

SZAKDOLGOZAT

FARKAS GÁBOR

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem
Kaposvári Campus
Neveléstudományi Intézet
Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga
szakirányú továbbképzési szak
levelező munkarend

**A pedagógus, a család és az oktatási intézmény kapcsolatának
szerepe a tanulói személyiségfejlesztésben és integrációs
gyakorlatban**

Belső konzulens:

Velner András

főiskolai docens

Belső konzulens

intézete/tanszéke: Neveléstudományi Intézet/Szakdidaktikai Tanszék

Készítette:

Farkas Gábor

Kaposvár

2024

Tartalom

Bevezetés.....	4
I. A pedagógus szerepe a tanulói személyiségfejlesztésben.....	5
1. A pedagógusszerep, mint szakkifejezés	5
2. Változó társadalmi közeg, változó pedagógusszerep	6
3. A pedagógus szerepmeghatározásai	7
II. A család és a pedagógus kapcsolatának szerepe a tanuló személyiségfejlesztésében.....	10
1. Szociológiai és fogalmi megalapozás	10
2. Partnerség lehetőségei a család, a pedagógus és az intézmény kapcsolatában.....	12
III. A tanulói személyiségfejlesztés intézményi tényezői	15
1. Intézményi feltételek és az intézményvezető szerepe	15
A) Intézményi feltételek.....	15
B) Az intézményvezető szerepe.....	20
2. Integrációs gyakorlat az iskolában	22
3. A halászteleki Bocskai István Református Oktatási Központ integrációs gyakorlata.....	26
IV. Összefoglalás	30
Melléklet.....	31
Felhasznált irodalom	35

Bevezetés

A tanulói személyiségfejlesztés fogalma olyan folyamatot jelöl, amelynek elemzésekor nem hagyható figyelmen kívül az oktatási/nevelési környezet egyik lényeges eleme sem. Dolgozatomban ezért sorra jellemezem azokat a tényezőket, melyek optimalizálása nagyban hozzájárulhat a tanulói személyiségfejlesztés, és az ezzel szorosan összefüggő normaközvetítés és integráció hatékonyságához.

Az első tényező a pedagógus, akinek ön- és társadalmi szerepmeghatározása, illetve szerepkonfliktusai szoros összefüggésben állnak azzal, hogyan képes a tanár megfelelni azoknak a normaközvetítéssel kapcsolatos elvárásoknak, melyeket egyrészt a társadalom, másrészt az oktatási intézmény támaszt, és azoknak a kihívásoknak, melyeket a tanulók személyiségfejlesztése jelent. Ezzel összefüggésben elengedhetetlen jellemezni a pedagógus és a szülői háttér partneri kapcsolatrendszerét, valamint azokat az intézményi feltételeket, melyek szintén nagyban befolyásolhatják a tanulói személyiségfejlesztés sikerességét, ezért a dolgozatom második és harmadik fejezeteiben ezeket az összefüggéseket elemzem. Mivel a tanulói személyiségfejlesztés, a normaközvetítés és az integráció célcsoportja maguk az oktatási intézmények tanulói, ezért a harmadik fejezet része egy általam készített tanulói elégedettségi felmérés is, melyben azt vizsgálom, hogy a tanulói elégedettség milyen összefüggéseket mutat az intézményi feltételekkel, a nevelési és oktatási attitűddel, illetve a tanulói csoportjellemzőkkel, valamint hogy ezek az összefüggések hogyan hatnak a tanulók személyiségfejlődésére és integrációjára.

A tanulói személyiségfejlesztés és a normaközvetítés módszertanával kapcsolatosan külön kitérek az inkluzív pedagógia, illetve a tanulói integráció lehetőségeinek elemzésére is, valamint konkrét intézményi példát is bemutatva elemzem a Halászteleki Bocskai István Református Oktatási Központ Pedagógiai Programjának a tanulói integrációs gyakorlatra, illetve a személyiségfejlesztésre és normaközvetítésre vonatkozó részleteit.

I. A pedagógus szerepe a tanulói személyiségfejlesztésben

1. A pedagógusszerep, mint szakkifejezés

Azért szükséges, hogy meghatározzuk, voltaképpen mit is értünk a pedagógusszerep fogalmán, mert főleg az elmúlt két évtizedben, de tágabban már a rendszerváltozás óta felértékelődött annak a kérdésköre, hogy a megváltozó társadalmi keretrendszerben milyen önmeghatározással, illetve milyen szerepkészlettel kell rendelkeznie a társadalom számára optimális pedagógusnak. Már önmagában jelzi a pedagógusszerep meghatározásának mentális szempontból is bonyolult megragadhatóságát, hogy minimum kettős megközelítést igényel: hogyan látja önmagát a pedagógus, illetve milyen szerepelvárásokat támaszt felé a társadalom. A téma fontosságát jelzi, hogy a rendszerváltozás óta eltel évtizedekben számos – az oktatásügy területén elismert – szakember fogalmazta meg elméleti vagy politikai/szociológiai háttérű véleményét a pedagógusszerepet illetően.

„Társadalmi megközelítésben a tanári szerep, az értékeknek, normáknak, magának a társadalmi tudásnak az áthagyományozása olyan szakemberek által, akik a rájuk bízott generáció folyamatos előrehaladását biztosítják, és ezzel kapcsolatos visszajelzéseket adnak az érintetteknek.” – fogalmazza meg N. Tóth Ágnes (N. Tóth, 2015: 197). Ez a meghatározás jól mutatja, hogy a pedagógus szerepe a társadalom szemszögéből, tehát a társadalmi elvárásoknak megfelelően olyan értékek közvetítését jelenti, melyek átadásával a pedagógus a különböző, újabb és újabb generációknak biztosítja azoknak a normáknak az elsajátítását, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az adott generációhoz tartozó egyén bizonyos fokú tudásra szert téve „hasznos” és „norma követő” tagja legyen az adott társadalomnak. Ezzel a megközelítéssel azonban az a probléma, hogy az adott társadalmi normák, illetve az adott ismeret szükséglete egy adott társadalomban egyre növekvő tempóban változik, azaz kijelenthető, hogy a 20. század elejétől napjainkig tartó időszakot tekintve oly mértékben felgyorsultak ezek a változások, hogy egy-egy pedagógus életpályája során akár több ilyen változás is bekövetkezhet. Ez a tény pedig alátámasztja annak a szükségességnek az elvét, miszerint folyamatosan változnia kell a pedagógus saját szerepfelfogásának azzal arányosan, amilyen mértékben változnak azoknak a generációknak a normaigényei, amely generációk az adott társadalom norma-elvárásait tükrözik.

2. Változó társadalmi közeg, változó pedagógusszerep

A felgyorsuló változások egyik jelentős összetevője az információrobbanás, azaz az információhordozó eszközök nagyszámú elterjedése és modernizálódása, mellyel párhuzamosan megnőtt és felgyorsult a társadalom információigénye is. Ez az újszerű információs közeg elengedhetlenné tette „az iskola szerepének újraértelmezését, hiszen az iskola többé nem a tudás elsőrendű hordozója, a tudásnak számos más, esetenként jobb, megbízhatóbb forrásai vannak.” (Czike, 2014: 10) Az újabb generációk egyre modernebb és többcélú eszközök segítségével rohamosan növekvő mennyiségű információhoz juthatnak egyre csökkenő időn belül, ami nagyban megnöveli az oktatási rendszerben jelenlévő generációk ingerigényét a minél gyorsabb – sajnos nagyon kis mértékben kontrollált – információszerzésre. Ebben az információs környezetben „nem lehet frontális órák keretében, tekintélyelvű pedagógiával tanítani, elméletileg nem indokolhatóak a régi módszerek, gyakorlatilag pedig egyszerűen nem vezetnek eredményre.” (Czike, 2014: 11)

A társadalmi környezet változásainak második összetevője az a demokratizálódás, amely Magyarországon az 1989-es rendszerváltozással vette kezdetét. Azok a politikai folyamatok, amelyek az egypártrendszerre épülő állami vezetést felváltották a többpártrendszerre épülő parlamenti demokráciával, a társadalomban is olyan mértékű – természetesen pozitív irányú – változásokat indítottak meg, amelyek hatással lettek az iskolában folyó oktató-nevelő tevékenységre is. Egy demokráciára épülő politikai rendszerben ugyanis az egyén a hatalom befolyásától mentesen – önálló döntéseket hozva – alakítja egzisztenciáját, saját véleménye lehet a világról, a politikai folyamatokról, világnézetét szabadon megoszthatja másokkal, vallását szabadon gyakorolhatja. A demokrácia természetesen ezen okoknál fogva hatással van a gyermek-felnőtt, a pedagógus-növendék viszonyra is, ugyanis a magyarázatok nélküli szabálykövetés helyett a gyermekek a felnőttől (pedagógustól és szülőtől) a szabályok kritika nélküli betartatása helyett a világ megismeréséhez szükséges útmutatók, információs környezet eléréséhez várják csupán az eligazítást annak érdekében, „hogyan kipróbálhassák magukat, és az erre alkalmas helyzetekben ők dönthessenek.” (Czike, 2014: 11)

A társadalmi környezet változásainak harmadik összetevője a globalizáció. Az iskolában alkalmazott szabályoknak (SZMSZ, programterv, házirend stb.) például nemcsak az

oktatási törvénnyel, illetve az Alaptörvénnyel kell összhangban lenniük, hanem figyelembe kell venniük az Európai Unió oktatással, esélyegyenlőséggel kapcsolatos rendelkezéseit, valamint egyéb – a globalizált társadalomban elfogadott – irányelveket a toleranciával, a társadalmi elfogadással összefüggésben. „Ennek alapján módosul a nevelőnek a pedagógiai folyamatban betöltött helye, szerepe. A nevelőnek nem az a fő tennivalója, hogy közvetlenül befolyásolja, >> formálja<< az egyén tudat- és meggyőződésvilágát, hanem az, hogy ösztönözze, segítse az önmeghatározás, az öntevékenység, az önfejlesztés pedagógiai feltételeinek kialakulását.” (Gáspár, 1997: 86)

3. A pedagógus szerepmeghatározásai

A pedagógusszerep összképét tovább árnyalja a társadalmi körülmények változásain túl az a többrétegű elvárásigény, amely a pedagógus életpályát jellemzi. Egyrésztől ugyanis a pedagógusszerep meg kell, hogy feleljen az intézményfenntartói elvárásoknak, vagyis a pedagógus tevékenysége legyen jogszerű, hatékony és minőségi. Másrészt a szülők elvárásai is meghatározzák a pedagógusszerepet. Ők elsődlegesen azt várják, hogy „gyermeküket elfogadó szellemben nevelő pedagógusok foglalkozzanak a tanulókkal” (N. Tóth, 2015: 197), a gyermekek pedig jókedvű, barátságos nevelőket szeretnének látni tanáraikban, akik mindenben szakértők, és személyiségük igazságos, kommunikációjuk asszertív, valamint személyes gondjaikkal is fordulhatnak hozzájuk, vagyis a lehető legnagyobb mértékben empatikusak.

Kevesen gondolnák, de a pedagógusszerep nagyban függ a nevelői attitűdtől, pontosabban az attitűdöt befolyásoló tényezőktől is. Ezt az attitűdöt ugyanis a fentebb vázolt társadalmi elvárások a szociokulturális elemek szintjén nagyban meghatározzák. Ilyenek a többségi társadalom által vallott értékrend és norma, az állami törvények, az adott aktuális trendek és divatjelenségek, valamint a hozzátartozói csoportok által támasztott igényeknek való megfelelés, de ezen felül ide tartoznak a gazdasági tényezők is (pl. a társadalmat jellemző aktuális bérvizonyokon belül hol helyezkedik el a pedagógus). A pedagógusszerepet mindezek mellett nagyban befolyásolhatja a személyiség is: saját kívánságok, beállítottságok, neveltetés és az arra épülő tapasztalatok, élmények, individuális háttér, sőt, még azok a pillanatnyi tényezők is, hogy az adott pedagógusnak milyen a hangulata vagy milyen korú, habitusú a nevelendő csoport összetétele. (Czike, 1996: 86-89)

Fontos szempont a pedagógus szerephatározásában az énkép. Ilyen módon a pedagógus szerep egy „fiktív önértékelés, az arról való elképzelés, hogy a környezet személyemet hogyan becsüli, (...) mit jelentek más embernek vagy egy társadalmi csoportnak”. (Zrinszky, 1994: 55) A különböző társadalmi elvárások, a fenntartói, hozzátartozói és tanulói igények gyakran ütköznek, mely szembenállások akaratlanul is arra készítetik a pedagógust, hogy a folyamatos hatékony tevékenység érdekében időről időre mérlegelje személyét foglalkozáskörének, társadalmi és egzisztenciális helyzetének tükrében. Alapvetés lehet ugyanis, hogy az *ideális pedagógus* szerepfeltétele az önbecsülés, a pozitív énkép megléte. Csakhogy *ideális pedagógus* nincs, „mert a szakma minden képviselője kívánatos és nem kívánatos tulajdonságokat egyaránt magán visel,” (N.Tóth, 2015: 198), amiért az oktatásügyi szakemberek folyamatosan újabb és újabb elvárható sajátosságokat, *kompetenciákat* fogalmaznak meg a pedagógusokkal szemben. A pedagógus életpályamodellben meghatározott ún. pedagóguskompetenciák¹ tehát ebben az olvasatban jelenthetik az ideális pedagógusszerep tényezőit is. Ezek azonban tevékenységorientált megközelítésben viszonyulnak a pedagógusszerephez, ami önmagában nyilvánvalóan elégtelen, ugyanis a fentebb írtakból egyértelmű, hogy a pedagógusszerep lényegi leírásához szükséges a személyiségorientált megközelítés is.

A személyiségorientált megközelítésben nem azzal írható le a pedagógusszerep, hogy a társadalom milyen tevékenységeket vár el a tanártól, hanem azzal, hogy az *ideális tanár* személyisége hogyan definiálható a társadalmi igények és normák kiszolgálására. Eszerint a pedagógus „nemcsak azt teszi meg, ami >>általánosan helyes és kötelező<<, hanem >>tulajdonképpen morális cselekedeteket<< is végrehajt.” (Zrinszky, 2006: 288) Hagyományosan a 20. század elejéig a pedagógust három szerepben definiálta a társadalom: a tudós, a szervező és a hivatalnok szerepkörével, amellyel természetesen sok évtizeden keresztül maga a pedagógus is egyszerűen azonosulhatott, hiszen a tekintélyre épülő pedagógiai alapelvek nemcsak a nevelő tevékenységben határozták meg az egyének közötti

¹ Az életpályamodellben meghatározott pedagóguskompetenciák: 1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás; 2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók; 3. A tanulás támogatása; 4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség; 5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység; 6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése; 7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás; 8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért. (forrás: Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Második, javított változat. [online] Oktatas.hu URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszer_ehez_v3.pdf (letöltve: 2024. 03. 01.)

viszonyokat (hierarchiát, kommunikációt, szemléletet), hanem az állami, egyházi és egészében véve a társadalmi struktúrában is. Ahogy azonban már fentebb kifejtettük, a 20. század elejétől olyan társadalmi változások vették kezdetét, amelyek nagymértékben előidéztek a pedagógusszerep változásait, a folyamatosan változó társadalmi/politikai környezet pedig más-más attitűdöket rendelt a pedagógusszerephez: a tudomány fejlődése előtérbe helyezte a szaktanár, az 1945 utáni politikai rendszer az agitátor, majd újra a szakértő attitűdöt. A modern pedagógia a nevelői, a szaktanári és az adminisztrátori szerepeket különbözteti meg. Azonban ezekre a szerepekre „vonatkozó előírások gyakran konfliktusba is kerülhetnek egymással, hiszen más-más kívánatos tulajdonság, esetleg viselkedési stílus szükséges az adott szituációban a megfelelő helytálláshoz.” (Szabó, N. Kollár, Vörös, 2017: 414) A pedagóguspályán ez a helytállásigény természetesen nemcsak a társadalmi elvárások horizontján, hanem – feltételezhetően ezzel összefüggésben – a pedagógus személyiség önmaga iránti elvárásainak horizontján is kimutatható, és ez nem kis mértékben okoz szerepkonfliktust. „A szerepkonfliktus azt jelenti, hogy összeütközésbe kerülnek a szerepeink. Mindenütt szeretnénk megfelelni. Amíg meg tudjuk ezt tenni, addig nincs konfliktus, de ha a munkahelyi vagy személyközi kapcsolataink sérülnek emiatt, akkor kialakul a konfliktus.” (Sasfy, 2018: 28)

Összességében jól látható, hogy a pedagógusszerep – mint kulcsfogalom a pedagógiai kutatásokban – egyrészt azért definiálható nehezen, mert az *ideális pedagógus*, mint ehhez kapcsolt eszménykép, nem létezik, másrészt pedig azért, mert a szerepelvárásokhoz köthető különböző társadalmi, illetve pedagógiai/pszichológiai megközelítések eltérnek abban, hogy a tevékenység vagy a személyiség kritériumait helyezik-e az igények középpontjába. Az életpályamodellben alkalmazott kompetenciák tulajdonképpen a pedagógustól elvárható személyiségvonásokra, viselkedésre, szaktudásra és tanítási módszerre épülnek. Ebben (és csak ebben) a megközelítésben elfogadhatjuk, hogy ezek a pedagógusszerep meghatározói. A pedagógus szerepmeghatározásai, a pedagógus énképe végső soron azért sarkalatos kérdése esszénk tárgyának, mert kijelenthető, hogy a tanulói személyiségfejlesztésre, illetve az ehhez szorosan kapcsolódó normaközvetítésre optimális esetben az olyan pedagógus képes, akinek a fentebb vázolt szerepkonfliktus nem akadályozó tényező, illetve énképe reális és pontos.

II. A család és a pedagógus kapcsolatának szerepe a tanuló személyiségfejlesztésében

1. Szociológiai és fogalmi megalapozás

A család, mint társadalmi alapegység ma már számtalan módon értelmezhető – a pedagógiai tevékenység és az iskola, mint a családokkal jogszerű kapcsolatban álló intézmény számára – kikerülhetetlenül (újra)értelmezendő. Szükséges ez nemcsak azért, mert a nevelő/oktató folyamat „célszemélye”, a gyermek elsődleges szocializációs közegéről beszélünk, hanem azért is, mert napjainkban egyrészt nagyban megváltozott a család fogalmának jelentésköre, másrészt sok esetben egy adott család nem feleltethető meg az iskolával szemben elsődleges szocializációs környezetként (ebben az esetben az iskola válik azzá a gyermek számára), vagy – nagymértékű negatív társadalmi és/vagy a felnőtt generációkra növekvő mértékben jellemző pszichológiai folyamatok miatt – traumatikus környezetként aposztrofálható a család.

A család fogalmának meghatározása a múlt évszázad elejétől elengedhetlenné vált a pedagógiában, azonban – fejt ki Cseh-Szombathy László – a család jelentésköre azért nehezen megragadható, mert az „emberek családban nőnek fel, és túlnyomó többségük egész élete is a család keretei között zajlik le. Ennek során az emberek tudatában a családi intézménynek számos, egyedi vonásokkal átszőtt képe alakul ki, és ez elevenedik meg a családfogalom hallatára. E fogalomra az emberek többnyire érzelmileg is reagálnak: a család vagy valami jót, kedveset jelent, vagy pedig a káros élmények hatására a rossz, az ártalmas megtestesítője lesz.” (Cseh-Szombathy, 2006: 5) Az egyik első – a család társadalmi szerepével foglalkozó – szociológiai iskola a 20. század elején a családot az egyének interakciós keretként értelmezte (interakcionális iskola).² Ez az értelmezés a családszociológiai kutatások intenzitásának, illetve az egyre inkább mélyebb vizsgálatokat igénylő társadalmi folyamatok következtében az elmúlt évtizedekben oly mértékben kiegészült és átalakult, hogy ezen fogalommeghatározások áttekintésére ez az esszé nem alkalmas, ezért kiindulási pontként itt csak a Magyarországon (az iskolai intézményrendszerben legelfogadottabb) meghatározással élünk: „a család a társadalomnak az a legkisebb szociális egysége, amelyben házasságban élő férfi és nő együtt él/nek vér szerinti

² Burgess, E. W. ennek az iskolának az egyik legjelentősebb képviselője. Meghatározása szerint: „A család, mint az interakcióban álló személyiségek egysége” (1926)

közös gyermekükkel/gyermekekkel” (M. Nádasi, 2016: 35) A család fogalmának ez a definiálása voltaképpen az Alaptörvényben is leírt, de az Alkotmánybíróság egyik 1995-ös határozatára épül, mely szerint a család fogalma szinte teljes körűen azonosul a házasság fogalmával, amennyiben „a házasság intézménye kultúránkban és jogunkban is hagyományosan férfi és nő életközössége. Ez az életközösség tipikusan közös gyermekek születését és a családban való felnevelését célozza, amellet, hogy a házastársak kölcsönös gondoskodásban és támogatásban élésének is kerete. A gyermekek nemzésére és szülésére való képesség nem fogalmi eleme és nem feltétele a házasságnak, de a házasság eredeti és tipikus rendeltetéséből folyóan a házastársak különeműsége igen. A házasság intézményét az állam arra tekintettel is részesíti alkotmányos védelemben, hogy elősegítse a házastársak számára a közös gyermekkel is rendelkező család alapítását.”³ Jól kiolvasható ebből a határozatból a család, illetve a házasság, mint a társadalom legkisebb szocializációs lételemének a tradicionális, hagyományokra, sajátos nemzetkultúrára épülő megközelítése, amely tény egyben sajnos szinte „használatlaná” teszi a napi szociológiai/pedagógiai gyakorlatban történő értelmezését ezen fogalmaknak. Ugyanis már a 20. század második felétől Magyarországon is felgyorsultak azok a társadalmi folyamatok, amelyek a családok számos alternatív – családpszichológiai és szociológiai szempontból vizsgálható – változatát eredményezték. A hagyományos értelmezésből ugyanis kimaradnak azok a családváltozatok, „amikor a gyermeket örökbe fogadják; a saját gyermeket és az örökbe fogadottat együtt nevelik; a saját gyermek ismeretlen donortól származik; az együtt nevelt gyermekek részben az egyik, részben a másik, részben mindkét szülőtől származnak; válás vagy árvaság vagy a szülő által vállalt szingli életforma miatt egy szülő neveli a gyermeket (már nem csonka családról, hanem egyszülős családról beszélünk!); árvaság vagy a szülők nevelésre alkalmatlan életmódja miatt más családtag (pl. nagyszülő, hivatalos gyám) neveli a gyermeket; a család felnőtt tagjai csak alkalmilag élnek együtt; a család felnőtt tagjai homoszexuális kapcsolatban élnek; a kulturális sajátosságok következtében a hazai alapértelmezéstől eltérő más együttélési megoldást, és sajátos nevelési körülményeket, módszereket tartanak természetesnek.” (M. Nádasi, 2016: 35) Jól látható, hogy a társadalmi szokások változásai, az egyéneket érő modernizációs és kulturális hatások a családmódok folyamatosan bővülő számát hívták életre a mai közösségekben, ráadásul a családtipológia mellett pedagógiai szempontból sokkal inkább fontossá vált mindezen kategóriák esetleges traumatikus hatása a gyermekekre. Pontosabban felértékelődött a gyermek iskolai viselkedése és

³ Az Alkotmánybíróság 14/1995 (III.13) AB határozata

teljesítménye, a családi élettér/modell, illetve az ebből fakadó esetleges traumák kapcsolata. Mindezzel összefüggésben pedig elvárható kompetenciává vált a pedagógus esetében a családmódok ismerete az egyes tanulók esetében, valamint erre az ismeretre alapozva a gyermekekre ható – a családi mintákból fakadó – negatív folyamatok feltérképezése, és végül ezen információk helyes alkalmazása a nevelési/tanítási folyamat, a tanulói személyiségfejlesztés, illetve a normaközvetítés során.

2. Partnerség lehetőségei a család, a pedagógus és az intézmény kapcsolatában

Az iskolai intézmény, és általában a pedagógus tevékenysége hagyományosan nagymértékben épít a családi élettér meglétére, illetve annak a mindenkori társadalmi normának történő megfelelésére. „A pedagógusok részéről a megszokottól, ismerttől való eltérő működés miatt gyakran fogalmazódik meg elégedetlenség, kritika általában a családokkal szemben.” (M. Nádasi, 2016: 37) Pedig napjainkban jobbra még a hagyományos családtipológia is egyre alkalmatlanabbá válik a gyermek iskolai viselkedésére és teljesítményére is kiható szocializációs folyamatok jellemzésére. Ha például azt vesszük alapul, hogy a 20. század közepére legelterjedtebbé vált nukleáris háztartási modell (1 apa, 1 anya, gyermek/ek) ma már több formában is fennállhat⁴ oly módon, hogy annak gazdasági, társadalmi és kulturális funkciói ugyan csak kismértékben térnek el (pl. fogyasztási szokások, eltartók és eltartottak aránya stb.), de gyermekpszichológiai szempontból annál relevánsabbak, akkor rögtön használhatatlanná válik a hagyományos értelemben vett családtipológia.

Az oktatási intézmény, illetve a pedagógus számára az egyik legkevésbé érzékelhető szociológiai jelenség a mozaikcsaládban nevelkedő gyermek annak ellenére, hogy az utóbbi évtizedekben – a válások számának erőteljes növekedésével párhuzamosan – a mozaikcsaládok száma emelkedő arányban van a magyar társadalomban. Jelenleg még kijelenthető, hogy a mozaikcsaládban nevelkedő gyermek/ek „kezelése” nemcsak a köznevelés, hanem a szociológiai kutatások számára is peremterület. „A szociológiai és a demográfiai vonatkozású családszerkezeti kutatások egyik ’fehér foltját’ a mozaikcsaládok vizsgálata jelenti. Annak ellenére van ez így, hogy számos – alapvetően pszichológiai jellegű – kutatás kimutatta, hogy az intakt, az egyszülős és a mozaikcsaládban nevelkedő gyermekek

⁴ Példák (a teljesség igénye nélkül): apa és anya nem házasságban él; a nevelt gyermekek közül az egyik közös, a másik előző kapcsolatból származik; a szülők egyneműek stb.

életesélyei, iskolai előmenetele, társas viselkedése, későbbi párkapcsolattörténete jelentős különbségeket mutat” (Harcza, Monostori, 2020: 2) A mozaikcsalád, illetve az ilyen családmódelben lévő gyermek pszichológiai és pedagógiai szempontból egyaránt látens problémákat jelenhet tehát a nevelési/tanítási folyamat során, ugyanis felületes perspektívából a látszólag hagyományos felépítésű nukleáris család képét mutatja.

De mit tehet az intézmény, illetve a pedagógus, ha például a tanuló iskolai viselkedésének és teljesítményének romló tendenciáinak hátterében az áll, hogy mozaikcsaládban nevelkedik féltestvéreivel, vérszerinti szülőjének egyikét csak kéthetente látja, és napi viták tárgya a családban élő felnőttek között a nevelő (nem vérszerinti) szülő(k) hozzáállása a nevelt (nem vérszerinti) gyermek/ekhez. A legnagyobb gond ez esetben leginkább az, hogy az intézményben folyó pedagógiai munkát szabályozó dokumentumok a pedagógusoknak nem sok fogódzót jelentenek. Jól példázza ezt, hogy a szervezeti és működési szabályzatok legtöbbször csak az ifjúságvédelmi felelőst említik ezen a szinten: „A gyermekjóléti és családsegítő szolgálatokkal a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős tart kapcsolatot.”⁵ Pedig – mutat rá írásában Podráczky Judit – a „nemzetközi és hazai mérések eredményeivel kapcsolatban például gyakran került elő a családi háttér tanulói teljesítményeket befolyásoló szerepe” (Podráczky, 2018: 43), azonban ezeket a mérési eredményeket a gyakorlatban nem feltétlenül követte hatékony cselekvési terv. Ahhoz, hogy a pedagógus és a család pozitív befolyással bírjon a gyermek iskolai viselkedésére és teljesítményére – fejti ki Podráczky – partneri viszonyra lenne szükség az intézmény és a szülő között. (Podráczky, 2018: 43) A partnerség kialakításához viszont elengedhetetlen mind a szülők, mind a pedagógusok – tehát végső soron osztálytársadalmi szinten – a kölcsönös bizalomra épülő szemléletváltás. Például annak a klisének az alapvető realitássá emelése, hogy *a gyermek az első* – vagyis nem az intézményi működés szabálykövetése, pontosabban kizárólagos ragaszkodás a szimplán szabálykövetéshez. Sajnos még nagymértékben tartja magát a köznevelésben a problémás tanuló „rémképe”, akitől szabadulni szeretne az intézmény (sok esetben akkor is, ha az iskola pedagógiai programjában szerepel az SNI besorolással vagy beilleszkedési és tanulási zavarral küzdő gyermek nevelése), és ebben a szándékában partnerre találhat az intézmény a szabad iskolaválasztás jogával élni tudó szülőben – viszont egyáltalán nem biztos, hogy a gyermek számára ez a vándorlás intézményről intézményre pozitív hatással képes lenni az iskolai viselkedésre és

⁵ A Bocskai István Református Oktatási Központ Szervezeti és Működési szabályzata (letölthető az intézmény honlapjáról) forrás: <https://birokhallasztelek.hu/kozepiskola/wp-content/uploads/2019/10/Szervezeti-%C3%A9s-m%C5%B1%C3%B6d%C3%A9si-szab%C3%A1lyzat-2018.pdf> (letöltve: 2024. 03. 01.)

teljesítményre. Tény, hogy „az elmúlt évtizedekben a világ számos országában megjelent a választás lehetősége a közoktatáson belül: egy OECD jelentés szerint az OECD-országok kétharmada növelte a szülők választási lehetőséget az elmúlt 25-30 év során (OECD, 2012). A 33 OECD-országból 2010-ben hat országban nem volt körzetes beiskolázás; nyolc országban szigorú körzetes beiskolázás működött; az országok zömében, 19 országban, köztük Magyarországon is, a beiskolázás alapja a körzet, de viszonylag könnyen lehetséges már elemi iskolai szinten másik iskolát választani (OECD, 2012).” (Berényi, 2018: 57) Tehát a szabad iskolaválasztás kétségtelenül segíthet a családnak abban, hogy ha a szülő egy adott intézmény keretein belül a gyermeke iskolai teljesítményét nem tartja megfelelőnek, akkor egy másik intézményt „kipróbálva” biztosítsa gyermeke teljesítményének megfelelő szintre emelését. Sajnos ebben a kijelentésben az ironia nem véletlen, ugyanis semmi nem garantálja, hogy ezzel a lépéssel valóban pozitív irányban változik a gyermek iskolai viselkedése és teljesítménye – sőt, sok esetben éppen az ellenkezője mutatható ki.

Összességében szükséges azon jógyakorlatok elterjedése az iskolában, amely nem az el- illetve áthárításra készíti azokat az aktorokat a köznevelésben, akik valóban objektíven és hatékonyan képesek pozitív befolyással beavatkozni a gyermek személyiségfejlődésébe, iskolai teljesítményének növelésébe, szinten tartásába, és ehhez figyelembe képesek venni azt a tényt, hogy a gyermek családi körülményeinek ismerete, illetve az aktív kommunikáció a szülőkkel ehhez a folyamathoz elengedhetetlen. A kulcsszó pedig a partnerség, nemcsak szülő és pedagógus között, hanem pedagógus és gyógypedagógus, iskolapszichológus és szülő, valamint a partnerszervezetek – családsegítő, pedagógiai szakszolgálat stb. – között. Podráczky Judit szavaival a „család és iskola kapcsolatának pozitív irányú és tartós befolyásolása szempontjából alapvető a szülőkkel/családokkal kapcsolatos attitűd megváltozása, amelynek kiindulópontjait nem az áthárítás és a rizikófaktorok hangsúlyozása, hanem az érdekazonosság tudatosítása, a család erősségei és védőfaktorai jelentik.” (Podráczky, 2018: 43)

III. A tanulói személyiségfejlesztés intézményi tényezői

1. Intézményi feltételek és az intézményvezető szerepe

A) Intézményi feltételek

Kozéki Béla szerint „a gyermek felelős saját fejlődéséért, így neki magának kell kialakítania olyan motivációs rendszert, mely értékessé teszi” (Kozéki, 1985: 8). Ez a megállapítás ugyan még a rendszerváltás előtti, mégis jól mutatja már a 20. század utolsó harmadában Magyarországon is jelentkező reformpedagógiai törekvéseket, melyek javarészt a büntetésre épülő motivációs rendszertől elfordulva mutattak az önálló tanulói felelősségvállalás, érték- és normakövetés elsajátításának motiválása felé, amely módszer csak nagyon lassan nyert teret az iskolai nevelő tevékenységben. Jól példázza a reformmódszerek gyakorlatba történő alkalmazásának lassú terjedését az a tény, hogy hazánkban a legtöbb oktatási intézmény pedagógiai programjában a „dresszúra, vagyis a viselkedésszelekció a jutalmazás, illetve a büntetés révén” áll a pedagógiai személyiségfejlesztő motivációs tevékenység fókuszában.

Jó gyakorlat lehet, ha az intézményben fejlesztési terv, illetve dokumentált és folyamatosan ellenőrzött/értékelt stratégia születik a tanulói személyiségfejlesztés, a norma- és értékkövetés adott mértékű elsajátítására, valamint az ehhez kapcsolt pedagógiai motivációs tevékenység eredményességének mérésére, és ezáltal hatékonyságának növelésére. Ugyanis a tanulói motiváltság a norma- és értékkövetés szempontjából (is) „nagyobbrészt a pedagógus kezében van: a diákok érdeklődésének felkeltéséhez, a kreativitásuk kibontakoztatásához hozzájárulhat az alternatív tanítási módszerek (pl. csoportmunka, projektmódszer) alkalmazása” (Bander, Ercsei, Galántai, Gyökös, Kurucz, Nikitscher, Szabó, Szemerszki, 2015: 85) így a fegyelmezésnek hatékony alternatívájává válhat a feladatorientált motiváció, mivel a csoporteredmény érdekében vállalt kooperáció összességében eredményesebben járul hozzá a tanulói személyiségfejlődéshez, mint a fegyelmezésen alapuló nevelési módszerek.

Természetesen a kooperatív feladatvégzésre fókuszált tevékenységekkel nem csupán a tantárgyi tudás elsajátításának eredményességét növelhetjük, hanem – ahogy arra az előzőekben is utaltunk – mindez a nevelést, a normaközvetítést és személyiségfejlesztést teheti eredményesebbé. Azonban mindennek elengedhetetlen feltétele a tárgyi és személyi feltételek együttes megléte. Hosszú távon olyan stratégia kidolgozására van szükség, amely a

hagyományos tudásátadásra épülő módszerek mellett/helyett a mai igényeket, társadalmi elvárásokat helyezi középpontba a tanulói személyiségfejlesztésben, „amely nem a gyermekek, tanulók ismereteinek pusztá gyarapodását, hanem az ismereteik alkalmazását lehetővé tevő készségek, értékek és beállítódások – kompetenciáik – fejlődését tekinti céljának, (...) amely nagy hangsúlyt fektet a társadalmi együttéléshez és az aktív állampolgári magatartás elsajátításhoz szükséges kompetenciák – ismeretek, szociális készségek, etikai normák, mindennapi rutinok – fejlesztésére” (Juhász, 2013: 11). A tanuló személyiségfejlődésében is a normakövetés motiválásában jelentős szerepe lehet az iskolai légkörnek, tágabb értelemben véve a szervezeti kultúrának. Minden szervezet működéséről elmondható, hogy az bizonyos mértékig a szervezet feladatait/céljait teljesítő egyének tevékenységének, viselkedésének, képességeinek összege, azaz minden szervezetnek jól körülírható, csak rá jellemző viselkedése, kultúrája van. Az iskolában, mint szervezetben a különböző szereplők (pedagógusok, pedagógiai munkát segítők, intézményvezetők) együttesen jellemzik a szervezeti kultúrát, illetve együttesen gyakorolnak hatást a tanulók személyiségére és a tanulói csoportok integrációs folyamataira.

Dolgozatom részeként ezt az együttesen gyakorolt hatást mintázhatja az az adott tanulócsoporttal kitöltött kérdőív, amely a tanulók véleményére kérdez rá a szervezet (saját oktatási intézményük) jellemzőivel kapcsolatban (ld. a mellékletben a tanulói kérdőívek egy példányát).⁶ A kérdőív harmincegy kérdést tartalmaz, tizenegyet az intézményi feltételekre (16., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 27., 28., 29. és 31. kérdések), ötöt az intézményi személyi jellemzőkre (7., 8., 9., 10. és 11. kérdések), négyet a tanulói csoportra (14., 15., 17. és 18. kérdések), ötöt a tanulási (1., 2., 3., 4. és 5. kérdések) és végül hatot a nevelési attitűdökre vonatkozóan (6., 12., 13., 25., 26. és 30. kérdések). A kérdőív a tanulók véleményét kérdezi az oktatási intézmény, illetve a tanulói környezet fentebb vázolt szegmenseivel kapcsolatban. Három pontszám közül választhatnak a tanulók a feltett kérdésekre: az 1. azt jelenti, hogy a tanuló nem elégedett, a 2. azt, hogy nincs véleménye a feltett kérdéssel kapcsolatban, a 3. pedig azt, hogy elégedett. Mivel a kérdőívvel mért tanulói csoport osztályfőnöke vagyok jelenleg, ezért a kérdőív osztályfőnökre vonatkozó 6. kérdését az elemzés során figyelmen kívül hagytam. A kérdőív lehetőséget biztosít arra, hogy a tanuló egy-egy kérdés esetében a választott számok jelölésén túl szöveges véleményt fogalmazzon meg. A kérdőívvel vizsgált tanulócsoport a Bocskai István Református Oktatási Központ 9/hr jelzésű harminc fős

⁶ A kérdőívet Kontra József, a MATE Kaposvári Campusának PHD egyetemi docensének az oktatási intézményre vonatkozó tanulói elégedettséget mérő kérdései alapján állítottam össze.

osztálya. A tanulók tehát a középiskola első tanévét teljesítik fele-fele arányban honvéd, illetve rendész szakos technikai képzés keretében (a technikum szakok mellett az intézmény nyelvi előkészítő tagozatos gimnáziumi képzéssel is rendelkezik, egy évfolyamon így öt osztály (2 gimnázium és 3 technikum) vesz részt a képzésben.

A kérdőív kérdéseinek első halmaza – ahogy fentebb vázoltam – az intézményi feltételekre vonatkozó kérdéseket tartalmazza (pl. Elégedett vagy az iskolai szabályokkal? Elégedett vagy a tanulók számával az osztályodban?). E halmazban a legtöbb pozitív („elégedett vagyok”) véleményt (összesen 23-at) a választott szakra (honvéd/rendész) való bejutás lehetőségére (19. kérdés) és az iskola tisztaságára (28. kérdés) vonatkozó kérdés, illetve az intézménnyel kapcsolatos általános elégedettség felvetése kapta (29. kérdés). A legtöbb negatív („nem vagyok elégedett”) véleményt (összesen 21-et) a napi óraszámra vonatkozó kérdés kapta (31. kérdés), míg a legmagasabb értéket a „nem tudom, nincs róla véleményem” kategóriában (összesen szintén 21-et) az iskola által biztosított ebéd minőségére vonatkozó kérdés kapta (20. kérdés). Ez utóbbi arány magyarázata lehet, hogy az adott tanulói csoportban csak tízen étkeznek az iskolai menzán, viszont közülük sajnos nyolcan adtak az ebéd minőségéről negatív véleményt. Elmondható tehát, hogy a vizsgált csoport többségében elégedett általában az iskolával, a választott szakra történő bejutás lehetőségével, valamint az intézmény tisztaságával. A tanulók a leginkább elégedetlenek az egy napra jutó tanórák számával és a menzán felszolgált ebéd minőségével. Az intézményi feltételeket érintő kérdésekkel összefüggésben összesen hat tanuló saját véleményét is megfogalmazott. Ezek közül öten negatív véleményt az iskolai ebéd minőségére, a szaktantermi lehetőségekre, a szakkörök számára, a napi óraszámokra és az iskolai viselet szabályaira vonatkozóan:

„Elég foghíjas szakkör-lehetőségeink vannak.”

„Sajnálatos módon elég kevés olyan szaktanteremben tudjuk a honvédelem fizikai részét tanulni, ahol a nagy létszámú osztályunk is elfér.”

„Van, hogy reggel héttől délután négyig bent vagyunk [az iskolában], utána pedig haza megyünk tanulni. Szerintem nagyon sok a napi kilenc óra, egy héten [belül] akár többször is.”

„Az ebédnek nincs minősége...”

„Szerintem ne vegyék figyelembe a szakadt farmernadrágot, olyan, mintha megkülönböztetnének minket a gimnazistáktól.”

Ez utóbbi vélemény rávilágíthat az intézményt jellemző diszkriminációra is a technikai osztályok rovására a gimnáziumi osztályokkal szemben, míg a második és harmadik kérdés az oktatásszervezés hiányosságaira utalhat: a nagy létszámú osztályok megfelelő méretű

szaktanteremben történő elhelyezésének igényére vonatkozóan, valamint a tantervben előírt óraszámok arányos elosztására az osztályok heti órarendjében.

Az intézményi feltételekre vonatkozó kérdések összesítő táblázata (a számokhoz tartozó kérdések a mellékletben):

kérdések száma/vélemények	16.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	27.	28.	29.	31.
Nem vagyok elégedett	9	4	8	5	1	5	7	11	1	2	21
Nem tudom	7	3	21	19	14	5	2	3	6	4	5
Elégedett vagyok	14	23	1	6	15	20	21	16	23	24	4

Az intézményi személyi jellemzőkre vonatkozó kérdések többek között az igazgatóval, az igazgatóhelyettesekkel, illetve általában véve a tanárokkal kapcsolatos elégedettséget mérik. Megjegyzendő, hogy a legmagasabb (összesen 24) „elégedett vagyok” jelölést úgy kapta az intézményvezető a tanulóktól, hogy a mindennapok során alig kerül az adott tanulócsoport aktív kommunikációs kapcsolatba az igazgatóval. Értékelésem szerint tehát ennek a kérdésnek az eredménye inkább az intézményvezetés minőségére utal, amivel láthatóan a többség elégedett. Árnyaltabb képet mutat az osztályban tanítókra vonatkozó kérdés (11 tanulónak nincs véleménye, 3-an elégedetlenek és 16 tanuló elégedett a tanáraival), amely tény tükrözheti az adott tárgyhoz köthető eredményességet is: vagyis az a tanuló, aki egy tárgyból közepes vagy annál rosszabb teljesítménnyel rendelkezik, kevésbé lehet elégedett az adott tárgyat tanító tanárral.

Az intézményi személyi feltételekre vonatkozó kérdések összesítő táblázata (a számokhoz tartozó kérdések a mellékletben):

kérdések száma/vélemények	7.	8.	9.	10.	11.
Nem vagyok elégedett	2	3	0	3	-
Nem tudom	4	4	9	11	-
Elégedett vagyok	24	23	21	16	-

A tanulói személyiségfejlődéssel, illetve a normaközvetítéssel és az integrációval leginkább összefüggő kérdéshalmazok a tanulási és nevelési attitűdre, valamint a tanulói

csoportjellemezőkre vonatkozóak. A tanulási attitűdre vonatkozóan a felmérés a tanultak hasznosságával, a házi feladatokkal, az alapkészségek (olvasás, írás, matematika) hangsúlyozásával, a tanulás mennyiségével és az osztályozás informáló, teljesítménymotiváló hatásával kapcsolatosan kéri ki a tanulók véleményét. E tárgykörben az osztályozás kapta a legtöbb (összesen 27%) negatív véleményt, de 13-an erre a kérdésre „elégedett vagyok” választ adtak (43%) mutatva, hogy a tanulói megítélés sem egyöntetű az osztályzás információértékét tekintve. A tanulás hasznosságával, mennyiségével, illetve az alapkészségek hangsúlyozásával a felmért csoport 50-60%-a volt elégedett.

A nevelési attitűd kérdései közül a tanár és a szülő közötti tanulóra vonatkozó információcserére, valamint a tanulóra vonatkozó döntésekben való személyes részvételre megfogalmazott kérdések (6. és 12. kérdés) 18 pozitív választ kaptak, tehát a tanulók többsége (60%) elégedett a tanára és a szülője közti kommunikációval, valamint a rá vonatkozó döntéshozatali mechanizmussal. Ebben a tárgyban a legtöbb negatív – „nem vagyok elégedett” – választ (27%) az „Elégedett vagy-e, ahogyan a tanárok érdeklődnek irántad?” kérdés kapta, összesen 16 tanuló pedig a „nincs véleményem” választ adta (53%) erre a kérdésre, ami jól mutatja, hogy a tanulói személyiség megismerése a diákok véleménye szerint kevésbé releváns célként írható le az oktatási-nevelési folyamatban.

A tanulási és nevelési attitűdre vonatkozó kérdések összesítő táblázata (a számokhoz tartozó kérdések a mellékletben):

kérdések száma/vélemények	1.	2.	3.	4.	5.	6.	12.	13.	25.	26.	30.
Nem vagyok elégedett	2	7	3	5	8	3	5	2	8	5	5
Nem tudom	10	8	9	7	9	9	7	14	16	8	12
Elégedett vagyok	18	15	16	18	13	18	18	14	6	17	13

A tanulói csoportjellemezőket leíró kérdések voltaképpen az egyes tanulók csoportbeli helyzetére és szerepére vonatkoztak a felmérésben, vagyis a tanulóknak a kérdésekre adott válaszokkal saját csoportjukat is jellemezniük kellett. Ezek közül a kérdések közül a csoport tanórai viselkedésére vonatkozóan adták a tanulók a legtöbb (összesen 37%) negatív választ, míg az egyes tanulók csoporton belüli jutalmazott szerepkörére vonatkozó kérdésre (17. kérdés) mindössze 1 tanuló fejezte ki elégedetlenségét, és emellett 18-an adtak erre a kérdésre pozitív választ (60%). Megjegyzendő, hogy az osztálytársak tanórai viselkedésével kapcsolatos negatív vélemény áttételesen a pedagógus fegyelmezési módszereit is bírálja,

tehát a magatartást illetően szigorúbb elvárásokat megfogalmazó pedagógus a felmérés alapján pozitív megítélésben részesülhet a tanulók perspektívájából.

A *tanulói csoportjellemzőkre* vonatkozó kérdések összesítő táblázata (a számokhoz tartozó kérdések a mellékletben):

kérdések száma/vélemények	14.	15.	17.	18.
Nem vagyok elégedett	11	5	1	4
Nem tudom	12	10	11	11
Elégedett vagyok	7	15	18	15

A kérdőív alapján megfogalmazhatók optimális és fejlesztendő területek mind az öt mért szegmens tekintetében. Mindenképp fejlesztendő terület az intézményi feltételeken belül a menzai ellátás minősége, az iskolai szabályok érvényesítésének mentesítése a diszkriminációtól a napi gyakorlatban, illetve meggondolandó az iskolavezetés részéről, hogy a tanulói személyiségfejlesztés hatékonyabb lenne alacsonyabb osztálylétszámokkal és a napi óraszámok optimálisabb elosztásával, csökkentésével. Az intézményi személyi feltételekről (az iskolavezetésről, a gazdasági dolgozókról, a tanárokról) nagyobb arányban (80-90%) fogalmaztak meg a tanulók pozitív véleményt, tehát ez a szegmens az adott intézményben optimálisnak tekinthető. A tanulási és nevelési attitűdre vonatkozó kérdések közül „az osztályozás informáló, teljesítménymotiváló hatása” kapta a legtöbb negatív véleményt a tanulóktól rámutatva, hogy az írásbeli vagy szóbeli szöveges értékelés az informálás és motiválás szempontjából hatékonyabb lenne. Végezetül a tanulói csoportjellemzés kérdéseire adott válaszok rávilágítanak, hogy az órai fegyelmeztelenség jobbára legalább ugyanannyira zavarják a tanulói csoportot, mint amennyire a pedagógust, tehát a órai fegyelmezés egységesebbé tétele, valamint pedagógiai és intézményi értékelése mindenképp fejlesztendő területnek tekinthető.

B) Az intézményvezető szerepe

Személyiségközpontú megközelítésben a vezető hatékonyan tudja motiválni a feladattal megbízott és az adott vezető alá rendelt csoportot a sikeres feladatteljesítés érdekében. A hatékony motivációs készségen túl azonban az is fontos, hogy „eredményesen tudjon kommunikálni a csapattagokkal, akik szabad akaratukból maguk is követni akarják.”

(Radó, Réthy, 2003). Természetesen az is fontos tényezője a jó vezetésnek, hogy a vezető szakértő legyen, azaz olyan információkat birtokoljon, amelyek információs előnyökhöz juttatják. A vezetői attitűddel, illetve a hatékony vezetés elemzésével kapcsolatban a legelterjedtebb a tulajdonságelméleti és a magatartástudományi megközelítés. Előbbi szerint a sikeres vezető jó alkalmazkodóképességgel rendelkezik, domináns, kitartó, teljesítményorientált, döntésképes és magabiztos, együttműködő, valamint stressz tűrő. (Stodgill, 1974). Utóbbi elmélet megkülönbözteti az autokratikus, a „Laissez-faire” és a demokratikus vezetési stílusokat, konzekvenciája szerint pedig a sikeres vezető adott szituációkban, az adott cél elérésének érdekében választja ki, hogy melyik stílus a megfelelő, melyik eredményez hatékony és sikeres szervezeti kultúrát. (Báthory, 2000)

Cseh Györgyi szerint a szervezeti kultúra „olyan magatartások, normák, értékek rendszere, amely a múltban eredményesnek bizonyult a külső kihívások leküzdésében és a belső integráció kialakításában.” (Cseh, 2002) Tulajdonképpen ennek a stratégiának a segítségével a szervezet sikeresen tud problémákat megoldani, ezért ezt „a jövőbeli cselekvések egyik fontos vezérlőeszközének tekintik.” (Bakacsi, 2015) Ennek a viselkedési modellnek, végeredményben az erre adott folyamatos reflexiók, jógyakorlatok kidolgozásában és alkalmazásában, vagyis a hatékony szervezeti kultúra meglétében nagy szerepe van a szervezet vezetőjének, hiszen ő az, aki megfelelően tudja meghatározni és koordinálni a hatékony működéshez szükséges feladatokat, és ehhez kapcsolódva képes motiválni a feladat végrehajtásában résztvevőket annak érdekében, hogy a feladatok elvégzése minél hatékonyabb működést eredményezzen.

A hatékony tanulói személyiségfejlesztés és normaközvetítés, végső soron az ezek érdekében megvalósítandó tanulói integráció érdekében elengedhetetlen, hogy az intézmény vezetése támogassa a pedagógiai munkát segítő szakemberekből álló team létrehozását, amely gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, gyermek-és ifjúságvédelmi szakember és családgondozó bevonását jelenti. Az intézményvezetőnek továbbá biztosítani szükséges a rendszeres kapcsolattartás lehetőségét a szülőkkel, a tanulásmódszertan tanítását, a kreatív tevékenységek, a sport tevékenységek, a kommunikációt fejlesztő önismereti, egyéni és kiscsoportos fejlesztő foglalkozások szervezését. Az integrációt szolgálhatja a vezető által elvárt differenciált tanulásszervezés is. Ha ez jellemző az iskola átfogó nevelési folyamatának tervezésére, akkor a differenciálás magában foglalja a pedagógiai folyamatok feladatainak, tartalmának, követelményeinek, módszereinek, eszközeinek, szervezeti formáinak és értékelési rendszerének tervezését. Az intézményben tehát ennek megfelelően a tanítási órákon (is) alkalmazzák a pedagógusok a differenciált tanulásszervezés módszertanát,

valamint a közösségi nevelés mellett nagy figyelmet fordítanak az egyéni bánásmódra, hogy ezáltal minél teljesebben lehessen kibontakoztatni a gyermek képességeit, tehetségét a tanulók érdeklődésének, adottságainak megfelelően.

2. Integrációs gyakorlat az iskolában

Az integráció Evans szerint „az a folyamat, amely a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók közötti interakció maximális megvalósítását célozza.” (Evans, 1996, idézi Csányi, 2000, 377-408) Az iskolai integrációnak ez a kétezres évek elején tömören megfogalmazott tételmondata összhangban áll a kilencvenes évek közepén elfogadott nemzetközi ajánlással, amely kimondja társadalmi szükségességét annak, hogy „az iskolák minden gyermeket befogadjanak, függetlenül a testi, értelmi, szociális, érzelmi, nyelvi vagy egyéb állapotuktól: beleértve a fogyatékos és a tehetséges gyermekeket, az utcagyerekeket és kiskorú foglalkoztatottakat, a nomád körülmények között élő, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbséghez tartozó gyermekeket, és más hátrányos helyzetű vagy peremterületeken élő csoportok gyermekeit.” (UNESCO, 1994, p. 3) Ezzel az ajánlással összhangban a magyarországi Köznevelési Törvény 17.§-ának 3. bekezdése szerint „Ha a fogyatékos gyermek, tanuló óvodai nevelését, iskolai oktatását a többi gyermekkel, tanulóval együtt végzik, a nevelő és oktató munkát az (...) meghatározott képesítéssel rendelkező pedagógus is elláthatja, ha a nevelő és oktató munkáját a fogyatékoság típusának megfelelő képesítéssel rendelkező gyógypedagógus segíti.”⁷ Továbbá a törvény 9. § 2. bekezdésének d) pontja szerint az iskolákban alkalmazott Tantervi alapelvek tartalmazzák „a testi, érzékszervi, értelmi, beszéd- és más fogyatékos tanulók speciális nevelésének, oktatásának elveit”⁸ Alapjában az oktatási intézményben kétféle integrációról beszélhetünk. A „lokális vagy fizikai integráció a legegyszerűbb változat. Az épület közös, de az ép és fogyatékkal élő gyermekek közt nincs strukturális vagy tevékenységbeli kapcsolat. Az iskolában elkülönített részen egy gyógypedagógus foglalkozik a sajátos nevelési igényű gyermekekkel.” (Adonyiné, 2006, p. 214) A másik változat a szociális integráció. „Szociális integráció esetében a külön oktatott gyermekeket szociális kapcsolatok kialakítására bátorítják, foglalkozáson kívül – pl. kirándulásokon, szünetekben, séták alkalmával, étkezéskor – a csoportokat együtt tartják. Csak az oktatás idejére válnak külön a sajátos nevelési igényű és ép gyermekek.” (Adonyiné,

⁷1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről. [online] Forrás: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (letöltve: 2024. 03. 01.)

⁸ 1993. évi LXXIX. törvény a köznevelésről, uo.

2006, p. 215) Amikor a sajátos nevelési igényű gyermekek a foglalkozások és a tanórák egy részét együtt töltik az egészséges gyermekekkel, csak részleges integráció valósul meg, teljes integrációról akkor beszélhetünk, ha a sajátos nevelési igényű gyermek minden foglalkozáson és tanórán társaival együtt vesz részt. Általánosságban kijelenthető, hogy a hazai gyakorlatban amely intézmények Pedagógiai Programjában szerepel az integrált nevelés, általában a teljes integráció valósul meg, azonban sok esetben ez spontán (hideg) integráció, vagyis a sajátos nevelési igényű gyermek együtt van ugyan társaival a többségi osztályban, de a valódi segítség, a tudatos fejlesztés elmarad. (Adonyiné, 2006) A szakirodalom kitér még a beilleszkedésen alapuló integrációra is, amikor a többségi intézménybe felveszik ugyan a sajátos nevelési igényű gyermeket, de annak sajátos szükségleteit nem ismerik, ezért beilleszkedési (asszimilációs) viselkedést várnak tőle. Sajnos ebben az esetben az integráció elősegítése általában kizárólag csak a szülőre és/vagy az intézményen kívüli gyógypedagógusi szakellátásra hárulhat. (Adonyiné, 2006)

Az integrált nevelést Magyarországon napjainkban olyan jogi környezet határozza meg, amely jelentősen meghatározza azokat a kereteket, amelyek azt biztosítják, hogy az intézményrendszerben ne jelenjenek meg izolációs vagy szegregációs folyamatok (illetve, ha megjelennek, annak jogi következményei is legyenek).⁹ „Az integrált oktatás jogi szabályozása jelentősen átalakította a korábban a gyógypedagógiai feladatok ellátására specializálódott intézményhálózatot, illetve új utakat nyitott meg a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók egy részének a többi tanulóval történő együttnevelésében. Az integráció elterjedésének hatására a gyógypedagógiai intézmények egy része módszertani központtá alakult” (Balázs, Kocsis & Vágó, 2011: 164) Az ilyen módszertani központok (EGYMI) alkalmazottainak létszámát, státuszát, képesítési kötelezettségét a fenntartó határozza meg. A gyógypedagógiai ellátást igénylők száma fokozatosan nőtt az elmúlt években viszont az ellátottak egy része integrált oktatásban vesz részt, az erre alkalmas intézményekben, külön tanterv szerint. Fontos megjegyezni, hogy a diszlexiás, diszgráfiás, diszkalkuliás gyermekek az integráló intézményekben ugyanazon tananyagot tanulják, viszont a nehézséget okozó tantárgyakból felmentést kérhetnek.

⁹ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. § (2) bekezdés: a sajátos nevelési igényű gyermek iskolai nevelése és oktatása megvalósítható külön gyógypedagógiai intézményben vagy a többi gyermekkel, tanulóval azonos iskolai osztályban.

A felmentésről határozatot csak az igazgató adhat ki.¹⁰ A dolgozat 1. számú mellékletében a Bocskai István Református Oktatási Központ tanulói integrációs gyakorlatát elősegítő – a látás- és mozgássérült, valamint mentális zavarokkal küzdő tanulók számára kialakított – eszközökről és foglalkozásokról készült saját képek láthatók.

Az integráció szükségességéről természetesen nem csak a sajátos nevelési igényű gyermek esetében beszélhetünk. Adott elemzési kereteken belül az integráció ellentéte lehet az izoláció vagy a szegregáció. Mindkét jelenség háttérében megfigyelhető az a gyakorlat, amely az eltérő társadalmi rétegekhez tartozó szülői háttérrel függ össze, és amely több ország iskolarendszerét is jellemzi voltaképpen arra épülve, hogy a társadalomban jelenlévő eltérő szociális és kulturális attitűdök leképeződnek az iskolarendszerben. E jelenség ellentételezéseként vezették be – nem csak a pedagógiában – az esélyegyenlőség elvét. „Az esélyegyenlőség elvét B. Schwartz a következőképpen határozza meg: 'Az esélyegyenlőség koncepciója azt jelenti, hogy bármely hátrányos helyzetet, legyen az gazdasági, szociális vagy kulturális, amilyen mértékig az lehetséges, magának az oktatási rendszernek kell kompenzálnia.' Más szóval [az egyező oktatási-képzési esély] (...) magasabb iskolai teljesítményt (képzettséget) eredményez, ami viszont együtt jár a társadalmi felemelkedéssel, mind presztízsből, mind jövedelemből.” (Mihály, 1980: 13) Továbbra is kérdés lehet, hogy az esélyegyenlőség biztosításának az iskolában mennyire lehet alapja az integráció. Ha például egy adott körzeti általános iskola ellátási helyén (településén) a szülők 95%-a roma kisebbséghez tartozó, melynek okán az adott intézmény tanulói összetétele is szinte kizárólag roma kisebbséghez tartozó tanulókból áll. Ennek következményeként megbélyegzik az iskolát a szegregáció vádjával, sőt, intézkednek arról, hogy az integráció elősegítése érdekében a tanulók a lakhelyüktől távolabb lévő belvárosi iskolában folytassák tanulmányaikat, ezzel megadva az esélyt az integrációra. Ebben az esetben – miután a tanulók kiszakadtak addigi megszokott kulturális és szociális környezetükből, és a beilleszkedés esetleg nem várt nehézségekbe ütközik – nem valószínű, hogy az esélyegyenlőség elvére épülő integrációs intézkedés valóban elérje a tanulók többségénél a gazdasági és szociális jellegű társadalmi

¹⁰ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról lehetőséget ad Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények (EGYMI) létrehozására. „33. § ... (az EGYMI)... létrejöhet a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók többi gyermekkel, tanulóval együtt történő nevelésének, oktatásának segítése céljából.” Céljaival összhangban elláthatja: „34. §-a a), b), e), g) és h) pontjában felsorolt pedagógiai szakszolgálat feladatait, az utazószakember-hálózat működtetését, 36. §-a (2) bekezdésének b)–e) és g) pontjában felsorolt pedagógiai-szakmai szolgáltatás feladatait, továbbá az intézmény keretén belül óvodai, általános iskolai feladatot ellátó intézményegység működését.” 39 Az EGYMI alkalmazottainak létszámát, státusát, képzési kötelezettségét a fenntartó határozza meg, viszont az ellátandó feladatokat a 14/1994. (VI. 24.) és 10/1994. (V. 13.) MKM rendeletek írják elő.

felemelkedést. Az intézkedés következtében inkább megnő a lemorzsolódás, a képzés befejezése előtti iskolaelhagyás esélye.

Az intézmény integrációs gyakorlata jelentheti pusztán az eltérő szociális, kulturális és egészségügyi jellegű eltérések figyelembevételére épülő esélyegyenlőség biztosítását (a legtöbb esetben ezzel találkozhatunk az integrált pedagógiai gyakorlatot folytató intézményekben (ld. a mellékletben a Bocskai István Református Oktatási Központ integrált nevelési tevékenységét elősegítő infrastrukturális és didaktikai jellemzőit, a mozgás- és hallássérülteket segítő eszközöket, valamint a fejlesztő foglalkozásokat), de ezen túlmenően beszélhetünk ún. tantárgyi integrációról is, amely azt jelenti, hogy az „integrált kiindulású tananyagszervezésben – a tantárgyi határoktól függetlenül – azokat a kulcsfogalmakat és alapösszefüggéseket próbálják azonosítani, amelyek sokoldalú feltárása az egész tananyag szempontjából fundamentális jelentőségűnek tűnik.” (Báthory, 1992: 128)

Napjainkban az iskolai integráció fogalmával szorosan összekapcsolódott az inklúzió, az inkluzív pedagógia fogalma. Neveléstudományi értelemben „az inkluzív nevelés olyan megközelítésmód, mely arra ad választ, hogy hogyan lehet az oktatási rendszereket átalakítani annak érdekében, hogy kezelni tudják a tanulók közötti különbségeket.” (UNESCO, 2001: 8) Mindez – vagyis a *befogadás* – úgy valósítható meg, hogy a gyermeket felveszik egy a lakhelyéhez közeli intézménybe, amely felkészült a befogadásra, tehát úgy alakította ki az iskolai életteret, az alkalmazott módszereket, a személyi és tárgyi feltételeket, hogy azok minden az intézménybe jelentkező gyermek adott nevelési szükségleteinek megfeleljenek. Vagyis rendelkezésre áll gyógypedagógus, ha szükséges, és a nevelés a szülő, a pedagógus, annak segítője és a gyermek együttműködésével (partnerségben) történik. Ebben a megközelítésben az „integráció egy alapvető (bazális, gyerekcentrikus) pedagógiát hoz létre. Bazális pedagógia, mivel a gyermekek és fiatalok mindenfajta fejlettségi szintjét, a valóság észlelésének, a gondolkodási, észlelési, cselekvési kompetenciáknak minden fokát szociális kirekesztés nélkül képesnek tartja a tanulásra. Gyerekcentrikus pedagógia, mivel az ember személyhez kötöttségét (az életútja értelmében) és ezzel együtt minden emberi csoportheterogenitását feltételezi.” (Papp, 1995. idézi Némethné, 2007: 108)

Mindezen tényezők eléréséhez az intézmény inkluzív pedagógiai módszereinek egyik legfontosabb tényezője a differenciálás. Diane Heacox szerint: „A differenciálás azt jelenti, hogy azzal a céllal választjuk meg a tanítás sebességét, szintjét vagy jellegét, hogy megfeleljen a diákok egyéni szükségleteinek, stílusának és érdeklődésnek.” (Heacox, 2006: 13) Tágabban értelmezve: „A differenciálás a tanításról és tanulásról való gondolkodás egyik lehetséges módja. Amellett olyan stratégiák gyűjteménye, amelyek segítségünkre vannak

abban, hogy jobban felismerjük és kezeljük osztályunkban a tanulási szükségleteket.” (Heacox, 2006: 9) Heacox értelmezése jól mutatja, hogy a differenciálásnak van egy kettős megközelítési horizontja: egy pedagógusi és egy tanulói. A tanulói perspektíva felől a differenciálás „biztosítja az önálló tanulási utak kialakítását, (...) a saját tanulási folyamatra való önreflektív rátekintést, (...) növeli a saját kompetenciaérzést, önbizalmat ad, segíti a reális én alakulását.” (Babitsné, Horváthné, 2018: 2) Az inkluzív pedagógia szempontjából ma már megkérdőjelezhetetlen a differenciálás jelentősége. Nahalka István szavaival: „Ha igaz, hogy a tanulásban alapvető szerepet játszik a gyermek önálló cselekvése, illetve, hogy a tanulás személyes konstrukciók kiépítése, akkor a folyamat csak nagyon differenciáltan mehet végbe, az egyes gyermekek más és más szinten állhatnak releváns kognitív struktúráikat, képességeik fejlettségét tekintve, mást és mást igényelhetnek a tanítás folyamatában, s az értékelési folyamatok is mást és mást jelentenek számukra.” (Nahalka, 2003: 127)

Értelemszerű, hogy a normaközvetítés – mint az iskola egyik legfontosabb nevelési feladata – integrált tanulói környezetben azért tekinthető evidensnek, mert a tanulók eltérő szociális, kulturális és egészségügyi, valamint mentális jellegzetességei szempontjából nagyban megnöveli a társadalmi beilleszkedés esélyeit. Mégis számos esetben működnek napjainkban is azok a társadalmi mechanizmusok (előítéletek), amelyek időről-időre előtérbe helyezik egy-egy kistérségben, vagy egy-egy intézményen belül a szegregációt. Ennek felszámolása még nagymértékű társadalmi szemléletváltást igényel a jövőben.

3. A halászteleki Bocskai István Református Oktatási Központ integrációs gyakorlata

A Bocskai István Református Oktatási Központ 1999 óta működik egyházi fenntartásban. A központ elnevezés arra utal, hogy az intézmény több részegységből áll: óvoda, általános iskola, gimnázium, technikum, alapfokú művészeti iskola és kollégium alkotja. A 2022/2023-as tanévben a középiskolai tanulólétszám 630 fő. Mivel felmenő rendszerben a technikum osztályok esetében minden tanévben egy osztállyal bővül az iskola, ez a létszám folyamatosan növekszik. A teljes intézményben (tehát az összes tagintézményt figyelembe véve) 2500 fő a tanulói létszám. A 630 fős tanulói létszámból 384 a lányok száma. Az évfolyamokon két nyelvi előkészítő gimnáziumi (egy dráma és egy biológia tagozattal), egy Rendészet-közszolgálat és Honvéd-kadét, egy Ügyvitel/gazdaság-menedzsment, egy Informatika, valamint egy Kertészet szakirányú technikumi osztály tanul. A technikumi

szakirányok összesen 3 osztályban oszlanak el, így évfolyamonként összesen 5 osztály van. Ezen túlmenően 10 tanuló vesz részt felnőttképzésben Logisztikai ügyintéző szakon, a kollégiumban pedig 43 tanuló kap ellátást.¹¹ Az általam oktatott csoportok átlaglétszáma 28.

Az intézményben az oktató-nevelő munkát a tantestület munkaközösségekben látja el, élükön a munkaközösség-vezetőkkel. A középiskolában ezek a következők:

1. osztályfőnöki munkaközösség 2. idegen nyelvi munkaközösség 3. humán munkaközösség 4. természettudományi munkaközösség 5. reál munkaközösség 6. vallásanári munkaközösség 7. szakmai munkaközösség. A középiskolai tantestületben 61 tanár oktat, ebből tízen óraadó. Jelenleg a tantestület 46%-a férfi.

A tantestület mellett pedagógiai asszisztensek, iskolai könyvtárosok, oktatási technikus, valamint gyógypedagógusok is részt vesznek az oktató-nevelő tevékenységben.

2016 óta tanítok a Bocskai István Református Oktatási Központban szakközépiskolai, technikumi, gimnáziumi és általános iskolai osztályokban. Az osztálytípusokból kitűnik, hogy a Bocskai István Református Oktatási Központban sokoldalú perspektívából lehet betekintést nyerni a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése területén.

A Bocskai István Református Oktatási Központ – bizonyos mértékű összefüggésben az egyházi fenntartói háttérrel – abba az iskolatípusba tartozik, amelyik egy pragmatikus és világnézeti célrendszer alapján a tanulók személyiségének alakulását (fejlesztését) – ezzel párhuzamosan a kimeneti szint minimumkövetelményeinek történő megfelelést (érettségi és szakmai vizsga, továbbtanulás) – úgy tekinti, hogy azok eredményessége a diákok későbbi életének, egzisztenciális körülményeinek egyik meghatározója legyen.¹² Ennek megfelelően a iskola pedagógiai programjának preambulumban megfogalmazza a tanulói személyiségfejlesztéssel kapcsolatos attitűdöket, illetve ezzel párhuzamosan az intézmény dolgozói számára azokat az elvárásokat, amelyek szükségesek a tanulók – egyházi fenntartói szempontból is – hatékony személyiségfejlesztéséhez.

Az intézmény *Nevelési Program* című dokumentumának első *Küldetésnyilatkozat, pedagógiai alapelvek* című szakaszának a) bekezdése szerint az iskolai nevelés célja a „különböző viselkedésmintákat tartalmazó személyiség kialakítása. Ma a magas teljesítményekre képes kreatív személyiség kialakítása a célja. A viselkedésformálás egyetlen pedagógiai módszere a dresszúra, vagyis a viselkedésszelekció a jutalmazás, illetve a büntetés

¹¹ Forrás: az intézmény weboldala: <https://www.birokhalasztelek.hu/> (letöltve: 2024. 03. 01.)

¹² vö. Bander Katalin, Ercei Kálmán, Galántai Júlia, Gyökös Eleonóra, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Szabó Zoltán András, Szemerszki Marianna (2015): *Minőség és eredményesség a közoktatásban*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 56.

révén. Alapvető hiba az embert kizárólag gépnek tartani, viszont bizonyos vonatkozásokban (reflexek) az ember mechanikus alkat. A jutalmazásnak és a büntetésnek (vagyis a dresszúrának is helye van tehát nevelési módszereinkben.”¹³ A dokumentum erre az alapvetésre építve részletezi az intézményben alkalmazott büntetési és jutalmazási formákat és szinteket a diákok iskolai viselkedésének szabályozására. A legmarkánsabb jellemző ezzel kapcsolatban, hogy a fegyelmezetlenségeket, kihágásokat a dokumentum mindvégig a fejlesztendő személyiséggel hozza összefüggésbe, vagyis eszerint a fegyelmi problémák voltaképpen a fejletlen személyiséggel hozhatók kapcsolatba. Ezen a ponton érdemes még kitérnünk arra, hogy bár kifejezetten a beilleszkedési és tanulási zavarral küzdő tanulók esetében (vagyis amely tanulóknál nagyobb odafigyelést igényel az integrációs folyamat) a *Pedagógiai Program* utal a dolgozatunk már fentebb részletezett partneri viszonyok szükségességére is a pedagógus, a szülő és az intézmény között. „A szülők szerepe, befolyásoló hatása is jelentős a fejlesztés hatékonysága szempontjából. Elsősorban az egyéni igényekhez szabott, optimális, támogató környezetet kell biztosítaniuk. Nagy szerepet játszanak abban, hogy a beilleszkedés sikeres legyen, kapcsolatot tartanak az osztálytanítóval és a fejlesztő pedagógussal. Az iskola és a szülők közti ideális kapcsolatnak a következő alapelvekre kell épülnie: a szülő és a szakember kölcsönösen tiszteljük egymást, az információáramlás kölcsönös legyen, érezzék a szülők, hogy a nevelési-oktatási folyamatban résztvevő pedagógusok elfogadják gyermekük egyediségét, érezzék, hogy ők is részesei a nevelési-oktatási folyamatnak. A pedagógusoknak nem szabad figyelmen kívül hagyniuk az ép (nem különleges bánásmódot igénylő) gyermekek szüleit sem, empátiás készséget kell kialakítani bennük, mert fontos, hogy a szülők támogassák gyermeküket a sajátos nevelési igényű tanulók elfogadásában. A pedagógusok feladata, hogy ismertessék az osztálytársakkal a dysfunkció mibenlétét, a segítségnyújtás lehetőségeit, a különbözőség fogalmát, a miben vagyok erős, miben vagyok gyengébb nézőpontjából. Meg kell találni azt az egyensúlyt, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanuló pont annyi segítséget kapjon, amennyire szüksége van: se többet, se kevesebbet.”¹⁴

A Bocskai István Református Oktatási Központ Pedagógiai programja ezen túlmenően általánosságban is az intézmény fontos feladatának tartja időben felismerni és kiszűrni a beilleszkedési, magatartási problémákkal küzdő gyermekeket. Ez a szűrő tevékenység csak

¹³Nevelési Program, 6. Forrás: <https://birokkalasztelek.hu/kozepiskola/wp-content/uploads/2020/11/Pedag%C3%B3giai-program-t%C3%B6rzs-2020.06.25.pdf> (letöltve: 2024. 03. 01.)

¹⁴ Bocskai István Református Oktatási Központ, Pedagógiai Program, VI. fejezet. Forrás: <https://birokkalasztelek.hu/dok/Pedag%C3%B3giai%20program%20t%C3%B6rzs%202021.05.26.pdf> (letöltve: 2024. 03. 01.)

akkor eredményes, ha a pedagógusok ismerik a magatartási zavarok megnyilvánulásának formáit. Az iskolai nevelő-oktató munkában a gyermekek beilleszkedési problémái, zavarai a normától eltérő magatartásában figyelhetők meg. A viselkedészavarok megnyilvánulása változatos képet mutat, amely az enyhe szorongástól a súlyos neurotikus tünetekig, a csavargástól az erőszakos tettekig, az enyhébb kényszerektől a súlyos pszichotikus megnyilvánulásokig terjedhet. Ezért fontos, hogy a pedagógus időben felfigyeljen az agresszív megnyilvánulásokra, a közönyre és a passzivitásra, az érzelem-szegény, apatikus magatartásra, a túlzott félelemre és szorongásra, a kifejezett féltékenységre, irigységre, a beszédzavarra, a hirtelen romló tanulmányi eredményre. Ha időben nyújtunk segítséget, vagy irányítjuk a tanulót (szülőt) szakértőhöz, megnő az esély a folyamat megállítására, visszafordítására. Ezért az iskola feladatai között az egyik legfontosabb a helyzet felismerése, jelzése, a megfelelő szakemberhez történő irányítás, együttműködés az egészségügy, a pedagógiai szakszolgálat szakembereivel.

A Bocskai István Református Oktatási Központ a beilleszkedési, magatartási zavarok megoldását, illetve enyhítését a következő pedagógiai tevékenységekkel, beavatkozásokkal érheti el: békéltető, konfliktusmegoldó stratégia alkalmazása a felnőttek és a serdülők közötti barátságos viszony kialakításával, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló problémáival, érzelmi konfliktusaival, kritikus élethelyzeteiben bizalommal fordulhat tanítójához, tanáraihoz; személyes szeretetteljes bánásmód kialakításával; teljesíthető, reális követelmények támasztásával; a pozitív énkép kialakulásának támogatásával (dicsérettel, biztatással); a szülőkkkel való rendszeres kapcsolattartással az egy osztályban tanító tanárok együttműködésével, egységes nevelési elvek alkalmazásával; az osztályközösség segítő erejének mozgósításával; a közös iskolai és iskolán kívüli programok során a peremhelyzetű tanulók bevonásával; következetes, a fegyelmi vétségek súlyával arányos büntetési rendszer kialakításával; az ifjúságvédelmi felelőssel való együttműködéssel; szükség esetén pszichológus, illetve más külső szakember segítségének igénybe vételével.¹⁵

¹⁵ Id. Bocskai István Református Oktatási Központ, Pedagógiai Program, VI. fejezet. Forrás: <https://birokalasztelek.hu/dok/Pedag%C3%B3giai%20program%20t%C3%B6rzs%202021.05.26.pdf> (letöltve: 2024. 03. 01.)

IV. Összefoglalás

Az szakdolgozat adott fejezeteinek végén összegeztem a téma elemzéséből levonható konzekvenciákat, ezért itt, az összefoglaló fejezet egyes bekezdéseiben már csak a szakdolgozat tematikai egészének összegzését végzem el.

A pedagógus, a család és az oktatási intézmény kölcsönösségi viszonyának alapja a gyermek. Ennek a kölcsönösségi viszonynak – amely gyakran nem mentes a konfliktusoktól – a hatékonysága nagyban meghatározza a tanulói személyiségfejlődést, illetve az oktatási folyamat normaközvetítő képességét. Mindkettő megalapozza azt a társadalmi integrációs folyamatot, amely a mindenkori társadalom számára elengedhetetlen, és természetesen a tanuló számára is nagymértékben meghatározza a későbbi egzisztenciát, valamint a társadalmi érvényesülést.

Dolgozatomban azt vizsgáltam, hogy milyen szerepe van a pedagógusnak – ezen belül is a pedagógus énképének, szerepfelfogásának, illetve a társadalom pedagógusszerep-elvárásainak –, a pedagógus és a család partneri viszonyrendszerének, valamint az oktatás intézményi feltételeinek a tanulói személyiségfejlesztés hatékonyságában. Ezen túlmenően általánosságban és konkrét példán keresztül tértem ki elemzésemben a tanulói személyiségfejlesztés, a normaközvetítés és a tanulói integráció összefüggéseire. Egy tanulói kérdőív segítségével jellemeztem a tanulói személyiségfejlődés, az integrációs keretek és a tanulói énkép, valamint a tanuló pedagógus- és intézményképe között fennálló összefüggéseket. Ez utóbbi elemzésben példaként a Halászteleki Bocskai István Református Oktatási Központ integrációt elősegítő gyakorlatára is hivatkoztam, illetve az intézményi gyakorlat jellemzésekor külön kitértem az SNI és BTMN besorolású tanulók integrációjára is.

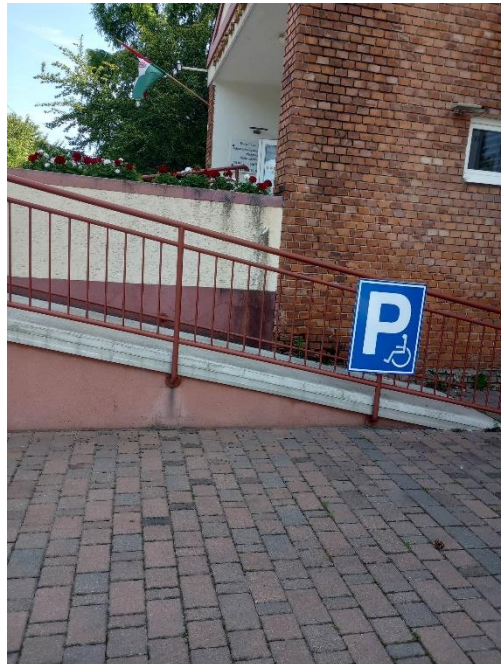
Összességében vizsgálatom tárgya tehát az volt, hogy milyen módszerekkel lehet hatékonyabbá tenni az oktatási folyamat partneri kapcsolathálóját (pedagógus, szülők, intézmény) a tanulói személyiségfejlesztés, valamint a tanulók társadalmi integrációját megalapozó normaközvetítés érdekében, illetve az iskolában érvényesülő tanulói integráció milyen mértékben könnyítheti meg a tanuló későbbi társadalmi integrációját.

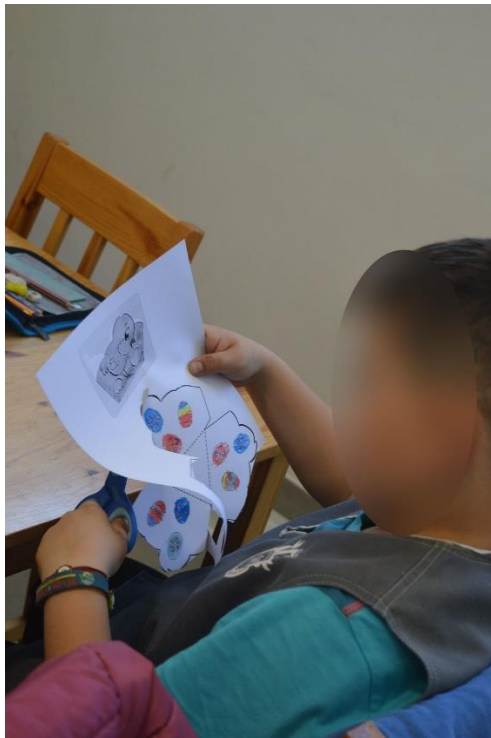
Melléklet

1. számú melléklet

A halászteleki Bocskai István Református Oktatási Központ 2009 óta integrált nevelési tevékenységet végző intézmény. Ezt dokumentálják az alábbi (saját) képek.

Látás- és mozgássérült tanulókat segítő intézkedések (rámpa, mozgássérült parkoló, lift beüzemelése, látássérült sáv, braille-írás alkalmazása a táblákon), valamint fejlesztő foglalkozások.





2. számú melléklet

Kitöltött elégedettségi kérdőív adott tanulócsoportról készített felméréshez. A Bocskai István Református Oktatási Központ 9/hr jelzésű technikumi képzésben résztvevő 30 fős osztályában.

A TANULÓK ELÉGEDETTSÉGE – KÉRDŐÍV

(1 – NEM VAGYOK ELÉGEDETT; 2 – NEM TUDOM; 3 – ELÉGEDETT VAGYOK)

Szeretnénk tudni, mi a véleményed az iskoláról? Kérjük, add meg a választ, ami a legközelebb van a véleményedhez. (31 kérdés)

ELÉGEDETT VAGY?

1. AZ ISKOLÁBAN TANULTAK HASZNOSSÁGÁVAL. 3
2. A HÁZI FELADATOK KIJELENTÉSÉVEL. 2
3. AZ ALAPKÉSZSÉGEK HANGSÚLYOZÁSÁVAL (OLVASÁS, ÍRÁS, MATEMATIKA). 1
4. A TANULÁS MENNYISÉGÉVEL. 3
5. AZ OSZTÁLYOZÁS INFORMÁLÓ, TELJESÍTMÉNYMOTIVÁLÓ HATÁSÁVAL. 1
6. AMIT A TANÁROK SZÜLEIDNEK MONDANAK RÓLAD. 1
7. IGAZGATÓDDAL. 3
8. HELYETTES IGAZGATÓDDAL. 3
9. A GAZDASÁGI IRODÁBAN DOLGOZÓKKAL. 3
- 10. TANÁRAIDDAL. 2
11. OSZTÁLYFŐNÖKÖDDEL. 3, 3
12. AHOGYAN A RÁD VONATKOZÓ DÖNTÉSEKBEN RÉSZT VEHETSZ. 3
13. AHOGYAN A TANULÓKKAL BÁNNAK. 2
14. AHOGYAN A TANULÓK AZ ÓRÁN VISELKEDNEK. 2
15. AHOGYAN A TANULÓK AZ ÓRÁN KÍVÜL VISELKEDNEK. 2
16. AZ ISKOLAI SZABÁLYOKKAL. 2
17. AHOGYAN A TÁRSAID MEGJUTALMAZNAK TÉGED. 2
18. AHOGYAN A TÁRSAID A PROBLÉMÁKAT KEZELIK. 1
- 19. AHOGYAN AZ ÁLTALAD VÁLASZTOTT FOGLALKOZÁSRA, SZAKKÖRRE, SZAKRA BEJUTOTTÁL. 1

- 20. AZ EBÉD MINSÉGÉVEL. 1
- 21. AZ EBÉDELÉS LEHETŐSÉGÉNEK MINŐSÉGÉVEL. 3
- 22. A SZAKKÖRI (ÉS EGYÉB TANÓRÁN KÍVÜLI) FOGLALKOZÁSOKKAL. 1
- 23. AZ ISKOLA ÉPÜLETÉVEL, FELSZERELTSÉGÉVEL. 1
- 24. AZ ISKOLA UDVARÁVAL. 3
- 25. AHOGYAN A TANÁROK ÉRDEKLŐDNEK IRÁNTAD. 3
- 26. A PROGRAMOK ÉRDEKESSÉGÉVEL, HASZNOSSÁGÁVAL. 3
- 27. A TANULÓK SZÁMÁVAL AZ OSZTÁLYODBAN. 3
- 28. AZ ISKOLA TISZTASÁGÁVAL. 3
- 29. AZ ISKOLÁDDAL ÁLTALÁBAN. 1
- 30. AHOGYAN ÉRTÉKELIK A MUNKÁDAT. 1
- 31. A NAPI ISKOLAI ÓRÁK SZÁMÁVAL. 1

Ha szeretnéd kiegészíteni válaszdod valamelyikét, vagy véleményedet bővebben kifejteni, esetleg javasolni, úgy kérek, írd le ide a mondanivalódat (a válasz számának megjelölésével).

19. Elég foghíjas szakkör lehetőségeink vannak.

20. Az ebédnek nincs minősége, már jöttünk úgy hogy zavaró tényező illetve olyan állapot esetleg van az ebédekben amit/ami nem szerettem volna ott látni.

23. Sajnálatos módon elég kevés olyan szakkörünkben tudjuk a honvédelem fizikai részét tanulni ahol a nagy létszámú osztályunk is él.

24. Az iskolánk udvara eléggé kultúrált és rendszeresen tartott alkalmakkor nagyon kedvesek.

Felhasznált irodalom

- Adonyiné Gábori, M. (2006): *A sajátos nevelési igényű gyermek integrált/inklúzív nevelése.* In Bárdossy, I., Forray, R. K., Kéri, K. (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez.* Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet. pp. 213-235.
- Babitsné Schweitzer, M., Horváthné Vertike, A. (szerk.) (2018): *Differenciálás az iskolában. Módszertani segédlet az iskolai integrációhoz.* Pécs: Pécsi Éltés EGYMI Utazó Gyógypedagógusi Hálózat.
- Bakacsi, Gy. (2015): *A szervezeti magatartás alapjai.* Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Balázs, É., Kocsis, M., Vágó, I. (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról – 2010.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Bander, K., Ercsei, K., Galántai, J., Gyökös, E., Kurucz, O., Nikitscher, P., Szabó, Z. A., Szemerszki M. (2015): *Minőség és eredményesség a közoktatásban.* Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Báthory, Z. (1992): *Tanulók, iskolák, különbségek.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- Berényi, E. (2018): *Szabad iskolaválasztás és szegregáció.* In: Fejes, J. B., Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem: helyzetkép az oktatási szegregációról.* Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. pp. 57-66.
- Czike, B. (szerk.) (1996): *Bevezetés a pedagógiába. Szöveggyűjtemény.* Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Czike, B. (2014): *A pedagógus-szerep változása és hatása a személyiségfejlődésre.* [Doktori disszertáció]. Budapest: ELTE.
- Csányi, Y. (2000): *A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása.* In: Illyés, S. (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek.* Budapest: ELTE BGGYFK. pp. 377-408.
- Cseh, Gy. (2002): *Intézményértékelés – szervezetfejlesztés.* Forrás:
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/Tovabbkepzesi_segedanyag_-_intezmenyertekeles.pdf (letöltve: 2024. 03. 06.)
- Cseh-Szombathy, L. (2006): *A család meghatározása.* In: Czibere I. (szerk.): *Családszociológia.* Debrecen.
- Gáspár, L. (1997): *Nevelélmélet.* [Főiskolai jegyzet]. Budapest: Okker Kiadó.
- Harcza, I., Monostori, J. (2020): *A mozaikcsaládok.* In: *socio.hu* 2020/2.
- Heacox, D. (2006): *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3-12. évfolyam számára.* Budapest: Szabad Iskolákért Alapítvány.

- Juhász, Á. (szerk.) (2013): *Oktatáspolitikai alapvetések*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
- Kozéki, B. (1985). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés Megyei Pedagógiai Intézet.
- Mihály, O. (szerk.) (1980): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- M. Nádasi, M. (2016): A megváltozott családok hatása a gyermekekre. In: *Gyermeknevelés*, 4. évf. 2016/2.
- N. Tóth, Á. (2015): *A megváltozott pedagógusszerep*. In: N. Tóth, Á.: *A pedagógia adósságai*. Szombathely: Savaria University Press. pp. 197-235.
- Nahalka, I. (2003). *A tanulás*. In: Falus, I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. pp. 78-103.
- Némethné Tóth, Á. (2007): *Az inklúzív pedagógia didaktikai alapjai*. [Kézirat]. Pápa: Pápai Nyomda Kft.
- Overcoming Exclusion through inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual Paper for the Education Sector*. (2001). UNESCO.
- Podráczy, J. (2018): A szülők és az iskola kapcsolatrendszer. *Tanító*, 2018/április, 2-6.
- Radó A., Réthy I. (2003): *Vezetési ismeretek*. Gyöngyös: Saldo Zrt.
- Stogdill, R. M. (1974): *Handbook of Leadership. A survey of theory and research*. New York: Free Press.
- Sasfy, Gy. Z. (2018). *Konfliktuskezelés, stresszkezelés*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
- Szabó, É., N. Kollár, K., Vörös, A. (2017): *A tanári szerep, a vezetés és a tekintély problémái*. In: N. Kollár, K. és Szabó, É. (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve*. [II. kötet]. Budapest: Osiris Kiadó, pp. 408-454.
- UNESCO (1994): *Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Educations*. Párizs: UNESCO.
- Zrinszky, L. (2006). *Nevelélmélet*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Zrinszky, L. (1994). *Pedagógusszerepek és változásaik*. Budapest: ELTE-BTK, Neveléstudományi Tanszék.

NYILATKOZAT

a szakdolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Farkas Gábor
A Hallgató Neptun kódja: ABAGAN
A dolgozat címe: **A pedagógus, a család és az oktatási intézmény kapcsolatának szerepe a tanulói személyiségfejlesztésben és integrációs gyakorlatban**
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Szakdidaktikai Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott szakdolgozat egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlant állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

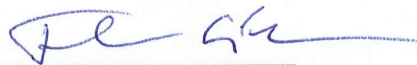
A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkori szellemi tulajdonkezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitori rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitori rendszerében.

Kelt: Kaposvár 2024. év április hó 8. nap



Hallgató aláírása

NYILATKOZAT

Farkas Gábor (hallgató Neptun azonosítója: ABAGAN) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a szakdolgozatot áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom¹.

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*2}

Kelt: Kaposvár, 2024. április 8.



Aláírás /Velner András/
konzulens

¹ A megfelelő aláhúzendó.

² A megfelelő aláhúzendó.