

ADAPTÁCIÓS KÉZIKÖNYV

ADAPTÁCIÓS KÉZIKÖNYV

AZ INTÉZMÉNYI SZINTŰ
TANULÓI BEILLESZKEDÉS
ELŐSEGÍTÉSÉHEZ



Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
Budapest, 2008

Szerzők:

MAYER JÓZSEF–KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA–NÁDORI JUDIT–
NASZLADY JÁNOS–SINGER PÉTER–VÍGH SÁRA

© KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA, MAYER JÓZSEF, NÁDORI JUDIT,
NASZLADY JÁNOS, SINGER PÉTER, VÍGH SÁRA, OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET, 2008

Szerkesztette: MAYER JÓZSEF

Felelős kiadó: FARKAS KATALIN

Tipográfia: KISS DOMINIKA, CATUX BT.

Nyomta és kötötte: ÉRDI RÓZSA NYOMDA

Felelős vezető: JUHÁSZ LÁSZLÓ

A KIADVÁNY MEGJELENÉSÉT A MUNKAERŐ-PIACI ALAP TERHÉRE
AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET TÁMOGATTA

ISBN: 978-963-682-622-2

TARTALOM

Előszó (<i>Mayer József</i>)	6
--	---

MAYER JÓZSEF

A iskolafokozatok közötti átmenet néhány problémája	8
---	---

MAYER JÓZSEF

A kreatív iskola	27
----------------------------	----

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA

Az esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák belső és külső hálózatainak szervezési lehetőségeiről	32
--	----

MAYER JÓZSEF – NÁDORI JUDIT – NASZLADY JÁNOS – SINGER PÉTER – VÍGH SÁRA

Tanulást támogató eszközök az iskolavezetés kezében	55
---	----

ELŐSZÓ

Az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézetben (korábban Országos Közoktatási Intézet) 2003-ban indult el az a kutatás és fejlesztés, amely arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen eszközökkel, módszerekkel lehetne az oktatás minőségét javítani azokban az iskolákban, ahol jelentős számban tanulnak hátrányos helyzetű tanulók.

Az eredményeket évente kötetekben tettük közzé,¹ amelyek az oktatásirányítás, az iskolafenntartók, valamint a gyakorlatban dolgozó intézményvezetők és pedagógusok számára kínáltak olyan muníciót, amely segítséget adhatott ahhoz, hogy a kutatás és fejlesztés eredményeit átültethessék a gyakorlatba.

Az együttműködés mind a kutatók, mind pedig a gyakorlat szakemberei számára gyümölcsöző volt. Lehetőség nyílt részben a kölcsönös tanulásra, részben pedig arra, hogy a különböző jellegű tudások a fejlesztés és a gyakorlat során hasznosíthatóvá váljanak. A munka nem volt könnyű, mert – ahogy az lenni szokott – forrásokból sohasem állt elegendő mennyiség a rendelkezésre. Végül is ez a tény, amely egyébként hátrányt szokott jelenteni, erénnyé vált, mert a fejlesztések kivétel nélkül oly módon születtek meg, hogy később a bevezetés és az alkalmazás során nem igényelnek több-letforrás bevonását a követő iskoláktól, leszámítva a fejlesztésekhez nélkülözhetetlen innovációt, amely ebben az esetben mindössze a rendelkezésre álló források átcsoportosítását igényli.

Jelen kötet az iskolavezetés számára készült. Az a célja, hogy érzékenyebbé tegye a menedzsmentet az iskolai innovációk iránt, mert meggyőződésünk, hogy a vezetés támogatása nélkül semmiféle szakmai kezdeményezésnek sincs komoly esélye arra, hogy az adott intézményben hosszú távon fenntarthatóvá váljon.

¹ Esélyt teremtő iskolák. OKI, 2003; A második esély iskolái. OKI, 2005; Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák. OKI, 2006.

E kötetben – amelyet korábbi kutatásainkra építve adunk közre – szeretnénk az eddigi fejlesztések eredményeit megerősíteni oly módon, hogy módszertani támogatást igyekszünk nyújtani az iskoláknak annak érdekében, hogy az általános iskolából középfokra érkező tanulók iskolai beilleszkedése minél harmonikusabban, konfliktusoktól mentesebben történhessen meg.

A kötethez két módszertani csomag és egy szoftver kapcsolódik. Bár az anyag „ön-magában is megállja a helyét”, azaz alkalmazható a kutatók és fejlesztők jelenléte nélkül is, mégis az a javaslatunk, hogy annak, aki rászánja magát az alkalmazásra, érdemes erről konzultációt kezdeményezni a hatékonyabb és sikeresebb felhasználás érdekében.

Mayer József

AZ ISKOLAFOKOZATOK KÖZÖTTI ÁTMENET NÉHÁNY PROBLÉMÁJA

Sokan sokféleképpen gondolkodnak arról, hogy mit is kell a tanuló iskolai kudarcán érteni. Egyrészt szeretnénk ezért ennek a fogalomnak a tartalmát pontosítani annak érdekében, hogy a pedagógusok (és a problémával találkozó más szakemberek) más szemlélettel és az ebből – feltehetőleg – következő gyakorlattal közelítsék meg ezt a területet. Kérdés tehát, hogy mit tehetünk, milyen konkrét megoldásokat alkalmazhatunk az iskolai kudarcok csökkentése érdekében. Ahhoz, hogy ezen a téren az iskolában változás következzen be, meghatározó szerepe van az intézményvezetőnek, illetve az őt támogató menedzsmentnek. Számos kutatási és fejlesztési tapasztalattal a hátunk mögött biztosan állíthatjuk azt, hogy egy-egy innovációnak az intézményben akkor lesz esélye a sikerre, ha élvezi a vezetőség támogatását. Ebből a célból írtuk meg ezt a füzetet is. Szeretnénk, ha a menedzsment átlátná, erősítené és támogatná azokat a pedagógiai-szakmai törekvéseket, amelyek ezeknek a füzeteknek a használatához kapcsolódhatnak.

Mi a célja modulfüzet-sorozatnak?

- Az egyik cél az, hogy harmonikusabbá, konfliktusmentesebbé tegye azoknak a tanulóknak a beilleszkedését a középfokú intézményekbe, akik számára ez számos ok miatt egyáltalán nem vagy csak komoly nehézség árán történhet meg,
- a másik célja pedig az, hogy a belépő évfolyam osztályaiban tanító pedagógusoknak könnyítse meg azt az időszakot, amely a jelzett szempontból kritikusnak tekinthető.
- Mindezekén túl elkerülhetetlennek tartjuk azt, hogy az iskola számtalan, jól dokumentált információval rendelkezzen a tanulókról, mert ezek nélkül eredményes fejlesztés nem képzelhető el.

MIÉRT FONTOS AZ ISKOLÁK SZÁMÁRA A TANULÓI KUDARC KEZELÉSE?

Nézőpont kérdése, hogy mit tartunk iskolai kudarcnak. Ha egy skálán helyeznénk el az iskolában elszenvedett tanulókudarc-típusokat, akkor valószínűleg e skála egyik végpontján az iskolai kudarcok talán legsúlyosabb változata, az idő előtti iskolaelhagyás állna. A másik végpont ennél „puhább”, mert itt olyan tényezőkről kellene említést tennünk, mint például a tanuló képességeihez mért alacsonyabb teljesítmény. Ez utóbbi esetben a hazai gyakorlatban például nem szoktunk különösebben kudarcot emlegetni. Az alulteljesítő tanulókról és az alulteljesítés okairól már rendelkezünk elegendő, jól adatolt kimutatásokkal, de érdemes ezeket tovább finomítani annak érdekében, hogy az iskolai beavatkozások még hatékonyabbá és eredményesebbé válhassanak.

KIK TARTOZHATNAK A KÜLÖNÖSEN VESZÉLYEZTETETT CÉLCSOPORTOKHOZ?

Különösen veszélyeztetettek azok a tanulók, akik olyan családokból érkeznek az iskolákba, ahol a munkaerő-piaci pozíció gyenge, vagy nincs; az egzisztenciális helyzet és általában az életkörülmények nem nyújtanak megfelelő feltételek ahhoz, hogy a tanulók számára megfelelő tanulást biztosító környezet alakuljon ki (vagy legyen jelen). Az iskolák többsége jelenleg az ebből a helyzetből adódó hátrányokat nem képes kezelni. Ha az alábbi listán végigtekintünk, megérthetjük a problémát. A tanulást megnehezítő feltételek ugyanis többnyire nem „egydimenziósak”, hanem halmozottan jelentkeznek, amelyek megoldására az „egydimenziós” pedagógiai-tantermi folyamatokat előnyben részesítő iskolai stratégiák nem alkalmasak.

Nézzük tehát a listát!

1. Alacsony iskolázottságúak
2. Pályakezdő munkanélküliek családjai
3. Idős korú (45 év felett!) munkanélküliek vagy veszélyeztetettek
4. Női munkanélküliek (nagycsaládosok, gyermeküket egyedül nevelők)
5. Szociális konfliktusokkal rendelkező családok
6. Hátrányos helyzetű térségben vagy településen élők
7. Depressziós ipari övezetben élők
8. Megváltozott munkaképességűek, egészségkárosodottak, fogyatékosok
9. Romák
10. Állami gondozottak
11. Börtönből szabadultak
12. Társadalmi beilleszkedési zavarokkal küzdők (drogfüggők, szenvedélybetegek, depressziós tünetekkel rendelkezők, szociopátiás személyek)

Nem kell különösebben indokolni azt, hogy az iskolai kudarcot szenvedő tanulók „életesélyei” milyen mértékben gyengülnek. A kérdés ugyanis az, hogy egy tudásigényes gazdaság tudásigényes munkahelyeinek a betöltésére miképpen lehetnek (lesznek) alkalmasak azok a személyek, akik többnyire idő előtt hagyták el a tanulás világát oly módon, hogy a megfelelő fokozatban nem szereztek befejezett iskolai (szakmai) végzettséget, vagy iskoláztatásuk során nem sajátították el a munkavégzéshez szükséges kompetenciákat.

Ebben az összefüggésben élezhető ki az a kérdés, hogy az élethosszig tartó tanulás mint stratégia akkor válik társadalmi szinten is működtethetővé, ha azt egy széles körű ismereteket, készségeket, kompetenciákat (is) közvetítő közoktatás előzi meg, és vezeti be a tanulókat a tanulási folyamatokba. Abban az esetben, amikor a tanulók a közoktatás – tegyük fel, hogy többnyire zökkenőmentes – „királyi útját” járják végig, akkor a „folyamatos tanulás élethosszig” eszméje, a folyamatos önképzés a folyamatosan megtartandó/megtartható munka érdekében nem tűnik irrealitásnak.

A szóban forgó célcsoportok családjában felnövekvő tanulók egy része azonban a felkínált „királyi utat” nem tudja/nem akarja igénybe venni.

A megoldást nyilván egy másképpen szerveződő/működő/kommunikáló iskola jelenti számukra. Olyan iskola, amely a megkapaszkodáshoz, a felzárkózáshoz, a felemelkedéshez, esetleg a továbblépéshez újabb lehetőséget, *újabb és újabb esélyeket* kínál számukra.

MEGOLDÁSI JAVASLATOK

Kérdés, hogy jelenleg rendelkezünk-e elegendő számban olyan iskolákkal, amelyek ezeket a feladatokat hatékonyan képesek ellátni. A válasz nyilvánvalóan az, hogy nem. Ugyanakkor nagy jelentősége van annak, hogy a közoktatás hazai rendszerében 400 és 500 között van azoknak az alap- és középfokú intézményeknek a száma, amelyek hátrányos helyzetű fiatalokkal és felnőttek oktatásával (is) foglalkoznak. Kézenfekvőnek tűnik, hogy elsősorban ezekből az iskolákból hozzunk létre olyan intézményeket, amelyek képessé válhatnak arra, hogy megfelelő módszerek és stratégiák birtokában eredményeket lesznek képesek felmutatni az iskolai kudarcot szenvedett személyek oktatásában/képzésében.²

Az iskolai kudarcok csökkentésének stratégiái más és más eszközöket kívánnak a tanköteles és a tankötelezettségen túli korcsoportok esetében.

A TANKÖTELES KORCSOPORTOK

A tanköteles korcsoportok esetében az alábbi – az iskolák kompetenciájába tartozó – megoldások segíthetnek:

- ➔ a tanulók folyamatos iskolai jelenlétének és ezek garanciáinak az erősítése,
- ➔ a közoktatási rendszeren belül a tanulók továbbhaladásának a biztosítása,
- ➔ a munkába állásra és a munkavállalók társadalmába történő beilleszkedést elősegítő programok működtetése s végül
- ➔ a tantárgyi programokat átható „értékeket” (európaiság, demokrácia, felelős állampolgár/ság/, identitás stb.) erősítő törekvések biztosítása.

² Az ilyen típusú iskolákat szokták a „második esély iskolái”-nak nevezni. Mi inkább az „új(abb) esély(ek)” elnevezést támogatnánk, többek között azért, mert ebben sokkal inkább egy mindig megújítható folyamatra, mintsem egy egyszeri újrakezdésre helyeződne a hangsúly.

A TANKÖTELEZETTSÉGI KORHATÁRON TÚLIAK

Más a helyzet a tankötelezettségi határt átlépő korcsoportok esetében. Itt elsősorban arra kell törekedni, hogy a (fiatal) felnőtteket a tanulás világán keresztül vonjuk be a munka világába:

Így elsősorban

- a tanulást (újra) elősegítő programok biztosítását,
- az életkorhoz és a tanuló rendelkezésére álló konkrét feltételrendszerhez illeszkedő tanulási lehetőségek kialakítását,
- a felnőttkori tanulást támogató törvényi környezetet, valamint
- a tanulást elősegítő motivációk biztosítását

kell erősíteni.

MILYEN JELLEGŰ KONKRÉT INTÉZKEDÉSEKET HOZHATUNK AZ ISKOLAI KUDARCOK LEKÜZDÉSÉHEZ?

Az elmondottak érzékeltethetik azt, hogy az iskolák csak akkor fognak tudni megbirkózni a szóban forgó problémákkal, ha a menedzsment támogatásával egyrészt végbemegegy a megoldáshoz szükséges szakmai/módszertani/szemléleti átalakulás, amely hatékonyan képes befolyásolni a pedagógusok tevékenységét, másrészt pedig amit a vállalt feladat végrehajtása kíván tőlük.

A modulfüzetek alkalmazása feltételezi, hogy nem egyszeri, ad hoc jellegű döntésről van szó, hanem olyan folyamatnak a kezdetéről, amely az intézmény működésének több dimenzióját érintheti. Így például a füzetek alkalmazása kapcsán végiggondolják, hogy melyek azok a változtatási lehetőségek, amelyek

- a) az iskola szerkezetét érinthetik (pl. a tanév rugalmassá tétele, új tagozatok kialakítása, a hagyományostól eltérő időtartamú tanórák szervezése stb.), és melyek azok, amelyek ezt követően
- b) tartalmi szinten idézhetnek elő változtatásokat (pl. tantervi módosítások, értékeléssel összefüggő problémák, integrált tantárgyak bevezetése stb.).

A MENEDZSMENT SZEREPÉRŐL

A menedzsment legfontosabb feladata az, hogy az innováció szereplőitől elvártakat átgondolja (megtervezze), harmonizálja és gondoskodik azokról az operatív megoldásokról, amelyek az átgondoltakat gyakorlattá formálják.

Az iskola menedzsmentjének lehetséges feladatai közül elsőként azt említjük, hogy a vezetőknek maguknak, saját személyükben kell az innovációs törekvésekkel azonosulniuk, azzal kapcsolatban kialakítani és erősíteni a stáb elkötelezettségét.

Kulcskérdés gondoskodni arról, hogy a tanárok módszertani továbbképzése, a feladattal kapcsolatos, „érzékenyítés” megvalósuljon annak érdekében, hogy a partnerkapcsolatok – iskolán belül és kívül – erősíteni tudják az innovációt.

A családok fokozatos – nem formális – bevonása az iskolában zajló tevékenységekbe ma már nem kerülhető el. Ehhez is támogatást biztosít a füzetsorozat!

A tanulók esetében pedig a tanulás ösztönzése, az ehhez szükséges motiváció kialakítása a kulcsfeladat, amely a jelenlegi innováció legfontosabb céljaként fogalmazódik meg.

Látjuk tehát azt, hogy az iskolai kudarcok kezelésére önálló iskolatípust nem célszerű létrehozni. A megoldást az jelenti, hogy olyan komplex, az intézmény egészére kiható fejlesztéseket indítunk el, amelyeknek az alkalmazása az érintett iskolákban tanulási sikereket garantálhatna mindazok számára, akik életük bizonyos szakaszaiban olyan mértékű iskolai kudarcot szenvedtek el, amelyek vagy nem tették lehetővé a tanulás folytatását számukra, vagy pedig olyan alacsony hatékonysággal és rossz minőségben valósultak meg, hogy az adott személyt kizárták a munkaerő-piaci pozíciókért folytatott versenyből. Ez utóbbi magyarázza azt, hogy az említetteken kívül az egyik legfontosabb törekvés annak a kapcsolatrendszernek a kialakítása, amely még a tanulók iskolába érkezése előtt megszerveződik az általános iskolákkal, az ott tanító pedagógusokkal.

Vegyünk sorra néhány konkrét megoldást, amelyekhez nélkülözhetetlen az iskola vezetőinek elkötelezettsége, szakmai támogatása, innovációs hajlandósága!

- Megfelelő számú egyéni tanulási útvonal biztosítása: ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy az egyes iskolafokozatok (képzési szintek) közötti továbblépést (átjárhatóságot) a helyi oktatási/képzési igények és lehetőségek összehangolásával úgy kell kialakítani, hogy a korábban alkalmazott merev „sémák” helyett a flexibilitás elve

és gyakorlata érvényesülhessen. Az egyes programok igénybe vevői így egyéni feltételeikhez igazítva járhatják végig a modulokból felépített programokat. A rendszer egyik legfontosabb eleme az oly módon lebonyolított értékelés lesz, amelyet akkor végeznek el, amikor a tanulók ideje, felkészültsége erre a legoptimálisabbnak mutatkozik. Ez a hagyományos tanév–tantárgy–osztály kategóriák fellazulásával jár. Az iskolai tervezés így pl. évfolyamok és osztályok helyett „tudássávokban”, modulprogramokban vagy az egyes témákra épülő komplex konzultációs szisztémákban gondolkodhat. Ahhoz, hogy az elmondottak megvalósulhassanak, kulcsszerepet kell kapnia az intézményben a tanulókra irányuló egyéni fejlesztési tervek elkészítésének.

- Új tanítási-tanulási stratégiák alkalmazása és harmonizációja az egyéni tanulási útvonalak kialakításával függ össze. A hagyományos tanórák mellett szükségszerűen megnövekszik azoknak a programoknak a súlya és szerepe, ahol nem a frontális oktatásra épülő tanórák, hanem az egyénre szabott interkommunikációra épülő („face to face” típusú) foglalkozások, illetve az egyéni felkészülést és tanári útmutatást vegyítő (sokszor az IKT-technológiára épülő) e-alapú programok dominálnak majd. Ez egyúttal azt is előrevetíti, hogy az iskolában szervezett programok mellett bőséges lehetőség nyílik minden erre alkalmas térben (teleházak, közművelődési intézmények, intelligens bevásárlóközpontok, utcákon felállított free-portálok stb.) az oktatás lebonyolítására.
- A rendszer egyik kulcselemét a korrekciós útvonalak biztosítása jelentheti. Erre azért van szükség, mert alkalmazásával jelentősen csökkenthetjük az iskolai kudarcot vallók, a lemorzsolódók arányát. (Szeretnénk itt külön hangsúlyozni, hogy nem az elvtelenül biztosított osztályzatokra, még kevésbé a pedagógusok szakmaiságát aláásó, az igényszinteket lesüllyesztő megoldásokra gondolunk, hanem azokra az esetekre, amikor az egyéni továbbhaladást, az elérhető iskolai sikert a merev, rugalmatlanul kialakított feltételek nehezítik vagy éppen teszik lehetetlenné.)
- A vonzó iskolai környezet kialakítása és gazdag, motiváló hatású infrastruktúra biztosítása ma már természetesen mindenütt alapkövetelmény. De figyelembe véve a jelenlegi hazai, a közoktatásban mutatkozó helyzetet, sok helyütt ezt nem látjuk biztosítva.
- A tanulók előzetes tudásának a felmérése, beszámítása és alkalmazása rendkívül fontos. Ebben az esetben is a modulfüzeteknek tulajdoníthatunk nagy jelentőséget, mert bevezetésükkel összekapcsolhatjuk a formális és informális helyzetekben megszerzett tudáselemeket. Maga a program szervesen kapcsolódik az iskola

tantárgyi rendszeréhez, az iskolai keretek között folytatott tanulmányokhoz. Az egyes feltárt és azonosított tudáselemekre építve, azokhoz kapcsolva kell (és lehet) kialakítani, módosítani a „testreszabott” oktatási/képzési programokat. Ezeknek a tanulással kapcsolatos motivációkkal összefüggésben lesz nagy jelentősége.

A jelenlegi gyakorlat átalakítása természetesen bizonyos időt igénybe fog venni. Addig, amíg a tantermi szintű foglalkozások aránya meghatározó marad, azok eredményességét az alábbi szempontok kialakítása és alkalmazása javíthatja:

- Megfelelően felkészített tanárok biztosítása, akik már ebben az átmeneti fázisban elkötelezetté válnak az új típusú tanrendek, tanmenetek és más, iskolai szintű produktumok megtervezésében és előállításában.
- Az alacsony tanár-tanuló arány a frontális típusú osztályfoglalkozások felszámolásának egyik alapvető feltételét jelentik. A közvetlen, interaktív órai kommunikáció, a differenciált, az egyéni képességeket is figyelembe vevő órai foglalkozások rendszere túlsúlyolt osztálytermekben nem valósítható meg. Mindez összefügg a tanulók aktív szerepvállalásának biztosítását célzó osztálytermi (szaktantermi) szintű környezet kialakításával. Érdemes itt is olyan megoldásokban gondolkodni, amelyek – noha egyelőre szokatlanok a hazai gyakorlatban – alkalmazása jelentős szakmai sikereket ígérhet. Ilyennek tekintjük például azt, ha a tanórán két pedagógus van jelen, vagy azt, ha egyes tanórákon a tanulók szülei szerepet kaphatnak.
- A tanulásra mint szükségletre ráhangoló tananyag(program) biztosítása éppen a modulfüzetek segítségével történik meg, amelyek akár tantárgyakhoz kapcsolódva, akár önállóan használva is sikerek lehetnek a kezdeti iskolaelhagyás arányának csökkentésében.
- Nélkülözhetetlennek tekintjük az iskola részéről azt az attitűdöt, amelyet úgy fogalmazhatunk meg, hogy „hajlandóság a tanulók személyes problémáinak megoldására”. Ez azt jelenti, hogy a tanítás/tanulás több, mint egy olyan szituáció biztosítása, ahol megtörténik a tananyag közvetítése. Az iskolák sok esetben – amelyre már jelenleg is találunk példákat – az oktatás sikeressége érdekében szociális, mentálhigiénés jellegű tevékenységet is vállalnak.

Ezek után nézzünk néhány példát azokból a javasolható változtatásokból, amelyeket a tanórák szintjén tartunk szükségesnek végrehajtani.

- A)** A jelen gyakorlatában meghatározó jelentősége van a tanóra időtartamának. Az óra végét jelző csöngetés a legtöbb esetben lezárja az óra történéseit. A folytatásra, ha az idő engedi, a több nap múlva sorra kerülő következő foglalkozáson lesz lehetőség. A megoldást az jelentheti, ha az órai tevékenységhez kapcsolódó feladatokat úgy határozzuk meg, hogy a tevékenység folytatása a továbblépéshez nélkülözhetetlen legyen. Ezért a feladatokat többnyire nem az egyénekhez, hanem a már korábban megszervezett csoportokhoz delegáljuk. A feladat tényleges elvégzése, a „szereposztás” kijelölése legyen a csoport résztvevőinek a feladata! Ezért nélkülözhetetlen az órai kereteken túlmutató csoportmunka és az ezt kiegészítő projektekben történő gondolkodás megvalósítása. Ez csak a jelenlegitől eltérő iskolai időgazdálkodás átalakításával érhető el.
- B)** Ezek a megoldások alkalmasak lehetnek olyan ismeretek, készségek, képességek fejlesztésére, mint pl. az önmenedzselés tanítása. A csoportokban vagy a projekttevékenység során számos alkalommal megtapasztalhatják a tanulók a kudarcot. Szemben a hagyományos felnőttoktatás gyakorlatával, az időtényező lehetőséget biztosít az iskolai és az iskolán kívüli tanulás közben elszenvedett kudarcok korrekciós mechanizmusainak kiépítésére és alkalmazására.

Az eddig elmondottak megtervezése és kialakítása elsősorban az adott intézményben a fejlesztést vállaló szakmai közösség feladata kell hogy legyen. Azt azonban már ezek a feladatok is nyilvánvalóvá teszik, hogy az iskolának – a helyi közösség, a lehetséges társadalmi, szakmai és szociális partnerekkel való kooperáció lehetőségét keresve – kell arra törekednie, hogy minden tekintetben nyitottá válva tegye lehetővé a kitűzött célok megvalósítását.

MÉG EGY FONTOS SZEMPONT: AZ INTÉZMÉNYI SZINTŰ INTEGRÁCIÓ KÉRDÉSE

Az elmúlt években felerősödött az igény a középfokú iskolák esetében arra is, hogy azoknak a tanulóknak is biztosítsanak tanulási lehetőséget, akik addig nem vagy csak speciális körülmények között folytathatták ezen a szinten tanulmányaikat. Gyakorlatilag azoknak a tanulóknak az integrációja vált tehát a legfontosabb kérdéssé, *akik valamilyen ok miatt sajátos tanulási feltételeket igényeltek*. Ahhoz, hogy ez a probléma tömegesen méretekből kezelhetővé váljon, azokkal a tényezőkkel is szembe kell(ett)

nézni mind a társadalomban, mind pedig az iskolák világában, mint az előítéletesség, az előítéletes gondolkodás.

Ez azért fontos dolog, mert a rendszerváltást követően Magyarországon erősödött a társadalomban az előítéletes gondolkodás, amely összefüggést mutatott azzal, hogy a társadalom egy része a rendszerváltást követő időszak történéseit a maga számára kudarcként, kudarcok sorozataként élte meg, amelynek olyan elemei voltak, mint a munkahely elvesztése, a munkanélküliséggel együtt járó elszegényedés. Miközben a társadalom egyes rétegeinek a helyzete instabillá vált, deklasszálódási, marginalizálódási folyamatok indultak el, addig a társadalom bizonyos csoportjainál ezzel ellentétes irányú tendenciák érvényesültek, amelyek látványos meggazdagodáshoz, a fogyasztási és más, materiális javak bőséges fogyasztásához vezettek. Az emberek szubjektív érzéseit és megítéléseit a mindenkori viszonyítások alapvetően befolyásolták, többnyire oly módon, hogy az meghatározta a reális (ön)kép kialakítását. A piacgazdasággal együtt járó társadalmi átrendeződés mellett egyfajta globalizációs hatásként Magyarországot is elérte a különféle kontinensekről érkező migránsok egymást követő hulláma, ami a korábbi évtizedekben nem tapasztalt idegengyűlöletet, xenofób magatartást váltott ki a magát veszélyben érző társadalmi csoportok tagjaiból, amely új elemként csatlakozott a már amúgy is meglévő, az előítéletes gondolkodást jól jellemző sémákhoz (antiszemitizmus, cigányellenesség).

A piacgazdaság bevezetése együtt járt a demokrácia megteremtésével, annak minden nehézségével, árnyoldalával együtt. A legnagyobb problémát kétségkívül a társadalom éles polarizálódása jelentette, amely során közel 1,5-2 millióra volt tehető a szegények száma. Az elmondottakkal párhuzamosan jelentkezett az az igény, amely az ország uniós csatlakozásával még erősebbé vált, hogy az ország (és Európa) versenyképességének a növelése érdekében növelni kell az oktatásba és a képzésbe bevonandók számát. Az elmélet síkján megteremtődött a tanuló társadalom, amelynek a megvalósítására mind erőteljesebb nyomás nehezedett a tagállamok kormányaira.

Jól látható azonban, hogy az oktatás expanzióját azonban csak úgy lehetett biztosítani, hogyha azokat a társadalmi csoportokat is mozgósítják ennek érdekében, akikre eddig ezen a téren nem gondoltak, vagy ha igen, akkor sem tettek érdekében megfelelő lépéseket. (Tipikusan ez a helyzet jellemezte a hazai roma népességet, mert noha már a 60-as évek elején párthatározat rendelkezett iskoláztatásukról, az mégis nagyon lassú tempóban haladt előre. A késő Kádár-kori gazdaság számára nem jelentett problémát az iskolából kimaradt, alacsony iskolázottságú és szakképzetlen roma fiatalok alkalmazása a korszak jelentős, nagyberuházásnak számító építkezésein.)

A tanulási igény megnövekedése egybeesett az erőforrások csökkenésével. Nyilvánvalóvá vált, hogy a másfél évtized során a mindenkori oktatási kormányzat nem tudta kielégíteni a különféle társadalmi csoportokhoz tartozók igényeit. Ez komoly következményekkel járt. Egyrészt hozzájárult annak a rendszernek a kialakításához, amelyben az egyes intézmények között jelentős különbségek mutatkoztak nemcsak az infrastruktúra vonatkozásában, hanem a tanulói teljesítmények tekintetében is. Mindez együtt járt azzal, hogy az egyes iskolákban egyre homogénebb tanulói közösségek alakultak ki annak függvényében, hogy a tanulók többsége milyen társadalmi háttérrel rendelkezett. A szegényebb (és érdekeiket kevésbé érvényesíteni tudó családok gyermekei) számára a gyengébben ellátott iskolákból többnyire az érettségit nem nyújtó szakiskolákba vezetett a továbbtanulás útja.

Abban a helyzetben, amikor az iskolák világát szinte minden szempontból az éles polarizáció jellemezte, jelent meg egyre erőteljesebben a társadalmi integráció igénye, amelyhez az első lépcsőfokot az iskolák jelentették. A cél úgy fogalmazódott meg, hogy a társadalmi kohézió biztosítása, valamint a tanulói teljesítmények kiegyensúlyozása érdekében is kívánatos lenne olyan intézményeket működtetni, ahol az eltérő társadalmi helyzetű tanulók lehetőség szerint minél hosszabb ideig tanulhatnak együtt. A társadalom többsége számára komoly gondot jelentett az, hogy a szegregált iskolák roma tanulóit az integráció során a többségi társadalom által használt intézményekbe helyezik. Ez ellen számos helyen komoly társadalmi mozgalmak bontakoztak ki (pl. Jászladány esete).

A romák vagy éppen a sajátos nevelési igényű tanulók (SNI) iskoláztatásával kapcsolatos viták során vált világossá az oktatás számos szereplője számára, hogy az integráció kapcsán többről és másról is szó van, mint arról, hogy mondjuk a roma gyerekek talán nagyobb számban fognak az iskolákban megjelenni. Tisztázódni látszott ugyanis az, hogy nemcsak a romák által látogatott szegregált intézmények felszámolásáról van szó, hanem azokról is, amelyeket eddig a sajátos nevelési igényű tanulók vettek igénybe.

Két problémát kell itt tehát különválasztani, amelynek a kezelése intézményi szinten is nehézséget okozhat a menedzsment számára.

- Egyrészt azt a helyi szintű, a helyi társadalomban megmutatkozó gondolkodást, amely az egyének (szülők) szintjén jelentkezik és döntéseiket motiválja például úgy, hogy gyermeküket nem íratják abba az intézménybe, ahol véleményük szerint nem kívánatos mértékben vannak jelen különféle eredetű kisebbségekhez tartozó tanulók.

- A másik problémát az intézmények gyakorlata jelenti, amely során intézményi szinten valósul meg a szegregáció. A törekvést arra, hogy a szelekció megfelelő módon működjön, többnyire kívülről érkező társadalmi indíttatású igények éltetik, de fenntartásában, továbbéltetésében vitathatatlan módon szerepet kapnak benne azok is, akik az adott intézményben dolgoznak. Ahhoz, hogy a szegregációs törekvések ne érvényesülhessenek, kulcsszerepe van az intézmény vezetőinek abban, hogy olyan jellegű politikákat tudjanak érvényesíteni, amelyek a jelenleg gyakorlati visszaszorítása mellett erőteljesen kihathat a pedagógusok, szülők szemléletére is.

Szerencsés dolognak kell tartanunk azt, hogy az uniós csatlakozást követő időszak egyik legfontosabb hozadéka az volt, hogy az integráció fogalma kikerült a különféle típusú szakmai diskurzusok köréből és a közbeszéd részévé vált. Azt ugyan nem állíthatjuk, hogy mindenki pontosan ismeri a szó jelentését, de megközelítőleg pontos használatával az emberek többsége többnyire tisztában van.

Amire az eddig elmondottak kapcsán még rá kell mutatnunk, az az, hogy integráció alatt nem szoktunk folyamatot érteni, sokkal inkább egy egyszeri aktust. Az uniós csatlakozást követően is kevesekben merült fel az, hogy megjelenésünk a korábbi tagországok közvéleményében milyen benyomásokat keltett, s egyáltalán csak most kezdjük érzékelni, hogy az integráció kulcselemét az elfogadáson túl a beilleszkedés időben nem rövid folyamata követi. A beilleszkedés mentális elfogadása bonyolult, a társadalmi és egyéni lét számos szegmensét érintő folyamat, amely a támogatások és ellenkezések keresztútjában zajlik.

Az oktatás világában zajló integrációs folyamatokat hasonlóképpen célszerű elképzelni. Nem egyszerűsíthető a kérdés arra, hogy integrálunk, mert a jó ízlés és az európai normák jelenleg ezt kívánják meg tőlünk. A *folyamat* sikeréhez legalább három tényezőt kell magunkévá tenni:

- a) Hinnünk kell abban, hogy az integráció az élethosszig tartó tanulásra történő felkészítés érdekében mindenki számára kulcsfontosságú és nélkülözhetetlen.
- b) Tudnunk kell, hogy a tartós munkaerő-piaci jelenlétre történő felkészítéshez szükségesek a heterogén, az integrációra felkészített és azt elfogadó közösségek.
- c) S végül látnunk kell azt, hogy a személyiség gazdagításának (fejlesztésének), a tanuló társadalomba történő harmonikus beilleszkedése érdekében ez lesz a legfontosabb eszköz.

Nem állíthatjuk azt, hogy a hazai közoktatás történetében ne lettek volna olyan integrációs mozzanatok, amelyet ne tudnánk egyfajta sikertörténetként elmesélni! Nézzünk ezekre példákat!

Ami az iskolákat illeti, az elmúlt másfél évszázad során nem először kerülnek szembe integrációs kihívásokkal. Érdekes ezekre egy pillantást vetni, már csak azért is, mert lehetőséget kínál arra, hogy a történelmi tapasztalatokat érvényesíteni tudjuk a jelen folyamatainál.

Ma már természetes az, hogy a köz- és felsőoktatásban a nők is jelen vannak. De tudnunk kell, hogy a nők tömeges integrációja az oktatásban a XIX-XX. század fordulóján indult el. Az első nő megjelenése az egyetemeken még komoly fejtörést okozott a professzorok számára, ha másért nem is, akkor amiatt, hogy hogyan és milyen körülmények között történjen meg a jelölt vizsgáztatása. Nem lehet elfelejteni, hogy ez az időszak a viktoriánus kor volt, és ott nehezen tudtak annál problematikusabb helyzetet elképzelni, mint azt, hogy egy idegen férfi és nő egy szobában tartózkodjon.

Ma már az is komikus benyomást kelt, hogy a középiskolában megjelenő lányokra a tanítás teljes időtartama alatt külön e célra felvett hölgy felügyelt, és a lányok a szüneteket nem a fiúkkal együtt, hanem kísérőjükkel egy külön teremben vagy egy elzárt területen töltötték. A tényleges integrációhoz, a koedukáció általánossá válásához innen persze még hosszú út vezetett.

Nem okozott ennél csekélyebb problémát a munkás- és parasztszármazású tanulók tömeges integrációja 1945 után. Mind a középiskola, mind pedig a felsőoktatás nehezen fogadta el azt, hogy a megszokott, a középosztály kultúráját képviselő tanulók helyett a társadalom alsó harmadából, egy „másik” Magyarországról érkeznek tömegesen tanulók az iskolába. A különféle kollégiumok (pl. Györfy Kollégium) és mozgalmak (pl. a NÉKOSZ) megtalálták azokat a módszereket, amelyek alkalmasak voltak a kulturális hátrányok csökkentésére és végső soron az adott iskolatípus elvégzésére.

Ma, az élethosszig tartó tanulás korszakában természetes dolognak tűnik a felnőttkorban történő tanulás. Noha korábban voltak olyanok, akik felnőttkorban tanultak, de ez a tevékenység nem öltött tömeges méreteket. Ezért volt újszerű Magyarországon, hogy 1945 után sor került a felnőtt tanulók tömeges integrációjára az iskolarendszerű oktatásban. A különféle esti és levelező tagozatok végső soron alkalmasnak bizonyultak arra, hogy ezek között a keretek között tömegek juthassanak alap-, közép- és felsőfokú iskolai végzettséghez. Ez a folyamat sem volt rövid. A teljes integráció megvalósítására középfokon például csak 2005-ben került sor, mert ettől az évtől kezdve vált valósággá az, hogy mindenki számára ugyanazt az érettségi követelményt kell tel-

jesíteni, függetlenül attól, hogy nappali, esti, levelező vagy más jellegű munkarendben folytatta-e tanulmányait.

MELYEK AZOK A JELLEMZŐ PROBLÉMÁK, AMELLYEKKEL A KÖZÉPFOKÚ INTÉZMÉNYEK VEZETŐINEK SZEMBE KELL NÉZNIÜK AZ INTEGRÁCIÓ KAPCSÁN?

Alapvető problémának látszik az, hogy az integráció és az inklúzió többnyire megreked az alapfokú oktatásban. Tovább növeli a gondokat az, hogy még azt sem állíthatjuk, hogy ebben az iskolafokozatban ez teljes mértékben megvalósul. Részben azért nem, mert számos olyan iskola, illetve osztály működik, ahol a roma származású, valamint a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók közül azok is szegregáltan tanulnak, akik különben integrálhatóak lennének.

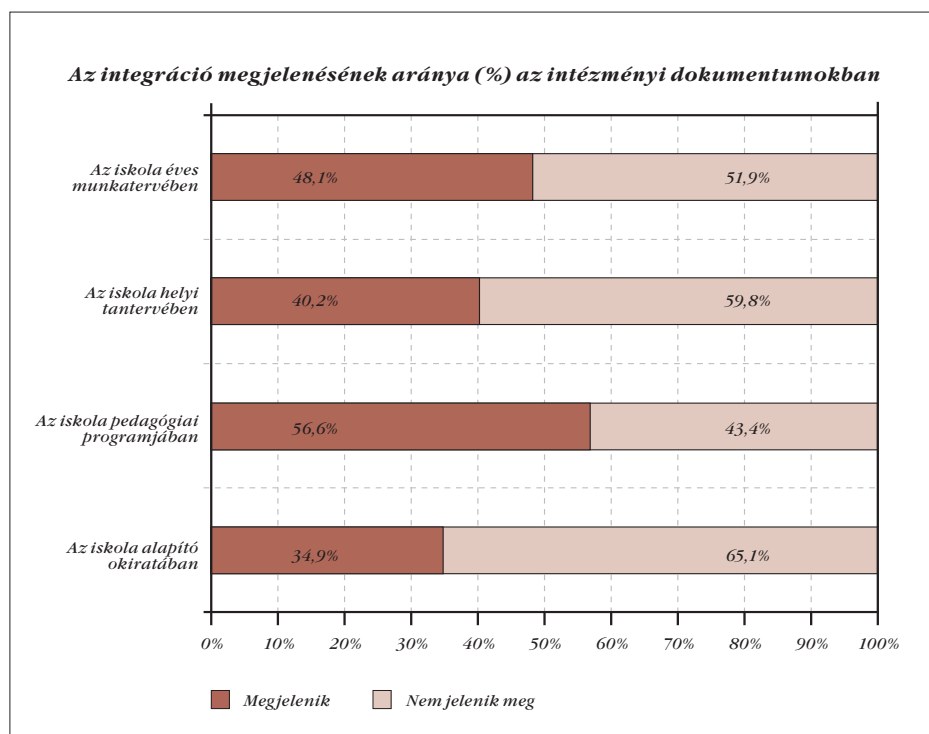
Aligha vitatható, hogy a cél nem lehet kevesebb, mint az, hogy az integrációt (valamint ezzel összefüggésben az inkluzivitást) ki kell terjeszteni, vagy ha már gyakorlattá vált, meg kell erősíteni a középfokú oktatás területén, *különös tekintettel az érettségit nyújtó iskolákra*. Azt lehet ugyanis megfigyelni, hogy azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik bejutnak a középfokú intézményekbe, társaiknál sokkal könnyebben maradnak ki és fejezik be idő előtt tanulmányaikat. A magas arányú kudarc, különösen 9. évfolyamon, csak oly módon csökkenthető, hogyha az iskolák e tanulókkal szemben feladják azt a pedagógiai gyakorlatot, amelyet a jól tanuló, a tanulás iránt motivált diákokkal kapcsolatban alkalmaznak. Részint ez az a probléma, amelynek a megoldását e füzetsorozat a maga eszközeivel igyekszik támogatni.

MI LEHET AZ INTEGRÁCIÓ SIKERÉNEK AZ (EGYIK) KULCSA?

Mindenképpen az, hogy az ismeretátadás kizárólagosságát fel kell hogy váltsa az a kompetenciaalapú oktatás, amelynek középpontjában az integrációt erősítő, az iskola sikeres elvégzését biztosító készségeknek a fejlesztése, megerősítése áll. Kulcskérdés az is, mint ahogy erre már fentebb utaltunk, hogy a pedagógiai módszerek, a tanári segítségnyújtás többnyire a tanórákon bontakozzon ki és érjen el eredményt. A felzárkóztató programok csekély hatékonysága jelzi, hogy éppen ezek azok a tanulók, akiknek az esetében nem vezethet eredményre az iskolával összefüggő munkaterhek tanítási időn túl történő megemlése. Jó pedagógiai gyakorlatokat alulfinanszírozott iskolákban is látni, így érdemes azon is elgondolkodni, hogy a finanszírozás „mindenhatóságába” vetett hit önmagában nem fogja az integráció sikerét biztosítani.

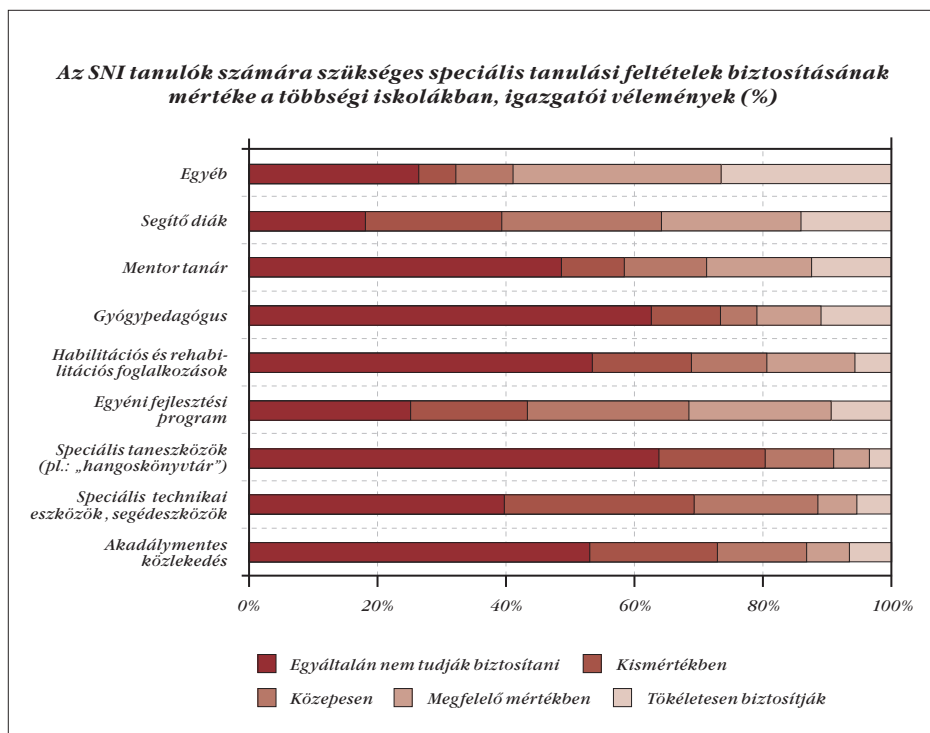
Kérdés, hogy alapvetően az együttnevelés gyakorlatával kapcsolatban megváltozik-e, megváltoztatható-e az iskoláknak, pedagógusaiknak, valamint a többségi társadalomhoz tartozóknak (szülőknek és tanulóknak egyaránt) a szemlélete. Mindenképpen figyelemre méltó az, hogy a középfokú iskolák esetében az intézmények jelentős részénél az alapvető dokumentumokban nem jelenik meg az integrációra törekvés szándéka. Az 1. ábra jól mutatja ezt a helyzetet.

1. ábra



Az integrációval kapcsolatos álláspontot erőteljesen befolyásolja (túl a szemléleten) az, hogy az iskolában dolgozó szakemberek mennyire érzik felkészültnek iskolájukat az integrált tanulók befogadására, oktatására. Egy korábban lezajlott kutatás során megvizsgáltuk ezt a kérdést. Az igazgató számára feltett kérdés úgy hangzott, hogy: „Mennyire tudják biztosítani az alábbi feltételeket a sajátos nevelési igényű tanulóknak?” A válaszok megoszlása azt mutatja, hogy számos iskola esetében jelenleg még nem teremtdtek meg a feltételei – ebben az esetben – a sajátos nevelési igényű tanulók integrációjának.

2. ábra



Az elmondottak célja az volt, hogy rávilágítson: az integrációval összefüggő feladatok nem ismeretlenek ugyan az iskolai gyakorlat számára, de szemben a korábbi időszakokkal a jelenlegi helyzet azért tűnik nehezebbnek, mert a konkrét intézményi és tantermi cselekvéseken és megvalósításokon túl olyan eszméknek is elfogadottá kell válniuk az érintettek számára, mint a társadalmi kohézió erősítése, a társadalmi béke fenntartása. Belátjuk, hogy a ma világában ideáért küzdeni nem könnyű feladat.

EGY MÁSIK NEHÉZ FELADAT....

Láttuk tehát azt, hogy az integrációval kapcsolatos nehézségek különösen bonyolult feladatot rónak az intézmények vezetőire. A helyzet azonban ennél is bonyolultabb, mert az elvárások az integrációs gyakorlat érvényesítésén túl úgy is megjelenik, hogy az iskola tanulóit az intézmény vértesse fel azokkal a kompetenciákkal, amelyek nélkülözhetetlenek az egész életen át tartó tanuláshoz.

Melyek lesznek/lehetnek ezek kulcskompetenciák?

Aligha vitatható, hogy a (kulcs)kompetencia/ák fogalom ma az egyik legvitatottabbak közé tartozik Európában (is). Szellemesen jegyezte meg egy szakértő, hogy ha tíz (akadémikus) szakember leül ebben a tárgyban az asztalhoz, nagyon nagy a valószínűsége annak, hogy tizenegy javaslattal állnak fel onnan. Ennek az egyik oka az, hogy a kompetenciafogalomnak is sok megközelítése van a szakirodalomban. Elég itt a pszichológiai, pedagógiai aspektusokra gondolni, nem is beszélve ennek a dolognak a történetiségéről, amelyről egyébként ritkán szokott szó esni.

MIT KELL ENNEK A FELADATNAK A KAPCSÁN AZ INTÉZMÉNYEKBEN ÁTGONDOLNI?

Alapvetően azt, hogy megoldható-e a tanítási/tanulási folyamat oly módon, hogy a hangsúly szemben a korábbi időszak erőteljesen ismeretcentrikus gyakorlatával az egyes tantárgyak kapcsán a (kompetencia)fejlesztésre essen. Ennek azért van különösen nagy jelentősége, mert az új, a nem hagyományos tantárgyi tartalmak a kereszt-tantervek révén ösztönzőleg hatnak az iskolákra, a pedagógusokra a fejlesztés terén. A kompetenciaalapú oktatás alapvetően alakítja át a tantermi gyakorlatot, amely különösen jó lehetőséget biztosít a heterogén összetételű tanulói csoportok sikerességének a biztosításához.

A fejlesztési feladatok közül mindenképpen kiemelkedik az, hogy két területnek, a szövegértésnek és a matematikával összefüggő kompetenciáknak a fejlesztése az, ami nem kerülhető meg. Ezek azért fontos tényezők, mert ha két alapképesség fejlesztése elmarad, vagy gyenge minőségben valósul meg, akkor az élethosszig tartó tanulás sem válik megvalósíthatóvá.

Az intézmény vezetése számára az is kulcskérdés lehet, hogy a kompetencialapú oktatás bevezetésének milyen feltételei, illetve akadályai lehetnek az iskolában. Ezeknek az azonosítása, feltérképezése a fejlesztések sikere szempontjából elkerülhetetlenek.

- Az egyik fontos megoldás az, hogy *az iskolai autonómiát lehetőség szerint növelni* kell a tanterv-adaptáció, tantervalkalmazás szintjén. Ez megköveteli a jelenleginél erőteljesebb fejlesztői magatartást az iskolában dolgozó pedagógusoktól és más szakemberektől.
- Szintén nélkülözhetetlen az, hogy megtörténjen az intézményvezetői és a *vezető tanári szint megerősítése*, másképpen: az iskolai intézménymenedzsmentnek

a támogatása annak érdekében, hogy egy autoriter típusú intézményvezetői kör helyett nyitott, az adott közösségre, a helyi infrastruktúrára, tanulói jogkörre és a pedagógia tartalomra jobban reflektáló közösség jöjjön létre. Ebben jelentős szerepük lehet az *iskolahálózatoknak*, mert ezeknek a kiépítése elősegítheti azt, hogy a kompetenciák (és fejlesztésük) minden iskolában az adott hálózaton belül megfelelő súlyt és támogatást kaphassanak.

- A fejlesztés egyik kulcsterülete a *tanári módszertant érinti. Hagyományos módszertani repertoárral nem lehetséges a szóban forgó fejlesztések eredményes és hatékony megvalósítása*. Itt nélkülözhetetlennek látszik az is – mint erre már a füzetek használata kapcsán már utaltunk –, hogy a fejlesztés (és a módszertan) támogatására a tanulók nem formális közegben szerzett tudását a pedagógusok azonosítsák és beemeljék az iskola világába. Ennek az lenne a jelentősége, hogy a tanár – túl a tanórai körülmények között megszerzett tudásokon – az itt szerzett készségekre, képességekre is építhetne.
- A fejlesztések másik – távolabbi – célja az, hogy az iskolák ki tudják elégíteni a munkaerőpiac igényeit. Kérdés tehát az is, hogy miben kellene a tanulásszerzés, a tanulók motiválását elősegítő módszerek terén mikroszinten változtatni a gyakorlatban ennek érdekében. Hogyan oldható meg az az ellentmondás, hogy a munka világa gyorsan alkalmazkodik a piaci változásokhoz, az iskola pedig sokkal lassabban mozdul, az alkalmazkodáshoz az oktatásban sokkal hosszabb átfutási időre van szükség? Kell-e reagálnia mindezekre az iskolának? És ha igen, akkor hogyan? Milyen problémákat vet föl ez a kettősség?
- Mindenképpen óriási dilemma, hogy a régi műveltségkép szerepe, jelentősége ártértékelődik, ugyanakkor nem alakult ki vagy nagyon lassan alakul ki egy új műveltségkép. Ez a folyamat nagyon hosszú, mindenféle konszenzusok szükségessé hozza. A tartalmi elem mellett fontos összetevői azok a kompetenciák, képességek, amelyek az egyén és a társadalom boldogulásához szükségesek. De kérdés, hogy melyek lesznek azok az új (és régi) tartalmak, amelyek kitöltik az iskola világát.
- Ezzel összefüggésben nélkülözhetetlen a pedagógusszerep átalakítása/átalakulása is. A pedagógusszerep ma még – mint erre már utaltunk – alapvetően egyfajta ismeretoszító szerep, nem pedig az a fajta pedagógusszerep, amelynek egyre inkább előtérbe kell kerülnie: a tanár egyfajta idegenvezető, aki segíti az eligazodást, vagy még inkább: navigátor. Az iskola ma még – többnyire – papíralapú szövegekre épülő memóriaintézmény.

- Végül megismételjük az alapvető célkitűzést: az oktatásban az általános iskolától kezdődően a középiskolán át az egyetemekig arra kell felkészíteni a diákokat, hogy egész életük során képesek legyenek az ismeretszerzésre és a tanulásra. Ez még nem kellően tudatosult az iskolákban. A szemléleti változás elősegítése a következő évtized egyik kulcsfontosságú feladata.

BEFEJEZÉS

Mi volt a cél ezzel a füzettel? Alapvetően két dologra szeretnénk volna felhívni a figyelmet:

- egyrészt arra, hogy bármilyen jellegű innovációhoz nélkülözhetetlen a menedzsment aktív, szakmai támogatása, másrészt pedig arra, hogy
- a sikeres tanulói beilleszkedésnek, a módszerek hatékonyságának bonyolult feltételrendszere van, amely megköveteli a többdimenziós gondolkodási és cselekvési programok kialakítását.

MAYER JÓZSEF

A KREATÍV ISKOLA

NÉHÁNY ÉRV A KÜLSŐ ÉS BELSŐ KAPCSOLATOK ÚJRAGONDOLÁSA ÉRDEKÉBEN

BEVEZETÉS

A tanulók középiskolai beilleszkedésének sikerét vagy kudarcát számos tényező együttes hatása idézi elő. Ezek között vannak olyanok, amelyek pedagógiai eszközökkel nem vagy csak nagyon áttételes módon kezelhetők. Ebben a programban elsősorban pedagógiai jellegű eszközöket kínálunk. Nem gondoljuk, hogy ezek a mesebeli varázsszessző hatékonyságával minden problémát azonnal képesek lesznek megoldani. Úgy véljük, hogy ezek a beavatkozások az intézmény életébe egy folyamat kezdetét jelentik, és ennek a folyamatnak a végén lehet majd – reményeink szerint – a pozitív mérleget megvonni.

Ebben a rövid fejezetben igyekszünk a menedzsment számára meggyőző érveket szolgáltatni ahhoz, hogy a sikeres változások előidézéséhez az egyik legfontosabb lépés az iskolai dolgokkal kapcsolatos szereplők kapcsolatrendszerének az újragondolása. Itt nemcsak terjedelmi kérdésekről van szó, például arról, hogy „kiket kell még bevonnunk?”, hanem sokkal inkább a kapcsolatok tartalmáról, minőségéről. Elöljáróban egy példát mondunk erre: a hagyományos módon működtetett tanár-diák kapcsolatok nem szolgálhatják a fejlesztést, sőt nagy a valószínűsége annak, hogy ellene hatnak.

Milyen céljai lehettek az elmondottakon túl a kapcsolatok (át)építésének, újragondolásának?

A hagyományos iskolák hatalmi struktúráját alapvetően a tudásnak az elosztása (megosztása) jellemezte, amely aszimmetrikus kapcsolatokat hozott létre elsősorban a vezetés és a beosztottak, valamint a tanárok és a diákok között. Ma már ez ebben a formában nehezen tartható fenn, hiszen senki sem vitatja azt, hogy például a tanulók is rendelkeznek tudásokkal, olyanokkal is, amelyek az iskolai oktatás számára hasznosak lehetnek. De hasonló helyzet áll elő a vezetés és az intézmény munkatársai között is, mert az intézmény működtetésében a szakmai tudáson túl egyéb „tudások” is egyre nagyobb szerepet játszhatnak. (Gondoljunk például azokra a helyzetekre, amelyek a különféle célú lobbitevékenységeket jellemezhetik!)

ALAPELVEK

Az új típusú együttműködés alapját a bizalom légkörének a megteremtése, kialakítása alkotja. Tartalmában ez számunkra két fontos elemet jelent:

- Egyrészt azt, hogy a pedagógusok közötti szakmai együttműködést – a módszertani konzekvenciákon túl – az alapelvek és a legfontosabb célok elfogadása biztosítja. Ez a gyakorlatban a hagyományos egy tanárra – egy tanteremre – egy tanórára épülő oktatási gyakorlat szinte kizárólagos alkalmazásának a megváltoztatását igényli.
- Másrészt annak a felismerését, hogy a *külső és belső kommunikáció* folyamatossága, az információk szüntelen szakmai kontrollja lehet az, ami a program szakmaiságának a garanciáit és korrekciójának lehetőségeit nyújtja.

A kreatív iskola alapvető jellemzője a folyamatos *tanulás* mint olyan tevékenység, amely a szervezet mozgatójává, fejlesztő elemévé válik. Azt, hogy a tanulási tevékenység középpontba kerülésének a felismerése és elfogadása, intézményi szinten történő megvalósítása arra a felismerésre épül, hogy az LLL (lifelong learning) kapcsán paradigmatisztikus változásról beszélünk. Mit igényel az új paradigma az intézményektől?

- Ha a társadalom szintjén cél a tanuló társadalom felépítése, akkor elkerülhetetlené válik
- a szervezetek szintjén a tanulószervezetek kialakítása. A tanulószervezet maga a kreatív iskola.

- Mindez magával hozza annak a szükségességét, hogy az egyének szintjén követelménnyé válik tömeges méretekben a tanulás szükségessége.

A kitűzött célok elérésének nélkülözhetetlen feltétele a tanulás biztonságát támogató „tanulóbarát” környezet megteremtése. Ez nemcsak infrastrukturális fejlesztést jelent, hanem olyan irányú változtatásokat is, amelyek az intézményben dolgozók mentális megújulását eredményezhetné.

A KREATÍV ISKOLA = TUDÁSALAPÚ ISKOLA

A felnőttkori tanulás hallatlanul felértékelődött az elmúlt másfél évtizedben. Ennek az okaira itt most nem térhetünk ki részletesen, de nem is hisszük, hogy különösebben szükség volna rá. Amit fontosnak tartunk megerősíteni, éppen az előző pontban elmondottak miatt, az az, hogy ezt a kihívást az iskolák sem hagyhatják válasz nélkül. Ez nem magától értetődő dolog, hiszen jól tudjuk, hogy az innovációra fogékony intézmények köre a hazai közoktatásban biztosan nem magasabb arányú, mint az intézmények negyede.

Akkor tekintik a felnőttkori tanulás feltételrendszerét optimálisnak, ha a munka és a munkavégzés sikerességéhez nélkülözhetetlen tanulási tevékenység szinte özszemosódik. Ennek a feltételnek éppen megfelelnek azok az iskolák, amelyekben az innovációs hajlandóság és elkötelezettség magas arányú.

Az egyéni szintű tudásgzdagodás gyengíti és átértékeli a hierarchikus struktúrákat, s ez lehetőséget kínál azoknak az együttműködéseknek az erősítésére, amelyek a fejlesztések motorját képezhetik. Az intézményben szakmai alapon szerveződő mikrohálózatok alakulnak ki, amelyekben egyaránt jelen lehet a vertikális és horizontális szintek mindegyike. (Érdemes olyan helyzetekre gondolni, ahol az egyes tantárgyak tananyagainak a tervezésébe a pedagógusok mind a tanulókat, mind pedig azok szüleit is bevonják!) Az intézmény egészét átható tanulás „szoftver- és hardverelemeinek” az összessége lesz maga a tanuló szervezet.

A kreativitás a hagyományos bürokratikus-hierarchikus szervezeti modellel szemben csak az egyéni kezdeményezőkézségeket előtérbe helyezni képes iskolákban bontakozhat ki, s változtathatja át azok üzemszerű működését olyanná, amelyben lehetőség nyílna mindenki számára a sikeres és hatékony tanulásra.

A változás másik fontos eleme a sokszínűségnek és a nyitottságnak mint értékeknek az előtérbe helyezése lesz, ami nemcsak stratégiai célkitűzésekben (pl. az iskola meg-

jeleníti alapvető dokumentumaiban a különféle kisebbségek tanulásával összefüggő integrációs szándék iránti hajlandóságát), hanem akár tartalmi elemek beemelésével is (inter- és multikulturális elemek megjelenése a tankönyvek fejezeteiben) kézzelfoghatóvá válik az érintettek számára.

A INNOVÁCIÓK ÁRA = FEJLESZTÉSEK KÉNYSZERE

Az új tudás létrehozása (tanulás, innováció) a fejlesztési folyamat kezdeteit jelenti. Mindenképpen szem előtt tartandó az alapigazság, hogy „a tudás tudást szül”. Ebből az következik, hogy a kreatív iskolákban innovációs láncok alakulnak ki, amelyek idővel innovációs hálóba rendeződnek. Melyek lesznek a tudásra orientált iskola törekvéseinak a célpontjai?

- Alapvetően az új tudás megszerzése vagy létrehozása, amelyben a menedzsmentnek kulcsszerepe lehet. A *kezdeményezés*, a potenciális partnerek felismerése a vezetés fogékonyságán, szakmai és piaci érzékenységén múlik. Ebben a külső szakmai-piaci és civil kapcsolatok erősítése nélkülözhetetlen elem.
- A tudás tökéletesítésének egyik legfontosabb módszere a munkahelyi tanulás technikáinak elsajátítása. A másoktól, munkavégzés közben vagy projektekben való részvétel során szerzett tudás rendkívül hatékony és költségtakarékos megoldás lehet. (Ez ma még alig-alig jellemző az iskolák világára. A magunk részéről ennek a tanulási formának az elterjesztését az egyik legnagyobb sikernek tekinténk!)
- A tudás szétoztása többirányú és -célú folyamat, hiszen – mint láttuk – itt nem csak az iskola hagyományos feladatáról, a tanításról van szó. Az innovációs hálózatba történő bekapcsolódás a kommunikáció legfontosabb céljának a megvalósulását eredményezheti, ti. a *cserét, amely szellemi* termékekben, szolgáltatásokban, információkban, tudásokban realizálódhat személyek, szervezeti egységek és szervezetek között. A csere több, mint információ a másik stratégiájáról vagy éppen szervezeti struktúrájáról, magában foglalja az új tanulási kultúra elsajátítását is.
- A tudás alkalmazásában nélkülözhetetlen a különféle típusú támogató rendszereknek a kiépítése, legyen szó személyekről (tutorkodás, mentorálás) vagy infrastrukturális beruházásokról.

BEFEJEZÉS

Az elmondottakat úgy lehetne összegezni, hogy az iskolákban egyelőre még az általunk leírt tanulásnak sokféle korlátja van. Ilyen lehet maga a rendszer és az ellenőrzésnek (vagy annak hiányának) a hagyományos gyakorlata, az, hogy nem az innovativitást, a kíváncsiságot és a tudásvágyat, hanem a konformteljesítéseket jutalmazza. Ezeknek az akadályoknak a leküzdésére mindenképpen tanulási paradigmaváltásra lenne szükség, ahol a kreatív megoldásokat, a kísérletezést, az akár a kockázatokat is magában rejtő gondolkodást és cselekvéseket támogatnák.

Ezzel azt is mondjuk, hogy párhuzamosan vezetési-szervezeti paradigmaváltásra is szükség van, amelynek a középpontjába olyan értékek is bekerülhetnek, mint az alkalmazkodás az új tanulási környezethez vagy a reflexiókészség növelése az éles (akár piaci jellegű) kihívásokkal szemben.

A cél az, hogy az iskola, a vezetés és a pedagógusok olyan fejlődésen menjenek keresztül, amely összekapcsolódik azokkal a magasabb rendű célokkal, amelyek az intézmény „küldetésének” a fundamentumát képezik.

AZ ESÉLYNÖVELŐ ÉS HÁTRÁNY- KOMPENZÁLÓ ISKOLÁK BELSŐ ÉS KÜLSŐ HÁLÓZATAINAK SZERVEZÉSI LEHETŐSÉGEIRŐL

*„Az egyetlen fenntartható előny versenytársaiddal szemben az,
ha képes vagy gyorsabban tanulni, mint ők.”*

Arie De Geus

A PROGRAM CÉLJA

Ha az ember megtanul valamit, többet tud a világról, önmagáról és másokról. Nemcsak elméleti ismereteket sajátít el, hanem készségeket, képességeket, viselkedésformákat is. Nem csak a tankönyvből lehet tanulni. Az is tanulás, ha valaki megfigyeli mások beszédstílusát, viselkedését, nézi a tévét, elmeséli a családjának a barátokkal látott filmet, kikérdezi társától a leckét, megfejt egy rejtvényt. A tanulás közben fejlődik, gazdagodik a személyiség.

Mindez azt jelenti, hogy tanulni egyszerű? Láthatóan nem, hiszen a tanítási-tanulási folyamatban a tanulók nem mindig érnek el sikereket. A diákok nemcsak a meglévő tudásuk alapján mutatnak szórt képet, hanem a tanuláshoz való viszonyuk, a kudarcűrő képességük, az újrakezdsre és az erőfeszítésre való hajlandóságuk és a tanulási motivációjuk alapján is. A hagyományos módszerek nem segítik őket a tanulásban, mert annak értelmében a tanár megmondja, mit és hogyan kell tenni, ezért – ha a megszokott tanári útmutatás hiányzik – a tanuló elbizonytalanodik, tanácsalanná válik, magára marad. A tanulási módszerek tanítását, az egyénre jellemző tanulási stílus és stratégia-

gia megtalálását, a képességfejlesztést az iskola gyakran elhanyagolja, mert a tanterv, a tankönyv, a tanárképzés egyoldalúan tananyag-orientált, a kész ismeretek adásával és annak mechanikus visszakérdezésével látszólag hamarabb érhető el jó eredmény. A csökkenő gyereklétszám miatt a középiskolák többségénél alapvetően módosították a felvétellel kapcsolatos intézményi szintű stratégiákat: számos középiskola az elmúlt években megnyitotta a kapuit azok előtt a tanulók előtt is, akik a korábbiakban tanulmányi eredményeik miatt nem kerülhettek volna az érintett iskola tanulói közé. A gyengébb tanulmányi eredményű tanulók belépése az érettségit (is) nyújtó középfokú oktatásba új helyzet elé állította az iskolákban tanító pedagógusokat. A különböző szintű kompetenciákkal rendelkező és a tanulmányaikat igen különböző szinteken teljesítő diákokat, valamint az ezzel sok tekintetben összefüggésben lévő, rendkívül heterogén társadalmi háttérű tanulócsoportokat *már nem lehetett a hagyományos módszerek és elvárások mentén tanítani.*

A sok bizonytalan tanuló – akinek nincsenek kialakult tanulási módszerei és nem tud eleget tenni a vele szemben támasztott követelményeknek – a tanulási módszerek ismerete, a saját tanulási stílus kialakítása hiányában nem él át sikerélményeket az iskolában, nem motivált a tanulásra.

A szakembereknek szembe kell nézniük azzal, hogy a tanulók alapvető készségeinek és képességeinek nem kielégítő fejlődése a tanulók további tudásának alakulásában, a munkaerő-piaci esélyeinek növelésében – vagy éppen ellehetetlenülésében – komoly szerepet játszik.

A szelektáló iskola nem tudja megvalósítani a tanulói képességek hatékony fejlesztését. A bizonytalan, motiválatlan, az iskola iránt érdeklődést egyáltalán nem mutató, sok tanulási kudarcot megélt tanuló segítség nélkül nem tud eleget tenni a vele szemben támasztott követelményeknek. A tanári módszerek gazdagodásának következményeként várható javulás a felsorolt területen. *De a lényeges előrelépéshez elmélyült fejlesztőmunkára van szükség!*

FEJLESZTÉSEK, REFORMOK, INNOVÁCIÓK

Azok a reformok, amelyeket az intézményektől távol találtak ki, és amelyeknek a bevezetése kötelező volt, a tapasztalatok szerint kevés eredménnyel jártak, mert a reformok nem vagy ritkán épültek be az intézményi szervezeti kultúrába. Gondoljunk a legutóbbi években a pedagógiai programok elkészítésére, a helyi tantervek írására, amelyek gyak-

ran szinte teljesen megegyeznek a szomszéd iskola hasonló dokumentumaival, és az íróasztalfióknak készülnek. De ugyanez megfigyelhető a minőségbiztosítás-minőségfejlesztés esetében is, ahol nem ritkán csak papíron folyik a munka. Pedig ha az intézményi életet meghatározó stratégiák (pedagógiai program) nagyon hasonlítanak is egymásra, az intézmények teljesen különbözők. Az esélyteremtés, az eredményes társadalmi beilleszkedés segítéséhez az egyik legfontosabb feladat, hogy az iskolában kezelni tudják az egyéni igényeket, az egyéni eltérésekből fakadó problémákat.

Az olvasó számára az lehet tanulságos, hogy végiggondolhatja: az általa is kívánt változás serkentéséhez, a kíváncsi állapot eléréséhez, az általa (is) működtetett szervezet átalakításához az olvasott módszerek, technikák alkalmazása mennyiben és hogyan járulhat hozzá.³

MILYEN ELŐZMÉNYEKRE ÉPÜL A JELENLEGI FEJLESZTÉS?

„A tanulók harmonikusabb beilleszkedése a középfokú intézményekbe” címet viselő fejlesztési projekt alapjait az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet elődjében, az OKI-ban hoztuk létre. „Az esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák” programnak az volt a célja, hogy az innovációk (külső és belső) hatására a fejlesztésben részt vevő intézmények képesek legyenek biztosítani a tanulók számára a rendelkezésre álló eszközök felhasználásával azokat az egyéni tanulási útvonalakat, egyéni tanulási stratégiákat, amelyek megakadályozhatják az iskolai kudarcok kialakulását, megelőzhetik a kimaradást, és elősegítik a tanulók előnyösebb indulását a munkaerőpiacon.

A továbbiakban a fejlesztések modellértékűségét és hasznosíthatóságát kívánjuk leírni a korábbi tapasztalatok alapján. Ami új elemeként jelenik meg, az a tudások, az intézmények, a szakemberek hálózattá szerveződésének fontosságát hangsúlyozza, és ennek a gyakorlattá formálásához ad egyfajta „szellemi” muníciót.

³ Lásd: Esélynövelő és hátránykompenzáló iskolák (szerk. Mayer József).

NÉZZÜK TEHÁT, MIRE TÖREKEDTEK A FEJLESZTŐK A SIKERES VÁLTOZÁSOK ÉRDEKÉBEN!

Minden fejlesztés annyit ér, amennyit a gyakorlatban hasznosítanak belőle. Annak érdekében, hogy az együttműködés során megszerzett tudások beépüljenek a szervezet mindennapi életébe, és az innovációk fenntarthatók legyenek, törekedtünk a fejlesztés koncepcionális irányítására. A fejlesztés vonatkozott (1) az intézményi értékekre, (2) prioritásokra, (3) a pedagógiai programra mint intézményi stratégiára és mint fejlesztési tervre és tantervre, (4) azokra a *pedagóguskompetenciákra*, amelyeket az intézmény az esélynövelés és hátránykompenzálás eredményes megvalósításának szolgálatába állíthat. Kiemelten fontosnak tartottuk az intézményvezetés partnerségét, ezért a program része volt *az iskolai menedzsment módszertani felkészítése* program intézményi szintű alkalmazására.

A programban a tanítás eredményességének, a pedagógusmunka alapvető feltételének, mutatójának azt tekintettük, ha **a tanítási-tanulási folyamatban a tanulókat a (1) képességeik fejlesztésére⁴ és bővítésére készítették**, és megadták nekik a megfelelő (2) didaktikai és (3) motivációs támogatást akkor, amikor azt igényelték. A program a pedagógusok képzésén keresztül új lehetőséget kívánt nyújtani azoknak a fiataloknak, akik nem rendelkeznek megfelelő készségekkel vagy képességekkel ahhoz, hogy sikerrel folytathassák és befejezzék tanulmányaikat, beléphessenek a munkaerőpiacra vagy a felsőoktatásba.

A továbbképzésben a pedagógusok kipróbáltak pedagógiai gyakorlatokat, diagnosztizáló és fejlesztő tevékenységrendszereket, és olyan készségekre tettek szert, melyek a módszerek pusztá másolásának elkerülését, helyette a rugalmas, helyi viszonyokra való adaptálást teszik lehetővé.

A programban részt vevő iskolák jellemzőit nagymértékben meghatározták a helyi viszonyok, de az együttműködés során az egyik prioritás volt a résztvevőkkel megegyezően alapuló közös jellemzők megtalálása.

⁴ A célszerűség kedvéért értelmezzük a programban használt alapfogalmakat. Készség: a hosszas gyakorlás során megszerzett tudás egy adott cselekvéssor magabiztos, megfelelő tempójú és ritmusú, hibátlan végrehajtására. Képesség: sokféle alkalmazási helyzetben megnyilvánuló tudás – transzferképes, kidolgozott készségek és mozgósítható ismeretek – célszerű szerveződésre alkalmas együttese (néhány magyar hivatkozás a kompetenciákat alapkészségeknek fordítja). Kompetencia: a képességek és készségek sajátos rendszerbe szervezése természetes, interaktív módon elsajátítva alakul.

A KÜLSŐ FEJLESZTÉS MODELLJE

A külső fejlesztésre építő együttműködés – bármennyire is figyelembe veszi az intézmény belső életét, előzetes tapasztalatait – egyik lehetséges elakadási pontja az, hogyan valósul meg az együttgondolkodás az intézményvezetőkkel az együttműködésről, a működés minőségének alakításáról. Ezért a külső fejlesztők (akkor az OKI munkacsoportja) és a menedzsment (az adott intézmény vezetése) *egyvetértésének kialakítása* a célokra, feladatokra, elvárásokra, szereplőkre, érintett tartalmakra vonatkozott, melynek során kulcsszavak voltak: konzultáció, tanácskérés és -adás, információk megosztása, a struktúra építése, az eddigi munka tényszerű elemzése, a szervezet dinamikája, az információáramlás, a delegált szakértelem, értékpítés értékrombolás nélkül, kompetenciagyarapítás.

A közös feladatok megoldásánál, a folyamat tervezésénél jelentős szerepet kapott az intézményi menedzsment meglévő tapasztalatait aktivizáló, a fejlesztési folyamat elvárásaira reflektáló és a gyakorlatba való átvittethetőséget ezzel összekapcsolni tudó eszköztár összeállítása. Ennek során érintett területek: tervezési folyamatok, folyamat-tanácsadás, változáskezelés, motivációfejlesztés, kommunikáció, szervezetfejlesztés, a szervezeti kultúra fejlesztése.

Az alkalmazott *módszerek és eszközök*: a 7 S, a dinamikus SWOT, a SMART, az ötletbörze, a súlyozási technikák, attitűdteszt, PDCA, intézkedési terv, célmeghatározás, indikátorképzés, jelen-jövő modell, műhelymunka, tapasztalatcsere, kiscsoportos tevékenység, tréning.

A TANULÁS SZEREPE, JELENTŐSÉGE A FEJLESZTŐ PROGRAMOKBAN

***„Gyerekek, használjuk a fantáziánkat, és képzeljük el, milyen virágok lennénk ...
a ló az nem egy virág, Pisti! ... nem Pisti, a répa sem virág! ... Nem Pisti,
nem lehetsz repülőgép! ... na jó, lehetsz egy karfiol, de kérlek, csendben!”***

J. Grenfell

Tudunk-e „jó” tanulni? Az események azt bizonyítják, hogy nem. Bár az iskolában eltöltött évek során nagyon sok ismeret épül be a tanulók tudásába, ezt mégsem képesek alkalmazni új helyzetekben. Gyakori a kudarc azoknak a feladatoknak a megoldásánál, amelyek során együttműködésre volna szükség. A gyerekek azt tanulják meg, hogy mit várnak tőlük – ez pedig a helyes válasz megadása, a hibák elkerülése. A tanárok inkább az engedelmességet jutalmazták, semmint a természetes kíváncsiságot, a tudás- és tanulásvágyat. *A kreatív problémamegoldásra, a kísérletezésre, a próba-szerencse alapon való tanulásra alig vagy egyáltalán nem ad lehetőséget az iskola.* Az oktatási rendszer – így az iskolarendszer is – inkább kontroll, mint tanulóorientált. Ezért a tanulás a programban egyaránt vonatkozott *a tanulókra és a pedagógusokra is.*

A TUDÁS

„Egy mester elmondhatja neked, hogy milyen tudást vár el tőled. Egy tanár ezzel szemben feltámasztja benned a tudásvágyat.”

P. Neal

A tudás olyan információ, melyet végiggondolunk, megértünk, beépítünk saját fogalmi rendszerünkbe, majd tapasztalataink és ismereteink felhasználásával egy adott környezetben, helyzetben hasznosítunk.

A tudás *intézményi tudásként*, „vagyonként” való kezelése új keletű felismerés, ahogyan annak megértése is, hogy ha értékke akarjuk tenni a tudást, akkor ugyanolyan gonddal kell szervezni és hasznosítani, mint más, anyagi jellegű javakat.⁵

⁵ Szerb László: Kisvállalati gazdaságtan és vállalkozástan. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2000.

A tudást számos módon definiálták és csoportosították már. A legelterjedtebb nézet szerint a tudás két nagy csoportját különíthetjük el. Eszerint beszélhetünk *explicit* és *implicit* (passzív, tacit) tudásról (Nonaka, Sveiby, Polányi). Az explicit tudás rendszerezhető, rögzíthető, formalizálható, mások számára könnyen megfogalmazható, átadható – például jelentések, könyvek által. Az implicit tudás az egyén tapasztalataira, cselekedni tudására (know-how) épülő tudás. A tudás olyan, mint a jéghegy. A vízszint feletti rész tudásunk explicit, artikulálható része, a vízszint alatti rész pedig rejtett, tacit tudás (90%).

A TANULÓ EGYÉN – A PEDAGÓGUS

Pedagógusoktól gyakran halljuk: Már ezerszer elmagyaráztam neki(k), mégsem érti(k)! Tehát elmagyarázzák ezeregyedszer is. *Ha nem változtatunk semmit, azaz ugyanazt csináljuk, akkor bizony ugyanazt kapjuk.* S. P. Robbins szerint a tanulás az ember természetes tevékenysége, az a bármely viszonylag tartós magatartás-változás, mely tapasztalataink eredményeként következik be. A magatartás-változás célja a hatékonyabbá válás, a kompetenciagyarapítás. A tanulás folyamata nem észlelhető, csak az eredménye.

A pedagógusok mindennapi tevékenysége zárt ajtók mögött, az osztályteremben zajlik. De a tanári szobában, a munkaközösségi megbeszéléseken, a spontán esetmegbeszéléseken, a tanórára való felkészülések során nemcsak belelátunk egymás munkájába, hanem tanulnak is.

Az esélyteremtő és hátránykompenzáló intézmények programjának eredményessége szempontjából kiemelt szerepet kapott a programban a kilencedik évfolyamon tanító pedagógusok számára az informális, a formális és a tervszerű vagy szakmai tanulás összekapcsolása.

Elfogadva, hogy az informális és formális tanulás során is gyarapodnak a képességek, *a programban mégis törekedtünk a tervszerű (szakmai) tanulás lehetőségeinek a megteremtésére*, mert az nagyobb kompetenciához vezet, hiszen tudjuk, mit és hogyan tanultunk, s tudjuk korrigálni vagy folytatni a folyamatot.

„A tréning tapasztalatszerzés révén a tudás, a jártasság és az attitűd módosítására fejlesztésre tett szisztematikus erőfeszítés egy tevékenységben vagy tevékenységso-rozatban való hatékony teljesítmény elérése érdekében.” (A. Collins) A pedagógusok

száma miatt választottuk a tréningformát, mert hatékonyan ennek segítségével erősíthetők tovább a már megszerzett kompetenciák.

A tréningek törekvése az volt, hogy a pedagógusok a saját és mások tapasztalataiból egyaránt tanuljanak, próbáljanak meg konszenzusos döntéseket hozni, s az egész folyamat eredményeképpen tanuljanak meg tanulni.

A SZERVEZETI TANULÁS

A szervezeti tanulás folyamat. Ennek során a szervezet képes a felhalmozódott tapasztalatok, beáramló tudások alapján új tudást, új ismeretet létrehozni és azokat a szervezeten belül elterjeszteni, hogy elérhetőek és felhasználhatók legyenek a többi munkatárs számára is.

Persze szervezeti tudássá akkor válik, ha minden egyéni, csoport vagy szervezeti szintű képességhez *mindenkinek hozzáférése van* – a szervezetnek is.

A pilotprogramban részt vevő intézményekben⁶ a program megkezdése előtt is komplex, folyamatosan változó munkafolyamatok zajlottak, a pedagógusok a problémákra új megoldásokat kerestek – az intézmény állandó változásban, fejlődésben volt. Ez most is hasonlóképpen fog történni.

A program során a fejlesztési munka egyik célja ehhez a belső fejlesztéshez való hozzájárulás, a fejlődés (komplexxebbé válása – tanulás – érés) folyamatának segítése, a hangsúlyoknak a gyakorlatra helyezése, azoknak a feltételeknek a megtalálása, amelyek megléte esetén a szervezet fejlesztheti a „képességeit”.

Az együttműködés során minden intézmény két fejlesztővel állt folyamatos kapcsolatban, akik az együttműködés során törekedtek a leíró jellegű, értéksemleges megközelítésre. Közös keretben választottak arra a kérdésre, hogy mit jelent az adott intézményben a szervezeti tanulás, hogyan vihető végbe, milyen fajta szervezeti tanulás kívánatos, s kinek milyen esélye van annak elérésére.

⁶ Esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák. Szerk.: Mayer József. OKI, 2006.

Feladataik voltak:

- a) *Kollektív tanulás* megvalósítása, ahol a menedzsment nem a megszokott szerepei alapján dolgozik, partnernek tekintik egymást, ezért bízzák meg a külső segítőköt, hogy moderálják a megbeszéléseket.
- b) *A szervezeti tanulás lehetőségeinek keresése*, a szervezet magatartásának megváltozására irányuló pontok megtalálása, a kollektív tanulási folyamat segítése.
- c) Mivel a *szervezetek tagjaik révén tanulnak* (tehát egyéni tanulás nélkül nincs szervezeti tanulás), de a tagjaik tanulása nem válik feltétlenül szervezeti tudássá, feladat volt a külső fejlesztők facilitálótevékenységének erősítése, a meglévő és a tréningen megszerzett tudások aktivizálása, a széles körű szakmai stáb együttgondolkodásának, a továbblépés stratégiáinak, az útvonalak megtalálásának segítése, a *meglévő tudások megosztása*.

Kulcsszavak:

legitimitás, feladatok delegálása, programok, programelemek, képzés, valódi problémák, versenyhelyzet, stratégia, partnerek, aktív szereplők.

A TANULÓSZERVEZET

A tanulószervezetek fontos megkülönböztetői a *tudatos, kéthurkos tanulás és a problémaalapú, ciklikus tanulási folyamatokban* való részvétel.

Kétféle szituációban lehetséges a tanulás. (1) Amikor magatartásunk eléri a célját, következménye megfelelő számunkra. Ha hibázunk, akkor a hibát anélkül korrigáljuk, hogy a magatartásunkat meghatározó értékeket megkérdőjeleznénk. Ilyenkor csak *a viselkedésünket változtatjuk, az értékeket nem*. Ekkor beszélünk egyhurkos tanulásról. (2) Amikor magatartásunk következménye nem egyezik meg az elvárttal, először *a kedvezőtlen következményt meghatározó változókat vizsgáljuk és változtatjuk meg* – a magatartást vezérlő feltevéseinket, értékeinket –, s csak ezt követően a tetteket. Ilyenkor kéthurkos tanulásról beszélünk.

A szervezeti tanulás vagy tanulószervezetté válás a versenyelőny egyik legfontosabb forrása. Képessé teszi a szervezeteket a gyors és rugalmas alkalmazkodásra, *a kreatív és újszerű megoldások keresésére és transzformációs változásokra a kéthurkos tanulás segítségével.*

A fejlesztők törekvése az volt, hogy a kéthurkos tanulás irányába való elmozdulásban segítsék az intézményeket.

A TANULÓSZERVEZETTÉ VÁLÁS AKADÁLYAI A PROGRAM TAPASZTALATAI ALAPJÁN

Az intézmények mindegyikében felismerték, hogy a környezeti változásokra az egyetlen lehetséges megoldás, ha minél gyorsabban tanulószervezetté alakulnak, ennek ellenére számos tényező akadályozta őket ennek megvalósításában.

A PEDAGÓGUSKÖZÖSSÉGEK JELLEMZŐI

a) A pedagógusközösségekben az *egyéni érdekek dominálnak*: a pedagógusok szeretnek „sztárok” lenni – gyakran rátelepednek a gyerekre. Erre utalnak a beszélgetéseikben alkalmazott szófordulatok: „Megtanulta nekem”, „Ötöst adtam neki”. Tehát: *én* akarom őt megtanítani, *neki* pedig az a dolga, hogy ennek az elvárásnak megfeleljen.

b) A pedagógusok nem szívesen osztják meg tapasztalataikat, tudásukat másokkal. Gyakori az egyhurkos tanulás – valamit változtatgatnak, kicsit korszerűsítene, de ez lényegi elemeket nem tartalmaz, és ezért a lényeges változás nem is eredményes.

c) Viszonylag ritka a demokratikus döntéshozatal, s ha mégis szükség van megegyezésre, akkor általában szavazással hoznak döntést.

d) A valódi *csapatmunka, a csapatban való gondolkodás nem jellemző*. Gyakori a „Nekem nem beszél vissza a gyerek! ... Az én óráimon jól viselkedik!” nézőpont hangsúlyozása a közös stratégiák, közös megoldás keresése helyett. Ennek hiányában nem vagy kis hatékonysággal hoznak közös döntéseket, gondolkodnak megoldási lehetőségeken, alternatívákon. Előfordult az is, hogy a kilencedik évfolyamon tanító – a képzésekben részt vevő, aktív – tanárok összekovácsolódva „csapatként” viselkedtek. Azaz kirekesztették a társaikat a beszélgetéseikből, terveikből, kialakulóban volt egy „bezzeg mi!” kezdetű gondolkodás, ami elszigetelte a programot az intézmény egészétől. Ennek ellentétéként más intézményekben a „kívül maradók”, a programban aktív szerepet nem vállalók tettek pejoratív megjegyzéseket a számukra érthetetlen lelkesedést mutató, többletmunkát vállaló társaikra.

A PEDAGÓGIAI MUNKA HAGYOMÁNYAI

A fejlesztésben felértékelődött a tanulói egyéni problémákra való reagálás képessége, a pedagógus transfertudása, kreativitása. Esetenként a program módosítására is szükség volt. Fentiek mind mozgalmasságot, folyamatos változást, így bizonytalanságot vittek a megszokott rutinfolyamatokba. A részt vevő iskolákban a pedagógiai munka hagyományos sajátossága volt a kiszámíthatóság, a stabilitás, a *rutinfolyamatok kialakítása, az azokban való erős hit. Sokan bizonytalanodtak el az azonnalra várt eredmények elmaradása miatt, és tértek vissza – nyíltan vagy alkalmanként – a régi, megszokott módszereikhez.* A program hitelességét rontották a pedagógusok olyan kijelentései – akár még egy sikeres együttműködés után is –, hogy „találkozunk ma még egyszer, és akkor tartunk egy rendes órát is!”.

INFORMÁCIÓ ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

A kommunikáció és az információ központi szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok jól érezzék magukat a szervezetben. Ha aktív innováció zajlik az intézményben, ha a környezeti változásokra való válaszadás, a megszokott rutinok helyett a folyamatra reflektáló kreativitás értékelődik fel, akkor különösen fontossá válik az olyan többszoros kommunikációs rendszer, amely lehetővé teszi, hogy *mindenki mindenkivel kapcsolatban* legyen. Ez nem jelentette azt, hogy a pedagógusok minden csatornát használtak is, vagy hogy bármely adott csatornát minden dologra használtak.

- a) Számos helyen azonban a feladatreleváns információkat háttérbe szorította a „beszélj ki mindent nyugodtan” elve, és folyamatos, parttalan locsogás kezdődött felesleges időrablással és az eredményes együttműködés háttérbe szorításával.
- b) Néhol eredményezett csak nyitottságot a tudások-információk megosztására, és bár *mindenkinek megvolt a lehetősége bárkivel kommunikálni, a nyílt kommunikáció az intézményen belül nem lett kíváncsi és pozitív.*

AMI A TANULÓSZERVEZETTÉ VÁLÁST SEGÍTETTE

AZ INTÉZMÉNYVEZETÉS RÉSZÉRŐL

- Ahol felismerték az innovátorok egymással együttműködő, tudást cserélő, többletmunkát vállaló aktivitásának előnyeit, szisztematikusan „jutalmazták” is a szereplőket például a helyi pedagógusközösségekben való bemutatkozás lehetőségével, kihelyezett szervezeti tréningen való részvétellel, órakedvezménnyel.
- Támogató környezetet teremtettek az innováció számára – súlyt helyeztek arra, hogy a nevelőtestület többi részének a bevonódása is megtörténjen.
- A külső környezet számára (szülők, fenntartók, „beszállító intézmények” – azok az általános iskolák, ahonnan a tanulók érkeztek és érkeznek –, szakértői kör) folyamatosan kommunikálták az intézményi innováció sikereit.

A PEDAGÓGUSOK RÉSZÉRŐL

- Kialakult a proaktív és problémamegoldó magatartás a pedagógusok között, ami jelentős eredményt hozott a tanulókkal való együttműködés formáiban, a tanulók motivációjában.
- Szabadon és folyamatosan áramoltatták a pontos és feladatreleváns információkat, a problémák közös megoldásának lehetőségét keresték.
- Egymással folyamatos kapcsolatban kialakuló problémamegoldó munka- és kommunikációs kultúra jelent meg a hétköznapi életben.

A DIÁKOK RÉSZÉRŐL

- Egyértelműen megnyilvánult az ahhoz a pedagógushoz való ragaszkodás, aki láthatóan „tanulóként” is részt vett a folyamatban, ez erős motivációs bázist jelentett az iskolába járáshoz és a tanuláshoz is.
- A tanulási aktivitás, a hárító magatartás háttérbe szorulása a hiányzás csökkenésében jelentkezett.
- Jelentősen javult a tanulás – osztályzatban is mérhető – eredményessége.
- Csökkent a kimaradó tanulók száma az érintett évfolyamokon.

A HÁLÓZATÉPÍTÉS

A program fejlődése, az iskolák együttműködése során vetődik fel az igény az esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák hálózatának létrehozására. Ez új perspektíva az intézmények számára. Már a program folyamatában definiálták, hogy számukra miért lenne jó a hálózattá alakulás, milyen lehetőségeket kapnak majd az együttműködéstől (például konzorciális pályázati lehetőségek, továbbképzési keret igénybevétele nélküli tanulási lehetőségek, motiváció és önmegvalósítási lehetőség az egymást tanító pedagógusok számára). Meghatározták azt is, hogy milyen új feladatokat old meg az intézmény a hálózat segítségével, és mit ad hozzá tudásban, keretekben, kommunikációban stb.

A hálózattá szerveződés az egyik lehetséges válasz a környezet kihívásaira, bár nem jelent minden problémára megoldást.

MI A HÁLÓZAT? CSODASZER VAGY VÁLASZLÉPÉS?

A hálózat sok eszköz összekapcsolt együttese. Intézményi hálózatban az intézmények vannak egymással kapcsolatban. Ez alatt persze nem azt kell érteni, hogy minden intézmény minden másikkal közvetlenül össze van „kötve”, hanem azt, hogy elvileg mindegyikük kapcsolatba tud kerülni bármelyik másikkal.

Miért jó – egyáltalán jó-e – a hálózat? Legfőképpen azért, mert az összekapcsolódás révén az információ áramlása felgyorsul. Hasznos abban a tekintetben is, hogy az intézmények „kapcsolatba kerülésével” az eredetileg egyedülálló, gyengébb teljesítményű intézmények együtt egy nagy(obb) teljesítményű rendszert alkothatnak, amelynek segítségével az egyedül nehezen vagy egyáltalán nem megoldható feladatok vállalhatók lesznek.

A hálózatba szerveződő intézmények függetlenek, és azért kommunikálnak egymással, hogy információkat (tudásokat) cserélhessenek, megtapasztalhassák a terhelések megosztásának, a biztonságuk növekedésének előnyeit.

A HÁLÓZATOK LÉNYEGI ELEME A TAGOK, EGYSÉGEK RUGALMAS EGYÜTTMŰKÖDÉSE

A tapasztalatok azt mutatják, hogy azok a szervezetek válnak hosszú távon versenyképesé, amelyek képesek az együttműködésre. Az iskolák jellegzetesen kis szervezetként működnek; még egy úgynevezett „nagy” intézmény is ugyanazokkal a fenntartási-fenntarthatósági problémákkal küzd, mint a kistelepülésen működő társa. Ebből a szempontból tehát előnyös, ha a hálózati működés során nem csupán fennmaradásukat tudják biztosítani, hanem jelentős szereplőivé válhatnak a versenynek, közvetetten biztosítva így egy térség, egy régió közoktatásának fejlődését, fejlettségét.

A hálózati működés nem „csodaszer” vagy valamilyen újfajta szervezési technika, melynek – a versenytársakat megelőző – elsajátítása gyors, rövid távon kiválóan érvényesíthető versenyelőnyhöz juttatja a szervezeteket.

A hálózatépítés az új tudásait felhasználni tudó és akaró intézmények környezeti kihívásokra adott válaszáinak egyike, amely a rugalmasságot, a gyors szervezeti tanulási készséget, illetve a „megrendelőket” (változó tanulói összetétel, változó munkaerő-piaci igények, változó szülői és fenntartói támogató szerepek) tesztre szabott kiszolgáltatását állítja a középpontba.

CÉLMEGHATÁROZÁS

A résztvevőkben erős volt a motiváció a hálózat létrehozására, de tisztázni kellett, hogy az „összefogás” milyen nagyobb és távolabbi cél érdekében történik. Lényeges volt ez azért is, mert két csapdát mindenképpen el kellett kerülni: **(1)** a túltervezett program, amely szinte biztosan kudarcokhoz vezet, illetve **(2)** az alulvállaló program, amely előbb-utóbb érdektelenségbe fullad.

Annak érdekében, hogy eredményes legyen a tervezett tevékenység, felértékelődött, hogy a résztvevők lássák a konkrét célokat. A célmeghatározásra az intézmények innovátor csoportjainak tartott tréningen került sor, a SMART módszer alapján. A célmeghatározásnál mérce volt, hogy **(a)** az tisztán és tömören megfogalmazott, kellően részletes, pontosan meghatározott, egyértelmű, azaz specifikus legyen, **(b)** a munka mennyiségét, minőségét, idő- és költségráfordítását, eredményességét, hatékonyságát stb. lehessen mérni, **(c)** azokkal a tudásokkal, képességekkel, amelyekkel az innovátorok rendelkeznek, elérhető legyen, **(d)** kapcsolódjon az egyes intézmény és a partnerintézmények terveihez, vállalt feladataihoz, **(e)** és adott határidőre, meghatározott időtartam alatt és megfelelő időbontásban meghatározható legyen.

A HÁLÓZATI TAGOK ELVÁRÁSAI ÖNMAGUKKAL SZEMBEN

A szereplők egyetértettek abban, hogy a hálózat, a hálózati működés dinamikusan változtatható legyen, amely azonnal tud reagálni az újonnan megjelenő kihívásokra.

A hálózati együttműködések a lehető legkevesebb konfliktussal járjanak, fenntartva az egyes szereplők közötti bármilyen irányú „találkozás” lehetőségét.

Minél kevesebb költséggel járjon az egyes intézmények számára, azaz a hálózat, a hálózat működése az egyes szereplők oldaláról csak a minimális ráfordításokban jelentkezzen. Amennyiben megoldható, ehhez pályázati forrásokat vegyenek igénybe, egyébként a hálózati tagoknak nem fűződik érdekük a hálózat fenntartásához, és a költségelvárás, illetve a forráshiány erős elakadási pontja lehet majd az együttműködésnek.

ÖT KULCSTEVEKENYSÉG A HÁLÓZATÉPÍTÉS SORÁN

A fejlesztők csoportja és az intézmények menedzsmentjének együttműködése során öt olyan kulcstevekenység körvonalazódott, amelyek követésekor jól meghatározhatók voltak a hálózat előtt álló feladatok, és amelyek során megnyugtató választ kaphatnak a kérdésekre.

Az alábbi táblázat ennek összefoglalását adja.

1. Előkészületek	Információk gyűjtése A környezet feltételeinek azonosítása Az innovátor csoport ráhangolódása Vízió megfogalmazása	Miért jó a hálózati működés az intézmény számára? Milyen lehetőségeket ad az intézmény számára? Milyenek most az intézmények? Milyenek lesznek x év múlva?
2. Feltárás	Új perspektívák feltárása Lehetőségek vizsgálata (kiközvetítés, egyéb segítség) Az érintettek informálása Tapasztalatok megosztása	Mit adnak az intézmények a hálózatba (tudás, értékelés, keretek stb.)? Mik a céljaik a hálózati működéssel (intézményenként)?
3. Problémamegoldás	A probléma megfogalmazása A cél kijelölése A lehetőségekből fakadó legjobb és legrosszabb kimenetek vizsgálata Követelmények, indikátorok megjelölése Fejlesztési normák és protokollok kialakítása az iskolák együttműködésében	Hogyan él az intézmény a hálózat lehetőségével? Milyen új feladatokat képes megoldani az együttműködés okán?
4. Cselekvés	Akcióterv Megállapodás az időtávokról A tanárok megjelenése a partnerintézményekben, kollaborációk a munkacsoportok között A hálózati csoportok intézményesítése	Milyen tevékenységeket választunk a megoldásra? Milyen módszerek szolgálgják leginkább az eredményes működést? Melyek a segítő eszközök és csatornák?
5. Visszacsatolás	Visszajelzés a programról, a problémákról, az elakadási pontokról Azonosítható változások, azonosított kimenet Visszacsatolások, korrekciók	A program melyik szakaszához menjünk vissza a reflexió beépítéséhez, a korrigáláshoz? Kik legyenek a szereplői? Milyen új stratégia körvonalazódik?

AZ ESÉLYTEREMTŐ ÉS HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ ISKOLÁK HÁLÓZATÁNAK ALAPJA

Az esélyteremtő és hátránykompenzáló iskolák hálózata egymástól nagyon különböző filozófia és gyakorlat mentén működő iskola részvételével szerveződött. Van közöttük gimnázium, felnőttoktatással foglalkozó intézmény, szakiskola, szakközépiskola.

A hálózatba szerveződés lényege esetükben, hogy mindegyikük valamilyen egyedi tudást vitt be, valamint tudást vett és vehet ki a kooperáció eredményeként.

Ki tanul az együttműködés során? Tanuló, pedagógus, intézményvezetés – de iskola az iskolától, munkaközösség a munkaközösségtől, vezetés a vezetéstől is.

Mit tanulnak egymástól? Ebből a szempontból szerencse, hogy sokfélék, különböző és mégis hasonló dilemmákkal és kihívásokkal és az önfejlesztés során megszerzett különböző tudásokkal. Volt mit tanítaniuk egymásnak, és volt mit tanulniuk egymástól.

A tudáscserében megjelentek:

- Stratégiák az alapfok és a középfok közötti átmenet körüli dilemmák megoldására, az átmenet kérdéskörének kezelésére.
- Fejlesztési csomagok egy-egy modulra vagy tudományterületre (természettudományok e-learning típusú tanulása).
- Módszerek, eljárások, technikák a pedagógusok eszköztárának gazdagítására.
- A tanulói tevékenység középpontba állításának lehetősége (fizikai kísérletek, modellek).
- Egyéni tanulási tervek készítése és alkalmazása a gyakorlatban.
- A pedagógiai fejlesztésben részt vevő partnerek (tanuló, pedagógus, egyéb szakember, szülő, fenntartó) együttműködésének javítása.
- A tanulók megismerése (jellemzőinek feltárása) és az oktatás ennek megfelelő szervezése, egymástól lényegesen eltérő tanulási eljárások lehetőségei.
- Együttműködési stratégiák, kommunikációk a fenntartóval.

A KÜLSŐ FEJLESZTŐ SZEREPÉNEK MÓDOSULÁSA

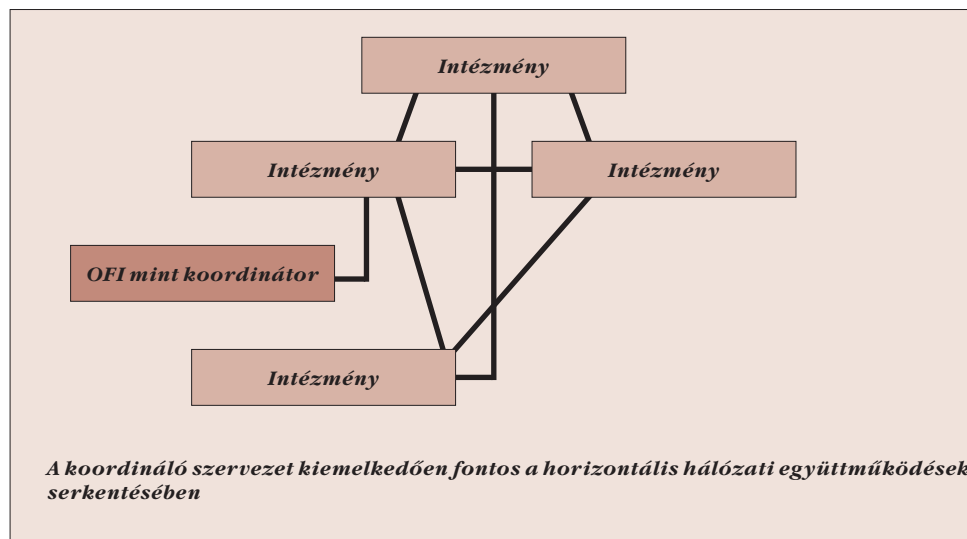
A fejlesztő team a program második szakaszában koordinátori szerepet vállalt. Feladatának leghangsúlyosabb része **(a)** a már meglévő, spontán kezdeményezések támogatása, mert ezzel nagymértékben fel lehet gyorsítani a működőképes kooperációk létrejöttét, **(b)** az intézmények közötti és az intézményeken kívüli kapcsolatrendszerek kialakításának segítése és **(c)** a partneri együttműködés megvalósításának serkentése a fenntartókkal, a szolgáltatókkal, egyesületekkel, szülőkkel, civilszervezetekkel.

A fejlesztőknek három kulcsfontosságú szerepet kellett betölteniük:

- (1)** az egyes, már megkezdett programok menedzselése, a hálózati folyamat elakadásainak korrigálása, a hálózati működés folytonosságának biztosítása,
- (2)** legalább egy kapcsolattartó kiválasztása, akinek elsődleges feladata a hálózaton belüli formális és informális kommunikáció kezdeményezése és megvalósítása, a kommunikációs csatornák működtetése, az esetleges súrlódások kezelése,
- (3)** *fejlesztő(k) munkája, aki(k)nek feladata a hálózat stratégiai alternatíváinak feltárása, a további fejlesztések irányainak kezdeményezése, új programok kezdeményezése és elindítása, új kooperációs partnerek azonosítása, a hálózatba történő bevonása.*

Amennyire az eddigi tapasztalatokból körvonalazható, a hálózatban az intézmények azonos szerepkörben („rangban”) működnek együtt a közösen meghatározott cél érdekében. A kooperáció célja az együttműködés a belső fejlesztés, a tudás- és információcsere területén.

A kapcsolódási pontok és lehetőségek a hálózat intézményei között az alábbi ábrán láthatók.



A HÁLÓZATÉPÍTÉST GÁTLÓ ÉS SEGÍTŐ TÉNYEZŐK

Bár mindössze egyéves tapasztalat áll rendelkezésünkre a hálózati működésről, és ennek alapján korai messzemenő következtetéseket levonni, ám néhány tanulság az alapvető kompetenciákkal kapcsolatban egyértelműen megfogalmazható. (A kihívásokat és eredményeket a hálózati működéshez szükséges alapvető kompetenciák figyelembevételével azonosítjuk.) Ezek a *kommunikációs képesség, a kooperációs kultúra, a bizalom és a stratégiai gondolkodás, vízióalkotási képesség.*

KOMMUNIKÁCIÓS KÉPESSÉG

Ez a „képeség” egyrészt az intézményen belüli kommunikációs csatornák kiépítettségét és azok használatának ismeretét jelenti, másrészt az intézmények közötti, az intézmény és környezete közötti kommunikációs csatornák meglétét és használatának ismeretét. Kiemelt terület e képesseg tekintetében az információ megszerzése, használata és megosztása iránti képesseg.

	Problémák	Eredmények
Kommunikációs képesseg	a) Az intézményen belüli információk – bár belső hálózatra, közös könyvtárba összegyűjtötték, annak sem a teljes megismerésére, sem a hasznosíthatóságának elemzésére nem fordítottak hangsúlyt. b) Az információk megosztása intézményen belül még mindig akadózott – erősen alkalmazták „az információ hatalom” elvét.	Az intézmények közötti kommunikációs csatornákat aktívabban használták – részben a szabályozók értelmezésével kapcsolatban, részben a pályázati és egyéb forrásszerzési lehetőségek megosztásával kapcsolatban.

KOOPERÁCIÓS KULTÚRA

A kooperációs kultúra kialakításakor érdemes két szempontot megkülönböztetni. Az *egyik* a kooperációs képesseg *sükségessége*, amely megmutatja, hogy mennyiben képesek a hálózat tagjai erőforrásaik, meglévő tudásuk bizonyos közös elosztásával a versenyképességüket befolyásoló pozitív eredményt elérni. A *másik* – a kooperációs készség *jelentősége* – arra keres választ, hogy az intézmények mennyire hajlandóak az erőforrások, tényezők, tudások *kooperációban megnyilvánuló* rendelkezésre bocsátására. A kooperációs vállalkozói kultúrát e két tényező együttesen határozza meg.

	Problémák	Eredmények
Kooperációs kultúra	a) Az erőforrások közös elosztása egyáltalán nem valósult meg – spontán, leginkább a közös pályázatok megírása idején, átmenetileg előfordult, de sem a jelentőségét, sem a lehetőségét nem ismerték fel az intézmények. b) A team tagjainak a projekt kezdése időpontjában nem volt rögzítve a felelősségi jogköre – ennek hiánya a feladat végrehajtását veszélyeztette.	Az „új” feladatok, amelyeket a kooperáció okán oldottak meg, külső tényezők (lásd: pályázati kiírás) tették lehetővé, ilyenkor valódi együttműködés valósult meg.

BIZALOM

A pedagógusok egymással való és az oktatási intézmények egymás közötti aktív együttműködése csak az egymás tevékenységébe és működésébe vetett bizalom megléte esetén érhető el. Az iskolák szervezeti kultúrájában a felszínen verbálisan és a pedagógiai programokban küldetésszinten kinyilvánítva ez erőteljes prioritást élvez, de a valóságban ennek megléte, a folyamatokat támogató ereje nem érhető tetten. A hálózati együttműködési formák szokatlanok, nagy változást hoznak a szervezetek és a tagjaik megszokott életébe, rutinjaiba. A bizalom megteremtése úgy tűnik, még hátravan, és kizárólag hosszú időn keresztül korrekt együttműködéssel, továbbá széles körű kommunikációs tevékenységgel teremthető meg.

	Problémák	Eredmények
Bizalom	Több szinten is fel-felütötte a fejét a bizalmatlanság. Ezek: a probléma megoldási lehetőségeivel, a célok megfogalmazásával, a vezetés támogatásával, a kollégákkal, a másik intézménnyel, de a koordinátor fejlesztői csoporttal kapcsolatban is.	A pedagógusteamek pedagógiai tartalmú együttműködéseiben egyetlen területen nyilvánul meg feltétlen bizalom: a kollégák módszereivel, tapasztalataival kapcsolatban. Ezeknek megismerésére, egymás óráinak látogatására, a szakmai körök együttműködésére szinte folyamatos az igény.

STRATÉGIAI GONDOLKODÁS, VÍZIÓALKOTÁSI KÉPESSÉG

A hálózati működés csupán formalitássá válik, ha a hálózatnak nincsen kitűzött célja, célrendszere, melynek érdekében tevékenykedik. E célrendszerrel és az eléréséért kitűzött stratégiával minden egyes hálózattag-szervezetnek egyet kell értenie, különben az együttműködés meghiúsul. Közös célrendszer és stratégia kitűzése azonban *csakis akkor válhat realitássá, amennyiben a részt vevő szervezeteknek léteznek egyedi céljaik, azonosíthatók egyedi stratégiáik, melyeket a hálózati működés szolgálhat.* Mindezek hiányában nem valósul meg tartalmi együttműködés, csupán az egyes szereplők és érdekelték érdekkonfliktusainak halmaza.

	Problémák	Eredmények
Stratégiai gondolkodás, vízióalkotási képesség	Az egyes intézmények egyedi céljai nem voltak koherensek a hálózat közös célrendszerével. A koherencia erősségétől függött az egyes szervezetek valódi vagy formális együttműködése.	A közös célrendszer konszenzusos elfogadása eredményeként a közös célokban való bizalom soha nem rendült meg.

ÖSSZEGZÉS

Úgy tűnik, hogy bár a hálózati kompetenciák jó irányban alakulnak, azonban egyáltalán nincsenek vagy alig vannak a tagok által az együttműködések érdekében mozgósítható erőforrások. A humán erőforrás „önfeláldozó” hozzáállása okán a hálózati működés megkezdődött, ám áttörést hozó eredmények rövid távon nem jelentkeztek. Bár az esélynövelő és hátránykompenzáló intézmények hálózata fokról fokra bővíti az együttműködés területeit, és közben megteremti a nagyságrendi erőforrásokat igénylő közös projektek erőforrásháttérét, pályázati források (kiírások) hiányában stagnál a valódi hálózati munka.

Az együttműködésekben részt vevő szervezeteknek a formális tudásátadás mellett sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a rejtett tudás elsajátítására, mely képesség egyfelől segíti a hálózati kohézió megteremtését és fenntartását, másrészt fokozza a hálózat rugalmasságát.

A tudástranszfer nem valósítható meg formális programok keretében. A szervezetek tagjainak e célú mozgósítása igényli a tradicionális iskolák megszokott szervezeti kultúrájának tudatos fejlesztését.

Különösen felértékelődik a bizalom kérdésköre, az aktív innovátor csoport (belső és külső) jelenléte, illetve az önkormányzati támogatások szükségessége.

IRODALOM

Bakacsi Gyula – Bokor Attila – Császár Csaba – Gelei András – Kováts Klaudia – Takács Sándor: Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1999.

Bognár Mária: Az oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón c. kutatás két részlete a hálózatokról.

Excellence in Cities, <http://www.standards.dfes.gov.uk/sie/>

Kocsis Éva: Új szervezeti formák a modern kapitalizmusban. In: Bara Z. – Szabó K. (szerk.): Gazdasági rendszerek, országok, intézmények: bevezetés az összehasonlító gazdaságtanba. Aula, Budapest, 2000. 467–515.

Kocsis Éva – Szabó Katalin: Technológiai korszakhatáron, rugalmas technológiák – regionális hálózatok. OMFB, Budapest, 1996.

Szerb László: A hálózat-szervezet: egy lehetséges válasz a környezeti kihívásokra. Marketing és Menedzsment, 1999. 3–4. sz.

Szerb László: Kisvállalati gazdaságtan és vállalkozástan. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2000.

TANULÁST TÁMOGATÓ ESZKÖZÖK AZ ISKOLAVEZETÉS KEZÉBEN

BEVEZETÉS

Az általános iskolából érkező tanulók középiskolai beilleszkedésének kulcsát az jelenti, hogy az iskolának, a pedagógusoknak módjában áll-e megismerni azt a feltételrendszert, amely támogatja vagy hátráltatja az adott tanuló iskolai előrehaladását, iskolai eredményességét, sikerességét.

A jelen fejlesztési koncepció ezért arra épül, hogy lehetőség szerint minél több és sokrétűbb információ álljon rendelkezésre a tanulókról, ráadásul minél rövidebb idő alatt. Ezért az első két hetet ebből a szempontból kulcsfontosságúnak tartjuk. A hagyományos iskolai gyakorlat szerint ebben az időszakban történik meg a tanulók tudásának, ismereteinek tantárgyi aspektusból indított feltérképezése. Ez azonban egyoldalú információkat eredményező megközelítés, amelyre – a gyakorlati tapasztalatok sora mutatja ezt – szükség esetén ritkán épül komplex támogatási rendszer. A tantárgyi hiányosságokat, amelyek szinte mindig az ismeretek terén jelentkező hiányosságok formájában mutatkoznak meg, a felzárkóztató és korrepetáló programok nem tudják megfelelően orvosolni, s ez meglehetősen hamar tanulási kudarcokhoz vezet.

E kezdeti szakaszban, és eddig emellett érveltünk, a tanulók megismerésének elsősorban a tanuló személyiségére kell irányulnia, valamint az addigi tanulási út (és az ahhoz kapcsolódó tanulói teljesítmény) minél pontosabb feltérképezésére. Hasonlóképpen működik ez, mint az egészségügy esetében a betegek kezelése. Az előzmények feltárása nélkülözhetetlen az eredményes kezelés érdekében.

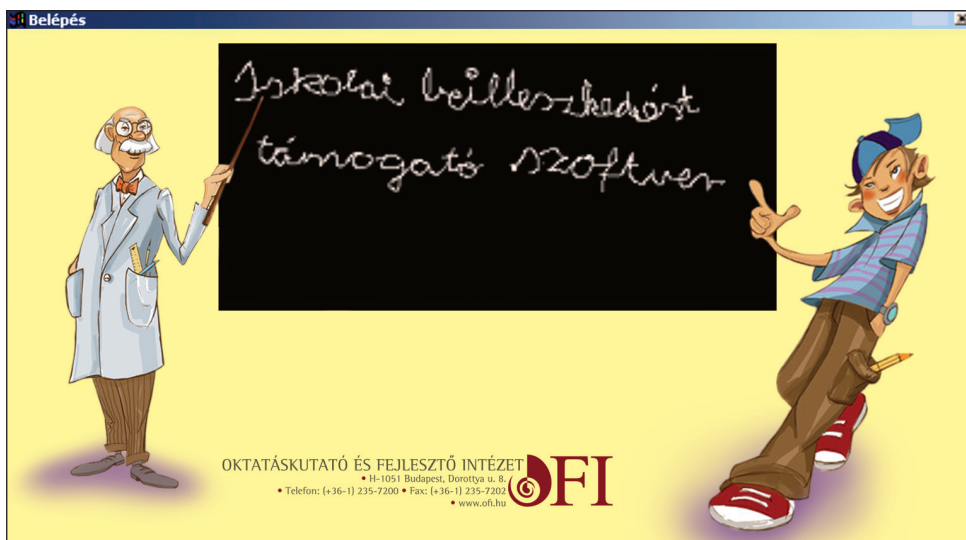
A füzetek mellett két eszközre hívjuk most fel a figyelmet, olyanokra, amelyek az iskolavezetés és a pedagógusok munkájában kulcsszerepet játszhatnak.

Az első esetben egy tanuló számára készített szoftvert mutatunk be, amely lehetőséget kínál arra, hogy a tanuló személyiségének alapvonásairól, valamint a tanulással összefüggő készségeiről, képességeiről, attitűdjeiről nyerhessen a pedagógus képet oly módon, hogy mindez játékos formában, a tanuló érdeklődéséhez illeszkedve valósulhat meg.

Nézzük először a szoftver használatával kapcsolatos tudnivalókat!

A TANULÓK ISKOLAI BEILLESZKEDÉSÉT TÁMOGATÓ SZOFTVER

FELHASZNÁLÓI LEÍRÁS



A RENDSZER TELEPÍTÉSE

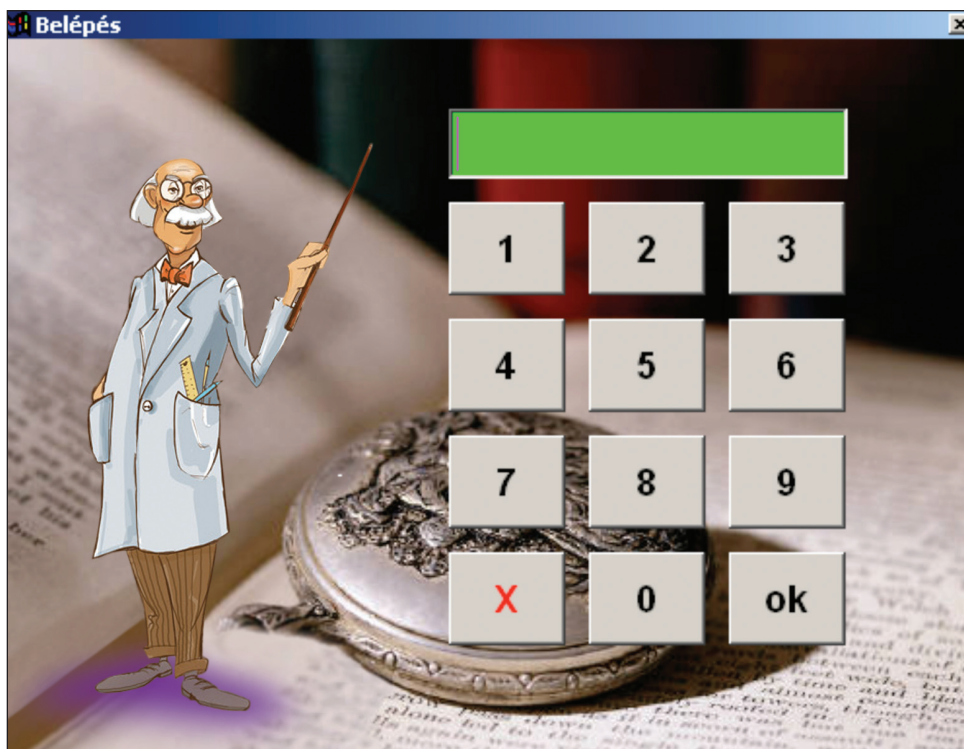
A rendszer telepítése a CD-n található setup.exe segítségével indítható. A telepítést követően a rendszer az Asztalról indítható az alábbi ikon segítségével.

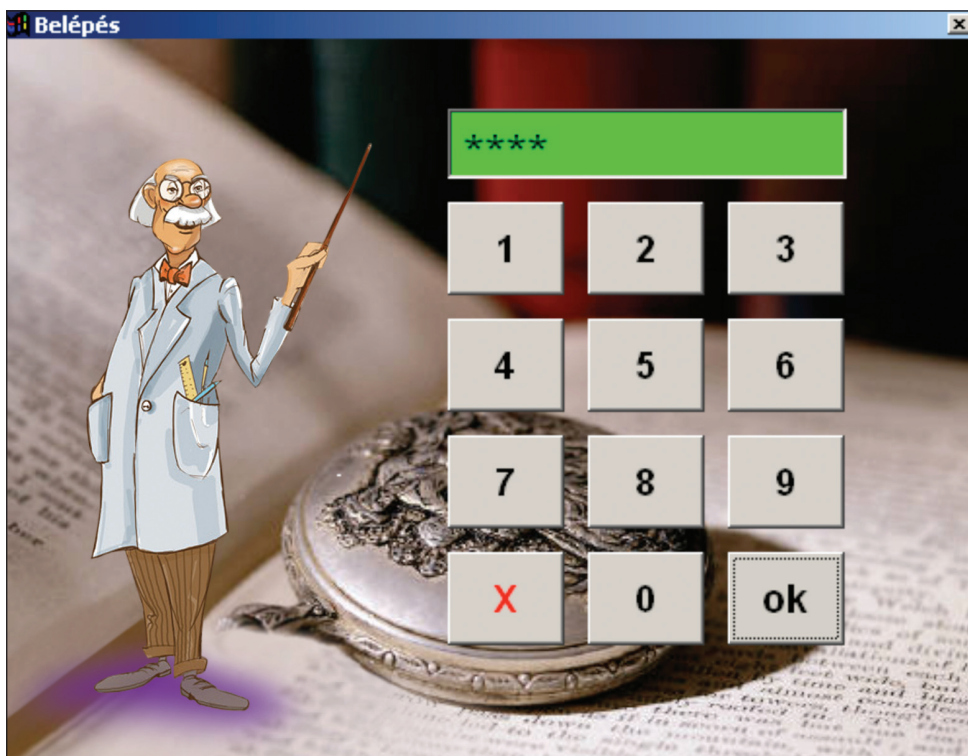


A rendszer szerverre telepítése esetén egyszerre több felhasználó is használhatja a rendszert. Minimális HW igény: Wint 32bits op. rendszer (pl Windows Xp), 20 Mbyte szabad lemezterület.

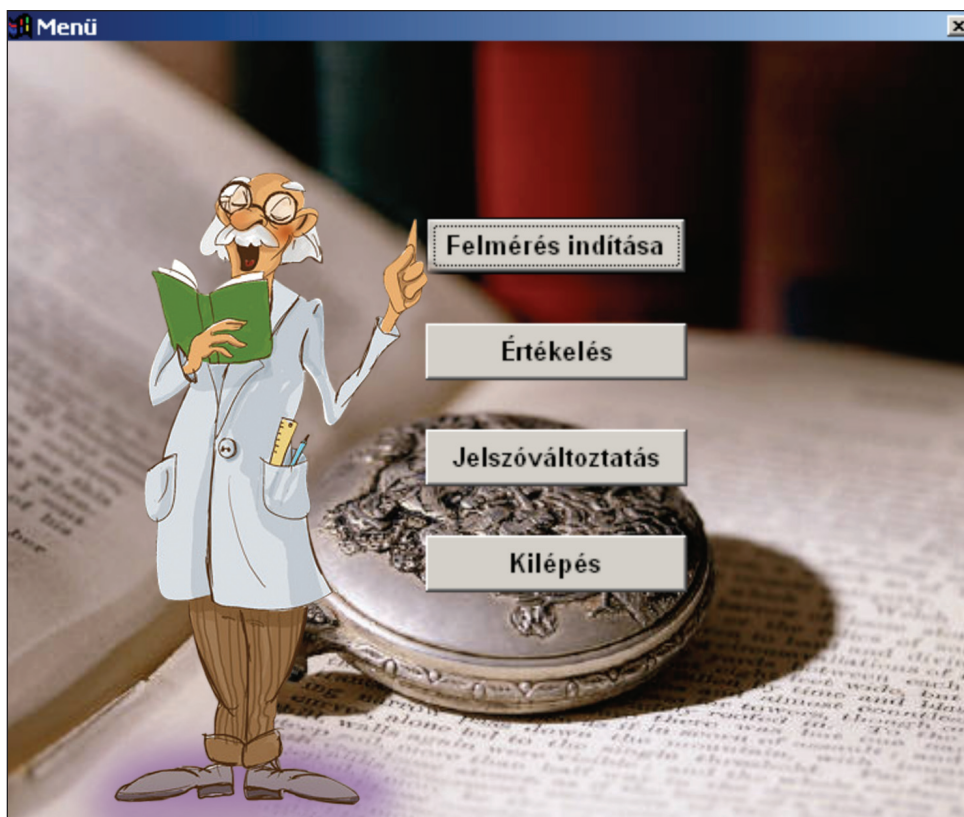
A RENDSZER HASZNÁLATA

Indítást követően az alábbi képernyő jelenik meg. A számbillentyűzeten való egérekattintással vagy közvetlenül a billentyűzetről történő begépeléssel adható meg a belépéshez szükséges 4 jegyű kód. Alapesetben ez 4 db 0 (0000).



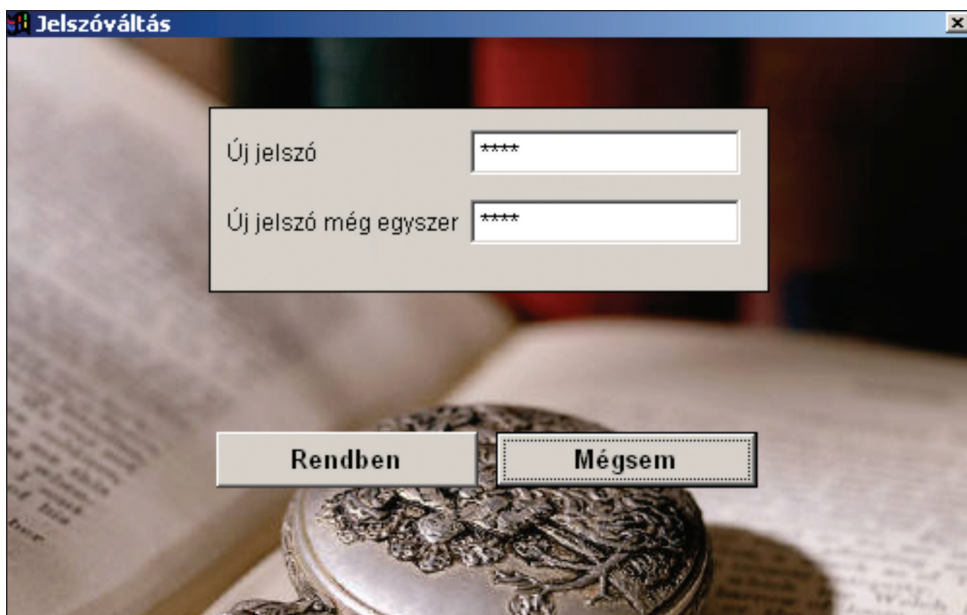


A begépelést követően az „OK” gomb megnyomásával nyugtázzhatjuk a begépelte értéket. A helyes jelszó megadása esetén a rendszer átlép a főmenübe, helytelen jelszó megadása esetén kilép a rendszerből.



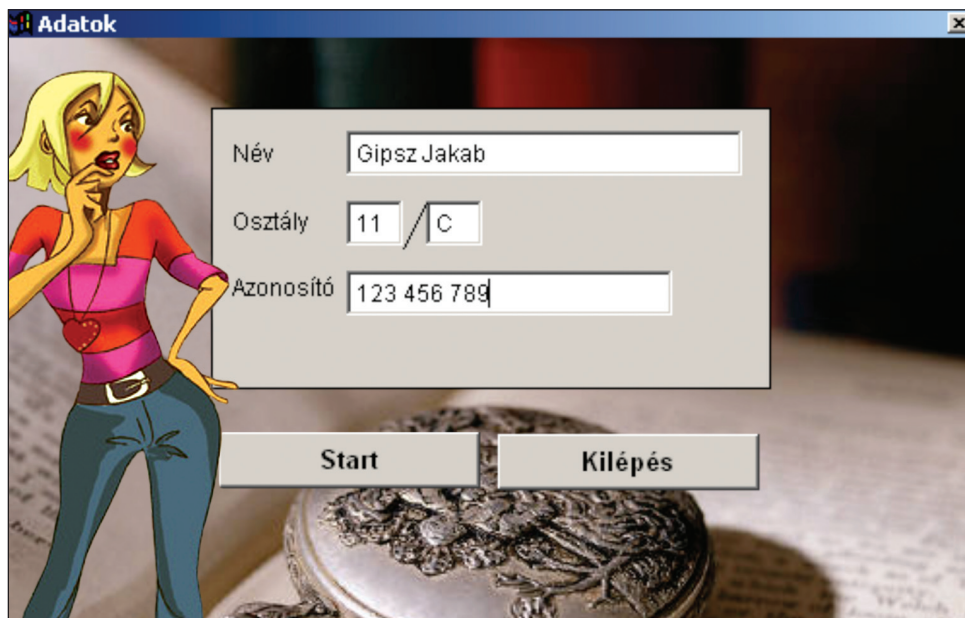
A főmenüben van mód a felmérés indítására, a kitöltött feladatsor értékeinek megtekintésére az „Értékelés” használatával, valamint a jelszó megváltoztatására.

Célszerű a jelszót az első belépés után megváltoztatni. Ez a menüsoron található „Jelszóváltoztatás” gombra történő egérekattintással érhető el.



Az új jelszó kétszeri begépelése után a „Rendben” gomb megnyomásával nyugtázzhatjuk a jelszóváltoztatást. Amennyiben a két jelszómegadás eltérő, úgy a rendszer hibaüzenetet ad.

A felmérés indítása a menüsoron található „Felmérés indítása” gombra történő egérekattintással érhető el.

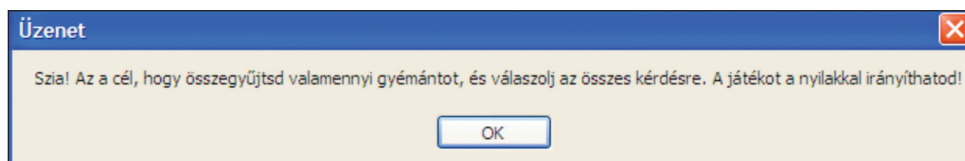


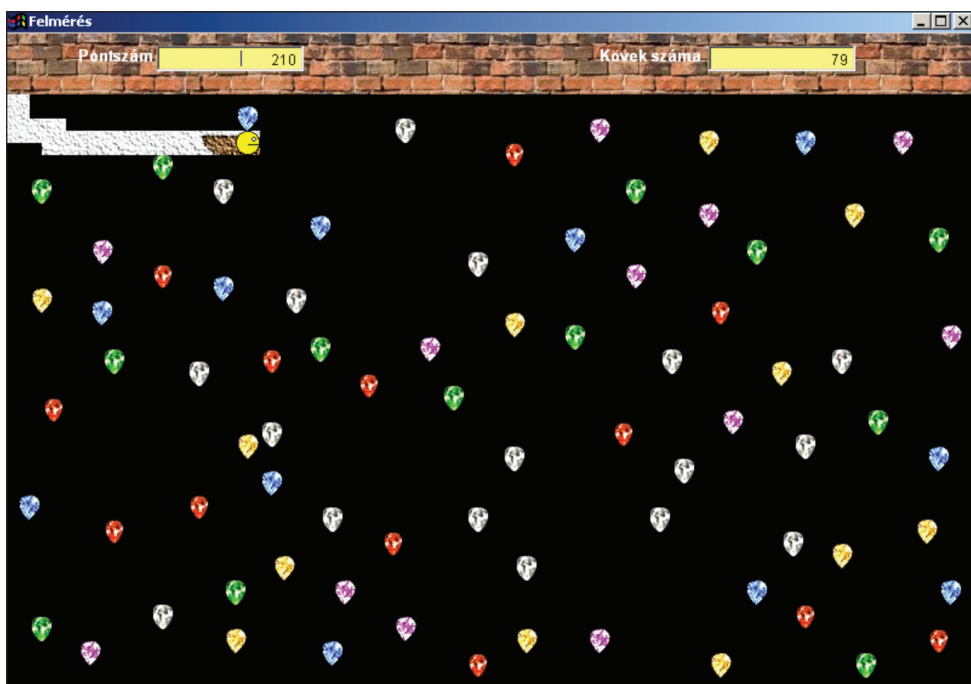
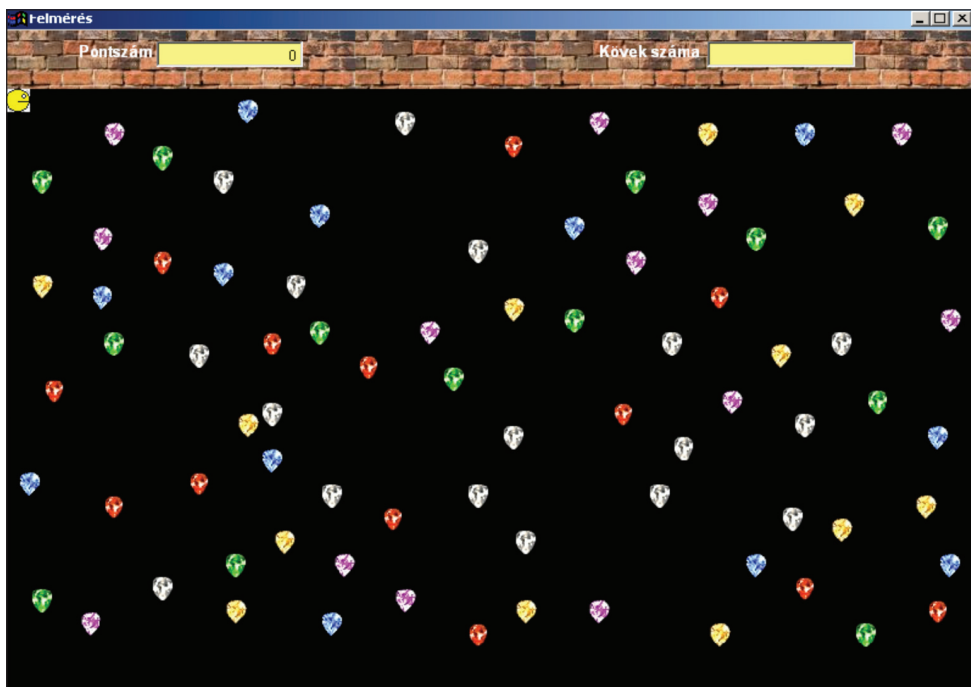
A felmérés indítását követően meg kell adni a tanuló nevét, osztályát és esetleges egyedi azonosítóját. A rendszer nem követeli meg ezen adatok megadását (üresen is hagyhatók), így anonim felmérés készítése is lehetséges. Ebben az esetben az értékelést közvetlenül a felmérés után el kell végezni, mivel az azonosítás utólagosan értelemszerűen nem lehetséges.

Az adatok megadása történhet oly módon is, hogy a feladatsort elvégző felhasználó (diák) tölti ki, majd ezt követően a feladatsor indításához a „Start” gombra kell kattintani.

A feladatsor játékos formába van rejtve, így a kitöltő oldottabban, a megfelelni vágyás érzésétől mentesen tudja végezni a feladatot.

A játék a klasszikus PACMAN-hez hasonló alapra épül. A sárga Pacman-figura a négy nyíllal (le, fel, jobbra, balra) irányítható. A nyilakat nem kell folyamatosan nyomni, csak irányváltásnál kell egyszer megnyomni a kívánt irányt jelző nyilat.



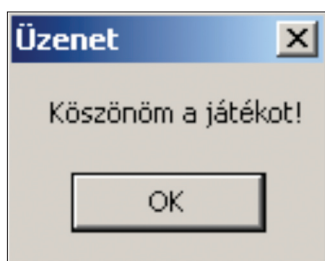


A cél az, hogy a lehető legkevesebb felesleges út bejárásával a játékos összeszedje az összes gyémántot. Minden egyes gyémánt egy kérdést rejt, amely a gyémánt pontos bekebelezését követően jelenik meg.

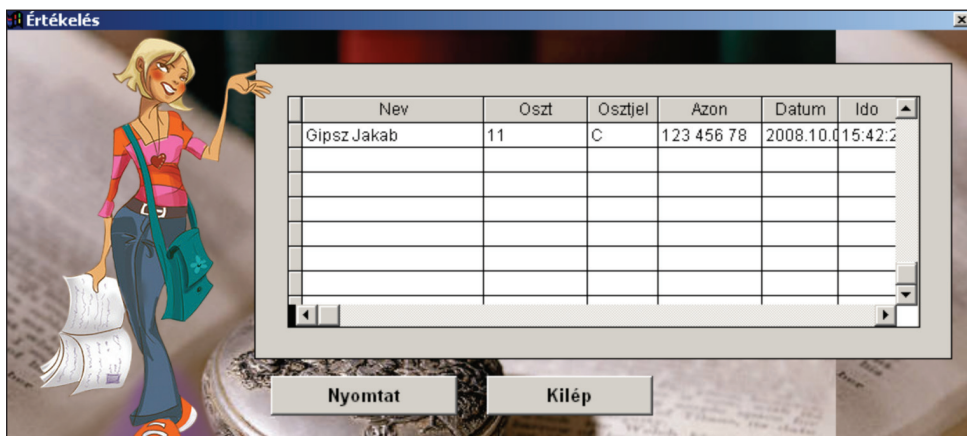


Minden egyes kérdés „Igaz” vagy „Hamis” választ vár. A kívánt válasz a megfelelő gombra történő egérekattintással adható meg.

A válasz megadását követően a játék folytatódik, mindaddig, amíg mind a 80 kérdés (gyémánt) el nem fogy. A játék végeztével a rendszer visszatér a felmérés indításának állapotába.



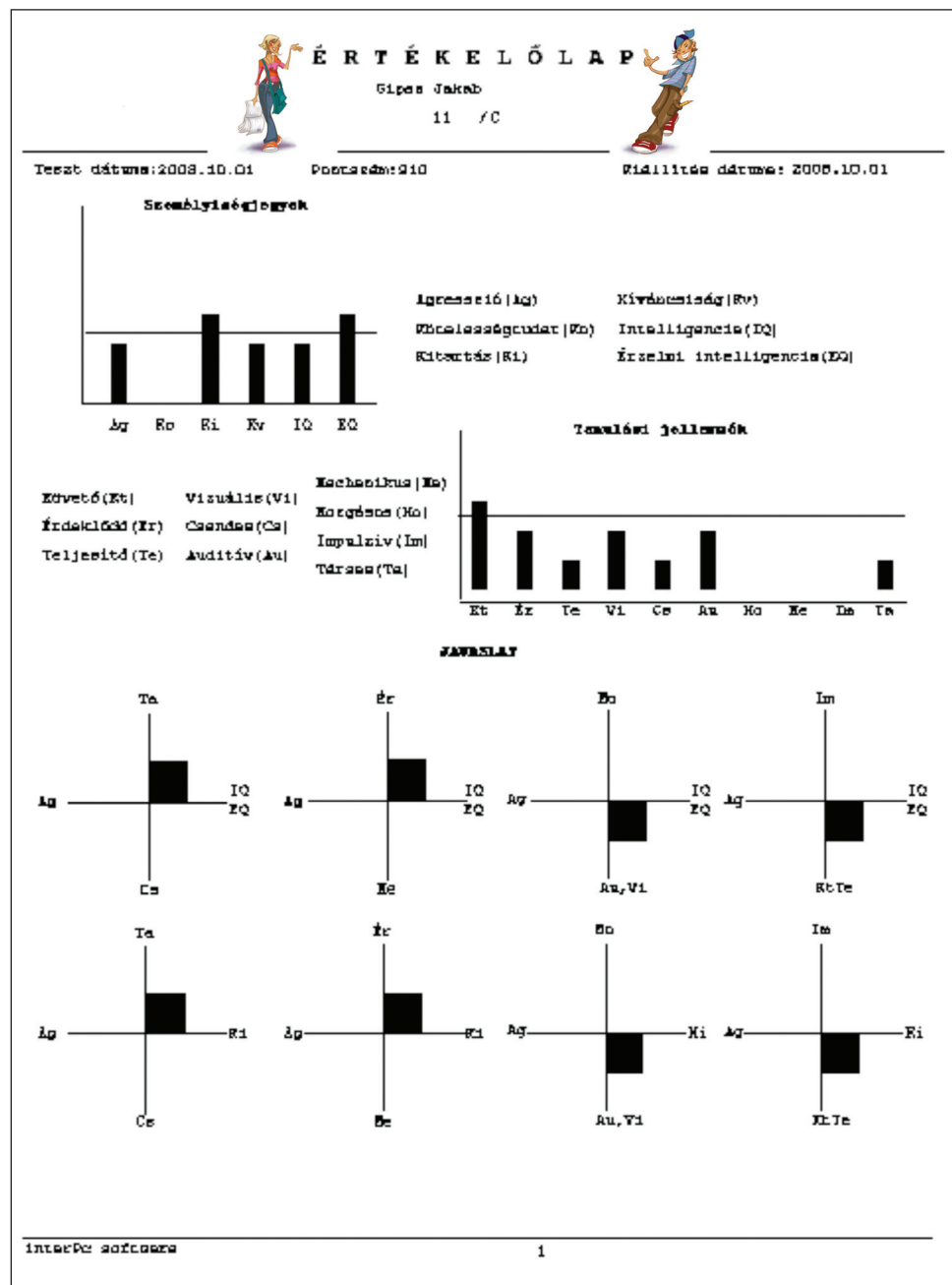
Az adott válaszok értékelése a menüsor „Értékelés” gombjának megnyomásával lehetséges. Az értékelés ablakában listaszerűen jelenik meg valamennyi értékelésre váró tétel. Egy-egy tétel egy felmérést végző adatait tartalmazza.



A kívánt szereplő kiválasztása a megfelelő sorra történő egérekattintással tehető meg. Az eredmények a „Nyomtat” gomb megnyomásával érhetőek el. A rendszer ennek hatására a nyomtatási előnézetet (preview) adja meg, amely szükség esetén sornyomtatóra is küldhető a „Nyomtató” ikonra történő kattintás segítségével.

AZ ÉRTÉKELÉS

A rendszer alapvetően kétféle tulajdonságcsoporthat mér. Az egyik a személyiségből fakadó alapvető jellemvonásokra vonatkozik: agresszivitás, kötelességtudat, kitartás, kíváncsiság, fluid és érzelmi intelligencia. A másik mért csoport a tanulási szokásokra és képességekre fókuszál. Ezek közé tartozik: a követő, az érdeklődő, a teljesítő, a vizuális, az auditív stb. stílus.

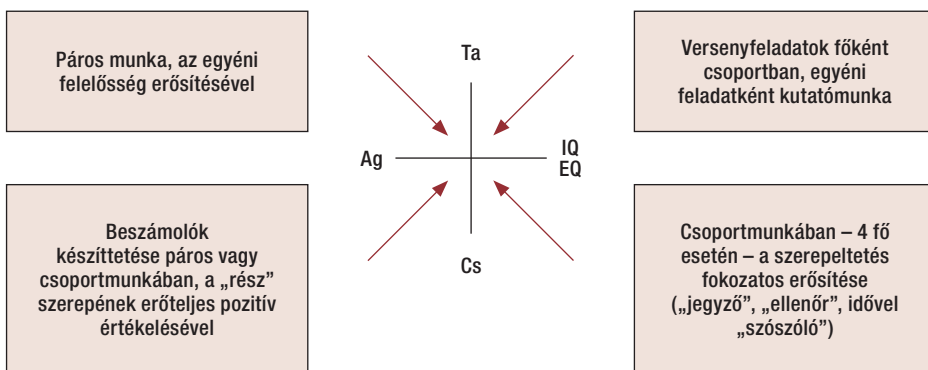


A rendszer értékelőlapján grafikusan jelenik meg a jellemzők egymáshoz való viszonya, illetve a standardtól való eltérés.

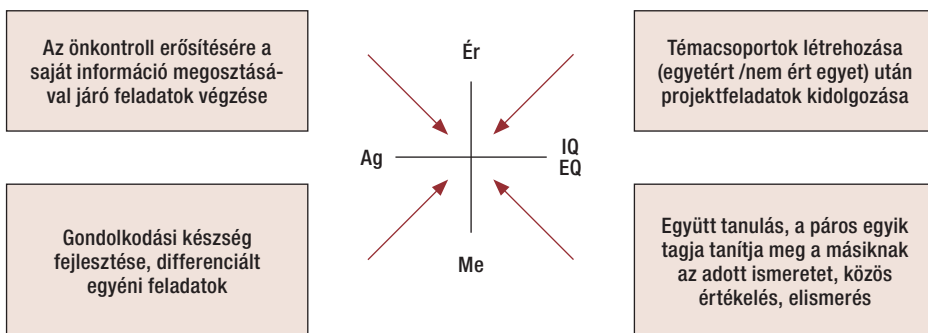
Az értékek másik bontása a „Javaslat” főcím alatt található nyolcféle keresztviszony. Ennek lényege, hogy a különböző alapskálák egymáshoz való viszonyát mutatja meg. Ezek segítségével javaslat tehető arra a foglalkozásmodellre, amely mellett a kitöltést végző egyén hatékonyabban integrálható a közösségbe, illetve amely segítségével javítható az elvárt követelményeknek való megfelelés. A nyolc skála mindegyike négy quarterre oszlik. E négy quarterben elhelyezkedő fekete négyzetek mutatják meg, hogy a kitöltést végző személy milyen irányban domináns: az egyes quartereken belüli pontelhelyezkedés arra utal, hogy az adott jegy(ek) mennyire domináns(ak).

A nyolc keresztviszonyhoz tartozó javaslat:

1.



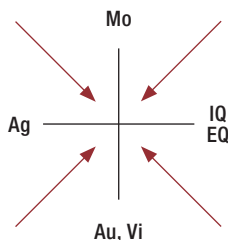
2.



3.

Metakommunikációt erősítő
feladatok, szerepjátékok

Képek, zenék elemeztetése,
viselkedési minták alapján
(„hova sorolnád?” típusú
feladatok)



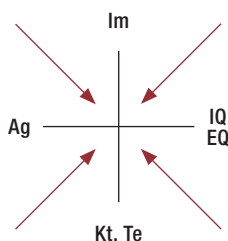
Projekt munkában,
kísérletekben való részvétel,
demonstrációs segítőként

Szemléltetőeszközök
készítésében való részvétel,
egyéni munkában

4.

Konszenzuseresést erősítő
feladatok, „győzz meg”,
irányított vita megfigyelési
szempontokkal

Értékrendalakító
beszélgetések, viták,
fontossági sorrend
kialakítása, megvitatása



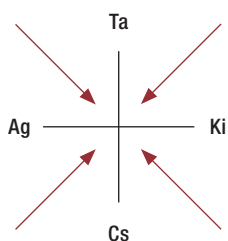
Közösségi szerepekkel való
megbízás – osztálykirándulás
szervezésében való aktív
részvétel, DÖK szerepek

Gyűjtőmunka, bevonás az
iskola- vagy osztályújság
készítésébe, a diákok
„életterének” (osztályának)
alakításába

5.

Önismereti kollázsok készí-
tése csoportban – milyen
vagyok egyénként, milyenek
vagyunk csoportként

Páros munka – folyamatos
szerepcserével (támogató –
befogadó)



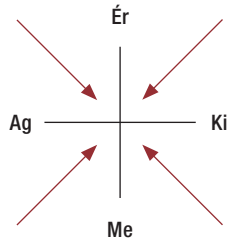
„Interjú” típusú feladatok,
a másiktól megtudott
információk megosztása a
csoporttal vagy az osztállyal

Csoportos tesztek készítetté-
se, aktív részvétel biztosítása
a közös értékelés révén

6.

Önértékelést erősítő
feladatok

Gondolkodási készség
fejlesztése, differenciált
egyéni feladatok



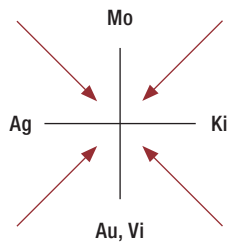
Könyvtári vagy más kutató-
munkát igénylő feladatok,
hosszú távú projektmunká-
ban való részvétel

A kutatások során
összegyűjtött anyagok
rendszerezése, a többiek
számára is megismerhetővé
tétele (faliújság, poszter stb.)

7.

Metakommunikációt erősítő
feladatok, szerepjátékok

Képek, zenék elemzése,
viselkedési minták alapján
„hova sorolnád?” típusú
feladatok



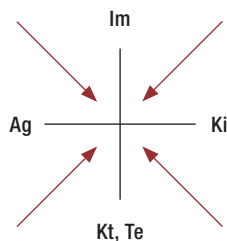
Szituációs játékok, mozaikok
készítése

A média világával kapcsolatos
feladatok – ismeretterjesztő
filmek, újságcikkek ismerteté-
se, bemutatása (filmajánló)

8.

Értékrend-alakító
beszélgetések, viták,
fontossági sorrend
kialakítása, megvitatása

Szabálykeresésre építő
feladatok csoportmunkában



Ötlebtörze típusú feladatok
csoportban – „hogyan olda-
nátok meg a következőket...”

Kommunikációt fejlesztő
feladatok, csoport- és páros
munkában

A felmérést bizonyos időközönként hasznos megismételni, az értékelőlapok összehasonlítása a kitöltést végző személyiségének fejlődéséről adhat képet – a kérdések mennyisége kizárja annak lehetőségét, hogy megjegyezhetőek legyenek az adott válaszok. Az értékelőlapokon szereplő dátum alapján így akár éveken át követhető egy-egy diák vagy egy osztály „változása”.

KÉRDŐÍVEK HASZNÁLATA A MENEDZSMENT TÁMOGATÁSÁBAN

Ebben a részben azt mutatjuk be, hogy a vezetés számára milyen előnyöket rejthet magában az, ha a klasszikusnak tekintett adatfelvételi módszerekkel támogatja/támogatgatja meg saját tevékenységét!

Az alábbi kérdőív a tanulók szülei számára készült. Szerencsés megoldás az, ha egy-egy szülővel két alkalommal is kitöltetjük a kérdőívet. Először akkor, amikor gyermeke elkezd az iskolában tanulmányait, másodszor érdemes ezt megismételni a befejező évfolyam esetében. A válaszok összevetése jó lehetőséget kínál számos felmerülő kérdés megválaszolására. A kérdőív kérdéseit tetszés szerint lehet módosítani. Ami fontos, hogy a feltett kérdéseket a szülők relevánsnak érezzék, és ezért szívesen válaszoljanak azokra! (Például az alábbi kérdőívben megkérdezzük a szülőktől, hogy szeretnének-e gyermekük iskolájába járni. Ebben az esetben a belépő tanulók számára a kérdést célszerű átfogalmazni, és azt kérdezni, hogy vajon szerettek volna-e abba az iskolába járni, ahol a szüleik tanultak? Sok esetben érdemes az indoklásra is lehetőséget adni!)

Az alábbi kérdőívvel kapcsolatban néhány, a vezetés számára fontos elemre hívjuk fel a figyelmet.

KÉRDŐÍV

(A kitöltés önkéntes!)

1. Mit tart Ön az iskolai oktatás három legfontosabb feladatának!

(Húzza alá a megfelelő választ!)

- Továbbtanulásra való felkészítés
- A tanulók érdeklődésének kielégítése
- Ismeretközvetítés
- Boldog gyermekkor biztosítása
- Az alapvető emberi normák betartására nevelés
- Alapkészségek kialakítása
- Egyéni képességek kibontakoztatása
- A tehetségek gondozása
- A pályaválasztás elősegítése és támogatása
- Értékközvetítés
- Vizsgákra és versenyekre történő felkészítés (felvételi, tanulmányi versenyek stb.)
- Képesség- és készségfejlesztés
- Felzárkóztatás
- Az alapműveltség biztosítása
- Felkészítés az életre
- Harmonikus személyiség kibontakoztatása
- Alapvető erkölcsi ismeretek elsajátítása
- Életre nevelés
- Egyéb, éspedig:

.....

.....

2. Az alább felsoroltak közül melyik a legfontosabb ok, ami miatt ezt az iskolát választották gyermekük számára?

(Húzza alá a megfelelő választ! Csak egy válasz lehetséges!)

- Csak ez az iskola van a településen
- Itt van olyan tagozat, szakirány, amelyet fontosnak tartottak gyermekük számára
- Ebből az iskolából könnyű továbbtanulni
- Idejárnak gyermeke legjobb barátai
- Gyermeük nagyobb testvére jár vagy járt ide
- Ennek az iskolának nagyon jó híre van
- Ezt javasolták ismerőseik
- Tudják, hogy itt könnyű jó osztályzatokat szerezni
- Úgy tudják, hogy a gyerekek szeretnek idejárni
- Ez van a legközelebb
- Egyéb ok, éspedig:

.....

.....

3. Ismeri-e Ön az iskola Pedagógiai Programját?

(Húzza alá a megfelelő választ!)

Igen

Nem

Részben

4. Mi az erőssége az Ön véleménye szerint gyermeke iskolájának?

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Mi a gyengesége az Ön véleménye szerint gyermeke iskolájának?
Mi lehet a legfontosabb fejlesztésre váró terület az Ön meglátása szerint?**

.....

.....

.....

.....

.....

6. Szeret-e az Ön gyermeke iskolába járni?

(Húzza alá a megfelelő választ!)

Nagyon szeret Alapjában véve igen Nem nagyon Nagyon nem szeret

7. Szeretne-e Ön gyermeke iskolájába járni?

(Húzza alá a megfelelő választ!)

Igen Nem

8. Elégedett-e Ön...

(A válaszokat X beírásával jelölje!)

	Teljes mértékben	Tulajdonképpen igen	Nem nagyon	Egyáltalán nem	Nincs erről a kérdésről kialakult álláspontom
Az iskola és a családok kapcsolatával					
Az iskola programjával					
Az iskola oktató/nevelő munkájával					
A pedagógusok munkájával					
Az iskolában zajló tanórán kívüli tevékenységgel					
A szülői értekezletek szá- mával, azok tartalmával					
Az iskola tárgyi felszereltségével					
Az iskola tisztaságával					
Az iskolai étkeztetéssel					
Az iskola továbbtanulásra felkészítő tevékenységével					
Az iskolai sportélettel					
Az osztályok létszámával					
Az iskola pályaválasztást segítő tevékenységével					

9. Mit vár Ön az iskolában dolgozó pedagógusoktól?

(Kérjük, hogy húzza alá az Ön által legfontosabbnak tartott három állítást!)

- Legyen korrekt
- Kísérje figyelemmel a tanulók fejlődését
- Szeresse a tanulókat
- Legyen szakmailag felkészült
- Rendszeresen értékelje a tanulók munkáját és teljesítményét
- Szerettesse meg az általa tanított tantárgyat a tanulóval
- Vegyen részt a szabadidős tevékenységekben
- Tartson folyamatos kapcsolatot a szülőkkel az iskolát és a tanulót érintő ügyekben
- Tartsa tiszteletben a tanulók emberi méltóságát
- Értékeljen objektíven és igazságosan
- Irányítsa a tanulók tevékenységét
- Segítse a tanulók pályaválasztását
- Szerettesse meg a tanulókkal a tanulást

10. A kérdőívet kitöltő személy adatai:

(Húzza alá a megfelelő választ!)

A) A válaszadó neve:

nő férfi

B) Életkora: év

C) Iskolai végzettsége:

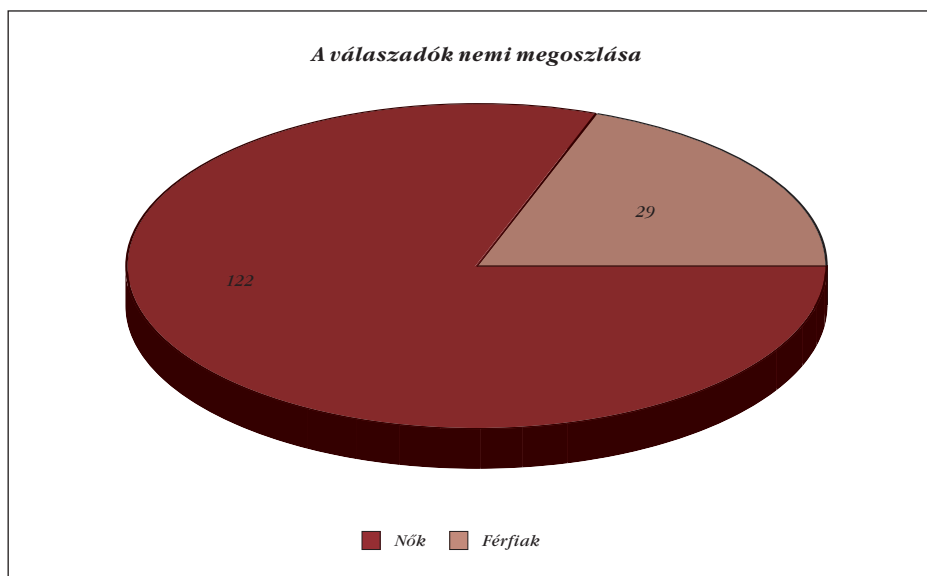
- 8 általános vagy annál kevesebb
- érettségi bizonyítvány
- szakmunkás-bizonyítvány
- technikusi oklevél
- felsőfokú OKJ-végzettség
- főiskolai vagy egyetemi diploma

D) Munkaerő-piaci helyzete:

- rendelkezik munkahellyel
- munkanélküli

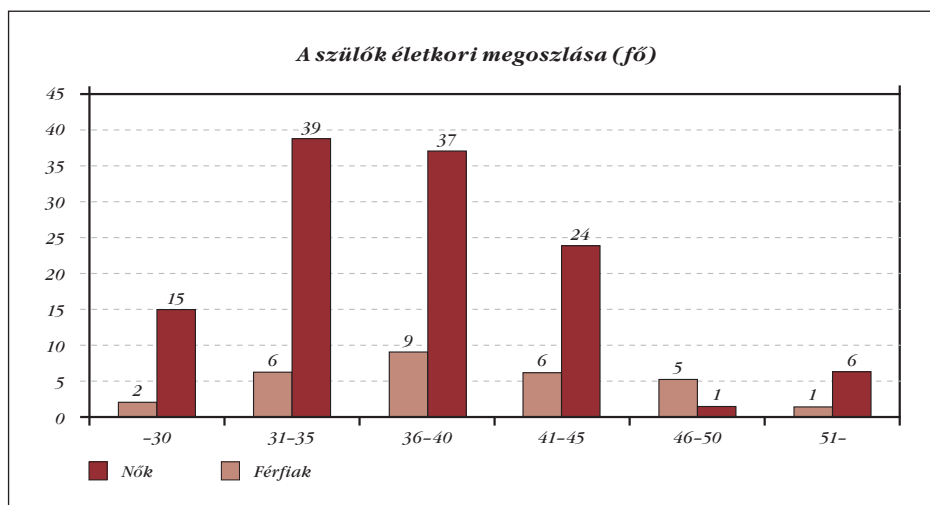
Az alábbiakban egy képzeletbeli iskolában feldolgozott szülői kérdőív tanulságai-
ból mutatunk be néhányat a teljesség igénye nélkül.

1. A kérdőívet kitöltők nemi megoszlása



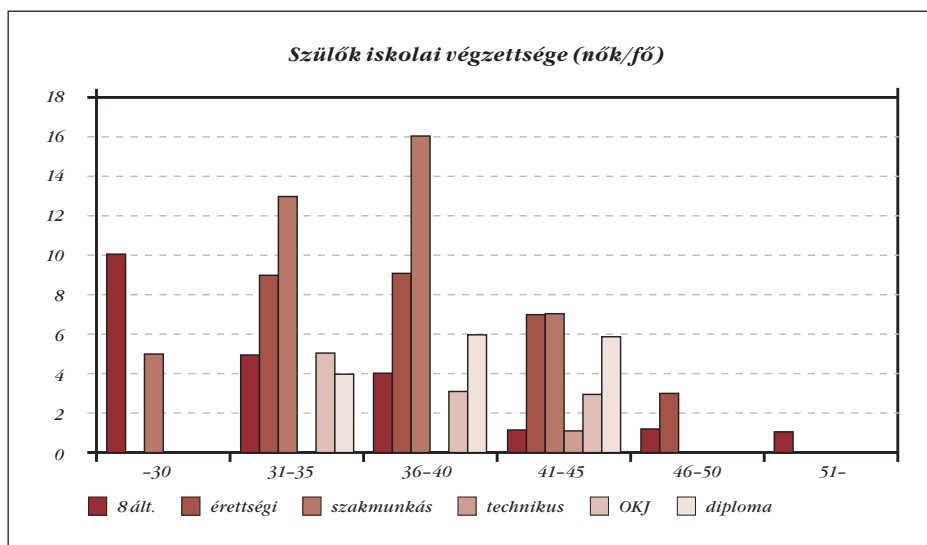
Ebben az iskolában inkább az anyák azok, akik figyelemmel kísérik gyermekük iskolai tanulmányait. Ez nem okoz különösebb meglepetést, valószínűleg sok helyütt hasonló arányok születnének. A szülői házzal történő kommunikáció megtervezésekor erre mégis érdemes ügyelni (pl. a munkavállalás, a munkanélküliség vagy éppen a gyēs, gyed miatt).

2. A szülők életkori megoszlása



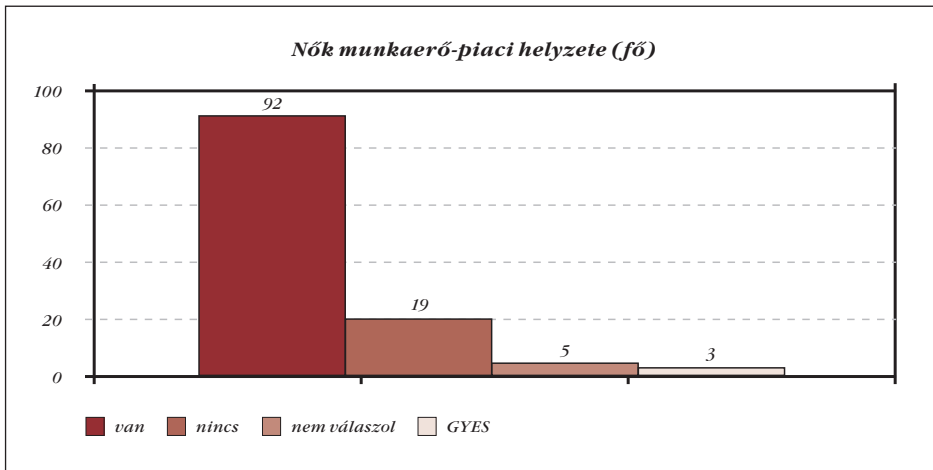
A családi háttér ismerete az egyik legfontosabb tényező. Jól látszik az alábbi ábrán az, hogy a szülők között inkább a fiatal középkorúak vannak többségben, akik számára a munkahelyi teljesítés sokszor kulcsfontosságú. Ismerve a hazai helyzetet, ők azok, akik a legkevésbé „érnek rá” iskolai dolgokkal törődni. Nem könnyű megtalálni a megfelelő alkalmat arra, hogy legyen lehetőségünk a szülőkkel az iskoláról, gyermekükről érdemi párbeszédet folytatni. Az említett generáció túlsúlya ugyanakkor azt is jelezheti, hogy melyek lehetnek azok az iskolával kapcsolatos fontos értékek, amelyek ismerete nem nélkülözhető a szakmai munka során. (Nem szorul hosszabb magyarázatra az, hogy az eltérő – sokszor latens – értékrendek milyen nehézségeket okozhatnak a napi munka során!)

3. A szülők iskolázottsága



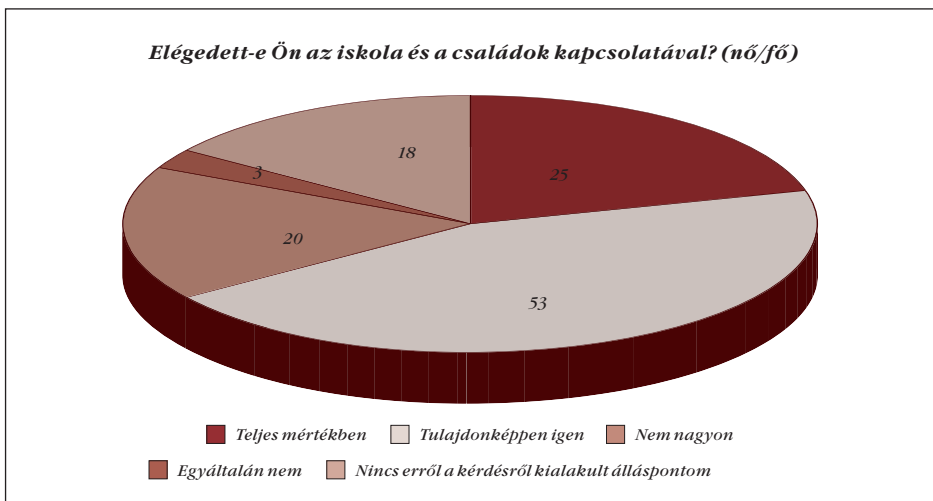
Ezen az ábrán az anyák iskolázottsága látszik. Többnyire érettségi vagy arra épülő szakmai végzettség mellett a hagyományos értelemben vett szakmunkások alkotják a többséget. A diplomások aránya ehhez képest csekélyebbnek mondható. Feltűnő azonban, hogy a fiatalabb szülőknek az iskolázottsága alacsonynak mondható. Közismert, hogy a szülők iskolázottsága sok szempontból meghatározza a gyermek tanításával kapcsolatos ambíciókat is. Azt, hogy a középiskolában ezzel kapcsolatban mi fogalmazódik meg, alapvetően befolyásolhatja a tanulói magatartásokat, ambíciókat.

4. Az anyák munkaerő-piaci helyzete



Ez az iskola szerencsés helyzetben van, mert csekély a munkanélküliek aránya, ami azt is jelentheti, hogy az iskolának nem kell nagyon súlyos szociális kérdésekkel szembenéznie. Ha azonban az apák adatait is feldolgozzák, lehetséges, hogy ez a kedvezőnek látszó kép módosulhat!

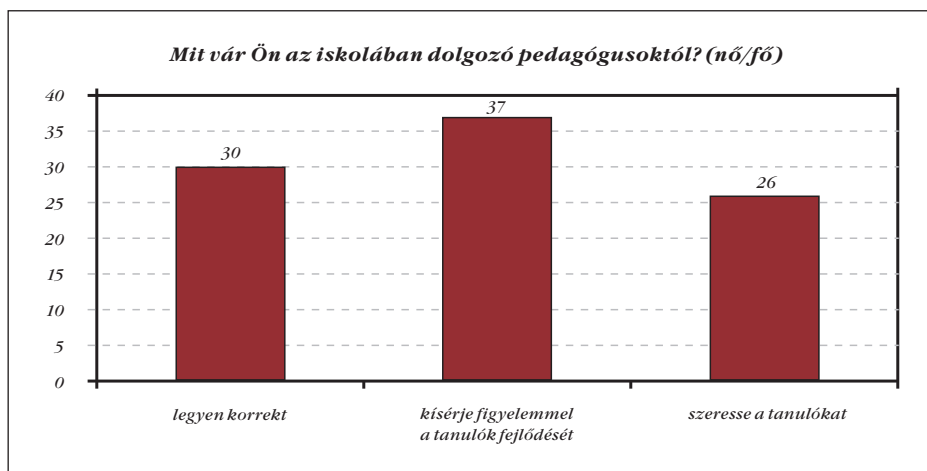
A társadalmi háttérre vonatkozó kérdések mellett most az iskola kapcsolatrendszerére vonatkozó kérdést vizsgáljuk.

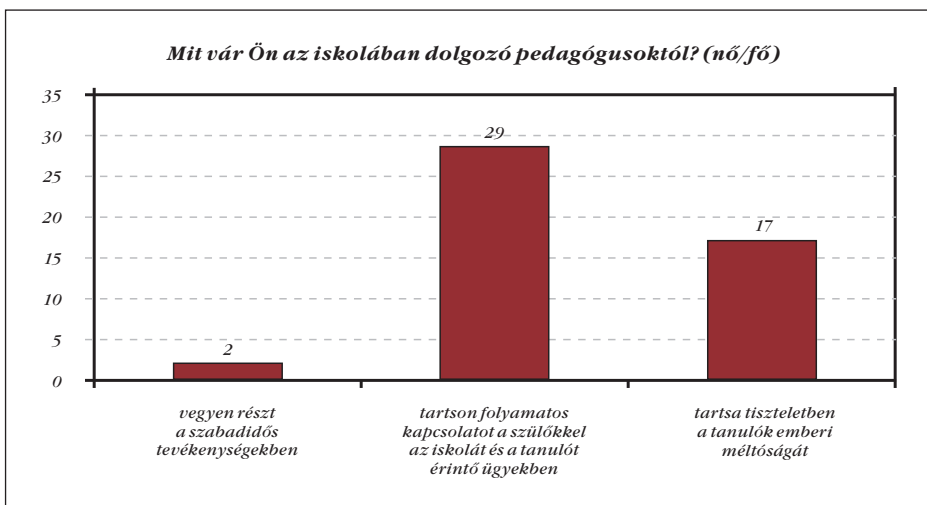
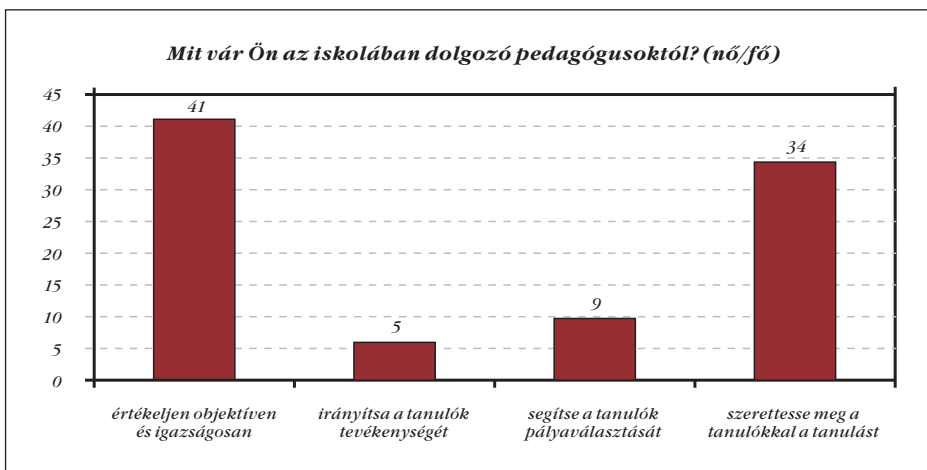


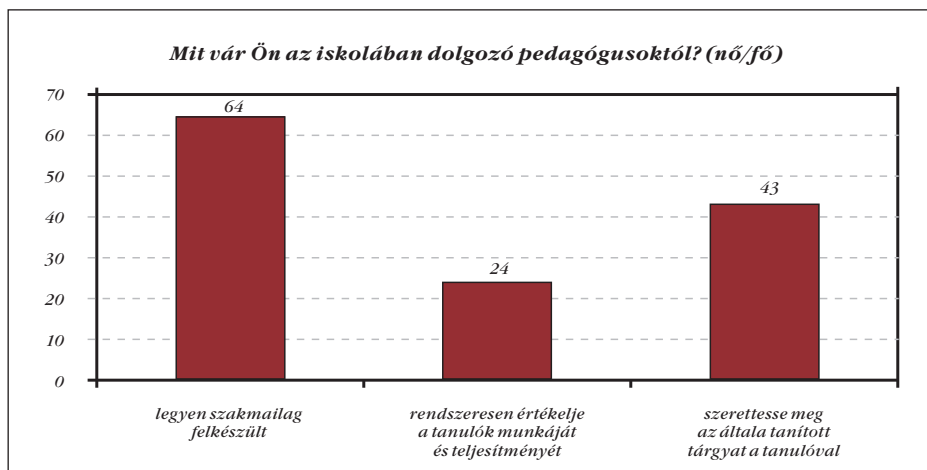
Jól látszik az ábrán az, hogy ennek az iskolának az esetében az okozhatja a gondot, hogy a szülők többségének erről a fontos kérdéstről nincs kialakult, kommunikálható álláspontja. Az iskolavezetés számára kulcskérdés lenne ennek az okát megtudni. Nyilván segíthet ebben az, hogy feltárják az okokat azoknak a válaszai esetében, akik teljes mértékben elégedettek a helyzettel, és persze azokat is, akik ennek az ellenkezőjét állítják.

A másik fontos kérdés az, hogy mit várnak el a szülők az iskola pedagógusaitól. A következő ábrák tanúsága szerint ebben az iskolában az anyák számára az egyik legfontosabb szempont az, hogy a tanár szakmailag felkészült legyen, és nyilván ezzel függ össze az, hogy elvárják, ne csak az általa tanított tantárgyat szerettesse meg a tanulókkal, hanem magát a tanulást is.

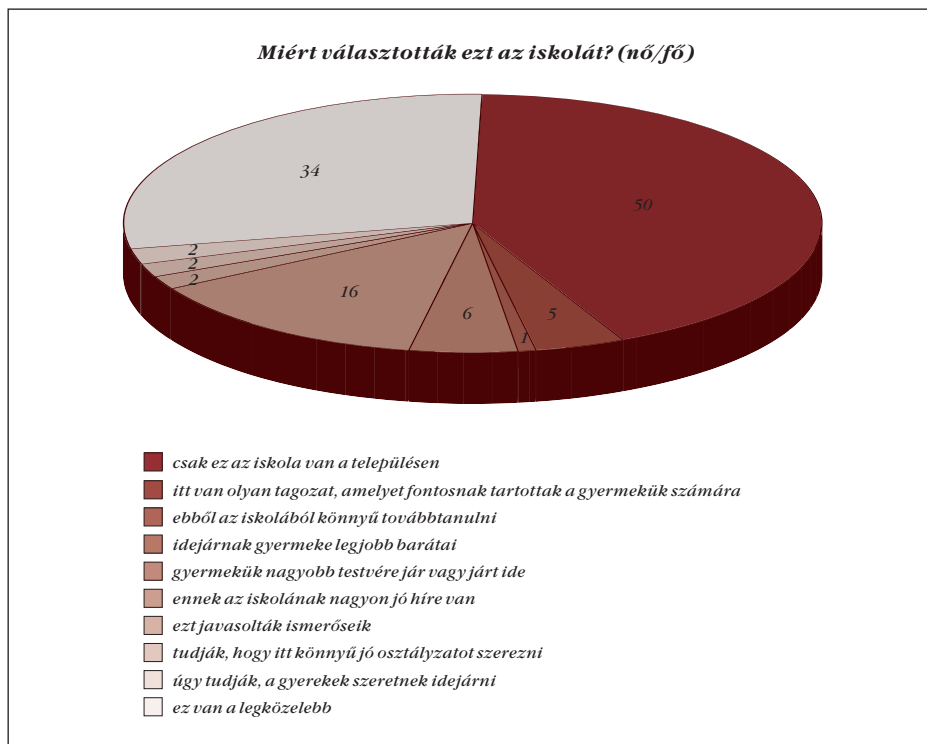
Ugyanakkor feltűnő, hogy egyáltalán nem tartják fontosnak azt, hogy a pedagógusok részt vegyenek a szabadidős programokban, ami jelzi, hogy a szülők elvárásai elsősorban a pedagógus tanórához köthető tevékenységeire irányulnak.







Befejezésül azt a kérdést vizsgáljuk, amely annak az okaira igyekezett fényt deríteni, hogy a szülők miért éppen ezt az iskolát választották gyermekük számára.



A válaszok itt nem tértek el a várttól. A szülők számára nagyon fontos az, hogy az iskola viszonylag közel legyen, s az sem mellékes, hogy milyen az iskola híre. Ebben az iskolában csak az előbbi feltétel teljesült, mert a képzeletbeli iskolának egyébként nincs jó híre, ám a „jobb hírű” iskolákba sokat kell(ene) a tanulóknak utazni.

BEFEJEZÉS

Végül az elmondottakat szeretnénk még kiegészíteni. Nyilvánvaló, hogy az iskola vezetése számára az információk sokasága lehetőséget kínál arra, hogy az iskola ügyeit érintő kérdések, problémák kapcsán megalapozott és árnyalt döntéseket tudjanak hozni. A különféle technikák segítségével nyert információk azonban ki kell hogy egészüljenek a személyes tapasztalatszerzéssel, amelyet a menedzsment tagjainak nem célszerű „megspórolni”. Ez a kötelezően előírt tanórák megtartásán túl a hagyományos óralátogatások mellett mindazokon a fórumokon történő részvételig terjed, amelyek – túl annak konkrét szakmai célján – minden esetben alkalmasak lehetnek az „információs bázis” gazdagítására és frissítésére.

