olyan helyszín, légkör megteremtése, ahol a gyermek nyugodtan, szabadon elmondhatja véleményét, kifejezheti tetszését, nem tetszését egy adott témánál, megoszthatja érzéseit, gondolatait (Pukánszky – Németh 1996; Kovácsné 2010). A Step by Step-ben – többek között – a mesélőszék tölti be ezt a funkciót;
- 3) „tartalmas közösségi élet” – csoportban dolgozás megtanulása, egymás segítésére nevelés (Pukánszky – Németh 1996; Kovácsné 2010). Az vizsgált alternatív oktatási formában a centrumok alkalmazása feleltethető meg ennek az alapelvnek.

„Az irányzat második világháború utáni továbbélése felveti annak a lehetőségét, hogy egy harmadik, napjainkig tartó fejlődési szakaszcól beszéljünk” (Németh – Skiera 1999: 97). A világháború után a Montessori és a Waldorf pedagógia elterjedése figyelhető meg. A hidegháború megerősödésével a gyermekközpontúság eszméje háttérbe szorult.

Németh és Skiera (1999) úgy véli, hogy a reformpedagógia mozgalom hatással van korunk pedagógiájára, ha nem is teljes mértékben a gondolkodók módszereit alkalmazva (ahogy például a Waldorf pedagógia Rudolf Steiner elveit alkalmazza a mai napig), mégis több-kevesebb változást eredményezett a hagyományos oktatásban. A múlt iskoláiban használt földhöz rögzített padok helyett ma már sok helyen mozgatható, csoportmunkához alkalmas bútorzatot találhatunk. Gyermek munkáival díszített falak, könyvespolcok teszik barátságosabbá az osztálytermet, eltörölték a büntető eszközök alkalmazását, s a projektmunkák is egyre elterjedtebbek. *„...[A] reformpedagógia az elmúlt évtizedekben jelentős hatással volt az iskola világára”* (Németh – Skiera 1999: 98).

A reformpedagógia harmadik korszakához sorolják az alternatív pedagógiák megjelenését, hiszen ebben a periódusban alakultak meg. Legnagyobb különbség a két mozgalom között, hogy míg a reformpedagógia szakaszaiban feltűnnek olyan nevek, melyek egy-egy iskolához, elvhez, mozgalomhoz társulnak, úgy az alternatív pedagógia esetén nincs egy konkrét alapító, több helyről tájékozódva fejlesztették ki, felhasználva a reformgondolkodók alapelveit (Pukánszky – Németh 1996; Németh – Skiera 1999; Kovácsné 2010).

1.4.2. Az alternatív iskolamozgalom jellemzői

Az alternatív iskolamozgalom elvei közzé a következőket sorolhatjuk:

- szülők nagyobb szerepe az iskola életében;
- versenyhelyzetek, teljesítménykényszer megszüntetése, elutasítása;
- formális értékelés (jegyek) kiküszöbölése;
- a természeti környezet bevonása az iskolai mindennapokba;
- „rugalmas gyermekcsoportok kialakítása” (Németh – Skiera 1999: 225);
- a tanulási időkeret rugalmassá tétele;
- tanárközpontú (frontális) oktatás megszüntetése;
- tantárgyak között átjárhatóság bevezetése (Németh – Skiera 1999).

„Mit jelent akkor valójában az alternatív iskola? Szerintünk az alternatív iskola iskolamodellekre utaló elnevezés. Olyan iskolákat neveznek így, amelyek céljaikban, tartalmukban és főleg módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottnak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét (a filozófiáját) érintő olyan mértékű sajátosság, amely önérvényű modellként értékelhető.”
(Brezsnyánszky 2004: h.n.)

Az alternatív iskolákban – így a Step by Step-ben is – jellemző a gyermek személyiségének figyelembevétele. A pedagógusok abból indulnak ki, hogy nem minden diák egyforma, nem biztos, hogy egyforma tempóba tudnak haladni. Temperamentumukat, tanulási módjukat, életkori sajátosságukat, otthoni környezetüket is figyelembe véve próbálják a gyermekeket nevelni, fejleszteni. Kiiktatták a versenyztetést, annak pszichológiailag igazolt következményére hivatkozva. A csoportmunkát részesítik előnyben, a frontális, egyoldalú tanítással szemben (Pukánszky – Németh 1996; Németh – Skiera 1999; Kovácsné 2010).

A tanárszerep változásánál kiemelendő az alternatív oktatás azon – Step by Step-ben is alapelveként megjelenő – sajátossága, hogy a tanár nem vezetőként, előadóként jelenik meg a tanórán, ahol a gyermek az alárendelt, passzív befogadó, hanem mint segítő, úgynevezett facilitátor. Jelen van a tanórákon, viszont mint figyelő, útbaigazító, aki hagyja, hogy a gyermek magától jöjjön rá bizonyos dolgokra. Sok alternatív iskolában a katedra sem tűnik fel, ezzel jelezve a szerepváltozást. Nem csak a katedra helyzete miatt különbözik a hagyományos oktatástól, az egész terem berendezése eltér a megszokottól: sok helyen szőnyeg van, csoportos munkához vannak igazítva az asztalok, tehát a frontális tanítás háttérbe szorul. Megváltozik a szülő-iskola kapcsolat is pozitív irányba. Úgy gondolják, a gyermek alapvetően szeret és akar tanulni, és az iskola feladata ezt a tanulási kedvet, a tudás utáni vágyat, a kíváncsiságot megtartani, segíteni (Kovácsné 2010, Pukánszky – Németh 1996).

A '90-es évek második felétől a legtöbb országban ugyan a hagyományos iskola az elterjedtebb, viszont egyre inkább tapasztalható a reformpedagógiai elemek használata (Pukánszky – Németh 1996). Erre az időszakra tehető az alternatív pedagógiával működő iskolák számának a növekedése Magyarországon és Romániában egyaránt, köztük a dolgozatunkban vizsgált Step by Step óvodák és iskolák megjelenése is.

Ahogy a bevezetőben már említettük, az amerikai kutatók által a 90-es években kifejlesztett alternatívát Romániában 770 általános iskolában alkalmazzák (Step by Step é. n.).

Kutatásunkban betekintést nyújtunk egy olyan Step by Step osztályokat is működtető iskola világába, amely egy partiumi magyar nyelvű településen működik.

1.4.3. A Lépésről Lépésre program

A kutatás kontextusának ismertetése miatt fontosnak tartjuk bemutatni, hogy milyen kapcsolódása van a Magyarországon ismert Lépésről Lépésre programnak a Step by Step alternatívához. A két programnak ugyanaz a múltja, országonként mégis eltérő az alkalmazása. Mintha a Románia és Magyarország közötti országhatár nemcsak két szomszédos országot választana el, hanem egy egyazon gyökerű oktatási alternatívát is.

A kilencvenes években kidolgozott innovációt abból a célból vezették be, hogy támogassák a hátrányos helyzetű tanulókat. A program segítette az iskolák felzárkóztató munkáját, a diákok kudarcainak csökkentését. Az *Open Society Institute* elsődleges célja a felzárkóztatás volt, és a roma tanulók képezték célcsoportját, ugyanakkor több országban, így Romániában is jellemző, hogy nem a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató iskolákban van jelen, sőt egyes szakirodalmi források az elit jelzővel illetik az itteni Step by Step osztályokat (Becze 2010: 13).

Maradva a magyarországi helyzetről, elmondhatjuk, hogy a program igazán ismert az országban, több régióban is alkalmazzák. Az 1994-es évtől egészen 2009-ig 269 olyan oktatási intézmény létezett, ahol ezt az alternatív módszert használták/használják vagy legalábbis valamilyen úton, módon kapcsolatba kerültek a programmal (Hunyady 2003; Becze 2010).

A program egyik különlegessége a használt eszközök, tárgyak, bútorok, amik alkalmazkodnak a gyermekek életkori sajátosságaihoz, ezek beszerzése pedig plusz kiadással jár. Nem ez az egyetlen, aminek jelentős költsége van (Hunyady 2003; Becze 2010). Egy új program alkalmazásához nem elegendő az alap pedagógiai ismeret, a már tanult módszertan. A programban résztvevő pedagógusnak külön továbbképzést kell biztosítani, ahol megtanulja a szükséges ismereteket, a program sajátosságait, az innováció milyenségét, ez pedig szintén kiadással jár. Léteznek viszont olyan alapítványok, amelyek támogatják a program működtetését az országban. A Soros Alapítvány közel 250 millió forintot osztott szét 1994 és 2004 között az intézményekben, ahol a Lépésről Lépésre program megjelent. Ám a támogatás elnyerése nem volt egyszerű, nagymértékben szabályozták. Mivel a támogató elsősorban a hátrányos helyzetre helyezte a hangsúlyt, a lemorzsolódást szerették volna megakadályozni, így

a juttatást olyan intézmények, osztályok kapták meg, ahol a hátrányban szenvedő gyermekek aránya az 50 százalékot meghaladta (Horn 1995, idézi Becze 2010).

Azok az iskolák, ahol ez az arány nem érte el a minimumot, nem vagy csak nehezen kaptak támogatást az alapítványtól, hiszen nem minősültek hátrányos helyzetű intézményeknek. A Lépésről Lépésre program 1994-ben indult útjára Magyarországon. A kezdetekben óvodákban alkalmazták az Amerikában már működő a program mintájára, amelyek a Head Start névvel szerepeltek a köztudatban. Egy washingtoni egyetemi tanszék, az Early Childhood Department dolgozta ki a Lépésről Lépésre program mozzanatait, módszereit. „*A Soros Alapítvány kezdeményezéséről lévén szó, a program terjesztői az alapítvány munkatársai és szaktanácsadói közül kerültek ki és váltak az amerikai Open Society Institute felkérésére a program hazai adaptációjának indítványozóivá.*” (Becze 2010: 119).

1.4.4. A Step by Step alternatív oktatási forma jellemzői

Az alábbi fejezetben a Step by Step főbb jellemzőit mutatjuk be a hagyományos oktatással való egybevetés révén (lásd 1. táblázat). A fejezet végén eljutunk első kutatási kérdésünkhöz, amelyet egy kevésbé kutatott téma ihletett, s amely kiegészíti az eddigi ismereteket a Step by Step alternatív oktatási formáról.

1. táblázat – Step by Step és a hagyományos oktatás

Összehasonlítás szempontjai	Step by Step	Hagyományos oktatás
Reggel	8:00: Hangulatkeltés (Reggeli találkozó – Nap üzenete)	8:00: Első tantárgy kezdése
Finanszírozás	Jellemzően állami fenntartású (a kutatott városban állami)	Jellemzően állami fenntartás
Kerettanterv	Országos kerettanterv	Országos kerettanterv
Katedra	Nincs katedra – körasztal van helyette	Van katedra
Szünet	Normál- és ebédszünet – minden nap déltől ebéd	Normál- és nagyszünet
Az iskolában töltött idő	Délutáni foglalkozás: 16:00-ig	Órarendtől függ, mikor van vége a napnak

Osztályozás	Nincs érdemjegy, ellenőrző	Kapnak jegyet
Házi feladat	Nincs házi feladat	Van házi feladat
Tanító végzettsége	Pluszképzés	Tanítói végzettség
Véleménykifejtés	Nap végén: Mi tetszett/ nem tetszett a mai napban?	Jellemzően nem a pedagógiai program része
Programok	Minden 100. nap megünneplése – szülők önkéntessége	Tanítótól függnnek a programok
Időbeosztás	Egész napos tevékenység: 6 fős centrumok, 20–25 perces tevékenységek	Elkülönülnek az órák – jellemzően frontális oktatás, 45–50 perces órák

Forrás: Saját szerkesztés a feldolgozott források alapján

A Step by Step lényeges eleme a szülő és az iskola közötti szoros kapcsolat és együttműködés, a gyermekközpontúság, az esélyegyenlőség (Bodoni 2012; Matei – Podina 2013; Balcanu – Mîrzanca 2019). A módszer segít kialakítani a gyermekben az önálló gondolkodás és véleményalkotás képességét. Az ismeretek, a tananyag száraz magtanulása és visszamondása helyett pedig a felfedezés, a kutatás útját választja a Step by Step alternatív oktatási forma, megőrzi a minden gyermekben rejlő kíváncsiság szellemét és így a tanulási kedvét. A módszer arra törekszik, hogy a gyermek keressen és találjon összefüggéseket a világ dolgairól, megértse azokat, és alkalmazni is tudja a megszerzett, megértett információkat (Bodoni 2012; Matei – Podina 2013).

Ahogy az a 1. táblázatban is olvasható, az alternatív oktatási forma nem saját tantervvel dolgozik, hanem követi az országos kerettantervet. Felmerülhet a kérdés, hogy hogy képes egyszerre követni a tantervet és megvalósítani a módszert? Egy lehetséges megoldás, hogy hosszabb programmal dolgoznak a pedagógusok, a gyermekek reggel 8:00 órától délután 16:00 óráig az iskolában vannak egy nagy ebédszünettel megszakítva a napot (Bodoni 2012; Pop – Baciú 2013). A módszer különlegessége még az a keret, ami mindennapra jellemző: a gyerekek reggel és délután is beszélgetéssel kezdik és zárják a napot (Pop – Baciú 2013). Ez nagyban segít a félénkség és a „nem merek mások előtt beszélni” legyőzésében, hiszen miután azt tapasztalja a gyermek, hogy történetével nyitott fülekre talál, az önbizalma a helyére kerül, mindemellett fejlődik személyisége és a kifejezőképessége (Bodoni 2013). A Step by Step

alternatív oktatási formában nagy szerepet kap a véleményalkotás, a mások és önmaguk értékelése, a kérdések megfogalmazása, feltevése, az önálló döntéshozatal (Bojor – Vlaşin 2013). Nem csak ebben tér el a kutatott alternatív pedagógia a hagyományos oktatástól. Nincs jelen az a klasszikus felosztás, ami meghatározza az óra és a szünet hosszát, nincsenek 50 perces órák és 10 perces szünetek. Az időt rugalmasan kezelik, barátként gondolkodnak rá, fontosabb a téma megértése, mint az időkorlát betartása. A tanterem berendezésénél is találhatunk különbséget: a gyermekek méreteihez igazodva kerültek bútorok a terembe, kisebb székek, asztalok, polcok, hogy a legkisebb is könnyen el tudja érni az érdeklődésének megfelelő könyvet. Az asztalok se a megszokott módon helyezkednek el, kisebb „szigeteket”, úgynevezett centrumokat alkotnak, ahol a gyermekek dolgozni tudnak (Bodoni 2013; Pop – Baciú 2013; Bojor – Vlaşin 2013).

A pedagógusok figyelembe veszik, hogy minden gyermek egy egyéniség, hogy nem egyformák, hogy mindenki jó valamiben és senki nem lehet egyszerre mindenben ügyes, kiemelkedő (Matei – Podina 2013). A terem falait a gyermekek munkái, tanuláshoz szükséges táblázatok, naptárak, szemléltető eszközök díszítik (Bodoni 2012). A szülők aktív jelenléte szintén a módszer különlegessége. Elismeri, támogatja a partnerkapcsolatot a szülőkkel, az eredményes munka érdekében. *„Úgy vélik, hogy amennyiben sikerül a szülőket is bevonni a gyermekük iskolai/óvodai életébe, a fejlesztő, nevelő munka sokkal hatékonyabb lesz”* (Bodoni 2012: 83). A szülők bevonásának fontosságát, hasznosságát nem csak Bodoni (2012) fogalmazta meg. A program elismeri, tiszteli és támogatja a szülők szerepét az iskola életében. Több olyan helyzetet alakítanak ki, ahol a szülők önkéntesen részt tudnak venni az iskola és így gyermekük iskolai életében. A tanulmány szerint azok az iskolák, amelyek külön teret teremtenek a szülők számára, a komolyan vett partnerséget közvetítik feléjük, a gyermek nevelése közös feladat és cél (Balcanu – Mîrzanca 2019: 101).

Ahogy az 1. táblázatban is olvasható a pedagógusok, akik szeretnék a Step by Step-es tanítók lenni, a tanítói végzettség mellett egy plusz képzésben vesznek részt. Hogy miért is válasszák az interjúalanyaink az alternatív oktatási formát, mi motiválja őket e választásban az empirikus részben részletesen kifejtjük.

1.5. A Step by Step-et választó pedagógusok motivációja

Kutatásunkban három elemre bontjuk a pedagógus motivációt: a pályaválasztás, a pályán maradás, valamint az intézményváltás motivációja. Az utóbbinál nem a pályaelhagyást vizsgáljuk, hanem egy olyan extrinzik vagy intrinzik motivációjú intézményváltást, ami a pedagógus életében bekövetkezhet.

Hogy kikből lesznek pedagógusok általában, több tényező befolyásolja. A szakirodalomból kiderült, hogy legnagyobb arányba azok a hallgatók választják a szakmát, akik pedagóguscsaládból érkeznek, vagy akiknek szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek (Kovács – Müller – Fenyves – Szűcs – Bácsné 2017). A pályakezdők leginkább az altruisztikus motiváció mint befolyásoló tényező megléte miatt választják a pedagógus szakmát. Egyesek szerint a pedagóguspályát választók legfőbb motivációja *„a diploma szerzése, a család hatása, különösen a gyerekkori emlékek, személyes és altruista motívumok, a hallgatói életmód, vonzódás a pedagógusképzés iránt, korábbi tanárok mint követendő példák befolyásoló szerepe, iskolai tapasztalatok, szerepmodellek, kulcsemberek és a kortársak”* (Kovács – Müller – Fenyves – Szűcs – Bácsné 2017: 19). Mások olyan intrinzik motivációról számolnak be, mint az önmegvalósítás, *„a tudásátadás önmagából eredő szépsége”*, a fontosság érzet, az *„azt csinálom, amit szeretek”* érzés, a gyermekekkel foglalkozás öröme, a változatosság stb. (Paksi – Schmidt – Magi – Elsinger – Felvinczi 2015: 64).

A belső motiváció mellett a külső motiváció is feltűnik a pályaválasztás esetében is. Állásbiztonságról (hiszen pedagógusokra mindig szükség volt, van és lesz) számolnak be, továbbá a (vélt) szabadidő és szabadság (hétvégék, szünetek) is ide sorolható. Érdekes tényező a környezet biztatása, hiszen, ha a fiatal számára egy fontos személy tanácsolta a pedagógus szakmát, mert úgy hiszi, neki való, jó pedagógussá válhat, extrinzik motivációról beszélünk (Paksi – Schmidt – Magi – Elsinger – Felvinczi 2015).

A már pályán lévő pedagógusok az eddig elért szakmai fejlődésüket, kitartásukat, elégedettségüket a szakma irányában, hivatásukban tett erőfeszítésüket jelölték meg mint motivációs erő (Kovács – Müller – Fényes – Szűcs – Bácsné 2017). Ausztrál kutatók szerint az intrinzik a pályaválasztáshoz, míg az extrinzik faktorok (iskolai körülmények) a pálya elhagyásához járulhatnak hozzá (Paksi – Schmidt – Magi – Elsinger – Felvinczi 2015: 63). Mind a pályaválasztásnál, mind pedig a pályán maradás esetében a gyermekekkel foglalkozás és az öröm, ami ezzel jár, intrinzik motivációként jelenik meg. A szakirodalom szerint ahhoz,

hogy hosszútávon kitartson és elkötelezett legyen a pályaválasztó a hivatása mellett, a képzésbe olyan hallgatóknak kell kerülniük, akiknek komoly szándékaik vannak, tudatosan választják a hivatást (Kovács – Müller – Fényes – Szűcs – Bácsné 2017). Az említett extrinzik faktorok Mollenhauer (1996) Szocializáció és iskolai eredmény című tanulmányában is megjelennek, átvitt értelemben. „Menekülés” szóval ruházza fel azt a jelenséget, amikor a munkáskörzet pedagógusai intézményt váltanak, s a középosztály iskoláiban próbálkoznak hivatásukkal a jobb környezet reményében. „... *a munkáskörzetek tanárai „menekülnek” a középosztály körzeteibe. E menekülés tendenciájának fő motívuma nem az anyagi tanítási feltételekkel való elégedetlenség, hanem sokkal inkább az alsóbb osztályok lakóhelyén működő iskola egész környezete*” (Mollenhauer 1996: 107). Az iskola körülménye, környezete egy motivációs tényező lehet a sok közül.

A szakirodalom áttekintése során nyitott kérdés maradt, hogy mi motiválja a Step by Step-ben tanító pedagógusokat a módszer elsajátítására, a váltásra, mely nemcsak intézmények, hanem oktatási módszerek között is történik. A tanítóknak külön képzésben kell részesülniük a módszer alkalmazásához, amelyet nyaranta végeznek el (Balcanu – Mîrzanca 2019). Ez a képzés önköltséges. Felmerülhet a kérdés: Megéri? Mi motiválta őket abban, hogy a jól megszokott hagyományos oktatás helyett a Step by Step alternatív oktatási formát válasszák?

1.6. A nyelvi kódok és a mesélőszék

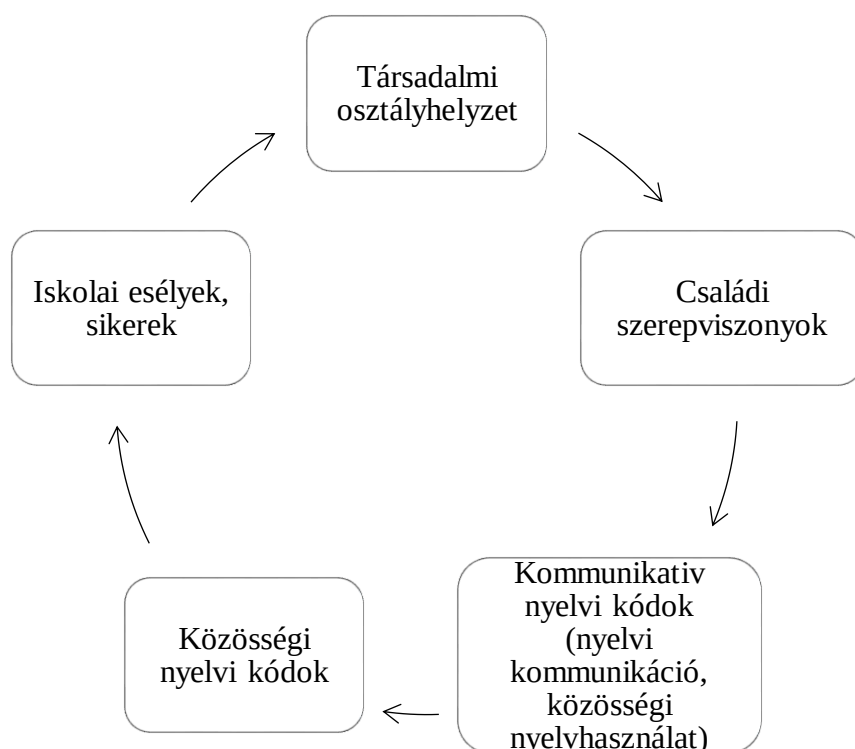
Az áttekintett szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a Step by Step pedagógia jótékony hatással bír a nyelvi készségek fejlődésére is. Hogy ezt megvizsgálhassuk, a Basil Bernstein-i nyelvi kódok elméletét vettük alapul.

1.6.1. Nyelvi kódok

A társadalmi egyenlőtlenségekről szóló rendkívül széleskörű szakirodalom nagy kérdése, hogy miért öröklődik tovább a hátrányos helyzet generációról generációra, s miért nem tud ezen jelentősen változtatni az iskola (Bourdieu 1996; Coleman 1996).

A magyarázatok sorába illeszkednek Basil Bernstein szociolingvisztikai kutatásai, amelyek nyomán kidolgozta a nyelvi kódok elméletét az 50-es, 60-as években. *„Ha egy beszélő egy kidolgozott kódhoz igazodik, a kód megkönnyíti számára szubjektív szándékának kifejtését nyelvileg. Ha ellenben egy beszélő egy korlátozott kódhoz igazodik, a kód nem teszi könnyebbé szándékának nyelvi kimunkálását. A kidolgozott kód esetében a beszédrendszer bonyolultabb tervezést kíván meg, mint a korlátozott kód esetében. Valószínű például, hogy kidolgozott kód használatakor hosszabb lesz a beszéd nyelvi tervezésének időtartama (feltéve, hogy a beszélő nem önmagát idézi), mint egy korlátozott kód használatakor”* (Bernstein 1996: 133). Bernstein *„a társadalmi osztályhelyzetet és az általa formált családi szerepviszonyokat kapcsolja össze a kommunikatív nyelvi kódok (nyelvi kommunikáció és közösségi nyelvhasználati módok) formáival...”* (idézi Jánk 2017: 27 – 47). A közösségi nyelvhasználati, nyelvi kódokat pedig majd az iskolai esélyeken, sikerességeken, lehetőségeken keresztül az osztályhelyzettel hozza kapcsolatba (Réger 2002; Bernstein 1996).

2. ábra. Bernstein elmélete



Forrás: saját szerkesztés Jánk 2017 és Réger 2002 alapján

Bernstein szerint kétféle szerepviszony létezik, amelyek a családok belső szerkezetét, milyenségét meghatározzák. Az első a zárt szerepviszony, amely a munkáscsaládokra jellemző.

„A szerepviszony az interakcióban álló személyek közös ismeretein alapul...” (Andrási – Bíró 1978: 827). Az említett szerepviszony esetén a családokban feltűnő egymás közötti kapcsolatot a státusz határozza meg (anya, apa, gyerek) *"Egy gyerek nem beszélhet így a szüleivel!"* (Réger 2002: 93). Nincs, vagy legalábbis kevés a lehetőség a vélemény kifejtésére, döntéshozatalra stb., ami a gyermeket érinti leginkább, hiszen azt kell követnie, amit mondanak, ő nem szólhat bele. A zárt szerepviszonyban folytatott kommunikációról elmondható, hogy a beszéd, a mondanivaló megértéséhez szükséges egy háttértudás, a szituáció ismerete, hiszen az érti a mondanivalót, aki ismeri a történetet, az eseményt. Emiatt a zárt szerepviszonyhoz a korlátozott nyelvi kód kapcsolódik (Bernstein 1996; Réger 2002; Jánk 2017).

A második a nyílt szerepviszony, ahol már nem a családon belüli státusz a meghatározó. Teret nyer a vélemény kifejezés, érvényesül az egyéniség, a saját gondolatok, az igények. „... nyílt családi szerepviszonyok esetén – a gyermek irányításában, magatartásának “vezérlésében” gyakoribb a személyhez szóló, érvelő, az okokat és szándékokat is feltáró kommunikációs mód (*"Nem lesz jó, ha odanyúlsz, ott lakik az áramkígyó!"* – mondta például egy anya, amikor gyermeke a konnektor felé nyúlt) (Réger 2002: 94). Ehhez a szerepviszonyhoz a kidolgozott nyelvi kód társul (Andrási – Bíró 1978; Bernstein 1996; Réger 2002). A korlátozott kódnál a mondatok rövidebbek, egyszerűek, töredékesek. A kidolgozott kód esetén már a komplexebb, gazdagabb, hosszabb, bővített mondatok a jellemzőek. Gyakoriak az „Úgy vélem...” és ehhez hasonló kijelentések. Bernstein szerint a kidolgozott kód és a nyílt szerepviszony elsajátításához a társadalmi helyzet nagymértékben hozzájárul. A magasabb társadalmi státuszú családoknál mind a két nyelvi kód, az alacsonyabb társadalmi rétegnél viszont csak a korlátozott nyelvi kód használt (Réger 2002).

1.6.2. Iskola és a nyelvi kódok

Bernstein szerint az iskola, így a pedagógus is, a kidolgozott nyelvi kódot használva tanít, magyaráz, értékel, kritizál, amely a Bernstein által vizsgált munkásosztálybeli gyerekeknél nem biztos, hogy célba ér, hiszen nehézséget okoz a tanító beszédének és a tananyagnak a megértése, így hátrányba kerül a többi gyerekkel szemben. A pedagógusok gyakran figyelmen kívül hagyják a nyelvi szocializációból eredő eltéréseket, ez pedig azt eredményezi, hogy az otthonról szerzett, tanult nyelvhasználati módok előnyökké, illetve hátrányokká válhatnak az előrehaladásban (Jánk 2017: 32). Réger (2002) Pap Mária elemzésére hivatkozik, amelyek

szerint a gyerekeknek az iskolai pályafutás kezdetén nem feltétlenül szükséges összefüggő mondatokban beszélni, „igen kevés lehetőségük van összefüggő szövegalkotásra az iskolában” (Papp, idézi Réger 2022: 103).

Lehetséges tehát a nyelvi különbség tanuló és tanuló között, hiszen az otthon hallott nyelvhasználati minták eltérőek. Ugyanakkor a gyermekek hamar tanulnak kortársaiktól, elsajátíthatnak viselkedési formákat egymástól, kifejezéseket, fejlődhet kommunikációs képességük, ha ennek teret enged a pedagógus. De hogyan is fejlődhet a nyelvi készség, kifejezőképesség, a kidolgozott vagy a korlátozott nyelvi kód az iskolában? Mit tehet az iskola, a pedagógus?

A nyelvi hátrányok, problémák segítésére több program, javaslat került előtérbe, viszont ezeknek a módszereknek a megszületésénél alkotójuk figyelembe vette a probléma milyenségét. Ha a nyelv fejlődésbeli hátrányáról, nyelvhasználat szegénységéről beszélünk, különböző szókincsbővítő, hangképző, komplexebb mondatfejlesztő stb. gyakorlatokat javasolnak. Ha viszont a Bernstein elméletéhez szeretnénk megoldást találni (kutatásunkban leginkább ezen van a hangsúly), akkor olyan gyakorlatok láttak napvilágot, amelyek a kidolgozott nyelvi kódot fejlesztik (Réger 2002).

„... konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszthető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat.” (Varga 2015: 23) A Gahagan házaspár (1970, idézi Réger 2002) például különböző kommunikációs játékokat javasolt, amelyek segíthetnek a cél megvalósításában: „... beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek” (Réger 2002: 145). Várnagy – Várnagy hírek névvel látja el a hasonló kommunikációfejlesztő játékot: „Az egyes osztályokban például reggelente bevezettek egy néhány perces „hírek” szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül.” (Várnagy – Várnagy 2000: 25).

1.6.3. A mesélőszék

Az empirikus részben, a fentiekben már említett kommunikációs eszközt, a mesélőszék hatását mutatjuk be, amit a Step by Step-ben minden nap használnak, és amely a beszélgetés módszerét segíti. A mesélőszék a kutatott oktatási forma egyik kulcseleme. Mindennap három-

négy gyermek a székbe ülve elmondhat egy vele megtörtént eseményt osztálytárainak, fejlesztve egyszerre több készséget, amit a későbbiekben fogunk tárgyalni.

Kutatásunk során annak feltárására vállalkozunk, hogy a Step by Step kiemelt pedagógiai eszköze, a mesélőszék, mely elemei értelmezhetők a Basil Bernstein-i nyelvi kódok elméletével. Kérdésünket a fent bemutatott szakirodalomra alapozzuk.

1.7. A szülői bevonódás Epstein-i modellje

A Step by Step pedagógia kulcsmozzanata a szülőkkel való kapcsolattartás (Klaus 2007; Bodoni 2012; Pop – Baciú 2013; Matei – Podina 2013). Az alábbi fejezetben ezért egy olyan elméletet mutatunk be, amely értelmezési keretet nyújt e téma elemzéséhez.

1.7.1. Szülői bevonódás lehetséges értelmezései

Az elmúlt években számos kutatás készült a szülői bevonódásról, amely elősegítheti a gyermekek iskolai eredményességét, tanulmányi teljesítményét (vö. Marton 2019; Balcanu – Mîrzanca 2019).

A szülők bevonásával, bekapcsolódásával az iskola életébe, tevékenységeibe egyaránt foglalkoznak hazai és nemzetközi szakemberek is. *„Az elmúlt évtizedekben fokozatosan a figyelem középpontjába kerültek azok a kutatások, amelyek a szülők saját gyermekük iskolai életébe történő bevonásával, és ennek a gyermekek iskolai előmenetelére való hatásával foglalkoznak”* (Marton 2019: 31). A fő kérdés ebben a témában, hogy hogyan lehet a szülői bevonódást elősegíteni egy iskola életében? Kik azok, akik ezt tudják támogatni bármilyen módon? A téma egyik legelismertebb nemzetközi kutatója, Joyce Epstein és munkatársai úgy vélték, hogy az intézmény fenntartói, többek között az iskola vezetői, támogatni tudják a szülőket, illetve az iskola kapcsolatát, elő tudják idézni a jól működő, sikeres partnerkapcsolatot (Epstein 2002). Nem nehéz belegondolni, hogy különböző programok szervezésére, működtetésére csupán a pedagógus vagy csupán a szülő nem képes, szükség van egy felülről jövő támogatásra is. S mindemellett hiába van meg ez a féle támogatás, hogy ha a szülő (vagy a pedagógus) nem tesz lépést a programok felé, nem szeretne, vagy nem tartja fontosnak az együttműködést. Ez

különösen jellemző lehet az eltérő háttérrel rendelkező vagy más kultúrához tartozó családok, személyek esetében (Marton 2019). A szakirodalom szerint a *partnerség*, az *egyenrangúság*, s a *közös felelősségvállalás* az a három kulcsszó, ami ezt a partnerkapcsolatot kell, hogy jellemezze.

De mit is jelent a szülői bevonódás? Hogy kell értelmezni? Mi tartozik bele és mi nem? Keresve a pontos meghatározást, több szakember, kutató véleményével találkoztunk, amelyek igen sokféle definíciót alkottak. Az OECD e témát tárgyaló tanulmánya szerint a szülői bevonódás a szülő elköteleződését jelenti a gyermeke fejlődése érdekében, mind kognitív, mind pedig nem kognitív szempontból (Nyitrai 2019: 11).

Létezik olyan meghatározás is, amely a szülői magatartások összességére irányul, amelyek közvetlen és közvetett módon is hatnak a gyermek iskolai teljesítményére, kognitív fejlődésére (Epstein, 2002; Bakker – Denessen 2017, idézi Nyitrai 2019, Marton, 2019).

A szülői bevonódás jelenthet továbbá egyfajta elkötelezettséget, motiváltságot a szülők részéről az intézményi tevékenységekben történő részvétel során, olyan bevonódást programokba, amelyek nem otthon, a családi házban zajlanak (Nyitrai 2019, Marton, 2019). Tágabb és szűkebb értelemben is meg lehet határozni a fogalmat. Ha a szűkebb értelmezést vesszük, a szülők részvételét jelenti az iskolai életben, illetve az otthoni támogatást. Tágabb értelemben lényegében „*sokféle viselkedésmód és gyakorlat – a szülői aspirációk, elvárások, attitűdök, hitek – a gyerek oktatásával kapcsolatosan*” (Hendeson & Mapp 2002, idézi Nyitrai 2019: 11).

Elolvasva több nézőpontot, kutatásunkban szűkebb értelemben határozzuk meg a szülői bevonódást, vagyis a szülők aktív részvételét értjük alatta a gyermekük iskolai életében (programokban való részvétel, önkéntesség, rendszeres kommunikáció a pedagógussal) és az otthoni támogatás megteremtését (közös tanulás, érdeklődés az iskolai élettel kapcsolatosan, rendszeres beszélgetés) (Marton 2019; Nyitrai 2019).

Mi segíti és akadályozza a szülői bevonódás megvalósulását? Függhet a bevonódás mértéke magától a szülőtől, hiszen ő dönti el, mennyire is szeretne becsatlakozni az iskola életébe, a gyermek tanulásába. Vannak olyan egyszerű tényezők, amelyek gátolják a részvételt, ilyen például a szülő által végzett munka milyensége, a szabadidő mennyisége, az egészségi állapot vagy egyszerűen a személyiség: van, aki nem szeret részt venni, inkább háttérbe marad. A tanuló életkora is számít, hiszen kisebb korban, alsó tagozaton sokkal aktívabbak a szülők a tanulásban, a programokban, mint a felsőbb iskolai szinteken. Meghatározó még a család

társadalmi státusza, kiemelt tényező az anya iskolázottsága (mások szerint az apa iskolázottsága lényeges szempont). Nem minden a szülőkön múlik, az is egy kiemelendő tényező, hogy maga az érintett tanuló mennyire szeretné azt, hogy a szülők részt vegyenek iskolájának életében, vagy az, hogy együtt tanuljanak otthon. Ez leginkább a gyermek életkorával függ össze: minél nagyobb a gyermek, annál kevésbé szeretné a szülőt az iskolába látni. Emellett még a tanuló neme is lényeges, hiszen egy lány sokkal inkább osztja meg az iskolai történéseket, feladatokat szüleivel, mint egy fiú (OECD 2019; Marton 2019; Nyitrai 2019).

A bevonódás színterét tekintve alapvetően két típust különítenek el: az otthoni (iskolai történések, feladatok megbeszélése) és az iskolai bevonódást (az iskolában dolgozó tanárok, alkalmazottak közti kapcsolat) (OECD 2019; Marton 2019; Nyitrai 2019). Az utóbbi típussal készült kutatások kimutatták, hogy család társadalmi helyzete függ a szülői bevonódástól. De bármilyen is a családi háttér, a szülők anyagi helyzete, ha otthon a gyermekkel beszélgetnek, az kihat a tanuló matematikai és olvasási eredményeire (Imre 2015; Nyitrai 2019).

1.7.2. Az Epstein-i klasszifikáció

Ahogy azt korábban is említettük, nagy kérdés és feladat, hogy hogyan lehet a szülőket bevonni egy intézmény és így a gyermek iskolai életébe? A nemzetközi szakirodalom legtöbbször hivatkozott szerzője, Epstein (2002) szerint ennek a folyamatnak hat formája van: szülői feladatok ellátása, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás támogatása, döntéshozatal lehetőség, közösséggel való együttműködés.

Az első ilyen bevonódási forma a szülőkre irányul, *a szülői feladatok ellátása, bevonódás*. Az említett kutató értelmezésében egy támogató formáról van szó, vagyis, hogy az érintett iskolának feladata a családokat támogatni, információkat adni a gyermek viselkedéséről, egészségéről, megmutatva, tanácsokat adva, hogyan is lehet ellátni a szülői feladatokat otthon, milyen módszerek hatékonyak, hogyan lehet ideális tanulási körülményt teremteni otthon a gyermeknek. Erre példaként szülőtanfolyamokat, különböző programokat tanácsol, illetve még a családlátogatás is szóba került. Mindegyik példa arra szolgál, hogy megfelelő kommunikációs teret biztosítson a családnak, ahol könnyen meg tudják osztani egymás gondolatait, be tudják mutatni kultúrájukat stb. (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

A következő (második) részvételi forma a *kommunikáció*, amelynek lényege az elmaradhatatlan, színes és könnyű kapcsolattartás kialakítása és számának növelése. Elengedhetetlen a pedagógus részéről a folyamatos tájékoztatás a szülőknek a gyermek fejlődéséről, tanulmányáról, viselkedéséről. Fogadóórák, szülői értekezletek, programok, tevékenységek, ahol a szülő és a pedagógus jelen van, mind-mind segítségül szolgál a kommunikációs csatorna kialakításában (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

Az önkéntesség, az *önkéntes munka* a harmadik forma az Epstein-i klasszifikációban. Az iskola, a pedagógus által szervezett tevékenységek segítése szülők által, nagyon jó lehetőséget nyújt, hogy a segítő, vagyis a szülő, a család beleláthasson az iskola életébe, értékrendjébe, eseményeibe. A látottakat, tapasztalatokat otthon is tudja alkalmazni a szülő, jobban megérti az iskola működését és az együttműködés képességét is erősítheti. Osztálykirándulásokon szülői kíséret, adminisztratív munka, szülőtársak segítése, osztálytermek javítása, újítása mind-mind önkéntes munkának számít (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

Negyedikként az *otthoni tanulást* említi. Az iskolának támogatni, példát mutatni, információt kell adni a szülőknek, amivel megkönnyíthetik, segíteni tudják az otthoni tanulását a gyermeknek. Nem elkerülendő a szülők informálása az iskolában tanultakról, hogy otthon hatékonyan működjön a tanulás (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

Az iskola feladata a *szülőket bevonni különböző döntéshozatalokban* – ez az ötödik bevonási forma. Azzal, hogy a szülő bizonyos tantestületekben, szülői bizottságokban döntést tud hozni az iskola és így gyermeke oktatásügy területén meglévő folyamatokban bizalmat sugall és tudatosulhat benne, hogy közös cél a gyermek jóléte, intézményi élete (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

A hatodik bevonódási forma szintén az együttműködésre helyezi a hangsúlyt, ám itt a *közösséggel történő együttműködésről* van szó. A kutató szerint az iskola életében fontos szerepet játszik a helyi közösség, feladata, hogy olyan szolgáltatásokat nyújtson, amelyeket a nevelési-oktatási folyamatba be lehet illeszteni. Ilyen például színházi programokba látogatás, költségtérítéssel szolgáltatások ajánlása, öregdiák beszerzése, más családokkal történő megismerkedés, együttműködés stb. Fontos feladat az összes családot tájékoztatni az ilyen s e fajta tevékenységekről, illetve az esélyegyenlőség, hogy minden érdeklődő részt tudjon venni az eseményeken (Epstein 2002; Nyitrai 2019; Marton 2019).

1.7.3. A dolgozatban feltett kérdés: Szülői bevonódás egy Step by Step iskola gyakorlatában

A szakirodalomban olvasottak szerint a kutatott alternatív oktatási forma egyik alappillére a szülőkkel történő hatékony kapcsolattartás, a szülők bevonása az iskola életébe (Klaus 2007; Bodoni 2012; Pop – Baciú 2013; Matei – Podina 2013). *„Az alternatíva a diákok családjával való jó kapcsolat révén arra törekszik, hogy optimalizálja az oktatási tevékenységet, segítséget nyújtson a gyerekeknek a nehéz pillanatokban és végül, de nem utolsósorban, hogy állandó tájékoztatást nyújtson a gyermek tevékenységéről. Ha ez a kapcsolat optimális színvonalon marad, akkor az iskolai kudarcok biztosan nem következnek be”* (Matei – Podina 2013: 229). A szakirodalmi állítást összevontuk az Epstein-i bevonódási formákkal és megfogalmaztuk kérdésünket: A szülői bevonódás Epstein-féle klasszifikáció szerinti formái hogyan jelennek meg az alternatívában?

1.8. Kutatási kérdések

Dolgozatunk célja a szakirodalom áttekintése után nyitva maradt kérdések megválaszolása Step by Step iskolában tanító pedagógusok interjúk vizsgálatára nyomán. Az elméleti fejezet zárásaként a következőképpen összegezhetjük az így megfogalmazott kutatási kérdéseinket:

1. Milyen mintázatok fedezhetők fel a Step by Step-et választó pedagógusok motivációiban?
2. A Step by Step kiemelt pedagógiai eszköze, a mesélőszék mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélete alapján?
3. A szülői bevonódás Epstein-féle klasszifikáció szerinti formái hogyan jelennek meg az alternatívában?

2. Empirikus rész

Kutatásunkban a kvalitatív módszert alkalmaztunk, mely a témánk mélyebb megértését biztosította. Kutatási kérdéseinkkel olyan jelenségeket vettünk górcső alá, amelyek kvantitatív

módszerekkel kevésbé vizsgálhatók (Cresswell 2003; Babbie 1998). A személyes beszélgetés és az intézménylátogatás során szerzett tapasztalatok mind közelebb vittek az alternatíva megismeréséhez. A félig strukturált egyéni interjúkat a 2021/2022-es tanév tavaszi féléve során sikerült felvenni 11 alannal. Minden beszélgetésre az iskola falai között került sor, a folyosón vagy az osztálytermekben. Szintén a tavaszi félévben valósult meg az intézménylátogatás is, amely során megfigyeléseket végeztem. Ezek után vált igazán érthetővé a kutatott alternatíva.

Az alanyok kiválasztása: A kiválasztott iskolában összesen 14 pedagógus alkalmazza a Step by Step-et, akiket teljeskörűen kívántunk megkérdezni. Megkeresésünkre 11 fő mondott igent. Az interjúk átlagosan 50-60 percesek voltak. Mintavételünk nem reprezentatív, ezért eredményeink általánosíthatósága korlátozott (Babbie 1998). Ugyanakkor egy kevésbé kutatott témához szolgálunk hiánypótló adalékkal, s eredményeink további kutatások alapjául szolgálhatnak.

2.1. Módszerek

Az interjúk szöveghű leírata adta elemzésünk szövegkorpuszát. Az interjúk alacsony száma, az interjúkhoz való közelebb kerülés miatt egyszerű kézi kódolást alkalmaztunk (Babbie 2005; Creswell 2012). Kutatásunkban típus- és témaanalízis is megtalálható. Típusanalízist az első kutatási kérdésünk megválaszolásánál végeztünk, ahol megalkottuk a pedagógusok válaszai alapján a három motivációs típust. A második (Bernstein-i nyelvi kódok) és a harmadik (Epstein-i bevonódási formák) kutatási kérdésünknel témaanalízist alkalmaztunk (Evans 2018).

2.2. Az interjúalanyok bemutatása

A félig strukturált interjúkat az alternatívával dolgozó tanítónókkal készítettem. Sikerült előkészítőtől² negyedik osztályig megkeresni a pedagógusokat, akik szívesen válaszoltak

² „A 2010-ben életbe lépett új oktatási törvény szerint Romániában 6 éves koruktól iskolakötelesek a gyerekek, akiknek – az első osztály előtt egy évig iskola – előkészítő osztályba kell járniuk. A köznyelvben nulladik osztályként emlegetett oktatási forma idén indul be Romániában.” <https://m.nyest.hu/hirek> 2012. 09. 18.
http://www.dreptonline.ro/legislatie/ordin_3064_2012_metodologie_cuprindere_copiilor_clasa_pregatitoare_anu_l_scolar_2012_2013_calendarul_inscrierii.php

kérdéseimre. A kisvárosban a 2021/2022-es tanévben összesen 21 osztály indult (előkészítőtől negyedik osztályig), egyharmadát teszi ki a kutatott alternatív oktatási forma, tehát 14 hagyományos és 7 hét Step by Step osztályban tanulnak a gyermekek. A Step by Step egyik jellegzetessége, hogy egy osztállyal két tanítónő, partnerként foglalkozik, így 14 tanítónő dolgozik az alternatív oktatási formában. Ahogy az az interjúkból kiderült (később bővebben), történt olyan, hogy több gyerek jelentkezett a Step by Step-be, mint a hagyományos oktatásba, ezért két előkészítő osztály indult az adott évben. Jelen dolgozatban 11 félig strukturált egyéni interjú kerül elemzésre.

2. táblázat – A megkérdezett tanítónők. (Az interjúk sorrendje szerint történt a számozás: 1. sz.; 2. sz.)

A tanító osztálya	Életkor	Hány éve „Step-es”?	Sorszám
Előkészítő osztály	43 éves	10 éve (2012)	1. sz. előkészítő osztályos tanító
Előkészítő osztály	n.a.	10 éve (2012)	2. sz. előkészítő osztályos tanító
Első osztály	54 éves	11 éve (2011)	1. sz. első osztályos tanító
Első osztály	50 éves	11 éve (2011)	2. sz. első osztályos tanító
Második osztály	53 éves	12 éve (2010)	1. sz. második osztályos tanító
Második osztály	41 éves	3 éve (2019)	2. sz. második osztályos tanító
Második osztály	29 éves	3 éve (2019)	3. sz. második osztályos tanító
Harmadik osztály	44 éves	8 éve (2014)	1. sz. harmadik osztályos tanító
Harmadik osztály	52 éves	4 éve (2018)	2. sz. harmadik osztályos tanító
Negyedik osztály	38 éves	9 éve (2013)	1. sz. negyedik osztályos tanító
Negyedik osztály	50 éves	9 éve (2013)	2. sz. negyedik osztályos tanító

Mind a tizenegy tanítónőről elmondhatjuk, hogy kiskoruk óta pedagógusok szerettek volna lenni, tanár, óvónő, tanítónő, de mindenképpen a gyerekek között képzeltek el jövőjüket. Bár a fenti táblázat egyértelműen megmutatja, hogy nem egyidősök (egyesek igen közel állnak egymáshoz életkorukat tekintve), mégis megegyezik a véleményük a feltett kérdésemről: „*És hogyan értelmezi, Önnek csak tanítani, értékelnie kell a tanulót vagy felvállalható a nevelés feladata is?*” (kérdés az interjúvázlatból) Kivétel nélkül mindenki a nevelés feladata mellett tette le a voksát:

„Felvállalható a nevelés kérdése is természetesen, nem csak tanítunk. Ez nem is munkahely, hanem ez egy hivatás.” (3. sz. második osztályos tanító)

„Nevelni is kell. Nem csak nevelni, nem csak én kell neveljem, hanem a szülővel közösen kell nevelni. Nem elég a gyermeket tanítani, hanem azt a gyermeket nevelni is kell én szerintem.” (2. sz. negyedik osztályos tanító)

„Jaj, hát mindenképpen a nevelés persze hát ez a kettő együtt jár, mindenképpen nem nem lehet különválasztani szerintem.” (2. sz. második osztályos tanító)

„Én úgy érzem, hogy nem csak tanítani, hanem nevelni is kell őket és amint láthattad kell is, kell is sokszor” (2. sz. első osztályos tanító)

2.3. Első kutatási kérdés: Motiváció

Ahogy arról Balcanu – Mîrzanca (2019) is beszámolt, a tanítóknak, akik szeretnének az alternatívában dolgozni, egy képzésben kell részt venniük, amit nyaranta végeznek el, 5 éven keresztül: minden év nyarán a szeptemberben induló évfolyamnak megfelelő képzést sajátítják el. A tanítónők elmesélték, hogy ez több napon keresztül, reggeltől estig tart és önköltséges, tehát az iskola nem támogatja a felkészülést. „... mivel az iskola és a helyi önkormányzat ezt nem vállalta fel, hogy támogassa, tehát ez egyéni döntésünk volt, hogy mi ezt az alternatívát válasszuk, mi ezt úgy mond saját zsebből fizettük ki. Ezek elég kemény összegek, tehát ami olyan 200 lejtől 400³ lejtig az egyhetes képzés ugye 4 napos képzés és ennyibe került, de ebbe csak a képzés volt benne. Ezen kívül ugye az ottlét, mert <a közeli nagyvárosban> van, bentlakást, azt biztosították, azt is ki kell fizetni, és ugye az étkezést, azt mi álltuk mindenki sajátjának, önképzés, önköltség.” (1. sz. második osztályos tanító)

Miért választották mégis a tanítók az alternatív oktatási formát? Miért nem maradtak a hagyományos oktatásnál? Az alternatíva ellen szólhatott volna, hogy minden tanítónő a hagyományos oktatásban kezdte pályafutását, ő is ebben tanult, amihez semmilyen továbbképzés, plusz költség nem szükséges. Kutatásom során annak szerettem volna utánajárni, hogy miért döntöttek a költségekkel járó váltás mellett. Kérdésekre a választ az interjúk során kaptam meg a pedagógusoktól.

³ 16.185 forinttól 32.370 forintig (2023. 01. 11.)

Bár mindegyik tanító felkérés alapján tudta eldönteni, szeretné-e az alternatívát vagy sem, hiszen nem ők hozták be a kisvárosban, fontosnak találtuk, hogy a beszélgetés során, ki mit helyez előtérbe: kapott egy felkérést, ami jól jött, mert újításra vágyott, vagy a felkérés után és így a városba⁴, központba⁵ „költözhetett”, vagy megkapta az ajánlatot és „miért ne” alapon belevágott az alternatíva továbbképzésében.

Az interjúk szövegtörzsén kézi kódolással (Creswell 2012) végzett típusanalízis nyomán három típusba oszthatók a tanítók válaszaik alapján, amelyhez három típusnév társítható. „*Igen, hagyományosba is tanítottam, nem én döntöttem így, kaptam egy felkérést*” (3. sz. második osztályos tanító): „Felkérés” „... úgy éreztem, hogy taposómalom lett a hagyományos oktatás és kerestem az új kihívást.” „Kihívás”. „... mondjam azt, hogy így tudtam bejönni <a városba⁶>: „Vándorlás” (későbbiekben így használt) (3. táblázat). Az első és a második típusnevet in vivo kód alapján neveztük el, míg a harmadikat az idézetre jellemző főnévvel.

A típusokat a pedagógusok válaszaik alapján alkottuk. Hasonlóságokat és különbségeket találtunk az alanyok között abban, hogy mi volt a váltást kezdeményező tényező: ő maga volt – e, aki szeretett volna máshol tanítani, érezte, hogy szüksége van a váltásra vagy más ok vezérelte. Ha ő volt, akkor intrinzik motivációról, ha valamely külső tényező hatására végezte el a továbbképzést, akkor extrinzik motiváció beszélhetünk.

Becze (2010) „*Lépésről lépésre*” egy pedagógia innováció nyomában című értekezésében, helyenként elit iskolának tartja számon a Romániába működő alternatívát. „*Annak ellenére, hogy az Open Society Institute Step by Step pedagógiai programja a roma gyerekek etnikai alapú elkülönítésének felszámolására és iskolai felzárkóztatására jött létre, a nemzetközi oktatási program nem minden országban áll kifejezetten az integráció szolgálatában, Romániában, pl. más státuszú iskolák, más céllal alkalmazták a programot, helyenként az elitoktatás részeként.*” (Becze 2010: 13). Külső motivációról beszélhetnénk abban az esetben, ha a pedagógusok az elitoktatást preferálják és ezért olyan intézményben szeretnének tanítani, ahol a szülők társadalmi helyzete magasabb, az iskola körülményei kedvezőbbek, motiválja őket a jobb környezet reménye. Hogy mennyire is beszélhetünk elitoktatásról, elitcsaládokról, a pedagógusok adtak rá választ. Az interjúk visszatérő eleme volt a „vegyes” szó említése.

⁴ A kutatott várost falvak, községek veszik körbe.

⁵ A kutatott város városrészekből áll. A belváros, a központ fejlettebb a városrészeknél, itt találhatók a kulturális intézmények is. Az iskolához vezető út kedvezőbb, a központtól távolabbra eső városrészeknél az aszfalt hiánya is gondot okoz.

⁶ A vizsgált város.

„Mindenképpen vegyes mindenképpen vegyes, mert van olyan is, ahol apuka doktor doktor úgy doktor, hogy doktor valamiben nem orvosnak mondom, de olyan is van, akinél kétkezi munkás szülők vannak, teljesen vegyes abszolút nem, nem. Tanárok gyerekeitől megkezdve tényleg abszolút, abszolút vegyes. És van olyan is napszámos, teljesen vegyes.” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)

„Nincs nálunk ilyesmi mivel az egész településnek a berendezkedése nem olyan, hogy vannak nagyon-nagyon jó, hát van nagyon jól szituált szülők, ezt tény, vannak az úgynevezett újjgazdagok, de nem jellemző. Inkább azok a szülők választják, akik itt a munkájuk miatt délutánig dolgoznak és ezek általában a cipőgyár, a cipőgyári munkások, azok, akiknek ugyanaz a programjuk, hogy 7-től 3-ig vagy fél 4-ig dolgoznak, és utána még megejt egy bevásárlást, és 4 órakor kiveszi a gyereket az iskolából. Sok szülő nem feltétlenül a módszer miatt, az alternatíva miatt, hanem a program miatt választják. Amikor az első szülői értekezletet megtartjuk, akkor szembesülnek vele, hogy ez nem csak jelenti, hogy 8-tól 4-ig, itt vannak más eltérő dolgok a hagyományos oktatáshoz viszonyítva.” (1. sz. második osztályos tanító)

„Vegyes, itt nálunk is vannak szegényebb szülők, vannak inkább ilyen közép társadalmi réteg. De vannak nagyon, az is van, 2, de olyan sok nincs, 2 – 3, de a legtöbb átlagos, mint a hagyományosba.” (2. sz. harmadik osztályos tanító)

A helyenként szó kulcsfontosságú jelen esetben, hiszen egy tanító megerősítette, hogy igenis, nagyobb városban, ahol a szülők több iskola, több osztály közül tudnak választani, megjelenhet az elitréteg.

„Igen én is láttam, hallottam, hogy ugye akik a képzéseket tartják nekünk és ők is mondják a saját példájukat, hogy tényleg <a közeli nagyvárosban> olyan szülők vannak, hogy orvosok, ügyvédek, mert ők azt meg válogathatják meg tényleg úgy is dolgoznak, megtehetik. Itt is van egyfajta nem elit, hanem aki ki tudja fizetni ugye azt a pénzt meg azt az ebédpénzt meg még plusz költségekkel jár, merthogy centrumozás. Aztán meg látod fénymásoló kell, laptop kell, tehát itt több költség van, mint egy hagyományosban... Ilyen szempontból mondhatom azt, hogy nem az elit, de van egy olyan réteg, tehát itt az jöhet, aki ki tudja fizetni itt kisvárosban, nagyvárosban megint másképp van.” (2. sz. második osztályos tanító).

Abban is egyetértenek az interjúalanyok, hogy csupán egy bizonyos réteg tud az alternatív oktatási formában helyt állni, hiszen az iskola, az önkormányzat nem támogatja a gyermekek ebédjét és így ez a költség a szülők számlájára íródik, ahogy a bizonyos eszközök beszerzése is. „Annyi az egész, hogy kell az ebédet fizessék, tehát egy a napi ebéd az 9 lej, és öhm, tehát ez egy hónapra egy bizonyos összeget ennyi megterhelést jelent.” (1. sz. első osztályos tanító).

Első hallásra a 9 lej (743 ft) nem tűnhet nagy összegnek, viszont egy hónapra, annak, aki nem tudja megteremteni ezt a pluszt, bizony gondot okozhat. Egy negyedik osztályos tanító megjegyezte, hogy roma gyerekek ritkán vagy egyáltalán nem találhatók meg az alternatív osztályokban, ami érdekes, hiszen a kezdetekben a program kidolgozóinak fő célja, a hátrányos helyzetből jövő gyermek felzárkóztatása, az esélyegyenlőség megteremtése volt, sőt Becze (2010) kiemeli, hogy az *Open Society Institute* a felzárkóztatás megvalósítására, többek között a roma gyerekek segítésére jött létre, a vizsgált kisvárosban, még sincsenek sokan. „Talán lehet, hogy roma gyerek nem igazán van, ha megfigyeled. Vannak most, aki bejött kisfiú ő is az, de nem olyan. Vagy S –ből⁷ van egy kislányunk, de nem tudod megállapítani, hogy ők azok.” (1. sz. negyedik osztályos tanító).

Hogy szemléltessük, milyen tényezők motiválták a pedagógusokat, egy áttekintő táblázatot készítettünk a tanítók válaszai alapján, ahol három oszlopot különítettünk el a motivációs típusok mentén.

3. táblázat: A típusanalízis eredménye: A Step by Step tanítóvá válásról szóló jellemző interjúrészletek

És miért döntött úgy, hogy Step-es tanító lesz? Tehát miért nem maradt a hagyományos oktatásnál?		
1. A kiknek felajánlották és elfogadták a kérést – „Felkérés” (4 fő)	2. Aki valami újra vágott/ Nem tetszett a hagyományos oktatás – „Kihívás” (4 fő)	3. Aki így kerülhetett be a perifériáról/ a városba – „Vándorlás” (3 fő)
nem saját, hanem külső kezdeményezés motiválta döntés	saját, intrinzik motívumú döntés	saját, extrinzik motívumú döntés
1. „És akkor ott, mivel én ott voltam helyben, én a református óvodában voltam, nyilván engem megkérdeztek, akkor kicsit előnybe voltam ilyen szempontból, azt mondták megpróbálhatom, ismertek meg minden és elmentem versenyvizsgázni, és így abban az	1. „Már akkor 20 éve dolgoztam a pályán, sőt 22, amikor úgy döntöttem, hogy váltok. Egy kicsit úgy éreztem, hogy taposómalom lett a hagyományos oktatás, és kerestem az új kihívást, és megismerkedtem ezzel az alternatívával, a bizonyos oldalaival, és akkor azt mondtam,	1. „Hát tulajdonképpen úgy éreztem, hogy én a periférián minden sarkát meglátogattam... Belefáradtam az ilyen H. féle dolgokba ⁸ ... Mérlegelnem kellett, hogy csak öregszem, nekem is a menés, a tél, akkor még nem voltak ilyen utak, sokszor gondot okozott,

⁷ Község a vizsgált iskola megyéjében

⁸ Az alany egy bizonyos tipikus roma/cigány vezetéknevvvel rendelkező gyerekekre utal.

évben létesítették azt a posztot. Úgyhogy így kerültem be a Step – be, de nagyon örülök neki.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)	hogy ezt ki kell próbáljam, hogy hátha nekem ez megfelel. És láttam benne annyi újítást, ami, ami a gyerekeknek a felkészítésében is és az én fejlődésemhez is hozzájárul...” (1. sz. második osztályos tanító)	hogy hogy érek ki a D – re⁹, mikor jó nagy esőzések voltak, gumicsizmával jártam, ott átcseréltem, na mindegy.” (2. sz. első osztályos tanító)
2. „Hát végül is most ez egy ilyen kényszer volt, hogy most ezt kellett csinálni. Igen, emiatt választottam, mert ugye több osztály indult és nem a hagyományosra volt az igény, hanem a Step osztályra.” (2. sz. második osztályos tanító)	2. „Öh, hát azt kell mondjам, Barbi, hogy öh, eljön egy olyan időszak, amikor ül az ember, huh valamit nagyon szeretne, valami másat szeretne, és nekem is eljött az életemben egy ilyen, ilyen plaf, vagy nem is tudom minek nevezzem. Úgyhogy öh, hogy már, már nem volt, ő nem igazán tetszett, meg nem igazán él... él... élveztem azokat a dolgokat, amiket a hagyományosban ad..., meg volt adva, vagy amit a hagyományosban lehetett... úgy éreztem, hogy na, ez egy kihívás számomra, jó lenne egy kicsit felfrissíteni magamat.” (1. sz. első osztályos tanító)	2. „Most nem feltétlenül... mondjам azt, hogy így tudtam bejönni <a városba>. Mert X. –ről¹⁰ jöttem át, igen és akkor így tudtam bejönni <a városba>.” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)
3. „Én nem választottam, én bele cseppentem... annyira változtatni nem akartam, de mivel ott megszűnt az osztály, nem indítottak másik osztályt, választanom kellett, és így kerültem ide a Step-be” (2. sz. harmadik osztályos tanító)	3. „Hagyományosba is voltam, több mint 15 évig. Én úgy láttam, tehát a hagyományos oktatásba, nem tudunk minden gyerekkel elég időt tölteni. Tehát ha frontálisan tanítasz, voltak mindig olyan gyerekek, akik elbújtak vagy elsiklottak és nem, nem tudtam nekik, abba az 50 percbe nem fért	3. Nagyon örültem, hogy feljöttem, mert nem tudom, hány autót vertem szét az X utcán¹¹, meg azért nem volt egy könnyű eset... Meg végül is érdekelt, féltem tőle, de érdekelt, mert ugye addig nem találkoztunk, nem is jártam ilyen iskolába, ahol ilyen módszerrel,

⁹ D. a vizsgált város egy városrésze, távolabb a központtól.

¹⁰ Egy falu, amely a vizsgált várostól 7 km-re fekszik.

¹¹ Utca a vizsgált városban, távolabb a központtól.

	<i>bele, hogy segítsünk nekik, hogy felzárkóztassuk.”</i> (2. sz. negyedik osztályos tanító)	<i>nem voltunk, nem is emlékszem. Szerintem mi nem voltunk <a közeli nagyvárosban> se praktizálni olyan helyen, ahol Step by Step osztályba.”</i> (1. sz. negyedik osztályos tanító)
<i>4. „Nem én döntöttem így, kaptam egy felkérést, hogy szeretném-e ezt végezni, szeretnék-e átjönni ide, periférián voltam kint, és az akkori igazgató megkért arra, hogy vállaljam el. És akkor azt mondtam, hogy miért ne, fiatal vagyok.”</i> (2. sz. második osztályos tanító)	<i>4. „Hát ez egy újabb dolog volt, érdekes nekem, tetszett nagyon az osztály elrendezése, ami most teljesen más, mint amilyen kellene legyen, tetszett, hogy szőnyeg van, tetszettek a bútorok, hát meg itt ez olyan otthonos, másabb.”</i> (1. sz. harmadik osztályos tanító)	

Forrás: Saját szerkesztés

Ahogy az a 3. táblázatban is olvasható, nem ugyanazon tényező befolyásolta a pedagógusok váltását. A tizenegy interjúalanyból négy gondolta érdekesnek, kihívásnak az alternatív oktatási formát, megemlítve a hagyományos oktatás hátrányát (2.1; 2.2; 2.3; 2.4;). Taposómalom szóval illetve az egyik pedagógus a hagyományos oktatást, mások nem érezték megfelelőnek, úgy vélték nem tudnak elég időt tölteni minden gyerekkel, ezért szerettek volna váltani. Ami a Step by Step mellett szól, hogy „... *a gyerekeknek több szempontból dolgozunk fel egy témát. Tehát mikor van egy témánk, több szempontból, több oldalról meg tudod közelíteni. Tehát több mindent tudsz velük egy témán keretén belül, több mindenre van lehetőséged, sokkal jobban körül tudod járni azt a témát és több időd is van rá, ugye délelőtt délután és olyan sok feladatot meg kézi munkát meg pluszt is, hozzá olvasol, ők keresnek, vagy csoportmunkára van időd, vagy páros munkára vagy bármit. Több időd van és ezzel a gyerekek is többet kapnak, mint a hagyományosba. Én azt vettem észre, hogy sokkal jobban elmélyül nekik egy-egy tananyag rész, mint otthon.*” (2. sz. harmadik osztályos tanító)

Azokat a pedagógusokat, akiket az újtó, kihívást kereső motivációs erő vezérelt, az intrinzik (belső) motiváció típusába soroljuk.

Szintén négy tanító mesélte el, hogy felkérték, felajánlották neki ezt a lehetőséget és éltek is vele (1.1; 1.2; 1.3; 1.4). Bár az utolsó tanítónő (1.4.) megjegyezte, hogy ő is periférián volt, valószínű ez is befolyásolhatta, viszont mégis az első típusba soroltuk, ugyanis úgy tűnt, nála nem ez volt az elsődleges, hogy kerüljön el a város széléről. *„Én, hogy periférián voltam, ott nem annyira, ott csak én voltam és a gyerekek, tehát... de úgy se volt gond a szülőkkel, tehát bármire megkértem őket, segítettek, ha arról volt szó.”* (1.4.)

Mint ahogy arról már a fentiekben említést tettem, a szülők tudnak választani az alternatív oktatási forma és a hagyományos oktatás között szeptemberben, így párhuzamosan indul általában egy Step by Step és kettő-három hagyományos osztály. Egy második osztályos tanító szerint a hagyományos osztályba nem jelentkeztek annyian abban az évben, amikor ő kezdte volna az előkészítő osztályt, ezért kellett két Step by Step osztályt indítani, amihez tanítókra volt szükség. Az érintett pedagógus szerint azért is volt több jelentkező, mert *„a szülőknek ez sokat számított, én, ahogy látom, hogy ugye ez a délutáni felügyelet azt, hogy jön. Sokan dolgoznak ugye még akkor az <X-ben>¹², még itt volt, sokan egészen délután fél négyig, négy, mire hazajönnek, és ez maga ez a rendszer, hogy délután is ott tudnak lenni, ez sokaknak jó volt.”* (2. sz. második osztályos tanító)

A felkérést kapó alanyok esetében tehát a váltást nem ők kezdeményezték, hanem az iskolavezetés vagy szülői nyomásra az iskolai osztály profilja miatti kényszer. Ők a nem saját, hanem külső kezdeményezés, extrinzik (külső) motivációs típusba tartoznak.

A harmadik oszlopban három interjúalany beszélt a perifériáról, illetve a város melletti falukból/községekből történő eljövételről a képzés elvégzése által, ami megkönnyítette mindennapjaikat, hiszen mint sok kisvárosban, a mellékutak itt sem megfelelőek az őszi félévben, igazi megpróbáltatás hosszasan gyalogolni, erre gondolt az első osztályos tanítónő is. (3.1) A pedagógusokat ebből az oszlopból, a saját, extrinzik (külső) motívumú döntés típusába soroltuk.

Az elemzés során kirajzolódott egy sajátos párhuzam a tanítói motiváció (alternatív oktatásra váltást mi motiválta), illetve az első benyomás között (első hallásra biztos volt-e benne, hogy működni fog?) Ugyanis mást gondoltak először az alternatíváról azok, akik valami újra vágytak,

¹² Egy cipőgyár a vizsgált iskola településén, ami ma már nem működik.

és mást, akiket felkértek vagy így kerülhetett be a városba. Elemzésemet a táblázatban és a fentiekben már olvasható számok, a tanító osztálya és idézetek segítségével mutatom be.

4. Táblázat.

	„Felkérés” típus	„Kihívás” típus	„Vándorlás” típus
Nem volt biztos az alternatív pedagógia működésében	2 db előfordulás	-	2 db előfordulás
Biztos volt az alternatív pedagógia működésében	2 db előfordulás	3 db előfordulás	-

Forrás: Saját szerkesztés

A dolgozat ezen szakaszán párhuzamot állítottunk a típusok és az *„Első hallásra teljes mértékben biztos volt, hogy működni fog ez az alternatív oktatás vagy voltak kétségei?”* (idézet az interjúvázlatból) között. *B* betű jelöli azokat, akik biztosak voltak és *NB* (mint nem biztos) betűkód azokat, akik nem voltak biztosak benne. Kilenc válasz kerül elemzésre, ugyanis két tanítónő a kérdés feltevése után másról kezdett el mesélni, *NI* (nincs információ) betűkóddal jelöltük az ide tartozó pedagógusokat. Az 1.1 stb. az oszlopot és az oszlopban elhelyezkedő tanítót jelöli: első oszlop, első tanító.

Először a „Felkérés” (akiknek felajánlották és elfogadták a kérést) típusba soroltak kerülnek elemzésre: 1.1; 1.2; 1.3; 1.4.

1.1 – 1 sz. előkészítő osztályos tanító

„Hát ugye láttuk, hogy az előzőben, hogy ment E. meg K. tanító néniknél és láttuk, hogy nagyon jó fogadtatás volt, meg őszintén, nekem a lányom, ő E-hoz került, a második évfolyamba már benne volt és én láttam, hogy milyen munka folyik, hogy mennyire fejlődnek, mennyire hatékonyan, úgyhogy én ilyen szempontból, mint szülő is láttam.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító) **B**

1.2 – 2. sz. második osztályos tanítónő

„Első hallásra nem gondoltam őszintén hogy fog működni, de aztán, már amikor beleláttam, hogy mégis mi ez a módszer vagy, hogy hogyan működik, akkor meg főleg most mióta már benne

dolgozok, úgy látom, hogy van jövője, igen, mert a szülőknek is úgy könnyebb vagy kényelmesebb.” (2. sz. második osztályos tanító) **NB**

1.3 – 2. sz. harmadik osztályos tanítónő

„Én megmondom őszintén, nekem volt ilyen személyes, mikor <a városban> megjelent az első Step by Step osztály, mikor beindult, az én lányom akkor ment elsőbe és én nem adtam a Step-be. Nem adtam a Step-be, mert azt gondoltam, hogy ha 4 évig ezzel a módszerrel tanulnak itt, hogy csoportos munka meg mit tudom én, meg nálunk nincs minősítés, és a gyerekek nem tudják azt, hogy ha kapnak egy, tehát nem tudják magukat viszonyítani. És én attól féltem, hogy az átállás, én mindig azt mondtam, hogy azok a gyerekek, akik felmennek ötödikbe és elkezdik kapni a jegyeket, minden nap a házi feladatot haza hozni, hogy nekik akkor ez annyira új lesz, és nem lesznek hozzászokva és hátrányba lesznek azokkal, akik...” (2. sz. harmadik osztályos tanító) **NB**

1.4 – 2. sz. második osztályos tanítónő

„Tudtam, hogy menni fog, azért, mert a szülőknek az igényei miatt, a szülőknek a javarésze reggel 6-tól délután 3-ig dolgozik, és mint szülő, mindegyik szülő azt szeretné, hogy a gyermeke jó helyen legyen, kapnak ételt, ebéd után van velük foglalkozva, úgyhogy én tudtam, hogy lesz jövője, lesz rá igény, úgyhogy én tudtam, hogy működni is fog.” (2. sz. második osztályos tanító) **B**

Végezve az első ponttal, oszloppal, elmondhatjuk, hogy fele-fele arányban vannak azok, akik bíztak (B) és akik nem bíztak (NB) az alternatív oktatási forma működésében első hallásra. Bár, ahogy már azt említettem, az utolsó tanítónőnél a perifériáról bekerülés is megjelent motivációként, így lehet, hogy befolyásolta az ottani helyzet, körülmény is.

A következő vizsgálás azokra a tanítókra esett, akik valami újra vágytak/ Nem tetszett a hagyományos oktatás – „Kihívás” 2.1; 2.2; 2.3; 2.4;

2.1 – 1. sz. második osztályos tanítónő

„Igen, igen, igen, amikor már Sz-on¹³, M-án¹⁴ beindult és az ottani kollégákkal felvettem a kapcsolatot, mielőtt itt beindítottuk volna, akkor ők biztattak, arra, és vágjunk bele, mert nem fogjuk megbánni, jó lesz mind a pedagógusoknak, mind a gyerekeknek. És valóban öhm,

¹³ Város Bihar-megyében

¹⁴ Város Bihar-megyében

meghozta az elvárásokat, úgyhogy jó eredményeket érünk el ebben az alternatívában.” (1. sz. második osztályos tanító néni) **B**

2.2 – 1. sz. első osztályos tanítónő

Nincs róla információ, mit gondolt először a Step by Step-ről, a feltett kérdés után másfelé terelődött a beszélgetés. Azt tudjuk, hogy nagyon szereti és, hogy *„nem bántam meg egyáltalán, nagyon szeretem a Step-et, nagyon jók a kollégák, nagyon sok mindent meg tudunk beszélni, egymást segítjük, vagy egymásnak tanácsot adunk, ha arról van szó, úgyhogy mindenképpen én csak jó véleménnyel vagyok. „... csak akkor taníthat az ember, hogyha részt vesz ezeken a kurzusokon, ami viszont jó pénzbe is került, hozzáteszem, de megéri, megérte, igen, igen mindenképp megérte.”* (1. sz. első osztályos tanító) Bár nem tudtuk meg, mit gondolt először az alternatív oktatási formáról, hogy működni fog vagy sem, volt-e első benyomása, az látszik, hogy nagyon szereti. **NI** (nincs információ)

2.3 – 2. sz. negyedik osztályos tanítónő

„A módszerről olyan 20 évvel ezelőtt hallottam és már akkor is olyan érdekesnek találtam... Hát én reméltem, hogy működni fog, mert jelentkezők voltak, a szülőket nagyon érdekelte. Mikor megindultunk akkor nem... (csend) voltak gyerekek, de inkább az elején a jobbképességű gyerekek voltak azok, akik oda bejutottak.” (2. sz. negyedik osztályos tanító) **B**

2.4 – 1. sz. harmadik osztályos tanítónő

„Én nem gondoltam azt, hogy nem fog működni. Én úgy voltam vele, ha ezt már csinálták előttem mások is és másoknak működött, akkor ez is csak működni fog.” (1. sz. harmadik osztályos tanító) **B**

Elmondhatjuk, hogy azok a tanítónők, akik elsősorban újításra vágytak hittek az alternatíva működésében, remélték, hogy szeretni fogják és, hogy van jövője.

Az utolsó motiváló erő a „Vándorlás” (perifériáról / városba történő bekerülés): 3.1; 3.2; 3.3

3.1 – 2. sz. első osztályos tanítónő

„Nem, hát voltak, el sem tudtam képzelni, hát sokat jártam É-hoz órát látogatni mielőtt belefogtam, én előtte megnéztem, hogy mi is ez a Step, mert szép ez meg jó ez, de el sem tudtam képzelni, hogy hogyan működik, de E-val ketten beültünk és néztük, hogy hogyan. Úgy nem mentünk bele a dologba.” (2. sz. első osztályos tanító) **NB**

3.2 – 2. sz. előkészítő osztályos tanítónő

„Nem feltétlenül a Step-ben, inkább É-ban bíztam megmondom őszintén, inkább a tanító nénibe. Persze én is utánanéztem megnéztem, hogy működik meg minden legelő a legfurcsább az volt a hogy, hogy nincs olyan értékelés, hogy ugye tudjuk hogy az előkészítő, az 1-4-ben nem értékelnek jeggyel viszont értékelnek minősítéssel. Itt az sincs. Tehát akkor így az én nem tudtam, hogy mennyire tudom majd nyomon követni a munkáját, de ezzel hogy ugye hazaküldik és mi is hazaküldjük, mindig a feladatlapokat, akkor azzal nagyon jó nyomon tudom követni, hogy, hogy halad, mint halad, hol vannak a leckével jobban, mint egy jeggyel.” (2. sz. előkészítő osztályos tanító) **NB**

3.3 – 1. sz. negyedik osztályos tanító

Itt is az történt, mint az első esetben, elterelődött a szó. Annyit tudtunk meg, hogy *„érdekelt féltem tőle, de érdekelt, mert ugye addig nem találkoztunk nem is jártam ilyen iskolába, ahol ilyen módszerrel, nem voltunk nem is emlékszem. Szerintem mi nem voltunk <a közeli nagyvárosban> se praktikázni olyan helyen, ahol Step by Step osztályba.”* (1. sz. negyedik osztályos tanító) **NI**

Az interjúrészek alapján elmondhatjuk, hogy azoknak a pedagógusoknak, akik a „Vándorlás” csoportba tartoznak, voltak kétségei az alternatív pedagógia működése kapcsán.

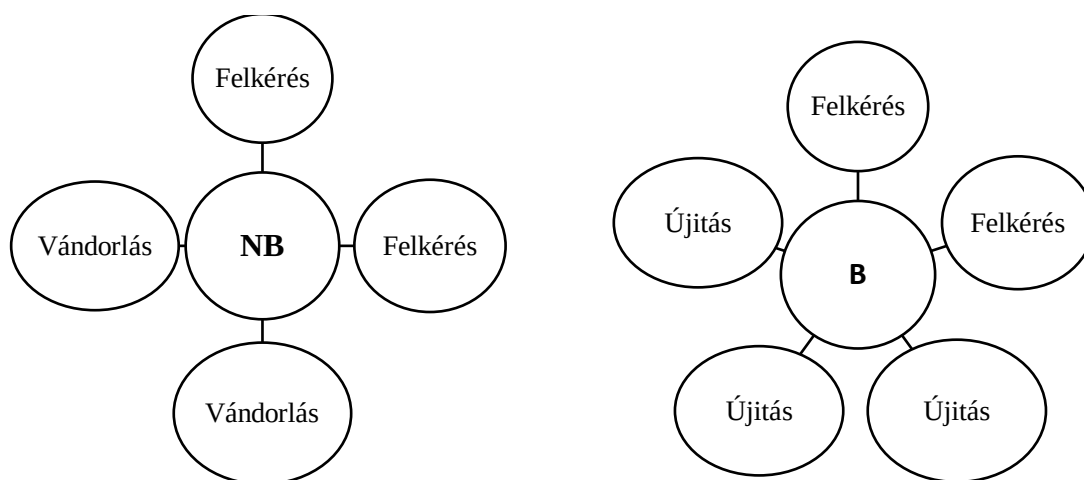
2.3.1. Fejezetösszegzés

Az első kutatási kérdésünkre, hogy milyen mintázatok fedezhetők fel a Step by Step-et választó pedagógusok motivációiban, a típusnevekkel ellátott motivációs tényezők adtak választ. Az első, „Felkérés” névvel ellátott típusba olyan tanítókat soroltunk, akik nem maguk kezdeményezték a váltást, nem ők szerették volna valamely belső motiváció miatt, hanem az iskolavezetés vagy szülői nyomásra az iskolai osztály profilja miatti „kényszer” befolyásolta választásukat. Négy tanító tartozik a „Felkérés” típusba. A „Kihívás” nevet kapta a második típus, ahova szintén négy tanító sorolható. Őket a belső motiváció vezérelte, újításra, kihívásra vágytak, megemlítve a hagyományos oktatás negatív oldalát (lásd taposómalom példa). Az utolsó típus a „Vándorlás” nevet viseli. Fő motivációjuk a város melletti falvakból/ perifériáról való eljövétel, őket külső motivációs erő hajtotta. Ha a külső és belső motivációt szeretnénk megmérletetni, elmondhatjuk, hogy 7:4 arányban az extrinzik (külső) motiváció nyert.

Érdekességgént párhuzamot állítottunk a típusok (Felkérés, Kihívás, Vándorlás) és az „első hallás, benyomás” között. (3. ábra) A fentiekben olvasottakat összegezve elmondhatjuk, hogy kilenc tanítónőből (mivel kettőről nem derült ki információ, ők nem kerültek bele az elemzésbe) öten voltak biztosak az alternatív oktatási forma működésébe, remélték, hogy lesz jövője, négyen viszont nem tudták elképzelni hogyan működik, milyen hatással lesz a gyerekekre (akár ötödik osztálytól).

Az öt tanítónőből három tartozik a „Kihívás”, kettő pedig a „Felkérés” típusba. A többi tanítónő (4 db) fele-fele megoszlásban a „Vándorlás” és a „Felkérés” motivációhoz tartoznak. Érdekes, hogy azok, akik így kerültek be a perifériából (és akikről van információ) az interjú alapján, nem voltak biztosak első hallásra a Step by Step működésében, kivéve az a második osztályos tanító, aki a „Felkérés” típushoz volt sorolható, de megemlítette, hogy periférián tanított.

3. ábra Motiváció erő vs. első hallás, benyomás (B= biztosak voltak benne; NB= nem voltak biztosak benne)



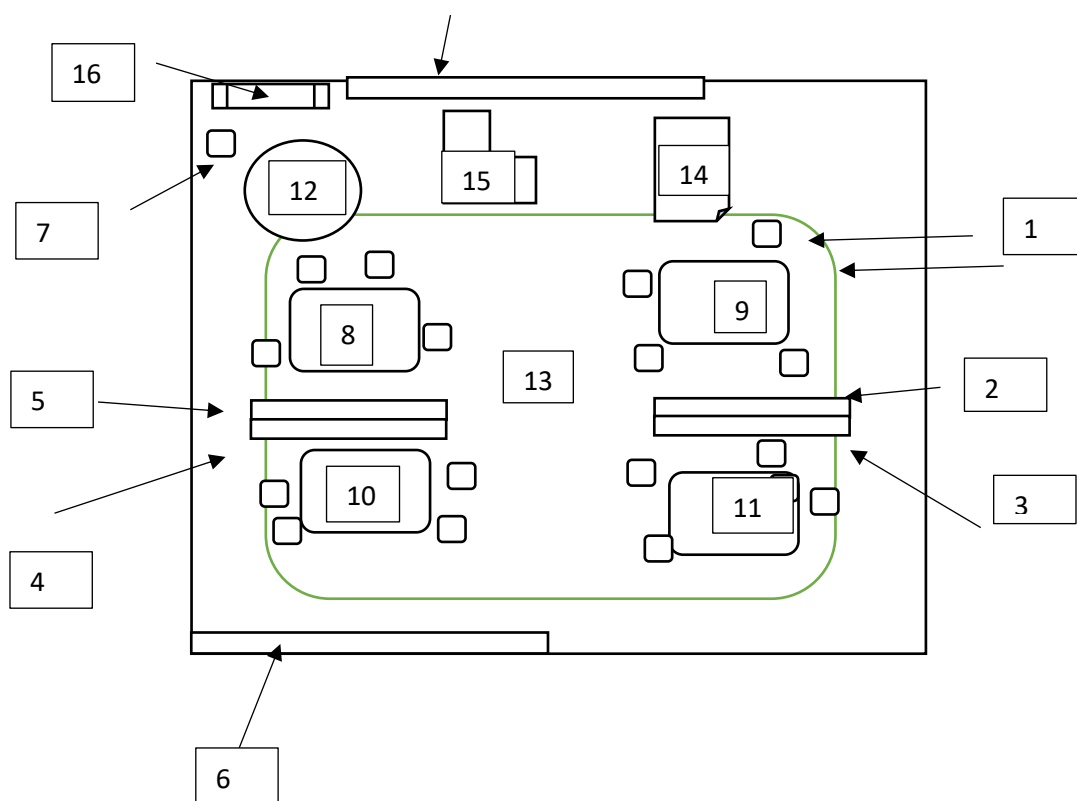
Forrás: saját ábra

2.4. Második kutatási kérdés: A mesélőszék

„... aki abba a székbe beleül, az onnantól kezdve egy varázslatos világba van, a mesevilágba van, és ott a mesék szavaival kell élni, és az alapján kell mesélni, és igen, a mesélőszéknek, annak varázsereje van, és azzal élni kell és a gyerekek nagyon sokszor élnek vele...” (3. sz. második osztályos tanító)

Az alábbi 4. ábra egy Step by Step osztályt ábrázol. Fontos kiemelni, hogy nem minden tárgy pontosan ott van, minden osztályban, ahol az ábrán, ez egy általam tapasztalt és látott terem alaprajza, hiszen tavasszal lehetőségem nyílt belülről is megfigyelni az alternatíva működését.

17



40

- | | |
|---|--------------------------|
| 1- Gyerekek széke (a többi kis négyzettel együtt) | 8- Első centrum |
| 2- Alacsony polc, ahol a második centrumhoz szükséges eszközök találhatóak | 9- Második centrum |
| 3- Alacsony polc, ahol a negyedik centrumhoz szükséges eszközök találhatóak | 10- Harmadik centrum |
| 4- Alacsony polc, ami a harmadik centrumhoz szükséges eszközök találhatóak | 11- Negyedik centrum |
| 5- Alacsony polc, ami az első centrumhoz szükséges eszközök találhatóak | 12- A pedagógus asztala |
| 6- Szekrények, további könyvespolcok | 13- Szőnyeg |
| 7- Pedagógus széke | 14- Nap üzenete tábla |
| | 15- mesélőszék |
| | 16- Számítógép, nyomtató |
| | 17- Tábla |

A mesélőszék (15. elem) az osztály közepén helyezkedik el, míg a pedagógus asztala a sarokban (12. elem). De mi is ez a mesélőszék? Miért helyezkedik el középen? Ki, mikor és miért ül bele?

„Ööö... van egy ilyen része is ugye a napunknak, hogy a mesélőszék reggel mikor tehát ööö... minden azzal kezdődik, hogy ilyen kis mini leckéket adunk ki, az első órájában a napunknak. És utána jön egy ilyen része, hogy na kinek van egy ilyen újdonsága, és akkor nagyon szeretnek beszélni, tehát egyáltalán, hogy beszélni lehet, ez már egy jó dolog...” (1. sz. első osztályos tanító).

Ahogy az az idézetből kiderül, a délelőtti órákban, miután megbeszélték, mi látható az álló táblán, mi a nap üzenete (14. elem), következik az újdonságnak nevezett része a napnak. Ilyenkor 3-4 gyerek beül a mesélőszékbe és elmondhatja, mi történt vele a hétvégén, az elmúlt napokban, mit látott, tapasztalt, hallott. A többi gyermek figyelmesen hallgatja a mesélőt, majd három-négy kérdést feltesznek a székben ülőnek a történettel kapcsolatban. A kérdések feltevését a kíváncsiság, az érdeklődés vezérli, a mesélőszékben ülő választja ki, hogy kinek a kérdését szeretné meghallgatni, majd válaszol is. A nap délutáni óráiban, ebéd után is beülhetnek a gyerekek újdonságaikkal. A tanító a háttérben figyeli az eseményeket, abban dönt, hogy ki üljön be a székbe, figyel arra, hogy ne minden nap ugyanazok a gyerekek meséljenek.

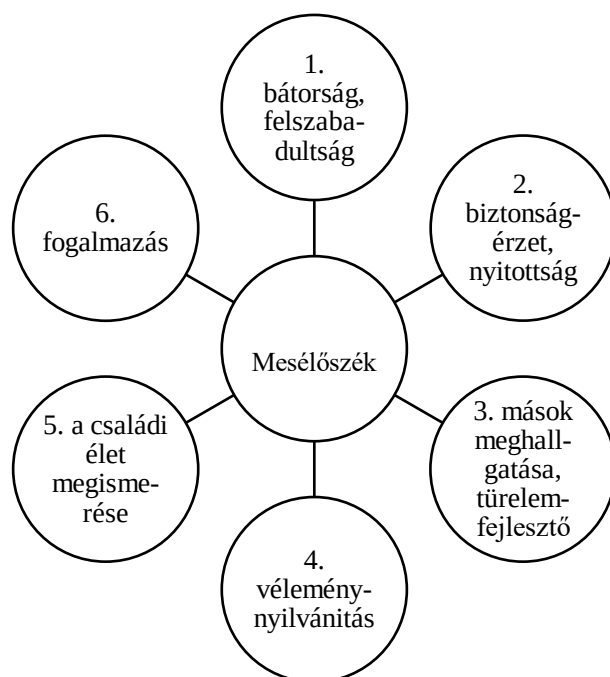
„Hogy válasszuk ki? Hát próbálunk arra figyelni, hogy egymás után ne ismétlődjenek a gyerekek.” (1. sz. harmadik osztályos tanító) *„...mi úgy korlátoztuk őket, hogy akivel valami nagyon különleges dolog történt, mert ugye mindenkivel történik minden hétvégén valami, de*

azért 26-ot nem tudunk meghallgatni reggelente, és akkor ez így van korlátozva, na akivel nagyon valami nagyon különleges dolog történt.” (2. sz. második osztályos tanító). „Tehát ott a mesélőszékben, 3 újdonsággal kell beszámolni, úgy van a reggeli találkozónál, de 3 újdonság nem elég, az idő szabja meg, vagy a napi téma, mert mindenkit meg lehetne hallgatni, de azt mondom, hogy szünetbe folytatjuk, mindenkit meghallgatunk, és olyankor jönnek a gyerekek és elmondják, hogy itt voltunk, ott voltunk, ezt csináltuk, azt csináltuk, ezt ettük, azt ittuk. Meg kell hallgatni, muszáj őket, rengeteg élményük van.” (3 sz. második osztályos tanító)

Mire is jó a mesélőszék? Bernstein (1996) szerint a kidolgozott nyelvi kód egyik ismérve, hogy az is megérti a mondanivalót, aki nem ismerte előtte a történeteket. Ehhez változatosabb, gazdagabb szókincs, összetett mondatok használata szükséges. Ezek kialakulására beszédfejlesztő módszereket ajánlanak. Réger (2002) *„beszámolás egy megtörtént eseményről”* (Réger 2002: 145), a Várnagy – Várnagy szerzőpáros *„kérdéztetés, verbális kíváncsiság”*-ot, *„hírek”*-et (Várnagy – Várnagy 2000: 25) említene munkájukban a Bernstein által meghatározott kidolgozott nyelvi kódok fejlesztésére. Mindegyik célja, hogy a gyermek tudja kifejezni magát, bővüljön szókincs, tanuljon meg úgy fogalmazni, hogy mindenki megértse mondanivalóját. A Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék hasonlít a Várnagy – Várnagy (2000) által említett módszerhez: *„reggelente bevezettek egy néhány perces hírek szabadfoglalkozást, ahol mindenki beszámolhatott arról, hogy milyen érdekesség történt vele az iskolán kívül.”* (Várnagy – Várnagy 2000: 25)

Az interjúalanyok véleményét felhasználva a 5. ábrán összegezzük a mesélőszéknek az általunk megkérdezett pedagógusok által érzékelt hatását, idézetekkel illusztrálva.

5. ábra. Mesélőszék tulajdonságai



Forrás: saját szerkesztés az interjúk tanulsága nyomán

1. „... és akkor ez is bátorságot nyújt azoknak, akik félénkebbek ugye, nem kötelező semmi, de egy idő után felbátorodnak és akkor, ha mit tudom én, Pannika, tudod te, beszélgetni vagy elmesélte akkor miért ne tudnám én is? És akkor ő is mond egy érdekes dolgot... akkor olyan jól megnyílnak a gyerekek, olyan... olyan örömmel nézzük mi is annyira át tudjuk venni ezt a felszabadultságot is és olyan jó érzés tényleg.” (1. sz. első osztályos tanító)

„...van olyan gyerek, aki meg se mer szólalni, mikor bejön az iskolába és mikor beül a mesélőszékbe, akkor hirtelen a bátorsága megjön ahhoz, hogy mesélje, tehát érez olyan erőt, hogy na most a mesélőszékbe ülök, mint az egy varázsszék lenne, olyan volt nekik kicsi korukba, hogy ott bátran, mindent, feloldódtak.” (2. sz. negyedik osztályos tanító).

2. „...úgy, amikor ide kiülnek, akkor tudják, hogy az övéké a szó és úgy ez egy olyan fajta bátorságot ad neki, hogy akkor most Ő beszélhet, most senki nem szólhat bele, mert ugye általában itt mindig beleszól a másik vagy valaki belekotyog és szerintem ez egy olyan... olyan biztonságérzet, hogy na, akkor én most azt is elmondhatom, amit amúgy lehet, hogy nem hallgatnának meg.” (2. sz. második osztályos tanító)

3. „Ugye ezt minden gyerek végighallgatja a másikat az is, hogy hallgassak aktívan vagy nem aktívan passzívan hallgassam meg, vagy ha igen, utána akkor kérdezzek, de hallgassam végig, figyeljem meg, hogy ő hogy mondja el... Tehát őket nem csak mi fejlesztjük, úgymond próbáljuk, hanem ők egymás közt is mindenképpen.” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)

„... aki oda beleül, azt meghallgatják és ez nagyon sokat számít a mai világba, mert a gyerekek borzasztó türelmetlenek, nehezen tudják végigjárni, hogy valaki végig mondjon valamit és a mesélőszék pont erre nagyon jó.” (3. sz. második osztályos tanító)

4. „A véleménynyilvánítás az szabad és az működik is (nevet)” (2. sz. harmadik osztályos tanító)

5. „Jó pofin ő mesélte, hogy otthon ezt csinálta anya, meg apa, de az nem gyereknek való. Most is jönnek mondani, hogy anya egész nap a testvéremmel veszekedett, szóval elmondják ők, meg hogy ez történt, az történt...” (2. sz. első osztályos tanító)

„Ezt mindig elmesélik, ez az első, biztos, ha valaki megy valahova, azt azonnal elmeséli.” (2. sz. negyedik osztályos tanító)

6. „eleve az, hogy kiáll, kijön és elmondjon valamit, ami személyes már az eleve probléma. Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse igen...” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)

Mivel adatfelvételünk félig strukturált interjúkkal történt, kutatásunk imitációja, hogy kvalitatív módszerrel a hatások mérésének lehetősége korlátozott, így csupán a tanítók beszámolóira támaszkodhatunk.

A Bernstein-i nyelvi kódok, azon belül is a kidolgozott kód elmélete összekapcsolható a mesélőszék gyakorlatával. A következő táblázatban ezt részletesebben bemutatjuk.

5. táblázat Kidolgozott nyelvi kód tulajdonságai vs. mesélőszék

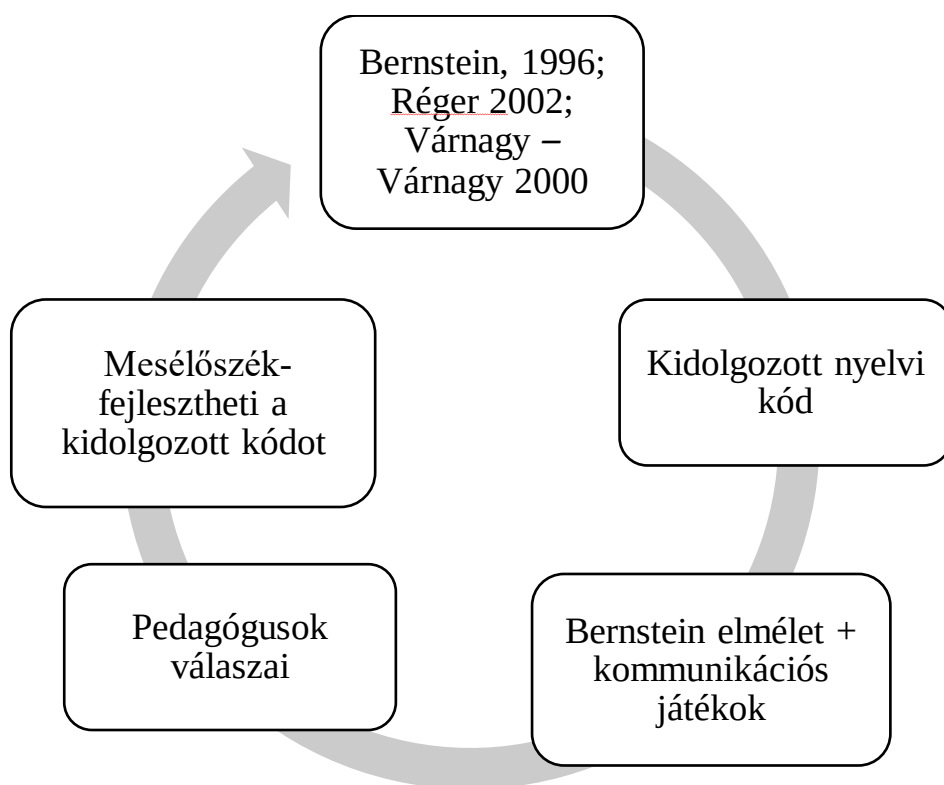
	Kidolgozott nyelvi kód jellemzője	Mesélőszék hogyan fejleszti
A hallgató számára a szituáció ismerete szükséges-e	Nem szükséges (enélkül is érthető). „Amit általam tudnak meg.” Emiatt árnyaltabb kifejezést követel.	Az osztálytársak nem voltak ott, ezért a mesélőszékbe ülőnek úgy kell elmesélnie történetét, hogy mások is megértsék
Jellemzők	Összetett mondatok változatos alá- és mellérendeléssel. Több melléknév és határozószó	Gyakorlás által valósul meg
A beszéd megszervezése	Rugalmas. Kiszámíthatatlanabb	Teret ad a rugalmasságnak, annak gyakorlására

Önkifejezés, fejlődés	Folyamatos fejlődés, motiváció az önkifejezés	Folyamatos fejlődés ”amikor ide beülnek, akkor aztán még mondom előkészítőben hát csak szűkszavúan meg bátortalanul. De ilyenkor meg már most második osztályban úgy tudnak beszélni, hogy le kell őket átállítani sokszor, tehát mondják és szépen kifejezve magukat.” 2. sz. második osztályos tanító)
A közlés mélysége	Szándékok és motívumok is kifejeződ(het)nek	Gyakorlás
A beszélő szándékai kifejezésére használt csatorna	Nyelv	Nyelv

2.4.1. Fejezetösszegzés

Összegezve a fentiekben olvasottakat elmondhatjuk, hogy a mesélőszék több területen is fejlesztheti a gyermeket. Egyrésztől bátorságot ad, hiszen egy egész osztály előtt el kell mesélni egy történetet. Türelmet is igényel, ugyanis egymást meghallgatni, várni, hogy sorra kerüljön, nem mindig jellemző egy gyerekcsoportra. A véleményalkotást, kérdésfeltevést is nagymértékben fejleszti, hiszen bátran elmondhatják akár a történetről, akár a napról is a véleményüket. A pedagógusok, hála a mesélőszéknek, betekintést nyerhetnek a családok életébe, a gyermekek bátran beszélnek a velük történt eseményekről, mikor, mit csináltak otthon, együtt, hova mentek a családdal stb.

6. ábra. A kidolgozott nyelvi kód kapcsolódása a mesélőszékhez



Forrás: saját készítés

Kutatásunkban a Bernstein-i elméletet, mely szerint „*A beszélőre korlátozott, diszkrét, tagolt jelentéseket át kell alakítani, hogy érthetőek legyenek a hallgató számára, és ez arra kényszeríti a beszélőt, hogy válogasson a szintaktikai és szókincsbeli alternatívák között*” (Bernstein 1996: 134) összevetettük a szakirodalomba olvasott kommunikációs játékokkal. Ez utóbbira szakirodalmi példák: „... konkrét élethelyzetek elmesélésével, leírásával a kidolgozott kód fejleszthető, hiszen az egyén rá van kényszerítve arra, hogy meghatározott módon fejezze ki magát, alkosson mondatokat” (Varga 2015: 23), továbbá „... beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek...” (Réger 2002: 145). A fentiekkel összhangban volt az utolsó (6.) pedagógus válasza: „*Aztán kezdjük azt, hogy érthetően mondjam el, hogy a másik is megértse, igen...*” (2. sz. előkészítő osztályos tanító).

Mindezek által arra a következtetésre jutottunk, hogy a Step by Step alternatív oktatási formában alkalmazott mesélőszék fejlesztheti a kidolgozott nyelvi kódot.

Ezért tekintjük nem egyszerű széknek a mesélőszéket, hiszen, ha legalább öt éven keresztül¹⁵, minden nap reggel és akár délután is a gyermekek elmondhatják történeteiket, gyakorolják az árnyaltabb fogalmazást, hogy miképpen kell kifejezni magukat, hogy más megértse, az jelentős mértékben járul hozzá a kommunikáció, a kidolgozott nyelvi kód fejlődéséhez. Elemzésünk korlátja, hogy a mesélőszéknek a pedagógusok által érzékelt hatását volt módunk vizsgálni, így nem tekinthető klasszikus értelemben vett hatásmérésnek. Azt mutattuk be, hogy a mesélőszék mely elemei értelmezhetők a nyelvi kódok Basil Bernstein-i elmélet alapján.

2.5. Harmadik kutatási kérdés: Az Epstein-i bevonódási formák

Utolsó kutatási kérdésünkben arra keressük a választ, hogy az Epstein-i bevonódási formák közül melyek fedezhetők fel a Step by Step alternatív oktatási formában. Mind a tizenegy tanítónő azt vallotta, hogy minden szülőt ismer az osztályából, inkább édesanyákat, de van, aki az édesapákat, nagymamákat, helyenként a nagynéniket is. *„Az összeset. A Step by Step-nek a másik jellemzője, hogy lépcsőről lépésre oktatás, tanulás tehát a folyamatosság, a másik a partner kapcsolat a szülőkkel. Tehát nálunk van egy olyan lehetőség is, hogy ha úgy kívánczik bármikor, bármely pillanatba bejöhet az osztályba, ez legyen délelőtt, délután, akármikor bejöhet és élhet ezzel a lehetőséggel.”* (1. sz. második osztályos tanító)

„Mindenkit, napi szinten, a kapunál találkozunk, beszélgetünk a gyerekekről, hogy hogy megy neki a tanulás. Itt is minden szülőt ismerünk, délután jönnek a gyerekekért, ha valami gond van, félre hívjuk a szülőt, elmondjuk nekik, nem csak a szülői értekezleten...” (2. sz. negyedik osztályos tanító)

Ahogy az idézetekből látszik, folyamatos, napi szintű a kapcsolattartás a szülőkkel, ami nagyon fontos. Epstein (2002) szerint, amikor a szülők intenzívebben részt vesznek, bekapcsolódnak gyermekük oktatásába, a tanulók jobban teljesítenek az órákon, az iskolában. Az Epstein-i klasszifikáció hat bevonódási formát különít el, amelyekkel a megfelelő partnerkapcsolatot elő

¹⁵ Romániában előkészítő osztálytól negyedik osztályig, tehát összesen öt éven át vannak a gyermekek a tanító szárnyai alatt.

lehet segíteni. A következőkben ezeket elemezzük a kutatásban megkérdezett pedagógusok válaszai alapján.

2.5.1. Az első bevonódási forma: Szülői feladatok ellátása, bevonódás – szülőtanfolyamok, családlátogatás.

Az első Epstein-i bevonódási forma – szülői feladatok ellátása – elemzése során szétartó válaszokat azonosíthattunk. Az alanyok véleménye megoszlott a szülőtanfolyamok, családlátogatás témakörében. Voltak, akik szerint létezett valami hasonló, és voltak, akik szerint nem, nem tudnak róla, nem gyakorolják. Magát a szülőtanfolyamot egy tanítónő említette: *„Hát igen valamilyen témával kapcsolatban hát most, most ez a járvány volt a téma, tehát a... az oltakozás például, hogy most már behozták azt, hogy hatodiktól felfelé be lehet oltani a... oltatni a gyereket. Arra volt egy közös szülői értekezlet, amit <a közeli nagyvárosban> közvetí... tehát <a közeli nagyvárosban> volt a beszélgetés és a szülők be kellett csatlakozzanak a classroom-on keresztül.*

– *De ilyen esetleg ilyen továbbtanulási vagy médiahasználati képzés? (én kérdeztem)*

– *Az is volt, igen, az ezeknek a tableteknek meg hogyan, milyen, milyen módon lehet azt az applikációt megtalálni, voltak ilyesmik.” (1. sz. első osztályos tanító)*

Érdekes, hogy a többi interjúalany csupán a családlátogatást hozta fel. A családlátogatás válaszoknál is akadtak eltérések. Egy tanító vallott arról, hogy ő mai napig megy, hiszen fontosnak találja. *„Szülőtanfolyam olyan... olyan nincsen, családlátogatások persze mindenképpen, azzal kezdtük az iskolát ugye, amikor megkaptuk a gyerekeket, meg tudjuk, hogy kik azok, akik fognak hozzánk jönni akkor elmegyünk, megnézzük őket milyen körülménye közt élnek. Hát lehet, hogy nem mindenki gyakorolja én én szoktam, én tényleg én is így tanultam meg 20 év alatt...” (2 sz. második osztályos tanító)*

A többi interjúalany válaszaiból kiderült, hogy volt régen családlátogatás, viszont ma már nem divat, és a szülők sem örömmel fogadnák őket.

„Hát családlátogatás az szokott lenni, de mivel volt ez a pandémia az se volt.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)

„... a szülőlátogatás most már kiment a divatból, régen volt, mikor elkezdődött mindig mentünk, meglátogattuk, most már nem.” (2. sz. első osztályos tanító)

„Hát régen tényleg az volt, hogy a tanító elment a szülőhöz, a családlátásra, még az osztályfőnökök is mentek, most már azért nem. Egy jó néhány éve ez így abba maradt... De én azt annyira, nem is tudom, úgy éreztem, mikor bementem valakinél, rosszul éreztem magam. Mert az anyukának vagy nem volt ideje összeszedni a házat és bepottyant a tanító néni vagy nem olyan helyzetbe... Tehát ez annyira, na, a szülők sem díjazták.” (1. sz. harmadik osztályos tanító)

„Hát a családlátogatás elméletileg kellene, de nem gyakoroljuk, senki. Nem látják szívesen a pedagógust otthon.” (2. sz. harmadik osztályos tanító)

„Családlátogatás az is szokott lenni, különösebb esetekbe, nem mindig, de ilyen jellegű program... nem szeretnénk azt se, hogyha, tehát van olyan szülő, aki kellemetlenül érzi magát, ha mi hazamegyünk nála, mi azt se szeretnénk. Ez már volt régen a családlátogatás, mára már kiment a divatból, mert a szülő nem érzi jól magát, ha a tanító néni odamegy, és na. Mára már a külsőségekre fektetik az emberek a hangsúlyt, jaj mert nem szép a házam, mert meglátja, hogy milyen körülmények között él.” (3. sz. második osztályos tanító)

„Nincsenek. Sokszor beszéltünk a kollegákkal, hogy nem ártana egy picit nevelni a szülőket elsősorban őket kellene nevelni. Nem tudnak sokszor viselkedni, nem tudják mi a helyes és akkor, hogy várjuk el, hogy a gyerekeket helyesen irányítsák, ha ők sem tudnak igazából?” (1. sz. negyedik osztályos tanító)

Az első elemhez hozzátartozik még a tájékoztatás a gyerekek egészségéről, viselkedéséről, fejlődéséről, illetve, hogy *„az iskolák gyakran ellátják a családokat olyan információkkal, amelyek segítik a pozitív otthoni feltétel kiépítését, ami támogatja a tanulók tanulását és fejlődését bármelyik évfolyamban.”* (Esptein 2002: 418 – saját fordítás) A folyamatos tájékoztatás működik, a tanítók az nap végeztével kikísérik a gyermekeket a kapuig, ahol szülők csapata áll és várja őket. Itt szokott megtörténni napi szinten a kérdések feltevése, a beszélgetés, a probléma megbeszélése. *„... napi szinten, a kapunál találkozunk, beszélgetünk a gyerekekről, hogy hogy megy neki a tanulás. Itt is minden szülőt ismerünk, délután jönnek a gyerekekért, ha valami gond van, félre hívjuk a szülőt, elmondjuk nekik, nem csak a szülői értekezleten, hanem ha valamelyik gyerekkel gond van, akkor szépen, telefonálunk anyukának...”* (1. sz. negyedik osztályos tanító)

„Tehát mi ismerjük a szülőket név szerint, anyukát, apukát, telefonszám megvan, ha gond van akkor hívjuk őket és akkor elmondjuk, hogy ezen a héten ez és ez azt nem tanult meg.” (2. számú tanító)

2.5.2. A második bevonódási forma: a kommunikáció

A kutatott város mérete lényeges a kommunikáció kérdésénél. A 2011-es népszámlálás 9902 főt számolt, ami elősegítheti, akár a nem tervezett találkozást, kommunikációt is. *„Igen, igen, igen a kapcsolattartásnak ez is az egyik lehetősége, hogy összefutunk a városban...” (1. sz. második osztályos tanító)*

Minden tanító fontosnak tartja a kommunikációt a jó kapcsolat működéséhez, amihez az őszinteséget és a bizalmat társították. Havi rendszerességgel tartanak szülői értekezletet, illetve a fogadóórákkal is tárt kapukkal várják az érdeklődőket, amelyekkel sokszor élnek is. Az interjúalanyok elmondásai alapján minden szülőt ismernek, sokszor még a nagyszülőt, nagynénit is, a szülői értekezleten is csak az hiányzik, aki beteg vagy délután dolgozik. *„95 százalékkal teljesen, az az 5 százalék azok teszik ki, akik külföldön dolgozók vagy tényleg az, aki nagyon mozaik családban él” (1. sz. második osztályos tanító)*

„Nagyjából mindenkivel, a szülőértekezletre általában hiánytalanul mindenki” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)

„Itt vannak, néha egy-egy szülő, aki mondjuk délelőtt vagy délután dolgozik és nem tud, nem engedik el nem tud eljönni hozzánk, most is azt hiszem egy szülő hiányzott, de reggel bejött aznap reggel és szólt, hogy ő nem tud jönni és miről lesz szó, beszéljük meg, tehát ilyen szempontból nincs probléma” (1. sz. negyedik osztályos tanító)

Ahogy az már az első bevonódási formánál idézett válaszokból kiderült, a napi kommunikáció is része a szülők és a pedagógusok életének, kapcsolatának. Általában a kapunál beszélnek pár szót a gyerekről, a napról vagy a telefonhívás is gyakori. Persze, mindig vannak kivételek: *„Hát ez szülőtől függ, mert van olyan szülő, aki odajön hetente kétszer is, megkérdezi, hogy nem volt semmi baj a gyerekekkel? De van olyan szülő, aki úgy viszi el a gyereket, hogy észre se vegyük. (kuncog) Ráírnak, hogy kedves anyuka most maradjon itt, mert ki se száll az autóból, a gyerekeknek el van mondva, hogy mikor befejeztétek, itt állok az autóval és ide gyere és beülsz.”*

(2. sz. negyedik osztályos tanító). Változó, viszont úgy értelmeztük, hogy általánosságban jól működik a kapcsolattartás.

2.5.3. A harmadik bevonódási forma: az önkéntesség

A Step by Step alternatív oktatási formára jellemző, hogy minden 100. iskolai napot megünnepelnek. A reggeli találkozón az egyik állandó pont a napok átbeszélése, mennyi ideje járnak, hány nap múlva lesz kerek szám, úgynevezett bemelegítésnek is megfelelő. „... *láncokon is jelöljük a napok múlását.*” (1. sz. első osztályos tanító) A 100. napos ünnepség lehetőséget nyit a szülők önkéntességére, hiszen a tanítóval együtt a szülők kitakarítják, rendezik az osztályt, együtt díszítik fel, sütnek, vesznek ételeket, süteményeket. „*hát itt a Step-ben régebben hát most nem annyira, minden századik nap egy meglepetéssel öhm indult, tehát az az az úgy volt, hogy azok a tehát ilyen vállalkozó szellemű szülők, de tényleg szinte mindenki eljött önkéntes alapon, segítettek feldíszíteni az osztályt. És akkor egy egész délután virágokat vagdaltunk, öhm ilyen krepp papírból kis dolgokat, díszeket csináltak és akkor feldíszítettük a termet, s azon csodálkozó, rá rácsodálkozás mikor másnap reggel megjelent a gyerek hát az valami fantasztikus érzés, hogy látod a kis szemén hogy „huu hát ezt ki csinálta, hogy lett ez ilyen szép?”* (1. sz. első osztályos tanító)

A díszítésen kívül nagymamák, apukák is becsatlakoznak az önkénteskedésbe. „*Igen, igen, igen, a másik osztályba és volt olyan ügyes nagymamánk, ő varrt meg nekünk meg süttött meg, úgyhogy nagyon.*” (1. sz. negyedik osztályos tanító)

„*és tényleg amikor ezeket a bútorzatokat a Step-nek megkaptuk ugye nekünk csak ide lerakták az iskola emberei olyankor nyáron mindig is apukák segítettek őket felfogatni vagy, vagy mi is hívtunk segítséget és akkor azt apukák csinálták. Ezeket a kis zsebes naptárainkat az anyuka egyik anyuka készítette, aki olyan kézműves, nagyon szépen rajzolt var kézimunkázik...*” (2. sz. második osztályos tanító)

Az interjúkból többségében az derült ki, hogy igen, jönnek, segítenek, ha kell, viszont néhány pedagógusnál hangzott el olyan kijelentés, hogy azért régebben jobban jöttek, jobban aktívak voltak. Ez leginkább azoknál volt jellemző, akik már – ahogy ők mondják – több szériát is tanítottak, és látták, korábban milyen volt. „*Igen, ezt is nagyon jól összehasonlítottuk a múltkorában mikor szerveztük a 400. napot, két hete volt a 400. nap, és azzal szembesültünk, hogy az azelőtti szériákban, hogy na, akkor sütemény és volt 3-4 anyuka, hogy akkor ő*

süteményt süt. Ma már az van, hogy most az volt, hogy rendeljük meg, kifizetjük. Tehát dolgoznak, legyen, de sok időt ne vegyen el tőlünk... Jönnek, azért nem lehet mondani, de nem úgy, mint azelőtt 10 évvel, de azért jönnek.” (1. sz. második osztályos tanító)

„Konkrét példánk volt, amikor, átköltöztünk, először az E. osztályába kezdtük, sokan lettünk, bejött a vírus, át kellett költözzünk a másik osztályba. És kiírtuk a csoportba, hogy aki szeretne segíteni, azt szeretettel várjuk. Hát a 24 szülőből jött nekünk 4-5 szülő, tehát nem mondhatom azt, hogy jönnek és segítenek.”

És az előző szériában?

Azok sokkal másabbak voltak. Ha azt mondtuk, hogy valamit meg kell oldani, meg kell csinálni, jöttek, másképpen.” (2. sz. negyedik osztályos tanító)

„... a legelső széria az valóban így volt, minden, két fedőt összevertünk már jöttek, csinálták, segítettek. 100 napos volt, takarítottak, díszítettek, bejöttek foglalkozásra, az is lehetőség volt, ezekkel még nem, nem is lehetett beengedni a szülőket még az iskolába, de volt olyan, hogy beültek a centrumokba. De most a zöme nem ilyen. Itt is van, aki szívesen jön, tényleg, egy szóra, de mindig ugyanaz a 2 3 4 szülő és a többi pedig nem.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)

Tehát elmondható, hogy jönnek, jelen vannak, viszont egyesek szerint az előző szériáknál jobban, többen jöttek. Hogy ennek mi lehet az oka, az nem egyértelmű. A tanítók szerint a szülők felfogása „... a munka is, a nemtörődomség, legtöbbször, vagyis nagyon soknál, nem fogalmazok így, soknál azt vettük észre, hogy nem bánná azt se, hogyha napközis iskola lenne, hogy beadná hétfőn, és pénteken kivenné a gyereket. Szomorú, de tényleg ezt tapasztaljuk, hogy sokszor az is teher, hogy érte kell jönni, mert elkésik, negyed 5-kor rendszeresen.” (1. sz. második osztályos tanító), generációs különbségek „Régebben másképpen gondolkodtak. Ezelőtt 10 évvel másképpen gondolkodtak a szülők, mint most. Szerintem ez annak is betudható, hogy akkor más generációból jöttek ezek a szülők és másképpen gondolkodtak, teljesen másképpen vélekedett ezelőtt egy szülő, ezelőtt 10 évvel...” (2. sz. negyedik osztályos tanító), illetve a módszer „elterjedése” okozza a változást a szülők részéről. „tehát ez már úgy a harmadik szériánk vagy generációnk, akiket Step-ben nevelünk, hát mit mondjak? (csend) Talán annyi, hogy öhm tehát az első évben egy rettenetesen tehát úgy, úgy gondolták, hogy ez a Step valami, hú nem is tudom, annyira érdekesnek tűnt. Ott a szülők mondom, nagyon minden szinten tehát nem mondom, hogy kiképzést, hanem úgy belátást kértek vagy betekintést kaptak a tevékenységekbe... Aztán már a második szériánál már úgy gondolom elterjedt a városban is

meg a közbeszéd tárgya lett, hogy zajlik a Step-ben a munka és már akkor úgy tehát öhm, akkor már talán spontánabbul vették a dolgot. (1. sz. első osztályos tanító)

A sok munka, kevés szabadidő köztudat, hogy jelen van a családokban, sokat kell dolgozzanak, hogy megteremtsék a jólétet, sokan délután is dolgoznak, két vagy akár három váltásban. Ez magyarázatot adhat, hogy miért foglalkoznak kevesebbet a gyermekkel, az iskolai feladatokkal a szülők hiszen *„Otthon csak végezzék a szülők a dolgukat, a gyerekek már ne kelljen foglalkozni”* (1. sz. harmadik osztályos tanító) Érdekes, hogy talán ez összefügg a szülők iskolaválasztásával. Minden tanító arról számolt be, hogy nem is inkább a módszer, az alternatíva miatt adták a gyermekeket Step by Step- be, hanem a hosszú program miatt, ugyanis *„nekünk olyan jó lesz, reggel nyolckor betesszük, délután négykor kivesszük”* (1. sz. negyedik osztályos tanító idézett egy szülőt)

2.5.4. A negyedik bevonódási forma: az otthoni tanulás támogatása

A pedagógus, az iskola olyan tanácsokkal láthatja el a szülőket, amivel segíteni tudják az együtt tanulást. Ahogy arról korábban is szó esett, a Step by Step- ben hivatalosan nem kapnak házi feladatot a gyermekek, viszont a megkérdezett tanítók többsége fontosnak találja az otthoni ismétlést, átnézést is, ami nem mindenkinél történik meg.

„Többségében nem, túlnyomó többségében nem. „Azt mondja azért adta hosszúprogramú oktatási rendszerbe, hogy ott aztán mindent tessenek megcsinálni. Hárítanak azzal, hogy 4 óráig ott ülnek, akkor legyen meg minden. Ez nem elég, ez tudjuk nagyon jól, hogy nem elég...” (1. sz. második osztályos tanító)

„Elvárják, azt gondolják, hogy 4-ig itt vannak, megtanulnak mindent, haza megy, akkor semmit nem kell, holott nem így működni a dolog. Azért otthon le kéne ültetni, át kéne vele nézni, főleg a románt, amit nem tudunk itt állandóan, mindenkivel elmondani. Annyit kérünk, hogy azt vegyék elő, de azt sem, nagyon sok esetben nem veszik elő. Hétvégén, amikor több idő van, arra kérjük, hogy nézzék át a feladatlapokat, amiket csináltunk együtt, válogassák ki mi tetszett, mi nem, javítsák ki, ami hibás volt, és sok esetben az sincs, tehát úgy hozza vissza a gyerek, ahogy innen elvitte, ki se válogatták, meg se nézték.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)

Több pedagógus számolt be erről a problémáról. Telefonon könnyen elérhető most már a pedagógus is, ha tanácsra, kérdésre szorul a szülő. *„És hányszor felhívnak minket, hogy beteg*

és pótolni kell, hogy tessenek már rászólni, mert nem akar leülni...” (2. sz. első osztályos tanító). *„személyesen megállítottak az utcán, hogy tanító néni azt a feladatot... beteg volt a gyerek és a feladatot beküldtem a csoportba, hogy a munkafüzetbe ezt és ezt kell megcsinálni, de csak egy egyszerű táblázat volt kitöltve és nem értette...”* (2. sz. első osztályos tanító). Az alternatív oktatási forma másik tulajdonsága, jellegzetessége, hogy a szülő bármikor, bármelyik tevékenységben részt vehet, megnézheti, milyen módszerekkel dolgoznak, hogyan tanulnak, (megkönnyítve az otthon tanulást is, ha ismeri a bevált módszereket) ez nyitva áll a szülők előtt, viszont mostanában ez sem jellemző.

2.5.5. Az ötödik bevonódási forma: a döntéshozatal lehetősége, megteremtése

Szülőbizottság az első olyan hely, ahol a szülő bele tud szólni gyermeke iskolai életébe, el tudja mondani véleményét, választani tud a lehetőségek közt. Fontos, hogy érezze a szülő, hogy van beleszólása. A kérdés, hogy a Step by Step-be mennyire működik a szülői bizottság? *„Vannak igen, osztályi szülőbizottság is, az úgy van, hogy van egy elnök, van egy kasszás és van egy tag és ez a 3 ez minden osztályban van. És van egy nagy szülőbizottság is iskolai szinten, ahol vannak, azt hiszem fél évente 2 ilyen gyűlés szokott lenni, ahol szavazni kell. Megszavazzák, hogy pl. voltak ezek az előírások, hogy a maszkot, akkor hogy fogják beszerezni, hogy a fertőtlenítőszerrel, hogy kell gazdálkodni ilyen anyagi dolgokat is vagy megválasszák, hogy ki lesz a szülőbizottság fő, fő elnöke, tehát ilyenek.”* (1. sz. második osztályos tanító)

„Most legutóbb például az iskolával zajló projekteket tárták fel a szülők előtt, hol kell majd új fűtést rendez vagy beszerezni, vagy milyen változtatásokat csinálnak, tehát bevonják a szülőket.” (1. sz. első osztályos tanító)

„Hát van szülőbizottság... elmegy az ilyen gyűlésekre, mikor az ebédet kell, hogy ki főzzön nekünk, vagy ha gyűlést tartanak, akkor elmegy, tájékoztatja is a szülőket és ennyi, ennyi, ennyiből áll az egész.” (2. sz. második osztályos tanító)

„... ott megválasszák mindig az aktuális tagokat és kb. ebbe kifűl, semmi tevékenységük nincsen. Nem hinném, hogy bármit is nem szerveznek. Itt nálunk, ami van, azt mindig megbeszéljük osztályszinten és nem csak ők döntenek el...” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)

Megtudtuk tehát, hogy igen, van, minden osztálynak és iskolaszinten is, olyan kérdésekben hoznak döntést a nagygyűlésen, mint étel, anyagi dolgok, projektek. Az, hogy még pontosan

miről is van szó, hogy mennyire hatékony azt csak a tagok tudják. Osztályszinten is fontos: „az ő döntéseiket az is nagyon fontos, hogy mindig azt próbáljuk szorgalmazni, hogy akármire esetleg gyűjtünk, mert olyasmi van, hogy jön egy olyan esemény, hogy arra akkor a szülő döntse el, hogy mennyit szán rá, hogy szánja rá. Ha csak mód van rá, ők menjenek el és rendezzék el a dolgokat, hogy érezzék, hiszen az ő gyerekeiről van szó...” (2. előkészítő osztályos tanító)

2.5.6. A hatodik bevonódási forma: a közösséggel való együttműködés

Fontosnak tartom ismertetni, hogy a város, ahol az interjúkat készítettem egy kisvárosnak, mezővárosnak nevezhető, ahol vannak kulturális, sport lehetőségek, de mégsem annyi, mint egy nagyobb városban. Focizni, kézilabdázni, táncolni, időközönként szakkörökre tudnak menni a gyerekek, kórusok, táborok állnak rendelkezésre, bábszínházba, különböző előadásokra mehetnek. Gyermeknapokat rendeznek, a helyi fesztiválon az iskolásoknak is szerveznek programokat, ahova szülőkkel együtt mehetnek. „Nagyon sok kulturális tevékenység, fiataloktól idősebbekig bárki választhat olyan tevékenységet, amiben örömet leli, és amiben fejlődhet is.” (1. sz. második osztályos tanító)

„...most sok minden nem volt, ami volt, de azelőtt meg mostanában is most már nem tiltott a bábszínház, ami nekünk az nagyon jó és gyakran megyünk. Aztán szokott lenni ez a <fordított iskola> hét¹⁶, azon belül is volt olyan, hogy ellátogattunk a Z. gyárhoz¹⁷, ahol megnéztük a munkafolyamatot, körbe jártunk, mit csinálnak, hogy működnek. Hát régen a <helyi fesztivál>¹⁸ is, ugye míg volt <helyi fesztivál> ott is mindig részt vettünk aszfaltrajzverseny. Itt mi szoktunk szervezni nyári táborokat egy hetes nyári táborokat a gyerekeknek, aztán persze nem, nem ott alvós viszont itt tud lenni egészen egyik kettőig... Mindent megpróbálunk, megteszünk annak érdekében, hogy a hagyományok őrzését is bele vigyük. Tehát mondjuk itt, ami ilyen jellegű kulturális iskolán belül X napi vásár aztán tehát általában mindent próbálunk... hogy mikor volt a van a könyv ajándékozás napja akkor is könyveket ajándékozni, mert itt ezen belül is megpróbálunk, <a városban> meg amilyen lehetőség van általában mindig tehát nagyon ritka, hogy ne kapcsolódjon be. De ezen kívül, ami adódik lehetőség mindenhol <a közeli

¹⁶ Ezen a héten különböző programot szerveznek a diákoknak.

¹⁷ Cipőgyár a kisvárosban, ami már megszűnt.

¹⁸ A helyi fesztivál, a covid 19 előtt minden májusban megszervezték. 2019 – ben volt a 27. alkalommal rendezett XX fesztivál.

nagyvárosban> is nagyon sok versenyen veszünk részt, ami már az ugye nem <a város> ...” (2. sz. előkészítő osztályos tanító)

Bár egyes pedagógusok szerint, adódnak különböző programok, amelyeket a közösség, a város nyújt a gyermekek számára, nem mindenki látja így:

„Hát nagyon kevés van. Tehát a táncon kívül és néhány ilyen sportkörön kívül, amit látok azon kívül nagyon beszűkült a dolog, nincsen, nem látok, akár, ha más körökbe érdeklődne, nagyon-nagyon beszűkült, nagyon nagy hiánypont szerintem.” (1. sz. előkészítő osztályos tanító)

2.5.7. Fejezetösszegzés

Megnéztük az Epstein (2002) által megfogalmazott hat bevonódási formát (szülői feladatok ellátása, kommunikáció, önkéntesség, otthoni tanulás támogatása, döntéshozatal lehetőség, közösséggel való együttműködés). A pedagógusokkal készített interjúk segítségével próbáltunk párhuzamot vonni az Epstein-i bevonódási formák és a Step by Step-es tanítók válaszai között, melyik forma, mennyire elterjedte, hogyan valósul meg a kutatott alternatív oktatási formában?

Összességében sok kapcsolódást láthatunk az Epstein-i klasszifikáció és a Step by Step gyakorlata között, mivel az alternatív oktatási forma módszertana is nagy hangsúlyt fektet a szülőkre, a kapcsolattartásra, az együttműködésre (Becze 2010; Bodoni 2012; Balcanu – Mîrzanca 2019; Matei – Podină 2013). Ugyanakkor rámutattunk azon szülői bevonódási formákra is, amelyek nem az elmélet szerint valósulnak meg (például az első bevonódási formáról, a szülőtanfolyamokról kevésbé esett szó), illetve, amely a pedagógus megítélésén alapszik (a hatodik bevonódási forma). Úgy véljük, legkiemelkedőbb a kommunikáció, hiszen gyakoriságát a pedagógusok nagyon sokszor megemlítették az interjú során.

3. Összegzés

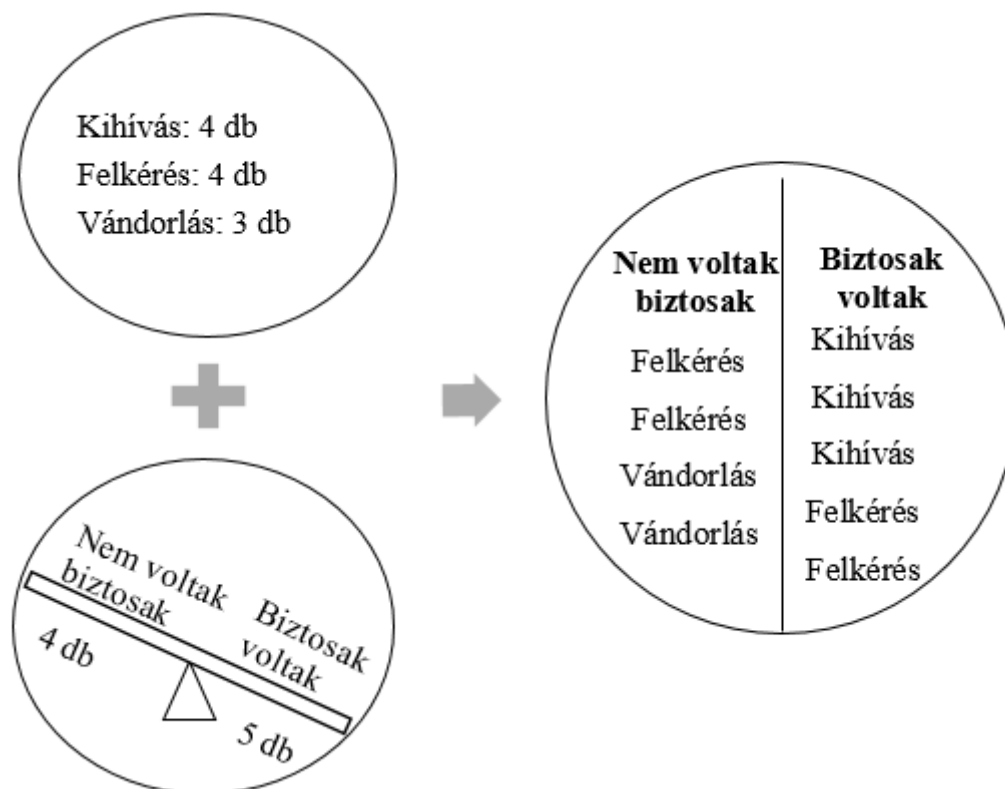
Tizenegy Step by Step alternatív oktatási formában tevékenykedő pedagógussal készítettünk félig strukturált egyéni interjúkat, akik egyazon iskolában tanítanak egy partiumi kisvárosban. Mindegyik tanítónőről elmondható, hogy előbb hagyományos oktatásban kezdték pályafutásukat, majd egy képzést elvégezve lettek Step by Step-es tanítók. Kutatásunkban típus- és témaanalízist is végeztünk.

A szakirodalom (Balcanu – Mîrzanca 2019) és a tanítók elmondásai alapján megtudtuk, hogy több éves képzésben kell a pedagógusnak részesülnie ahhoz, hogy az alternatív oktatási formában folytassa munkáját, ami pénzbe, időbe, mindennapi plusz munkába kerül.

Első kérdésünkre, vagyis, hogy milyen mintázatok fedezhetők fel a Step by Step-et választó pedagógusok motivációiban, a válaszok alapján három típusnévvel ellátott típus rajzolódott ki. Ezek a „Kihívás”, a „Felkérés”, valamint a „Vándorlás” nevet kapták. A tizenegy interjúalanyból négyen tartoztak a „Kihívás” elnevezésű típusba, akik szerettek volna valami újat, mást kipróbálni, vagy nem érezték a hagyományos oktatást megfelelőnek a kor gyermekeinek. Szintén négy tanítónő mesélte, hogy felkérték őket (innen ered a nevük: „Felkérés”), és ők éltek a lehetőséggel, vagy éppen rá voltak kényszerülve, hiszen több Step by Step osztály indult szeptemberben, és pedagógusokra volt szükség. Az utolsó, „Vándorlás” nevet viselő típus motivációja a kisvárosba vagy a központba kerülés volt. Ezek a tanítónők a periférián vagy a közelben lévő falvakban tanítottak, a felkérés által bekerülhettek a központ iskolájában. Összességben tehát elmondható, hogy jöllehet, mindegyik tanítónőnek felajánlották a Step by Step-et, a motiváló erő mégis eltér: van, akinek felajánlották és elfogadta, vannak, akik azért fogadták el, mert így jobb helyre kerültek, és vannak, akik azért vállalták el a felkérést, mert valami újat szerettek volna kipróbálni.

Az interjúk során felmerült az a kérdés is, hogy mennyire voltak biztosak a Step by Step működésében, mikor meghallották, hogy a kisvárosban is indulni fog. Az erre a kérdésre kapott válaszokat a motivációs típusokkal vetettük össze, vizsgálva, hogy mely motiváció típusban található pedagógusok voltak leginkább biztosak a Step by Step-ben, és mely típus tagjainak voltak kétségei.

7. ábra. Összefüggés a pedagógusok motivációja és az „Első hallásra teljes mértékben biztos volt –e...” kérdésre adott válaszok között



Forrás: saját szerkesztés

Kilenc pedagógus fejtette ki az „Első hallásra teljes mértékben biztos volt –e...” kérdést, így az ő válaszuk került az elemzésbe. A 7. ábrán látható, hogy azok a tanítónők, akik keresték a kihívást, valami újításra vágytak, biztosak voltak az a Step by Step működésében a kisvárosban, míg azok, akik a „Vándorlás” típus tartoztak, nem voltak biztosak, nem hitték, hogy működni fog, voltak kétségeik.

Második kutatási kérdésünkben feltártuk az alternatív oktatási forma azon elemeit, amelyek összeilleszthetők a nyelvi kódok elméletével. Kvalitatív módszerrel nehéz mérni a hatást, nem tudjuk ellenőrizni, hogy van-e különbség azon gyerekek közt, akik öt éven keresztül használják, illetve nem használják naponta a kommunikációs játékot, így csak az elemeit, működését tudjuk bemutatni a pedagógusok szemszögéből, reflektálva a Bernstein-i kidolgozott nyelvi kódok elméletére.

Réger (2002) Varga (2015) és a Várnagy – Várnagy szerzőpáros (2000) a kommunikációs játékokat említik, amelyek fejlesztik a kidolgozott nyelvi kódot. „... beszámolás megtörtént eseményről egy, a történeteket nem ismerő beszédpartnernek...” (Réger 2002: 145) A Step by Step alternatív oktatási forma egy olyan módszert alkalmaz mindennap, amely Réger (2002)

példáját testesíti meg. A mesélőszék a tanítók beszámolóí alapján egyszerre fejleszti a kifejezőképességet, a véleményalkotást, a bátorságot, továbbá önbizalmat ad. Türelmet, mások meghallgatását igényli, amely szintén fontos a társadalomba való beilleszkedéshez. A pedagógusok a gyerekek beszámolóí során betekintést nyerhetnek a család életébe, működésébe.

Arra tanítja a gyermeket, hogy úgy fogalmazzon meg vele megtörtént eseményeket, hogy azt társai megértsék, hogy tegyen fel kérdést, amelyhez aktív figyelem szükséges a hallgatóközönségtől, és kerek, érthető választ adjon. *„A beszélőre korlátozott, diszkrét, tagolt jelentéseket át kell alakítani, hogy érthetőek legyenek a hallgató számára, és ez arra kényszeríti a beszélőt, hogy válogasson a szintaktikai és szókincsbeli alternatívák között.”* (Bernstein 1996: 134) Elmondhatjuk, hogy a mesélőszék alkalmas lehet fejleszteni a Bernstein által megfogalmazott kidolgozott nyelvi kódot, hiszen ahhoz, hogy a gyermekek beszéde érthetővé váljon a hallgatóságnak a szituáció ismerete nélkül is, összetett mondatok szükségesek, egyéni szimbólumok jelennek meg, amiket átadhatnak saját történetükkel, ahol az „én” lesz a jellemző alany. Mivel a mesélőszék teret és időt ad ennek gyakorlására, a pedagógusok folyamatos fejlődést figyeltek meg a gyermekek részéről.

A harmadik kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy a szülői bevonódás Epstein-i klasszifikáció szerinti formái hogyan jelennek meg a kutatott alternatív oktatási formában. Összevetettük a hat bevonódási formát a Step by Step-es pedagógusok válaszaival. Elmondhatjuk, hogy mindegyik forma megjelenik valamilyen szinten a Step by Step-ben. Az első bevonódási formánál (szülői feladatok ellátása, bevonódás – szülőtanfolyamok, családlátogatás) akadtak eltérések az interjúalanyok válaszaiban: van, aki szerint működtek (működnek) szülőtanfolyamok, egyesek szerint nem. Szintén eltérő válaszokat kaptunk arról, hogy gyakorlat-e a családok látogatása. A második formánál (kommunikáció) már egybehangzóbb válaszokat kaptunk, hiszen minden interjúalany fontosnak találja és alkalmazza is a rendszeres kommunikáció gyakorlatát, például havi rendszerességgel tartanak szülői értekezleteket, ahol szinte mindenki jelen van, és napi szinten tartják a kapcsolatot a szülőkkel. A harmadik bevonódási forma (önkéntesség) esetében is hasonló válaszok születtek: szoktak jönni, lehetőséget is teremtenek a szülőknek (100. napos rendezvény), viszont a tanítók elmondásai alapján pár éve aktívabbak voltak a szülők, mint most. Ezt a sok munkának, a generációs különbségének és talán a módszer elterjedésének tudható be. Az Epstein-i bevonódási formák közül a negyedik (otthoni tanulás támogatása) tűnt a legérdekesebbnek. A Step by Step jellegzetessége, hogy nem kapnak házi feladatot otthonra a gyerekek, hiszen a hosszított (délután négyig tartó) program lehetővé teszi, hogy délután foglalkozzanak az adott

témával, ismétljenek, gyakoroljanak. A tanítónők elmondása szerint a román nyelv esetében ez mind nem elég, szükséges lenne ismételni otthon is, amire nem mindenhol kerül sor, a szülők a hosszú programra hivatkozva húzzák ki magukat az otthoni tanulás, ismétlés alól. Mindemellett a fogadóórák, a telefonon kérdezés és a lehetőség, hogy beüljenek a szülők egy foglalkozásra, tárt kapukkal várja az érdeklődőket. Az ötödik formára (döntéshozatal lehetősége, megteremtése) irányuló kérdések alapján megtudtuk, hogy működnek iskola- és osztályszinten is szülőbizottságok, ahol a szülők beleszólhatnak döntésekbe. A hatodik, egyben utolsó bevonódási formánál (közösséggel való együttműködés) szintén megosztó válaszokat kaptunk: egyes tanítók úgy látják, hogy kevés lehetőség adódik a kisvárosban, mások szerint elég sok, mindenben próbálnak részt venni a gyerekekkel.

Dolgozatunk legfőbb célja az volt, hogy a különböző fejezetek, kutatási kérdések, „állomások” lehetővé tegyék a Step by Step alternatív oktatási forma átfogó megismerését. Az itt bemutatott elméleti háttér és empirikus eredmények – reményeink szerint – fontos adalékkal szolgálhatnak a kutatói közösségnek, hiszen Magyarországon egy kevésbé ismert alternatíváról van szó. Munkánkat ajánljuk továbbá a pedagógusoknak, hiszen olyan módszereket is bemutatthattunk (pl. mesélőszék – kommunikáció, kidolgozott nyelvi kód fejlesztése; 100. nap – önkéntesség lehetősége szülőknek), amelyeket akár a hagyományos oktatásba is be lehet építeni, gazdagítva ezzel az alternatív módszerek eszközeinek táráát.

Hivatkozáslista

- Andrási Katalin – Bíró Zoltán 1978. Nyelv és hátrányos helyzet. *Korunk*, 10: 826–830.
- Balcanu, Alina – Diana – Mîrzanca, Mari-Rodica 2019. *Studiu privind alternativele educaționale existente în sistemul de învățământ preuniversitar din România*. Partner: Nemzetoktatási minisztérium, Bukarest {Romániában egyetem előtti oktatási rendszerben működő alternatívákról}
- Becze Orsolya 2010. *Lépésről lépésre" egy pedagógiai innováció nyomában*. Doktori disszertáció. Corvinus Egyetem. Budapest.
- Bernstein, Basil 1996. *Nyelvi szocializáció és oktathatóság*. In Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom I.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs
- Bodoni Ágnes 2012. *Reformpedagógia. Pedagógus kompetenciák fejlesztése reform- és alternatív pedagógiai módszerek segítségével*. Ábel Kiadó. Kolozsvár.
- Bojor, Ioana – Vlașin Iulia – Ioana 2013. *Alternativa educațională Step by Step*. In Chiș, Vasile – Albulescu, Ion – Catalano, Horațiu (szerk.) *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. EIKON kiadó. Kolozsvár
- Bourdieu, Pierre 1996. *Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák*. In Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom I.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs
- Breznysnyánszky László 2004. *Alternatívok és alternatívák*. Új Pedagógiai Szemle. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Breznysnyanszky-Alternativok.html> (2022. november 20.)
- Coleman, James S. 1996. *Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet*. In Meleg Csilla (szerk.) *Iskola és társadalom I.*, JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs
- Epstein, Joyce L. – Sanders, Mavis G. 2002. *School, family, and community partnerships*. In: D. Levinson, R Cookson & Jr., A. Sadovnik (szerk.) *Handbook of Parenting*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.
- Evans, Ceryn 2018. *Analysing Semi-Structured Interviews Using Thematic Analysis*. SAGE. London.

Hanyady Györgyné 2003. *Lépésről Lépésre iskolai program*. Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület. Budapest.

Imre Nóra 2015. A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs.

Jánk István 2017. Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27 (3): 27–47.

Klaus, Sarah 2007. *Step by Step: A Multicountry Perspective on Implementing and Monitoring ECD Programs*. In: Young, Mary Eming –Richardson, Linda M. (szerk.) *Early Child Development From Measurement to Action*. The world Bank. Washington. 155–165.

Kovács Klára – Müller Anetta – Fenyves Veronika – Szűcs Edit – Bácsné Bába Éva 2017. Miért éppen pedagógusképzés? Szakközépiskolások pedagógusképzésre irányuló tanulmányi motivációi a Kárpát-medencében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. 5(3): 15–30.

Kovácsné Simon Krisztina 2010. *Az alternatív iskolák kialakulása, szerepe, jelentősége a magyar oktatási rendszerben*. Szakdolgozat. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet. Budapest.

Marton Eszter 2019. *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola. Budapest.

Matei, Irina – Podină, Dorina 2013. O echipă Step by Step – *Învățători, elevi, părinți*. In Chiș, Vasile – Albulescu, Ion – Catalano, Horațiu (szerk.) *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. EIKON kiadó. Kolozsvár

Németh András – Skiera, Ehrenhard 1999. *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Nyitrai Erika 2019. Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2): 28.

Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin 2015. Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio* 1:63–82.

Pop, Ionela – Baci, Valera 2013. *Alternativa metodologică Step by Step*. In Chiș, Vasile – Albulescu, Ion – Catalano, Horațiu (szerk.) *Pedagogiile alternative – conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. EIKON kiadó. Kolozsvár

Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
<https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/> (2022. november 20.)

Réger Zita 2002. *Utak a nyelvhez*. Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.

Rousseau, Jean-Jaques 1911. *Emil, avagy a nevelésről*. Magyar Irodalmi Intézet és Könyvnyomda. Budapest.

Step by Step (é.n.). Hivatalos weboldal. <https://www.stepbystep.ro/> (Utolsó látogatás: 2022.10.20.)

Varga Andrea Brigitta 2015. *A szociális helyzet és a nyelvi hátrány összefüggései*. Szakdolgozat, Miskolci Egyetem