

Dunaújváros

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2017. V. évfolyam I. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

SOMOGYVÁRINÉ NÉMETH MÁRIA

Az iskola a lehetőségek tárháza – avagy az egész napos iskola mint oktatási forma a Sárszentmiklósi Általános Iskolában egy szülői elégedettségmérés tükrében

SZABÓNÉ BARICZA CSILLA

Kisiskolások figyelmének fejlesztése szabadidős tevékenységek által

TÓHÁTINÉ SÓLYOM GYÖNGYVÉR

A mentor szerepe a tehetséggondozásban egy általános iskola példáján keresztül



Auditori Salutem

Dunakavics

A Dunaújvárosi Egyetem online folyóirata 2017. V. évfolyam I. szám

Műszaki-, Informatikai és Társadalomtudományok

MEGJELENIK ÉVENTE 12 ALKALOMMAL

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

András István, Király Zoltán, Kukorelli Katalin, Palotás Béla,
Rajcsányi-Molnár Mónika, Szabó Csilla Marianna.

SZERKESZTŐSÉG

Ladányi Gábor (Műszaki)

Nagy Bálint (Informatika és matematika)

Szakács István (Gazdaság és társadalom)

Klucsik Gábor (technikai szerkesztő)

Felelős szerkesztő Németh István

Tördelés Duma Attila

Szerkesztőség és a kiadó címe 2400 Dunaújváros, Táncsics M. u. 1/a.

Kiadja DUE Press, a Dunaújvárosi Egyetem kiadója

Felelős kiadó Dr. habil András István, rektor

A lap megjelenését támogatta TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0051

„Tudományos eredmények elismerése és disszeminációja
a Dunaújvárosi Főiskolán”.

<http://dunakavics.uniduna.hu>

ISSN 2064-5007

Tartalom

SOMOGYVÁRINÉ NÉMETH MÁRIA

*Az iskola a lehetőségek tárháza – avagy az egész napos iskola mint
oktatási forma a Sárszentmiklósi Általános Iskolában egy szülői
elégedettségmérés tükrében*

5

SZABÓNÉ BARICZA CSILLA

Kisiskolások figyelmének fejlesztése szabadidős tevékenységek által

23

TÓHÁTINÉ SÓLYOM GYÖNGYVÉR

*A mentor szerepe a tehetséggondozásban egy általános iskola
példáján keresztül*

43

Galéria

(Duma Bálint fotói)

59



Az iskola a lehetőségek tárháza – avagy az egész napos iskola mint oktatási forma a Sárszentmiklósi Általános Iskolában egy szülői elégedettségmérés tükrében

Összefoglalás: 2011-től, a köznevelési rendszer megújítása kapcsán az egyik legtöbbet használt kifejezés az egész napos iskola lett. Maga a szó szerkezet gyorsan beépült a köztudatba, azonban annak valódi jelentését, e tanulásszervezési forma mögöttes tartalmát csak kevés iskolai vezetőség és nevelőtestület látta megvalósítható és eredményesen működő újításnak. Az iskolák közötti különbségek, hagyományok miatt valóban nem könnyű feladat egy egységes iskolaszervezési forma kialakítása, mely egyformán működőképes az ország bármely pontján, mégis 2013. szeptember 1-jével hatályba lépett jogszabály alapján bevezetésre került az új oktatási forma.

Kulcsszavak: Egésznapos iskola, iskolaszervezési forma, iskolák közötti különbségek.

Abstract: From 2011 on, with the renewal of the public education system, all-day schooling became one of the most often used phrases. The term itself quickly became a matter of common knowledge, however, its actual meaning, the background to this learning form was seen only by few school managements and teaching staff as feasible and effective innovation. Due to the differences between schools and their traditions, it really is not an easy task to develop a uniform school organisation form which is equally feasible all over the country, yet the law that introduced this new educational form came into force on 1st September 2013.

Keywords: All-day schooling, school organisation form, differences between schools.

* Sárszentmiklósi Általános
Iskola
E-mail: snemara@gmail.com

Bevezetés

Azon szerencsés pedagógusok közé tartozom, akik pályára lépésük első napjától kezdve ebben az oktatásszervezési formában dolgozhatnak. Empirikus kutatásom ötletét is innen merítettem, hiszen intézményünkben 40 éves a múltja az egész napos iskolának. Az itt tanító pedagógusoknak pozitív visszajelzései vannak erről az oktatási formáról, de felvetődött bennem a kérdés, hogyan vélekednek erről a szülők? Milyen tapasztalataik vannak? Ők is olyan sikeresnek, eredményesnek látják gyermekeik fejlődését, mint mi, az őket tanítók? Számptalan kérdés fogalmazódott meg bennem és mivel e témában kutatást, illetve elégedettségmérést még nem végeztünk intézményünkben, elérkezettnek láttam az időt, hogy megkérjük tanulóink szüleit, értékeljék az iskolánkban folyó egész napos oktatás eredményességét. Véleményem szerint a válaszadók többsége elégedettségét fogja visszajelezni iskolánkknak; s hogy a visszacsatolás eredménye valóban megerősítő, pozitív, erre a kérdésre dolgozatom végére érve szeretnék választ kapni.

Magyarországon egy tanév átlagosan 181 tanítási nappól áll. A tanulók – közülük is az alsó tagozatos gyermekek – napi nyolc óránál is több időt tartózkodnak az iskolában. Felmerülhet bennünk a kérdés: vajon mivel töltik a szabadidejüket, milyen tevékenységeket végeznek az iskolai órák után tanítványaink? Ha csak a szocioökonómiai státuszukra gondolunk, magunk előtt láthatjuk az ebből adódó különbségeket. Míg az alacsonyabb jövedelmű családok gyermekeinek kevesebb lehetősége van részt venni olyan tanórák utáni foglalkozásokon, melyeknek anyagi vonzata is van, addig a jobb-módú családból származó tanulók különböző területeken fejleszthetik képességeiket.

Ugyanakkor problémaként merülhet fel a házi feladatok elkészítése és az órai anyagok megtanulása is a következő napra. Különösen azoknál a gyermekeknél nehezebb a lecke követése, ellenőrzése, ahol a szülők iskolázottsága ezt nem teszi lehetővé, vagy az általuk vállalt több műszakos munkarendjük miatt keveset találkoznak gyermekeikkel és idő hiányában nem tudnak kellő mennyiségű figyelmet fordítani gyermekeik iskolai feladataira.

Azt gondolom, hogy a felsorolt problémák orvoslására, illetve megoldására mind segítséget nyújthat az egész napos oktatási forma. Ha az iskolák egyenlő esélyt biztosítanak tanulóiknak képességeik fejlesztésére, kibontakoztatására, esetleges lemaradásuk behozatalára, azzal hosszú távon megteremtik a társadalmi különbségek kiegyenlítését is. Mindezek mellett az egész napos felügyelettel a szülők nem csak biztonságban tudhatják délután 4 óráig a gyermekeiket, hanem biztosítva vannak afelől is, hogy gyermekeik a rájuk bízott feladatokat nem csak elkészítik, hanem az őket tanító pedagógus vezetésével napi szinten ellenőrzik, délutánjaikat pedig minőségi tartalommal töltik meg.

Vizsgálatom célja az 1. és 4. évfolyamon tanulók szülei iskolánkról alkotott véleményének megismerésén túl az egész napos iskolához, mint oktatási formához való viszonyuk áttekintése, ezen belül az egész napos iskolával szembeni elvárásaik feltérképezése volt.

A magyarázó célú, felderítő kutatásom kiértékelése során a következő kérdésekre keresem a választ:

- Mennyire tartják hasznosnak és jól működőnek a szülők az egész napos iskola bevezetését?
 - Mely tényezőket tartják a legfontosabbnak, ha az egész napos iskola előnyeire gondolnak?
 - Miért éppen ebbe az iskolába írtatták gyermeküket?
 - Mit tartanak iskolánk erősségének?
 - Mennyire tartják kielégítőnek az iskola szolgáltatásait, felszereltségét?
 - Mely tevékenységeket részesítik előnyben a délutáni foglalkozások közül?
 - Milyenek ítélik meg az iskolai légkört és követelményrendszert?
 - Milyen formát és gyakoriságot tartanak a legmegfelelőbbnek az iskola és szülők közötti kapcsolattartásra?
- Ezen kérdéseimre keresve a választ kezdtem meg munkámat az adott témakörben.

Az egész napos iskola a szakirodalom tükrében

A könyvtárak polcain meglehetősen kevés szakirodalom áll rendelkezésére annak, aki az egész napos iskola történetéről szeretné bővíteni ismereteit. Természetesen olvashatunk tanulmányokat nemzetközi tapasztalatokról és hazai lehetőségekről, betekintheünk kutatásokba, melyek az egész napos foglalkoztatásról, vagyis a napközi és az iskolaotthon múltjáról és működéséről szólnak, azonban az egész napos iskola bevezetése még annyira új keletű, hogy csekély nyomdai anyag született a már látható és körvonalazható tapasztalatokból, tanulságokból.

Munkám megkezdésekor fontosnak tartottam körbejárni az egész napos iskoláról szóló jogszabályi hátteret, mely közelebb visz az egész napos iskola jelentésének és céljának megértéséhez. Ehhez irányadó a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló törvény 19. §-a (1) az alábbiak szerint: „... Egész napos iskolai nevelés és oktatás esetében a kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva, egymást váltva, a tanulók arányos terhelését figyelembe véve kell megszervezni.” [20/2012. (VIII. 31) EMMI rend. 19. § (1)]

Sinka Edit pedagógiai nézőpontból definiálja az egész napos iskola fogalmát: „...*ahol a tanítás és a szabadidős tevékenységek keverednek, rugalmasabb napirend alakítható ki, ami egyenletesebb terhelést eredményez a diákoknál. A diák csak este megy haza, de cserében már nincs házi feladata, és az iskolai nap kereteibe belefér a felzárkóztatás, tehetséggondozás és a sport, vagy más tevékenység is.*

[1] Sinka Edit (2011): *Egész napos iskola – Mi is ez voltaképpen?* <http://www.koloknet.hu/?1679-egesz-napos-iskola-a-mi-is-ez-voltakeppen> [Downloaded: 12 January 2015]

[2] Kőpatakiné Mészáros Mária– Mayer József (2013): *A lehetőségek iskolája. Új Köznevelés. 69. évf. 9. Pp. 10–12.* http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/uj_koznevelés_9.pdf [Downloaded: 12 January 2015]

Azaz attól még nem tekintünk egy oktatási formát egész naposnak, ha reggeltől estig tanítási órák vannak”. [1]

A definíciókban is hangsúlyosan van jelen az arányosabb munkarend kialakítása, hiszen azzal növelhetjük a gyermekek teljesítőkéességét, ezáltal javulhat a tanulmányi eredményük. Az iskolában kialakított nyugodt légkörnek köszönhetően pozitív irányban formálódhatnak a tanulók személyiségjegyei, míg a változatos délutáni tevékenységeken való csoportos részvételnek köszönhetően erősödik bennük a közösséghez tartozás érzése.

„Az iskola a pedagógiai programját az Nkt. 26. § (3) bekezdésében meghatározottak alapján készíti el.” Ez alapján az egész napos iskolai nevelés-oktatás keretében kell biztosítani: „... a segítségnyújtást a házi feladatok elkészítéséhez, a tananyag megértéshez és elsajátításához kapcsolódó többlet pedagógiai támogatást azon tanulók részére, akik bármely okból kifolyólag egyéni tanulási nehézséggel, a tananyag értelmezési problémájával küzdenek, a felzárkóztatással és a tehetséggondozással kapcsolatos feladatok ellátását.” [20/2012. (VIII. 31) EMMI rend. 19. § (2)]

Kőpatakiné Mészáros Mária ennek kapcsán az egyént helyezi mindenek előtt előtérbe: *„Az egész napos iskolában a pedagógusok lehetőséget kapnak arra, mert időt is kapnak, hogy tanítványaikkal személyre szabottabban foglalkozzanak. Az iskola az egyént szólítja meg, ráfigyel, az ő tudásvágyát kelti fel.” [2]*

A jogszabály betartásával minden tanuló a képességeinek megfelelően fel tud készülni a másnapi tanítási órákra, megtanul számára kedvező tanulási technikákat és elsajátítja az önálló tanulás képességét. Végső soron pedig a gyengébben teljesítő gyermekek a fokozatos sikerélmények által kedvet kapnak a tanuláshoz.

„A fenntartónak az egész napos iskolai nevelés és oktatás megszervezése esetén is biztosítania kell az ingyenes tankönyvellátást és étkezést mindazon tanulók számára, akik a külön jogszabályban foglalt feltételeknek megfelelnek.” [20/2012. (VIII. 31) EMMI rend. 19. §

Azaz, felmenő rendszerben jelenleg minden első és második évfolyamra beiratkozott tanuló családi állapotától, a családjá jövedelmi és vagyoni helyzetétől, a testvéreinek számától függetlenül, ingyenes tankönyvellátásban részesül. Továbbá jogosult az a tanuló, aki tartósan beteg, sajátos nevelési igényű, aki három vagy több kiskorú, illetve eltartott gyermeket nevelő családban él, és aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesül.

„A fenntartónak az intézményvezető közreműködésével meg kell teremtenie továbbá a feltételeket a tankönyvek, füzetek és más tanulói felszerelések biztonságos iskolai tárolásához.” (20/2012. (VIII. 31) EMMI rend. 19. § (4))

Mindezek mellett nagy hangsúlyt kell fektetni a tanulókat körülvevő tárgyi környezetre is, mely biztosítja a gyermekek egészséges életmódjához szükséges feltételeket. A terem berendezése alkalmas legyen tanórai és tanórán kívüli foglalkoztatásra egyaránt, legyen esztétikus és biztosítsa az otthonos légkör érzetét. Ennek megvalósításához, megoldásaihoz nagy segítséget nyújthat Kereszty Zsuzsa: *Bevezetés az egész napos nevelésbe* c. könyve, melyben részletesen olvashatunk a tantermek kialakításának lépéseiről, a bútorok és a gyermekek által használt tárgyak, eszközök elhelyezéséről. [3]

(5) *E szakasz rendelkezéseit az iskolaotthonos nevelés-oktatásra kifutó rendszerben kell alkalmazni.* (20/2012. (VIII. 31) EMMI rend. 19. § (5))

Tehát az egész napos iskolát, mint oktatási formát nem valamennyi évfolyamon vezeti be az intézmény, hanem általános iskolában az 1. és az 5. évfolyamon, hogy a következő tanévtől kezdve újabb évfolyam csatlakozhasson hozzájuk.

A [110/2012. (VI. 4.) Korm. rend. mell.] megfogalmazza az egész napos iskola céljait, lehetőségeit: „Lehetővé tenni mind a felzárkóztatás, mind a tehetséggondozás sajátos tevékenységeinek folytatását az iskolában, így támogatva a képességfejlesztés hatékony pedagógiai eljárásait. A kötelező tanórákon túli foglalkozások teret adhatnak a művészeti nevelésnek, a testmozgásnak vagy más, az iskola arculatához illő szakköri és egyéb foglalkozásoknak, illetve az önálló tanulásnak.”

[3] Kereszty Zsuzsa (1984): *Bevezetés az egész napos nevelésbe* (Napközi – iskolaotthon – klubnapközi). Budapest: Tankönyvkiadó.

Empirikus vizsgálat az egész napos iskola szülői elégedettségéről a Sárszentmiklósi Általános Iskola 1. és 4. évfolyamán

Az alábbi fejezetben ismertetem a kutatásom helyszínéül választott Sárszentmiklósi Általános Iskola rövid történetét.

A VIZSGÁLAT TEREPÉNEK BEMUTATÁSA – A SÁRSZENTMIKLÓSI ÁLTALÁNOS ISKOLA

1. ábra. Sárszentmiklósi Általános Iskola.



A Sárszentmiklósi Általános Iskola Sárbogárd város második legnagyobb általános iskolája. A sárszentmiklósi városrész közepén található. Beiskolázási körzete Sárszentmiklós, Rétszilas, Pusztaegres, Sárhatvan, Nagyhörcsök településrészekre terjed ki.

Az intézmény szakmai alapidokumentuma szerint jelenleg a Sárszentmiklósi Általános Iskola a KLIK fenntartásában működik. A korábban Általános Művelődési Központ székhely iskolájáról mára levált az óvodai és a szakszolgálati egység, megmaradt a nagylóki tagiskolája és projekt fenntartási kötelezettségnek eleget téve átvállalt alapfeladatként a közösségi ház működtetése.

Az egész napos iskola múltja és jelene intézményünkben

Az alábbi alfejezetekben ismertetem az egész napos iskola múltját és jelenét a Sárszentmiklósi Általános Iskolában.

A BEVEZETÉS NEHÉZSÉGEI

Az iskolaotthon, vagyis az egész napos oktatás ötlete, majd későbbi megvalósítása iskolánkban Marth Béla sárszentmiklósi pedagógus nevéhez fűződik. Marth Bélát saját tapasztalatai indították arra az 1960-as évek végén, hogy változtatásra van szükség az iskolarendszeren belül. Látta a gyerekeket, amint viszik haza nap, mint nap a nehéz iskolatáskát. Amikor hazamentek a gyerekek az iskolából, a munkából fáradtan hazaérkező szülők még kénytelenek voltak foglalkozni a gyerekeik egyre nehezedő házi feladataival. Gondot okozott a tanulók lekötése és olyan tevékenykedtetése, ami emeli a tudásuk színvonalát. Szakirodalom nem állt rendelkezésükre az útkeresésükhöz, saját tapasztalataik alapján keresték a jobbítás, újítás lehetőségeit.

„Munkánk 1969 őszén indult, a budapesti Gorkij fasor 4. sz. Egész napos Általános Iskolában tett látogatásom után. Az akkori 1. osztály vezetőjével (Simon Jánosné volt) megállapodtunk egy olyan munkakapcsolat kialakításában, amelyik minden esetben épít a másik munkájára, közös módszert alakítunk ki a jobb eredmény érdekében. A következő években fejlesztettük a mai szintre Antal Lajosné, Pintér Erzsébet kartársnőkkel. A megyei szakfelügyelet megfogalmazta az oktatás-nevelés egységének folyamatát két személy közti megosztásban- a napközi otthonos iskolában. Az eredményesség érdekében rögzítettük a három legfontosabb elvet: a, munkatársi b, munkamegosztási c, módszertani kapcsolat elengedhetetlen jelenlétét.” [4]

Az ötlettől a bevezetésig hosszú idő telt el. Nem ment a váltás máról holnapra, mint ahogyan a kollégák meggyőzése sem.

[4] Marth Béla (1973): *Útban az egész napos iskola felé.* (Lehetőségek, gyakorlatok, tapasztalatok a Sárszentmiklósi II. sz. Napközi Otthonos Általános Iskola munkájában). Sárszentmiklós: Fáklya.

[4] Marth Béla (1973): *Útban az egész napos iskola felé.* (Lehetőségek, gyakorlatok, tapasztalatok a Sárbogárdi II. sz. Napközi Otthonos Általános Iskola munkájában). Sárbogárd: Fáklya.

AZ ELSŐ LÉPÉSEK: A TANTERMÉK OTTHONOSABBÁ TÉTELE

A tanterekben, ahol délután napközis foglalkozást tartottak, nem voltak játékok, csak padok és székek. Szőnyeg került az osztálytermekbe, függöny az ablakokra, ezzel a terem is otthonosabbá vált. Először Béla bácsi az otthoni leselejtezett szőnyegeket hozta el. Később kaptak szép, nagy szőnyegeket. Újítás volt a mesesarok, játszósarok is. Ha valamelyik gyerek előbb végzett a leckével, ide letelepedhetett, építhetett, játszhatott.

A játékokat a szülők készítették, gyűjtötték össze. A rajz tantárgyhoz tartozó képanyag reprodukciói felkerültek a falra. A nagy művészeti albumok mellett voltak képek, reprodukciók, azokat kereteztették be, melyeket a gyerekek a felnőttekkel együtt készítettek el.

Brúzsza Miklós tanár úr és a szülők készítették a táskatartó polcokat. Még terítő és függöny is került rájuk, hogy esztétikusabb legyen. Az ülésrendnek megfelelően rakták a táskájukat erre a gyerekek, így könnyen megtalálták.

Újítás volt a tisztasági csomag – fogkefe, törölköző, szappan – megjelenése, az étkezés utáni fogmosás. A tízóraiás átalakult reggelizéssé, mert a tapasztalat az volt, hogy a gyerekek üres gyomorral érkeztek iskolába.

MÓDSZERTANI ÚJÍTÁSOK

Új dolog volt a csendes pihenő bevezetése az iskolai életbe, melyet Béla bácsi szintén az óvodából vett át. A legkisebb gyerekek – első, második osztályosok – a padra lehajtott fejjel mesét, zenét hallgattak, közben gyakran elszundítottak. Az ügyesebb apukák Béla bácsi kérésére ún. „lészát” készítettek, melyre otthonról hozott matracok kerültek. Erre a fáradtabb gyerekek leheveredhettek. Béla bácsi a korát megelőzve már ekkor fontosnak tartotta az óvoda-iskola átmenet megkönnyítését.

„A mese, mesélés munkaévünk feladata volt. Célunk ezzel az átmenet segítése az óvodából az iskolába, alsó tagozatból a felső tagozatba, a hátrányos helyzet csökkentése, a tehetséges gyerekek fejlődésének elősegítése volt.” [4]

A szülők, a gyerekek, az érintett pedagógusok tapasztalata nagyon kedvező volt. A kimagasló tehetségű gyerekek támogatására és a gyengébbek felzárkóztatására egyaránt jutott idő. Az alsós kollégák igénye az volt, hogy

a kislevelező rendszert váltotta fel a nagyfelmenő rendszer, melynek keretein belül 1–4. osztályos tanították az érintett pedagógusok a gyerekeket iskolaotthonos formában. Ahhoz, hogy az egész napos iskolában az oktató-nevelő munka hatékony legyen, nagyon fontos volt az osztályban tanító két pedagógus jó együttműködése. Beállítódásuknak megfelelően egyik a humán tárgyakat, másik a reál tárgyakat tanította. A készség tantárgyakat az érdeklődési körüknek megfelelően osztották el maguk között a tanítók.

A munkamegosztás és a módszertan fontos alapelveként tartotta Béla bácsi a következőket:

„A naponkénti feladatok rögzítése, megbeszélése a déli váltás alatt történik 12,30-tól 13,00 óráig. Ilyenkor rögzítjük az elért eredményeket. Vázoljuk a folytatást iskolai és napközi vonatkozásban egyaránt. A megoldatlan vagy sikertelen próbálkozásokat regisztráljuk. Ez fontos mozzanata két ember munkakapcsolatának, mert a „nem-tervezés” esetlegessé teszi a munkát, vagy ötletszerű lesz, és a mi eredményeink a munkamegosztás fontosságát, eredményét igazolják.” [4]

A tanmenetek különlegessége az osztály és a napközi munkaterv egyesítéséből állt. Egy irodalmi anyagrészhöz, kulturális foglalkozáson vetítés, dramatizálás, bábjáték, énektanulás kapcsolódott. A heti értékelés és a felelősi rendszer bevezetése is Béla bácsi ötlete volt. A pozitív értékelési rendszer nem tiltásokra építette a követelményeit, a fekete pontot számúzte az iskolából. Nem büntetni kell a gyereket, hanem dicsérni!

A tanítás ekkor még délelőtti-délutáni váltásban történt. Két hétig az egyik tanító volt a délelőtti, két hétig a másik. Idővel a munkarend megváltozott, heti váltás követte, mivel minden szombat szabad lett. A nevelő az egyik héten délelőtt dolgozott, a másik héten délután. [4]

További helyi sajátosság volt a „Fedő óra”. A kötelező korrepetálást az osztályban tanító két pedagógus úgy oldotta meg, hogy amíg az egyik nevelő korrepetált, a másik a többi gyerekekkel foglalkozott.

Az iskolaotthon következő tanítási formája a guruló rendszer lett. Megszűnt a nagy felmenő, elsőől harmadik osztályig folyt iskolaotthonos formában az oktatás. A negyedik-ötödik osztályt ekkor átmenetnek nevezték, tekintették. Ennek megoldására alkalmazták a „letanítást”, és a „föltanítást”. A guruló rendszer, melynek lényege nagyon jól bevált, sok lelkes követője akadt. Rugalmasságot igényelt a tanítóktól. Ahhoz, hogy minden alsós osztály az egész napos rend szerint működjön, több kifutott osztály eredményei alapján, kb. 10 évre volt szükség.

„Úgy érzem, eddigi eredményeink alapján elmondhatom, hogy minden iskolában megoldható ilyen módon az együttes munka minőségének javítása.” [4]

[4] Marth Béla (1973): *Útban az egész napos iskola felé.* (Lehetőségek, gyakorlatok, tapasztalatok a Sárbogárdi II. sz. Napközi Otthonos Általános Iskola munkájában). Sárbogárd: Fáklya.

A vizsgálat eredményei nyomán az egész napos iskola hatásainak, jó gyakorlatainak és fejlesztési lehetőségeinek meghatározása

A VIZSGÁLAT SORÁN ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A vizsgálatomat az Sárszentmihályi Általános Iskolában (továbbiakban: SÁI) végeztem 2015 januárjában. Valószínűségi, rétegzett mintavételt alkalmaztam a mintám kiválasztásához. Mivel pontos ismereteim vannak az egy-egy évfolyamon tanuló gyermekek létszámáról, így esetemben az alsósok négy évfolyama jelentette a réteget és közülük választottam ki a vizsgálatom eredményeihez legtöbb információval szolgáló minta tagjait, az 1. és 4. évfolyamon tanulók szüleit. Reprezentatív minta, hiszen megfelelően tükrözi az alapsokaság sajátosságait életkorban, arányokban egyaránt, vagyis a kutatás szempontjából fontosnak tekinthető tulajdonságokkal rendelkező személyek aránya a mintában és a populációban megegyezik. A populáció a SÁI alsó tagozatos tanulóit jelenti. A 100 db kérdőívből a megadott határidőre 80 visszaérkezett. Kérdésseltevéseim megválaszolására saját magam által készített mérőeszközt használtam, mely az információszerezés forrását tekintve indirekt típusú. A vizsgált személyeknek a SÁI pedagógiai programjáról, a tanítás, nevelés minőségéről, eredményeiről, az iskolai környezetről, a kapcsolattartásról és az egész napos iskola által kínált lehetőségekről való véleménye került vizsgálatom középpontjába.

A kérdőív tényleges kitöltése előtt próbakérdésezést végeztem, hogy pontosítsam az abban szereplő kérdéseket, korrigáljam az esetlegesen felmerülő hibákat. A kutatás során keletkezett információkat az SPSS program adatbázisában kódoltam és dolgoztam fel. A kérdőív az alábbi struktúrát követi:

- háttérváltozók (nem, életkor...),
- az intézmény környezetének megítélése,
- az iskola felszereltségének, szolgáltatásainak megítélése,
- az iskolai oktató-nevelő munka értékelése,
- a szülőkkel való kapcsolattartás módjai,
- az egész napos iskola, mint oktatási forma előnyei.

Mérőeszközöm egyaránt tartalmaz zárt és nyitott kérdéseket. Ügyelve kérdőívem változatosságára, egyválasztós, többválasztós, skála- és sorrend jellegű kérdéseket tettem fel. A kérdőív kiértékelését a továbbiakban kisebb alegységekben részletezem.

Az eredmények értékelése után a kollégáimmal fókuszcsoportos interjút készítettem, melynek legfőbb célja a kvantitatív eredmények kvalitatív ellenőrzése volt, a vizsgálati kérdésekkel kapcsolatos asszociációk gyűjtése, kreatív ötletek, új gondolatok elősegítésével a szülők által említett hiányosságok kiszűrése és megoldások keresése. A fókuszcsoportos vizsgálatot a kutatási eredmények bemutatása után ismertetem részletesen.

LEÍRÓ STATISZTIKA

A kutatásba bevont tanulók és szüleinek háttérváltozói

Az első kérdésem a tanulók nemére vonatkozott. A vizsgált 1. és 4. évfolyamon a lányok aránya 45%, 36 fő, míg a fiúké 55%, 44 fő.

Kutatásom szempontjából lényeges kérdés, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók az iskola körzetébe tartoznak, vagy körzeten kívülről jelentkeztek intézményünkbe. A vizsgálatba bevont 80 gyermek közül 18,75%, vagyis 15 fő azoknak a száma, akik valamilyen oknál fogva nem a saját körzetükben tanulnak, hanem a Sárszentmiklósi Általános Iskolát választották alma materüknek.

A kérdőív kitöltésében az anyák 85%-a, azaz 68 fő vett részt. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a családban a gyermekkel kapcsolatos teendőket az anya végzi.

Kor szerinti csoportosítást végezve láthatóvá vált, hogy a kérdőívet kitöltők zöme 30–39 év között van, összesen 48 fő. Ennek megközelítőleg fele a 40–49 év közöttiek száma 22 fővel.

A családi háttér – ezen belül is elsősorban a szülők iskolai végzettsége és az általuk közvetített szociokulturális közeg – alapvetően befolyásolja a gyermek további sorsát, érték közvetítő szerepén keresztül befolyásolja a diákok iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjét. S itt az anya szerepe még hangsúlyosabb.

Az édesanyák 17,9%-a, azaz 14 fő rendelkezik valamilyen diplomával. Ennek fele, vagyis 8,9%-uk, 7 fő szerzett felsőfokú szakképesítést. Legnagyobb számban a középfokú végzettséggel rendelkező édesanyák vannak jelen a mintában 56,4%-kal, ami 44 főt jelent. 16,6% a nyolc általánost végzetek aránya. Az iskolai végzettség megjelölésekor a nyolc általánost be nem fejezett lehetőség is feltüntetésre került, azonban ebben a kategóriában a válaszadók száma 0 volt. A kérdőív kitöltésénél 2 édesanya iskolázottságáról nem kaptam információt.

Az édesapák végzettségét tekintve 10,6%-uk rendelkezik valamilyen diplomával vagy felsőfokú szak-képesítéssel, amely arányában a legalacsonyabb érték a vizsgált végzettségek közül. 72%-uk, azaz 54 fő szerzett középfokú végzettséget. Alapfokú végzettsége 13 főnek van. Ahogy az édesanyák, úgy az édesapák iskolai végzettségénél sem talákoztam nyolc általánost be nem fejezett kategóriával. Viszont 5 édesapa végzettségéről nem kaptam információt, így azok hiányzó értéként szerepelnek kérdőívem kiértékelésében.

Az összesítésből kiderül, hogy a mintába került szülők többsége középfokú képesítéssel rendelkezik, mely döntően befolyásolhatja a későbbiekben a gyermekük életét. Kevés az értelmiségi családok száma.

Az iskolaválasztás szempontjai

A szociális háttér vizsgálata után szerettem volna kideríteni, vajon mi motiválta a szülőket arra, hogy ebbe az iskolába írassák be gyermeküket. Miért találták a körzeten kívüli szülők szimpatikusabbnak a Sárszentmihályi Általános Iskolát, mint a körzetükben lévőt? Milyennek érzik az iskolai légkört és miként ajánlanák iskolánkat egy most iskolát választó ismerősüknek? A kérdéseimre kapott válaszokat az alábbi alfejezetben ismertetem.

A kérdőívet kitöltő szülők 58,75%-a, azaz 47 fő teljes mértékben tisztában volt az iskola elvárásaival, mikor gyermekét beíratta. 21 szülő inkább vallotta magát tájékozottnak a kérdés kapcsán, míg 6 fő részben érezte magát kellőképpen informáltnak az intézmény követelményeiről. A tájékozottabb szülők magas arányával szemben lényegesen kevesebb az iskola elvárásairól inkább nem, vagy egyáltalán nem tudó szülők száma, ők összesen 6-an vannak jelen a mintában.

Ahhoz, hogy alaposabban megismerjük a szülők véleményét, hogy miért ezt az iskolát választották gyermekük számára, arra kértem őket, rangsorolják az általam megadott lehetőségeket. Megállapítható, hogy az alacsonyabb értéket elért szempontok a szülők által felállított rangsor elején, míg a magasabb átlagúak a rangsor végén találhatóak. A legvonzóbb tényezők a színvonalas oktatómunka és az egész napos oktatási forma, míg a helyiek számára kényelmi szempontként jelenik meg, hogy a körzetükben van az intézmény.

Az iskolaotthonos oktatási forma biztosítja, hogy a tanulók terhelése egyenletes legyen, amellyel mód nyílik a munka hatékonyságának fokozására, a differenciálásra, az egyéni problémák megoldására. Pedagógusként természetesen nap mint nap tapasztalom az egész napos iskola eme előnyét. A saját benyomásaim mellett kíváncsi voltam a szülők véleményére is, akik más szemmel tekintenek gyermekeikre, hogy ők megfelelőnek tartják-e a tanulók terhelését az iskolánkban?

A szülők 45%-a, vagyis 36 fő gondolja úgy, hogy a tanulók terhelése teljes mértékben megfelelő, míg 32,5%-uk inkább véli megfelelőnek, mint az a 15 fő, akik részben tartják elfogadhatónak ezt a terhelést. 3 szülő véleménye alapján a tanulók leterheltsége inkább nem megfelelő, vagyis változtatnának ezen.

A tanulók megfelelő terhelése mellett úgy gondolom, fontos a sikerszerzési lehetőség biztosítása is. Amennyiben a tanulót az iskolában sorozatos siker éri, az önbizalma erősödik, mind többre értékeli magát, és végül a viselkedése is ehhez fog idomulni, bátrabb, társai felé nyitottabb és magabiztosabb tanulókat nevelhetünk gyermekeinkből. Joggal vettem fel a kérdést, vajon iskolánk kellő mennyiségű lehetőséget nyújt-e a sikerszerzésre?

A kérdőívet kitöltő szülők közel fele, vagyis 37 fő szerint iskolánk bőséges lehetőséget kínál a sikerek megszerzésére. 31 fő inkább válaszolt igennel erre a kérdésre, azaz 85%-uk a sikert látja mindenképpen, így pozitív irányba mozdult el az ábra. A válaszadók 10%-a, 8 fő csak részben látja elegendőnek az iskola adta lehetőségeket a siker eléréséhez.

4 szülőnek inkább negatív tapasztalatai vannak a kérdéssel kapcsolatban, így szerintük több módot, alkalmat kellene találni gyermekeik sikerszerzéséhez.

Lényeges visszajelzést kaphatunk iskolánk megítéléséről, ha megkérdezzük a szülőket arról: *Miként ajánlaná gyermeke jelenlegi iskoláját egy most iskolát választó ismerősének?* Arra kértem a szülőket, hogy válaszaikat indokolják is.

A szülők 77,5%-a, vagyis 62 fő ajánlaná iskolánkat jó szívvel, nyugodt lelkiismerettel egy most iskolát választó ismerősének, míg 15%-uk, 12-en kisebb fenntartásokkal, de bátran tennék ugyanezt. Válaszukat az alábbi érvekkel indokolták nyitott kérdés formájában: Biztonságban tudják gyermekeiket, jó tapasztalataik vannak. Elégedettek az oktatás minőségével és jónak tartják azt, melyhez hozzájárul az iskola tökéletes felszereltsége. A melegszívű, kedves, segítőkész pedagógusok minden gyerekből kihozzák a legjobbat, éppen ezért ebből az iskolából elkerülve is megállják a helyüket különösebb erőfeszítés nélkül más intézményekben is. Többen a körzetükben relatíve a legjobb iskolának vélik iskolánkat. Ugyanakkor vonzó tényező még a felsoroltak mellett az egész napos iskola, mint oktatási forma is.

Iskolánk légkörének megítéléséről a következő eredményeket kaptam: a szülők 72,5%-a, azaz 58 fő gyermekközpontúnak itéli meg iskolánk légkörét. Kértem, hogy döntésüket indokolják meg egy-egy mondattal: A válaszadók többsége azért tartja gyermekközpontúnak iskolánk légkörét, mert a gyerekek megszeretik az iskolát, a tantárgyakat, a pedagógusokat, ezáltal a tanulást is. Figyelembe veszik a gyermek adottságait, igazodnak a gyerekek igényeihez és az ő érdekeiket tartják szem előtt az oktatást végző tanárok. A tanterem gyerekbarát, mely nyugodt, családias légkört biztosít. Amellett, hogy figyelembe veszik a gyermekek terhelhetőségét, a tudásukat a saját képességeikhez mértén fejlesztik. Alkalom nyílik a különböző tehetséggondozó programokra. Zsúfoltságmentes, színvonalra törekvő iskola, ahol figyelnek a gyermekek véleményére.

12-en vélik úgy, hogy iskolánk légköre humánus, míg 5–5 fő érzi demokratikusnak, illetve szigorúnak, vasfegyelemre jellemzőnek. Demokratikus, mert mind a tanítók, mind a gyerekek is érvényesülnek az iskolában. Fontosnak tartják, hogy a gyerekek is dönthessenek bizonyos kérdésekben, és ez itt megvalósul. A szigorú légkört a szülők elszigetelése miatt jelölték.

Fontosnak éreztem, hogy a szülők saját szavaikkal is elmondhassák véleményüket, gondolataikat arról, hogy miért szeretik, hogy gyermekük ebbe az iskolába jár. A szülők a következő érveket említették: „Figyelembe veszik a tanulók egyediségét, képességét.” „Odafigyelnek rá, megszerettetik vele a tanulást, önállóságra nevelik a gyermekemet.” „Biztos alapokat kapnak.” „Jól érzi magát gyermekem az iskolában, sok élményben van része, az oktatáson kívül is sok pluszt kap.” „Színvonalas az oktatás, a tanárok munkája tökéletes. Csak jó tapasztalataim vannak.” „Nagyon jó a véleményem és a tapasztalatom az egész napos oktatásról.” „Tisztaság, rend fogadja a gyerekeket, ahol hatékonyan tudnak tanulni.” „Igen erős iskola és megfelelő fegyelem van.”

Összességében azt mondhatom, hogy a gyermekek számára minden feltétel adott, amely biztosítja a fejlődésüket, sikeres előrelépésüket tanulmányaikban. Ehhez hozzájárul a pedagógusok több éves tapasztalata és tudása, melyet – a tanulókat kellően motiválva – képesek átadni ezzel az oktatás színvonalát folyamatosan szinten tartva.

Az iskolánkban folyó szakmai munka színvonala és követelményrendszere szülői vélemények tükrében

Ahogy azt már fentebb a szülők is megfogalmazták, iskolánkban színvonalas oktatás folyik, melyben a gyermekek biztos alapokat kapnak, ezzel is elősegítve, hogy a későbbiekben is megállják helyüket más intézményekben is továbbtanulásuk során. De vajon milyen módon tudja lemérni, értékelni az iskolában folyó szakmai munka színvonalát egy szülő? Arra kértem a kérdőívet kitöltőket, hogy rangsorolják az általam felsorolt 4 lehetőséget aszerint, melyik mód számukra a legjobb szűrő.

A kiértékelés során átgoltam a szülők által rangsorolt kategóriákat, amely alapján a leggyakoribb mód az iskolában folyó szakmai munka színvonalának lemérésére és értékelésére a tantárgyi átlagok vizsgálata. Második helyen a gyermekek véleményének meghallgatása, míg harmadik helyen a tanulmányi versenyeredmények szerepelnek. A felvételi eredmények, mint kategória talán azért került a legutolsó helyre, mert a szülők kevésbé követik nyomon más tanulók életét, így nincs információjuk arról, melyik középiskolába milyen eredménnyel jutottak be.

Az iskolai értékelési rendszert számos bíráló érte már a történelem során, talán ez az egyik olyan pontja az oktatásnak, ahol az iskolai értékelés története egyidős a róla kialakult vitákkal. Ennek tükrében tettem fel a kérdést a szülőknek, hogy mennyire elégedettek az iskola értékelési rendszerével?

A válaszadó szülők közel fele, 48,75%, 39 fő teljes mértékben elégedett iskolánk értékelési rendszerével, 38,75%-uk szintén megfelelőnek tartja. 11,25%, azaz 9-en találnak némi kivétnevelőt az osztályozásban, 1 fő pedig inkább véli nem megfelelőnek iskolánk értékelési rendszerét.

Az értékelési rendszer mellett fontosnak tartottam megkérdezni a szülőket, mit gondolnak az iskola követelményrendszeréről, hiszen az erre a kérdésre kapott válaszok tükröt állítanak a nevelőtestület tagjai elé, szinten tartásra, esetleg változtatásra buzdítják pedagógusainkat.

A választható négy kategória közül, csak hármat jelöltek a szülők. Ezek alapján senki nem gondolja, hogy iskolánk követelményrendszere gyenge lenne. A válaszadók fele, vagyis 50% inkább erősnek véli, 46,25%-uk, azaz 37 fő megfelelőnek tartja, és 3 szülő érzi úgy, hogy túl erősek a pedagógusok által támasztott követelmények.

Iskolánk hatékonyságának növelése céljából arra kértem a szülőket, hogy jelöljenek meg három választ a felsoroltak közül, melyek véleményük szerint leginkább tükrözik intézményünk erősségeit.

10 választási lehetőséget adtam meg, amely egyaránt tartalmazott oktatásra, szabadidőre és az iskola légkörére vonatkozó elemeket.

A szülők többsége, mintegy 73%, azaz 58 fő említi iskolánk erősségének a pedagógusok személyét, ettől nem sokkal lemaradva, 65%-kal 52 fő az egész napos oktatási formát emeli a legjobb elemek közé, míg harmadik helyen az oktatás minősége áll. Az eredmények arra is felhívják a figyelmet, melyek azok a területek, melyeken javítanunk, fejlesztenünk szükséges. Ezek alapján újítást kíván a nyelvtanítás, a sport és a tehetséggondozás témaköre, melyre viszonylag kevés szavazat érkezett.

A szülők véleménye iskolánk környezetéről, szolgáltatásairól és felszereltségéről

A szülők egyre érzékenyebben figyelnek az iskola épületére, felszereltségére és annak környezetére. Vezetőségünk igyekszik a lehetőségeihez mérten karbantartani intézményünk épületét és az ahhoz tartozó udvarokat, kispályát. Kihasznlva a pályázati lehetőségeket, folyamatos a törekvés a tárgyi felszereltség minőségi és mennyiségi bővítésére is. Iskolánkba lépve barátságos légkör fogadja a tanulókat, melyek pedagógusaink állandó, naprakész, mindig megújuló munkájáról tesz tanúbizonyságot. A nevelőtestület tagjai tudják, hogy milyen sok háttér munka szükséges ahhoz, hogy növendékeik biztonságos és barátságos környezetben töltsék el idejüket a tanítási időben. Hogy pontosabb képet kapjak a szülők véleményéről, feltettem nekik a kérdést, ők elégedettek-e az iskola, mint környezet biztonságával és esztétikumával, segíti-e a környezet azt, hogy a gyerekek jól érezzék magukat intézményünkben?

A válaszadók 88,75%-a, vagyis 71 szülő elégedettségét fejezte ki iskolánk környezetének biztonságával kapcsolatban. 10%-uk, vagyis 8 fő csak részben tartja megfelelőnek, míg 1 szülő inkább nem érzi biztonságosnak gyermeke iskolájának környezetét. Az említett négy kategória mellett ötödikként szerepelt még az egyáltalán nem elégedett is, de ezt nem választotta senki. Összességében a szülők véleménye alapján megállapíthatjuk, hogy iskolánk környezete biztonságos.

Az előző kérdéshez szinte hasonló eredményeket kaptam a következő kérdés kiértékelésénél, miszerint elégedettek-e a szülők az iskola esztétikumával, segíti-e azt, hogy a gyerekek jól érezzék magukat. A szülők 88,75%-a, azaz 71 fő elégedett az iskola esztétikumával, 8 fő csak részben gondolja, hogy ez a látvány segítőleg hathat ahhoz, hogy a gyermekek jól érezzék magukat. 1 fő pedig elégedetlenségét fejezte ki az Iskola esztétikumával kapcsolatban.

Iskolánk különböző területeken kínál kikapcsolódási lehetőségeket tanulóinak, ezzel is próbálva kielégíteni azt a sokféle igényt, mely az egyéni és életkori sajátosságaikkal összefügg. Segítséget nyújt a tanulóknak ahhoz, hogy szabadidejüket értékesen használják fel. Ennek tükrében tettem fel a kérdést, vajon mennyire tartják a szülők kielégítőnek az iskola szolgáltatásait.

Az általam megadott 5 kategória közül választhatták ki a számukra megfelelőt a kiválótól (5) egészen az elfogadhatatlanig (1).

A szülők véleménye alapján az iskolánk által nyújtott szolgáltatások mind 4-es átlag felett szerepelnek, tehát a többség jó, illetve kiváló minősítést adott ezekre a szabadidő kellemes és hasznos eltöltésére alkalmas lehetőségekre.

Szülők és az iskola közötti kapcsolattartás

A tanulók fejlesztéséhez, a hatékony nevelőmunka megvalósításához elengedhetetlen a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolat fenntartása. Találkozásaik – melyek részben szervezettek (fogadóóra, osztályonként beszámoló értekezlet), másrészt rugalmasan alkalmazkodnak a felek igényeihez – a kölcsönös tájékoztatást és a felmerülő problémák együttes megoldását szolgálják. „*A tanár a tanuló előmeneteléről, magaviseletéről köteles rendszeresen érdeklődni – írásban és szóban – tájékoztatni a kiskorú tanuló szüleit.*” (Közoktatási Törvény I. fej. 14 §).

Az iskola és a szülők közötti kommunikáció módja és gyakorisága nagyban függ a szülők hozzáállásától. Ezért is tettem fel a kérdést, vajon ők milyen lehetőségeket, módszereket tartanak leginkább jónak, legmegfelelőbbnek az iskola és a szülők közötti kapcsolattartásra.

A legtöbbben a személyes találkozást, elbeszélgetést jelölték a szaktanárokkal, mint legmegfelelőbb módot a kapcsolattartásra. Ezt a szülői értekezletek és fogadóórák követik egyenlő arányban. Végül az ellenőrző és telefonon keresztüli kommunikáció következett, melyeket a szülők kevésbé tartanak megfelelőnek.

A szülők 85%-a, vagyis 68 fő jelezte, hogy a meghirdetett szülői értekezletek szinte mindegyikén rész vesz. 11,25%, azaz 9 fő csak néha megy el a gyermekét és annak osztályát is érintő beszélgetésekre, 1 szülő csak gond esetén, míg 2,5%-uk, 2 fő pedig nem él a tanítóval való kommunikáció lehetőségével. Véleményem szerint a szülői értekezletre járó szülők aránya azért ilyen magas a mintában, hiszen az alsó tagozatot kezdő és befejező évfolyamain tanuló gyermekekről van szó. Ők azok, akikről a legtöbb információt, újdonságot tudhatják meg szüleik, míg felsőbb vagy akár köztes évfolyamon (2–3) csökken a szülői értekezletre járó szülők száma.

Mint ahogyan az iskola és a szülők közötti kapcsolattartás módja és gyakorisága függ a szülők személyiségétől, értékrendjétől, azt gondolom, eltérő szemlélet figyelhető meg az iskolai programokban való részvételnél is. Ezért tettem fel nekik a kérdést, vajon ők hogyan látják, milyen mértékben van lehetőségük részt venni az iskolai programokban.

Bár a szülők többsége, vagyis 67,5%-a, azaz 54 fő elégedett az iskolai programokba való bekapcsolódás lehetőségeivel, addig 15 fő szerint ez csak részben valósul meg, míg 11-en nem, vagy egyáltalán nem látják lehetőségét az iskolai programokon való részvételeknek. Úgy vélem, a válaszok kiértékelése pontosan

rávilágít a problémára, miszerint több lehetőséget, alkalmat kell biztosítani az érdeklődő szülőknek, hogy aktívabb résztvevői lehessenek iskolánk életének.

Napjainkban az iskolák felé sok új elvárás irányul. Az oktatás-nevelés folyamata akkor korszerű, elfogadható, működőképes, és helyes, ha személyiségközpontú, a gyermek egyéni szükségleteit, képességeit figyelembe veszi, és ezeket kielégíti. Következő kérdésemmel arra kerestem a választ, vajon a szülők elégedettek-e azzal, ahogyan az iskola figyelembe veszi a kéréseiket, elvárásaikat.

A többség, vagyis 78,75%-a a szülőknek, (63 fő) elégedett, mivel az iskola figyelembe veszi a kéréseiket és elvárásaikat. 11,25%-uk, azaz 9 fő csak részben gondolja, hogy igényeit teljesítik, míg 8 fő szerint kéréseiket inkább nem vagy egyáltalán nem veszik figyelembe.

A gyermekek hatásos fejlesztéséhez az iskola és a szülők összefogására van szükség. Közös gondolkodásuk és harmonikus együttműködésük fontos tényezője a nevelésnek. Elengedhetetlen, hogy a tanulókkal kapcsolatos problémák esetén nyitottak legyenek egymás érveire. Kinek-kinek a feladatából fakadó sajátosságai vannak. Meghatározó tehát az együttműködő attitűd, hogy álljanak készen a legjobb megoldás közös keresésére. Ezért tettem fel a szülőknek a kérdést, véleményük szerint mennyire tekinti az Iskola partnernek a szülőket?

Magas azoknak az elégedett szülőknek az aránya, akik úgy vélik, hogy iskolánk partnernek tekinti a szülőket, ők a válaszadók 85%-át, azaz 68 főt jelentenek. 8 fő csak részben, míg 4-en nem tekintik iskolánkat együttműködőnek a szülők irányában és ezt a hiányosságot negatívumként értékelik.

Az egész napos iskola előnyeiről szülői szemmel

Ahogy azt már a Bevezetésben is felvezettem, az egész napos oktatási forma kínálatával új kapuk nyílnak meg a tanulók és pedagógusok előtt egyaránt, támogatva ezzel az oktatási eredmények javítását és a társadalmi integráció segítését. Mindemellett számos előnyéről is beszámolhatunk az egész napra szervezett nevelésnek, melyeket a kérdőívben felsorakoztatva foglaltam össze. Arra kértem a szülőket, rangsorolják az egész napos iskola előnyeit saját meglátásaik szerint.

A válaszadók többsége az első helyen említi a tanulók egyenletesebb terhelését, mint az egész napos iskola előnyét. A második legszimpatikusabb tényező, hogy mindkét tanító látja a gyermeket az irányított és az önálló tanulás folyamatában, szabadidőben a társai között, a különböző szabadidős foglalkozásokon, ezáltal hatékonyabb nevelés érhető el. A válaszadók által harmadik helyre sorolt előny, hogy a házi feladatot az adott tantárgyból a tárgyat tanító pedagógus végezteti, ezáltal lehetőséget kap a gyermek az azonnali feladatellenőrzésre, hiba esetén pedig annak korrigálására.

Nem vitatott, hogy az iskoláknak mindenkoron alkalmazkodni kell az aktuális társadalmi igényekhez. Éppen ezért felelősségteljes szerepe van az iskolában folyó oktató és nevelő munkának is, mellyel felkészítjük

gyermekünket arra, hogy lépést tudjanak tartani a technikai, gazdasági és tudományos fejlődéssel. A tanórákon kívüli programok, melyek a délutáni órákban kerülnek megrendezésre, számtalan lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanórán megszerzett tudást különböző területeken alkalmazni és kamatoztatni tudják a gyerekek. Mindemellett célként fogalmazódik meg, hogy ismerjenek meg olyan szabadidős tevékenységeket, melyekkel kulturáltan tölthetik el szabadidejüket.

A következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy a szülők mely tevékenységeket részesítik előnyben a felsorolt délutáni foglalkozások közül. Az egyszerűség kedvéért a 15 választási lehetőség közül ötöt kellett megjelölniük, majd rangsorolniuk az általuk jelölt tevékenységeket hasznosságuk szerint.

A választott lehetőségeket vizsgálva mindenképpen elmondható, hogy a felsorolásban szereplő tevékenységek mindegyike bekerült a szülők által választott 5 tevékenység közé. A legtöbbet említett tevékenység a fejlesztő foglalkozás volt, melyet a válaszadók 77,5%-a, vagyis 62 fő részesített előnyben a délutáni foglalkozások közül. Egyenlő arányban, 55%-ban, azaz 44 fő jelölte a gyógytestnevelést és a játékos ügyességi foglalkozást a választott 5 foglalkozás közé. A néptánc és a hangszeren tanulás szintén bekerült a legkedveltebb tevékenységek sorába. Meglepő, bár a szülők iskolázottságából következtethető, hogy a művészettel összefüggő, gondolkodást megkívánó foglalkozások jelenléte kevésbé fontos a szülők számára. A családi közeg példaadó közössége, a baráti kör, mint szemléletalakító tényező és a média tömegkommunikációs eszköztára jelenik meg a műveltségalkítás legáltalánosabb forrásaként.

Iskolánkban 2014. szeptember 1-je óta a kötelező heti öt testnevelés órából egy óra keretében néptánc foglalkozásra járnak az alsós gyermekek. Erről szerettem volna megkérdezni a szülőket, ők hogyan vélekednek a lehetőségről. Sajnos, meglepően és szomorúan tapasztaltam, hogy sok szülőhöz az elmúlt fél évben nem jutott el ez az információ és a kérdőívből tudták meg, hogy gyermekük a néptánc világgal ismerkedik.

Azok a szülők, akik tisztában voltak ezzel a ténnyel, elégedettségüket fejezték ki és támogatják a továbbiakban is a néptánc foglalkozások meglétét. Pozitívként emelték ki a testnevelés órai mozgástól eltérő mozgáskultúra fontosságát, a népi hagyományok, a népzene és népdalok megismerését, megőrzését és gyakorlását.

A publikációmban leírt vizsgálatok korántsem jelenítik meg a szülői elégedettségvizsgálat teljes körű feldolgozását. További mélyebb kutatások szükségesek ahhoz, hogy olyan konzekvenciákat vonhassunk le egy-egy kiértékelés után, melyekkel támogatni tudjuk az egész napos nevelés hatékonyságát iskolánkban.

Kisiskolások figyelmének fejlesztése szabadidős tevékenységek által

Összefoglalás: Több éves napközis nevelői szakmai gyakorlatom, majd iskolaotthonos rendszerben való tevékenykedésem alatt tapasztalataim azt mutatták, hogy pedagógusként a szabadidőben történő képességfejlesztéssel kiemelten kell foglalkozni. Dolgozatomban a figyelem képességét vizsgáltam. Mivel arra emlékezünk leginkább, amire figyeltünk, e terület központi funkciója a tanulási, tapasztalási folyamatokban vitathatatlan. Jelen munkám tartalmazza azt a figyelemfejlesztő, 5 hétig tartó pedagógiai kísérletet, melyet munkahelyemen, a Perkátai Hunyadi Mátyás Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola második osztályos tanulói körében végeztem. Tanítóként olyan játékos feladatokkal fejlesztettem a kisiskolások figyelmét, amelyek a mindennapi gyakorlat során elkészíthetőek, könnyen hozzáférhetőek, figyelemfejlesztő hatásuk ismert. Bár alkalmazzuk e tevékenységeket, tanítóként hatásukat mérni nem tudjuk. Ezért munkámat pszichológus és gyógy-pedagógus szakemberek is segítették.

Kulcsszavak: Iskolaotthonos rendszer, képességfejlesztés, tanulási, tapasztalási folyamatok

Abstract: My professional experience gained during the several years I spent as a day-time home teacher and then may activities in all-day schooling showed that teachers should place great emphasis on ability development during leisure time activities. My study examines the ability of attention. Since we remember most the things that we pay attention to, the central function of this field in learning, experiencing processes is inevitable. This paper discusses a 5-week-long attention development pedagogical experiment which I conducted with my second year pupils at my work place, Hunyadi Mátyás Primary School and Elementary Arts School in Perkáta. As their teacher, I developed my pupils' attention using playful tasks that can be

* Perkátai Hunyadi Mátyás
Általános Iskola és Alapfokú
Művészeti Iskola
E-mail: bariczacs@gmail.com

done in our everyday practice, readily accessible and their effect on developing attention is well known. Although we use these activities, we cannot assess their effects as teachers. This is why I used the help of a psychologist and teacher of handicapped children.

Keywords: All-day schooling, ability development, learning, experiencing processes.

Bevezetés

Az egész napos iskola bevezetése által egyre nagyobb feladat hárul az oktatási intézményekre a diákok tanításon kívüli szabadidejének megszervezésében. Az elvégzett pedagógiai kísérlet igazolja, hogy eredményes képességfejlesztés valósítható meg a szabadidős tevékenységek által.

A figyelem szerepe a tanulási folyamatokban

Ezen fejezetben definiálom a figyelem és a képesség fogalmát, majd elhelyezem a figyelem képességét a személyiséget alkotó alapképességek rendszerében. Kitérek a figyelem tulajdonságaira, jellemzőire és a tanulási folyamatokban betöltött jelentős szerepére. A figyelemvizsgálatok közül részletesen a Pieron-féle tesztet mutatom be, mivel az általam végzett vizsgálat mérőeszközéül ez az eljárás szolgált.

A FIGYELEM HELYE A KÉPESÉGEK RENDSZERÉBEN

Mi a figyelem? A figyelem képessége részben velünk született adottság, részben fejlesztendő képesség. Tapasztalataink alapján ismerünk olyan általános szabályokat a figyelmünkkel kapcsolatosan, melyeket a pszichológia évszázadok óta vizsgál, miközben tudományos alapokra helyezi azokat. Felismerjük, hogy nem tudunk egyszerre mindenre figyelni, egy idő után még a legérdekesebb előadásra sem tudunk koncentrálni, figyelmünk lankad. Ha fáradtak vagyunk, vezetés közben is elhallgatunk, ha a forgalmi helyzet megkívánja figyelmünk összpontosítását. A gyakorlati élet számtalan területén alkalmazzuk e mentális képességünket. A figyelem bizonyos minimális koncentráltasága minden eredményes pszichomotoros és gondolkodási képesség feltétele. A fokozott éberség és felfogóképesség állapota, amelynek alapján a személyiség környezetének diffúz háttéréből bizonyos dolgokat kiemel. Ezen kívül a lelki egészség terén a figyelem a legérzékenyebb – bár minden esetben nem differenciáló- jelzője a rendellenességnek. Ezek alapján elmondható, hogy a figyelem az emberi személyiség egyik legelsőrendűbb és legfontosabb alapképessége, amelynek jelentősége az élet minden területén nyilvánvaló. [1]

„A figyelem a tudat szelektáló, kiemelő tevékenysége. Fiziológiai (élettani) alapja a negatív indukció, vagyis a serkentés és a gátlás kölcsönhatása. Ez azt jelenti, hogy az agy kérgi állományában minél erősebb egy serkentő góc, körülötte annál erősebb a gátlás alatt lévő terület.” [2] A szerző a negatív indukció fogalmát a reflektorfényvel és a sötét környezettel szemlélteti. Vagyis ha szűkítjük a reflektor fókuszát, kisebb terület emelkedik ki a sötét háttérből, de sokkal élesebben, amikor pedig szélesítjük, nagyobb területet tekinthetünk át, de jóval homályosabban.

„A képesség a pszichológiában és a pedagógiában egyaránt központi fogalom, mindkét tudományágban különböző szakterületeken többféle értelmezésben is előfordul. A képesség különböző értelmezései megegyeznek abban, hogy a képességet egyének pszichikus tulajdonságának tekintik, ami valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki, és a tevékenység végzésében nyilvánul meg. A képességek kifejlesztésének alapját az adottságok képezik [...] A képességek sokféle fajtáját számos szempont szerint lehet csoportosítani. Többféle felosztás is ismert, amely a képességeket két nagy csoportba sorolja. Az általános képességek sokféle tevékenységben megnyilvánulnak, míg a speciális képességek egy vagy néhány hasonló jellegű cselekvésben jelennek meg. [3]

Általános vagy alapképességekkel minden ember rendelkezik, egyénileg differenciáltan, mind minőségben, mind mennyiségben eltérő módon. Ezek a képességcsoportok többfajta tevékenység sikeres elvégzését teszik lehetővé, ezért életünk nélkülözhetetlen velejárói. Három nagy csoportba soroljuk őket (1. ábra).

– Kognitív képességek: a helyes észlelésben segítenek, a világ megismerésében, a tájékozódásban, a jelenségek értelmezésében, felfogásában. Többek között ide tartozik a figyelem képessége is.

– Pszichomotoros (cselekvési) képességek: az összehangolt, rendezett mozgások következtében sikeres tevékenységek létrehozását segítik elő. Ide tartozik: a szem-kéz koordináció, a kézügyesség, a mozgások, mozgássorok elvégzésének képessége, a koordinációs képesség.

– Kommunikatív képességek: alkotói az információk közlése, a személyek közötti kapcsolatok létrejöttében játszanak fontos szerepet. Ilyen képességeink: a beszéd, az olvasás, az írás.

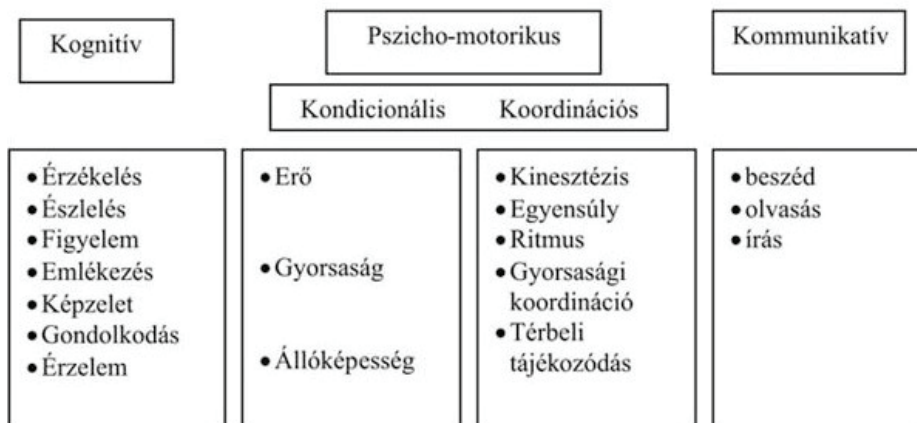
[1] Internal document of the Dunaújváros Branch Institute of the Pedagogical Services of Fejér County: Attention Test Instructions.

[2] Tóth Ibolya (2001): *A pszichológia alapjai*. Pécs: Comenius.

[3] Báthory Zoltán–Falus Iván (Szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon*. Budapest: Keraban.

[1] Internal document of the Dunaújváros Branch Institute of the Pedagogical Services of Fejér County: Attention Test Instructions.

1. ábra. A személyiséget alkotó alapképességek rendszere.



Forrás: [2015. 03. 11.] <[http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly-Mozgasfejlodes és a motorikus kepessegek fejlesztese gyermekkorban / mozasfejlodes_korr.html](http://tamop412a.ttk.pte.hu/TSI/Kiraly-Szakaly-Mozgasfejlodes%20es%20a%20motorikus%20kepesssegek%20fejlesztese%20gyermekkorban%20-%20mozgasfejlodes_korr.html)>

A FIGYELEM TULAJDONSÁGAI

Keletkezését tekintve megkülönböztetünk *reaktív és aktív figyelmet*. A reaktív figyelem kiindulópontja a környezet valamely tárgya, amely kiváltja a személyiség mentális szelekcióját. Felhívásra keletkezik, valami aktiválja azt. Az aktív figyelem kiindulópontja a személyiségben van. Ezen belül megkülönböztetjük a magától keletkezett, bensőleg támadt, spontán figyelmet és az akarati hatásra keletkezett szándékos figyelmet. Jellege szerint az aktív és a reaktív figyelem is lehet koncentráló (összpontosított) és disztributív (szimultán több tárgyra irányuló). [1]

A figyelem részben velünk született adottság, részben azonban kifejlesztendő képesség. Önkéntelenül az erős hanghatások irányába fordulunk, megigéz bennünket egy-egy lebilincselő látvány. *Spontán figyelmünket* irányítjuk minden olyan hatás felé, amelynek nagy a figyelemfelkeltő ereje. Az iskolai tanulnivaló is leköti a figyelmet, ha kellő izgalmat kínál és egybeesik érdeklődési körünkkel. Számos olyan iskolai tennivaló létezik, amely önkéntelenül nem ragadja a tanulót magával, nem köti le,

melyek teljesítéséhez tudatos erőfeszítés, az akarat ereje szükséges. A figyelemnek ezt a formáját (*akaratlagos figyelem*) meg kell tanulni. Nem könnyű érdeklődésünket huzamosabb ideig egy dologra koncentrálni, különösen, ha a téma nem is érdekel bennünket. Elmondható, hogy a figyelés nehéz szellemi munka. [4]

A figyelem tulajdonságai meghatározzák annak megoszthatóságát, terjedelmét, tartósságát és átvitelét. Minden ember meghatározott figyelmi kapacitással rendelkezik, amely mennyisége aktuális állapotunk függvénye. Ezt tudjuk megosztani különböző, automatikus és kontrollált cselekvések között. Azok a tevékenységek, amelyeket automatikusan tudunk végezni, nem igényelnek figyelmi erőfeszítést. A gyakorlás és a tapasztalás útján egyes tudatos figyelmi intenzitást követelő kontrollált cselekvések automatikussá válnak. Ilyen lehet az autóvezetés.

A *figyelem megosztása* tehát az a képességünk, amely megmutatja, hogy egyidejűleg hányféle tevékenységet tudunk végezni. A figyelem terjedelme azt jelenti, hogy hányféle egyidejűleg érkező különböző ingert tudunk befogadni, tartóssága pedig, hogy mennyi ideig vagyunk képesek megszakítás nélkül egy dologra fókuszálni. A figyelem átvitelekor arról beszélünk, hogy mennyire könnyű vagy nehéz átirányítani a figyelmünket egyik dologról a másikra. A szándékos figyelem e tulajdonságai az életkor előrehaladtával sokat fejlődnek. [2]

[2] Tóth Ibolya (2001): *A pszichológia alapjai*. Pécs: Comenius.

[4] Oroszlány Péter (2005): *Tanulásmódszertan*. Budapest: Metódus-Tan.

A TANULÁSI FOLYAMATOK ÉS A FIGYELEM KAPCSOLATA

A tanulási folyamat nem csupán ismeretek elsajátítását jelenti. Életünk során folyamatosan tanulunk: viselkedési mintákat, szokásokat, szerepeket.

Jelen munkám e fejezetében azonban az iskolai tanulással és a figyelemnek az összefüggéseivel foglalkozom. A figyelem a tanulás alapfeltétele. Annak koncentrációjával, tartósságának növelésével a befogadóképesség mind minőségileg, mind mennyiségileg növelhető. Fejlesztése emiatt fontos feladat.

Az iskolai munka jelentősen hozzájárul az önkéntelen és a szándékos figyelem fejlődéséhez. A kisiskolás gyermek lassan jut el a spontán figyelemtől a szándékosan irányított figyelem képességéig. Így kezdetben a figyelem koncentrációja rövid ideig áll fenn és nagyon könnyen elterelhető. Az első osztályos gyermek figyelmét tanév elején intenzív, újszerű és érzelmileg színezett ingerekkel lehet felkelteni. Az 5–7 éves korosztály átlagosan 15, a 7–10 évesek pedig 20 percig képesek egyfolytában figyelni. Ezen életkori sajátosság figyelembevételére miatt alsó tagozaton ezért

[5] Döbör Ágota (2008): *Amit a hallgatónak tudni illik a kisiskoláskorról*. Szeged: SZEK Juhász Gyula Felsőoktatási kiadó.

[6] Gaskó Krisztina–Hajdú Erzsébet–Kálmán Orsolya–Lukács István–Nahalka István–Petriné Feyér Judit (2006): *Hatékony tanulás*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

a tanítási órákat úgy tervezzük, hogy 15–20 perc után a kisgyermeknek alkalma legyen egy kicsit pihenni, „elkalandozni”, hogy ezt követően újra képes legyen figyelni. Tanulás szempontjából leghatékonyabb a 2. és a 3. órában végzett tevékenység, ugyanis a figyelem koncentrációja és tartóssága ekkor a legintenzívebb. Ezt követően rövidebb periódusok után jelentkezik a fáradtság, természetesen nagy egyéni különbségekkel. Az 1. és a 2. osztályos gyermekek képesek annyira elmerülni egy-egy tevékenységben, hogy minden másról megfeledkeznek. Ez a jelenség a figyelem átvitelének nehézsége, amely fokozatosan javul, hasonlóan a figyelem terjedelméhez. A figyelem megosztása szintén nehéz feladat. Szemléltető példája ennek az olvasni tanuló kisgyermek, aki eleinte csak az olvasásra képes koncentrálni, a szöveg tartalmára nem. Még nem érti, mit olvas. [5]

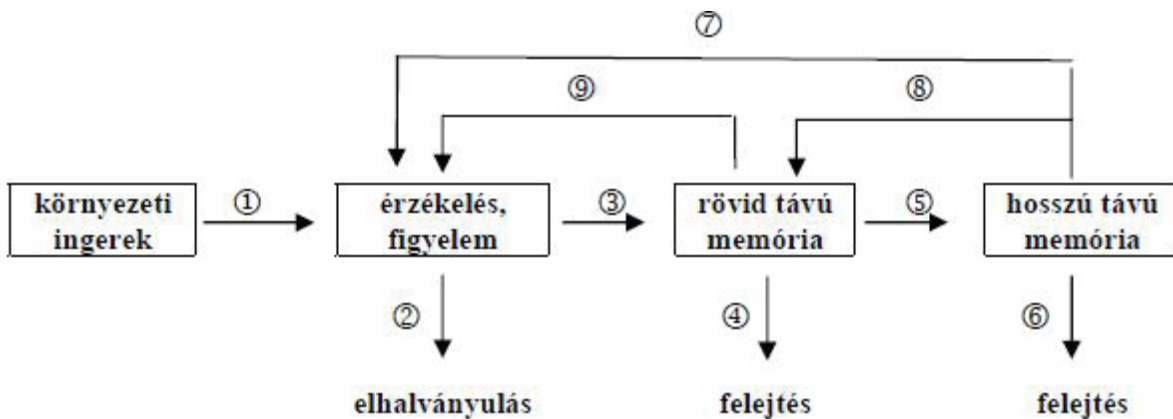
Természetesen a gyermek figyelmét meghatározza a figyelem tárgya, annak érdekessége. Ha valami érdekli a gyermeket, figyelve tartósabb, pontosabb lesz, és képessé válik hosszabb ideig az adott dologra koncentrálni. Az érdeklődés és a figyelem között szoros összefüggés áll fenn. A 7–10 éves gyermek az objektív érdeklődés fokán áll. Vagyis a világ megismerése a célja, valóságos tárgyakat szeretne kipróbálni, és nem azok gyermekek részére készült mását. Objektív tapasztalatszerzésre törekszik, érdeklik az eszközök, a szerszámok, a természet és az önállóan végrehajtható tevékenységek. A kisiskolás gyermeknek még nincs kedvenc tantárgya, általában mindegyik terület iránt érdeklődik. A differenciálódás e területen majd az öt évről kezdődik és kudarckok alapján történik.

Természetesen a családi mintának, a szülők hozzáállásának is jelentős szerepe van. Ezen életkorban alapozódik meg a sikerkereső, vagy kudarckerülő attitűd is. A gondolkodásban megjelenő rendszerezés egyértelmű jele a tárgyak gyűjtése. Szinte nincs is olyan kisgyermek, aki ne gyűjtene valamit. (szalvétát, bélyeget stb.) [5]

Az érdeklődés mellett az emlékezés is meghatározó, amikor a figyelem szerepét vizsgáljuk a tanulási folyamatokban. A fellelhető szakirodalom alapján [6] a tanulást – a kognitív pszichológia alapján – mint információfeldolgozást értelmezi. Az idegrendszert pedig információ-feldolgozó rendszernek tekinti. Mivel az iskolai tanulás során az információk, ismeretek elsajátítása kiemelt szerepet kap, fontosnak találom e nézetek ismertetését dolgozatomban. A *Hatékony tanulás* című munka szerzői Atkinson és Schiffrin nevéhez

köthető többszöröstár-elmélet alapján memóriatárakat és visszacsatolási funkciókat különböztetnek meg a tanulás folyamatában. (2. ábra) Eszerint az információ több állomáson halad keresztül, míg hosszú távon megjegyezzük, megtanuljuk azokat. Első lépésként érzékelnünk kell az információkat, majd érzékelő rendszerünk eldönti, hogy a beérkező sok-sok információ közül, melyek fontosak számunkra a tanulás szempontjából. Ez a figyelem folyamata.

2. ábra. A tanulás, mint információfeldolgozás egy lehetséges modellje.



Forrás: Gaskó Krisztina, Hajdú Erzsébet, Kálmán Orsolya, Lukács István, Nahalka István, Petriné Feyér Judit: *Hatékony tanulás*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, 2006 : 25.

Az adott helyzetben lényegtelen információk (például tanulás közben az utca zaja) az érzékelés egy alacsonyabb szintjén kerülnek feldolgozásra, majd idővel elhalványulnak. A rövidtávú memóriánkba az információk a figyelem segítségével kerülnek, ahol egységekbe tömörülnek. Egyénekenként változóan felnőttek esetében 7 ± 2 egységbe. Ezek egy része legfeljebb 20 másodpercig tárolódik, majd a hosszú távú emlékezeti tárba kerül, másik része pedig kiszorul a feldolgozás folyamatából. A rövidtávú memóriánkban csak akkor tudjuk megtartani az információt, ha tudatosan erre alkalmas módszert gyakorolunk, például rendszerezünk, vagy ismételtetjük azokat. Ellentétben a figyelem szakaszával, amikor az információk automatikus kiemelése folyik. A hosszú távú memóriában bonyolultabb folyamatok zajlanak, mint az első két memóriatárban. Az információ-raktározáshoz is bizonyos módszerek alkalmazása szükséges. Ennek sikeressége függ attól, hogy hogyan kódoltuk, milyen módszert alkalmaztunk az információ

[1] Internal document of the Dunaújváros Branch Institute of the Pedagogical Services of Fejér County: Attention Test Instructions.

[6] Gaskó Krisztina–Hajdú Erzsébet–Kálmán Orsolya–Lukács István–Nahalka István–Petri né Feyér Judit (2006): *Hatékony tanulás*. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

bevésésére, később pedig hogyan próbáljuk előhívni az információkat. Fontos tényező a rendszerezés, a tematikus egységek kialakítása, a kulcsszavak társítása. Az ismételtetés a hosszú távú memória szempontjából is nélkülözhetetlen, ugyanis tapasztalataink is mutatják, hogy az emlékezés valószínűsége a megjegyzés óta eltelt idő függvényében rohamosan csökken. A szakirodalom a hatékony tanulás feltételeit külső és belső tényezőkre bontja. Utóbbiakat az alábbi szempontok szerint részletezi:

- a tanuló egyén aktuális állapota
- a tanulással kapcsolatos önértékelés, elképzelések, attitűdök
- a tanulás motivációi
- a „kognitív bázis”

A tanulás kognitív képességei közül a figyelem és az emlékezet szerepe meghatározó. *„Tanulási képességeink fejlesztése során legtöbbször memóriánk működésének javítására törekszünk, de jól tudjuk, hogy a figyelem az emlékezet előszobájának tekinthető, ezért minden emlékezetfejlesztő technika egyben bizonyos figyelemi képességek (pl. megfigyelési képesség, megkülönböztetési képesség, felismerési képesség) fejlődésére is kedvező hatást gyakorol, illetve már eleve meglévő magasabb működési szintjükre épít. Az emlékezet és a figyelem fejlesztése céljából játékos, szórakoztató feladatokat célszerű végezni.”* [6]

Figyelemvizsgálatok

A figyelem számos paramétere okán a „figyelemvizsgálatok” kifejezést csupán egyfajta gyűjtőfogalomnak értelmezhetjük, amely a figyelem működését, bizonyos tulajdonságait, meghatározott körülmények között vizsgáló és mérő eljárásokat foglalja egybe.

A figyelemvizsgálatokat az alkalmazás szempontjából a szakirodalom [6] a következő nagy csoportokra osztja:

- Áthúzásos tesztek.
- Valamilyen folyamatos és ismételt számolási műveletet kívánó eljárás.
- Szortírozási módszerek.
- Konkrét munkafeladatot imitáló tesz.
- Hozzárendelő, egyeztető, úgynevezett kódjel-tesztek.
- Disztributív (megosztott) figyelem mérésére szolgáló eljárások.

Az áthúzásos eljárások a figyelemvizsgálatok egyik legelterjedtebb, legrégebbi csoportja. E típus megalkotója B. Bourdon, aki 1895-ben a figyelemkoncentráció és fáradékonyság mérésére szerkesztett egy módszert, amely abból állt, hogy egy értelmes szöveg meghatározott négy betűjét kellett a vizsgált személynek áthúznia. Bourdon eljárása mérte az oldalanként felhasznált időt, vizsgálta a helytelen áthúzásokat és a kihagyásokból eredő hibákat. Jellegzetessége, hogy a feladatmennyiség meghatározott volt, a felhasználható idő viszont tetszőleges. A módszert sokféleképpen módosították, napjainkban is használt változatában az értelmes szöveget értelmetlen betűsorok helyettesítik.

Szakmai körökben ismert továbbfejlesztése E. Toulouse és H. Pieron nevéhez fűződik. Az 1911-ben létrehozott figyelemvizsgáló eljárásban a betűket absztrakt jelek helyettesítik. Magyarországon kétféle változatot alkalmaznak. Az ú. n. „nagy Pieron” tesztben három fajta jelet kell kiválasztani nyolc különböző jel közül. Harminc sorban összesen 2550 jel alkotja a teszt anyagát. Ez 13–14 éves kortól alkalmazható. Rövidebb változata 8 éves kortól alkalmas a figyelem mérésére. Ezért az általam végzett vizsgálatot e teszt alkalmazásával végeztem. Az eljárás kiválasztásánál fontos szerepet játszott az is, hogy a Pieron-teszt mindkét változata egy-két hónap elteltével ismételhető. Ennek oka, hogy kifejezett memória-egységeket nem tartalmaz, az indirekt emlékezetet pedig általában elfedi a diszkriminációs feladatot. Ha rövidebb időn belül kerül sor a teszt újbóli alkalmazására, akkor számolni kell a tanulási efféktussal és a standardok nem használhatóak. Jelen munkámban a fejlesztésre szánt idő 5 hét, tehát alkalmazható az eljárás. Egyéb figyelemvizsgálatoknál fél évet ajánlott várni a kontrollméréssel.

A PIERON-TEST FELÉPÍTÉSE

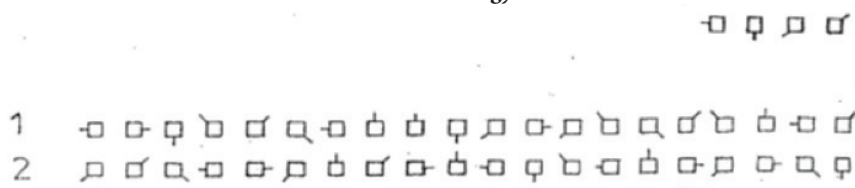
A Pieron-teszt a figyelem koncentrációképességét vizsgálja, egyszerű absztrakt ábrák vizuális diszkriminációjának monoton munkája közben. A teszt informál:

- az egységnyi jelek vizuális diszkriminációjában megnyilvánuló figyelemkoncentráció teljesítményéről,
- a „figyelem-terheléssel” járó feladat mennyiségi teljesítményéről,
- a figyelem ellenőrzés-kihagyásának típusáról (a diszkrimináció nem történt meg – kihagyás, illetve a diszkrimináció hibásan történt – elvétel),
- finomabb, és erre igényt tartó vizsgálat esetén a fáradékonyságról, valamint az idő függvényében megjelenő teljesítmény minőségváltozásáról (amely esetben percenként illetve a kívánt időegységenként utasítást kell adni a teljesítmény megjelölésére – az éppen vizsgált ábra után egy függőleges vonalat kell húzni a tesztlapon),
- általánosan (és nem mérhető módon) a fent leírt munkatevékenységben megjelenő monotonia-toleranciáról. [1]

Típusát tekintve pszichometrikus gyorsaság (speed) teszt. Értelmezés szerint: objektív direkt, egyszerű eljárás. Lebonyolítását tekintve: non-verbális (absztrakt-figurális), papír-ceruza, kötött feladat-válasz típusú.

sú teszt, mely csoportosan is alkalmazható. A tesztlap húsz sorban összesen négyszáz jelet tartalmaz. A jelmátrix fölött különállóan négy jel található (3. ábra). A feladat abban áll, hogy e kiemelt jeleket a többitől meg kell különböztetni és meg kell jelölni. Az ábrák 4 mm oldalhosszúságú négyzetek, amelyek mindegyikén kis vonalkák állnak ki. Csupán abban különböznek egymástól, hogy a kis vonalak a négyzetek különböző részein helyezkednek el. Állhat a négyzet felső és alsó, jobb és bal oldalának a közepén (az oldalra merőlegesen), és állhat a négyzet bármelyik csúcsából kiindulóan diagonális elhelyezkedésben. Így az ábrák variációinak száma nyolc. Ezek közül kell kiválasztani a minta szerinti négy jelet. Minden egyes sorban a húsz ábra közül tíz megegyezik a mintával. A teszt kitöltésének munkaideje kötött, 5 perc, mely előtt meghatározott instrukciót kell adni

3. ábra A Pieron-teszt egy részlete



Forrás: Pieron-féle figyelemvizsgáló teszt alapján saját ábra

Az értékelés első lépése a diszkriminációs teljesítménynek a megállapítása. Vagyis a vizsgált személy, a tanuló a rendelkezésre álló 5 perc alatt hány ábrát nézett át és végezte el a diszkriminációs feladatot. Ennek megállapítását segíti a teszt szerkezeti felépítése: soronként 20–20 ábra lehetővé teszi, hogy a teljesítményt nem kell egyenként megszámlálni. Emellett hibakereső sablon segíti a szakemberek munkáját. A hibáknak két típusa van:

- a mintákkal azonos ábrák megjelölésének elmulasztása (kihagyások),
- azoknak a jeleknek az áthúzása, amelyek nem egyeznek meg a minta ábráival (téves jelölések).

Egyszerű esetben a kétféle hibafajtát nem kell különválasztani, hanem össze kell számolni mindkettőt hibának tekintve.

Ezután megállapítható a figyelem koncentrációjának relatív minőségi teljesítménye a munkateljesítmény viszonylatában kifejezve. Kiszámítása az alábbi képlet alapján történik, amelyben:

- a mennyiségi teljesítmény jelzése: n
- a hibák száma: H
- a koncentráció relatív teljesítménye: T%

$$T\% = (n - H) * 100 / n \quad (1)$$

A vizsgálat terepének bemutatása

A Perkátai Hunyadi Mátyás Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola jelenlegi épülete 1974-ben nyitotta meg kapuit. Előtte a Győry-Hunyadi kastélyban tanultak a perkátai gyerekek. A 2014-ben fennállásának 40 éves évfordulóját ünneplő intézménybe a településen élők gyermekei járnak, a pedagógusok is jórészt helybéliek. A tanulók létszáma 320 és 340 között ingadozik.

A művészeti jelleg elsősorban a zenetanításban mutatkozik meg. Ennek keretei között furulyát, zongorát és szolfézst oktatnak az igényeknek megfelelően.

Az utóbbi évek pályázati lehetőségeit sikeresen kiaknázták és érvényesítették az intézmény. Több pályázat az iskola épületének korszerűsítését, a tantermek felszereltségét, az oktatásban szükséges eszközpark fejlesztését célozta meg, míg mások a gyerekek szabadidejének hasznos eltöltésére irányultak. A délutáni elfoglaltságot nyújtó programok szakköri keretek között zajlottak, lehetőséget teremtve valamennyi tanulóknak az érdeklődési körének megfelelő alkalmakon való részvételre.

2. osztályos tanulók figyelmének fejlesztése szabadidőben

Dolgozatom jelen fejezetében bemutatom azt a pedagógiai kísérletet, amelyet a Perkátai Hunyadi Mátyás Általános Iskola 2./b osztályában végeztem. A személyiséget alkotó alapképességek rendszerén belül a kognitív képességek közül a figyelmet helyeztem a vizsgálat középpontjába. A figyelem mérésére a Pieron-féle tesztet alkalmaztam Csák Ildikóval, a Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Dunaújvárosi Tagintézményének pszichológus és gyógypedagógus végzettségű munkatársával történt konzultáció alapján. Az első mérést követően öt héten keresztül minden nap irányított szabadidő keretében olyan tevékenységeket végeztem a gyerekekkel, melyeket tanítóként végezhetek és figyelemfejlesztő hatásuk ismert. A kísérlet végén ismét megmértem a gyerekek figyelmét a fenn említett mérőeszközzel. Bemutatom a vizsgált korosztály eredményeit standard értékekhez és az első méréshez, vagyis önmagukhoz is viszonyítva.

FIGYELEMFEJLESZTŐ TEVÉKENYSÉG BEMUTATÁSA

A kísérlet időtartama 5 hét. Az osztály létszáma 18 fő. Ebből 6 lány és 12 fiú. Az első alkalommal elvégeztettem a vizsgált osztállyal a Pieron-tesztet. A fejlesztés naponta irányított szabadidő keretében történt átlagosan 30 perces foglalkozásokkal. A figyelemfejlesztést jellegükben azonos 4 típusfeladat

[7] Takács Bernadett (2001):
Gyermek – játék – terápia.
Budapest: OKKER.

köré szerveztem. Céлом az volt, hogy a foglalkozások a gyerekek számára érdekesek, életkori sajátosságainak megfelelőek legyenek. A mindennapi tanítási gyakorlat során elérhető eszközök használatával a gyerekek mégis sokszínű gyakorlatokkal találkozzanak, amelyek új élményekkel gazdagítják őket. Természetesen egy-egy játék vagy feladat nem csupán a figyelmet fejleszti, hanem többek között erősíti a gyerekek társas kötődéseit, vagy éppen monotónia-tűrésüket. Ezeket az egyes gyakorlatok leírása során szintén megemlítem.

Kezdeményezett játék

A szakirodalom [7] megkülönbözteti a spontán, az irányított és a kezdeményezett játékot. A „játékirányítás” területén a nevelő feladata a szabad, spontán játék biztosítása. Ép gyermekeknél a lehető legkevesebb beavatkozás ajánlott a játék tevékenységébe a gyermeki kompetencia elérése érdekében. E szemlélet jellemzője az aktív, figyelő, nem durván beavatkozó felnőtt jelenlét. A játék irányításának kérdése napjainkban is vita tárgyát képezi – többféle felfogás és értelmezés létezik. A szerző kiemeli, hogy az irányított játék során a felnőtt a kibontakozás feltételeit teremti meg; közvetetten vagy közvetlenül irányítja a folyamatot, de sohasem direkt módon. E módszer a játékot változó, fejlődő tevékenységként fogja fel, az irányítás a motiváció elősegítését szolgálja, és a fejlettebb, tartalmasabb játék kialakulását ösztönzi. A kezdeményezett játék a spontán és az irányított játék között foglal helyet. A pedagógus játékra invitálja a gyermekeket, akik önként bekapcsolódhatnak a tevékenységbe. Azokban az esetekben, amikor a gyermek valamilyen területen külön foglalkoztatást igényel, ajánlott a kezdeményezett játék szervezése. Ez lehet képességfejlesztő foglalkozás egyéni vagy kiscsoportos formában.

Ezek alapján pedagógiai kísérletemben a fejlesztés egyik típusát a kezdeményezett játékok alkotják. Hetente két alkalommal, hétfőn és szerdán iskolai szabadidőben szerveztem közös játékot a vizsgált osztálynak.

Örömömre szolgált, hogy a gyerekek szívesen vettek részt a játéktevékenységekben. A foglalkozásokat úgy állítottam össze, hogy tartalmazzanak már ismert, és új, a kísérlet alatt általam tanított játékot is.

Vizuális figyelemfejlesztés – megfigyelőképesség fejlesztése

Hetente egy alkalommal, különböző eszközökkel végeztem az emlékezet és a koncentráció fejlesztését is célzó feladatokat. A vizuális figyelemfejlesztés a képi ingerek befogadását erősíti. Az iskolai tanítási-tanulási folyamatban jelentős szerepe van a vizuális figyelemnek. A feladatokat páros munkában, vagy 4 fős csoportokban végezték a gyerekek. E típus sajátossága, hogy a tanulók fél perccig figyelhetnek meg bizonyos dolgokat, ezután reprodukálniuk kell azt.

Memórijátékok

A memórijátékokat és a papír-ceruza feladatokat Csák Ildikó, a Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat pszichológus és gyógypedagógus munkatársa ajánlásával tettem a fejlesztő tevékenységek közé. A számtalan változatban létező memórijátékok szintén lehetőséget nyújtanak a figyelem fejlesztésére. A vizuális észlelés, a figyelem és a vizuális emlékezet is fejlődik általa. E típusfeladatot hetente egyszer kiscsoportos formában (4–5 fő) játszották a gyerekek. Mivel 5 asztalnál ülnek a tanteremben, ezért ötféle memórijátékot készítettem számukra. A fejlesztés ideje alatt minden héten másikkal ismerkedtek meg. A változatosságot azért tartottam fontosnak, hogy a gyerekeket érdekeldjék a játékok, kíváncsian várják a következő alkalmat, ezáltal motiváltak legyenek, és ne érezzék kötelezőnek a tevékenységet.

Papír-ceruza feladatok

Az iskolai életben számtalanszor találkoznak a diákok olyan papír-ceruza feladatokkal, amelyek megoldásához nélkülözhetetlen a figyelem képessége. A gyakorlatok között szerepeltek olyanok, amelyekben a kis képeket kellett megtalálni a nagy ábrán, és olyanok, amelyekben bizonyos jeleket, betűket kellett balról jobbra haladva soronként megtalálni, és bekarikázni. Míg előbbi tevékenység a rész-egész felismerését is gyakoroltatja, addig az utóbbi a Pieron-tesztnél is szükséges algoritmus alapján oldható meg, és fokozza a monotónia-tűrést is.

LEÍRÓ JELLEGŰ ADATOK

Munkámat a vizsgált osztály figyelmi teljesítményének bemutatásával folytatom, vagyis a fejlesztő tevékenységet megelőző és követő Pieron-tesztek eredményeit prezentálom. A tanulók teljesítményét a

[1] Internal document of the Dunaújváros Branch Institute of the Pedagogical Services of Fejér County: Attention Test Instructions.

standard szintértékekhez és önmagukhoz is viszonyítottam. Külön értelmeztem a tesztben elért mennyiségi teljesítményt és a figyelem koncentrációjának relatív minőségi teljesítményét. Az eredményeket az SPSS számítógépes adatfeldolgozó rendszerben rögzítettem, majd elemeztem.

A minta nemek közötti eloszlása a következőképpen alakult: 6 fő, azaz 33%-a lány, 12 fő, azaz 67%-a fiú.

Az első Pieron-teszt eredményei alapján a teljes minta tekintetében a mennyiségi teljesítmény minimuma 44 elem, míg a maximuma 216. Átlagosan a diákok 128 elemen végezték el a diszkriminációs műveletet. A figyelem koncentráció relatív minőségi teljesítménye 65,06% és a 100 % között oszlik meg. Átlagosan 93,62% teljesítményt ért el a vizsgált csoport.

A következőkben a standard értékekhez [1] viszonyítom a kísérletben résztvevő tanulók teljesítményét, ezért azokat az alábbi táblázatok segítségével ismertetem. (1. és 2. táblázat)

1. táblázat. Mennyiségi teljesítmény szintérték kategóriák (n).

	jóval az átlag alatt	átlag alatt	átlagos	átlag felett	jóval az átlag felett
általános iskolások	-158	159-200	201-295	296-375	376-

Forrás: Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Dunaújvárosi Tagintézményének belső anyaga: Figyelemvizsgáló tesztkészlet instrukció.

2. táblázat. Figyelem-koncentráció relatív minőségi teljesítményének standard szintértékei (T%).

	jóval az átlag alatt	átlag alatt	átlagos	átlag felett	jóval az átlag felett
általános iskolások	-90,3	90,4- 95,7	95,8- 98,5	98,6- 99,4	99,5-

Forrás: Fejér Megyei Pedagógiai Szakszolgálat Dunajvárosi Tagintézményének belső anyaga: Figyelemvizsgáló tesztkészlet instrukció.

A tanulók által a tesztlapon megvizsgált elemszám standard szintértékekhez való viszonyításáról elmondható, hogy a többség, vagyis a tanulók 89%-a jóval az átlag alatt teljesített. Ez azt jelenti, hogy kevesebb, mint 158 elemet sikerült áttekinteniük a rendelkezésre álló 5 perc alatt. Csupán 1–1 diák, a tesztrók 6–6%-a végezte el a diszkriminációs feladatot átlag alatti és átlagos teljesítménnyel. Elmondható, hogy 295 elemnél többet egy tanulónak sem sikerült áttekintenie.

A figyelem koncentrációjának relatív minőségi teljesítményéről standard szintértékekhez viszonyítva megállapítható, hogy a legtöbb diák, a minta 33%-a átlag alatt teljesített, vagyis T% mutatójuk 90,4 és 95,7 % között alakult. Átlagos és jóval az átlag feletti teljesítményt ugyanolyan arányban 22–22%-uk produkált. A tanulók 17%-a jóval az átlag alatt, míg 6%-a átlag felett teljesített.

A pedagógiai kísérlet zárásaként végzett második mérés eredményei a mennyiségi teljesítmény tekintetében azt mutatták, hogy a leggyengébben teljesítő tanuló 74 elemet, míg a legjobban teljesítő diák 250 elemet vizsgált meg a tesztlapon. Átlagosan 163 jelen végezték el az adott feladatot. Ez az eredmény a fejlesztés előtti átlaghoz képest 27 %-kal jobb. A koncentráció relatív teljesítménye is emelkedést mutat az első méréshez képest. A leggyengébben teljesítő tanuló T% értéke 82,43% volt, a legjobbak ismét 100%-ot értek el. Az átlagos teljesítményben 93,62%-ról 95,31%-ra emelkedés figyelhető meg. Összességében megállapítható, hogy a tanulók eredményesebben teljesítettek a második Pieron-teszt kitöltése során.

Standard szintértékekhez viszonyítva a záró mérés mennyiségi teljesítménye a következőképpen alakult: a tanulók 39–39%-a jóval az átlag alatti és átlag alatti elemszámot vizsgált meg adott idő alatt, 22%-uk átlagos szinten teljesített.

A figyelemkoncentráció relatív teljesítményéről standard szintek tekintetében elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevők egyenlő arányban 28–28%-ban teljesítettek átlag alatt és jóval az átlag felett. 22%-a diákoknak átlagos, míg 17%-a jóval az átlag alatti teljesítményt nyújtott. Átlag feletti T% mutatót 1 tanuló ért el.

HIPOTÉZISEK VIZSGÁLATA, ELEMZÉSE

A pedagógiai kísérlet során a következő hipotéziseket állítottam fel:

1. A figyelemfejlesztő tevékenység által egyértelműen javul a tanulók koncentrációjának relatív minőségi teljesítménye. (T%)
2. A tanulók Pieron-tesztel mért mennyiségi teljesítménye szignifikánsan növekedni fog a figyelemfejlesztés hatására. (n)

A következőkben ezen feltevések helytállóságát a korrelációs számítás alkalmazásával fogom vizsgálni. A kísérlet 5 hetes időtartama alatti iskolai hiányzások nem befolyásolták a tanulók teljesítményét. Nemek szerinti eltérések szintén nem tapasztalhatóak a mintát tekintve. A vizsgálatot e tényezők esetében is elvégeztem, de nem hozott eredményt, semmilyen szignifikáns összefüggés nem állapítható meg.

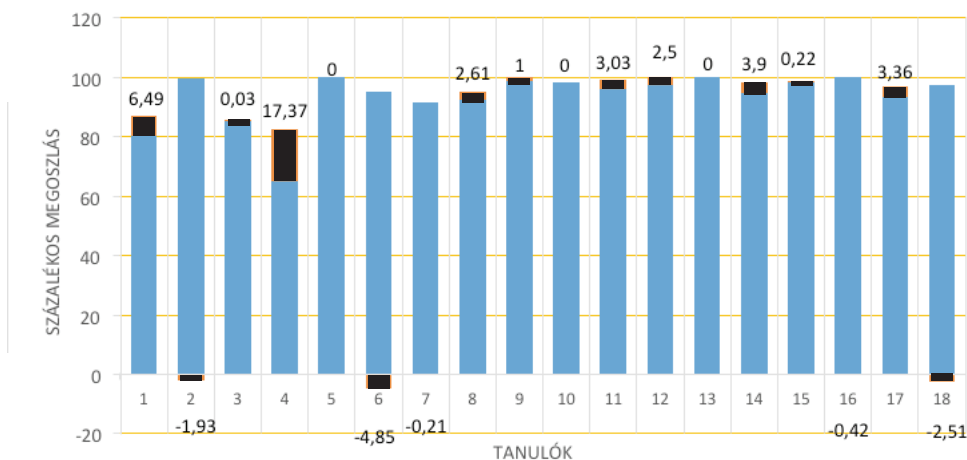
1. hipotézis

A vizsgálat alapján a tanulók figyelemkoncentrációjának relatív teljesítményértékei (T%) az első és a második mérés tekintetében erős szignifikáns ($r=0,885$ $p=0$) kapcsolatot mutatnak. 99%-os valószínűséggel tehát nem véletlen az eredmény, mely szerint a korrelációs együttható 0,885.

A korrelációs számítás alkalmazásával megállapítható, hogy a figyelem-koncentráció relatív teljesítményének standard szintekhez viszonyított értékei erősen szignifikáns kapcsolatban állnak egymással az első és a második Pieron-tesztel végzett mérés alapján. A korrelációs együttható 0,829.

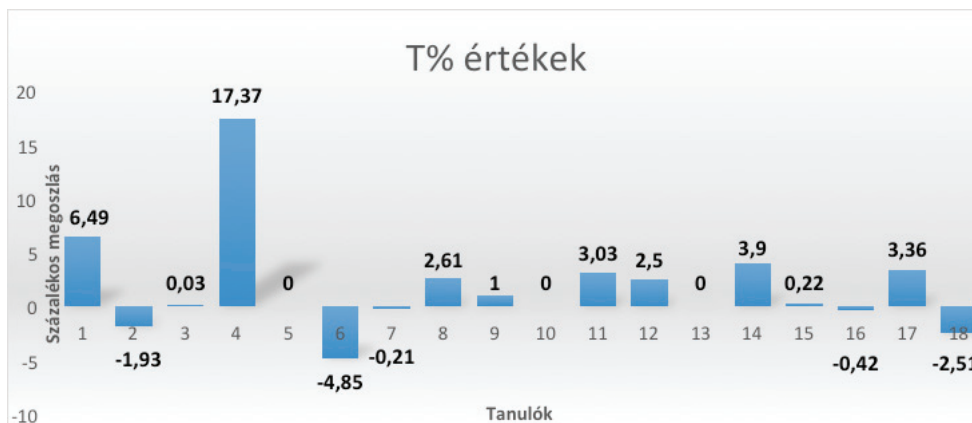
A T% értékek a tanulók többségénél, 72,3%-ánál növekedtek a fejlesztő foglalkozásokon való részvétel hatására. Az ötletes kísérlet zárásként végzett mérés alapján 5 tanuló kivételével mindenkinek fejlődött a figyelmi koncentrációja. Három tanuló maximálisan teljesített az első és az utolsó mérésen is, ők hiba nélkül végezték el a diszkriminációs feladatot. (4. ábra)

4. ábra. A figyelemkoncentráció relatív teljesítményének alakulása a két mérés eredményeit tekintve.



A figyelemkoncentráció relatív minőségi teljesítményének szintérték kategóriái jóval kisebb szórást mutatnak, mint a mennyiségi teljesítmény szintértékei. A T% értékek változását az egyes tanulók esetében külön táblázatba is kiemeltem a könnyebb áttekinthetőség miatt. (5. ábra)

5. ábra. Az egyes tanulók T% értékeinek változása a fejlesztés következtében.



A Pieron-tesztel mért figyelmi teljesítmény mind a tanulók önmagukhoz ($r=0,885$ $p=0$), mind pedig a standard szintértékekhez viszonyított értékek tekintetében erős, szignifikáns kapcsolatot mutatnak a korrelációs együtthatók. ($r=0,829$ és $p=0$) A figyelemkoncentráció relatív minőségi teljesítménye egyértelműen javult a figyelemfejlesztő tevékenység által. Az 1. hipotézis tehát helytálló.

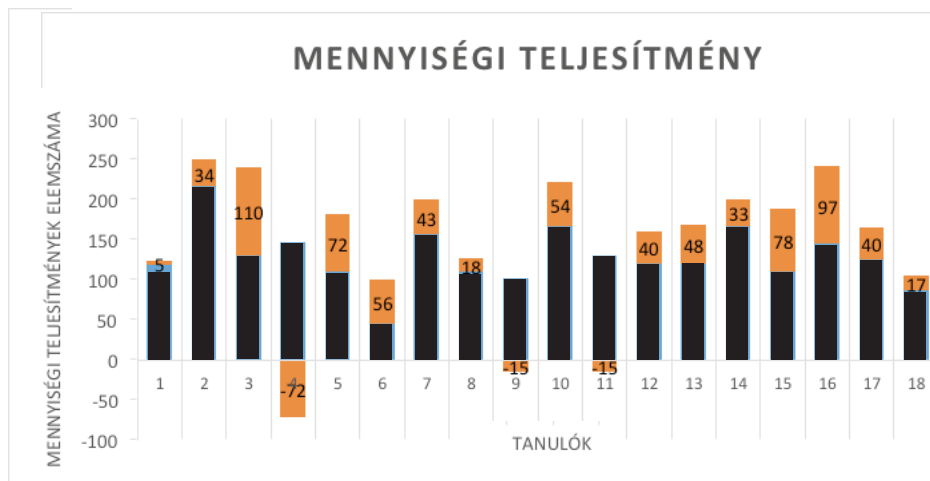
2. hipotézis

A tanulók Pieron-tesztel mért mennyiségi teljesítménye szignifikánsan növekedni fog a figyelemfejlesztés hatására. (n)

A végzett vizsgálat alapján elmondható, hogy a mennyiségi teljesítmény értékei között az első és a második mérés tekintetében erős szignifikáns összefüggés van. 99%-os valószínűséggel nem véletlen az eredmény, mely szerint a korrelációs együttható 0,635.

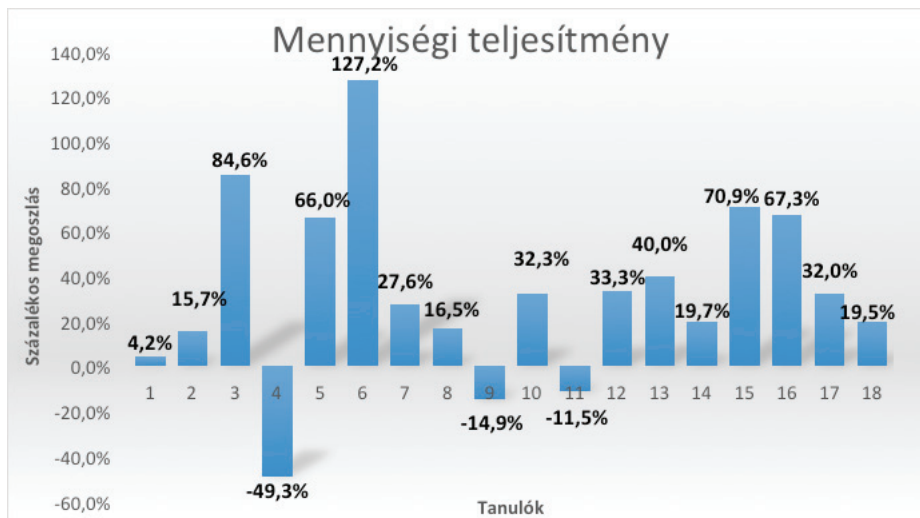
A 6. ábra alapján a tanulók többsége gyorsabban végezte el a diszkriminációs feladatot, vagyis adott idő alatt, több elemet volt képes megvizsgálni, mint első alkalommal. A teljes minta esetében csupán 3 tanuló mennyiségi teljesítménye nem emelkedett az első mérés eredményéhez viszonyítva.

6. ábra. Development of pupils' quantitative performance as regards number of elements.



Százalékos értékekkel kifejezve az egyes tanulók mennyiségi teljesítménye a következőképpen alakult (7. ábra)

7. ábra. A mennyiségi teljesítmény változásának százalékos megoszlása.



A tanulók Pieron-teszttel mért mennyiségi teljesítménye erős, szignifikáns növekedést mutatott a figyelemfejlesztő tevékenység hatására. Átlagosan 27,3%-kal érték el jobb eredményt a diákok az első méréshez képest. A 2. hipotézis tehát helytálló.

Összegzés

A fejezetben bemutatam azt a tevékenységet, amelyet a figyelem, mint alapképesség fejlesztése érdekében végeztem a vizsgálatban résztvevő 2. osztály közreműködésével, irányított szabadidő keretében. A mérésekhez igyekeztem azonos feltételeket, körülményeket biztosítani. Mivel a figyelem koncentrációja és tartóssága a második és a harmadik tanórán a legintenzívebb [5], ezért mindkét esetben hétfői napokon a második tanóra elején végezték el a tanulók a Pieron-

[5] Döbör Ágota (2008): *Amit a hallgatónak tudni illik a kisiskoláskorról*. Szeged: SZEK – Juhász Gyula Felsőoktatási kiadó.

[8] Kovács Katalin (2011): A gyermekek szabadidős tevékenységének alakulása a lakóhely függvényében. *Iskolakultúra*. 2–3.

tesztet. Ez az eljárás 8 éves kortól alkalmazható a figyelemkoncentráció relatív minőségi teljesítményének mérésére. A munkámban használt standard szintértékek valamennyi általános iskolai évfolyamra érvényesek. Ez a tág életkori sáv lehet az oka, hogy a gyerekek mennyiségi teljesítménye jóval az átlag alatti értékeket mutatott és a fejlesztés hatására sem érték el átlagosnál jobb eredményt. Egyéni teljesítményük viszont önmagukhoz mérten jelentősen javult. Elmondható, hogy a gyerekek többségénél a fejlesztő tevékenység által a figyelem terjedelme nőtt, ami a mennyiségi teljesítményük pozitív változásában mutatkozik meg. A T% értékek, vagyis a figyelem-koncentráció relatív minőségi teljesítménye kevesebb gyermeknél mutatott fejlődést. Voltak, akik ugyanúgy, vagy rosszabbul teljesítettek a második mérés alkalmával. Ezen eredmények nem tekinthetők relevánsnak, hiszen a figyelem függ az emocionális állapottól, a gyermek terheltségétől, fáradtságától. Mivel a figyelem könnyen elterelődik, a rendelkezésre álló öt percben nyújtott teljesítmény egyénenként és alkalmanként változó lehet. Emellett szem előtt kell tartanunk, hogy a képességek fejlődése hosszú folyamat, az öt hetes ciklus egyes tanulókra kevésbé hatott. Összességében elmondható, hogy a diákok figyelmének fejlődési folyamata elindult, több esetben látványos eredményt produkálva.

Két hipotézist állítottam fel, melyek helytállóságát a korrelációs számítás segítségével igazoltam. A Pieron-féle figyelemvizsgáló teszttel végzett első, és a fejlesztő szakasz zárásaként megírt második mérés eredményei igazolták feltevéseimet, melyek szerint a tanulók figyelmi koncentrációjának minőségi teljesítménye és mennyiségi mutatói is javultak a gyerekek többségénél a játékos, fejlesztő gyakorlatok hatására.

Munkámmal szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy az iskola védőhálóján belül lehetséges olyan hasznos szabadidő eltöltési módok megszervezése, feltételrendszerének biztosítása, mint a képességfejlesztés. Tanórákon természetesen fejlesztjük a ránk bízottak képességeit, amennyiben az adott tantárgyi keretek között lehetséges. Azonban a növekvő elvárások mellett, egyre kevesebb idő jut egy-egy fejlesztő gyakorlatra tanórákon. A tanulásban szerepet játszó képességeink nagyon eltérőek. Velünk született adottságainktól függetlenül minden képesség fejleszthető. Ez azonban hosszú folyamatot igényel. Játékos formában, életkori sajátosságokat figyelembe véve számos közösségformáló, képességfejlesztő tevékenység végezhető irányított szabadidő keretében, amellyel a gyerekek személyiségének kibontakozását segíthetjük. Mindemellett megőrizzük a szabadidő jellegét is: „A szabadidő csak akkor szabadidő, ha a gyermek szabadnak éli át, ha nincs benne stressz, nincs kötöttség és nincs szigorú számonkérés.” [8]

A mentor szerepe a tehetségnevelésben egy általános iskola példáján keresztül

Összefoglalás: Dolgozatomban a mentori szerepkör vizsgálatát tűztem ki célul. Azon belül is a mentorok a tehetségnevelésben betöltött szerepét vizsgáltam. Kutatásom színtere az általános iskola, ahol alsó tagozatban tanítok. Vajon minden pedagógus rendelkezik-e azokkal a képességekkel, melyek képessé teszik a mentori szerepkörre? Milyen tulajdonságok jellemzik a jó mentort? Hogyan gondolkodnak a mentorságról a pedagógusok? Vannak-e a mentorálásnak nehézségei? Hogyan viszonyulnak a tehetséges tanulók mentoraikhoz, mit várnak el tőlük? Hogyan működik a mentori rendszer az általános iskola gyakorlatában? Számtalan kérdés merül fel tehát, melyekre egyenként is hosszasan lehet válaszolni. A legérdekesebb annak a gondolkodásmódnak a megfigyelése, ami a pedagógusokat jellemzi a témával kapcsolatban, az iskola belső világa mennyire nyitott a változásra. Hogyan képesek a pedagógusok megújulni, egymástól tanulni, a pedagógus szerepbe beintegrálni a mentori szerepkört. Az iskolákban az utóbbi években jelent meg a mentor fogalma.

Kulcsszavak: Mentor, tehetségnevelés.

Abstract: The objective of my paper is to discuss the role of mentors, specifically the role mentors have in talent support. The field of my research is the primary school, where I teach in the junior years (1–4). Do all teachers have the abilities that enable them to be mentors? What are the qualities that characterise good mentors? What do teachers think of mentorship? Does mentoring have difficulties? How do talented students relate to their mentors, what do they expect of them? How does the mentoring system work in the practices of primary schools? Several questions have emerged, and each could be given lengthy answers. The most interesting is the observation of the way of thinking that characterises teachers in connection with this topic, how open

* Dunaiújvárosi Dózsa György
Általános Iskola
E-mail: tsgyongyos@gmail.com

[1] 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet a közalkalmazottról szóló 1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben [online] [2015. 03. 16.] <http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=17020.596108>

[2] A Kormány 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelete a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról, In. Magyar Közlöny 2013. évi 143. szám [online] [2015. 03. 16.] <<http://www.pdsz.hu/container/files/attachments/36444/kormanyrendelet.pdf>>

the internal world of schools is to these changes. To what extent teachers are able to renew themselves, learn from one another and integrate the mentor role in their teacher roles. Mentoring has just recently appeared in schools.
Keywords: Mentor, talent support.

Bevezetés

A kollégák szakmai támogatása, a kezdő pedagógusok felkarolása, a tapasztalatok megosztása eddig is ismert volt az iskolákban. A 138/1992. (X. 8.) Korm. rendelet szerint a gyakornokok felkészülését a munkáltató által kijelölt szakmai segítő irányította. A feladatkörébe tartozott a gyakornok felkészítése a pedagógus munkakörre, teljesítményének értékelése, óráinak látogatása, konzultációs lehetőségek biztosítása. [1] Bő tíz évvel később törvényi háttér módosult, a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelete alapján a szakmai segítő fogalmát felváltotta a szakmai vezető-mentor megnevezés. A feladatai kibővültek a gyakornok minősítő vizsgára való felkészítésével. [2]

A mentor fogalmának bevezetése egyben szemléletváltást is jelez. A mentori szerepkör a törvény szerint szorosan összefügg a pedagógusi szerepkörrel, hiszen közülük kerül ki a gyakornokok mentora. Vajon mikor válik egy pedagógus mentorrá? Elég-e a szakmai tapasztalat, a megszerzett tudás, vagy ennél több kell? Az iskolákban a mentor feladata nem korlátozódik a gyakornokok támogatására. A tapasztalatok alapján tevékenységét kibővíthetjük más szerepkörökkel, amelyeknek egyik oldalán a tanár-mentor a másik oldalán a pedagógushallgató, gyakornok, diák esetleg kolléga állhat. Az iskolákban mindezek nem új tevékenységek, csak éppen nem mentornak nevezték azt az idősebb kollégát, akire mindig lehetett számítani, aki magas szakmai színvonalon tanítva példát mutatott a fiatalabb kollégáknak. Azt a pedagógust, aki felkarolta a tehetséges gyerekeket és külön foglalkozott velük, vagy éppen a hátrányos helyzetű tanulókat patronálta. Évtizedek óta működő rendszer volt az iskolákban a pedagógushallgatók gyakorlatvezetésének is. A változás viszont elkezdődött. A kérdés tehát az, milyen szerepet tud betölteni a mentor az általános iskola mindennapi életében?

A mentor és a tehetséggondozás

A mentor fogalma egészen az ókorba nyúlik vissza. A mentor „atyai barát, pártfogó”. Odüsszeusz barátjának gör. Mentor nevéből. [3] Az eredeti jelentés magában foglal egy bizalmi, támogató viszonyt a mentor és tanítványa között. A mentor általában valamilyen tanulási folyamatot irányít, illetve saját tudását, energiáját, idejét mozgósítva, segíti a mentoráltját, hogy célját elérje – „egyfajta hiányt pótol.” [4] Ez általában vonatkozik minden segítő kapcsolatra, melyek a tudás és a tapasztalat átadásával képesek támogatást nyújtani. pl. tanácsadók, szociális segítők stb.

A mentor tevékenységei az oktatás világában eltérőek lehetnek, attól függően kire irányul a mentorálás:

- A mentor támogatja a főiskolai hallgató iskolai gyakorlatát, irányítja a tapasztalatok szerzését, elemzi, értékeli munkáját, segíti fejlődését.
- A mentor a pályakezdő pedagógusok szakmai tapasztalatszerzésének segítője.
- A mentor támogatja a hátrányos helyzetű vagy speciális nevelési igényű tanulókat. [5]

Az egyetemek, főiskolák mentori rendszere is kiépülőben van: a hallgatók támogatása, az oktató, mint tutor. Az elmúlt években vált a gyakorlatvezető mentortanárok képzése kiemelt jelentőségűvé, hiszen az iskolákban az ő feladatuk a pedagógusjelölt hallgatók féléves összefüggő gyakorlatának vezetése. A gyakorló iskolákban a képzési gyakorlatok egységesen magas színvonalának biztosítása tette szükségessé a képzés bevezetését. [6] A mentorokra az iskolákban fontos szerep hárul, hisz felmérések alapján a tanári kompetenciák a tanárképzésben és a következő három évben alakulnak ki. A tanítási tevékenység során a mentori rendszer képes eredményeket elérni a tanári kompetencia fejlesztésében. [7]

A tanár-diák mentori rendszer a tanulók támogatásának fontos színtere. Az egyéni bánásmód, a tanulókkal való közvetlen törődés nagyobb eredményekre vezethet mind a hátrányokkal küzdő, mind a kiemelkedő tehetségű tanulók esetén. Kit is nevezünk tehetségesnek? Honnan lehet felismerni a tehetséget?

A 2011. évi CXCV. számú köznevelési törvényben egységes követelményként jelenik meg a kiemelt figyelmet igénylő tanulók gondozása. Közéjük

[3] Juhász József (Szerk.) (1987): *Magyar értelmező kéziszótár. M-ZS.* Budapest: Akadémia. Edition 7. P. 945.

[4] Mlinarics József –Juhász Ágnes (2008): *Mentorálás-mentorság.* [electronic document] [16.03.2015.] Pp. 6–7. <<http://www.taninfo.hu/tanulmanyok/mentorallas.doc>>

[5] Di Blasio Barbara–Paku Áron–Marton Melinda (2013): *A mentor, mint kapuőr a tanári professzió kialakításában.* [online] [16. 03. 2015.] <http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/t315_mentor_mint_

[6] Szege Gyula (2011): *Mentorképzés-Tananyag.* Dunaújváros: Dunaújvárosi Főiskola Kiadó Hivatala. P. 20. P. 5.

[7] Suplicz Sándor (2011): *Tanárok mentorálásának elméleti alapjai.* Székesfehérvár: DSGI.

[8] 2011. évi CXCV. számú törvény a köznevelésről [elektronikus dokumentum] [2015. 03. 28.]<http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190. TV>

[9] Gefferth Éva (Szerk.) (2014): *Mentorálás a tehetséggondozásban*. MATEHETSZ. P. 24. [electronic book] [25. 03. 2015.].<<http://tehetseg.hu/konyv/mentorálás-tehetseg-gondozásban>>

tartoznak a sajátos nevelési igényű gyermekek, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók és a kiemelten tehetséges gyermekek is. A törvény kiemelt célja a társadalmi leszakadás megakadályozása és a tehetséggondozás. A tehetség fogalmát az alábbi módon határozza meg: „kiemelten tehetséges gyermek, tanuló az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki átlag feletti általános vagy speciális képességek birtokában magas fokú kreativitással rendelkezik, és fellelhető benne a feladat iránti erős motiváció, elkötelezettség.” [8] Előfordul, hogy a tehetséges gyermek eltérő fejlettségű képességekkel rendelkezik, ilyenkor a gyengébb képességeit is fejleszteni kell. „Alulteljesítésről akkor beszélhetünk, amikor az iskolai eredmények, vagy a speciális tehetségterületen elért eredmények lényegesen gyengébbek lesznek, mint ami a képességszint alapján elvárható lenne.” [9] A tehetség meghatározása igen fontos, hiszen a tehetségprogramok első lépése a tehetség azonosítása, s ez bizony nem könnyű feladat.

A kutatás céljának, háttérének, módszereinek bemutatása, hipotézisek

Kutatásom célja, hogy pontosabb képet kapjak a mentor fogalmáról, az általános iskolában, azon belül a tehetséggondozásban betöltött szerepéről. Megvizsgáltam a pedagógusok viszonyulását a mentor szerepkörhöz. A törvényi háttér rendelkezik a főiskolai hallgatók, illetve a gyakornokok mentorálásának gyakorlatáról. Viszont vannak olyan területek, pl. a kollégák segítése, a tehetséges, vagy problémákkal küzdő tanulók, ahol ugyancsak szükség lehet mentori támogatásra. A tehetséggondozásban lehetőség van a mentor-diák kapcsolat kialakulására. Mivel iskolánkban évek óta működnek a tehetségprogramok, így ezt a területet emeltem ki a mentor szerepének további vizsgálatában.

A vizsgálatom nem nevezhető reprezentatívnak, hiszen a helyszíne egy megyei jogú város egyik általános iskolája, ahol alsó tagozatban tanítok magam is. Az iskola a város központjában helyezkedik el. Az iskolánkba 770 tanuló jár. Közülük 398 tanuló az alsó és 372 tanuló a felső tagozaton tanul. Első osztálytól kezdve angol és német nyelvi tagozat, 1–4. osztályban ÉKP (Zsolnai- féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program) működik. A városban elsők között vezettük be 2006-ban felmenő rendszerben a kompetencia alapú oktatást.

A vizsgálatban kérdőíves felmérést és az interjú módszerét alkalmaztam. Két kérdőívet készítettem, az egyiket a pedagógusok számára, a másikat a tehetséggondozó programban jelenleg részt vevő tanulóknak. A kérdőívet a tantestület 60%-a töltötte ki. (36 fő) Az alulteljesítő tehetségeket gondozó szakkör tanulói közül 90% (9 fő), a természettudományi szakkör tanulói közül 75% (6 fő) vett részt a felmérésben. Készítettem interjút a tehetségfejlesztés programvezetőjével, aki iskolánk igazgatónöje és két pedagógussal, akik a tehetséggondozó programokban mentortanárként, illetve vezető tehetséggondozó pedagógusként vesznek részt.

A hipotézisek megfogalmazásánál törekedtem arra, hogy a mentori szerepkört minél tágabban értelmezsem. Figyelembe vettem pedagógusi tapasztalataimat és a szakirodalmat egyaránt. Így választottam ki a vizsgálandó területeket. Feltételezésem szerint:

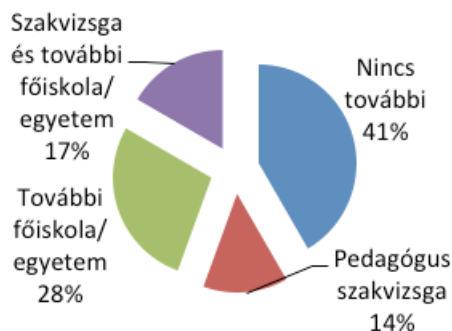
- Többféle mentori rendszer működik az iskolában, melyekben a kollégák nagy tapasztalatokkal rendelkeznek.
- Feltevésem szerint a pedagógusok minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkeznek, annál inkább vállalnak mentori tevékenységet.
- A kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok igénybe vennének mentori támogatást
- A mentorpedagógussal szemben hasonló elvárásokat fogalmaznak meg a pedagógusok és a tanulók egyaránt.
- A mentori kapcsolat kialakulása a tanár és a tanuló között pozitívan járul hozzá a tehetség kibontakoztatásához.

A kutatás eredményei

A PEDAGÓGUSOK ÉS A TANULÓI CSOPORTOK JELLEMZŐI

A válaszadó pedagógusok 92%-a nő, Életkori megoszlás szerint 16,6%-uk 25–35 év közötti, 55,5% pedig 36–50 közötti korosztályba tartozik. Átlagos életkoruk 44 év. A pedagógusok életkorával szorosan összefügg a szakmai tapasztalat ideje. A válaszadók 56%-a alsó tagozatban, 36%-a felső tagozatban tanít. A magasabb életkor általában nagyobb szakmai tapasztalattal is jár. A pedagógusok átlagosan 20 év szakmai tapasztalattal rendelkeznek. Az iskolánk pedagógusai nagy hangsúlyt fektetnek a képzésekre (1. ábra).

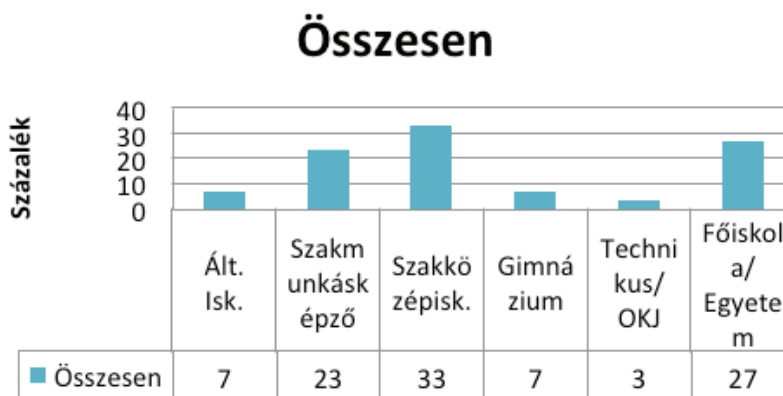
1. ábra. A pedagógusok további szakképzettsége.



A hétvéenként kötelezően előírt továbbképzések mellett, további főiskolai, egyetemi és pedagógus szakvizsgás képzéseken vesznek részt. A pedagógusok 59%-nak van további diplomája,

A tanulók közül a természettudományokban tehetségesek 50%-a lány. Az alulteljesítő tehetségek 66,6%-a lány. A megkérdezett tanulók életkora 11–14 év, hatodik és hetedik évfolyamba járnak. A szülők végzettségét vizsgálva látható, hogy 70%-a legalább érettségivel rendelkezik, 27%-a diplomás (2. ábra). Az anyák legmagasabb iskolai végzettsége a természettudományban tehetséges tanulók esetében legalább érettségi vagy diploma.

2. ábra. A tehetséges tanulók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége.



A természettudományban tehetséges tanulók tanulmányi eredménye kiemelkedő. Az alulteljesítő tehetségek 33%-a jeles, 67%-a jó tanuló. Mindkét csoport tagjai a tehetséggondozásban legfeljebb két éve vesznek részt.

A MENTORI SZEREPEKÖR A PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

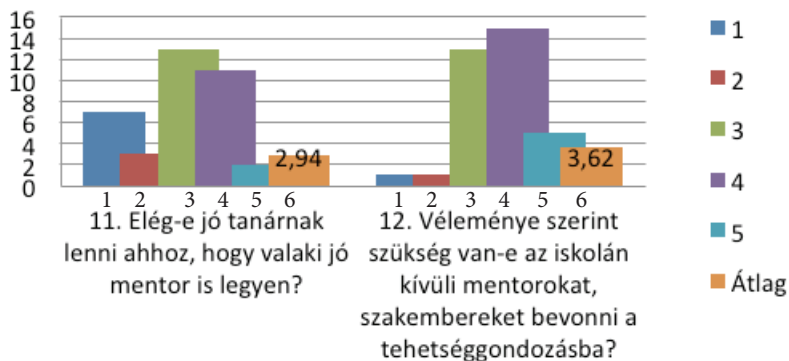
A kutatás egyik célja, hogy feltárja a pedagógusok gondolkodását a mentori szerepről. A mentorokra vonatkozó állításokat a pedagógusok véleményezték (3. ábra). Azzal, hogy bárki lehet mentor 2,8% ért egyet teljesen, 16% többnyire, 20% elutasítja (az átlag 2,41 pont). A pedagógusok 30,6%-a szerint a mentor tanácsadó-vezető és védő feladatot is ellát (az átlag 3,33 pont), 30,6%-a teljesen, 36 %-a többnyire egyetért azzal, hogy a mentor képes hatást gyakorolni (átlagosan 3,88 pont). A pedagógusok 72%-a szerint a mentor képes modellt nyújtani, bátorítást adni (átlag 4,61 pont), 75%-a szerint pedig segíti az egyén személyes fejlődését (átlag 4,69 pont). Tehát a pedagógusok a mentort általában olyan személynek tartják, aki segíti az egyén fejlődését, és képes modellt nyújtani, bátorítani. A mentor személye a válaszadók többsége szerint képes hatást gyakorolni az egyénekre, csoportokra. A mentor tanácsadó-vezető-védő szerepkörével a pedagógusok alig több, mint fele ért egyet. A legkevésbé támogatott értelmezés, miszerint bárki lehet mentor, mutatja azt, hogy a mentori szerepkört a pedagógusok egy olyan feladatnak tartják, amit nem mindenki képes ellátni.

3. ábra. A mentor fogalmának értelmezése a válaszok átlagértéke alapján.



A mentori és a tanári szerep kapcsolata igen szoros, de mégis vannak eltérések. (4. ábra) A jó tanár vajon jó mentor is egyben, vagy van bizonyos különbség a két szerepkör között. A jó tanár egyben jó mentor állítással a pedagógusok 6%-a (2 fő) értett teljesen egyet, 19%-a (7 fő) egyáltalán nem. A válaszok átlagértéke 2,94 pont, vagyis a pedagógusok több, mint a fele azonosul ezzel a véleménnyel.

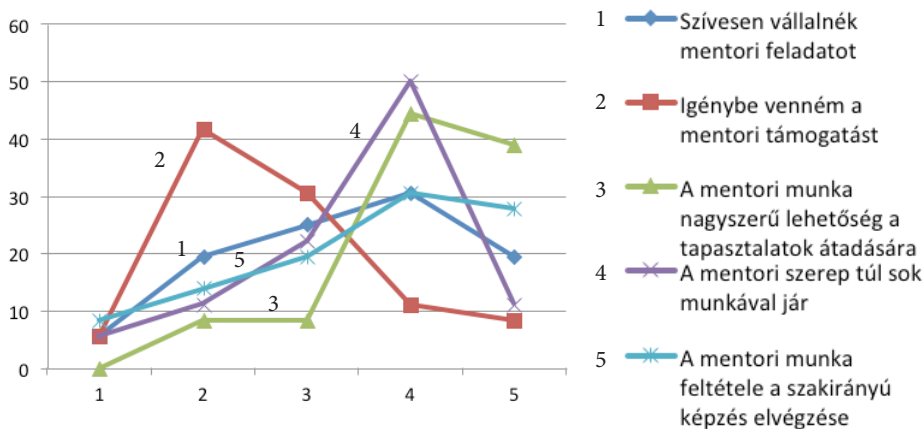
4. ábra. A mentori és a tanári szerep.



Az iskolán kívüli szakértő mentor bevonása a tehetséggondozásba a természettudományi szakkörben gyakorlattá vált. Ekkor a külső szakértő nem feltétlenül pedagógus, vagyis a mentori szerep ilyenkor elválhat a tanári szerepkörtől. A válaszadók inkább egyetértenek a szakértő mentorok bevonásával a tehetséggondozásba: 13,8% teljesen, 41,6% többnyire támogatja ezt a lehetőséget. (átlag 3.62)

A pedagógusok a mentori munkát nagyszerű lehetőségnek gondolják a tapasztalatok átadására, ezzel 38,9% teljesen, 30,6%-a többnyire ért egyet, és senki sem utasítja el (5. ábra).

5. ábra. Mentorálási attitűd.



Vagyis alapvetően pozitív a mentori szerephez való hozzáállás. Nagyobb támogatást kapott az a vélemény is, hogy a mentoráláshoz szükséges szakirányú (mentor) képzés. Ezzel a válaszadók 27,8%-a teljesen, 30,6%-a többnyire egyetért, s 8,3%-a utasítja el teljesen. Ez azt a gondolatot tükrözi, hogy a tanár nem feltétlenül képes mentorként funkcionálni. A mentori munka megítélésében fontos, hogy mennyire illeszthető be a tanári szerepkörbe, mennyi többletmunkát igényel. Azzal, miszerint a mentori szerep túl sok munkával jár, a válaszadók 11,1%-a szerint teljesen, 30,6%-a többnyire egyetért. Ugyanakkor a pedagógusok 19,4%-a teljes mértékben, 30,6%-a többnyire szívesen vállalna mentori feladatot. Viszont kevesebben vennének igénybe mentori segítséget. Ezt 8,3%-a utasítja el, és 41,7%-a csak kis mértékben ért egyet.

EREDMÉNYEK ÖSSZEVETÉSE A HIPOTÉZISEKKEL

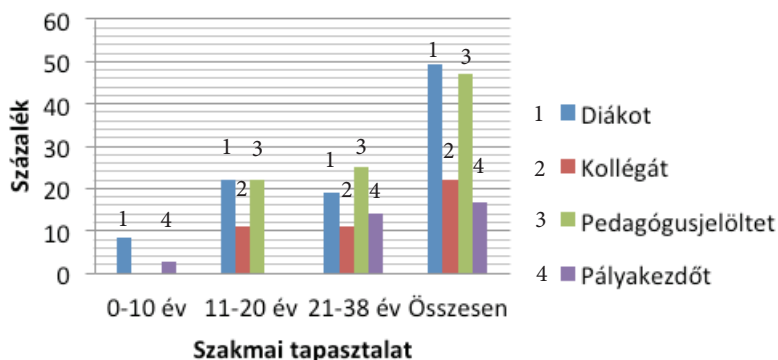
Az első hipotézis szerint az iskolában többféle mentori rendszer létezik, melyekben a tanárok nagy tapasztalattal rendelkeznek. A pedagógusok a mentorálási területek mindegyikét ismerik (6. ábra). A legtöbben 77,8% a tehetséges tanulók mentorálását jelölték meg, így ez a legismertebb mentori rendszer az iskolába. 66,7%-nak van tudomása arról, hogy az iskolában pedagógusjelöltek illetve pályakezdő pedagógusok mentorálása történik. A hátrányos helyzetű tanulók mentorálását a válaszadók 55,6%-a említette. Végül a pedagógusok csupán 5,6%-a szerint van kialakult gyakorlata a tanulók közötti mentorálásnak. Az adatok nem meglepőek annak a tükrében, hogy a tehetséggondozás kiemelt figyelmet kap az iskolánkban.

6. ábra. A mentori rendszerek az iskolában.



A pedagógusok 78%-nak van mentorálási tapasztalata. A legtöbb diákot és pedagógusjelöltet mentorálták. A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők pályakezdőt és kollégát is mentoráltak már (7. ábra).

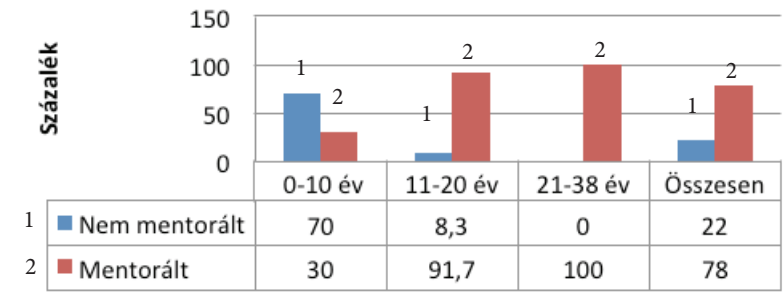
7. ábra. A pedagógusok mentorálási és szakmai tapasztalatának megoszlása.



Az adatok tükrében az első feltevés beigazolódott, hogy az iskolákban eddig is ismerték és alkalmazták a mentorálás gyakorlatát, s a pedagógusok nagy szakmai tapasztalattal rendelkeznek a mentorálás minden területén.

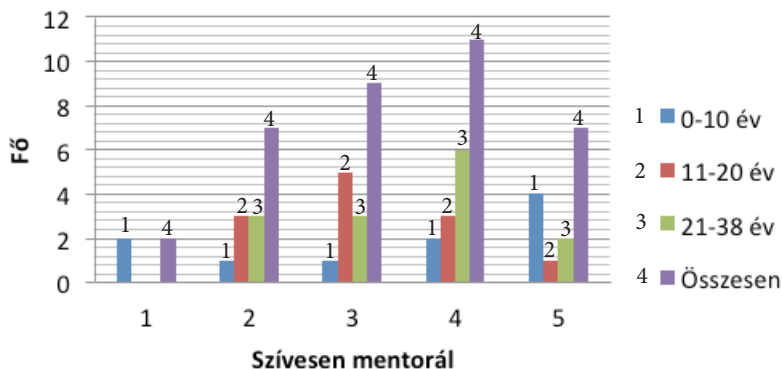
A második hipotézisem szerint minél nagyobb a szakmai tapasztalat, annál szívesebben vállalnak mentori feladatot a pedagógusok. A 0–10 év szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok csupán 30%-a mentorált már (8. ábra).

8. ábra. Szakmai tapasztalat és a mentorálási gyakorlat.



A 11–20 éves pedagógusi tapasztalattal rendelkezőknek már 91,7%-a mentorált már valamilyen területen. Végül a legtöbb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok 100%-a már rendelkezik valamilyen mentorálási tapasztalattal. A mentorálási tapasztalattal nem rendelkezők száma a szakmai tapasztalat növekedésével csökken. A mentorálási kedv a 0–10 év szakmai tapasztalattal rendelkezőknél a legnagyobb (60 %), ugyanakkor a leginkább elutasítók szintén közülük kerültek ki (20%) (9. ábra). 21–38 év szakmai tapasztalattal rendelkezők 57%-a szívesen vállal mentorálást. A 11–20 év közötti tapasztalattal rendelkezők többsége nem utasítja el, de nem is keresi a mentorálási feladatokat.

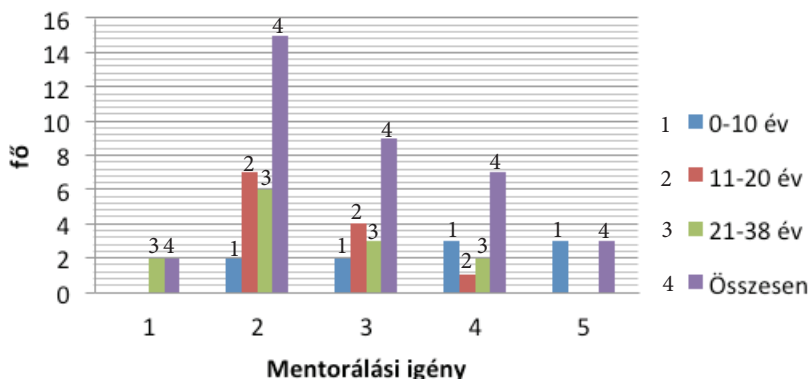
9. ábra. A szakmai tapasztalat és a mentorálási kedv.



Mindezek arra mutatnak, hogy a mentorálás vállalása nem függ egyértelműen a szakmai tapasztalattól. A kevesebb tapasztalattal rendelkezők is szívesen válnak mentorrá.

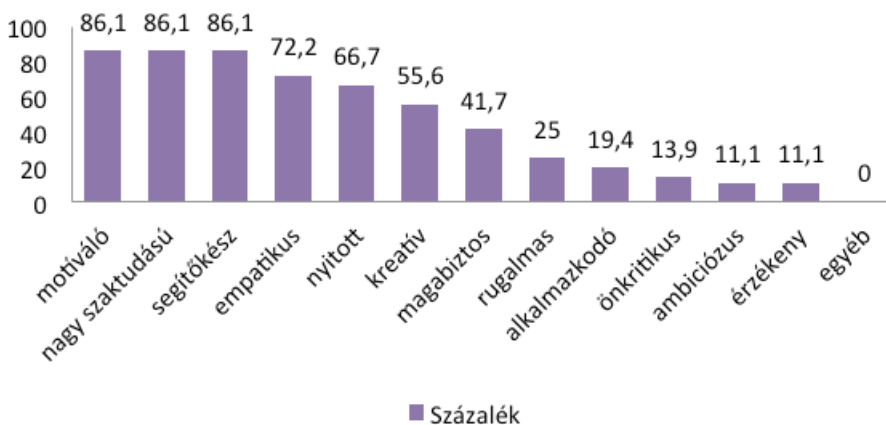
A harmadik hipotézis alapján azt vártam, hogy a kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok szívesen igénybe vennék tapasztalt kollégák mentori támogatását. (10. ábra). 0–10 év szakmai tapasztalatúak többsége, 60%-a igényelné teljesen illetve többnyire a mentori támogatást. A leginkább elutasító a 21–38 év tapasztalattal rendelkezők 57%-a illetve a 11–20 év tapasztalattal rendelkezők 58%-a. Mindez várható is volt, hisz a nagyobb szakmai tapasztalat magabiztossá tesz. A meglepő inkább az, hogy még így is voltak olyan pedagógusok, akik bár nagyobb szakmai tapasztalatokkal rendelkeztek, mégis igényelnének mentori támogatást. Ezek szerint vannak a pályán olyan kihívások, melyekben a mentor segítséget nyújthat.

10. ábra. A szakmai tapasztalat és a mentorálási igény.



A negyedik hipotézis szerint a jó mentor tulajdonságait a pedagógusok és a tanulók hasonlóan látják. A mentor személyisége meghatározó lehet a mentorálási gyakorlat során (11. ábra).

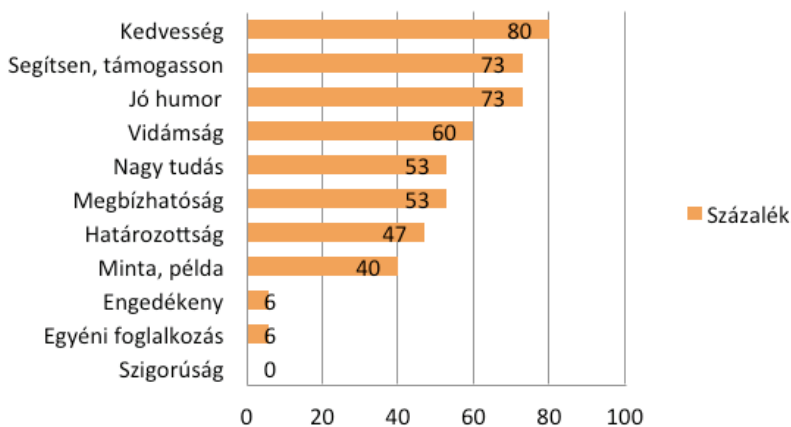
11. ábra. A mentorra jellemző tulajdonságok a pedagógusok szerint.



A pedagógusok által megjelölt legfontosabb tulajdonságok: motiváló (86,1%), nagy szaktudású (86,1%), segítőkész (86,1%), empatikus (72,2%), nyitott (66,7%), kreatív (55,6%), magabiztos (41,7%)

A tanulók szerint: kedvesség (80%), segítség, támogatás (73%), jó humor (73%), vidámság (60%), nagy tudás (53%), megbízhatóság (53%), határozottság (47%), minta, példa legyen (40%) (12. ábra).

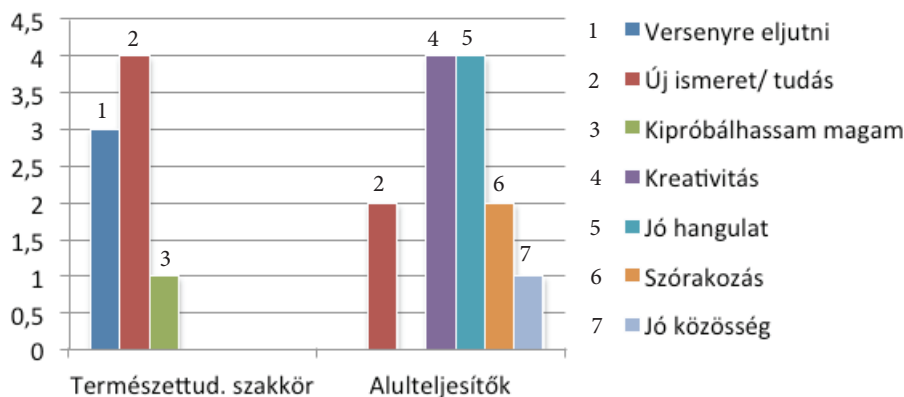
12. ábra. A mentorra jellemző tulajdonságok a tanulók szerint.



A tanulók inkább érzelmi támogatást várnak a mentor/tanártól, erre utal a kedvesség, humor, vidámság tulajdonságok előtérbe helyezése. Ezután említik a mentor tudását. A pedagógusoknak elvárásaiban kiemelten fontos a motiválás, a segítőkészség és az empátia, ugyanakkor az egyik legfontosabb tulajdonságnak a nagy szaktudást jelölték meg. A tanulói és a pedagógusi elvárásokat összehasonlítva látszik, hogy hasonló elvárások fogalmazódtak meg, mindkét részről

Az utolsó hipotézis szerint a tehetséggondozásban kiemelt szerepe van a mentornak, akik pedagógusként vagy szakértőként segítik a tehetségek kibontakoztatását. Az interjúk alapján kiderült, a tehetséges tanulókkal foglalkozó pedagógusok mentorként azonosítják magukat. Az alulteljesítő szakkör vezetője a tanulás támogatását emelte ki a, míg a természettudományi szakkör vezetője, szerint a mentor ennél több. A tehetséggondozó szakkörökben folyó munkáról a természettudományban tehetségesek az új ismeretek szerzését, a versenyekre történő felkészítést emelték ki. Az alulteljesítők számára a legfontosabb a kreativitás és a jó hangulat. Tevékenységeik komplexen fejlesztik tehetségüket (sakk, informatika, dráma, mindez történelmi háttérben, csoportmunkával) (13. ábra).

13. ábra. A tehetséges tanulók elvárásai a szakköri tevékenységgel szemben.



A legfontosabb kérdés az, hogy a mentor milyen szerepet játszik a tehetséggondozásban. Valóban kialakult a mentor-diák kapcsolat? A mentori szerep milyen pluszt tud hozzátenni a diákok tehetségének kibontakoztatásához? Úgy gondolom, hogy jelentős motiváló hatással bír a mentori támogatás a tehetséges tanulók számára. A tehetségek nem mindig a legkiemelkedőbb tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók között keresendők. Az alulteljesítő tehetségek 33.3%-a volt jeles tanuló félévkor. Komplex fejlesztésük azért is fontos, mert esetükben még nem különült el egyértelműen a tehetségüket meghatározó speciális képességük, vagy ha igen, van olyan terület, ami fejlesztésre szorul.

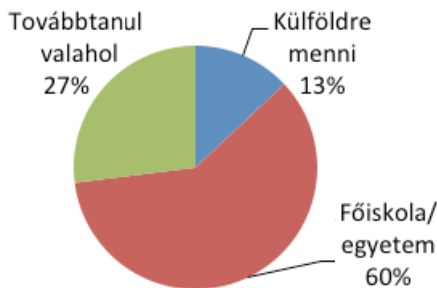
A tehetséggondozó szakkörök közötti különbségek abból adódnak, hogy milyen jellegű tehetséggel rendelkezik a tanuló.

A természettudományi szakkör tanulói esetében a speciális tehetségterület egyértelműen megnyilvánul. Maga a szakkör is azzal a céllal jött létre, hogy versenyzési lehetőség biztosításával még inkább motiválja a tehetséges tanulókat, képességeik kibontakoztatásában. A szakkörben végzett tevékenységek is ezzel kapcsolatosak. A szakkör vezetője az interjú során megfogalmazta, hogy a mentori szerep jóval közelebb vitte a gyerekekhez, akik kiemelkedő eredményeket értek el a versenyeken. Ideális esetnek viszont csak néhány tanuló mentorálását tekinti. Mentori kapcsolat lényegüként a teljes körű támogatást, a segítségnyújtást, a tudás megosztását jelölte meg.

A megnövekedett létszám tehát megnehezíti a mentor-diák kapcsolat kialakulását. A másik problémát az alulteljesítő szakkör vezetője fogalmazta meg. A tehetséggondozó mentori szerep nagy feladattal, sok munkával jár, amire az általános tantervű iskolák nem mindig tudnak felkészülni. A pedagógusok tényleges és érzelmi leterheltsége igen magas. Az óraszámok megemelkedése, a helyettesítések, a heti munkaidő intézményben töltésének kötelezettsége mellett a pedagógusoknak az eddigi feladataikat is el kell látni. Ilyen terhek mellett igen elkötelezettnek kell lenni a mentorálás vállalásához.

Az alulteljesítő tehetségek esetében is mentorként azonosította magát a kolléga, viszont kizárólag a tanulás, a képességfejlesztést jelölte meg a mentor feladatának. Sikerült elérni a legfontosabbat, a tanulók jól érzik magukat a szakkörben és kompetenciáik általános fejlesztésével várhatóan megerősödik és kiemelkedik speciális tehetségük is. A tanulói jövőkép mutatja leginkább, hogy milyen fontos a mentori támogatás. A gyerekek elkötelezettekké váltak a tanulás iránt (14. ábra). A gyerekek 60%-a már most tudja, hogy főiskolán, egyetemen szeretne továbbtanulni. Azzal, hogy kiválasztották őket és a mentortanáraiktól támogatást kapnak, mindenképpen elősegítette az iskola, hogy tehetségük ne kallódjon el. A szülői háttér legalább ilyen fontos tényezője ennek a folyamatnak.

14. ábra. A tehetséges tanulók jövőképe.



Megállapítható tehát, hogy a mentor-diák kapcsolat kialakulása a tehetséggondozásban sok lehetőséget rejt, mely ideális esetben (kevés tanuló, tehetséggondozó mentortanárok, tehetséggondozást támogató iskolák stb.) nagyszerűen támogatja a tehetségek kibontakozását. Úgy gondolom, hogy feltevésem beigazolódott.

Összegzés, az eredmények tükrében

Mit is jelent a mentor a pedagógusok számára? Hogyan viszonyulnak a mentori rendszerekhez? Miként vélekednek a mentorálással kapcsolatban? Milyen tehetséggondozó programok működnek az általános iskolában? Ezekben mi a mentor szerepe? Sok-sok kérdés, melyre a szakirodalom útmutatásai és saját pedagógusi tapasztalataim alapján kerestem a választ. Mivel egy általános iskolán belül vizsgálódttam, így a kutatás nem reprezentatív. Azonban hasznos eredményeket kaptam. Tantestületünket magasan képzett, nyitott, innovatív pedagógusok alkotják. A mentorálásban komoly tapasztalatokat szereztek. Fejlesztendő terület lehet a tanulók segítségnyújtása egymásnak, a kortársi mentor bevezetése, különösen a hátrányos helyzetű tanulók támogatása.

A legfontosabb tanulság az, hogy szükség van mentorokra, s ezt a pedagógusok és a tanulók véleménye egyaránt megerősíti. A mentorálás felelősségteljes feladat, amit a pedagógusok általában szívesen felvállalnak, de ismerik a nehézségeket is. Leginkább az motiválja őket, hogy az évek során összegyűlt tapasztalatok, tudásukat át tudják adni a diákoknak, a pedagógusjelölteknek, a pályakezdőnek, sőt kollégáiknak is. Azzal is tisztában vannak, hogy a mentorálás sok munkát igényel. Elképzelhetőnek tartják, hogy a tehetséggondozás színesítése érdekében külsős szakemberek is mentorként tevékenykedhessenek. Látják a különbséget a tanári és a mentori szerep között. Úgy gondolják, hogy bizonyos esetekben a mentori szerepkör ellátásához képzés is szükséges. A diákok és a pedagógusok is hasonlóan ítélik meg a mentortanár személyiségét, de érdemes megszívlelni a tanulók által kiemelt humort és vidámságot. A tehetséggondozásban kulcsszerepet játszhat a mentor, hisz a tehetséget fel kell fedezni, majd a segíteni kell a kibontakozásában, különösen akkor, ha nem elég támogató a közvetlen környezetük.

Galéria

Duma Bálint fotói















