



BORSODI CSILLA NOÉMI – NAGY MÁRIA

Hogyan értelmezhető a pedagógusi siker a szakközépiskolai tanárok esetében?

MŰHELY

Előrebocsátjuk, hogy munkánkban a címben foglalt kérdésre nem tudunk megnyugtató választ adni. A célunk nem is ez – sokkal inkább az, hogy az általunk megismert tanulói véleményeken és konkrét diáktörténeteken keresztül további kérdéseket fogalmazzunk meg, rámutatva ezzel egy speciális életvilág ambivalenciáira.

BEVEZETÉS

A siker kritériumai közé tartozhat a tanárok, illetve tanulók által érzékelhető tanulói fejlődés; a konstruktív életvezetés kialakításának-megőrzésének támogatása; a jövőkép megismerése (*Szemerszki, 2015; Bander-Galántai, 2015, Paksi, 2009*) és az arra alapozott oktatás, egyéni fejlesztés érdemi megvalósítása; a lemorzsolódás megakadályozásának-visszaszorításának sikere; a felzárkóztatás vagy a tehetség gondozás eredményessége. Ide tartozik emellett a mérhető tanulói teljesítmény, aminek körébe sorolhatók a tanulmányi osztályzatok, a versenyeredmények, a nyelvvizsgaeredmények vagy az Országos Kompetenciamérésen nyújtott, országos átlagot nem alulmúló teljesítmény (utóbbi „mérhető minőségbiztosításként” jelenik meg az iskolák közti összehasonlításban). Látható, hogy az „eredményesség” egyes értelmezései között nincs összhang, sőt,

sok esetben a sikertényezők ellentmondanak egymásnak.

Nem tűnik megnyugtató válasznak az sem, hogy a szakképzésben dolgozó tanár eredményessége nem mérhető, és az, hogy sikeres volt-e az adott tanár munkája, sokszor csak évekkel később derül ki... vagy soha? Hogyan végezzük eredményesen a munkánkat, illetve mit jelent „peremhelyzeti”, szakképzésben dolgozó közismereti tanárként „eredményességre” törekedni úgy, hogy tulajdonképpen nem látjuk tisztán, mi is a célunk, tehát mi az, amit el szeretnénk érni, s így az oda vezető eszközök megtervezése is nehézségekbe ütközik?

Ha a fenti kérdések megválaszolására nem is vállalkozhatunk, a kép árnyalásához szeretnénk hozzájárulni szakközépiskolai tanulók körében végzett, a lemorzsolódás lehetséges okait s ehhez kapcsolódóan iskolalátogatási motivációikat firtató, annak lélektanát megérteni kívánó kutatásunk bemutatásával, valamint saját pedagógusi munkánk néhány „életképe-

nek” felvillantásával. Hangsúlyozzuk: a célunk nem az, hogy megnyugtató választ adjunk arra a kérdésre, hogy mit is jelent „sikeres” szakképzésben dolgozó tanárnak lenni, ahogyan az sem, hogy önmagunkat példaértékűként bemutatva a „sikeres szakközépiskolai tanár” szerepében tetszelegjünk; sokkal inkább az, hogy egyfajta vázlatot mutassunk arról, hogyan igyekszünk a „hagyományos” sikerindikátorok ismeretében, azok figyelembe vételével, átértelmezésével, „szakközépiskolaivá tételel” fejleszteni, nevelni, oktatni, miközben rávilágítunk, hogy válaszadási és megoldási kísérleteink a „várt megnyugvás” helyett további kérdéseket vetnek fel.

SIKER VAGY KUDARC?

A „hagyományos sikerösszetevők” alatt a szakirodalom a kedveltséget, a kellemes tanári és tanulói tantermi közérzetet, a kedvező „tanulói teljesítményt” érti. (Füzi, 2012; Suplicz, 2012; Leithwood, és Beatty, 2008; Jennings, és Greenberg, 2008). A szakképzés esetében – ahogyan arra utaltunk –, ez utóbbi meghatározása problematikus, hiszen nem egyértelmű, hogy a tanulók lemorzsolódástól való megóvása, az Országos Kompetenciamérésen nyújtott teljesítmény, a továbbtanulási statisztika vagy éppen a „pozitív előjellel ellátott lemorzsolódás” (egy érettségire adó osztályba, iskolába történő átjelentkezés) értendő-e alatta.

Az sem egyértelmű, hogy az általunk „pozitív előjellel ellátott lemorzsolódás-ként” definiált jelenség, azaz az intézmény érettségire adó képzés érdekében történő elhagyása sikernek vagy kudarcnak tekinthető-e. Egyrésztől egyértelműen sikerként értelmezhető, hiszen a tanuló önismeretre szert téve úgy dönt, továbblép és nem a „zsákutcajellegű” szakközépiskolai képzésben folytatja a tanulmányait, ugyanakkor a jelenség gyakori előfordulása a szakközépiskolai képzés további – szinte már most is felfoghatatlan mértékű – presztízvesztéséhez, az egyes, eleve kis létszámú (10–12 fős) osztályok megszűnéséhez (6 fő alá csökkenéséhez) vezethet.¹ Ami az egyes tanuló és tanár számára „szubjektív

siker”, az intézményi szinten akár a kudarchoz is hozzájárulhat. A közismereti tanár eredményességének megítélése e probléma kapcsán különösen „izgalmas”, hiszen adódhat olyan helyzet, amikor a tanuló megkedveli a tanárt, és így a tantárgy iránti attitűdje is pozitív fordulatot vesz, többet szeretne tudni a közismereti tárgyból, azonban a szakközépiskola „hivatalosan” nem ad erre lehetőséget. Pontosabban a 9. évfolyamon keveset (heti 2 órát), 10. évfolyamon még kevesebbet (heti 1 órát), 11. évfolyamon pedig már semennyit. A tanuló ekkor választút elé kerül: ragaszkodjon-e az osztályához, a tanáraihoz, vagy az intézményt elhagyva továbblépjen egy olyan intézménybe, ahol érettségire szerezhet, és ahonnan továbbtanulhat? Vagy várja ki a hátralévő 1–2 évet, tanuljon, megszerezze

az intézmény érettségire adó képzés érdekében történő elhagyása sikernek vagy kudarcnak tekinthető-e

¹ Ezzel a jelenséggel gyakorta találkozunk. Munkánk során legélesebben a 2013/14-es és a 2015/16-os tanév közötti időszakban mutatkozott meg egy 24 fővel induló, majd 10 főre csökkenő osztály esetében, melyben négy tanuló családi okokból, egy fiatal pályaaorientációs, egy másik közérzetbeli okokból hagyta el az intézményt (6 volt Sándor, akiről a későbbiekben bővebben is írunk), ám a többiek (8 tanuló) a „pozitív irányú lemorzsolódás” okán jelentkeztek ki az iskolából, veszélyeztetve az osztályuk fennmaradását. Egy 31 fős osztályban is hasonló folyamat zajlott le, ám ott 16 tanuló maradt, így nem kellett a megszűnés miatt aggódnunk.

a szükséges érdemjegyeket és vizsgázzon, miközben tudja, hogy máshová vágyik...? S a pedagógusnak ekkor érdemes – saját és intézménye érdekeivel szemben – támogatni a diákokat az iskola elhagyásában, vagy gátolni kell őket egyfajta intézményi és/vagy egyéni szintű önzéstől vezérelve? Mit éreznek a kollégák, ha a „sikeres” közismereti tanár miatt távoznak diákok, szűnnek meg osztályok? Hogyan alakulhat így az együttműködés a szakmai és közismereti tárgyakat oktató pedagógusok, illetve általában a kollektíva tagjai között? A szakközépiskolai közismereti tanári szerep egyik legnagyobb kérdése ez. Ennek nyomán méltán állíthatjuk, hogy az egyik legnagyobb siker és kudarc közlé akár egyenlőségjel is kerülhet. Újra meg újra felmerül a kérdés: tulajdonképpen mi is a célja a közismereti tanárnak? Hiszen ha célja a „mérhető” tanulói teljesítmény javítása, esetleg a tehetségfejlesztés, és ebben sikeres, ezzel akár gátolhatja is a szakmai tárgyakat oktató kollégáit, s emellett elősegítheti az iskola-elhagyási tendencia növekedését.

A „hagyományos” sikerkoncepciók összetevőinek szakközépiskolai egyenletében azonban nem csupán a tanulói teljesítmény definíciója, értékelése és annak hatásmechanizmusa nem tisztázott, hanem a kedvező tanulói közérzet biztosításának lehetőségei sem tekinthetők adottnak.² A szakközépiskolában tanuló diákok nevelésére ugyanis a következő lehetőségek állnak rendelkezésre: 8. évfolyam utáni jelentkezés lehetősége, 10. évfolyamot

követő szakképzésbe történő bekapcsolódás, érettségi utáni szakmatanulás. Ezek a különböző célból érkező és különböző jogokkal rendelkező tanulók – mivel az önálló, érettségizett tanulók, illetve a 10. osztályt végzettek számára, esetleg esti tagozat keretében történő osztályindításra nincs mindig elegendő jelentkező –, olykor egy osztályba járnak. Ám különböző korosztályuk és meglehetősen „heterogén” iskoláztatással kapcsolatos kötelezettségeik és jogaik okán folyamatosan konfrontálódnak egymással. Az pedig köztudott, hogy a sorozatos konfliktusok romló közérzethez, majd agresszióhoz vezethetnek. (Földes és Lannert, 2010; Paksi, 2009; Hajdu, és Sáska, 2009). Az is közismert tény, hogy a kedvezőtlen közérzet a lemorzsolódás egy lényeges forrása (Liskó, 2003; Mártonfi, 2008).

Ezekre az anomáliákra és konfliktusforrásokra igyekszünk tanulmányunkkal rámutatni. Célunk, hogy mind a tudományos életben tevékenykedő, mind a pedagógiai gyakorlatban dolgozó szakemberek, kollégák megismerjék és megértsék a szakközépiskolákat jellemző kis világok történéseit. Ennek céljából kétféle megközelítést alkalmaztunk, melyek amellett, hogy a problémákra rávilágítanak, fontos szerepet játszhatnak a szakképzéssel kapcsolatos neveléstudományi és gyakorló pedagógiai gondolkodás összehangolásában. Egyrészt empirikus kutatást folytattunk az ország több iskolájában, amely során a lemorzsolódással kapcsolatos veszélyeztetettség mértékét is igyekeztünk felmérni.

mit éreznek a kollégák, ha a „sikeres” közismereti tanár miatt távoznak diákok, szűnnek meg osztályok

² A kedvezőtlen tanulói közérzet egyik legékezebb példája Roland, akiről a későbbiekben írunk. Ő kirekesztőként vált kirekesztetté egy roma tanulóból álló osztályban, egyetlen nem-romaként. Közte és a társai közt konfliktusok adódtak. Mi őt is megóvtuk az iskolaelhagyástól, ami az osztályában kizárólag az ő fejében fordult meg, és egyértelműen a társaival való kapcsolatát okolta ezért. Azóta ő az osztályában az egyetlen diák, aki festőként elhelyezkedett. Kérdés, hogy sikernek tekinthető-e az ő megóvása az iskola elhagyásától, vagy inkább kudarcnak, hogy bár maradt, de a közte és a társai közt fennálló konfliktusokat nem tudtuk (meg)oldani?

A célunk az volt, hogy megértsük, mely belső lelki történések vezethetnek a végzettség megszerzése nélküli iskolaelhagyáshoz, melyek azok a konkrét okok, amelyeket a kvantitatív kutatások besorolnak a „rossz közérzet”, a pályaorientációs, szakmai, családi vagy éppen tanulmányi és magatartási okok tárgykörébe. Másrészt, mivel a lemorzsolódás indokainak megértéséhez szükséges a szakközépiskola életébe történő bepillantás, empirikus kutatásunk bemutatását követően iskolai programok és esetek felvillantásával tesszük kézzelfoghatóvá a tárgyalt jelenségeket.

TANULÓI NÉZETEK A LEMORZSOLÓDÁSRÓL

A lemorzsolódás szerepének, veszélyének relevanciájára kutatásunk során nyitott kérdést fogalmaztunk meg a felmérésünkben részt vevő 111, az ország különböző táján élő szakközépiskolás tanuló felé. E tanulók közül egy-egy osztályból jellemzően 3–5 fő került ki. A tanulók javarésze még soha nem találkozott egymással, gondolkodásuk nem befolyásolta egymást, így a feleletük mérvadó lehet. A megkérdezett diákok közül 46 fő véli úgy, hogy a lemorzsolódásra nem lehet elfogadható magyarázatot adni. Ők javarészt azzal érvelnek, hogy „*ha már elkezdte, fejezze is be az iskolát*”³, „*mert ha már eljött ideig, csinálja végig*”, „*Hülyeségnek tartom, ha valaki egy szakma letételéhez szükséges időnek a háromnegyedét már elvégezte, de a maradéknál elmegy. Egyszerűen hülyeség.*”, továbbá „*lusta az, aki nem akar iskolába járni*”, vagy éppen „*ha elhagyja az iskolát, nem lesz*

belőle semmi, ami csak hátráltatja Magyarországot a fejlődésben”. Összességében tehát kijelenthetjük, hogy ezeket a diákokat egyfajta felelősségérzet tartja az iskolában; önmagukat a „jövő nemzedékeként” tekintve motiváltságot, az ország sorsa iránt érzett naiv, „sok kicsi sokra megy alapra épülő” elhivatottságot éreznek.

A megkérdezett 111 főből azonban 65-en elképzelhetőnek tartják, hogy létezhetnek esetek, amelyek nem hagynak más megoldást. Kiemelendő a tanulói válaszok elemzésekor az a tény, hogy a vizsgálat célja nem a már lemorzsolódott fiatalok indokainak megismerése volt, hanem a jelenlegi diákok esetleges veszélyeztetettségének felmérése. Ennek okán érdekes, hogy bár általános érvénnyel kérdeztünk rá a lemorzsolódás, azaz a végzettség nélküli iskolaelhagyás diákok szerint elfogadható, indokolható voltára, többen egyes szám első

személyben, önmagukat megnevezve válaszoltak, illetve egyes szám második személyben, ami azt a benyomást keltette bennünk, hogy a válaszadó

„lusta az, aki nem akar iskolába járni”

diák érintett, és arra vágyik, hogy a másik fél megértse őt, azonosuljon az indokaival. A következőkben a tanulók válaszait szó szerint idézzük:

„*Ha mindennap stresszelek az iskolában [...]*” (11. évfolyamos, őrbottyáni szakközépiskolás); „*Amennyiben nem vagy kibékülve a környezeteddel, tanárokkal és diákokkal.*” (11. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); „*Ha a többiek sokat piszkálnak.*” (10. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); „*Ha valamilyen tárgy nem megy, vagy ha úgy látom, nem igazán érdekel, amit tanulok.*” (10. évfolyamos, budapesti szakközépiskolás); „*Ha nem érzem jól magam.*” (12. évfolyamos szakgimna-

³ A válaszok központozását a könnyebb olvashatóság kedvéért javítottuk. (a Szerk.)

zista, Csongrád megye); „*Ha rájössz, hogy mégsem abba az irányba szeretnél tanulni, amerre az iskola visz. Ha valami miatt mégsem tudsz úgy teljesíteni.*” (12. évfolyamos szakgimnazista, Csongrád megye); „*Lelki sérelem miatt, amit adott diákok, tanárok okoznak. Igazság szerint bármikor, szabad ország. Ennyi beleszólásunk hadd legyen az életünkbe!*” (12. évfolyamos szakgimnazista, Pest megye); „*Ha valamit tudok már és látványosan az iskola hátráltat, lassabban haladok, mint egyedül vagy társakkal, akkor sokkal többre vihetem, mint egy darab papírral, aminek megszerzésére éveket töltöttem felesleges tárgyak tanulásával.*” (9. évfolyamos szakgimnazista, Csongrád megye); „*Mert a diákok türelme nem végtelen. Be lehet vele sokallni és könnyebb, ha itt hagyjuk az iskolát. Esetleg átmegyünk egy normálisabb iskolába.*” (11. évfolyamos szakközépiskolás, Borsod-Abaúj-Zemplén megye).

Ezek a válaszok azt kommunikálják, hogy a tanulók többé-kevésbé már azonosulnak a lemorzsolódás gondolatával, és az indokaikat a kedvezőtlen közérzetben, a társakkal és pedagógusokkal való kapcsolatban, az általuk érzékelt fejlődés elmaradásában, a tanulás értelmével kapcsolatos hiányérzetben látják. Illetve felmerülnek a tanulmányi teljesítmény nehézségei is, ám nem önálló problémaként, hanem az alacsony szintű tanulási motiváltság következtében. Jellemző tehát, hogy elsősorban a kedvezőtlen közérzet, a rossz légkör (főként a társakkal való rossz kapcsolat, kirekesztettség-érzés), valamint a családi-iskolai élet összeegyeztetésének nehézségei jelentik a legfőbb problémát a fiatalok számára.

Többen a követelményeknek való megfelelés kényszerére is utalnak, rendszerint a buktatás elkerülését értve ezalatt.

Amennyiben a bukást nem soroljuk a lemorzsolódás tárgykörébe, úgy jellemzően a kedvezőtlen – elsősorban társak körében megélt – közérzet, a családi és egzisztenciális okok, valamint pályaorientációs tényezők adhatnak alapot a tanulónak a lemorzsolódásra, továbbá az a tény, hogy a tanulók számára nem minden esetben

egyértelmű az egyes tantárgyak célja. (Ahogy arra fentebb utaltunk, ez vélhetően abból adódik, hogy ugyanezt a tanárok sem minden esetben látják. E belső bizonytalanságot a tanulók is érzékelik.)

a kedvezőtlen közérzet, a rossz légkör, valamint a családi-iskolai élet összeegyeztetésének nehézségei

A TANULÓK ISKOLÁBA JELENTKEZÉSRE VONATKOZÓ MOTIVÁCIÓS BÁZISA

Az iskola látogatásának motivációjára vonatkozó vizsgálatunk során a konkrét intézményhez való kötődés alapjait vizsgáltuk, így feltételeztük, hogy javarészt a kedvező közérzet, a jó tanár-diák kapcsolat, a társakkal való sikeres együttműködés lesz a legfőbb mozgatórugó a fiatalok körében. Erre a kérdésünkre 70 válasz érkezett, ebből 55 tekinthető érvényesnek.

Mindössze két tanuló fogalmazott meg az iskolalátogatással kapcsolatos vezető motívumként pályaorientációs-anyagi szempontokat („*Jól fizető szakmám lesz.*” „*Egy jól fizető szakmát tanulhatok.*”). Ezek a diákok egyébként az iskolai stresszre, rossz közérzetre panaszkodtak a lemorzsolódás lehetséges indoklását vizsgáló kérdésre adott válaszukban. Átfogó kutatás tárgya lehetne e jelenség relevanciájának vizsgálata, nevezetesen, hogy ha valakiben már csak az anyagi-pályaorientációs remények tartják a lelket, az valóban annak lehet-e a

jele, hogy elindult a kimaradáshoz vezető úton? Erre a tendenciára utal ugyanis két további tanulói válasz: „*Csak a szak miatt, de egy-két tanár nagyon jól is tanítja, de a többi már kevésbé.*” „*Tetszett a szakma, de a többi tárgy elveszi a kedvem.*”

Akadnak olyan válaszok is, melyek kritikaként fogalmazódnak meg, és nem az iskolai élet előnyeit, sokkal inkább az intézmény negatív oldalait írják le, és jellemzően a kedvezőtlen tanár-diák kapcsolatot nehezményezik. Ezek a problémák a tanári elvárásoknak való megfelelés nehézségeivel, a tanulók által feleslegesnek érzett iskolai elvárásrendszerrel függnek össze. Olyanok is akadtak, akik nem csupán arról nyilatkoztak, hogy nem szeretnek az iskolába járni, hanem emellett jelenlegi pedagógusaik munkáját össze is hasonlították más intézmények tanáraiéval, kritikával illetve az előbbi („ők legalább tartottak normális órát, nem úgy, mint ezek”), illetve a tanári motivátlanságot, alacsony önbecsülést („*nem veszik túl komolyan magukat és a tárgyuakat*”) előnyként nevezve meg. E válaszok, bár nem a tanulók iskolához kötődéséről árulkodtak, a felmerülő problémákat élesen megvilágítják. Az adatok mögött azonban mindig egyéni sorsok állnak, melyek megismerése elengedhetetlen a tanulókkal való érdemi együttműködés megalapozásához.

Szakképzésben dolgozó tanárként jellemzően a tanulói közérzet kedvezőtlenességéből adódó kimaradással folytatunk hol eredményes, hol eredménytelen harcot. A tanulói közérzet azonban elsősorban a társakkal, valamint a tanárral való kapcsolattól függ, csakhogy a szakképzésben tanulók gyakorta fogalmazzák meg elvárásaként, hogy „ne vegye túl komolyan magát és a tantárgyát”, legyenek „jó hangulatúak az órák”, ugyanakkor „készítsenek fel

továbbtanulásra” – e feltételek azonban sok esetben egymásnak ellentmondanak, és ami az egyik tanuló számára előnyös, a másiknál kedvezőtlen fordulat alapja is lehet. Ennek fényében adunk bepillantást munkánkba, mely során a fent említett problémákat, vitás helyzeteket, küzdelmeiket több alkalommal „saját bőrünkön” is megtapasztaltuk.

ISKOLAI GYAKORLATUNK

A 2013/14-es tanév során kezdődtek meg a változások a szakképzésben. Ebben az átmeneti időszakban egyfajta átláthatatlanság jellemezte a szakközépiskolák célrendszerét. Nem volt egyértelmű, hány évig tanulhatják a diákok a közismereti tárgyakat (fogalmunk sem

volt arról, lesz-e a 11. évfolyamon közismeret, így a tanmeneteinket is három évre elosztva alakítottuk ki), nem állt rendelkezésünkre közismereti tankönyv, így elsősorban a saját kreativitásunkra hagyatkozva állítottunk elő tananyagot a korábbi szakiskolai témakörök mentén, ám alacsonyabb óraszámra szabva. Ebben a folyamatban kezdődött el az együttműködés a cikk két szerzője: a kommunikáció–magyar tantárgyat tanító *Borsodi Csilla Noémi* és színjászó kört vezető *Nagy Mária* között.

A kommunikáció–magyar tantárgyból egyfajta „hídtantárgyat”, egyben projekt-tantárgyat alakítottunk ki. A szakiskolai kommunikáció–magyar tantárgy témakörei tágak voltak, így azok keretein belül szabadon mozoghattunk. Miközben a tanulók értő szövegolvasását, illetve kritikai gondolkodását fejlesztettük, igyekeztünk a szakmai tantárgyakat oktató kollégákkal együttműködve szakmai természetű szö-

„nem veszik túl komolyan magukat és a tárgyuakat”

vegeket hozni, valamint a tanulók számára természetismereti, társadalomismereti témákból előadási lehetőséget biztosítani, illetve ilyen természetű filmeket megtekinteni és megvitatni. A végcél mindig egyfajta mozaikokból kirakott, több témakör elemeit is magában foglaló kép vagy éppen egy műalkotás (cikk, vers, novella, kisregény) létrehozása volt. A tanulóknak lehetőséget biztosítottunk a Nagy Mária által vezetett színjátszó kör sikereinek publikálására. A hosszabb távú célunk az volt, hogy a tanulók közül minél többen merjenek könnyedebb – napilapban is megjelentethető, illetve az iskolai honlapra publikálható – cikket létrehozni (ezzel a lehetőséggel, mint később rámutatunk, csupán egyetlen lány, Dalma élt).

A „főcsapás” mentén mindig igyekeztünk személyre szabott utakat találni tanulóinknak. Természetesen ez a mai napig nem változott, annak ellenére sem, hogy igen nagy csalódást éltünk át, amikor 2015/16-ban egy fejlesztési folyamat közepén a projektnek vége szakadt, és az akkori 10. évfolyamos tanulóktól nem állt módjában a közismereti tanároknak elbúcsúzni. Több diák várta a projekt folytatását a 2016/17-es tanévben, hiába... Jellemző, hogy a 10. évfolyamosok, akik ekkorra már szinte biztos, hogy maradnak – a lemorzsolódás javarészt a 9. évfolyamon vagy a 10. évfolyam első felében történik iskolánkban – megkedvelnek minket, szívesen járnak az óráinkra, és mivel tudják, hogy 11.-ben nincs közismeret, keseregnek emiatt. Több esetben, bár „elveszítjük” a tanulókat, hihetetlen üdvívalgásban törnek ki, ha bármilyen okból belépünk a termükbe. Ez siker? Újabb költői kérdés...

A tanulók körében való kedveltség és a lemorzsolódás elleni sikeres küzdelem

(amennyiben ezt a szakképzésben dolgozó tanár esetében tanulói „teljesítménynek” titulálhatjuk) sikerindikátorok, ám a tanárt hiába kedvelik meg a diákok, ha az utolsó évben nem taníthatja őket, és a közös munka helyét – mely többek esetén az érettségire történő felkészítést jelentené – átveszi az oktatott tantárgy felejtése (vagy a szabadidő terhére történő egyéni felkészítés ingyen, e-mailben és/vagy személyesen). Megtapasztalt szubjektív sikereink, kudarcaink ide kapcsolódnak.

SZEMÉLYES TÖRTÉNETEK

Elsőként jöjjön tehát egy gyermekotthonban nevelkedett, a szakközépiskolát többszöri újrakezdőként, 21 évesen megkezdő fiú, Tamás története. Ő egyszerre volt veszélyeztetett és sikeres.

Többször eljátszott a ki-maradás gondolatával. Nem tudta, vagyik-e arra, hogy szociális gondozó legyen, ugyanakkor a lelkiismerete azt diktálta, hogy maradjon, hiszen be kell fejezni az iskolát. További motivációt jelentett számára, hogy „vinni szeretné valamire”. Arra vágyott, hogy egyszer büszke lehessen arra, hogy szakmája és érettségije is, sőt, idővel diplomája is lesz. Egy alkalommal részt vett egy, a Görögkatolikus Roma Szakkollégium által szervezett versmondó versenyen, ahol Lakatos Menyhért *Ki a szegény?* című versét adta elő, valamint saját versét is elmondta az igaz barátságról. Különdíjas lett. Érdeklődött, hogyan lehet ebbe a szakkollégiumba bekerülni. Megtudta, hogy csupán úgy lesz erre lehetősége, ha a szakiskolát követően érettségit adó képzésre jelentkezik, majd egyetemre megy. Az idő hosszúsága megrémítette és aggodott,

hogy ezeknek a kihívásoknak nem lesz képes eleget tenni. Az aggodalmába olyan mértékben belevalta magát, hogy a kimaradást fontolgatta. Azon hezitált, vajon van-e értelme próbálkozni? Lehet-e egy nevelőotthonban élő fiúból sikeres ember? Az aggodalma a tanulási motivációjára is hatással volt, egyre kevésbé járt szívesen iskolába. E-mailjeinkkel, telefonbeszélgetéseinkkel

tartottuk benne a lelket. Behívtuk az iskolába, és sikerült meggyőznünk: maradjon, szerezzen szakmát és jelentkezzen érettségire. „Öreg vagyok már ehhez”, mondta, abban a tudatban, hogy mivel 23 évesen végez, már mindenre esélytelen. Meggyőztük őt a tévedéséről, és biztattuk, hogy maradjon. 23 évesen jelentkezhet 2 éves érettségire, majd 25 évesen egyetemre mehet. Levelező tagozat mellett dolgozhat is. 30 éves korára sikeres felnőtt lehet belőle. Maradt. 11. évfolyamos korában sajnos szaktanárként már nem segíthettük őt. A háttérben – szünetekben, e-mailben – folyamatosan biztattuk, maradjon. Szociális gondozóként végzett, azóta dolgozik is. Jelenleg nyelvtanulás és anyagi helyzetének javítása céljából Németországba készül.

Egy másik sikertörténetünk egy 17 éves lány, Anna esete, aki szintén többszöri kimaradást követően érkezett az iskolába. Féltünk volt, zárkózott és egyfajta öngyűlölet jellemezte. Nehéz volt megbékélnie önmagával, úgy érezte, a tanárai sem becsülik őt. Úgy gondolta, nem érdeklí őket a teljesítménye, hiába nyújtja képességei legjavát, „lehúzzák hármásra meg négyesre”. Számára sovány vigasznak tűntek társai nyugtató szavai, miszerint „a négyes is jó jég”. Úgy

érezte, a tanárai nem bíznak benne. Mi bizalmat sugároztunk felé, tudta, hogy velünk mindent megoszthat. Megkereshett minket e-mailben is. Minden levelére kapott választ. Segítettük őt folyamatosan, amikor a kimaradását fontolgatta. Nem hagytuk elkedvetlenedni. Ő is elvégezte a szakképzést, négyes bizonyítvánnyal.

Azóta családot alapított és elégedett, boldog édesanya.

Eszter autizmus spektrumzavarral küzdő tanulóként érkezett iskolánkba. Kevesen hittek

benne. Az osztályfőnök, Nagy Mária több osztályfőnöki órát áldozott az osztályközösség építésére, melynek elsődleges célja Eszter befogadása volt. A lány a szelektív mutizmus tüneteit is mutatta. El akarta hagyni az intézményt. Másik iskolába történő átjelentkezését tervezte, ám mégis maradt. Sikeresen leérettségizett, szelektív mutizmusát leküzdve szóban is. Emellett az iskola színjátszó körében is részt vett.

Valamennyi próbára eljött, kifejező olvasási technikája tökéletesre fejlődött. A lány befogadásának egy jellegzetes kulcsélménye is egy, az osztálytársai körében folytatott színpadi próbához

kötődik. Ekkor, egy sikeres, idősök otthonában tartott előadást követően, amikor minden idős sírt meghatottságában, a diákok bementek az öltözőbe, ahol egymás nyakába borultak, maguk közé ölelve Esztert is és egybehangzóan állították, hogy „végre osztályközösséggé váltunk”. Ez a szituáció egyszerre tükrözi az inkluzív nevelés és az eredményes színjátszás motiváló erejét.

Dalma a színjátszó csoport tagja volt. Szakközépiskolásként szociális gondó-

aggódott, hogy ezeknek a kihívásoknak nem lesz képes eleget tenni

a diákok bementek az öltözőbe, ahol egymás nyakába borultak, maguk közé ölelve Esztert is

zónak tanult, ám a vágya az volt, hogy továbbtanuljon az egyetemen. Példaképei voltunk mindketten. Ő is részt vett a Görögkatolikus Roma Szakkollégium által szervezett versmondó versenyen. Bár ő díjat nem nyert, de úgy érezte, a részvétel is fontos volt. A színjátszó kör tagjaként a társulat sikereit az iskola honlapján és a helyi napilapban is publikálta. Az iskola befejezését követően gimnáziumba jelentkezett, de persze nehézséget jelentett számára, hogy a 11. évfolyamon nincsenek közismereti tárgyak. Szorgalmának és elszántságának köszönhetően ezzel a hátránnyal is megbirkózott. Jelenleg egy nagyvárosi elitgimnázium diákja. Érettségit követően egyetemre szeretne menni. Célja, hogy mentőápolóvá válhasson.

A 16 éves Dávid nevelőotthonból jött. Szeretetre, elfogadásra vágyva. Tanulási kudarcai következtében öngyilkosságot kísérelt meg, és kórházba került. A tanárai, társai tartották benne a lelket. A fiú ráébredt, hogy ő is fontos valakiknek. Tartozik egy csoporthoz, szeretik őt, aggódnak érte. Visszatért, sikeresen, jó eredménnyel végezte el a tanulmányait. A közérzete láthatóan javult, biztonságban érezte magát. Hálás volt a szeretetünkért, törődésünkért. Többször megvendégeltük őt társaival együtt, általunk készített desszertekkel, ételekkel. Örült, hogy ehét. Úgy érezte, tartozik valahová. Hogy ez hosszabb távon sikernek tekinthető-e? Nem tudhatjuk, a siker mindig szubjektív...

Erre a szubjektivitásra bizonyítékként és fájdalmas kudarcunkként Sándor esetét említhetjük. Mélyszegénységben, családban nevelkedett, bántalmazó apával. A fiú rettegett tőle. Akkor is félt, amikor édesapja azért kereste fel őt az iskolában, hogy elmondja, büszke rá. Neheztelt mindenki-

re, főképp a vezetőségre, amiért „elárulták őt”. Mikor egy pedagógus „tehetséges roma fiatalnak” nevezte, végleg összeomlott. Elhatalmasodott benne az öngyűlölet és az érintett tanárnő elleni ellenszenv. Kerülni kezdte a tanárnő óráit és így az iskolát is. Többször kerestük, invitáltuk őt az iskolába, ám ő egyre inkább eltávolodott. Számkivetettnek érezte magát, hiszen a társai eleinte csak „fúrának” érezték őt, majd teljes mértékben kiközösítették. Magányossá vált, rossz társaság vonzásába került, jött a kábítószer és az alkohol. Az iskola már nem volt hatással rá. Sikertült becsalogni néhány alkalommal, a félévi vizsgát is eredményesen letette kommunikáció-

magyar tantárgyból – egyórás előadást tartott a vizsgán az Odüsszeiáról, mellyel a társait és a jelen lévő pedagógusait is lenyűgözte – de ez kevés volt... A vezetőség, élet-

vitele és korábbi motivátlansága, tetemes hiányzása miatt eltávolította őt az iskolából. A fiú többszöri újrakezdő volt, 20. életévét is betöltötte már ekkor. Sajnos, többet már nem próbálkozott az iskolával, és azóta is állástalan. A mai napig nem tudjuk, ha marad, segített volna-e rajta.

Kudarcként értelmezhető azoknak a fiatal lányoknak a története is, akik, roma közösségükben ható mintát követve, akár a szülői szándékokkal is szembeszegülve elhagyták az iskolát és a párkapcsolatot, a gyermekvállalást választották, mondván, „egy roma lány ne tanuljon, menjen férjhez, szolgálja az urát, nevelje a gyermekeit.” Erre a legélesebb példa Angéla, akit saját szülei nem akartak engedni az iskolába. Azzal érveltek, hogy ők a hagyományos értékrendet követik. Az iskolát ugyan a törvény előírja, de ők úgy vélik, a pénzkeresés a férfi dolga, Angélának tehát a családot kellene legfőbb céljának

Angélának tehát a családot kellene legfőbb céljának tekintenie

tekintenie. Édesanyja minden erejével azon volt, hogy az intézményes neveléstől távol tartsa a lányát. Végül a lány iskolánk diákja maradt. Ez a konfliktus az inkluzív nevelés nehézségeire, a hagyománytisztelet és modernitás küzdelmére, a kötelességek különféle értelmezésére (családi, identitásbeli vagy intézményszerű) és ellentmondásaira hívja fel a figyelmet.

Az inkluzív neveléssel kapcsolatos küzdelem vonatkozásában érdemes még Roland történetét megemlítenünk, aki egy kis létszámú festő osztály tagjaként, emellett egyetlen nem roma származású fiatalelként, kulturális konfliktusokból adódóan ellenérzéssel viseltetett társai iránt. Az ellenézés kölcsönös volt. Társai kiközösítették, és erősödött az osztályon belüli konfliktus, ami nem csupán a csoport és a tanuló, hanem az eltérő identitások harca is volt. Roland iskolai éveit alatt mindvégig az iskolaelhagyást fontolgatta.

A problémának azonban csupán „tünete” volt a ki-maradási terv. Mi csupán „tüneti kezelést” tudtunk alkalmazni, igaz, azt eredményesen... Évről évre sokat beszélgettünk vele, és

sikerült maradásra bírunk. Nagy Máriát fel is kereste sikeres vizsgáját követően és a nyakába borult, habár ő sosem tanította. Jelenleg ő az egyetlen az osztályból, aki festőként dolgozik. Ő volt az, aki a képzése alatt sem pihent, hanem folyamatosan állást keresett, önéletrajzokat írt és többször sikeresen munkát is vállalt. Az ő személyében a felelősségvállalás igénye és a tankötelezettség teljesítése nem kizárta, hanem erősítette egymást. Úgy érezzük, a szubjektív „részsikert” az ő esete igen jól példázza.

Ezek a történetek megmutatják, hogy a szakképzésben mind a sikerek, mind a kudarcok egyéniek, és olykor épp azok a jelenségek tűnnek sikernek valamely szempontból, melyek más nézőpontból kudarcnak tekinthetőek. A képet

tovább árnyalhatnánk, ha többet tudnánk tanulóink sorsának későbbi alakulásáról, de a többségről nincs semmi hírünk.

Több kérdés vetődött fel e történetek kapcsán, ahogyan az empirikus kutatás során is. A kérdések többsége továbbra is nyitott marad: sikernek tekinthető-e, ha az egyik tanárt kedvelik a diákok és szívesen járnak az óráira, ha a többi kolléga óráit nem látogatják? (Valóban sikerindikátor-e a kedveltség?) A lemorzsolódás megakadályozása sikernek tekinthető-e minden esetben, vagy a siker csupán akkor lesz nyilvánvaló, ha a szakmaszerzést követően a tanuló továbbtanul vagy (a szakmájában) elhelyezkedik? Bele merhet-e

jelenleg ő az egyetlen az osztályból, aki festőként dolgozik

bele merhet-e szólni a család és a diák kapcsolatába az iskola

szólni a család és a diák kapcsolatába az iskola? Hogyan birkózhat meg az iskola az inkluzív nevelés okozta kihívásokkal? Végül, de nem utolsósorban továbbra sincs válaszunk

arra, hogy mikor tekinthető sikeresnek egy szakközépiskolában dolgozó közismereti tanár: akkor, ha segíti a szakmai tárgyakat tanító tanár munkáját, esetleg, ha eredményesen teljesítenek a diákjai az országos kompetenciamérésen? Netán akkor, ha a tanuló elegendő önismeretre tesz szert és a szakközépiskolát elhagyva „pozitív irányú lemorzsolódás” lesz a sorsa? A legfőbb kérdés azonban továbbra is az: mit jelent a szakképzésben dolgozó pedagógusok vonatkozásában a „pozitív irányú lemorzsolódás”? Veszély vagy pozitívum?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolására sajnos nem vállalkozhatunk, azonban felvetésük, megfogalmazásuk elengedhetetlen, s reméljük, sokakat elgondolkodásra késztet. További kihívásként jelenik meg az a pedagógus attitűd, mely a régi típusú „tudásátadó” szerepre és a mérhető teljesítményre épít, ám ugyanakkor a kedvező tanulói közérzet és kölcsönös tisztelet szerepének kevés figyelmet szentel, noha ezen attitűd negatív hatásait a szakiroda-

lom már jó ideje jelzi (Sallay 1995; Köcséné Szabó 2007). Gyakori, hogy ez a mentalitás megjelenik a pedagógusi kollektívában – lásd Sándor történetét –, és olykor a tanulói lemorzsolódás elleni harcot is megnehezíti, még abban az esetben is, ha a tanuló mégis meggondolná magát. Azt tehát, hogy mit jelent eredményesnek lenni, nem tudjuk, de azt igen, hogy mérhetetlen toleranciát, empátiát, szociokulturális érzékenységet és együttműködést igényel.

IRODALOM

- Bander Katalin és Galántai Júlia (2015): Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In: Szemerszki Mariann (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 92–129.
- Földes Petra és Lannert Judit (2010): Erőszak az iskolában – Romló közérzet: ok vagy következmény? *Esély*, **22**. 3. sz., 48–65.
- Füzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest. Letöltés: <http://docplayer.hu/47499785-Fuzi-beatrix-a-tanari-munka-sikeressenek-vizsgálata-a-pedagogiai-attitudok-a-tanar-diak-viszony-es-aziskolai-elmények-összefüggésrendszerében.html> (2017. 09. 12.)
- Hajdu Gábor és Sáská Géza (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. Letöltés: http://www.oktbiztos.hu/ugyek/iskolai_agresszio_jelentes.pdf (2017. 09. 12.)
- Jennings, Patricia A. és Greenberg, Mark T. (2008): The Prosocial Classroom – Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, **79**. 1. sz., 491–525.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat, Budapest. 121–155.
- Leithwood, K. és Beatty, B. (2008, szerk.): *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Liskó Ilona (2003): *Kudarcok középfokú iskolákban – Kutatás közben*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Mártonfi György (2008): Nemzetközi összehasonlítás. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Szakképzés és lemorzsolódás – Kutatás közben*, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 134–164.
- Paksi Borbála (2009): Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Letöltés: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/iab_paksi_091124.pdf (2017. 09. 12.)
- Sallay Hedvig (1995): Tanári szerepek percepciója – Egy általános iskolai felmérés tanulságai. *Magyar Pedagógia*, **95**. 3–4. sz., 201–227.
- Suplicz Sándor (2011): Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel. [Doktori értekezés.] Letöltés: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/161946/Suplicz_Sandor_Ertekezés-t.pdf?sequence=5 (2017. 09. 12.)
- Szemerszki Mariann (2015): A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In: Szemerszki Mariann (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 52–91.