alma a fán

Iskolavezetők a méltányos oktatásért

TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

Erasmus+

a fán alma

alma a fán

Iskolavezetők
a méltányos oktatásért

Impresszum

Szerkesztő: *B. Tier Noémi*
Szakmai lektor: *Szegedi Eszter*
Olvasószerkesztő: *Csernovitz Adél, Révai Nóra*
Az interjúkat készítette: *Csernovitz Adél*
Kiadványszerkesztő: *Vilimi Kata*

Kiadja: Tempus Közalapítvány
A kiadásért felel: *Tordai Péter* igazgató
Nyomdai kivitelezés: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft., 2015

Illusztráció: *Shutterstock, Pixabay, Flickr*
Köszönet az interjúkban szereplő iskolák által biztosított fotókért!

A kötet 12. és 63. oldalán *Ismeretlen szerző* alkotását használtuk fel.
HUNGART ©

Kiadványunk megjelenését az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Emberi Erőforrások Minisztériuma és az Európai Bizottság álláspontját.

Kapcsolódó projektek:
EPNoSL – European Policy Network on School Leadership
CroCooS – Cross-sectoral cooperation focused solutions for preventing early school leaving

ISBN 978-615-5319-22-8

Tempus Közalapítvány
1077 Budapest, Kéthly Anna tér 1.
Postacím: 1438 Budapest 70, Pf. 508.
Infóvonal: (06 1) 237 1320
E-mail: info@tpf.hu
Internet: www.tka.hu

TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTÉRIUMA

Erasmus+

European Policy Network on School Leadership

crocoos
Előzzük meg a lemorzsolódást!

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó 4

Beszélgetőtársaink 6

Méltányosság az oktatásban – miről beszélünk? 10
Révai Nóra

Bevezető gondolatok az interjúk elé 29
Szegedi Eszter

Interjúk 33
K. Nagy Emese 35
Kóbor Zoltán 45
Radicsné Szerencsés Terézia 53

A méltányosság képekben 63
Csovcsics Erika 69
Feketű Béla 79
Hegyiné Mladoniczki Éva és Kállai Mária 91

Zárszó 106

Ajánló 108

ELŐSZÓ

A gyermek *„megérik az iskolára, mint alma a fán”* – a Tempus Közalapítvány 2010-ben elindított interjúkötet-sorozatának címadó hasonlata egyik kedves korábbi beszélgetőtársunktól, Vekerdy Tamástól származik. A kötetek interjúi által megteremtett párbeszédek közérthető formában járják körül az oktatás világának aktuális kérdéseit, azzal a céllal, hogy a tanítás, a felnövekvő generációk nevelése, de leginkább a tanulás iránt elkötelezett szakmabeliek és laikusok tájékozódását segítse.

A *Párbeszédek a kompetenciafejlesztésről* (2010), a *Fókuszban a tanulás támogatása* (2012), és *A tanulás jövője* (2014) címmel megjelent kötetek sorába örömmel emeltük be az Olvasó által kézben tartott kiadványunkat. Az *Iskolavezetők a méltányos oktatásért* című kötet célkitűzéseiben az eddigi *Alma a fán* kiadványokhoz kapcsolódva, az európai oktatás értékeit hangsúlyozva ezúttal a méltányosság fontosságára hívja fel a figyelmet, nemcsak interjúk formájában, hanem a méltányosság fogalmát, új felfogását, nemzetközi dimenzióit értelmező tanulmány és az interjúkat felvezető, a méltányosság és az iskolavezetés kapcsolatára reflektáló írás keretében.

A Tempus Közalapítvány oktatási tudásmenedzsment tevékenységének részeként folyamatosan keresi a helyi szinten, gyakorlati terepen megvalósuló innovációkat, jó példákat. Beszélgetőtársaink olyan hazai intézmények vezetői, akik szakmai elhivatottságukkal, az iskolájukban elért eredményekkel kutatásaink során felhívták magukra a figyelmünket, és akik más-más úton elindulva, saját vezetői stratégiájukat követve, különböző fejlesztési és támogatási programokba bekapcsolódva, vagy éppen önálló szakmai programot megvalósítva azonos célt tűztek ki maguk elé: a méltányos oktatás megvalósítását.

A kérdések ily módon ugyanazok – *az iskolavezetés komplex feladatköre és pozitívumai; a pedagógiai munka alapját képező szakmai program; az intézményi stratégia megvalósítása és annak formálói; a méltányosság szerepe és megjelenése a stratégiában, illetve az intézmény különböző szintjein; a méltányosság érvényesítésével kapcsolatos nehézségek és sikerek; az intézmény további céljai* – a válaszok mindig mások, mégis összecsengenek, egymásra felelnek: tudatosság, megismerés, fejlődés, egyéni támogatás, közösség, együttműködés, felelősség, bizalom, elfogadás, nyitottság, lehetőség.

…és egy kérdés, amit a méltányos oktatás kapcsán minden iskolavezetőnek fel kell tennie magának: Mit teszek én ezért?

B. Tier Noémi, szerkesztő

BESZÉLGETŐTÁRSAINK

K. Nagy Emese végzettsége szerint agrármérnök, mérnöktanár, angol nyelvtanár, a neveléstudomány doktora. A Miskolci Egyetem docense és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezetője. Kutatási területe a hátrányos helyzetű tanulók státuszproblémájának kezelése. Oktatási szakértőként szakterülete a tanügyigazgatás. Munkája során szerepet vállal a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, tehetséggondozásban és a tanártovábbképzésben. A Komplex Instrukciós Program szakmai vezetője, melyet a hejőkeresztúri iskola 2001-től a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok neveléséhez-oktatásához sikerrel alkalmaz. A Magyar Tudományos Akadémia köztestületi tagja, részt vállal az MTA Nevelésszociológiai Albizottság, a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége Tudományos Tanácsadó Testületének, az EMMI Szociális Ügyekért és Társadalmi Felzárkóztatásért Felelős Államtitkárság Antiszegregációs Kerekasztalának munkájában. Tagja a Kutató Tanárok Országos Szövetségének. Intézményvezetőként központi kérdés számára, hogyan válhat egy iskola tanulószervezetté. Előtérbe helyezi a rendszergondolkodást, az intézmény pedagógusaira és diákjaira egyaránt érvényes alapelvként a csoportos tanulást, kooperativitást jelöli meg.

Kóbor Zoltán a Gundel Károly Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakképző Iskola vezetője. Végzettsége szerint magyar–történelem szakos tanár, 30 éves szakmai és 15 éves intézményvezetői gyakorlattal rendelkezik. Közreműködött több, az oktatást és a szakképzést fejlesztő projektben (HEFOP, TÁMOP, SZFP I-II.), külső szakértőként közreműködik az Oktatási Hivatalnál, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnél, részt vett a kétszintű érettségi rendszerének kialakításában, a térségi integrált szakképző központok megszervezésében. A Kereskedelmi, Vendéglátó és Idegenforgalmi Iskolák Szövetségének elnöke, több intézmény tanácsadó testületének tagja, közoktatási vezetőképzőt végző pedagógusok számára szakmai gyakorlatokat tart. 1985 óta tanít felnőttoktatásban, melyben a második esély lehetőségét látja a szakiskolát végzettek vagy a végzettség nélkül maradók számára. Jelenlegi munkahelyén 2008 óta igazgató. Munkatársaival egy tehetséggondozó és a tanulókat támogató, megtartó, a fenntarthatóság és a nemzetköziesítés szemléletét gyakorlattá formáló szakképző iskolát szeretne megteremteni. Vezetői és pedagógusi szemléletét a hitelesség, a kreativitás és a dolgozói, illetve tanulói motiváció megteremtése határozza meg.

Radicsné Szerencsés Terézia a Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola intézményvezetője. Alapdiplomája szerint oligofrén-szurdopedagógiai gyógypedagógiai tanár, de tudásvágyát tükrözi az évek során megszerzett bölcsész és nevelőtanári diploma, és számos tanúsítvány is. 32 éves pedagógiai gyakorlattal rendelkezik, 14 évig igazgatóhelyettesként dolgozott, 9 éve pedig vezető ugyanazon intézményben, ahol tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott, autizmus spektrum zavarral küzdő gyermekeket képeznek, és az integráció segítése érdekében több éve *utazó tanári* gyógypedagógiai hálózatot működtetnek. Jelenleg utazó tanárként a hallássérült tanulók fejlesztésében vesz részt. Pedagógiai szemléletét a gyermekek minőségi nevelése és oktatása fémjelzi. Több európai pályázat írója és vezetője (PHARE, HEFOP, TÁMOP), mellyel a befogadást és elfogadást erősíti különböző szervezeti színtereken. Az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmények Országos Egyesületének elnöke, mellyel a szakmai munka összefogását valósítja meg hálózatos formában. Folyamatosan publikál, képzéseket tart, óraadóként a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán tanít.

Csovcsics Erika a Budai-Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola főigazgatója, magyar–angol és multikulturális nevelés szakos tanári, valamint szociológus végzettséggel is rendelkezik. Tíz éven keresztül az 1994-ben létesített, alapítványi fenntartású Gandhi Gimnáziumot vezette Pécsett, amely Magyarország és egyben Európa első roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye. A gimnáziumban eltöltött évek alatt a gyakorlatban számos tapasztalatot és ismeretet szerzett a hátrányos helyzetű és eltérő szociokulturális hátterű gyerekek tanításáról, kiváló kollégák társaságában. Dolgozott esélyegyenlőségi szakértőként, vezetett projekteket, illetve számtalan olyan fórumon, konferencián és workshopon vesz részt, amelynek fő témája az együttnevelés, a méltányos oktatás. A civil szférában szerzett tapasztalatait az iskolában kamatoztatja. Alapvető pedagógiai attitűdje az elfogadás, a bizalom és a képessé tevés.

Feketű Béla a Szegedi Móravárosi Ipari Szakképző és Általános Iskola vezetője, végzettsége szerint történelem–orosz nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár, marketing- és reklámmenedzser. 20 év szakmai gyakorlattal rendelkezik ugyanazon intézményben, 5 évig igazgatóhelyetteseként dolgozott. 2005 óta vezetője Szeged legnagyobb – három, korábban önálló intézmény összevonásával létrejövő – szakképző iskolájának. Az iskola innovatív nevelőtestületének tagjaként, majd vezetőjeként a szakképzést érintő több fejlesztésben vett részt (2+2 éves kísérleti szakiskolai képzés bevezetése, Szakiskolai Fejlesztési Program, TÁMOP és TIOP projektek, Ökoiskola projekt, Erőszakmentes, egészségtudatos iskola program, Mentor(h)áló program). Pedagógusi hitvallásának alapja, hogy csak akkor tudunk felelősen nevelni, oktatni, ha a diákjainkat hozzá tudjuk segíteni, hogy a végső kérdésekre megtalálják saját válaszaikat. Vezetőként legfőbb céljának azt tartja, hogy az intézmény a pedagógiai programjában foglaltak végrehajtásával valamennyi partnere, kiemelten a diákok és a szülők megelégedésére működjön.

Hegyiné Mladoniczki Éva 2007-től a Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola vezetője, előtte nyolc évig intézményvezető-helyettese volt. Végzettsége szerint tanító, okleveles minőségfejlesztő tanár, 2014-ben mesterpedagógusi minősítést szerzett. 38 éves szakmai gyakorlattal rendelkezik. Vezetői munkájához köthető az intézmény Európai Minőségi Díj pályázat utáni fejlesztése, kiemelten a pedagógusértékelés, a mérés-értékelési folyamatok intézményi szintű kidolgozása és intézményesítése. A pedagógiai projektek közül kiemelkedő szerepe volt a TÁMOP 3.1.4, és a Comenius nemzetközi iskolai együttműködési projektekben. Intézményvezetői munkája fókuszában áll a tehetséggondozás, 2012-ben az iskola Akkreditált Kiváló Tehetségpont lett. 2010-ben az intézmény az *Úton a tanulószervezetté válás felé* témában benyújtott pályázatával a Shiba-díjat, 2015-ben – a hazai közoktatási intézmények közül elsőként – a Nemzeti Minőségi Díjat nyerte el. Több, az oktatás fejlesztését támogató projektben közreműködött szakmai vezetőként, mentorként, folyamat-tanácsadóként, képzőként, megvalósító pedagógusként. Pedagógiai hitvallása a folyamatos reagálás a változásokra, a partneri igényekre, az új kihívásokra. Számos egyéb szakmai tevékenysége mellett a Szandaszőlősért Egyesület elnöke, a Közoktatási Szakértők Országos Egyesületének Jász-Nagykun-Szolnok megyei titkára, a Nemzeti Pedagógus Kar megyei elnöke és a Nemzeti Tankönyv Tanács tagja.

BESZÉLGETŐTÁRSAINK

Kállai Mária 2012 októberétől a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Kormányhivatal vezetője, ezt megelőzően 2006-tól Szolnok Megyei Jogú Város humán területekért felelős alpolgármestereként tevékenykedett. Munkájához köthető a városi szintű minőségfejlesztési program bevezetése, a köznevelési intézmények vezetőivel kidolgozott *Személyügyi Kézikönyv*. Eredeti végzettsége szerint pedagógus. Pályáját 1980-ban tanárként kezdte, majd igazgatóhelyettesként, később az intézmény vezetőjeként irányította a Szandaszőlősi Általános Iskolát. 26 éves pedagógusi pályafutása alatt az iskola a pedagógusok kimagasló szakmaiságát tükröző oktatási intézményévé vált a városnak. Nagy szerepe volt abban, hogy az intézmény a 2006. évi Európai Kiválóság Díjra pályázók közül ötcsillagos *Recognised for Excellence* elismerésben részesült, majd 2015-ben az iskola megkapta a Nemzeti Minőség Díjat. A Kodolányi János Főiskola docenseként, majd címzetes főiskolai tanáraként többek között a minőségi rendszerfejlesztés, a tanári mesterség, a teljesítménymenedzsment témájában oktat. Több publikációja jelent meg az iskolai minőségfejlesztés, a hálózati tanulás, iskolafejlesztés témában. 2005-ben megkapta a Magyar Köztársasági Arany Érdemkereszt elismerést, 2011-ben az év alpolgármestere lett, az elmúlt esztendőben pedig a Szövetség a Kiválóságért Közhasznú Egyesület által adományozott *Kiválóság Kultúra Nagykövete* elismerésben részesült. Nevéhez köthető a *Szolgáltató Város*® modell szolnoki bevezetése; Szolnok Megyei Jogú Város lakói számára a minőségi kultúra megteremtése, az állampolgárok magas színvonalú kiszolgálása. A *Szolgáltató Kormányhivatal* projektgazdájaként a közigazgatásban is továbbvitte szemléletét.

MIRŐL BESZÉLÜNK?

MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSBAN – MIRŐL BESZÉLÜNK?

Révai Nóra

A 21. században a magas színvonalú közoktatás egyre fontosabb mutatója az oktatási méltányosság. Az oktatás eredményességét – akár egy iskolára, akár egy ország oktatási rendszerére vonatkozik – nem értékelhetjük pusztán a tanulási eredményének tükrében, hiszen nem mindegy, hogy egy adott eredményt milyen társadalmi-gazdasági hátterű, milyen nemű, milyen etnikai, nyelvi hátterű stb. gyerekekkel ér el az iskola, vagy makró szinten a rendszer. A méltányosság fogalmának jelentése, kapcsolódása az esélyegyenlőség, az egyenlő hozzáférés, az inklúzió, az integráció fogalmához, azonban közel sem egyértelmű és magától értetődő. A fogalom értelmezése valójában folyamatosan alakul, részben a különböző politikai diskurzusok és prioritások fényében, részben a kutatók erre vonatkozó elméleti és empirikus kutatásainak, részben pedig a gyakorlati szakemberek (pedagógusok, iskolavezetők, tanárképzők, stb.) céljainak, munkájának a tükrében. Ezzel párhuzamosan a fogalom értelmezése, az erről folyó diskurzus maga is alakítja a jelenséget, hatással van arra, hogy a különböző szereplők hogyan viszonyulnak a méltányossághoz, milyen lépéseket tesznek egy minél méltányosabb oktatás megteremtéséért. Mindezek miatt fontos a fogalomról való gondolkodást állandóan napirenden tartani, és erről párbeszédet generálni az oktatás minden szintjén.

Jelen írás célja, hogy képet adjon a méltányosság fogalmával kapcsolatos irányokról, elsősorban az elmúlt években folyó nemzetközi párbeszédek alapján. A források jelentős része az Európai Szakpolitikai Hálózat az Iskolavezetésről[1] (European Policy Network on School Leadership) összegyűjtött tanulmányaiból származik, melyek a hálózat szakértőinek, kutatóinak véleményét és eredményeit tükrözik. Ez tehát semmiképpen nem tekintendő szisztematikus vagy átfogó kutatási összefoglalásnak, sokkal inkább gondolatébresztő céllal íródott. Arra kíván lehetőséget adni, hogy iskolavezetők, tanárok, tanár- és vezetőképzők reflektálhassanak saját gondolataikra, gyakorlatukra, hogy alapul szolgálhasson többek között egy tantestületi vagy egy képzésen megvalósuló párbeszédhez. Az első részben a különböző méltányossághoz kapcsolódó irányzatokról lesz szó, valamint arról, hogy ezek milyen dilemmákat vetnek fel; míg a második részben a méltányossággal kapcsolatos kihívásra adott lehetséges válaszok közül villantunk fel néhányat a nemzetközi oktatási palettáról.

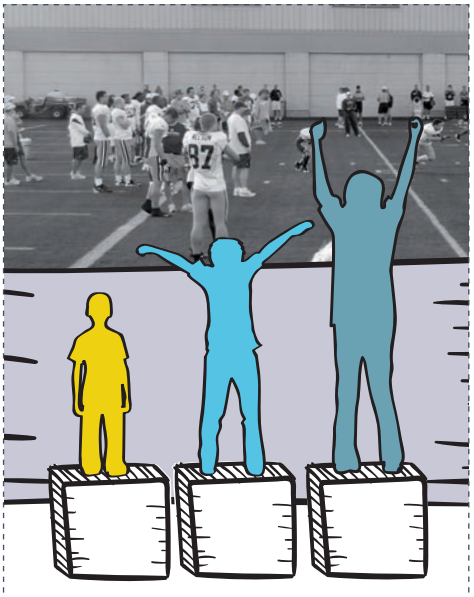
[1] Az EPNoSL az EU 22 tagországát lefedő, több mint 40 szervezetből álló partnerség, amely oktatási minisztériumokat, kutatóintézeteket, felsőoktatási intézményeket és szakmai egyesületeket foglal magában. További információ: www.schoolleadership.eu

I. Mi a méltányosság? Kapcsolódó fogalmak és a politikai diskurzus

A méltányossággal, társadalmi igazságossággal összefüggő diskurzus az elmúlt évtizedek során egyre nagyobb hangsúlyt kapott az egyes nemzeti és a nemzetközi szakmai, kutatói és oktatáspolitikai párbeszédekben. A párbeszéd leggyakrabban a kihívásokról szól, arról, hogy miért van szükség méltányos oktatásra, illetve, hogy mi segíthetné ezt elő. Ahhoz azonban, hogy bármit is elérjünk ezen a téren, nem kerülhetjük meg, hogy a fogalom alapjairól beszéljünk. A következőkben áttekintünk néhány domináns szemléletet, és megvizsgáljuk, hogy ezek milyen következményekkel járnak, hogyan hatnak egymásra.

Esélyegyenlőség és eredményközpontú méltányosság

Az egyik domináns fogalom, ami a méltányossággal, társadalmi igazságossággal kapcsolatos diskurzusokat meghatározza, az esélyegyenlőség. Történetileg az esélyegyenlőség eredetileg az oktatáshoz való **egyenlő hozzáférést** jelentette. A hangsúly itt azon volt, hogy a hozzáférés lehetősége mindenki számára biztosítva legyen, annak azonban már nem tulajdonítottak különösebb figyelmet, hogy ki és hogyan használja ki ezeket a lehetőségeket, ki mennyire tud belőlük profitálni. *(Levin, 2003)* Az egyenlő hozzáférés elvét sok esetben értelmezték egyenlő bánásmódként, azaz minden gyereknek ugyanazt kell nyújtani. Egy kanadai kutatás szerint *(Goddard and Hart, 2007 In: Ward et al, 2013)* például sok kanadai iskolavezető aktívan ellenállt a sokféleség, a különbözőség elismerésének, mert a társadalmi igazságosságot egyenlő bánásmódként értelmezték, ez pedig hátrányosan hatott pl. a migráns és szociálisan hátrányos helyzetű tanulókra, akik a nemzeti tantervekkel nehezen birkóztak meg. Ezt a helyzetet illusztrálja az ***1. kép***. A nagymértékű tanulói diverzitás – különböző családi háttér, nyelvi, etnikai hovatartozás, gazdasági-társadalmi státusz, stb. – miatt, komoly egyenlőtlenségekhez vezet, ha minden gyerek pontosan ugyanazt kapja az oktatástól.



1. kép **Egyenlő bánásmód**

Az egyenlő hozzáférést felváltó szemlélet a méltányosságot az oktatási eredmények szempontjából közelíti meg, azaz az egyenlő esélyeket például a végzettség megszerzésére és a foglalkoztathatóságra vonatkoztatja. Ebből a szempontból nyilván nem elég, ha mindenkinek ugyanazokat a lehetőségeket biztosítjuk, hiszen különböző embereknek más-más lehetőségekre van szükségük, van, akinek több támogatás kell ahhoz, hogy ugyanazt az eredményt elérje. A második kép az **eredményközpontú méltányosság** ideális kimenetét illusztrálja a meccsnézés hasonlatával: mindenki a számára megfelelő támogatást kapja meg egy adott

2. kép **Eredményközpontú méltányosság**

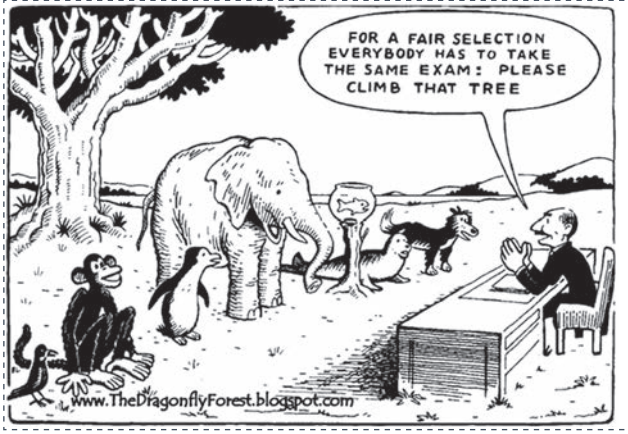
eredmény eléréséhez, ezt a támogatást kihasználva pedig minden tanuló eléri az eredményt. Ez az irányzat a mai napig számos ország törekvéseit meghatározza.

Ma Magyarországon is általában ez a szemlélet dominál a méltányosságra való törekvésben, amit számos kutatás, oktatáspolitikai és szakmai diskurzus alátámaszt.

„Esélyegyenlőség (*equal chances*) alatt az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés tekintetében kimutatható hátrányok felszámolását, méltányosság (*equity*) alatt pedig a különböző oktatási eredményekben kimutatható egyenlőtlenségek csökkentését értjük." (Magyar Pedagógia Társaság, 2013)

Az esélyegyenlőség itt már nem az egyenlő bánásmódot jelenti, hanem az oktatás hátránykompenzációs képességét, míg a méltányos oktatás abban mutatkozik meg, hogy kisebb a különbség a tanulói eredmények között. Hasonló gondolatra épül a *Jelentés a magyar közoktatásról* 2006-os kötetéből származó idézet, amely az iskolai eredményességet határozza meg az eredményközpontú méltányosság szemszögéből:

„A ma legelfogadottabb felfogást követve azt az iskolát tekintjük eredményesnek, amelyik azonos kiindulópontból magasabb oktatási kimenetet (*educational outcome*) tud elérni, azaz adottságait, erőforrásait figyelembe véve ér el relatíve magas teljesítményt." (Sinka, Horn, 2006)



» Az igazságos kiválasztás jegyében a feladat mindenki számára ugyanaz: kérem, mászanak fel a fára. «

3. kép
Sztenderdizált vizsgafeladat

Egyre erősebbek azonban azok a hangok, melyek ezt a haladóbb méltányosságfelfogást is megkérdőjelezik, rámutatnak a hátulütőire, és új irányokat próbálnak vázolni. Az egyik kritika arra vonatkozik, hogy a fent leírtak alapján hogyan mérjük az eredményeket. Az oktatás globális sztenderizációja (pl. méréseken keresztül) ugyanis szintén a különbözőség elismerése és figyelembe vétele ellen hathat, ha az egyenlő bánásmód felől közelítjük. A tanulók teljesítménymérésére használt sztenderdizált vizsgafeladatok nem csak a tanulók képességbeli különbözőségét tudják nehezen figyelembe venni, hanem – ami talán még ennél is fontosabb – csak bizonyos képességeket mérnek, melyekre talán a tanulók csak egy részének van szüksége ahhoz, hogy teljes és boldog életet élhessen. Ezt a jelenséget karikírozza a ***3. kép***, melyen a „vizsgázók" csupán elenyésző kisebbségének van szüksége a mért képességre: a fáramászásra. Magyarországon sztenderdizált mérésre példa az országos kompetenciamérés, más országokban, pl. Angliában azonban a sztenderdek sokkal erőteljesebben határozzák meg az oktatási rendszert. A PISA nemzetközi tanulói teljesítménymérő eszközt az ebben részt vevő országok szakértőinek bevonásával úgy hozzák létre, hogy lehetőleg minden ország kontextusában releváns legyen (itt elsősorban fejlett országokról van szó). A méréssel szemben megfogalmazott kritikák jelentős része tulajdonképpen az eredmények értelmezésére és felhasználására vonatkozik: hova vezet a méltányosság szempontjából, ha az oktatási rendszerek fő céljává az válik, hogy jól teljesítsen a sztenderd méréseken? Tényleg akkor a legmegfelelőbb-e az iskola minden tanuló számára, ha azokat a képességeket fejleszti, és éppen abban az életkorban, melyeket a PISA (vagy más sztenderd mérés) mér?

Ahhoz azonban, hogy jobban megértsük, miért is lenne szükség egy, még az eredményközpontú méltányosságnál is haladóbb méltányosságfogalomra, nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a gazdasági-politikai közeget, melybe beágyazódik.

A gazdasági-politikai kontextus hatásai

Az oktatási rendszerek 20. század végi – 21. század eleji reformjait sok országban erősen áthatja, sőt meghatározza egy olyan közpolitikai szemlélet, mely három domináns tendenciával írható le:

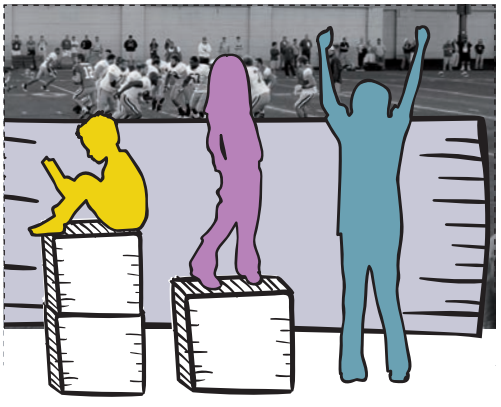
- a **piacosítás**, vagy az oktatás szolgáltatásként való értelmezése, melyben a különböző (állami vagy magánszektorbeli, más-más profilú) oktatási intézmények egymással versengenek, egyre nagyobb döntéshozatali térrel rendelkeznek, a „fogyasztóknak" tekintett gyerekeknek és szülőknek pedig egyre nagyobb a választási lehetősége;
- a **menedzserizmus**, az üzleti szférából származó modellek, elméletek és technikák egyre növekvő szerepe az oktatásban: a szolgáltatásnyújtás középpontjában a minőség, az innováció, a problémamegoldás és a felhasználói/fogyasztói elégedettség áll;
- a **teljesítményelv**, azaz az állam olyan célértékeket határoz meg, melyek alapján az iskolák mérhetők, elszámoltathatók és összehasonlíthatók. *(Ball, 2008 In: Bagley, Ward, 2013)*

A három tendencia változó mértékben van jelen a világ (elsősorban jóléti) államaiban. Az USA oktatáspolitikáját erős piacosítási szemlélet jellemzi, ami az európai rendszerekre csak korlátozott mértékben igaz. Az oktatás szolgáltatásként való értelmezése azonban sok európai országban is meghatározó: az iskolák speciális szolgáltatásokkal és profillal (pl. tagozatok, szakkörök, művészeti képzés, nyelvi előkészítők stb.) próbálják vonzani a tanulókat,

szülőket, ez bizonyos mértékben Magyarországon is megfigyelhető, a magasabb társadalmi rétegeknél a szülői elvárásokban pedig gyakrabban érzékelhető. Az üzleti szféra befolyása megjelenik abban, hogy Hollandiában például oktatási vezetők lehetnek tanítási tapasztalattal nem rendelkező üzletemberek is. Nálunk ugyanakkor különböző minőségirányítási rendszerek oktatásba való átvételében jelenik meg, a vezetőképzőkön tanítani kezdték a gazdasági minőségbiztosítási modelleket. Egyre több országban – köztük Magyarországon is – vannak országos kompetenciamérések, bár ezek következményei, a mérési eredmények felhasználása, más és más. Több európai oktatási rendszert (pl. Anglia, Hollandia) a teljesítmény alapú elszámoltathatóság mellett minőségalapú (külső intézményértékelésen alapuló) elszámoltathatóság is jellemez. Azaz a mérés az önértékelést és a külső értékelést informálja, a mérési eredményekhez közvetlenül nem kapcsolódnak következmények. *(Radó, 2007)*

A nagy világszervezetek (Világbank, IMF, OECD) az oktatásra úgy tekintenek, mint a gazdaság kiszolgálójára, ebben a kontextusban pedig a képesítések számának, valamint a foglalkoztatottság mértékének növelése válik fő fókusszá. Ebben az oktatási közegben tehát az iskolai teljesítménynövelés kerül előtérbe. Elméletben az oktatás piaci modellje elősegíti és fenntartja a gazdasági fejlődést, mivel arra fókuszál, hogy a társadalom minden tagja a tudásgazdaság produktív elemévé váljon. A modell működési mechanizmusa az, hogy mindannyian „szabadon döntünk arról, hogy hogyan bontakoztatjuk ki tehetségünket", a kormányzat magas oktatási sztenderdeket biztosít, a szülők érthető módon arra törekszenek, hogy megfelelő iskolát válaszszanak gyerekeiknek, a tanulók pedig keményen dolgoznak, hogy maximálisan profitáljanak az oktatásból a számukra megfelelő foglalkoztatás érdekében. Ezt a célt az eredményközpontú méltányosság jobban támogatja, mint az esélyegyenlőség (egyenlő hozzáférés értelmezése). Az OECD 2010-es jelentése is azt jelzi, hogy a világ számos országának kormányai egyre inkább olyan vezetési stratégiákat próbálnak generálni, melyek az oktatási eredményeket javítják.

Vannak azonban, akik szerint a valóságban a kép közel sem ideális, a helyzet ugyanis egy zérósszegű játszmát eredményez győztesekkel és vesztesekkel, amelyben a győztesek élnek leginkább a szabadpiaci modell adta lehetőségekkel. *(Brown, 2006 In: Ward et al.)* A kritikus hangok azt állítják, hogy az oktatás piaci szemlélete túlságosan meghatározza mind az oktatásirányítást, mind pedig az oktatási gyakorlatot, és valójában a méltányosság fent leírt két megközelítése (egyenlő hozzáférés és eredményközpontúság) nem válik szét, hanem összemosódik, és alárendelődik a szabadpiaci eszmének. Fitzgerald Új-Zéland oktatási rendszerével kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy a tanárok a nemzeti és globális gazdasághoz hozzájáruló árucikkek (tudás és készségek) termelőivé váltak, szerinte az oktatási sztenderdek azonosítása és mérése olyan kompenzációs kísérlet, amely egy uniform közösséget akar létrehozni, és amely elfedi azokat az előnyöket, melyekkel a piacosítás jár az elit számára. *(Fitzgerald, 2009 In: Ward et al, 2013)*



Visszatérve a méltányosság és a meccsnézés hasonlatára, a ***4. kép*** a fent leírt jelenség

egy lehetséges momentumát illusztrálja. A képen ugyan mindenki megkapja a számára szükséges támogatást ahhoz, hogy nézhesse a meccset, úgy tűnik azonban, hogy ezt nem mindenki használja ki. Ennek számos oka lehet, elképzelhető, hogy csak pillanatnyi motiválatlanságról van szó, éppen más érdekli jobban, vagy fáradt. De az is lehet, hogy ezeket a tanulókat egyáltalán nem érdekli a meccs, ehelyett egy teljesen más jellegű cél motiválná őket. A támogatás itt egy adott eredmény elérésére szolgál, ez az eredmény azonban nem mindenki számára áhított, vannak, akiknek egyszerűen nincs szükségük erre ahhoz, hogy számukra értékes életet élhessenek.

Több tanulmány foglalkozik a fenti modell hatásaival, ezen belül például azzal, hogy milyen mechanizmusokon keresztül érvényesülnek a középosztálybeliek és az elit érdekei. Ezek részletes áttekintése túlmutat a jelen tanulmány keretein, amelynek nem célja az sem, hogy állást foglaljon a kritikus hangokkal kapcsolatban. Fontosnak tartunk azonban néhány olyan tényezőt megemlíteni, melyek szerepet játszanak a méltányossági célok elérésében.

A méltányosságot befolyásoló áramlatok

Az alábbiakban néhány olyan tényezőt sorolunk fel, melyek erősen befolyásolják azt az irányt, mely felé az oktatás a méltányosság szempontjából halad. Ebben a részben leginkább Jacky Lumby, az angliai Southampton Egyetem professzorának gondolataira támaszkodtunk, aki nemzetközi hírnevét éppen a méltányossággal kapcsolatos kérdések kritikus vizsgálatával szerezte meg.

1. Kulturális hitek és meggyőződések a veleszületett képességekről

A tanulmányi sikereket sokan – kizárólag vagy nagymértékben – a veleszületett képességeknek, tehetségnek tulajdonítják, ezért nem is bátorítják a gyerekeket arra, hogy erőfeszítéseket tegyenek a jobb eredmény eléréséért. Előfordul az is, hogy a nem érdeklődő, „tehetségtelennek" vagy bizonyos eredmények elérésére képtelennek ítélt gyerekek alaptantárgyakban módosított tantervek alapján haladnak, pedig ezek az ítéletek egyszerűen a tanulási képességgel kapcsolatos meggyőződéseken, tévhiteken alapulnak. *(Lumby, 2013a)*

2. Az igazságosságról alkotott meggyőződések

Több országban is készült felmérés arról, hogy mit gondolnak igazságosnak a tanulók és a szülők. Ezekből kiderül, hogy nagy többségük az egyenlő bánásmódot tartja igazságosnak, azaz, ha a tanár ugyanannyi figyelmet fordít minden egyes tanulóra (az Egyesült Királyságban a tanulók több mint 80%-a gondolja így, de az arány Belgiumban, Spanyolországban, Franciaországban és Olaszországban is nagyobb mint 50%). *(Smith és Gorard, 2006 In: Lumby, 2013a)* Sokan elutasítják például, ha a tanár az erőfeszítést és a fejlődést értékeli a tanulmányi eredmény helyett.

3. Személyes tulajdonságok hatása

A nem, a migráns háttér, a faji és etnikai hovatartozás, a szexuális orientáció vagy a családi háttér olyan személyes tulajdonságok, melyek az oktatási eredményeket még mindig sok országban befolyásolják. Bár ez a befolyás csak olyan komplex mechanizmusokkal írható le, melyek messze túlmutatnak az iskola hatáskörén, a kutatások azt mutatják, hogy a tanárok és

iskolavezetők szerepe is jelentős az oktatási egyenlőtlenségek fenntartásában. A pedagógiai módszereken (pl. differenciált oktatás hiánya), a tanárok attitűdjén, az iskolai kultúrán túl szerepet játszhat például, hogy a tantestület és az iskolai személyzet összetétele általában nem tükrözi a tanulói diverzitást.

Magyarország ebben a tekintetben különös kihívásokkal áll szemben, ezt támasztja alá például az OECD PISA felmérésének méltányossági indexe. Nálunk a tanulók gazdasági-társadalmi státusza kb. 23%-ban határozza meg matematikateljesítményüket, ami az OECD országok között az egyik legmagasabb érték. Hasonló eredményeket mutat a magyar Országos Kompetenciamérés is: a 2011. évi szövegértés teszt eredményét kb. 26%-os arányban határozza meg a szociális helyzetet jellemző családi háttér index a 6. évfolyamon. *(Nahalka, 2013)*

4. Az önérdek hatalma

A méltányossági célokon/törekvéseken gyakran felülkerekedik az önérdek. Számos kutatás kimutatta, hogy milyen nagymértékű az önámítás azok körében, akik őszintén hangoztatják, hogy a méltányosság elkötelezett hívei. Lumby *(2013a)* felhívja arra is a figyelmet, hogy az önérdek többnyire automatikus és tudatalatti. „A másokért való küzdelem általában abbamarad, ha ennek az ára túlságosan nagy az én számára" – fogalmaz Jacky Lumby *(2013a)*.

A szabad választás, bárkinek is a nézőpontjáról legyen szó, az önérdekek érvényesítését erősíti. Gondoljunk csak arra, hogy a közép- és felsőosztálybeli szülők – minden olyan országban, ahol szabad iskolaválasztás van – saját gyerekeik számára olyan iskolát választanak, amelynek például jobbak a kompetenciaméréseken elért eredményei vagy a továbbtanulási mutatói, és ahova hozzájuk hasonló társadalmi státuszú gyerekek járnak. Az iskolák is sok helyen válogatják a gyerekeket különböző felvételi eljárásokkal, de már az óvodában is előfordul, hogy előnyökben részesítenek bizonyos csoportokhoz tartozó gyerekeket. Magyarországon megtörtént – talán nem is ritka – eset, hogy az óvodapedagógus a középosztálybeli szülőnek kifejezi, hogy örülne, ha a már oda járó gyerek kistestvére is az ő csoportjába kerülne, míg ugyanezt nem mondja egy alacsonyabb státuszú családnak.

A tanárok választásaiban is megjelenik az önérdek. Általában azokban az iskolákban helyezkednek el szívesebben, ahova magasabb státuszú gyerekek járnak. Érdekes példa Franciaország, ahol a tanárok nem konkrét iskolákba jelentkeznek, csupán preferenciákat jelölhetnek meg, elhelyezésük rendszerszinten dől el. Ez a koncepció alapvetően azt hivatott elősegíteni, hogy minden iskolának – pl. a földrajzilag kevésbé előnyös településeken lévőknek is – biztosítson tanárokat. A tanárok különböző szempontok, például a tanított évek száma, versenyvizsgán elért eredmény, családi helyzet, tanfelügyeleti értékelés alapján pontokat kapnak, a pontszámok pedig szerepet játszanak abban, hogy abba az iskolába helyezik-e őket, amelyet megjelöltek. Ennek az a következménye, hogy az ún. Kiemelt Oktatási Hálózatba *(Réseaux d'Éducation Prioritaire)* tartozó iskolákba, ahol a hátrányos helyzetű (migráns, alacsony társadalmi státuszú stb.) tanulók aránya jóval nagyobb, a kezdő, tapasztalatlan tanárok, míg az elit iskolákba gyakran a legjobbak, legtapasztaltabbak kerülnek. Ebben az esetben a rendszer – bár eredetileg méltányossági alapelvekre épít – éppen az elérni kívánt cél ellenkezőjét eredményezi.

5. Deficitszemlélet

A deficitszemlélet lényege, hogy bizonyos egyéneket és csoportokat az alapján különböztetünk meg (és stigmatizálunk „más"-nak), hogy kevésbé vágyott társadalmi, gazdasági, kulturális körülmények között élnek. Bár általában az a cél, hogy a fogyatékkal élőknek, a hátrányos helyzetűeknek, a migránsoknak, stb. különféle támogatást nyújtson a rendszer, a deficitfókuszú megkülönböztetésnek negatív mellékhatásai vannak. Érdekes példa erre az olyan migráns gyerekek helyzete, akiknek az anyanyelvük nem a tanítás nyelve. Ezeket a gyerekeket a rendszer sok esetben deficitesként kezeli, ahelyett, hogy előnyként tekintene kétnyelvűségükre. *(Lumby, 2013b)*

A deficitszemlélettel foglalkozunk az alábbiakban is, ahol a méltányossági diskurzusokhoz szintén szorosan kapcsolódó inklúzió fogalmát vizsgáljuk meg részletesebben, és ezen keresztül azt, hogy milyen mögöttes ideák határozzák meg a méltányosságról való gondolkodásunkat.

Inklúzió

Az inklúzió (befogadás) az oktatásban több évtizedes múltú fogalom, az UNESCO 1990 óta használja[2], az OECD-nek 1993 óta több kiadványa[3] jelent meg az integráció és inklúzió témájában (e két szó használata országonként valamelyest eltér), valamint nemzeti szakmai és szakpolitikai dokumentumokban is kulcsfogalomként szerepel. Mindezeket a nemzeti és nemzetközi dokumentumokat tanulmányozva az derül ki, hogy az inklúzió használata nagyon gyakran deficitszemléleten alapul. *(Mac Ruairc, 2013)* Tekintsük át, hogy ennek milyen okai, és legfőképpen milyen hatásai lehetnek.

Az inkluzív oktatás paradigmáját megelőzte az integrált oktatás elve, amely eredetileg azt szorgalmazta, hogy a valamilyen szempontból fogyatékos (ma már sajátos nevelési igényű – SNI-s) gyerekeket együtt tanítsuk „normális" társaikkal. Az integráció az idők során kiterjedt más csoportokra is, például a különböző faji-etnikai hátterű gyerekekre, a migránsokra. A hangsúly földrajzilag más-más elemekre került: míg például Németországban és Ausztriában az integrált oktatás erős eleme az SNI-n kívül a migránsok kérdése, Magyarországon elsősorban a roma gyerekek együttes oktatása került a középpontba. Bár az inkluzív/befogadó oktatás (illetve iskola) értelmezése tovább alakult és egyre tágabb értelmezést nyert, az integráción (együtt oktatáson) és a hátránykompenzáción túl ma már egy pedagógiai paradigmát is takar, még mindig sok esetben vált a diskurzus a hátrányos helyzetűekre, vagy SNI-sekre.

Akár integrációról, akár inklúzióról beszélünk, látható, hogy az alapvető méltányossági célok megvalósítása ezen paradigmák mentén sok országban nehézségekbe ütközik. Mac Ruairc *(2013)* szerint ennek egyik oka az inklúzió fogalmának az SNI-re alapozása. Ez ugyanis az iskolai gyakorlatban oda vezet, hogy a gyerekeket diagnosztizálják, kategóriákba sorolják, hogy ezek alapján tudják a „problémákat kezelni". Azaz az oktatás már-már „vadászik a fo-

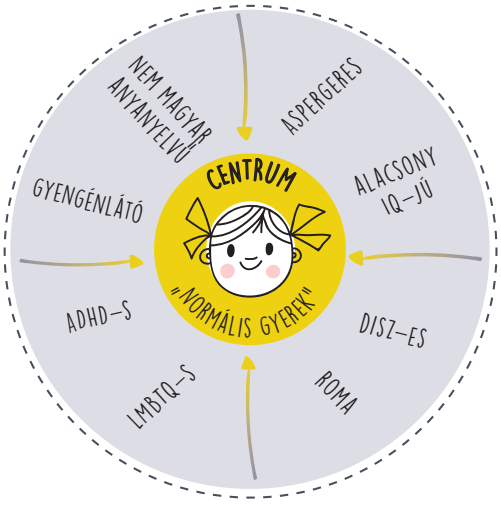
[2] 1990: *World declaration on education for all*, New York; 1994: Salmanca Statement; 2000: *The Dakar framework of action*, Paris; 2005: *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all,* Paris.

[3] 2003: *Disability in Higher Education*, Paris; 1999: *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream School*; 1997: *Post-compulsory Education for Disabled People*, 1995: *Integrating Student with Special Needs Into Mainstream Schools*; 1994: *The Integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*

gyatékosságokra". Az ír kutató az alábbiakban foglalja össze ennek a jelenségnek a problematikus voltát:

- az inklúzió fogalma így nyerteseket és veszteseket definiál, akiket az iskolák normatív és kompetitív természete választ szét;
- a diagnózisorientáltság a tanulók skatulyákba sorolását okozza, maguk és mások számára is az SNI-sség válik a megkülönböztető jeggyé;
- nem válik domináns megközelítéssé a különböző képességek és hátterek erősségként, pozitívumként való szemlélete.

Mindez pedig olyan gyakorlatokhoz vezet, amik – bár inkluzívnak vallják magukat – mégis messze vannak az eredetileg elérni kívánt céltól. Az inklúziónak az SNI (vagy hátrányosság) felőli megközelítése erősen normatív. A fogalom fenti leírásakor ugyan szándékosan nem kerültük meg a „normális" szó használatát, de ezt valójában a politikailag korrekt definíciók is csak látszólag kerülik például az „átlagos", „tipikus" szavakkal. Érdemes ezt a diskurzust mélyebben is megvizsgálni ahhoz, hogy megértsük, hogyan lehet rajta változtatni.



1. ábra **Az inklúzió normatív megközelítése**

Az inklúzió fogalma azon a feltételezésen alapul, hogy van egy „ideális centrum", amibe befogadunk, amibe érdemes befogadva lenni. Az oktatásban ez azt jelenti, hogy olyan csoportok jönnek létre, melyeket a centrum (norma) ellenében definiálunk (lásd ***1. ábra***). A centrum bizonyos kulturálisan meghatározott teljesítményeket normalizál, és így végső soron bizonyos szociális csoportokat privilegizál.

A tágabb értelmezések, melyek a fogyatékosságokra való vadászat helyett teret teremtenek a különbözőségnek, kevéssé épültek be a gondolkodásunkba. Amire tehát szükség lenne, az a centrum – a norma – megkérdőjelezése és megszüntetése, az inklúzió tágabb értelmezése, amely a teljes tanulói diverzitásra helyezi a hangsúlyt. Az UNESCO 2005-ös útmutatója az inklúzióról például így definiálja a fogalmat:

„Az inklúzió egy folyamat, amely a tanulók igényeinek sokféleségére irányul, azokra reagál. Úgy teszi ezt, hogy növeli a tanulásban, kultúrákban és közösségekben való részvételt, és csökkenti az oktatáson belüli és az oktatásból való kirekesztést. Változásokkal és változtatásokkal jár a tartalmak, a megközelítések, a struktúrák és a stratégiák tekintetében, melyek közös jövőképe az összes gyerekre vonatkozik, és melyek osztják azt a meggyőződést, hogy az összes gyerek oktatása a rendszer felelőssége." (UNESCO, 2005, 13. o.)

Külön hangsúlyozza továbbá, hogy mi inklúzió, és mi nem az:

2. ábra **Az inklúzió definíciójának elemei** ***(UNESCO, 2005, 15. o.)***

Látható, hogy a tág megközelítés teret ad a különbözőségnek, ahelyett, hogy a fogyatékosságokat helyezné fókuszba. Elismeri az identitás komplex természetét és az interszekcionalitást (a nem, faj, osztály, etnikum stb. hatása arra, hogy az egyén mennyire tud profitálni az oktatásból). Ugyanakkor ez a normatív rendszer nyertesei számára kényelmetlen lehet, hiszen megkérdőjelez bizonyos hatalmi pozíciókat, privilégiumokat, és ezeknek a mintáknak a megszakítását vonhatja maga után. *(Mac Ruairc, 2013)* Az iskolák ebből a szempontból megint csak nem emelhetők ki a tágabb gazdasági-társadalmi és politikai kontextusból. Bár az inklúziós szakpolitikai kezdeményezések mögötti eredeti törekvés vonzó, ezek többnyire gyors és hatékony megoldást akarnak, nem fordítanak figyelmet az értelmezésekre. Arról, hogy mégis hogyan érhetjük el, de legalábbis hogyan törekedhetünk a megfelelő cél elérésére, a második részben írunk. Most azonban foglaljuk össze, hogy mi is lenne ez a megfelelő cél.

Méltányosság a legtágabban

A fentiekben részletesen szóltunk a különböző értelmezések problematikáiról, hatásairól. Nézzük most meg, hogy milyen javaslatok vannak egy olyan újszerű megközelítésre, amely segítségével, ha valóban beépül az oktatási szemléletbe, elkerülhetőek a korábban leírt buktatók.

Jacky Lumby *(2013a)* szerint a méltányos oktatás egyik legfontosabb eleme, hogy azt nyújtsa a gyereknek, amire az ő (a gyerek) szempontjából szüksége van. Az esélyegyenlőség ebben a kontextusban azt jelenti, hogy minden gyerek ugyanolyan esélyeket kap arra, hogy olyan életet élhessen, amit ő maga értékesnek tart. A gyereket ne határolja le a családi és kulturális közössége, ha ő másfajta életre vágyik, kapjon meg minden lehetőséget ahhoz, hogy ezt valóra válthassa. Az oktatás segítse tehát elő a társadalmi mobilitást. Ugyanakkor ne vessük meg

vagy utasítsuk el a tanuló közösségének értékeit. A méltányos oktatás tehát biztosítja, hogy minden tanuló megszerezhesse azt a tudást, azokat a képességeket és attitűdöket, melyek szükségesek ahhoz, hogy önmaga és a társadalom számára is értékes életet élhessen.

Az oktatás minőségének javítása iránt elkötelezett két legnagyobb nemzetközi szervezet: az OECD és az UNESCO is időről időre újragondolja a méltányosság definícióját. Az OECD 2012-es PISA eredményekről szóló összefoglalója *(PISA 2012 Results: Excellence Through Equity)*, mely a *Minden tanulónak esélyt a sikerhez (Giving every student the chance to succeed)* alcímet viseli, a méltányosságot az alábbi általánosabb értelemben definiálja:

> „A méltányos oktatás azt jelenti, hogy minden tanulónak, függetlenül a nemétől, a családi hátterétől, a társadalmi-gazdasági státuszától, megadja a lehetőséget arra, hogy az oktatásból profitáljon. […] Mindez nem azt jelenti, hogy mindenkinek ugyanazt az eredményt kell elérnie, de az sem következik belőle, hogy ugyanazt a tananyagot kell mindenkinek megtanítani, vagy ugyanazokat az erőforrásokat kell minden tanuló számára biztosítani." *(OECD, PISA, 2013, 27. o.)*

Az UNESCO *(2008)* Wilson 2003-as definícióját vette át, amely nagyon hasonlít Lumby fent említett meghatározásához. Eszerint

> „A méltányosság azt jelenti, hogy minden gyereknek biztosítjuk a jogot arra, hogy az oktatásban, illetve az oktatás által kibontakoztathassa képességeit és valóra válthassa vágyait." *(ibid, 2. o.)*

Mindkét meghatározás eltér a korábban említett esélyegyenlőségi megközelítésektől. Egyértelművé válik egyrészt, hogy nincs szó egyenlő bánásmódról: nem ugyanazt kell a tanulóknak biztosítani sem támogatásban, sem tananyagban. De nem jelenik meg az eredményorientáltság sem, az OECD már úgy fogalmaz, hogy minden gyereknek a saját maga számára legyen hasznos az oktatás, az UNESCO pedig a saját vágyak valóra válását emeli ki. Mindez összecseng azzal, hogy az oktatás értékközvetítés helyett a tanulókat segítse a saját értékeik kialakításában, és ezek mentén támogassa őket.

Az első részben szóltunk arról, hogy milyen akadályai, gátjai lehetnek egy valóban méltányos oktatás megteremtésének. Ezek leküzdése azonban egyáltalán nem könnyű feladat. Levin *(2003)* szerint alapvetően két dolog kell hozzá: akarat – azaz, közös és egyéni hajlandóság arra, hogy lépéseket tegyünk egy méltányosabb oktatás megteremtéséhez –, és képesség – azaz tudás arról, hogy mit kell tenni, és arra való képesség, hogy ezt meg is tehessük. A második részben a méltányosságot az iskolavezetés szemszögéből fogjuk vizsgálni.

II. Lehetséges válaszok a kihívásokra az iskolavezetés szemszögéből

Az OECD az oktatási méltányossághoz kapcsolódó tematikus jelentései és a tagországok országjelentései alapján adta ki 2012-ben a *Méltányosság és minőség az oktatásban (Equity and Quality in Education)* című kötetét, melyben összesen 10 szakpolitikai ajánlást fogalmaz meg a méltányosság elősegítésére, ötöt a rendszerszintű szakpolitikákra, további ötöt pedig kifejezetten az alacsonyan teljesítő hátrányos helyzetű iskolák fejlesztésére vonatkozóan. Ez utóbbiak közül rögtön az első ajánlás az iskolavezetés erősítésére és támogatására irányul (lásd bővebben a keretes írásunkat). Az Európai Szakpolitikai Hálózat az Iskolavezetésről (EPNoSL) éppen ezt tekintette fő küldetésének, olyan tudástárat hozott létre, amely segíti a döntéshozókat és az oktatási gyakorlat szakembereit – beleértve a gyakorló iskolavezetőket, tanárokat – abban, hogy konstruktív párbeszédet tudjanak kezdeményezni a méltányosságról.

Az iskolavezetés erősítése és támogatása – OECD ajánlás

Az OECD kulcsfontosságúnak látja a hátrányos helyzetű iskolák vezetőinek felkészítését és támogatását, hogy jól reagálhassanak az iskola és a tanulók igényeire. Mindehhez az alábbi négy feltétel szükségességét emeli ki:

- „A vezetőképző programok erősítsék egyrészt az iskolavezetők tanulás-tanítás fejlesztéséhez szükséges általános tudását és szakértelmét, másrészt olyan speciális tudást is nyújtsanak, mely a hátrányos helyzetű iskolák állította kihívásokkal segítenek megküzdeni.
- Coach- és mentorprogramok nyújtása iskolavezetők számára, melyek támogatják a vezetőket jó megoldások keresésében és iskolahálózatok megteremtésében, hogy hosszú távon érhessenek el változást a szakmai gyakorlatban és biztosíthassanak fenntartható fejlődést.
- Olyan stratégiák fejlesztése, melyek kompetens vezetőket vonzanak be a hátrányos helyzetű iskolákba és meg is tartják azokat. Ehhez jó munkakörülmények megteremtése, valamint olyan rendszerszintű támogatás és ösztönzők biztosítása, melyek elősegítik a kiváló iskolavezetők kinevezését ezekben az iskolákban.
- Rendszerszintű támogatás nyújtása az iskolák szervezeti felépítésének és szervezeti kultúrájának újragondolására, ahol ez szükséges. A szervezeti felépítés átalakítása többlettámogatást, külső beavatkozást és többletforrásokat is igényelhet. Bizonyos esetekben szükség lehet kevésbé jól teljesítő iskolák felosztására, kisebb iskolák összevonására, vagy akár rosszul teljesítő iskolák bezárására." *(OECD, 2012, 112. o.)*

Az alábbiakban néhány olyan iskolavezetési megközelítésről írunk, melyek a méltányos oktatás szempontjából vagy már egyfajta szemléletváltást tükröznek, vagy kifejezetten ezt segítik elő. Ezek a megközelítések az EPNoSL hálózat anyagaira támaszkodnak, ezen belül is az alábbi két forrás jelenik meg leghangsúlyosabban:

- egy szakpolitikai és intézményfejlesztési eszköztár *(policy toolkit)*, amely az iskolavezetés fejlesztését támogatja az EU tagállamaiban, elsősorban azzal, hogy segíti és irányítja az ezzel kapcsolatos párbeszédeket. Az eszköztár azt hivatott biztosítani, hogy az iskolavezetéssel kapcsolatos fejlesztések a méltányosság és a tanulás eredményességének a jegyében induljanak el és valósuljanak meg. *(EPNoSL, 2015a)* Azonnal alkalmazható konkrét eszközök (kérdőívek, sablonok stb.) helyett gondolatébresztő rövid tematikus egységek, videók, előadások találhatók az oldalon, melyek a téma jelenlegi európai felfogását mutatják be röviden, szakértői szempontokat követve (a ***3. ábrán*** az eszköztár témái láthatóak).
- egy esettanulmány-gyűjtemény, amely olyan EU-s tagállamokban (az EPNoSL hálózat országaiban) megvalósult iskolavezetés-fejlesztési gyakorlatokat mutat be, melyeknek a méltányosság kulcseleme volt. *(EPNoSL, 2015b)* [4]

3. ábra **Az eszköztár témái**
(Forrás: **toolkit.schoolleadership.eu*)***

[4] Az eszköztár a toolkit.schoolleadership.eu címen található, magyarul bővebb információ a oktataskepzes.tka.hu oldalon, az *Iskolavezetés* téma alatt olvasható. Az esettanulmányokat tartalmazó gyűjtemény elérhetősége: schoolleadership.eu/portal/deliverable/school-leadership-policy-practices-equity-and-learning-epnosl-case-studies

A tanulás és a vezetés összefonódása

A szakirodalom számos vezetői modellt ír le, melyek az elmúlt évtizedekben nemcsak kutatás tárgyát képezték, de divatos irányzatokat is képviseltek elsősorban az angolszász oktatási rendszerekben: megjelentek a vezetőképzések tananyagaiban és szakpolitikai dokumentumokban ajánlásokként is. Ezek közül Ward *(et al. 2013)* áttekintése hármat emel ki, melyekben erősen megjelenik a társadalmi igazságosságra való törekvés: transzformációs vagy átalakító vezetés *(transformational leadership)*, megosztott vezetés *(distributed leadership)* és tanulásirányító vezetés *(instructional leadership)*. Manapság az angolszász irodalom egyre inkább az *educational leadership* (oktatási/pedagógiai vezetés) vagy a *leadership for learning* (tanulásközpontú vezetés) kifejezésben integrálja a korábbi modellek egyes elemeit, míg pl. a skandináv irodalom a pedagógiai vezetést *(pedagogical leadership)* használja leginkább. Ezekben az új irányokban – bármi is legyen a megnevezés – közös elem, hogy a hangsúly a tanításról és a tanárról a tanulásra és a tanulóra került. A vezetés fő feladata ebben az értelemben pedig a tanulási-tanítási folyamatok stratégiai irányítása, vezetése.

A vezetésről és a tanulásról általában külön szoktunk beszélni, hiszen az oktatás más-más szereplőjéről szólnak. Míg a vezetés középpontjában hagyományosan a tanárok munkájának és az intézménynek az irányítása áll, a tanulás a tanulókról szól. Kérdés, hogy mégis hogyan fonódhat össze a vezetés és a tanulás, hogyan jelenhet meg a kettő egyszerre a pedagógiai diskurzusokban. Az összekapcsolódást két aspektusból is közelíthetjük: egyrészt egy iskolában mindenki tanuló, másrészt mindenki vezető is.

A tanulás irányából közelítve, a vezetés-tanulás kapcsolatának kulcsa, hogy mindenkit tanulónak tekintünk, és az iskolában a tanulást három szinten értelmezzük (lásd ***4. ábra***).

4. ábra **A vezetés és tanulás összekapcsolása**
(Forrás: Schratz, 2014)

A szakma tanulását az ábrán a pedagógusok és az iskolai munkát segítő többi felnőtt (gyógypedagógus, iskolapszichológus, ifjúságvédelmis, gazdasági és technikai munkatársak) folyamatos fejlesztése, formális és informális tanulása jelenti, míg a rendszerszintű tanulás a szervezeti folyamatok, kultúra és struktúra állandó fejlesztésére utal.

Ha egy iskola minden tagja tanulónak tekinti magát, és a tanulás mindhárom szintje - diákok tanulása, tanárok szakmai fejlődése, rendszerszintű tanulás – hangsúlyt kap, akkor nagyobb az esély arra, hogy *learning school*-lá, azaz a tanulószervezet mintájára tanulóiskolává váljon a szervezet. Ebben a szemléletben az iskolavezetés képes lesz erősebben összekapcsolni a tanítás-tanulás, a változás, önmaga, kollégái és az intézmény stratégiai irányítását. *(Schratz, 2014)* A tanulás- és tanulóközpontú vezetés azzal segíti elő a

méltányosabb oktatás megteremtését, hogy egyrészt nem téveszti szem elől a tanulót, hiszen a tanulás áll a középpontban, e köré szerveződik minden más cél és tevékenység. Másrészt a tanárok számára a tanulás állandó saját élménnyé, mindennapi realitássá válik, így jobban tudják támogatni tanulóikat is.

Másik oldalról közelítve, a vezetés – mint folyamatok irányítása, befolyásolása, változások elindítása – hasonlóképpen nem csak az igazgatóra vagy a szűkebb iskolavezetői körre (igazgatóhelyettesek, munkaközösség-vezetők) értelmezhető. Vezetés az is, amikor egy diák elindít egy folyamatot az iskolában, például internetes iskolatévét csinál a facebookon[5], amihez sok más tanuló is csatlakozik nézőként vagy aktív riporterként, szerkesztőként. A kezdeményezés változást generál, új tanulási lehetőségeket teremt. Az iskolatévé révén a tanulók (interjúk, riportok készítésével, információk gyűjtésével) sok készségüket fejlesztik, a saját tanulási folyamatuk vezetéséhez járulnak hozzá. Vezetés ugyanígy, ha egy tanár vagy tanárok egy csoportja indít el változást, irányít egy folyamatot, például elkezdik egymás óráit látogatni, mert erre saját igényük születik. De vezetés az is, ha a tanulók ellenállással irányítanak folyamatot, például következetesen nem a tankönyvekből sajátítanak el egy adott tananyagot, hanem például a mobiltelefonjukon tájékozódnak. Egy szervezetben minden szereplő hatással van a szervezet kultúrájára, teljesítményére és értékeire, közvetlenül vagy közvetett módon tehát mindenki részt vesz a vezetésben.

A megosztott vezetés *(distributed leadership)* ebben az értelemben nem egy lehetséges opció, hanem maga a valóság, hiszen a tanítási-tanulási folyamatot egy iskolában nagyon sok szereplő irányítja. A kérdés tehát nem az, hogy megosztott-e a vezetés, hanem sokkal inkább az, hogy

- Tudunk-e róla, hogy a vezetés megosztott? Tudatában van-e ennek az igazgató és a szűkebb iskolavezetés? Tudja-e ezt az iskola összes szereplője?
- Bátorítja-e tudatosan az iskolavezetés a különböző szereplőket arra, hogy változásokat kezdeményezzenek, folyamatokat irányítsanak? Értékeli-e ezeket a kezdeményezéseket? Transzparens-e mindez az iskola minden szereplőjének a számára? Vannak-e csatornák, melyeken a különböző véleményeket kifejezhetik a tanárok, a tanulók, az iskola személyzete?
- Milyen hatásai vannak a megosztott vezetésnek a tanulásra? Tudatosan használjuk-e a megosztott vezetés jelenségét a méltányosabb oktatás megteremtésére?

Az EPNoSL hálózatban fejlesztett megosztott vezetés a méltányosságért *(distributed leadership for equity – MVM)* nevű eszköz[6] abban segíti az iskolavezetőket, tanárokat, hogy a megosztott vezetés jelenségét méltányossági célok elérésére tudják használni. Az eszköz 5 kulcselemet fogalmaz meg:

[5] Létező magyarországi esetről van szó, ami bizonyára nem egyedi.

[6] *Distributed Leadership for Equity* nevű eszköz része az a videóanimáció, mely az 5 kulcselemet bemutatja: toolkit.schoolleadership.eu/distributed_how.php

1. A megosztott vezetés közös értelmezésének kialakítása

Mindenkinek legyen lehetősége, hogy megvitassa, mit jelent az MVM, reflektálhasson rá. Az iskolai szereplők közösen értelmezzék ezt.

2. Részvételen alapuló iskolavezetési kultúra kialakítása

Tegyünk lépéseket azért, hogy közös elgondolások, közös értékek alakuljanak ki arról, hogy ki, hogyan vesz részt a vezetésben. A közös értékek tartalmazzák azt is, hogy az iskola minden szintjén megbecsüljék a vezetéshez, irányításhoz való hozzájárulásokat, valamint egyértelmű legyen az elköteleződés az iránt, hogy a részvétel mindenkire vonatkozik.

3. Megfelelő intézményi struktúrák fejlesztése

Olyan struktúrákat alakítsunk ki, melyek segítik és bátorítják azt, hogy az iskola szereplői kezükbe vegyék bizonyos folyamatok irányítását, befolyásolhassák a döntéseket. Például bővítsük ki különböző bizottságok, fórumok, értekezletek tagságát, támogassuk munkacsoportok, csapatok létrehozását, biztosítsunk forrásokat arra, hogy a tanárok, tanulók megvalósíthassanak innovatív ötleteket, kísérletezhessenek, valamint támogassunk formális és informális tanári vagy tanulói vezetői szerepeket.

4. Nyitott szociális közeg kialakítása

Legyünk egymás iránt nyitottak, ismerjük el és becsüljük meg azokat az erőfeszítéseket, amiket tanárok, tanulók stb. tesznek a tanulás eredményességének érdekében. Az iskolavezetés érzékeltesse, hogy nincs merev hierarchia, illetve a formális hierarchia nem tekintélyelvű.

5. A megosztott vezetés hatásainak értékelése és megosztása

A hatások értékelésébe vonjunk be minél több szereplőt, különböző csoportok különböző szempontok mentén értékelhetnek, hogy minél átfogóbb képet kapjon az iskola az eredményekről és a fejlesztendő területekről. Az eredményeket széles körben vitassuk meg.

Az öt kulcselem komplex egymásra hatását, és azt, hogy ezek hogyan támogatják a méltányosságot az MVM-ben a fa metaforája illusztrálja:

- új kezdeményezések csak erős gyökerekből tudnak kinőni,
- ahhoz, hogy az MVM gyümölcsöt teremjen, folyamatos öntözésre, törődésre van szüksége,
- a méltányosság nem azonnali hatásként jelenik meg, sok időre és odafigyelésre van szükség, hogy megerősödjön. *(Woods, Roberts, 2015)*

Összefoglalva, az iskolavezetés szemszögéből a tanulás és a vezetés szorosabb összekapcsolása hozzájárulhat a méltányosabb oktatáshoz, ha tudatosan erre használjuk, és folyamatos kritikus reflexió kíséri. A következő részben arra reflektálunk röviden, hogy melyek a vezetők támogatásának legfontosabb elemei a méltányosság növelése szempontjából.

▶ Vezetők képzése és fejlesztése

Általánosságban elmondható, hogy a tanár- és a vezetőképzésben a méltányosság nem jelenik meg elég hangsúlyosan. A vezetők sokszor úgy gondolják, hogy elkötelezettek a méltányosság iránt, mégis különböző módokon fenntartják az oktatási egyenlőtlenségeket. A vezetők fejlesztése túlságosan instrumentális, a fő kérdés gyakran az, hogy „mi működik", míg arra kevés idő marad, hogy olyan témákról tudjanak gondolkodni, mint az iskolai közösségek

diverzitása, az iskola víziója, az értékrendszer kialakítása, illetve az ezekkel kapcsolatos gyakorlatok.

A vezetőképzésnek és -fejlesztésnek kulcseleme kellene, hogy legyen a méltányossági kérdésekre való reflexió. Mivel itt kényes témákról van szó, melyek mind a képzőknek, mind pedig a résztvevőknek sok esetben a komfortzónájukból való kilépést jelentik, ezért alapvető, hogy a vezetőképzés egy biztonságos tereppé váljon, ahol nyíltan és őszintén meg lehet vitatni minden érzékeny kérdést. A formális csoportos képzéseken ezt nehezebb megteremteni, ezért érdemes a vezetők és tanárok képzését alternatív fejlesztési módszerekkel – pl. mentorálás, coaching – kiegészíteni, melyek lehetővé tehetik, hogy a vezetők, tanárok, leendő vezetők mélyen és kritikusan reflektálhassanak saját pozíciójukra, és azokra a kihívásokra, melyekkel akár napi szinten szembe kell nézniük a méltányosságért folyó vezetés/irányítás során.

Az EPNoSL esettanulmányokban több, a vezetők és tanárok fejlesztésére irányuló gyakorlat is megjelent. Ezek egyik közös eleme volt az elméleti tudás és a gyakorlat hatékony összekapcsolása. Amint láttuk, számtalan tényező befolyásolja azt, hogy mennyire méltányos egy oktatási rendszer vagy egy iskola, és ezek a tényezők komplex módon hatnak egymásra is. Ahhoz, hogy a tanárok, iskolavezetők hatékony lépéseket tudjanak tenni a méltányosság növeléséért, tisztában kell lenniük azzal, hogy melyek ezek a tényezők, és hogyan fejtik ki hatásukat. A saját gyakorlatukra mélyen és kritikusan kell tudniuk reflektálni, és ehhez ismerniük kell a méltányosság komplex területének elméleti kereteit, beleértve a szociológiai, pszichológiai, közgazdaságtani, neveléstudományi megközelítéseket. Mindez azonban még nem elég a sikerhez, elengedhetetlen, hogy az elméletet kötni tudják a mindennapi gyakorlatukhoz, működésükhöz, és konkrét eszközök birtokában legyenek. Szinte mindegyik jó gyakorlat a tanulásközpontú vezetésre helyezte a hangsúlyt a vezetők fejlesztésében. Több esettanulmány utalt arra is, hogy az elméleti és gyakorlati tudás szorosabb összekötése a kutatást is serkenti.

III. Konklúzió

Az iskolavezetés és az oktatás sokféle módon segítheti (és gátolhatja is) az oktatási méltányosság növelését. A fent leírt példák kevésbé a konkrét gyakorlati lépésekkel, mint inkább a szemlélettel foglalkoztak. Véleményünk szerint ahhoz, hogy egy iskola le tudja győzni az akadályokat, és elinduljon a méltányos oktatás felé vezető úton, kulcsfontosságú a méltányossággal kapcsolatos szemlélet alakítása, formálása, hiszen ez mind a Levin által említett akaratot, mind pedig a képességet meg kell, hogy alapozza. A szemléletformálás rengeteg beszélgetésen, közös gondolkodáson keresztül alakul. A mindennapi gyakorlataink hátterében álló gondolatok tudatosítása, az ezekre való kritikus reflexió, a normatív megközelítések megkérdőjelezésében segítenek. A perspektívaváltás nem tud egyik napról a másikra megtörténni, tulajdonképpen folyamatosan teret kell adni az erről szóló diskurzusnak, legyen szó akár a vezetők vagy a tanárok formális képzéséről, akár az iskola belső működéséről.

Gyökeres változást elérni egy iskolában vagy egy oktatási rendszerben nem lehet egyik napról a másikra. A méltányosság terén hatalmas kihívás elé állított Dél-Afrika pretóriai Af-

rikaans Egyetemének rektora, aki az Apartheid után vette át az egyetem irányítását, szemléletes képpel érzékeltette a változás nehézségét. Így fogalmazott frissen kinevezett dékánjának az előítéletesség felszámolására irányuló munkájával kapcsolatban: „Megfordítottam a hajót, csak az a baj, hogy még mindig ugyanabba az irányba halad". *(Lumby, 2013a)* Nem elég az oktatás hajóját a méltányosság irányába fordítani, azokat az áramlatokat is meg kell érteni és ismerni, melyek a hajót mozgatják.

Változást egyetlen szereplő sem tud elérni egyedül, minden siker mögött sok partner közös munkája áll. A méltányosság növelésének is alapfeltétele, hogy az iskolán belüli partnerek – az iskolavezetés, a tanárok, a tanulók, a szülők – és az azon kívüli szereplők – különböző szektorok (például kultúra, gyermekvédelem, egészségügy) szakértői, civilek, stb. – hatékonyan működjenek együtt. A modern infókommunikációs technológiák megkönnyítik és segítik a partnerségépítést, a hálózatosodást és a tudásmegosztást, az Európai Unió programjai (pl. Erasmus+) pedig forrásokat is biztosítanak ehhez. Az együttműködés ugyan kétségkívül sok befektetett munkát és időt igényel, a tapasztalatok alapján azonban ez nem csak megtérül, de hosszú távon csak ez jelenthet megoldást.

IV. Irodalom

BAGLEY, Carl – WARD, Sophie (2013), *Policy response – a critical engagement*, EPNoSL Keynote paper schoolleadership.eu/sites/default/files/policy-response-a-critical-engagement-2013.pdf

EPNoSL (2015), *School Leadership Toolkit* toolkit.schoolleadership.eu

EPNoSL (2015), *School Leadership Policy Practices for Equity and Learning* – EPNoSL Case Studies

OECD (2012a), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing

OECD (2012b), *"What is equity in education?"*, in Education at a Glance 2012: Highlights, OECD Publishing. dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-29-en

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Volume II), PISA, OECD Publishing. dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en

LEVIN, B. (2003), *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*, paper commissioned by the OECD oecd.org/edu/innovation-education/38692676.pdf

LUMBY, Jacky (2013a), *How can we understand educational leadership for equity and learning*, EPNoSL Keynote presentation, Vilnius Nov. 2013.

LUMBY, Jacky (2013b), *Leading for Equality in a Changing Europe,* EPNoSL Keynote paper and webinar presentation

MAC RUAIRC, Gerry (2013), *Including Inclusion – Exploring inclusive education for school leadership*, EPNoSL Keynote paper

Magyar Pedagógia Társaság (2013), *A foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló oktatás – Fehér könyv az oktatásról*, Készült a Haza és Haladás Közpolitikai Alapítvány megbízásából

NAHALKA István (2013), *Méltányosság* tanszabadsag.hu/blog/meltanyossag

RADÓ Péter (2007), *A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*, In: Új Pedagógiai Szemle, december

SCHRATZ, Michael (2013), *Beyond the Reach of Leading: Exploring the Realm of Leadership and Learning*, EPNoSL Keynote paper and webinar presentation

HORN Dániel, SINKA Edit (2006), *A közoktatás minősége és eredményessége*, Jelentés a magyar közoktatásról 2006, ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4

UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion,* UNESCO, Paris

UNESCO (2008), *Equity and Inclusion in Education – Tools to support education sector planning and evaluation* (Méltányosság és Inklúzió az Oktatásban), UNESCO, Paris

WARD, Sophie; BAGLEY, Carl; WOODS, Philip; LUMBY, Jacky; HAMILTON, Tom; ROBERTS, Amanda (2013), *Scoping paper on school leadership and equity*, EPNoSL paper

WOODS, Philip A. and ROBERTS, Amanda (2015) *Developing distributed leadership for equity and learning: A toolset for policy-makers and school leaders*, European Policy Network on School Leadership.

BEVEZETŐ GONDOLATOK AZ INTERJÚK ELÉ

Szegedi Eszter

Az *Iskolavezetők a méltányos oktatásért* című kötetünk tervezésekor két fontos cél lebegett a szemünk előtt: felhívni a figyelmet arra, hogy az iskolavezetők kulcsszereplői az oktatás eredményességének és bármely fejlesztési folyamat sikerének, valamint hozzájárulni az oktatás méltányosságának hazai értelmezéséhez. Hiszünk abban, hogy nemcsak az intézményi sikerekre, hanem az oktatási rendszer egészére alapvetően befolyásssal van e két tényező, az oktatás pedig meghatározó jelentőséggel bír a társadalmi változásokra, ezért az interjúkban arra keressük a választ, hogy mit tehet egy tudatos és elkötelezett vezető a méltányos és minőségi oktatás érdekében.

A rendszerváltás óta eltelt negyed században a legutóbbi évekig jelentős közoktatási reformfolyamat zajlott le, mely alapelveiben a nemzetközi trendeket követte, ugyanakkor egyszerre jellemezte a stabilitás és a kiszámíthatatlanság. Stabilitás a struktúrában (pl. szabad iskolaválasztás, helyi irányítás, intézményi autonómia) és az alapelvekben (pl. az egész életen át tartó tanulás szemlélete, tanulás- és tanulóközpontú tantervi paradigmaváltás, kimenetorientált megközelítés, méltányosságra való törekvés, minőségfejlesztés), melyek olyan – részben most is érvényes – szabályozási keretekben érvényesültek, mint a két, majd háromszintű tartalmi szabályozás (NAT, helyi pedagógiai programok és kerettantervek), az intézményi minőségirányítás, a kompetenciamérés teljes körűvé tétele vagy az esélyegyenlőségi tervezés szorgalmazása. Az implementációs folyamatokat támogató fejlesztési elképzelések azonban igen hektikusnak mutatkoztak az évek során, így az intézmények szintjén sokkal inkább a stabilitás hiánya volt érzékelhető a mindennapi működésben.

Az időszakot jellemző gazdasági-társadalmi folyamatok gyors változása (elsősorban a demográfiai csökkenés, a munkaerő-piaci igények jelentős átalakulása és az info-kommunikációs technológia térhódítása) rendkívüli kihívások elé állította a közoktatási rendszer szereplőit. Az iskolák új szerepnek való megfelelési törekvései közben a legnagyobb vesztes a társadalmi hátrányokkal induló réteg lett, a magyar oktatási rendszer hátránykompenzációs képessége jelentősen romlott. A mára már rendkívül szelektívvé vált hazai oktatási rendszer, melyben az eredményeket a szociokulturális státusz óriási mértékben meghatározza, nemcsak a leszakadó rétegek felzárkózási esélyei szempontjából jelent problémát, hanem számos kutatás és összehasonlító elemzés kimutatta azt is, hogy ennek következtében a teljes rendszer teljesítőképessége csökken.

A fenti kihívásokra kívánt választ adni az elmúlt évtizedek számos oktatás- és fejlesztéspolitikai programja, melyek jelentős forrásokkal igyekeztek támogatni mind központi, mind helyi szintű fejlesztések révén az iskolai munka minőségét az infrastrukturális beruházások mellett. Sajnálatos módon a programok szisztematikus értékelése alig történt meg, így keveset tudunk arról, hogy intézményi szinten milyen mértékben hasznosultak, vélhetően

ennek is tulajdonítható a gyakori szakértői szkepticizmus e téren. Sajátos vonása volt a hazai rendszernek a 2011-ig teljes körűen biztosított intézményi autonómia mellett az elszámoltathatóság hiánya, ami szintén a hatékonyságról és a fejlesztési források beépüléséről való információk esetlegességét okozzák. Az OECD vizsgálatai alapján ennek fokozott következményei lehetnek a rendszerszintű teljesítményre is, mivel a PISA mérések eredményei alapján készített összehasonlításban a legrosszabbul teljesítő rendszerek éppen azok, amelyekre magas szintű autonómia és alacsony fokú elszámoltathatóság jellemző (ennél alig valamivel teljesítenek jobban az alacsony autonómiájú és szigorú elszámoltathatóságra építő rendszerek). Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy az iskolavezetőknek rendkívül nagy szerepük volt abban, hogy intézményük milyen mértékben vett igénybe fejlesztési forrásokat, és az milyen módon hasznosult, mennyiben tudta támogatni a kitűzött célokat.

Hat interjúalanyunkat ezért annak tudatában választottuk ki, hogy részt vettek egy-egy jelentős fejlesztési programban, vagy maguk konstruáltak innovatív pedagógiai modellt. Az ötletet többek között az adta, hogy az Egész életen át tartó tanulás programot 2014-ben felváltó, a Tempus Közalapítvány által koordinált Erasmus+ program új pályázati lehetőségeiben kiemelt figyelmet kap a várható hatások növelése, melynek érdekében a pályázó intézményektől stratégiai szemléletet követel meg a részvétel: az intézmény fejlesztési igényeit, tervezett tevékenységeit és a várt hatásokat egy európai fejlesztési tervben kell bemutatni. Beszélgetőpartnereink között is van, aki a nemzetközi programok visszatérő sikeres pályázója, emellett az elmúlt 20 év legfontosabb hazai intézményfejlesztési programjairól szinte kivétel nélkül olvashatunk az interjúkban. Kezdve a Comenius 2000-rel, a Szakiskolai Fejlesztési Program két generációján át, az Önfejlesztő iskolák hálózatáig, majd a különböző HEFOP és TÁMOP programok mellett említésre kerül az Integrált Pedagógiai Rendszer bevezetése, a Lépésről lépésre és a Komplex Instrukciós Program, vagy a jelenleg is futó Mentor(h)áló 2.0.

Az OECD és az Európai Unió is kiemelt figyelmet fordít az iskolavezetés tanulás hatékonyságára gyakorolt hatásának vizsgálatára, melynek kapcsán számos nemzetközi összehasonlító elemzés és nagyobb volumenű kutatás is készült. Ezek legfőbb megállapításai, hogy az iskolavezetés egyre összetettebb és igényesebb munkát követel meg, és a sikerek hátterében azonosítható néhány kulcstényező. Az ezek mentén megfogalmazott legfontosabb elvárások az alábbiak: *a vezető felelős*

- a tanulók fejlődéséért;
- a minőségi tanári munka támogatásáért, értékeléséért és fejlesztéséért;
- a célok kitűzéséért és az eredmények méréséért;
- az anyagi és humánerőforrás stratégiai tervezéséért;
- a vezetés megosztásáért;
- a külső partnerekkel való együttműködésért;
- az önfejlesztésért.

A bevezető tanulmányban is említett pedagógiai vezetés olyan fejlett vezetői kompetenciákat igényel, mint a szakmai elkötelezettség, motivációs képesség, megfelelő vezetői, pedagógiai és kommunikációs képesség. A pedagógiai vezető intézményi jövőképet alakít ki,

mind a tanulók, mind a tanárok számára példaképet jelent, és képes hatékony és vonzó tanulástámogató környezetet teremteni. Mindemellett képes kapcsolatokat kiépíteni az oktatás különböző szintjeivel, a családokkal, a helyi közösséggel és a munka világával. Ugyanakkor azt is hangsúlyozzák a tanulmányok, hogy a szabályozási környezetben is új modellekre van szükség, melyek a visszacsatolásra, az ösztönzőkre, az adaptivitási képesség növelésére és az intelligens szervezeti modellek kialakításának támogatására törekszenek.

A rengeteg kontextuális változó miatt (mint pl. az adott ország társadalmi fejlettségi foka vagy az oktatás rendszerszintű jellemzői) nincsenek egyértelműen beazonosítható tényezői egy fejlődésre képes iskolarendszernek. Ugyanakkor ma már elfogadott nézet, hogy a struktúrák stabilizálását és az alapstandardok lefektetését követően – melyek részben az iskolák közötti és osztálytermi különbségek csökkentését célozzák –, a fejlettebb rendszerekben az oktatási gyakorlatra kell, hogy helyeződjön a hangsúly. Az iskolákat pedig abban kell segíteni, hogy magukat irányítani tudó tanuló szervezetekké váljanak, mely teljes mértékben összecseng a bevezető tanulmány konklúziójával is a méltányos oktatás megteremtésének feltételeiről.

A kötetben megkérdezett iskolavezetők a beszélgetések során mind utalnak a fent leírt modern felfogású vezetői felelősségi körökre és szükséges kompetenciákra, nem véletlenül. Mindannyian aktív szakmai életet élnek, szakértőként, szakmai egyesületek tagjaiként, tanácsadóként vagy oktatóként a tágabb környezetre is hatással vannak, publikálnak, egyetemi műhelyekkel működnek együtt. A pályázati lehetőségeket az intézményi stratégiához és fejlesztési tervekhez hozzárendelve tudatosan használják, nem csupán forrásbevonást, hanem a pedagógiai kultúraváltás és a tanulószervezetté válás eszközét látják bennük. A tanulók egyéni adottságaihoz illeszkedő programok bevezetésén dolgoznak, jellemző a kooperatív módszerek alkalmazása és a projektszemlélet. Elmondásuk szerint a fejlesztési és vezetőképzési programokban való részvétel is megerősítette a folyamatos minőségfejlesztés igényét, az értékelési, visszacsatolási és önreflexiós kultúrát. Van köztük, aki végigment a „kikövezett" úton, és minden létező lehetőséget megragadott tudatosan aknázva ki az állami erőforrásokat, és akad köztük úttörő, sőt útkereső is.

Az iskola önmagában nem oldhatja meg a méltányosság problémáját, az egyenlő társadalom tág értékei iránti elköteleződés csak széles körű társadalmi és kormányzati összefogásban képzelhető el. A kötetben szereplő interjúk mindegyike szolgál azonban olyan példákkal, amelyben az iskolavezetés kiemelten kezeli a méltányosság kérdését, és ezen a téren nagy eredményeket ért el. Érdemes odafigyelni, hogy ezek az elkötelezett iskolavezetők hogyan gondolkodnak a témáról, mi fontos számukra, és milyen – a tantestülettel közösen megvalósítható – megoldásokat találnak.

INTERJÚK

HEJŐKERESZTÚRI IV. BÉLA ÁLTALÁNOS ISKOLA

IGAZGATÓ: K. NAGY EMESE

WWW.HEJOKERESZTURISKOLA.HU

Számos hazai iskolához hasonlóan a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola életében is fontos feladatként jelentkezett a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok kezelése, a hátrányos helyzetű, tanulásban leszakadt gyerekek iskolán belüli problémájának megoldása, az alulteljesítők lemaradásának megszüntetése és a tehetségek kibontakoztatása. Ez csak az oktatás gyökeres megváltoztatásával, reformjával érhető el, ezért az iskola vezetése kereste azokat a tanítási módszereket, amelyek minden társadalmi csoport gyermekei számára megfelelnek. Az iskola a **Komplex Instrukciós Programot (KIP)** adaptálta a kihívások kezelésére. A módszer alapja az **amerikai Stanford Egyetem Complex Instruction módszere**, amelyet az iskola pedagógusai 2001-től kezdődően formáltak a magyar igényekhez, és amelyet ma már a hejőkeresztúri bázisiskolában 15 éve sikeresen alkalmaznak. A Komplex Instrukciós Programot már 15 iskola vette át, így további 2500 tanuló és 230 pedagógus részesülhet a program előnyeiből (**komplexinstrukcio.hu**). Az ELTE és a Miskolci Egyetem a Komplex Instrukciós Programot 2011-től oktatja.

A program átfogó célja a közoktatási intézményekben a szocializáltságban és tudásban heterogén tanulói csoportok osztálytermi sikerességéhez történő hozzájárulás, és az ezt célzó nevelő-oktató munka színvonalának emelése.

Hosszú távú cél a gyermekek – beleértve az alulteljesítő és a tehetséges tanulókat is –, hozzásegítése a közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, amely a munkaerőpiacra történő sikeres belépésüket alapozza meg. Fontos cél továbbá a tanári kompetenciák javítása és a tantestületen belül a pedagógiai kultúraváltás.

A program rövidtávú célkitűzése a **tanulók közötti státuszprobléma kezelése**, a gyerekek tudásának gyarapítása, iskolai sikerességének biztosítása. A kognitív képességek fejlesztése mellett a módszer egyik bizonyított eredménye a tanulók szocializáltságában bekövetkező pozitív változás, aminek a testvérekre, szülőkre gyakorolt hatása a családokon belül is mérhetően jelentkezik.

A Komplex Instrukciós Program előnyei:

- Lehetőséget biztosít a tanulók közötti különbségek mérséklésére
- Hozzájárul az esélyegyenlőség és az osztályban kívánatos méltányosság megteremtéséhez minden tanuló tekintetében
- Lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog
- Lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyerekek sikeres együttnevelésére
- Elsősorban a kooperatív tanulási módszereket előtérbe állító, komplex, alapelvekből, módszerekből, a tanórákon alkalmazott szabályokból felépülő rendszer
- A tanórák keretrendszere adott, amely azonban széleskörűen biztosít lehetőséget a tananyaghoz való igazodásra és a kreativitásra ∗

Interjú K. Nagy Emesével

EBBEN AZ ISKOLÁBAN MINDEN HÁTRÁNYOS HELYZETŰ, MINDEN ROMA ÉS NEM ROMA GYEREK IS ÚGY GONDOLJA, HOGY ÖVÉ A VILÁG.

▶ **Mióta dolgozol iskolavezetőként ebben az iskolában, és mióta vagy a pályán? Mit gondolsz, mi szükséges ahhoz, hogy valakiből jó vezető válhasson?**

Iskolavezetőként 15 éve dolgozom a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskolában, de már előtte is igazgatóhelyettesként láttam el a feladataimat az intézményben. Amikor igazgató lettem, egyértelművé vált számomra, hogy konkrét céljaim vannak azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehetne a megváltozott körülményekhez – például a tanulói összetételhez – igazodni, illetve az ennek kapcsán felmerülő kérdésekre válaszokat adni.

Azt vallom, hogy igazgatónak vagy vezetőnek bizonyos mértékig születni kell: vannak olyan karakterű, általában erős kisugárzású emberek, akik arra késztethetnek egy csoportot, hogy kövessék őket. Léteznek azonban a vezetésnek olyan elemei is, amelyek elsajátíthatók, tanulhatók, bizonyos dolgokban fejlődni, egyes képességeket pedig folyamatosan fejleszteni kell. A szakmai tudás, a naprakész ismeretek nélkülözhetetlenek, ezek nélkül nem lehet hosszú távon, hatékonyan vezetni az intézményt. A kérdés az, hogy miként lehet ezt megvalósítani. Úgy vélem, elengedhetetlen a hétköznapokból, hogy időt szánjunk a szakirodalom tanulmányozására, és a számunkra szükséges nemzetközi felületek, tanulmányok, publikációk elérése miatt az is fontos, hogy beszéljünk idegen nyelveket. Az se baj, ha az intézményvezető tisztában van azzal, hogy melyik vezetői típusba tartozik. Nyilvánvalóan hiába gondolom én azt, hogy egy demokratikus vezetői típus vagyok, ha egyébként nem minden tekintetben, és nem mindig viselkedem demokratikus módon vezetőként. Lehet valaki döntően demokratikus, de természetesen vannak olyan helyzetek, amikor az autokratikus viselkedés, sőt a laissez-faire is megengedett. Ezzel kapcsolatban nagyon sok ismeretet merítettem a vállalatvezetés világából.

Minden tekintetben fontos, hogy az igazgató tudja, melyek az erős és melyek a gyenge pontjai. Engem a szakmában mindig is leginkább az innováció érdekelt. Ezen belül is elsősorban az, hogy egyáltalán mit jelent az innováció. Amikor igazgató lettem, és úgy gondoltam, hogy változásra van szükség, egyértelmű volt, hogy egy innovációs folyamatot kell kezdeményeznem. A kérdés számomra inkább az volt, hogy milyen lépcsőkön kell végigmenni ahhoz, hogy a fejlesztés valóban hasznos és eredményes legyen az iskola számára. Ehhez fel kell tudni térképezni a már meglévő alapokat, amire építhetünk, és a hiányzó tudásokat, képességeket is, amelyeket a szakirodalmi források felkutatásával, olvasásával, a fejlesztendő területek meghatározásával lehet pótolni a siker érdekében.

▶ Röviden meg tudnád fogalmazni, hogy számodra mi a jó az iskolavezetésben?

Amikor igazgató lettem, akkor úgy éreztem, hogy talán nem vagyok rá alkalmas. Egy vezetőnek mindig olyan háttérinformációk vannak a birtokában, amelyeket kívülről nem tudhat az ember. Én egy leköszönő, nyugdíjas igazgató helyére pályáztam, és nem láttam át a részleteket. „Meg tudom-e én ezt tanulni?" – ez járt a fejemben. Az ember egy darabig „elvan" a pozíció adta vezetői tudattal, ez azonban nem tart sokáig: a nap mint nap érkező konkrét, megoldandó feladatokat hamar tudni kell kezelni, és ehhez nagyon felkészültnek kell lenni. Mostanra kiforrott a dolog, úgy érzem, megtanultam vezetni az intézményt. Ami számomra jó benne, hogy az eredményekben ott vannak a gondolataim, az innovációim, ugyanakkor ott van mögöttem egy egész csapat, akikkel a sikereket közösen értük el.

▶ Említetted, hogy rengeteg feladattal kell megküzdenie egy iskolavezetőnek. Mennyi időt tudsz arra szánni, hogy a kollégák pedagógiai munkáját is irányítsd?

A vezetőnek mindenféleképpen rendelkeznie kell egyfajta pszichológusi vénával, hiszen emberekkel foglalkozik. Egy tantestület olyan, mint egy osztály, ahol én vagyok az osztályfőnök. Vannak olyan pillanatok, amikor én is a csoport egy tagjaként tudok működni, anélkül, hogy a vezetőt kéne „játszanom", de vannak olyanok is, amikor példamutatónak kell lennem, mert csak így tudom átadni a szellemiséget, a bennem lévő gondolatokat. A pedagógiának része, hogy tudjam, meddig mehetek el, hogyan vonhatom be a társaimat, hogyan vívhatom ki azt, hogy a kollégáim kövessenek, hogyan adhatok át nekik energiát a tanításra, és hogyan érhetem el, hogy élvezzék azt, hogy tanárok. Gyakorlatilag ezt jelenti számomra a példamutatás.

Az, hogy az iskola meglehetősen innovatív programokkal rendelkezik, nem pusztán adaptálás eredménye, hanem egy példamutatáson alapuló közös döntés: igazgatóként nemcsak ráirányítom a kollégák figyelmét az új dolgokra, hanem én magam is aktív részese leszek a folyamatoknak. Adott esetben meg is kérdezem tőlük: „meg tudjuk-e csinálni együtt, akarjátok-e?". Azaz minden pillanatban ott kell lenni, és azon kell gondolkodni, hogy valamilyen szinten a kollégáim igényeit is kielégítsem. Hagyni kell őket egyénileg fejlődni, ugyanakkor azt is egyértelművé kell tenni számukra, hogy egy csapatnak a tagjai. Minden tantestület nagyon színes: tapasztalataim szerint a kollégák egyharmada általában egyből követi a vezetőt, egyharmada nem alkot külön véleményt, egyharmada viszont vonakodik. Ez a kis csoport jobban szeretne a maga ritmusában, a maga útján menni, pedig nyilvánvaló, hogy egy iskolának, egy közösségnek – akár a pedagógiai programon keresztül is – megvan a maga kultúrája. A vezető részéről itt az a művészet, hogy ebbe a kultúrába hogyan tudja azokat is bevonni, akik különben nem tartoznának bele. Ha ezen nem dolgozunk folyamatosan, akkor nem lesz összhang a tantestületben, ami a felmerülő problémák megoldására, és sokszor a gyerekekre is negatív hatással lehet.

▶ Milyen szakmai programra épül az iskolai pedagógiai munka. Ennek mely elemei a leginkább meghatározóak az iskola működésére nézve, illetve a tanítási gyakorlat szempontjából?

Jelenleg öt területen van innovációnk, az egyik a Komplex Instrukciós Program. Ezt a módszert eredetileg az amerikai Stanford Egyetemen fejlesztették ki, mi erősen átformáltuk és szinte fejre állítottuk, így született meg a magyar viszonyokra és tanítási órákra lefordított innováció. Ez kimondottan a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportoknak szóló program, a méltányosság alapvető eleme. A szocializáció és a kognitív képességek fejlesztése egyformán fontos, viszont olyan sok energiát emészt fel egy pedagógus részéről, hogy nem lehetne minden órán alkalmazni, mi a tanítási órák mintegy egyötöd-, egyhatod részében használjuk. Mi történik a többi tanítási órán? Természetesen ezeken az órákon megjelenhetnek a hagyományos módszerek is – mint például a hagyományos csoportmunka, páros munka, frontális osztálymunka – de szeretjük előtérbe helyezni ilyenkor is a differenciálást. A differenciálás a Bloom-féle taxonómia[1] és a gardneri intelligenciák[2] alapján történik, azaz egy integrációs mátrix alapján fejlesztjük a gyerekeket: figyelembe vesszük, hogy mik az erősségeik, milyen típusú intelligenciával rendelkeznek, és megnézzük, hogyan tudunk erre a tanulási folyamatban építeni.

Emellett működik a logikai táblajáték programunk, ami a szabadidő hasznos eltöltésére, de a kognitív fejlesztések erősítésére is alkalmas, teljes mértékben helyi innováció. A sakk szeretetéből nőtte ki magát úgy, hogy ma már Európa-bajnokságon vesznek részt az iskolánkból roma és nem roma gyerekek, és országos szinten 2010 óta mindig aranyérmesek vagyunk.

Van egy programunk a szülők részére is, hiszen nem lehet jó az az iskola, amelyet a szülők nem tartanak annak. Az idejáró gyerekek 70%-a hátrányos helyzetű, a szüleik zömmel nem iskolázottak, tehát a velük való együttműködés, mondhatni külön mesterséget igényel. Nem könnyű elérni, hogy minden szülő úgy gondolja, a világ legjobb helyén van a gyereke, de nagyon fontosnak tartjuk az ennek érdekében tett erőfeszítéseket. Az is sokat mondó visszajelzés, hogy az iskola tanárai szülőként nem viszik más iskolába a gyerekeiket.

Az ötödik – és egyben legújabb – programunk egy olvasástanítási módszertan, amit azért tartunk fontosnak, mert tudjuk, hogy Magyarországon a funkcionális analfabetizmus komoly probléma a felnőtt társadalom körében. Ezzel a programmal most egy olyan 4. osztályban szeretnénk a gyerekek szövegértésének fejlődését mérni, akikkel 2. osztálytól három évig

---

[1] Benjamin BLOOM (1913–1999), amerikai pszichológus és pedagógus munkatársaival az 1960-as években dolgozta ki három fő részből álló taxonómiáját. A tanulótól elvárt tudást követelményekben fejezi ki, amelyek összekapcsolják a tanulási célokat és a tanulási eredményeket. A követelményekből közvetlenül következtethetjük ki a tanulásszervezés éppen aktuális feladatait és módszereit. Bloom rendszere számos kritikusa ellenére a tanulók teljesítményének értékelése szempontjából új gyakorlatot eredményezett és a tantervfejlesztés egészét is befolyásolta. *Forrás:* http://bit.ly/1MtqIM2

[2] Howard GARDNER amerikai pszichológus, a többszörös intelligencia elméletének kidolozója szerint az intelligenciák lehetséges csoportosítása: nyelvi intelligencia (beszéd, írás, olvasás), logikai-matematikai intelligencia (matematika, absztrakt következtetések), téri-vizuális intelligencia (téri tájékozódás, vizualitás), zenei intelligencia, testi-kinesztéziás intelligencia (tánc, sport stb.), interperszonális intelligencia (befolyásolás, együttműködés), intraperszonális intelligencia (önismeret). *Forrás:* Wikipédia

alkalmaztuk a módszert. Ebben a 4. osztályban – annak ellenére, hogy van értelmi fogyatékos, sajátos nevelési igényű, a tanulásban akadályozott gyerek is – mindenki folyékonyan olvas. Ha ez a kompetenciamérés eredményén is megmutatkozik, az egyértelműen a program sikerét, hasznát fogja mutatni.

▶ Hogy látod, mi az, ami mindezek közül leginkább meghatározza az iskola sikerét?

Azt gondolom, hogy ez egyértelműen a KIP, azaz a Komplex Instrukciós Programunk. Számunkra az a kérdés, hogyan tudjuk az osztályban ülő minden gyerekből előcsalogatni azokat a képességeket, amelyek felhasználásával maximális teljesítményt tudnak nyújtani. Egy osztályban a gyerekek között státuszrangsor alakul ki, és azoknak, akik státuszukban alul helyezkednek el – általában a gyengébb képességű, hátrányos helyzetű, esetleg a csendesebb, visszahúzódóbb tanulók – amellett, hogy a pedagógus által alkalmazott módszer nem teremti meg a lehetőséget a képességeik kibontakoztatására, a jobb képességű társaik sem tekintik őket a feladatok megoldása tekintetében kompetensnek. Mindez azért is alakulhat így, mert maga a feladat nem alkalmas arra, hogy minden diák megmutathassa erős oldalát, tudását, kompetenciáját. Egy tanuló tekintetében az erős oldal megmutatása nem feltétlen jelenti azt, hogy kiugróan magas a teljesítménye, de azt jelentheti, hogy az ő tekintetében ez a legerősebb kompetencia. Ha például egy közepes tanuló gyenge matematikából, de erősebb (bár nem ötös) a nyelvből, akkor erre az erősebb (bár nem átlagon felüli) oldalra kell építenünk, ezt kell kihasználni a tanuló fejlesztése szempontjából.

Bár nem kötelező feladatunk, de szeretnénk ezt a programot másoknak is felkínálni. 2010-ben, amikor már tíz éve működtettük, úgy gondoltuk, hogy megérett arra a program, hogy elinduljon a terjesztése is. Ma már tizenöt iskola van az országban, ahol alkalmazzák a hejőkeresztúri modellt, illetve a Komplex Instrukciós Programot, és a közeljövőben újabb tizenegy iskola vesz részt képzésben. A modell terjedése közben felismertük a továbbadás egyik legfőbb nehézségét is, mégpedig azt, hogy ha a vezetés nem kompetens, vagyis nem ért ahhoz, hogyan mozdítsa meg az egész tantestületet, akkor ott ez a program nem lesz sikeres. Ha a vezető képes inspirálni, maga után vonni a kollégáit, akkor a tanárok is eredményesen fogják alkalmazni a programot.

A képzés, felkészítés több fázisból áll. A nulladik szint, amikor bemutatjuk egy iskolának a programot, és azt, hogy mi hogyan dolgozunk vele. A következő szinten egy éven keresztül segítjük a tanárokat és az iskolát a módszer alkalmazásában, ezt követően pedig még négyöt évig figyelemmel követjük a náluk folyó munkát. Mi ennyit tudunk tenni – utána már az iskolán, a vezetőségen, a tanárokon múlik, hogy tovább haladnak-e a megkezdett úton –, de ezt a támogatást a részünkről nagyon fontosnak tartjuk. Úgy vélem, Magyarországon azért nem sikeresek a tréningek, mert a továbbképzés után mindenki kivonul, magára hagyva a pedagógust. A pedagógus így már nem akar azzal foglalkozni, hogy időt, energiát nem kímélve beépítse a mindennapi munkájába a képzésen tanultakat, mert ezer más dolga van. Ezzel szemben a mi segítségünkben, hozzájárulásunkban a méltányosság alapját képező egyéni támogatás is megjelenik, hiszen minden arról szól, hogy a tananyagból és az ismeretekből mindenki megkapja azt, ami számára a fejlődéséhez leginkább szükséges.

▶ Mindebből az következik számomra, hogy van egy jól körvonalazott intézményi stratégiátok. Hogyan állt össze? Kik vesznek részt ennek kialakításában, formálásában?

Az elején csak az a probléma vezérelt minket, hogy a tanítás szempontjából kezelhetetlenné kezdett válni a tanulói összetétel. Nyilvánvaló volt, hogy ez ellen tenni kell valamit. Vezetőként az én fejemben ez több területen jelentett feladatot: egyrészt rendbe rakni a tanórákat a Komplex Instrukciós Programmal és a differenciált tanulásszervezéssel, másrészt a szabadidőt és a tanulást ráncba szedni a táblajátékkal, harmadrészt megújítani és pozitív irányba terelni a szülőkkel való kapcsolatot. Ez volt a stratégia. Mára már kialakultak az irányok, és az is jól látszik, hogy ezek azok a pontok, amelyeken nagyon pontosan végig kell menni.

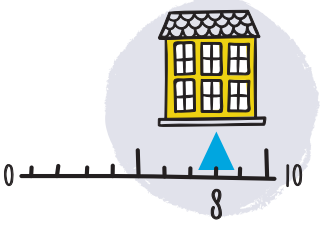
Az olvasástanítás már megjelent a stratégia következő elemeként, most az a kérdés, hogy ezt a nagy hiányosságokat mutató területet hogyan lehetne erősíteni. Természetesen a tantestület ugyanúgy részt vesz a program kialakításában, megvalósításában, két kiváló segítő helyettesem van az iskolában, és a kollégák közül is mindenki nagyon tehetséges, a tudása legjavát teszi bele az iskolai munkába. Nekem az a dolgom, hogy ehhez felépítsem a megfelelő stratégiát. Ebbe beletartozik az is – ami az iskola működése szempontjából kiemelkedően fontos –, hogy a megfelelő emberek legyenek a megfelelő helyeken. Ha például az egyik kollégának a jövőbelátás az erőssége, de a mindennapi pontos munka nem, a másik viszont precízen dolgozik, jó a szervezőkészsége, de a jövőről egyáltalán nem gondolkodik, akkor ők ketten kiegészítik egymást. Emellett fontosnak tartom, hogy a vezető olyan kollégákkal vegye körbe magát, akik képzettek, értik, hogy milyen folyamatok mennek végbe az intézményben, akik támogatóak és kellőképpen önállóak is.

▶ A méltányosság mennyire és milyen módon jelenik meg ebben a stratégiában?

Azt gondolom, hogy a mi nagyon színes tanulói összetételünknél a hátrányos helyzetű gyerekek esetében kiemelten fontos az oktatás méltányossági szempontok alapján történő szervezése. Hiszen ők a szülői hátterükből, a szocializáltságukból adódóan könnyen leszakadhatnának, kieshetnének az iskolából. Az összes tevékenységünk arra épül, hogy hogyan lehet az alulteljesítő gyerekeket megszólítani, és őket olyan szintre hozni, hogy mindenki továbbtanuljon, sőt, jó helyen folytassa a tanulmányait.

▶ Ha vennénk egy 10-fokú skálát, amelynek egyik végén a méltányosság szempontjából ideális iskola áll, a másik végén pedig egy olyan intézmény, amely nem így működik, hová helyeznéd a skálán a ti iskolátokat?

Hogyha valaki kívülről bejön hozzánk és megnézi a tanítási órákat, a gyerekek munkáját, a tanulási környezetet, akkor általában elismerően nyilatkozik arról, amit itt lát. Ez nagyon jó érzés, de én nem vagyok még teljesen elégedett. Körülbelül a skála 8-as pontjára tenném magunkat, mert még mindig van olyan, amit szeretnénk, ha jobban menne, ha tökéletesebben működne.



▶ Hogyan tud a méltányosság érvényesülni az iskola szintjén, az osztálytermi gyakorlatban és a tanulói szinten?

Az iskola szintjén természetesen úgy, hogy a pedagógiai tevékenységünk alapelveit, az oktatás szervezését meghatározó irányvonal, a pedagógiai program erről szól. Tartalmazza magát a módszert, azt, hogy mit teszünk a felzárkóztatásért, a tehetséggondozásért, a gyerekek fejlesztéséért, azaz hogy mit és hogyan szeretnénk csinálni.

Az egyes osztályok szintjén – de még mindig inkább iskolai szinten maradva – úgy jelenik meg a méltányosság, hogy nem szegregálunk, hiszen nyilvánvaló, hogy ez csak egy pillanatnyi megoldás lenne. A pedagógusnak talán könnyebb úgy tanítani, de ezt a gyakorlatot a társadalom szempontjából károsnak vélem. Hibának tartom a gyerekek „lefölözését", legyen szó akár egyházi, tagozatos, két tanítási nyelvű, stb. iskoláról, de tudom, hogy ezekre a típusú oktatási intézményekre is szükség van. Mi ezzel szemben integráltan neveljük a gyerekeket, és az eredmények magukért beszélnek: nálunk mindenki továbbtanul, a gyerekek 70%-a ráadásul érettségit adó iskolában. A diákok heterogén tanulói csoportban tanulják meg az együttműködést, az egymással való együttélést.

▶ Van arról visszajelzésed vagy tapasztalatod, hogy a tanári karban hogyan gondolkodnak erről a kérdésről?

Azt gondolom, hogy elég jól ismerem a kollégáim gondolkodását, hozzáállását. Butaság lenne azt mondani, hogy ebben a tantestületben száz százalékos az egyetértés, és itt mindenki ugyanazt szeretné, mert erről szó sincs. Ezzel együtt nekem állandóan sugallnom, közvetítenem, és ha kell, egyértelműen nyilvánvalóvá kell tennem, hogy mi a közös, a pedagógiai programunk részeként elfogadott irányvonalunk, amit követnünk kell. A kicsi, húszfős tantestületünkből mindössze egy-két – egyébként nagyszerű – pedagógus van, aki kevésbé veszi fel a ritmust, mert úgy gondolja, hogy ha nem tennének érte, akkor is így működne az iskola.

▶ Mi az, amit kifejezetten nehézségnek élsz meg azzal kapcsolatban, ahogy ezeket az elveket, a célokat érvényesíteni tudjátok?

A nehézséget magának az oktatási módszernek az állandó fenntartása jelenti, hiszen ha mi abbahagynánk a Komplex Instrukciós Programot, hamar visszaállna egy olyan tarthatatlan állapot, amely a program előtti időszakra volt jellemző. A program tehát vagy az iskola kultúrájává válik, vagy pedig folyamatosan fenn kell tartani. Ahogy már említettem, a tantestület döntő részének a vérében van a program, de ott van az a néhány kolléga is, aki nem szeretne így tanítani, mert a hagyományos módon sokkal egyszerűbb. Nekik, alkalmazkodva hozzám és a tantestület egészéhez, be kell illeszkedniük ebbe a folyamatba. Számomra a legfontosabb kérdés az, hogy miként tudom ezt erőszak nélkül elérni.

▶ Mi segíthet ebben? Vannak-e olyan partnerek, akik támogathatják a program megvalósítását, akár az iskolán kívül, akár azon belül?

Ami segíthet, az az idő. Nem mondhattam azt az elején, hogy mostantól fogva ez kötelező. Mindenkinek meg kellett és meg kell érnie arra, hogy magáénak érezze a programot, és ehhez

szükség van egy olyan pedagógiai kultúraváltásra, amely a gondolkodásmódjukat, a hozzáállásukat is átalakítja. Ha ez nem történik meg, és nem érzem az elfogadást a pedagógusok részéről, akkor kudarcot vallunk.

Azt gondolom, mindenki számít, akit valamilyen szinten érinthet a program, és úgy érzem, hogy ebben a tanárok is, a szülők is, a gyerekek is, az iskolában dolgozó nem tanár kollégák is támogatnak, értékelik és elismerik azt a munkát és erőfeszítést, amivel felépült és működik az iskola.

▶ Eljutnak-e hozzád, és ha igen, milyen formában az osztálytermi problémák, a kezelendő jelenségek? Van-e ennek rendszeres fóruma, és mit tehetsz annak érdekében, hogy a kollégák méltányossághoz való viszonya közös nevezőre kerüljön?

Az a típusú igazgató vagyok, aki szeret mindenről tudni, szeretek tájékozódni arról, hogy mi folyik az osztálytermekben. Kicsi az iskolánk, de természetesen ez nem jelenti azt, hogy a gyerekeket név szerint ismerem, nem tudom pontosan mindenkiről, hogy melyik faluból jár be hozzánk (három faluból fogadunk gyerekeket), nem mindenkinek tudom a családi hátterét, ez elsősorban az osztályfőnökök feladata. Az én feladatom az, hogy összességében nézzem, hogyan tudnak a gyerekek egymáshoz viszonyulni, és hogyan tudnak együttműködni. Az is izgalmas kérdés számomra, hogy hogyan lehet a kollégáknál elérni, hogy értsék az elveimet, és hogyan lehet jól átadni azt, hogy bizonyos esetekben mi a helyes eljárás. A minta – ahogy már szó volt róla – erőteljesen számít, azt vettem például észre, hogy nagyon sokat tanultak a kollégák az ún. „rendteremtési" stratégiámból. Vezetői pályám elején még találkoztam az iskolában kiabálással a tanár részéről, mára azonban ez teljesen megszűnt. Egyetlen pedagógus sem kiabál. Miért? Mert én sem kiabálok. A probléma rendezése még a legsúlyosabb rendbontás esetén is azzal kezdődik, hogy a diák bejön az irodámba, leültetem, egészen másról elbeszélgetünk, és utána térünk rá a konkrét esetre. Felderítetlen, ki nem vizsgált ügyek nincsenek. A kollégák eltanulták és maguk is alkalmazzák ezt a stratégiát, és nem gondolják, hogy egy gyereket hozzám kellene behozni, vagy hogy minden ügyben nekem kellene igazságot tenni.

Nagyon fontosnak gondolom, hogy az intézmény kultúrájára a pozitív megerősítés jellemző, amit hetente egyszer-kétszer teljes iskolai szinten, a tanárok és a gyerekek részvételével is megtámogatunk. A héten, például összehívom az egész iskolát, és elmondom, hogy egy rajzpályázaton a gyerekek milyen helyezést értek el, milyen díjazást kaptak és miért, és természetesen kiemelem a pedagógust is, hiszen nélküle nem jött volna létre ez a szép eredmény. Fontos, hogy a gyerekek is és a pedagógusok is érezzék azt, hogy elismerem a munkájukat, és nem csak én, hanem az egész iskola: már az is nagyon jó, hogy ilyenkor megtapsoljuk őket. Arról is beszámolok, ha látogatók érkeznek az iskolába, például egyik nap összesen 110 ember jön három osztályba, azért, hogy tanítási órákat lássanak. Hihetetlen, hogy a gyerekek ilyenkor is mennyire kedvesek, együttműködők tudnak lenni, és a viselkedésükkel, a szabályok betartásával természetes módon segítik a helyzetet. A kollégákkal ugyanígy összeülünk reggelente tíz percre, hogy elmondjam az aznap vagy a héten várható eseményeket, hogy megköszönjük egymásnak a munkát, hogy visszatekintsünk egy-egy eseményre, eredményre. Ezek az állandó megerősítések, a pozitív párbeszéd az iskola szereplői között, úgy vélem rendkívül fontosak.

▶ Tudsz-e említeni olyan konkrét esetet, amikor a méltányossági elveket tudatosan tudtátok működtetni?

Nemrég a következő dolog történt: bejött egy szülő, aki több állami gondozott gyereket nevel, és közülük az egyikkel sok problémája van. Itt az iskolában kezelhető, de otthon nem. A szülő azt állította, hogy a nevelt fiától ellopták a kabátját, és meg is nevezett egy roma fiút tettesként. Mielőtt a szülővel találkoztam volna, a lopással vádolt gyerekkel beszéltem. A fiú ártatlan volt. Megkerestem a nevelt fiút is, akiről pár mondat után éreztem, hogy nem őszinte. Amikor bementem az anyukához, ő elmondta a nevelt gyerekétől hallottak alapján a feltételezését. Behívtam a megvádolt fiút is, aki természetesen visszautasította a vádakat, de mivel az anyuka nem hitt neki, behívtam a nevelt gyerekét is. Szembesítéskor egyértelműen látszottak a történet gyenge, zavaros pontjai, és végül kiderült, hogy tulajdonképpen a nevelt gyerek elajándékozta a kabátot.

A lényeg mindebben az, hogy egy sebezhető, nagyon szegény gyereket vádoltak, és én egy pillanatig sem szerettem volna, ha ez a gyerek nem érez bizalmat felőlem. Hová lett volna az ő lelke, ha nem beszélek vele külön, hanem a szülőt hallgatom meg először? Úgy vélem, hogy méltányosság kérdése az is, hogy nem engedhető meg, hogy valaki megsértse a másikat a családi háttere, a hátrányos helyzete miatt.

▶ Mi az, amire büszke vagy a méltányosságra való törekvésben?

Arra leginkább, amit az iskola azon a területen ért el, amiről jelenleg sokan úgy gondolják, hogy nem megoldható. Vagyis azok a hátrányos helyzetű gyerekek, akikkel „nem lehet semmit csinálni", és „nem mennek továbbtanulni", nálunk mégis okosak, fejlődnek, viselkednek, továbbtanulnak. Arra is büszke vagyok, hogy sikerült egy olyan modellértékű programot felállítani, amely útmutatás lehet mások számára. Általában az iskolába érkező látogatók egy részének tetszik a program, vannak, akik nem tudják eldönteni, hogy alkalmaznák-e, egy részüket pedig taszítja. Ezért legutóbb, amikor nálunk járt egy pedagógus csoport azt kérdeztem: „Van-e problémátok a gyerekek magatartásával, teljesítményével vagy motivációjával a ti iskolátokban?" „Igen, hát azzal van." – érkezett a válasz. Sokan azt gondolják – és mondják is –, hogy ők pont így tanítanak. De ha pont ezt csinálnák, amit mi, akkor már nekik sem lennének ilyen problémáik, mert a program ezeket megoldja. Igyekszem ráébreszteni őket, hogy ez itt mitől más, mitől működik, hiszen nagyon pontosan tudom,

hogy honnan indultunk és hová jutottunk. Gyakran hangoznak el olyan jellegű kifogások is más iskolák részéről, hogy náluk a program bizonyos elemét nem lehet megcsinálni, vagy, hogy nekünk valamilyen okból kifolyólag itt, Hejőkeresztúron könnyű dolgunk van. Azt gondolom, hogy ha egy iskolának nincsenek a tanulók magatartásával és alulmotiváltságával összefüggő gondjai, akkor nem feltétlenül szükséges a program. Ha viszont vannak, akkor azokat a Komplex Instrukciós Program megoldja.

Mi az a pont, ahová még szeretnél eljutni az iskolával?

Mindenekelőtt szeretném tovább tökéletesíteni a folyamatokat, két olyan pont is van, amin még javítani lehetne. Az egyik a pedagógusok szemléletváltásával kapcsolatos, hogy valóban minden pedagógus mélyen értse és tegye magáévá a programot, a méltányosság megteremtésének a kérdését. A másik a program fenntartásáról szól. Sokszor gondolkodom azon, hogy ha nem én lennék az igazgató a következő évtől – például ha lejár a mandátumom, és nem választanának újra – akkor milyen hamar rendeződne vissza a tantestület. Ha az új igazgató nem ösztönözné pozitív gondolkodásra és innovativitásra a kollégákat, akkor vélhetően nem maradna meg a szakmai együttgondolkodás, és visszaállna az eredeti helyzet. Az ideális állapot az lenne, ha tőlem függetlenül mindenki értené és a saját meggyőződéséből alkalmazná a programot. Ez a legnehezebb feladat, de ez az álmom, bízom benne, hogy sikerül.

GUNDEL KÁROLY VENDÉGLÁTÓIPARI ÉS IDEGEN-FORGALMI SZAKKÉPZŐ ISKOLA, BUDAPEST

IGAZGATÓ: KÓBOR ZOLTÁN

WWW.GUNDELISKOLA.HU

A Gundel Károly Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakképző Iskola a hazai vendéglátóipari és idegenforgalmi képzés egyik eredményeiben és méreteiben jelentős intézménye. Az iskola képzési feladatainak minél színvonalasabb megvalósítása érdekében **kiterjedt nemzetközi kapcsolatrendszerrel** és évente auditált ISO minőségirányítási rendszerrel rendelkezik.

Az intézmény törekvése, hogy az oktatási piacon olyan kínálattal legyen jelen, amely valóban reagál a társadalmi környezet és az oktatást igénybe vevők elvárásaira, és amely a nemzeti standardok mellett képes egyedi jellegzetességeket megjeleníteni. E törekvések egyik vállalt formája a nemzetköziesedés, míg a másik terület, a fenntartható fejlődés, az ökológiai szemlélet.

Az iskola vezetése különös hangsúlyt fektet arra, hogy a magyar vendéglátóipari és turisztikai képzési követelményeket kiegészítse nemzetközi szakmai ismeretekkel és tapasztalatokkal, továbbá lehetővé tegye az európai szakmai trendek elsajátítását autentikus társadalmi és szociális környezetben.

Az iskolavezetés célja, hogy a tanulók a magyar munkaerőpiacon is egyre inkább szükséges nemzetközi kompetenciákkal (nyelvtudás, technológiai ismeret, kommunikációs képesség, stb.) rendelkezzenek, és ne csak a magyar munkaerőpiacon állják meg a helyüket, hanem eredményesen tudjanak belépni az európai munkaerőpiacra is. További cél, hogy a tanulók és a tanárok nemzetközi munkatapasztalatokat szerezzenek, javuljanak idegen nyelvi kompetenciáik, sajátítsák el az ökológiai szemléletet.

A nemzetközi stratégia alapját az iskola idegen nyelv oktatása terén elért sikerei (nyelvvizsgák kiemelkedő száma, Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen elért eredmények), a szakmai oktatók nemzetközi tapasztalatai és elvárásai, valamint az iskola nemzetközi kapcsolatrendszere teremtik meg. A stratégia választ ad a tanulói és családi, valamint a szakmai partneri igényekre.

Az iskola nemzetközi stratégiájának főbb elemei:

- **Testvériskolai kapcsolatrendszer** (Holzminden, Joensuu, Vantaa) évenkénti tanulói és tanári csereprogramokkal
- Nemzetközi Ifjúsági Gasztronómiai Verseny, melyet 35 éve rendeznek meg minden évben, 7-8 ország részvételével
- A hazai képzést kiegészítő nemzetközi szakmai képzési elemek (előadások, bemutatók, továbbképzések) rendszeres megvalósítása: spanyol, francia, olasz, finn, német és nemzetközileg elismert magyar szakemberek közreműködésével
- Hazai szakmai szervezetek segítségével nemzetközi szakmai tananyagtartalmak és tananyaghordozók (tankönyv, digitális tartalmak) beépítése a képzési rendszerbe
- Részvétel szakmai szervezetek (VMOSZ, BKIK, KVISZ) nemzetközi programjaiban
- Korábban az Egész életen át tartó tanulás, 2014-től az Erasmus+ program keretében mobilitási és partnerségi programok megvalósítása
- Szaktanárok, szakoktatók idegen nyelvi kompetenciájának erősítése belső továbbképzésekkel, támogatás nyújtása a nyelvvizsga megszerzéséhez
- Nemzetközi együttműködésben kialakított tananyagelemek, képzések beemelése *

Interjú Kóbor Zoltánnal

EGY VEZETŐNEK ÖNISMERETRE, FOLYAMATOS ÖNVIZSGÁLATRA VAN SZÜKSÉGE, HISZEN HA TISZTÁBAN VAGYUNK A CÉLOKKAL, AKKOR A MINDENNAPI KÜZDELEM IS SOKKAL KÖNNYEBBÉ VÁLIK.

▶ Mióta dolgozik intézményvezetőként? Hogy érzi magát ebben a komplex feladatkörben, mik lehetnek a vezetői munkakör pozitívumai az Ön számára?

Korábban néhány évig igazgatóhelyettesként dolgoztam, majd 1996-tól egy magánintézmény vezetője lettem. Valójában nem állt szándékomban, de úgy hozta a sors, hogy nagyon fiatalon és tapasztalatlanul kerültem a vezetői székbe, az ott töltött kilenc év alatt minden hibát elkövettem, amit csak lehetett, de sokat tanultam abból az időszakból. Egy közel két és fél éves pihenő után 2008 óta vagyok a mostani helyemen, a Gundel Károly Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Szakképző Iskola vezetőjeként, megtiszteltetés, hogy itt dolgozhatok, hogy elfogadtak a kollégák. Meggyőződésem, hogy kellett ez az idő a tapasztalatgyűjtéshez. Maga a döntés – az igazgatói pozíció megpályázása – is egy tudatos lépés volt, mint ahogy ma már a mindennapokban is sokkal átgondoltabb, megfontoltabb vagyok, a hibáimat észreveszem, és sokkal inkább tudatában vagyok annak, hogy mikor, mit és miért csinálok.

Amit rendkívüli módon szeretek ebben a munkában, hogy – ahogy mondani szoktam – ez maga a frontvonal. Úgy érzem magam, mint a katonáit vezénylő csapattiszt, akinek meg kell osztania és rendszereznie kell minden információt, át kell látnia az egész csapat mozgását. Amikor támadás van, az élen kell járnia, ha védekezésre kerül a sor, akkor hátvédként kell helyt állnia. Talán nem véletlen a harctéri hasonlat, úgy érzem, hogy minden nap küzdeni kell az iskoláért, a gyerekekért, a kollégákért, azért, hogy az iskola által képviselt szellemiség fenn tudjon maradni, tovább tudjon fejlődni vagy olyan irányba változni, amilyet szeretnénk.

Számomra élvezetes, hogy ezekben a gyors reagálást igénylő napi „csatákban" a vezető nagyon szorosan együttműködik a pedagógusokkal és a gyerekekkel. A tanári pályámon egy idő után sokszor éreztem a periodikusság, az állandó ismétlődés miatti motiválatlanságot. Az igazgatói munkámnak is vannak olyan részei, amelyek évről évre változatlanok, de ezek aránya egyrészt jóval kisebb, másrészt a vezetői feladatok számomra sokkal izgalmasabbak, érdekesebbek.

▶ Ezzel együtt mennyire tud pedagógiai vezető is lenni?

Nagy odafigyelést igényel, hogy az ember energiáit ne vigyék el az olyan napi ügyek, mint például, hogy a mosodából koszosan kerülnek ki a ruhák, hogy az egyik kollegám nem jött be időben, vagy nincs elég pénz valamire – hogy csak a ma reggeli problémákat említsem. Érdekes, de ezzel ellentétben feltöltődést jelent, amikor az osztályokkal, az órákkal, a tanárokkal, a ta-

nulókkal kell foglalkoznom, még akkor is, ha gondok merülnek fel. Ha a kollegák megkeresnek egy esettel, örülök, hogy végre gyerekek között lehetek, és megbeszélhetem velük a problémát. Egyrészt bevezettem például azt, hogy minden tanítási nap első és második szünetében folyamatosan kint sétálgatok a folyosón. Ezt reggel – a hivatalokban folyó munka elindulásával párhuzamosan – még megtehetem, délben már ellepnek a teendők. Másrészt a kollegáimnak tudniuk kell, hogy hozzám bármikor bejöhetnek, ezért tényleg csak akkor zárom az ajtóm, amikor olyan elfoglaltságom van, amely ezt megköveteli.

Kétségtelen, hogy nagyon nehéz időt és energiát szakítani a pedagógiai munkára, úgy vélem, sajnos a gyakorlatban nem valósult meg az az elképzelés, hogy az igazgatók válláról a pedagógiai vezetői feladatok ellátása érdekében leveszik a működtetés terheit. Ugyanakkor az is igaz, hogy az intézmény fenntartása nemcsak a költségvetési feltételek megteremtéséből, a számlák kifizetéséből áll, hanem arról is szól, hogy legyen elképzelésünk arról, mit, hogyan és miért akarunk csinálni. Terveket kovácsolni a kollégákkal együtt – véleményem szerint ez az egyik legnagyszerűbb pedagógiai munka, amelyben egy vezető részt vehet.

▶ Szeretném, ha erről bővebben is beszélgetnénk: milyen szakmai programra épül az iskolai pedagógiai munka, és ennek mely elemei leginkább meghatározóak az iskola működése, illetve a tanítási gyakorlat szempontjából?

Meggyőződésem, hogy a mi iskolánknak van egy nagyon határozott szakmai profilja, ha egy jelzővel kellene illetnem, akkor ez a minőségelvűség. Ez alatt nem az iskolában egyébként működő ISO minőségbiztosítási rendszert értem, hanem azokat a célkitűzéseinket, hogy a létező legmagasabb szakmai elvárásoknak feleljünk meg mind pedagógiailag, mind az általunk képviselt szakmákban. Az iskolánkban turisztika, illetve vendéglátás ágazatokban folyik a tanulók képzése, amelyekben akár technológiailag, akár a szakmai tudás, vagy a kreativitás szempontjából viszonylag precízen meghatározhatók azok a szakmai sztenderdek, amelyeket el kell tudnunk érni. Szeretnénk a nemzetközi sztenderdeket itthon is elfogadtatni, ez a legfőbb szakmai programunk. Egy szakácsvizsga például, most úgy zajlik, hogy a tanulók a kihúzott tételt – ami általában egy teljes menüsort jelent – elkészítik. Az erre való felkészülés azt jelenti, hogy a vizsga tárgyát felölelő 25 tételt többször is megfőzik, begyakorolják. Ha közelről megnézzük, ez voltaképpen nem szakmunka, hanem a betanított munkához áll közelebb. A szakmunka – és egyben a mi tervünk is – az, hogy az asztalra kirakott számtalan nyersanyagból adott idő alatt a tanuló készít egy menüsort. Ez az egyedi, a tanuló fantáziája alapján készített menü azon a tudáson és gyakorlaton alapszik, amelyet megszerzett a tanulmányai során, de ezzel együtt megmutatná kreativitását, elkötelezettségét, alkotóképességét. A két gyakorlat között óriási minőségbeli különbség van. Jelen pillanatban még nem tartunk itt, úgy vélem, hogy a tanulóink mindössze 5-10%-a tudná ezt teljesíteni. Ha már 50%-uk meg tudja ugrani ezt a szintet, akkor lehet azon gondolkodni, hogy a számonkérés részét képezze.

A tanulóink szakmai gyakorlata is nagyon fontos számunkra, az igazán kiemelkedő partnereink a nemzetközi szállodaláncok, Michelin-csillagos éttermek. Tudom és elismerem, hogy kiváló szakmai munka folyik az átlagos kisvendéglőkben is, de emellett fel kell készítenünk a

tanulóinkat az egyre növekvő turizmusáradat vagy a *fine dining*[1] jellegű éttermeket igénylő réteg kiszolgálására.

▶ A nemzetközi pályázati lehetőségek, projektek mennyiben tudják támogatni az iskolát a célkitűzések megvalósításában?

Kevés a helyi, igazán átütő példa, nagy szükség van arra, hogy a tanulóink és az intézmény tanárai – ezeknek a pályázatoknak köszönhetően, akár csak néhány hónap erejéig is – külföldi tapasztalatokat, gyakorlatot szerezzenek. Az is fontos, hogy a jó példák házhoz jöjjenek, ezért szervezünk már több mint három évtizede egy olyan nemzetközi versenyt, amelyen 7-8 ország csapatai képviselik a saját kultúrájukat a főzés, az étkezés, a vendéglátás terén. Hiszem, hogy a tanulás nem a tanteremhez kötött, rengeteg formája létezik, mi például ezeken az alkalmakon, a gyakorlaton keresztül sok mindent elsajátítunk, tanulunk egymástól.

▶ Kik alakítják az iskolán belül az intézményi stratégiai irányokat, hogy születnek meg a döntések?

Amikor 2008-ban igazgató lettem, már létezett egyfajta szellemiség a Gundelben, az intézmény minőségelvű működését készen kaptam az elődömtől, illetve az itt dolgozó tantestülettől. A stratégia továbbfejlesztéséhez egy háromlépcsős konzultációs rendszert hoztam létre. Először is, a munkaközösségektől valódi közösségi tevékenységet várok el, közös gondolkodást, tervezést, javaslatok előkészítését. Most például, az egyik napirenden lévő kérdés a pályaalkalmassági vizsgálat tartalma, ennek átgondolása most az aktuális „házi feladat" a munkaközösségek számára. Ezután egy tág körben összeülünk a munkaközösség-vezetőkkel, és néhány olyan speciális munkakört betöltő kollégával, mint az iskolapszichológus, a fejlesztő pedagógus, vagy a szociális munkás, akiknek más, fontos szempontjai lehetnek. Az itt megtárgyalt és kialakult javaslatok kerülnek az igazgatóság elé, a végső döntés tehát itt születik meg, az igazgatóhelyettesek és az igazgató részvételével. Úgy vélem, ez a döntési folyamat hosszadalmas ugyan, de közben alaposan körüljárjuk a kérdéseket.

▶ Ha ennyire konzultatív, konszenzusos módon zajlik a stratégiaalakítás, hogyan történik a megvalósítás?

A megvalósítás pont egy fordított úton halad. Az egyik legjobb dolog ebben a tantestületben, hogy szinte semmit sem kell kétszer egyeztetni a kollégákkal, mindenki tudja, hogy mi a dolga. Világosan érzékelik, hogy mi a feladatuk egy-egy esemény vagy témakör kapcsán, kialakultak azok a szerepek, amelyekre építeni lehet a vezetői munkában. Egy-egy probléma esetén pontosan tudom, hogy melyik az a tanári kör, akiket megkérhetek, hogy segítsenek, de azt már nem kell nekik megmondanom, hogy hogyan. A kreativitást, a rendszer átlátását szinte minden kollegától elvárom. Ennek az a „hátulütője", hogy nem tudok élni olyan vezetői fegyverekkel, amelyek arra épülnek, hogy a kolléga úgysem ismeri a rendszert, ehelyett sok-

[1] *Fine dining:* a gasztronómia világának egyik iránya, magas minőségű, professzionális menü, kiszolgálás és környezet jellemzi.

szor meg kell őket győznöm az álláspontomról, mint ahogy ezt nekik is meg kell tenniük. Sok időt és energiát vesz igénybe, de úgy tűnik, ez működik.

▶ Mit jelent az Ön számára a méltányosság, és mennyire kap hangsúlyt az intézményi stratégiában?

A méltányosság számomra egy hozzáállást, egy magatartásformát jelent, amikor tekintetbe vesszük azt, hogy a másiknak milyen adottságai vannak. Ha ezt iskolai keretekre kell lefordítanom, akkor a méltányosság alatt azt a célkitűzést értem, hogy mindenki jusson hozzá a számára szükséges vagy a számára lehetséges legjobb képzéshez: aki tehetséges valamiben, annak fejleszteni tudjuk a tehetségét, aki segítségre szorul, annak meg kell tudnunk adni a szükséges segítséget. A kettő néha ellentmondásban áll egymással, nincsenek vegytiszta megvalósítások, a nemzetközi projektek például, egyszerre segítik a felzárkóztatást és a tehetséggondozást. Vannak olyan tanulók, akik a tehetségük révén, de vannak olyanok is, akik azért vehetnek részt egy projektben, mert különben soha nem jutnának el külföldre, soha nem tapasztalnák meg azt, hogy milyen egy másik munkakultúra.

A stratégiánk részét képezi, hogy a szakképzésben nálunk gyakorlatilag nincsen felvételi. Bár egy-egy férőhelyre nagyjából tízszer annyian jelentkeznek, mint ahányan befférnek az iskolai keretbe, nem felvételi alapján, hanem időrendi jelentkezési sorrendben vesszük fel a tanulókat. Egyedül a 9. osztályba történő jelentkezés esetén differenciálnak a gyerekek között az általános iskolában szerzett jegyek. De tulajdonképpen azt lehet mondani, hogy bárki számára adott a lehetőség, hogy hozzájusson ehhez a tudáshoz.

A méltányosság megjelenik abban is, hogy nem mi helyezzük el a gyerekeket gyakorlati képzőhelyekre, hanem a cégeket meghívjuk az iskolába, hogy a kereslet és kínálat itt találkozzon egymással. Mindenkinek van esélye meggyőznie a munkahelyet, hogy őt válassza. De ide tartozhat az is, hogy a nemzetközi projektjeinkben fenntartunk helyeket kifejezetten hátrányos helyzetű vagy akár tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára. Emellett az iskola mindennapi módszertanában is megtalálhatók például olyan projektek, mint a 110-es tanteremről elnevezett projekt. Ebben a klubszobaként berendezett teremben van kávéfőző, vízforraló, fotelek, szőnyegek, rengeteg eszköz és csoportmunkához alakított asztalok. Délelőtt projektóráknak ad helyet, délután pedig önkéntes tanulószobaként működik, ahova a diákok és a tanárok is teljesen önkéntes alapon járnak. A kollégák közül, aki vállalja, segít a diákoknak dolgozatra felkészülni, házi feladatot megcsinálni, vagy a tananyagot átismételni. Naponta átlagosan 4-5 kolléga és körülbelül 10-15 diák használja a tanulószobát. Szeretném, ha többen vennének ebben részt, de miután nagyon fontos része a programnak, hogy nem kötelező, csak ajánlani tudjuk a diákoknak. Sok ilyen apró, általában alulról szerveződő kezdeményezés létezik az iskolában, a 110-es projektnek is – ami fiatal, szinte pályakezdő kollégák ötlete volt – boldogan adtam teret.

▶ Hogyan érvényesül a méltányosság az osztálytermi gyakorlatban és a diákok szintjén?

Ami az osztálytermi szintet illeti, jelen pillanatban ez a pedagógiai vezetési munkám egyik központi kérdése, ezzel küszködöm talán a legtöbbet. Nagyon nehéz elfogadtatni néhány pedagógus kollégával azt a módszertant, hogy nem a tanulót minősítjük, hanem a teljesítményét és a cselekedeteit. Gyakran találkozom azzal a szülői vagy tanulói panasszal, hogy megalázták

a diákot az órán. Ilyenkor általában kiderül, hogy megalázás valójában nem történt, de a kolléga nem azt mondta a tanulónak, hogy „nem végezted el a feladatot", hanem azt, hogy „képtelen vagy elvégezni", és ebben a pillanatban már a tanulót minősítette, nem pedig a munkáját. Arra is figyelni kell, hogy ha mégis minősítenünk kell valakit, akkor lehetőleg azt ne az osztálytársai előtt tegyük meg. Nagyon régóta foglalkozunk ezzel a témával, hiszen ez a tanár-tanuló közötti kapcsolatrendszer egyik fontos kérdése. A tanárnak el kell fogadnia, hogy a gyerek ab ovo nem buta, és nem rosszindulatú. Legtöbbször csak unatkozik, vagy éppen nem eléggé motivált, esetleg nem érti, hogy miről van szó órán, de ha ezt felismerjük, abban a pillanatban már sokat javulhat a módszertani kultúránk.

A méltányosságnak van egy másik területe, amit igyekszünk szem előtt tartani. Sokan olyan egyedi problémákkal küzdenek, amelyek jelentősen hátráltatják őket a tanulásban. Egy nálunk tanuló kínai kislány például, alig beszélt magyarul, nem haladt a többiekkel. Amikor behívtam az édesapját, kiderült, hogy ő sem ért a nyelvünkön, így kerestünk egy tolmácsot, aki barátságból eljött és segített. Azóta már külön tanár foglalkozik a gyerekkel, mert az édesapa megértette a problémát. A gyerek még mindig nem tud elég jól magyarul, de látszik rajta az igyekezet, a szülő és a tanárok pedig már értik a helyzetet. Egy másik esetben, néhány évvel ezelőtt volt egy tanulónk – mint utólag megtudtam közel autisztikus állapotban –, akit néhány kolléga inkább eltanácsolt volna az iskolából. Hosszas szenvedések után jutottunk el oda, hogy vizsgálatokon vegyen részt, ahol a szakértő felismerte a problémát, így mi is tudtunk reagálni, és célzott fejlesztéssel el tudtuk juttatni a vizsgáig. Ehhez a tanárnak is meg kellett értenie, hogy milyen feladatokban tudják közösen megtalálni a fejlődési lehetőséget.

▶ Az említett példákból jól látszik, ahogy a méltányossági szempontot sikerült érvényesíteni. Ezek szerint eljutnak Önhöz az osztálytermi valóság konkrét esetei, van-e ennek szervezett kerete?

Nem hinném, hogy minden egyes esetről értesülnöm kellene, de ha az ember figyel, és megteremti a lehetőséget a beszélgetésre, akkor az iskola rendes, mindennapos működéséből fakadóan eljut hozzám az, amiről tudnom kell. Sokszor az igazgatói irodával kapcsolatos negatív ellenérzést is le kell küzdeni, hogy ne csak az jusson eszükbe a diákoknak, ha az irodámba invitálom őket, hogy valami vaj van a fejükön – kezdetben, amikor az iskolához kerültem, sokszor találkoztam ezzel az érzéssel. Ezen kívül van egy ragyogó nevelési igazgatóhelyettesem, akivel ilyen szempontból megoszlanak közöttünk a feladatok, a kollegák is tudják, hogy mikor kihez forduljanak.

A problémák felszínre kerülésének nincs szervezett fóruma, de eljutnak hozzám a gyerekektől, a szülőktől, és szerencsére már ott tartunk, hogy sok esetben elsőként a tanároktól kapok tájékoztatást. Volt olyan eset, amikor a kolléga megírta, hogy bizony elvesztette a türelmét órán, és úgy szólt a gyerekekhez, ahogy nem kellett volna. Másvalaki abban kért segítséget, hogy mivel nem tud az osztállyal zöldágra vergődni, menjek be az órájára, és nézzem meg, hogy mi a baj közte és az osztály között, miért nem működik a „kémia". Számtalan hasonló helyzettel találkozom nap mint nap, és ahogy már említettem, nagyon élvezem a pedagógiai tevékenységemnek ezt a részét, mert ilyenkor érzem azt igazán, hogy az iskola szövetének egy darabja, része vagyok.

Sokszor mindössze arra van szükség, hogy ne csak a gondokat hangoztassuk, hanem a megoldásokat keressük. Kell, hogy folyamatosan legyen közöttünk pedagógiai párbeszéd, amelynek fontos eleme, hogy megosszuk egymással az osztályról való gondolatainkat, a pozitív dolgokat és a nehézségeket egyaránt.

Mik lehetnek ezek a nehézségek a méltányosság gyakorlásában, érvényesítésében?

Az egyik legnagyobb probléma, amivel nap mint nap találkozunk, hogy a tanulóink motiválatlanok. Nem elsősorban a szakmai végzettség megszerzésében, hanem abban, hogy ebbe nem tudnak, vagy nem akarnak energiát fektetni. Több olyan osztálytermi példát mondhatnék a tanításból, amikor egyértelműen kiderül, hogy a diákok nem tesznek erőfeszítéseket, mert azt várják, hogy készen kapják az információt. Ezen a gáton nagyon nehéz átjutni. Sokszor, amikor azt kérem a gyerektől, hogy fogalmazza meg a problémáját, akkor erre az a válasz jön, hogy „utálok iskolába járni". A konkrét probléma nem derül ki, mert egyrészt eddig nem szokott hozzá, hogyan kell a gondolatait összerakni, másrészt maga a gyerek sem ismeri föl milyen gond áll a háttérben, mert nem is tesz erőfeszítést azért, hogy ezen elgondolkozzon. Amikor sorozatban találkozik ilyen helyzetekkel a pedagógus, akkor bizony a tanári kiégésről vagy fásultságról is beszélnünk kell. Vezetőként nem szabad hagyni, hogy egyes kollegák csak olyan osztályokkal dolgozzanak, ahol sokkal több türelem és elszántság kell, mint ahogy az sem jó, ha valaki csak a legjobb osztályokban tanít. Fontos, hogy velük egyeztetve, de forgatni kell a társaságot, mert a kollégák is rájönnek idővel, hogy ez az ő megújulásukat szolgálja. Abban a pillanatban pedig, amikor egy kollégában megjelenik a megújulás igénye, a méltányosság is nagyobb teret kap, mert odafigyelőbb lesz a munkájában, az osztályban.

Hogyha egy képzeletbeli, 10-fokú skálát látnánk magunk előtt, ahol a 10-es érték a leginkább elfogadó, méltányos iskolát jelöli, hová tenné a skálán az Önök iskoláját?

Nehéz kérdés. Úgy vélem, hogy javuló tendenciát mutatunk, de ezen a téren nagyon messziről indultunk, és jelen pillanatban még a skála 6-os szintjét nemigen tudjuk megugrani. Sokáig az volt a jellemző gondolkodás, hogy ha valaki nem tud beilleszkedni hozzánk, akkor keressen magának másik intézményt. Ennek is „köszönhető", hogy a 2006-os lemorzsolódási arányunk 36%-os volt. Ez a riasztó adat azt mutatja, hogy tíz gyerekből körülbelül minden harmadik elhagyta a képzés ideje alatt az iskolát. A jelenlegi mutató már csak 10%, amire nagyon büszke vagyok, mert ez is jelzi a kollegák előbb említett megújulási képességét, a szemléletbeli változást, a méltányosságra való törekvéseinket. Ehhez az kellett, hogy végigmenjünk egy TÁMOP iskolafejlesztési projekten[2], amelynek keretében a kooperatív módszerektől kezdve a mediáción, a konfliktuskezelésen át sokféle képzésben, nagyszámban vettek részt a kollegáim. Sőt, vannak olyan témák, amikkel házon belül, önképző jelleggel haladunk tovább. Nem mindig hozott pozitív eredményt az, amit tanultunk, de vannak részeredményeink, és küzdünk tovább, mert meggyőződésünk, hogy előbb-utóbb ez fogja elhozni a sikert.

[1] TÁMOP-2.2.3-07/1-2F-2008-0005 sz. *A szak- és felnőttképzés struktúrájának átalakítása* konstrukció keretében a *TISZK rendszer továbbfejlesztése* c. megvalósuló projekt címe: *Gundel Károly Vendéglátó és Idegenforgalmi TISZK szervezetfejlesztése, képzési struktúra kialakítása*

▶ A lemorzsolódási mutatók javulása mellett mit nevezne még sikernek a méltányosság területén, az erre való törekvésben?

A lemorzsolódási adatokat mindenképp eredménynek tekintem, de ha nagyon őszinte akarok lenni, akkor van még mit tenni ezzel kapcsolatban. A jelenlegi 10%-os eredmény azt is takarja, hogy nagyon sok gyereket veszünk át más iskolákból, a kiesők helyét feltöltik a bejövők. Ha ezt az adatot kivetíteném a képzés elején beiratkozott gyerekekre, akkor már lehet, hogy 20%-ra növekedne az arány.

Amit nagy sikernek értékelek, hogy a kezdetben reménytelennek látszó diákok eljutnak a képzés olyan pontjára, amit korábban nem gondoltunk volna. Néhány évvel ezelőtt egy fiú pincérképzésre jelentkezett, olyan külsővel – 14 piercing volt az arcán, a fél arcát eltakaró haja zöld volt és narancssárga – amellyel kapcsolatban többen jeleztük neki, hogy az iskolában nincs ezzel gond, de a szakmában sajnos nem fog tudni így elhelyezkedni. El kell döntenie, hogy ragaszkodik-e ehhez az identitáshoz vagy dolgozni szeretne majd pincérként. Ez a diák két év múlva országos szakmai versenyt nyert, és ma egy remek étteremben van állása Franciaországban, aminek nagyon örülök. Ami fontos, hogy nem erőszakkal akartuk megváltoztatni, hanem többen elmondtuk neki a véleményünket, és hagytuk, hogy szépen lassan magától változzon: jó tanuló lett, kibontakozott a kreativitása, és már nem a külcsín határozta meg őt, hanem a tevékenysége. Több hasonló eredményt is említhetnék, amik úgy maradnak meg az emberben, hogy igen, ezért érdemes pedagógusnak lenni.

▶ Hová szeretnének még eljutni e tekintetben?

Az én álmom az, hogy a jövőben a mi iskolánk is képes legyen arra, hogy nemzetközi szintű képzést nyújtson a diákoknak. Úgy vélem, azzal tudnánk kiemelkedni a hazai oktatási rendszerben, ha azt mondhatnánk, hogy az itt végzett tanulók kompetenciái, motiváltsága, szakmai hozzáértése és idegennyelv-tudása, illetve minden egyéb képessége összevethető lenne, például egy hasonló korú és hasonló végzettségű holland, német vagy dán fiataléval. Jelen pillanatban azt tapasztalom, hogy az előbb említett szempontok szerint csak a legjobbjaink tudják felvenni velük a versenyt, holott az lenne a cél, hogy a nagy átlag is képes legyen hasonló teljesítményre, elsősorban a munkaerő-piaci elhelyezkedés tekintetében. Németországban részt vettem olyan projektnapon, ahol a gyerekek kétszáz fős tömeg előtt előadást tartottak többféle témában, úgy, hogy előtte önálló kutatómunkát végeztek, prezentációt készítettek, majd a konferencia végén, a moderátor kérdésére kritikai észrevételeiket is őszintén megfogalmazták. Ez az a szint, amit szeretnék elérni.

Csíráiban nálunk is jelen vannak ezek a kezdeményezések: a második igazgatói pályázatom beadásakor például a diákönkormányzat is véleményezte, és a nevelőtestület előtt értékelte a pályázatomat. Döbbenetes, hogy a gyerekek sokszor azt hiszik, ha kritikát gyakorolnak valamivel kapcsolatban, az rossz dolog, miközben ez a legjobb, ami történhet, boldoggá tesz, ha kérdeznek, véleményt mondanak, javaslatokat tesznek. Ha a diákok eljutnak odáig, hogy konkrétan meg tudják fogalmazni mire van szükségük, akkor azt gondolom, nagyon fontos, hogy mi tanárok, vezetők támogassuk őket ebben.

KISKŐRÖSI EGYMI

IGAZGATÓ: RADICSNÉ SZERENCSÉS TERÉZIA

WWW.EGYMI.HU

A Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola jelenleg a városi és térségi sérült gyermekek, fiatalok ellátásának szinte minden területével foglalkozik. Az óvodában a **különleges fejlesztést igénylő gyermekek** a Lépésről lépésre programban vesznek részt, hiszen a korai felismerés és a korai fejlesztő nevelés nagyságrendekkel növeli ezeknek a gyermekeknek az életkilátásait. Az iskolában az elsőtől a nyolcadik osztályig folyó oktatás során a sérült gyerekeket a lehetőségeket figyelembe véve igyekeznek felkészíteni az önálló életre. Az intézmény a megyében az elsők között szervezte meg az **autista gyerekek önálló csoportban való fejlesztését**, mely ma is sikerrel folyik. Azáltal, hogy a középsúlyos értelmi fogyatékos gyerekek oktatását helyben oldják meg, jelentősen tehermentesítik a környékbeli családokat.

Az iskola szakmai programja a Lépésről lépésre programra épül.

A program központi értékei a közös megbecsülés, a szülők és gyermekek közti felelősségvállalás, a becsület, odaadás és szorgalom.
A Lépésről lépésre program iskolaotthonos formában tud kibontakozni a legmegfelelőbben. A program jelentősen megváltoztatja a tanító szerepét: megszűnik a „mindentudó, kinyilatkoztató" szerep, helyette a pedagógusoknak segítő, moderátori szerepet kell betölteniük. A tanítók, tanárok építenek a gyermekek érdeklődési körére, melynek mobilizálására a projektoktatást is alkalmazzák. A pedagógusok a tanulás folyamatában elsősorban a meglévő tudásra építenek, és a gyerekek tevékenységbe ágyazva, játékos formában sajátíttatják el a tananyagot.

A program átfogó célja a gyermekek szellemi, társadalmi és fejlődési szükségleteinek figyelembevétele, a személyiség teljes kibontakoztatása.

A program fő célkitűzéseit az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Egész életük során tanulni vágyó, nyitott emberek nevelése
- A tanulói környezet közös megbecsülésen és demokratikus szemléleten alapuló kialakítása
- A gyermekek fejlődéséhez kapcsolódó gyakorlatok biztosítása
- A gyermekek tudományos, művészeti, etikai és gyakorlati tudásának gyarapítása, mely a demokratikus társadalomban való sikeres életút alapja

A Lépésről lépésre program öt alappillére:

- A szülők bevonása
- A gyermek egész személyiségére és fejlődésszintjére szabott feladatok
- Individualizáción alapuló gyermekközpontú hozzáállás
- Tevékenységközpontok kialakítása
- Folyamatos továbbképzés és technikai támogatás ∗

Interjú Radicsné Szerencsés Teréziával

HISZEK ABBAN, HOGY HA AZ EMBER EGYEDÜL NEM IS KÉPES CSODÁT TENNI, DE OLYAN TANÁRI CSAPATTAL, CSOPORTOKKAL, AKIK ÉRTIK AZ INTÉZMÉNY KÜLDETÉSÉT, HITVALLÁSÁT, SOKKAL EREDMÉNYESEBBEK ÉS HATÉKONYABBAK TUDUNK LENNI...

▶ Mióta van a pályán, illetve mióta dolgozik iskolavezetőként?

Ugyanabban az intézményben, mostani nevén a Kiskőrösi Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Integrált Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskolában dolgozom 33 éve, ahol tulajdonképpen végigjártam a ranglétrát. Képesítés nélküli nevelőként kezdtem, ezután napköziskent, később alsós tanítóként foglalkoztam a gyerekekkel, majd felsőben folytattam a pályafutásom. Pár év leforgása alatt munkaközösségi vezetővé váltam, majd 15 évig igazgatóhelyettesként dolgoztam, végül 2006-ban az intézmény vezetője lettem. Alapvetően gyógypedagógus vagyok, de emellett jó néhány képzettséget szereztem még. Mindig is közel állt hozzám a tanítás, imádok gyerekek között lenni, velük együtt gondolkodni. Igazgatóhelyettesként is ugyanúgy tartottam bemutató órákat, mint a kollegáim, mert azt vallom, hogy ahhoz, hogy a többiektől bármit is elvárjak, nekem kell az élen járni, mintát és irányt mutatni. Ennek köszönhetően számos újítás, innováció fűződik a nevemhez az intézményben, hiszen én kezdeményeztem a projektoktatás, a kooperatív tanulás, a portfólió használatát. Vezetőként a mai napig kihívás számomra, hogy hogyan lehet motiválni egy csapatot, hogyan tudunk együtt gondolkodni bármilyen témáról, és miként lehet közösen eredményeket elérni. Hiszek abban, hogy ha az ember egyedül nem is képes csodát tenni, de olyan tanári csapattal, csoportokkal, akik értik az intézmény küldetését, hitvallását, sokkal eredményesebbek és hatékonyabbak tudunk lenni a minőségi oktatás megvalósítása érdekében.

▶ Milyen pozitívumokat emelne ki az intézményvezetés komplex feladatköréből? Mi az, ami az Ön számára jó benne?

Azt gondolom, már az is mutat valamit, hogy szinte minden nap boldogan, örömmel megyek be az iskolába. A kollegákkal való viszonyunk is egyfajta érzelmi többletet mutat. Úgy vélem, a mai oktatásban a kognitív funkciók erősítése mellett az érzelmi nevelés is nagyon fontos. Ha mi magunk olyanok vagyunk, akik ezt sugározni tudjuk, jól fogjuk magunkat érezni a bőrünkben.

A vezetésben a kihívások lehetősége vonz, meglátni a változó világban azt a kis elemet, amire építeni lehet egy közösséget. Korábban csak kis közösségekben gondolkodtam: osztályban, később munkaközösségekben. Az intézményi szintű közösségépítés csak később jött, és most már a különböző benyomások hatására egyre jobban érzékelem azt is, mennyire számít, hogy más szervezetekkel is tudjunk együttműködni. Nyilvánvalóan meghatározó az iskola belső élete, de nekem vezetőként az is nagyon fontos, hogy a különböző külső hatásokat

hogyan fogadjuk, milyen válaszokat tudunk adni rájuk, hogyan tudjuk a legjobbat kihozni mindenből.

▶ Mennyiben tud pedagógiai vezető is lenni?

Hosszú éveken keresztül tanítottam, részt vettem a projektoktatásban is, vagyis vezetőként is mindig aktív tagja voltam egy-egy projektteamnek. Nagyon élveztem ezeket a feladatokat, amik azért is voltak meghatározók, mert így jobban észre lehetett venni, hogy hol vannak azok a pontok, ahol be kell avatkozni a folyamatokba. Az intézményi összevonások után a megnövekedett szervezési feladatok miatt el kellett, hogy szakadjak a tanítástól. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ létrejöttével most már tisztább profilú intézmények alakultak ki, tehát feladatként a Kiskőrösi EGYMI vezetése maradt. Érdekes módon, pedagógiailag megint egy újabb területet sikerült megtalálnom, ugyanis egyre jobban látszik, hogy az integráció következtében nagy az igény olyan szakemberekre, akik a kisebb településeken, falvakban segíteni tudnak azoknak a sajátos nevelési igényű gyerekeknek, akiknek valamilyen más módszerre, eszközre, terápiára, tanulásszervezési eljárásra van szükségük.

Az egyik szakom a szurdopedagógia, vagyis hallássérültekkel foglalkozom, és mivel a járásból jött az igény ennek a feladatnak az ellátására, így most *utazó pedagógusként*[1] kijárok kis iskolákba. Azt kell, hogy mondjam, hogy ez a legpihentetőbb része a munkámnak, és a legnagyobb örömforrás is egyben, nemcsak az utazás, hanem a más típusú feladat okán is. Pedagógiailag kihívásként élem meg, hogy hallássérült fiatalokkal mit tud elérni az ember, de kihívás azért is, mert közben látom, hogy országosan mennyire nincs lefedve ez a terület. Hiányoznak a szakemberek ott, ahol nagy szükség lenne rájuk. Nincsenek meg azok a protokollok, eljárásrendek, amelyek segítenék a munkájukat, és nincsenek olyan módszertani anyagok, amelyek ezt támogatnák, így ennek a hiánynak a pótlására azóta módszertani füzetet is alkottunk Kiskőrösön. Nagyszerű élmény volt az elmúlt évben, hogy egy hallássérült, gimnazista fiatalembert taníthattam, és egyben egy komplex személyiséget fejleszthettem az önértékelés, énkép, jövőkép megerősítésével, a pályaorientáció támogatásával. Óriási eredményeket értünk el, és nagyon büszke vagyok, hogy ebben nekem is szerepem volt.

Már 15 éve is szerettem volna, de csak most, ebben a tanévben sikerült elérnem, hogy elinduljon Kiskőrösön a Készségfejlesztő Speciális Szakiskola. Ezt az eredményt a pályám egyik csúcspontjának tartom: egy olyan szakiskolai egység jött így létre, amely a szülők részéről merült fel igényként. Pedagógiailag nekem is van ott feladatom, rehabilitációs foglalkozást tartok csoportos formában. Nem véletlen, hogy számomra – aki mindig kooperatív csoportmunkában, korszerű tanulásszervezési eljárásokat alkalmazva dolgoztam – nagyon fontos, hogy most ebben a közegben is megtaláljam azt, hogy vajon a kilencedikes gyerekeknek mire van szükségük, igényük, mitől lesz jobb a folyamat. Nemrégiben bejött egy anyuka, és elmondta,

[1] Az utazó tanári hálózat tagjai a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében és oktatásában részt vevő gyógypedagógusok, terapeuták, akik felkeresik a befogadó intézményben tanuló SNI-s gyermekeket. Az utazó gyógypedagógusok feladata a kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésén túl az adott iskolában dolgozó pedagógusok és szülők segítése, támogatása is. További információ: fejlesztok.hu/szekciok/gyogypedagogusoknak/303-utazotanari-halozat.html

hogy az autista gyermeke, aki tíz éven keresztül otthon mindig visított, mostanra lehalkult. Kértem, hogy jöjjön be, nézze meg, hogy mi állhat ennek hátterében: a foglalkozásokat csend-gyakorlattal indítjuk, ami ennek az iskolának a speciális, egyedi módszere. A differenciálás ebben is megjelenik, a konkrét módszert mindig a gyerekekhez igazítjuk, így mindenki olyan típusú csend-gyakorlatot kap, amelyet a saját szintjén meg tud valósítani.

Tehát mondhatom, hogy pedagógiailag nagyon is része vagyok az intézmény életének, és azt gondolom, hogy a jövőben is meg fogom találni az újabb és újabb utakat. Mindig kell egy kezdeményező ember, aki megteszi az első lépést. Intézményvezetőként igyekszem nyitott szemmel járni, a gyerekeknek és kollégáknak már a rezdüléséből is megérezni, hogy mire van szükség, mit szeretnének, még ha nem is merik kimondani. Cserébe óriási szeretetet kapok.

▶ Beszélhetünk-e olyan intézményi stratégiáról, illetve szakmai programról, amely meghatározza az iskola működését?

Az intézménynek 2004 óta van stratégiája. Évek óta együtt gondolkodunk az ipari vállalatokkal, tagja vagyok az ISO 9000 Fórumnak is, és nagyon érdekel az a kérdés, hogy az iparban vajon el tudnak-e helyezkedni azok a fiatalok, akik – hallásukban, beszédükben, gondolkodásukban vagy éppen mozgásukban – kicsit mások, ugyanakkor értékes emberek. Az ipari, vállalati gondolkodásmódból tanultam meg azt, hogy mindig szükség van egy koncepcióra, egy stratégiára, ami arról szól, hogy merre megy az intézmény. Ha ez hiányzik, akkor az a – Magyarországon egyébként gyakori – helyzet állhat elő, hogy csak a különböző pályázatok határozzák meg az intézmény útját és irányait, de nincs egy egységes cél, ami alapján haladunk, fejlődünk. Pedig nagyon fontos lenne, hogy tudatosan tervezzünk, és lépésről lépésre haladjunk, mert ha túl sok kihívás elé állítunk egy intézményt, akkor biztos, hogy egy idő után kudarcba fulladnak a próbálkozások. Ellenben ha jól tervezzük meg a stratégiát, és van egy víziónk, egy jövőképünk, akkor ehhez már hozzá tudunk rendelni hosszú távú, középtávú, illetve rövidtávú célokat, az ehhez szükséges erőforrásokat, feladatokat, sikerkritériumokat stb.

A mi stratégiaalkotásunkban meghatározó volt, amikor 2000-ben az egész intézményben komoly problémát okozott, hogy nem tudtunk mit kezdeni a hátrányos helyzetű, főként cigány gyerekekkel. Nagyon sok tanulónak komoly gond volt a magatartásával, a szülőkkel nem tudtunk úgy kommunikálni, ahogy szerettünk volna, és nagyon nagyarányú volt a lemorzsolódás. Fájdalmas volt, de úgy éreztük, le kell ülnünk erről beszélni, megnézni, hogy mi történik és miért. Akkor azt gondoltuk, hogy mi kiváló szakemberek vagyunk. Azt is megfogalmaztuk, hogy nem velünk van baj, hanem a gyerekekkel és a szülőkkel. Ám egy idő után felismertük, attól, hogy ezt csak mondogatjuk, nem fog történni semmi változás, így viszont előbb-utóbb mindenki el fog menekülni az intézményből. Ez senkinek nem lesz jó, márpedig mi azt akartuk, hogy jobb legyen. Ha viszont jobbat akarunk, akkor valami gyökeresen mást kell megvalósítanunk.

Ekkor találtuk meg a *Lépésről lépésre programot*[2], ami nagy segítség volt ezeknek a problémáknak a leküzdésében, hiszen a program a demokratikus nevelésre, a tiszteletre, a tevékenységközpontú pedagógiára épül, és a projekteken keresztül külön kiemeli a szülőkkel való kapcsolattartás fontosságát. Innen épült be a napi gyakorlatunkba például a rituálék használata: amikor a gyerekek bejönnek reggel, egy beszélgetőkörben rákérdezünk az előző délután, este történtekre – érte-e valami öröm, volt-e valami nehézség –, ugyanis ekkor kapunk képet arról, hogy a gyerek milyen állapotban van. Tervezhetek én bármit, ha közben kiderül, hogy a gyerek édesapja épp kórházba került, aznap másképp kell kezelnem a fiatalt. A nap zárásaként a reflexiós körben meg kell fogalmazniuk, hogy mi volt jó abban a napban. Miért fontos ez? Ha a gyerek úgy megy haza, hogy minden nap csak ezt az egy örömforrást tudatosítottuk benne, már hozzájárultunk a személyisége fejlesztéséhez. A programot felmenő rendszerben óvodától kezdve alkalmazzuk, ahol egyéni átvezetési programot dolgoztunk ki az átmenet megkönnyítésére. A gyerek úgy kerül át az egyik rendszerből a másik rendszerbe, hogy közben nincs törés, és mindezt azzal támogatjuk, hogy az óvónők és az iskolai elsős osztályfőnökök beszélgetnek, egymásnál foglalkozást látogatnak, közösen megnézik a gyerek portfólióját. Az első osztályban ugyanúgy beszélgetőkörrel folytatódik az oktatás, tevékenységközpontúan tanulnak a fiatalok, és a gyerekek munkáival díszítjük az osztálytermeket és az egész intézményt. A Lépésről lépésre program egy része a felső tagozaton is folytatódik tovább, de most már számos eleme a szakiskolában is megjelenik, mint például a kabalanapló, amelynek hétvégi gazdájáról a gyerekek közösen döntenek. A napló lényege, hogy együtt írjon vagy rajzoljon bele a család arról, hogy mi történt velük, a hétfői nap pedig azzal kezdődik, hogy erről beszélgetünk. Ez egyrészt azért fontos, hogy kibeszéljék magukból a velük történt eseményeket, másrészt, hogy megtanulják, hogyan számoljanak be arról, ami foglalkoztatja őket, harmadrészt, hogy újra átéljék és a társaiknak is átadják azt az érzelmi töltetet, amit a hétvégi történések kiváltottak belőlük.

A program meghatározó az iskola szakmai programjában, mindennapi életében. Minden évfolyamon megjelenik, a felső tagozatnál a projektek még dominánsabban, egy-egy projektzárón számos szülő és rokon is részt vesz. A szülők sokszor főznek, sütnek az intézményben, behozzák az alapanyagot, összeadják, amijük van. Ma Kiskőrösön éppen családi nap volt, a pedagógusok, szülők, gyermekek díszeket készítettek közösen. Azt gondolom, hogy azok a meghatározó események, amikor ez a hármas egység együtt tud tevékenykedni, és ezt nagymértékben segíti a program. Számos ilyen rendezvényünk van az év folyamán, említhetném a szelidi táborunkat is, ahová a szülőkkel közösen megyünk. Olyan történetek fűződnek hozzá-

[2] A *Lépésről lépésre* (eredeti nevén: *Step by Step*) gyermekközpontú pedagógiai programot az 1990-es években az Open Society Institute irányításával amerikai szakemberek dolgozták ki. Magyarországon a Soros Alapítvány támogatásával – 1994-ben az óvodai, majd az 1996/97-es tanévben az iskolai program – került bevezetésre. A Lépésről lépésre program küldetése egy új pedagógiai szellemiség elterjesztése, amelynek középpontjában a gyermek áll; annak az elvnek az érvényesítése, hogy „Minden ember egyszeri és megismételhetetlen egyéniség". A programot választó tanítók és tanárok célja, hogy úgy erősítsék a gyerekeket, tanulási kedvüket, az osztályközösséget, hogy minden egyes gyerekben megkeresik az értéket.
További információ: lepesrollepesre.eoldal.hu

juk, amelyek az önfegyelemről, a kitartásról és az együttműködésről szólnak, tehát ezeken az alkalmakon keresztül is rengeteg készséget tudunk fejleszteni.

▶ Kik vesznek részt az iskola stratégiájának kialakításában, formálásában? Hogyan történik a megvalósítás?

A stratégia alkotásában a 2000-es évek elején leginkább a szűk vezetés vett részt, de ahogy az úton haladtunk, egyre jobban próbáltuk szélesíteni a munkatársi kört. Nagyon fontos, hogy minél több embert hívunk be ebbe a körbe, és ők be tudják hozni a saját gondolataikat, annál hitelesebben tudják majd képviselni is. A stratégiai gondolkodás erősítését célozza az is, hogy a vezetőség minden héten, a kibővített vezetőség kéthetente, az egész tantestület minden hónapban összeül, hogy gondolkodjunk, csoportmunkában tervezzünk. Úgy vélem, nem engedhetjük meg azt a luxust, hogy az információk elcsússzanak, vagy hogy ne értesüljünk a különböző szintek problémáiról. De ugyanígy szükségét érzem, hogy tudja a tantestület, ha nekem fáj valami, és én is tudjam, hogy nekik mi fáj. Mindig azt szoktam mondani, hogy a problémát kezelni kell, mert a probléma nem ellenség, hanem egy olyan feladat, amelyet minél gyorsabban meg kell oldani. Így járunk el a stratégiaalkotásnál is, sorra vesszük a felmerült gondokat. Emellett minden tanév eleje azzal kezdődik, hogy a tantestület mind a 42 dolgozója szervezetdiagnosztikai tesztet tölt ki – az úgynevezett Super-tesztet[3] –, amely megmutatja az egyén munkastílusát. Azért kell ezt látnunk, mert a szervezet egyénekből épül fel, és nagyon fontos képet kapnunk arról, hogy az egyének hogyan gondolkodnak, mik az erősségeik. Itt nincs rossz válasz, minden csak jó lehet, hiszen ebből kizárólag azt tudjuk meg, hogy melyik munkaforma jó valakinek: például, ha valaki kellően önálló, és nem szereti, ha felülről kapja az utasításokat, akkor megkaphatja egy terápiás foglalkozás vezetését, ahol egyéni bánásmódra van szükség. Ha másvalaki kimondottan csapatjátékos, akkor egy osztályban kell elhelyezni, ahol sok kollégával dolgozhat együtt. Nagyon fontos, hogy mindenki a helyén legyen. Akkor lehet stratégiát építeni, ha abból indulunk ki, hogy a közösség éppen milyen szinten áll, illetve ha jól diagnosztizálunk, majd jól koordináljuk a csapatot. Említhetném még a SWOT-analízist is, azzal is minden évben megnézzük, hogy melyek az erősségeink, gyengeségeink, lehetőségeink, és mik lehetnek a veszélyek.

A hosszú távú stratégiát le kell bontanunk éves tervekre, hiszen lehet egy jó víziónk, de a körülöttünk lévő világ változását folyamatosan figyelnünk kell, és ennek alapján korrekciókat tennünk a stratégiában. Amikor változások érnek bennünket, az úgynevezett *stakeholder*-módszert is alkalmazzuk: ebben az erőtér-analízisben a konkrét helyzetre vonatkozóan megvizsgáljuk, hogy a tantestületben kik lesznek a fékezők, kik lesznek a hajtóerők, mert lehet, hogy valaki kiváló kooperatív tanár, de a digitális tananyagtartalomnak az ellenállója lesz. Azt

[3] Donald E. SUPER (1910–1994) amerikai pszichológus. A róla elnevezett Super-féle munka-érték kérdőív célja, hogy minél pontosabban megtaláljuk az egyén munkaválasztását alapvetően meghatározó értékeket. A kérdőívben szereplő 45 állítást egy 1–5-ig terjedő skála segítségével fontossági sorrendben kell pontozni a következő 15 értékkör mentén: szellemi ösztönzés, altruizmus, anyagiak, változatosság, függetlenség, presztízs, esztétikum, társas kapcsolatok, fizikai környezet, önérvényesítés, hierarchia, munkához kapcsolódó biztonság, munkateljesítmény, kreativitás, irányítás. *Forrás:* bit.ly/1N3x8lk

is meg kell nézni, hogy kik lesznek azok, akik majd a fékezőerőt jelentő kollégákat motiválni tudják, és ezt milyen módszerrel teszik. Ha én a Super-tesztnél látom az aktuális helyzetet, meg tudom határozni, hogy kit lehet vagy kit kell egy adott feladathoz rendelni annak érdekében, hogy átélje az „aha-élményt". Hiszen a digitális tananyagtartalommal is lehet kooperatívan dolgozni, és az interaktív táblánál egyéni differenciálás is végezhető.

A tervezés a tanév zárásakor készülő beszámolókkal indul. A beszámolók mérésekre épülnek, amelyekhez számtalan eszközt használunk: ezekkel látjuk a tanulóinkat, és azt, hogy milyen szinten mozognak; látjuk a szervezetet, hogy milyen állapotban van; illetve az elégedettséget is mérjük. Ugyan a köznevelési törvény már nem írja elő, mi nem hagytuk abba a méréseket, hiszen látszik már, hogy a pedagógus életpályamodell mégiscsak figyelembe veszi a mérési rendszert. Az elkészült beszámolók megvitatása után születik bennünk egy kép arról, hogy mi az, ami nagyon jól működött, amiben célhoz értünk, illetve mi az, ami elmaradt a várakozásoktól, és azt is megnézzük, mi volt ennek az oka. Ezt követően hagyunk magunknak egy kis szünetnyi időt, majd általában augusztusban még két hetet szánunk arra, hogy újragondoljuk az elmúlt időszak tanulságait és az előttünk álló tanévet. Az újabb célok meghatározása már közösen, az iskola falain kívül, egy csapatépítés keretében történik.

▶ Mit jelent az Ön számára a méltányosság, hogyan jelenik meg a méltányosság az iskola egészében?

Sokféleképpen értelmezem a méltányosságot. Egyrészt azt értem alatta, hogy figyelembe veszem a gyermeki adottságot, azt a környezetet, ahonnan a gyermek érkezik, és ehhez képest próbálom megadni neki a lehető legtöbbet ahhoz, hogy fejlődni tudjon. Nyilvánvalóan az is benne van a méltányosságban, hogy úgy fogadom el a gyerek személyiségét, ahogy van, és ebből együtt építkezünk. Ez a partneri kapcsolat csak akkor fog kialakulni, ha a pedagógusok egymás között is így gondolkodnak, és közöttük is erős az együttműködési szándék, a kooperatív gondolkodásmód, a csapatmunka.

Természetesen nálunk is vannak gondok, nehézségek, de mindig keressük azokat az újabb eszközöket, módszereket, amelyek segíthetnek. Ebben az évben például, megismerkedtünk a Wanda-módszerrel[4]. Ezt a konfliktuskezelő, esetmegbeszélő módszert egy belga képzők által tartott budapesti képzésen ismertem meg, és rögtön utána meghívtam Kiskőrösre az előadókat, akik megtanították a kollégáknak. Most már ők is tudják alkalmazni, de kivisszük az iskola falain túlra is, nemrég például Kiskunhalason tartottam módszertani képzést pedagógusoknak. Muzsika volt füleimnek, amikor a reflexiós körben a tanárok azt mondták, hogy most érezték meg először, mit jelent teamben gondolkodni egy eseten, és felismerték, hogy maguk között, együtt is meg tudják találni a megoldást anélkül, hogy valaki kívülről mondaná meg, mit kellene tenniük. Úgy vélem, minden eset más, de az a leghatékonyabb, amikor egy

[4] A WANDA esetmegbeszélő csoportmódszert a holland VBJK *(Vernieuwing in de Basisvoorzieningen voor Jonge Kinderen)* kisgyermekkori fejlesztéssel foglalkozó innovációs központ fejlesztette ki, és a Partners Hungary közvetítésével jutott el a hazai pedagógusokhoz. A WANDA mozaikszó az elfogadás, elemzés, cselekvés szavakból tevődik össze. A módszer hozzájárul a minőségi nevelés és oktatás fejlesztéséhez, megkönnyíti a kommunikációt, növeli a pedagógiai munka hatékonyságát. További információ: partnershungary.hu

olyan tanári csapat jön létre, akik együtt gondolkoznak a gyerekekről, a méltányosság pedig az, amikor úgy ki tudom bővíteni a kört, hogy abba az egészségügy, a szociális szféra és más segítő szakterület is beleférhet. Már említettem, hogy egy nagyon komoly utazó tanári hálózatot működtetünk, ezért látom, hogy hihetetlen munka vár még ránk ezen a téren.

▶ Hogy jelenik meg a méltányosság az iskola különböző szintjein, az intézményi, osztálytermi, egyéni szinteken?

Tantermi szinten számomra azt jelenti a méltányosság, hogy azokat a módszereket, eszközöket választjuk ki egy képzeletbeli nagy bőröndből, amelyek éppen a legjobbak a gyerekek számára. Nem könnyű ez a feladat, valamelyest művészet is, hogy vajon megtaláljuk-e a legmegfelelőbbet, észrevesszük-e, mire van szüksége a gyermeknek. Itt a hétköznapi, átlagos helyzeteken túl gondolok arra is, hogy a mozgássérült tanulónak valóban biztosított-e az akadálymentes közlekedés, megfelelő-e a mosdó, stb.

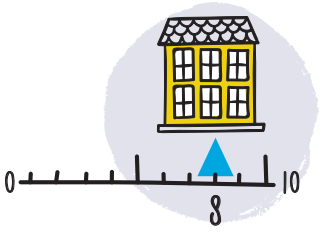
A méltányosság megjelenésének tartom az osztály szintjén azt is, amikor a gyerekek közösen szabályt alkotnak. A gyerekeknek „elvárásfájuk" van, ami azt jelenti, hogy egy-egy projektben a portfólió készítésénél ők határozzák meg, hogy mit szeretnének vállalni, projektzárásnál pedig bemutathatják a többieknek, hogy mit alkottak, és képesek ezt véleményezni a képességeiknek megfelelően. Számomra az is méltányos oktatás, amikor nem az osztályzásra teszem a hangsúlyt, hanem a szöveges értékelésre. Amikor a szülők bármikor bejöhetnek, részt vehetnek a foglalkozáson, megtekinthetik a portfóliós dokumentációt, mert nyitott a tanterem.

Munkaközösségi szinten – amikor több pedagógus dolgozik együtt egy csoportban – szintén „elvárásfával" és vállalásokkal kezdődik a tanév, és itt is ugyanúgy reflektálnak a pedagógusok arra, hogy mit vállaltak és mit értek el. Azt gondolom, hogy ez a legnehezebb, de talán ez a kulcs az egész történetben: nem azt feszegetem, hogy ő mit vár el mástól – a tanártól, az igazgatótól, vagy az iskolától –, hanem a személyes, önmagukkal szembeni elvárásaikra vagyunk kíváncsiak, és csak utána járjuk körbe a többi kérdést.

Vezetői szinten ugyanúgy megfogalmazzuk ezeket a vállalásokat és elvárásokat. Óriási szerepe van annak, hogy hogyan kommunikálunk egymással, mennyire tudjuk mindannyiunk számára építő jelleggel megfogalmazni az észrevételeinket. Az előbb említett Wanda-módszer azt az igényt szolgálja ki, hogy úgy tudjunk egymással beszélni vagy vitázni, hogy az mindenkinek elfogadható, nem sértő, semleges érvekkel történjen, és egymással konszenzusra tudjunk jutni.

▶ Ha egy 1–10-ig terjedő skálát képzelünk el, ahol az 1-es egy nem méltányos iskolát jelöl, a 10-es pedig egy ideális, méltányos iskolát, akkor hová tenné ezen a skálán az Önök intézményét?

Az intézményi átalakulás, vagyis a KLIK létrejötte előtt valószínű, hogy a 10-est mondtam volna. Most nem tudom ezt mondani, hiszen az intézményt – minden intézményt, de a gyógypedagógiai intézményeket különösképpen – nagy változások elé állították, ezért nagyon sok most szervezeti szinten a tennivalónk. A korábban kiválóan működő tanulószervezetet erősíteni kell a mentori rendszerrel, ez ennek az évnek a kulcseleme. Nagyon sokat dolgozunk azon, hogy az új kollegák is minél hamarább érezzék ennek a jelentőségét. Optimista emberként most a 8-as értéket választanám.



▶ Mik lehetnek a nehézségek vagy akadályok a méltányosság érvényesítésében?

Nehézséget jelenthet, hogy az új kollégák még nem mindig érzik annak a súlyát, és nincs is annyi tapasztalatuk, hogy minden esetben a lehető legjobb módszert, eszközt, technikát válasszák, vagy támogató módon szóljanak a gyermekhez. A hiányzó ismeret ezen a területen veszélyes is lehet, de ezen csak mi, tapasztalt gyógypedagógusok tudunk segíteni.

Nehézséget okozhatnak azok az intézményi változások is, amelynek következtében a pedagógusok jól tudják, hogy más környezetben ugyanennyi fizetésért negyedannyit kellene dolgozniuk, mint ebben az intézményben. A kötelező 32 óra pedig annyiból nehezítheti a mindennapjainkat, hogy eddig nálunk a belső késztetés miatt dolgoztak ennyit a kollegák vagy gyakran még többet is, most viszont a kötelező óraszám elszámoltatása másfajta terheket ró ránk.

▶ Kik tudják támogatni a stratégia megvalósítását?

Jól látjuk a méréseken, hogy a tantestületen belül kik azok, akik előre viszik a folyamatokat, és húzzák maguk után a többieket. A 42 fős tanári karból konkrétan 18 olyan pedagógus van, aki a hajtóerőt képviseli, azt gondolom, ez nem kis arány. Ők azok, akik kiváló szakemberek, az innovációk élén állnak, és akik befolyásolni is tudják a kollégákat. A másik oldalon szerencsére nincsenek sokan, talán 4-6 fő, akik még nem illeszkedtek be teljesen az intézményi kultúrába, de egy ilyen innovatív intézménynél ezt kezelni kell tudni, és őket sem szabad rögtön elengedni, meg kell próbálni a bevonásukat. Ha megerősödik a mentori támogatás, azt gondolom, hogy egy év alatt tudunk majd ebben is fejlődni.

▶ Mit tudnak tenni annak érdekében, hogy a tantestület egységesebb legyen, és mindenki be tudjon illeszkedni az intézményi kultúrába?

Keressük azokat az intézkedési terveket, kisebb projekteket, amivel meg tudjuk mozgatni, be tudjuk vonni a kollegákat. Említettem például az aktuális családi nap programját, aminek a szervezői nem a szűkebb 18-as körből kerülnek ki. Ezt a kört szeptemberben állapítottuk meg, a féléves visszacsatolás még csak most fog megtörténni, de már sok olyan új elem látszik, amelyeket a mindennapi tevékenységek eredményeznek. Vannak olyan kreatív kollegák, akik gyönyörűen díszítik a gyerekekkel együtt a hatalmas aulát, ők ebben teljesednek ki; mást a sport terén próbáltunk bevonni, megint másokat a versenyhelyzetek hoznak lázba. Így keressük azt, hogy idővel mindenki megtalálja a helyét.

▶ Beszélt már arról, hogy a mai napig is komoly szerepet vállal a pedagógiai munkában. Mennyire jutnak el Önhöz az osztálytermi problémák vagy a kezelendő jelenségek? Van ezeknek rendszeres fóruma?

Abból az osztályból, ahol dolgozom, természetesen minden eljut hozzám, de egyébként is bármikor jöhetnek a kollégák, szülők, gyermekek, az igazgatói szoba ajtaja – ha csak nincs tárgyalásom – mindig nyitva van. Emellett nagyon jó vezetőhelyetteseim vannak, akik szerencsére lényegesen többet tudnak a gyerekek között lenni, így napi szinten tudnak segítséget nyújtani a problémák kezelésében.

Már említettem a heti, kétheti, havi találkozókat a vezetői szintre, illetve a teljes intézményre vonatkozóan, de működik nálunk diákönkormányzat és diákparlament is. Itt minden osztály elmondja azt, ami tetszik, vagy nem tetszik nekik, én pedig elmondom, hogy az elképzeléseik mennyire reálisak, meg tudjuk-e azokat oldani. Mi az, ami pénz függvénye, és forrást kell találni hozzá, vagy mi az, amit esetleg önerőből, közösen is meg tudunk valósítani. Évek óta működtetjük a Szülők klubját, ahol célzott programokkal szeretnénk kiszolgálni a szülők igényeit, de óhatatlanul foglalkozunk ezeken az alkalmakon az aktuális problémáikkal is.

▶ Tudna említeni olyan konkrét esetet, amikor a méltányossági szempontokat érvényesíteni kellett?

Mostanában nem tudok ilyet mondani. Inkább olyan külsős intézmények példáit említhetném, ahol tanulásban akadályozott vagy pszichés zavarú, magatartászavaros stb. gyerekek tanulnak, és bár a problémát a „gyerekek neveletlenségében, rosszaságában" fogalmazzák meg, valójában inkább az eszköztelenség jelenik meg ilyenkor. Ennek érdekében minden hónapban járási szintű munkaközösséget működtetünk más intézmények pedagógusai számára, amellett, hogy utazó gyógypedagógusaink is vannak. Vagyis a többségi intézményekből érkező pedagógusokkal beszélgetünk, bemutatjuk a módszereinket, és próbálunk segíteni abban, hogy sikeresek legyenek a saját intézményükben. Egyre többször merül fel az is igényként, hogy látogassunk el ezekbe az iskolákba, hogy az ott tanító minden kolléga részt vehessen ezeken az alkalmakon. Amikor már a teljes tantestületet bevonják a folyamatba, egyrészt azt jelenti, hogy valószínűleg nem egyedi problémáról van szó, másrészt az is biztos, hogy az intézmény komoly gondokkal küzd, mert tényleg keresik a megoldást.

Mit nevezne eredménynek a méltányosságra való törekvésben? Mire büszke?

Úgy gondolom, hogy nagyon sok mindent értünk el. Büszke vagyok például arra, hogy a szülők bejönnek hozzánk az intézménybe, tudunk a gyerekekről szót váltani, és ha másképp is látjuk a gyermeket, akkor is tudunk beszélgetni. Rendkívüli eredménynek tartom, hogy létrehoztunk egy szakiskolát, hogy a szülőnek végre ne kelljen órákat utaztatni a gyerekét azért, hogy megfelelő iskolába járjon, ez is a méltányossághoz köthető. A pedagógusaink nemcsak a buszmegállóba viszik ki a gyerekeket, hanem ha kell, még a városközpontba is elkísérik őket, és megvárják, amíg mindenki felszáll a buszra. De ugyanígy fontos elv az is, hogy minden évben minden csoport eljusson kirándulni. Sok olyan gyerek van nálunk, aki csak ezáltal tud a lakóhelyén és az iskola falain kívül élményeket szerezni, más élethelyzeteket látni, megélni. A többnapos családi kirándulásokra pályázati forrásokból próbáljuk előteremteni a pénzt, de úgy, hogy egy ilyen egyhetes kirándulás fejenkénti költsége is maximum 5000 Ft legyen. Szponzorokat, vállalkozókat keresünk, hogy ennek anyagi kereteit biztosítani tudjuk.

Büszke vagyok arra is a méltányosság kapcsán, hogy nem a buktatásra törekszünk, hanem a gyermekek erősségeit keressük, és differenciáltan segítjük a fejlesztésüket, akár egyéni támogatással, akár terápiás eszközökkel. Méltányosság az, hogy a gyerekek mindig elmondhatják az egész iskola előtt, hogy mire büszkék, és ha van sikerélményük, azt megoszthatják. Minden eseménynél, bármilyen eredményt érnek is el, hatalmas ovációval ünnepeljük őket, mert nagyon fontos, hogy ha valamit elérünk, valahova eljutunk, a sok-sok munka mellett szakítsunk időt az ünneplésre, és örüljünk egymás sikerének.

Hova szeretne eljutni, mi az, ami még várat magára?

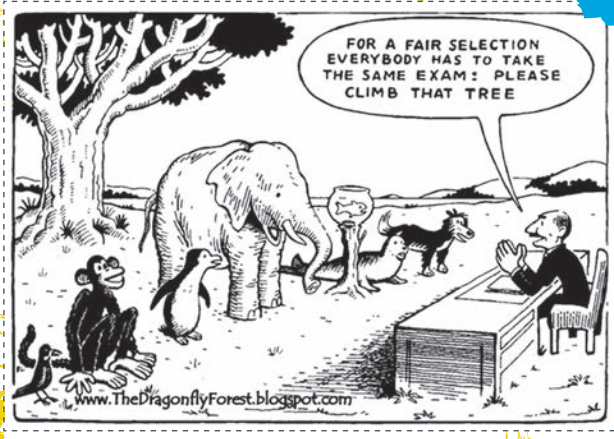
Rengeteg feladatunk van még. Bár referenciaintézménnyé váltunk, és a Mentoráló Intézmény címet is elnyertük, mégis az lenne a cél, hogy az országban lévő sok-sok intézmény hozzánk hasonlóan egy hálózat építésében gondolkodjon. Úgy vélem, nyitottságra lenne szükség, sok olyan intézményre, ahol engedik, hogy pedagógusok és szülők bármikor bejöjjenek az órákra. Nagyon fontos lenne a hospitálás támogatása, hogy a kollégák lássák egymás óráját, tanácsadás jelleggel elbeszélgessenek, vagy egyszerűen csak meghallgassák egymást. Azt gondolom, hogy ezen a téren nálunk is van még tennivaló, de nagyon jó lenne, ha országosan modellértékűvé tudnánk válni. Sok erőfeszítést igényel, de próbálok mindent megtenni azért, hogy minél több intézménynek meg tudjuk mutatni, hogy így is lehet nevelni, oktatni. Hiszen nem mindegy, hogy érzi magát az ember egy iskolában, akár pedagógus, akár szülő vagy gyermek: ha csupa mosolygós arcot látunk, akkor ott valami jól működik.

A méltányosság képekben

Beszélgetőpartnereinket arra kértük, hogy mondják el nekünk, milyen érzések, gondolatok, élmények jutnak eszükbe az általunk választott képekről.

1.

2.



»Az igazságos kiválasztás jegyében a feladat mindenki számára ugyanaz: kérem, másszanak fel a fára.«

K. NAGY EMESE

1.

Azt mondhatnám, hogy pontosan erről a képről szól az egész módszerünk. Hogyha mi nem ajánljuk fel a tudásában heterogén tanulói csoportban mindenkinek a számára megfelelő feladatot vagy képzést, akkor lesznek, akik kimaradnak. Lehetővé kell tenni minden gyereknek, hogy a benne rejlő lehetőségeket megmutathassa. A Komplex Instrukciós Programunk egy nagyon erős státuszkezelő program, és talán ebben különbözik leginkább az összes hazai programtól. A státuszkezelés azt jelenti, hogy a gyerekek között rangsor alakul ki: van, aki a tulajdonságainál fogva feljebb helyezkedik el, érti és látja, hogy miről van szó, és van, aki nem. A kérdés számunkra az, hogy a rangsorban alul lévő gyerekeknek van-e olyan, a többihez képest erős és kiemelkedő tulajdonsága, amit mi még nem vettünk észre éppen azért, mert státuszában alulmarad, ráadásul ő sem gondolja magáról, hogy kompetens. A mi egész életünk arról szól, hogy miként lehet hozzáférhetővé tenni mindenki számára a tudást, az ismeretet.

2.

Megtehetem-e az iskolában, hogy valaki elé más követelményt állítok? Különböző képességűek a tanulók, de az osztályozási rendszer, vagyis a mérce azonos. Ha valakitől mást követelek, akkor ez csak a végső mérésnél jelentkezik. Mi azt gondoljuk, hogy az eredmény eléréséhez vezető út nem kell, hogy egységes legyen, hanem olyan mértékben színes, személyre szabott, a gyerek szintjéhez, igényeihez alkalmazkodó, amennyire csak lehet.

RADICSNÉ SZERENCSÉS TERÉZIA

1.

Az első – egyébként nagyon tanulságos és érdekes – képen azt látjuk, hogy mit jelent az, amikor ugyanazokat az egyenlő esélyeket adjuk mindenkinek, de ha nem vesszük figyelembe, hogy mennyire különböző képességekkel érkeznek az iskolába a tanulók, és nem ennek megfelelően differenciálunk abban, hogy mit adunk a számukra, akkor sokan kiszorulhatnak a lehetőségekből. Több üzenete is lehet a képnek, hiszen a pálya túlsó oldalán sok embert látunk, vajon a gyerekek miért nem közöttük ülnek? Egészen más egy csoportban lenni, vagy egészen más a szülőkkel, barátokkal együtt, a nézőtéren élvezni az eseményt, mint egymagukban próbálkozni a sokszor lehetetlennek tűnő feladatokkal.

2.

A második kép által elénk tárt szituáció azt juttatja eszembe, amikor egy frontális osztálymunkában mindenkinek azt mondjuk, hogy oldjátok meg ugyanazt a feladatot, miközben nem figyelünk arra, hogy sokféle gyerek ül az osztályteremben. Egy beszélgetőkör, az általunk működtetett tevékenységközpont pont ennek az ellentéte, amikor megadom a lehetőségét annak, ha például egy autista kisfiúnak adott pillanatban egy fejhallgatóra és pár percnyi zenehallgatásra van szüksége, másnak éppen egy mesekönyv kell, vagy valakinek csak annyi hiányzik ahhoz, hogy figyelni tudjon, ha a szőnyegre feküdve pihenhet egy kicsit. Nem szabad, hogy az egyforma elvárások frusztrációt szüljenek a gyerekekben, mert a feladatot teljesítők és lemaradók között így egyre nagyobb szakadékok fognak keletkezni.

KÓBOR ZOLTÁN

1.

Ez a kép a méltányosság szempontjából azt a sokszor megfogalmazott gondolatot közvetíti, hogy mindenkinek a saját helyzetéhez illeszkedő körülményeket kell megteremteni. Amit a kép első felén látunk, az már az aránytalan helyzet következménye – a legkisebb, leginkább hátrányban lévő gyerek lefelé tartott karja –, ami azt mutatja, hogy ha nem adjuk meg ezeknek a gyerekeknek a szükséges támogatást, akkor feladják a próbálkozást, nem lesznek érdeklődők. Ha mi meg tudunk adni nekik minden segítséget, vagyis képletesen alájuk tudjuk tenni azt a plusz két dobozt, kellően motiválni tudjuk őket. Egy másik érdekes és fontos szempont lehet, hogy ugyanazzal a három dobozzal dolgozunk, tehát a megoldás, az azonos szintre való eljuttatás nem kíván tőlünk különösebb erőfeszítést. Ne arra törekedjünk a képzés során, hogy a tanulók egy kisebb részét kiemeljük, egy másik kisebbséget pedig hagyunk elveszni, hanem figyeljünk az átlagra, és találjunk mindenki számára jó megoldást.

2.

Erről a képről a mai magyar iskolarendszer jut eszembe, amelyben még mindig a fűnyíró-elv működik, azaz minden tanuló ugyanazt a feladatot kapja. Ez egy nagyon nehéz kérdés, mert nyilván az sem lehet megoldás, hogy mindenkinek mást adok, hiszen akkor az összemérhetőség elve sérülne. Inkább azt mondanám, arra kellene törekedni, hogy azt erősítsem mindenkiben, amiben tehetséges. Ebben az esetben viszont felmerül, hogy mi lesz azzal, amiben nem tehetséges, azokat a területeket ne fejlesszem? Azt gondolom, itt az a legfontosabb, hogy a gyereket motiválttá tudjam tenni, hogy akarjon jobb lenni abban is, ami nem az erőssége. Például, ha valakinek számolási nehézségei vannak, speciális módszerekkel és sok-sok türelemmel közelebb tudom hozzá vinni a matematikát. Ha az olvasással van gondja, akkor elsőként érdekes könyveket adok a kezébe, hozzá közelálló, kellő mennyiségű, megfelelő struktúrájú szövegekkel, lineárisan futó gondolatokkal. Ha már megteremtődik a motiváció, akkor lehet emelni a szintet, a feladatok bonyolultságát. Tehát a különböző adottságú, különböző lehetőségekkel bíró tanulók számára olyan feltételeket kell teremteni, aminek meg tudnak felelni. Számomra a szituációnak az a része is beszédes – és vezetőként nagyon távol áll tőlem –, hogy itt egyvalaki ül (aki kiadja a feladatot), a többiek pedig állnak. Nálunk, például az ünnepélyeken nincs elnökségi asztal, és ha a gyerekeknek egy órát kell állni a programok alatt, akkor mi is állunk.

CSOVCSICS ERIKA

1.

Ezen a képen az egyenlő esély és a méltányosság közötti különbséget látjuk. A klasszikus magyar oktatás tényleg mindenkinek ugyanazt biztosítja, csak sajnos ettől a kicsi gyerek nem lesz magasabb. Tehát aki hátrányos helyzetű, és/vagy különböző tanulási nehézségekkel küzd, az ugyanattól a könyvtől, ugyanattól a 45 perctől, vagy ugyanattól a mennyiségű tananyagtól nem ugyanúgy fog előre jutni, mint az, akit otthon még támogatnak a tanulásban.

2.

A másik kép is ugyanerről szól az elvárások szempontjából. Azt jelenti, hogy akkor vagy jó, ha mindent ugyanolyan jól tudsz csinálni, attól függetlenül, hogy te miben vagy erős. Szerintem Magyarországon túl magasan van az a minimum, amit mindenkinek el kell érnie, amire azt mondjuk, hogy elfogadható. A másik problémát abban látom, hogy mi, pedagógusok azt szeretjük, ha a gyerek mindenben jó, és egyszerűen nem bocsátjuk meg neki, hogyha mégsem. Erre tipikus példa az így kezdődő mondat: „A gyerek nagyon jól rajzol, de…". Azt az átlagosan tízszázaléknyi gyereket szeretik a pedagógusok, aki csendben ül, pontosan megcsinálja, amit kérnek tőle, szorgalmasan tanul, mindenből ötöse van. Ha véletlenül mégis négyest kap, akkor azt mondják neki, hogy „tudod te ezt még jobban is". A gyerekeknek így folyamatosan az lesz az érzése, hogy csak egyféle jó lehet, a kitűnő, pedig tudom, hogy ezek a gyerekek is nagyon szenvednek attól, ha van két négyesük. A legnagyobb hibának tartom, hogy nem lehet valaki büntetlenül *nem jó tanuló*, mert ezt egyszerűen nem fogadjuk el. Pedig az életben való beválás sokszor nem ezen múlik.

FEKETŰ BÉLA

1.

Azt gondolom, hogy a kép teljes összhangot mutat azzal a kontextussal, amiről a méltányosság kapcsán beszélgettünk. Amikor mind a három gyerek ugyanazon a dobozon áll, és nem számít, hogy ők milyen magasak – valójában milyen egyéniségek –, mégis azt gondoljuk, hogy azt a célt, hogy a meccset lássák, ugyanarról az alapról (indulva) el fogjuk tudni érni, úgy vélem, ez egyfajta vakság a pedagógiában. Nyilván nemcsak ott, ez más területen, más gyakorlatban sem fog működni. Egyrészt nem indul mindenki egyforma alappal, tehát önmagában azt feltételezni, hogy ha mindenki ugyanazt kapja, ugyanoda fognak jutni, szűklátókörűség. A kép pozitív üzenete, hogy mindenre van megoldás, tehát ha átgondolunk és újratervezünk egy rosszul kialakított szituációt, akkor elérhető a cél. Ha pedig felismerjük a különbségeiket, és ehhez igazítjuk a cél érdekében végzett tevékenységeinket, sikerélményhez juttathatjuk a gyerekeket.

2.

Hasonlóan hibás elgondolás áll a kép mondanivalójának hátterében, nevezetesen amikor azt gondoljuk, hogy ugyanazt kell elvárnunk mindenkitől, függetlenül attól, hogy ő képes lehet-e rá, az adottságai lehetővé teszik-e, megvan-e hozzá az előzetes tudása. Ez az eredmény, ez a kiválasztás nem lehet igazságos. Az lenne az előnyös, ha figyelembe vennénk az egyéni jellemzőket, és mindenkinek saját magához mérten ítélnénk meg az erőfeszítéseit vagy mérnénk a teljesítményét.

HEGYINÉ MLADONICZKI ÉVA • KÁLLAI MÁRIA

1.

Az első kép azt a valamikori magyar valóságot mutatja, amikor elegendőnek tartották, hogy az egyéni adottságoktól függetlenül mindenkinek ugyanaz jár, ami ma már félelmetes gondolatnak tűnik. Ezt talán ma már meghaladtuk abból a szempontból, hogy igyekszünk biztosítani a gyerekeknek az egyenlő esélyeket. Arról a konstruktív megoldásról van szó, hogy miként tudom hozzásegíteni a különböző gyerekeket, hogy ugyanabban a helyzetben ugyanaz az élmény jusson nekik. Ehhez az is hozzátartozik, hogy sokszor, amikor nem tudjuk elhinni, hogy ilyen mégis létezik, később rádöbbenünk, hogy azért nem értjük egymást, mert máshol tartunk ebben a gondolkodásban, és amennyire ez a gyakorlat számunkra értelmezhetetlen, annyira nem ért a másik ember sem minket. Nemrég többen dolgoztak a kollégák közül a portfóliók értékelésén, és sokszor találkoztak ezzel a rossz szemlélettel a pedagógusok részéről. Talán markáns vélemény, de semmilyen külső tényező nem indokolja, hogy egy mai pedagógus ne gondolkodjon helyesen a méltányosságról. A differenciált foglalkozás nyilván sok munkával jár, amikor vitatják ennek létjogosultságát, ez az ellenérv legtöbbször elhangzik. Azonban vannak olyan lényeges elemek a pedagógiában, amik elfelejtődnek, amiket időnként elő kell hozni, le kell egy kicsit porolni, kifényesíteni, hogy jobban tudjunk rájuk fókuszálni. Ha egy tantestület hajlandó arra, hogy ezt elfogadja, és nagyon tudatos, célirányos munkával szeretne tenni a gyerekekért, akkor jó úton járunk a szemléletváltásban.

2.

A második képet egy darabig mi is szemünk előtt tartottuk az iskolában, pontosan azért, hogy amikor az egyenlő esélyek biztosításáról gondolkozunk, jusson eszünkbe az a történet, hogy ne akarjuk a halat futni tanítani…

PÉCS – SOMOGYI ÁLTALÁNOS ISKOLA

(BUDAI – VÁROSKAPU ISKOLAKÖZPONT, PÉCS INTÉZMÉNYEGYSÉGE)

FŐIGAZGATÓ: CSOVCSICS ERIKA

WWW.BUDAIVAROSKAPU.HU/SOMOGYISK

Az intézmény a **pécsi Budai – Városkapu Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészeti Iskola egyik tagintézményének telephelye**, épülete Pécs egyik külső területén, Somogyban található. Az iskolában az elmúlt években jelentősen csökkent a gyereklétszám (kb. 150-ről 90 főre), és a belvárosi iskolák elszívó hatásának köszönhetően többségében hátrányos helyzetűek maradtak, akiknek a szüleik nem tehették meg, hogy máshová vigyék gyerekeiket. A **tanulói összetétel változása** visszahatott a következő év beiskolázására, és a körből nem látszott kiút: a tanulók többsége szegény családból, munkanélküli szülőktől, rossz lakásokból, éhesen érkezik az iskolába. Jó néhányuk tanulásban akadályozott, „disz”-es, magatartászavaros vagy nehezen kezelhetőnek tartott gyerek.

A körülményekre való tekintettel az iskolában partnerségre és támogató módszerekre épülő iskolafejlesztési folyamat indult el, melynek célja, hogy a pedagógusok egy más szemléletű és más módszerekkel dolgozó pedagógiai programmal minden gyereket képesek legyenek együtt tanítani, és az iskola befogadó iskolává váljon. Az iskolavezetés által elindított, a tantestület tagjait bevonó műhelymunka arra irányul, hogy megismerjék az **alternatív és reformpedagógiai módszereket**, programokat annak érdekében, hogy az iskola számára leginkább megfelelő elemekből megalkossák a saját szakmai programjukat. A műhely keretében többféle oktatási módszert is tanulmányoznak, jelenleg **Maria Montessori módszereit** és a budapesti **Gyermekek Háza gyakorlatát** tarják a leginkább alkalmazhatónak. A szakmai program – mely épít az intézmény pedagógiai gyakorlatába már beépült **Lépésről lépésre program** elemeire és eredményeire is – a tantestület munkájának köszönhetően folyamatosan alakul. A gyerekek fejlesztésében nagy szerepe van a **táblajátékok** használatának, az **epochális óraszervezés** hozzájárul az érdeklődés fenntartásához. Egy kísérleti projekt keretében, művészeti karos hallgatók bevonásával, **művészeti terápiás módszerek** alkalmazása folyik. Igénybe veszik a segítő szakemberek munkáját, jelenleg két gyógypedagógus és egy szociális munkás dolgozik az intézményben. Az erőforrásokat az iskola civil és intézményi partnerek közreműködésével bővíti.

Az iskolafejlesztő műhelymunka főbb tervezett lépései:

- A **szülők aktív bevonása:** részvétel a tanórán kívüli tevékenységekben, melyek során élményekkel erősödnek szülői szerepükben és megtanulják, hogyan tudják a hatékony előrehaladást otthonról is segíteni.
- **Tevékenységközpontú-oktatás**: minden tanítási egység és óra mozgáson, aktivitáson keresztül vonja be a gyerekeket a tanulási folyamatokba.
- A tanórán kívüli tevékenységek összehangolása a tanulási és nevelési célokkal, a tanórákkal (pl.: kert, háztartási ismeretek, tervezés, környezet tisztán tartása stb.).
- **Önirányító attitűd fejlesztése**: az önértékelés támogatása, önreflexión, beszélgetőkörökön, esetmegbeszéléseken, érzelmek megfogalmazásán, tanulástervezésen, magatartástervezésen, tanulási napló vezetésén keresztül. *

Interjú Csovcsics Erikával

ENNEK AZ INNOVÁCIÓNAK AZ EGYIK LEGJELENTŐSEBB ELEME AZ A NYITOTTSÁG, HOGY ELFOGADJUK, A GYEREK MÁR NEM CSAK AZ ISKOLÁBAN TANUL.

▶ Mióta dolgozol intézményvezetőként? Hogy érzed magad ebben a komplex feladatkörben?

Most két éve, hogy a pécsi Budai-Városkapu Iskolaközpontot vezetem, előtte tíz évig a Gandhi Gimnázium[1] intézményvezetője voltam. A két feladat között volt néhány évnyi civil területen eltöltött idő, aminek nagyon örülök, mert az ott szerzett tapasztalatok sok segítséget nyújtanak a mostani munkámhoz. Szerencsésnek érzem magam azért is, amiért korábban a hatalmas innovációs erővel bíró Gandhi Gimnáziumot vezethettem. Kihívás volt és kaland egyszerre, ahol létre lehetett hozni valamit, nagyon jó pedagógusokkal és gyerekekkel lehetett együtt dolgozni, közösen eredményeket elérni. Az ott töltött idő alatt tanultam meg az alkotást, amit a mostani iskolámban próbálok folytatni.

Az Iskolaközponthoz tartozó minden tagintézménynek van egy-egy vezetője, én pedig főigazgatóként az ő munkájukat irányítom úgy, hogy a rendszeres egyeztetések mellett igyekszem meghagyni a tagintézmények autonómiáját. Ez a helyzet sokszor állít olyan dilemma elé, hogy az új elképzeléseimmel mennyire terhelhetem az egyes iskolákat. Sok tekintetben radikálisan változtatnék, de beláttam, hogy a munkatársak bevonása nélkül ez inkább csak károkat okozna. Bár tudom, hogy ez is nagyon fontos része a vezetői munkának, de semmilyen módon nem tudok például jó adminisztratív vezető lenni. Szerencsére mindig vannak, akik ezt a részt átvállalják tőlem, a tagintézmény-vezetők nagyon jól ellátják az adminisztrációs feladatokat is, így én azzal foglalkozhatok, amit a leginkább szeretek: a pedagógiai munkával.

Mivel a tagintézmények Pécsnek egy olyan területén találhatók, ahol többnyire szegény, hátrányos helyzetű családok élnek, ezért úgy érzem, ezen a terepen kell megtalálni a megoldást. Különösen igaz ez a Pécs-Somogyi telephelyen lévő általános iskolára, ami gyakorlatilag szegregálódott a szabad iskolaválasztás következményeként megfigyelhető elvándorlás miatt: azok a szülők, akik megtehetik, hogy elvigyék a gyerekeiket, inkább belvárosi iskolákat választanak. Ezért különösen fontosnak tartom megkeresni a pedagógiai válaszokat arra, hogy miként lehet az innen érkező gyerekeket ugyanúgy előrevinni, az iskolából kimaradókat visszahozni, és megvalósítani a méltányos oktatást. Számomra ez nem azt jelenti, hogy pont ugyanazt kapja mindenki, mint egy másik iskolában, hanem azt kapja, ami számára szükséges

[1] A pécsi Gandhi Gimnázium és Kollégium Magyarország első és egyetlen cigány/roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, melyet a Gandhi Alapítvány 1994-ben alapított. gandhigimi.hu

ahhoz, hogy ő sikeres és eredményes legyen. Engem leginkább az érdekel, hogy megtaláljuk ezekre a nagy kihívást jelentő kérdésekre a válaszokat, és nagy örömömre szolgál, hogy itt most ezzel tudok foglalkozni.

▶ Milyen szakmai programra épül az iskolai pedagógiai munka? Ennek mely elemei leginkább meghatározóak az iskola működésében vagy a tanítási gyakorlat szempontjából? Van-e az iskolának olyan stratégiája, amely megalapozza a mindennapos működést?

Ahogy már említettem, az Iskolaközpontnak öt tagintézménye van. Amióta itt vagyok, nagy dilemmám, hogy a tagintézmények vezetőinek munkáját mennyire határozhatom meg. Nyilván én sem szeretném, ha nekem pontosan megmondanák, mit csináljak, ezért ezt nem is szívesen teszem. Az Iskolaközpont pedagógiai programja alapján jól dolgoznak az egyes iskolákban, viszont ez nem sokban tér el a szokványos pedagógiai programoktól vagy az átlagos iskolai működéstől. Az is igaz, hogy mivel a mi intézményeinkben nagyobb a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, és ezért már évekkel ezelőtt beépítettük a pedagógiai gyakorlatunkba a Lépésről lépésre programot[2], az ennek eredményeként megélt sikerélmény okán a pedagógusok azóta is nyitottak az új módszerekre, gyakorlatokra, ami máshol talán nem általános.

Szeretnék a közeljövőben egy új pedagógiai programot írni, egy teljesen új rendszert kialakítani egy – az alsó tagozattól a középfokig terjedő – hosszú távú stratégia keretében, ami elég radikális váltást jelentene. Úgy érzem, hogy a már említett kis iskolában a hagyományos, 45 perces órák során, tantárgyak váltogatásával nem tudunk választ adni ezeknek a gyerekeknek a ki nem mondott kérdéseire, nem tudunk megoldást találni a problémáikra. Természetesen a programunkkal igazodnunk kell az oktatási rendszer meglévő kereteihez, meg kell találni az ehhez illeszkedő formát. Ebben az elképzelésben a hivatalos tananyagot problémák formájában kellene megfogalmazni, kérdéseket feltenni, illetve a gyerekeket arra biztatni, hogy a saját kérdéseiket tegyék fel, amelyekre a válaszokat problémamegoldó algoritmusok, az internet, könyvek, emberek segítségével keresnénk. Az óraszámokat a hasonló tantárgyakban összeadva, epochális rendszerben biztosítható a folyamatos elmélyülés, és mivel ez a rendszer a tanulási készségeket erőteljesebben fejlesztené, így több minden megtanulhatóvá, több ismeret befogadhatóvá válna. Ehhez arra is szükség van, hogy megismerjük a gyerekeket, a családi hátterüket, az életkori sajátosságaikat, a mai kor kihívásait, a gyerekeket érő hatásokat, a tanu-

[2] A *Lépésről lépésre program*ról bővebben a Kiskőrösi EGYMI vezetőjével, Radicsné Szerencsés Teréziával készült interjúnkban olvashat az 56. oldalon.

lási módszereiket, azt, hogy hogyan szívják magukba a tudást, és ezt követően mindezekhez igazítjuk a programunkat és magát az iskolát.

A tervünk, hogy egy olyan szakmai programot dolgozzunk ki, amelyben az alternatív pedagógiákból – például a hozzánk legközelebb álló Waldorf pedagógiából[3], Maria Montessori módszereiből[4] és a budapesti Gyermekek Háza alternatív alapozó programjából[5] – puzzleszerűen rakjuk össze magunknak azt, amire szükségünk van. Kísérlet szintjén ezek az irányok már elindultak, a kipróbálás tapasztalataira építve tervezzük meg a hosszú távú stratégiát. Nem veszünk át komplett programot, hanem csak szemezgetünk a módszertani ötletekből, és azokat tartjuk meg, amelyek jobban választ adhatnak egy adott helyzetre, mint az eddigi gyakorlatunk. Ha látjuk, hogy valami – főleg a hátrányos helyzetű gyerekeknél – nem működik jól, például nem tud olvasni, vagy nem tud tanulni, akkor megnézzük az alternatív pedagógiák megoldásait, és ha kell, kiegészítjük ezeket a saját tapasztalatainkkal.

Szeretnénk átgondolni a tantárgyi rendszert is. Már elkezdtünk epochákban[6] tanítani, ami megkönnyíti azt, hogy projektek köré csoportosítsuk a tanulást és annak eszközeit. Úgy gondoljuk, nem feltétlenül a tankönyv adja meg a választ, hanem az a sokféle eszköz, amit használhatunk: szeretnénk behozni a tanórákra az élménypedagógiát és a tapasztalati pedagógiát, minél több manuális tevékenységet tervezünk és erős művészeti vonalat. A művészet – amit azért is tartunk fontosnak, mert ez a tanulásban egy másik féltekét aktivizáló, másfajta megközelítés – nem plusz foglalkozásként kerülne be a rendszerbe, hanem átszőné a napi tevékenységet. Mindez kiegészülne az iskoláért végzett tevékenységekkel, ami egyrészt a kötődést erősítené, másrészt a mindennapi élettel kapcsolatos tudás megszerzését is támogatná.

▶ Kik vesznek részt az említett tagintézményben az új modell megalkotásában?

Összeválogattam egy csapatot, amelybe olyan pedagógusokat is meghívtam, akikkel korábban a Gandhi Gimnáziumban dolgoztam. Ezt a modellt és kísérleti fázist, azt gondolom,

---

[3] A Waldorf-pedagógia az osztrák származású Rudolf STEINER oktatási filozófiáján alapuló emberközpontú pedagógiai megközelítés. A reformpedagógiai megközelítés hangsúlyozza a fantázia szerepét a tanulásban, és fontosságot tulajdonít a szellemi, gyakorlati és művészeti elemek integrálásának.

[4] Maria MONTESSORI (1870–1952) olasz orvos, pedagógus és pszichológus, valamint a nevével fémjelzett nagy hatású Montessori pedagógiai-pszichológiai iskola megalapítója. Montessori pedagógiájának alaptézise a gyermek tiszteletére épül, vagyis meg kell adni a lehetőséget a gyermeknek, hogy maga végezzen el mindent, ami fejlődését elősegíti, önmaga alkossa meg képzeteit, fejlessze érzékszerveit, építse fel tudatát. Ehhez biztosítani kell számára a spontán, szabad tevékenység lehetőségeit, a megfelelő környezetet. A nevelő vagy tanár nem „informátor" hanem a tanulók individuális önművelési folyamatának hátterében tevékenykedő „organizátor". Az öntevékenységhez önfejlesztésre épülő speciális fejlesztő eszközöket is használnak. *Forrás:* Wikipédia

[5] A *Gyermekek háza* Budapesten, Pesthidegkúton nyolc évfolyammal, saját pedagógiai programja, helyi tanterve alapján évfolyamonként egy-egy osztályt működtet. Az iskolában az 1991/92-es tanév óta működik a *Gyermekek Háza Alternatív Alapozó Program*, melynek létrejöttében a tanítók gyakorlati tapasztalatai mellett jelentős szerepet játszott a századelejei reformpedagógiai irányzatok megjelenése Magyarországon. További információ: www.gyermekekhaza.hu

[6] Az epocha a Waldorf-pedagógia alapeleme, de más típusú közoktatási intézményekben is alkalmazható. Pedagógiai értelemben a rendszer lényege, hogy az egyes logikailag összetartozó témakörök (pl. kémia – fizika – biológia tantárgyban) tömbösítve, egy meghatározott időszakon át intenzív formában, azaz epochálisan kerülnek feldolgozásra.

hogy közösen kell megalkotnunk, de 170 pedagógussal ezt nem lehet. Ez a kis team most a konkrét iskolában dolgozik, terepen próbálják ki azt, amiből egy pedagógiai programot, és akár még egy tantervcsaládot is ki tudunk később dolgozni. Úgy vélem, hogy ez csak akkor fog működni, ha hiszünk benne.

▶ A tagintézmények, amelyek ahogy említetted, önmagukban is önálló egységek, önálló vezetőkkel, hogyan fogadták az új stratégiai szemléletet?

Én inkább segítséget – például módszertani támogatást – ajánlok számukra, mint ellenőrzést. Például, felvettük a hejőkeresztúri szakemberekkel a kapcsolatot, hogy megtanuljuk tőlük a Komplex Instrukciós Programot.[7] Olyan módszertani fejlesztéseket kapnak, amelyekhez bármikor csatlakozhatnak, ha vállalják a változtatással járó kihívást, feladatokat. Ugyanakkor nem akarok olyasmit kérni tőlük, amelynek még én sem tudom a kimenetét. Ebben a munkafázisban még nem tudom megmondani, hogy mit érdemes adaptálni, hiszen nem arról van szó, hogy leülünk egy asztalhoz, és írunk egy programot. Azt kommunikálom feléjük, hogy ez egy kísérleti terep, egy laboratórium, ahol a módszertan bizonyos elemeit át fogjuk venni, és rögtön a gyakorlatban ki is tudjuk próbálni. Amennyiben működőképes a módszer, akkor fogjuk tudni megnézni, hogy az egyes tagintézmények ebből mit tudnak megvalósítani.

▶ Hogyan tudjátok a méltányosság szempontját beemelni ebbe a koncepcióba? Mit jelent számodra a méltányosság az oktatásban?

A kérdés az, hogy mit takar az esélyegyenlőség és a méltányosság. Amikor ugyanazt kapja mindenki, akkor úgy tűnhet, hogy ugyanazt az esélyt adtuk meg mindenkinek. Például, amikor mindenki kinyitja ugyanazt a tankönyvet, vagy ugyanannyi óraszámban ugyanazt tanulja. A méltányosság azonban nem ezt jelenti, hanem azt, hogy bármiről is legyen szó, abból az egyik gyereknek több kell, a másiknak kevesebb. Tudni kell, hogy milyen egyéni tényezőkre lehet építeni, mi a gyerek erőssége, mi a gyengesége. Azt gondolom, hogy a méltányosság talán egyik leggyümölcsözőbb megközelítése az lenne, hogyha lenne egy olyan közös minimum, amit minden Magyarországon végzett gyerek biztosan tud, és nem azt a frusztrációt kellene elültetni a gyerekekben, hogy ők soha nem ütik meg a mércét. Ennek aztán sokféle kiágazása lehetne különböző szintekre, és mindenki, mint egy menüből összeválogathatná, meghatározhatná magának, hogy milyen magasra tudja tenni a lécet. A méltányossághoz, úgy gondolom, hogy magas színvonal szükséges, a minimum nem azt jelenti, hogy néhány betűt megtanítunk és elégedettek vagyunk, hanem, hogy folyamatosan emeljük a tétet. Mindeközben fontos, hogy a gyerek mindig tudja, ő nem azért nem tud valamit megcsinálni, mert buta vagy lusta, hanem azért, mert ő ebből most ennyire képes, másból viszont többre.

[7] A Komplex Instrukciós Programról bővebben a hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezetőjével, K. Nagy Emesével készült interjúnkban olvashatnak a 35–43. oldalon.

▶ Szeretném, ha kicsit körbejárnánk ezt a kérdést. Mik lehetnek a méltányos oktatás alapfeltételei?

Nem könnyű erre válaszolni. Azért nem könnyű, mert olyan erőfeszítéseket és gondolkodásmódot igényel, amely nem megszokott a magyar oktatásban. Úgy vélem, az esélyegyenlőség fogalma már olyan mértékben beépült a napi használatba, hogy elfedi más fogalmak használatát, így nem is hiszem, hogy sok pedagógus kolléga tudná, mit jelent a méltányosság, vagy hogy foglalkozna ezzel. Ráadásul az esélyegyenlőség sokak számára azt jelenti, hogy mindenki ugyanazt kapja, ami számomra abszurd, hiszen nem lehet ez a cél. Ha például egy múzeumlátogatásra gondolunk, egy kistelepülésen élő, hátrányos helyzetű gyerek nem fogja tudni ugyanazt megtenni, mint egy Budapesten élő diák, akár a fizikai távolság, akár az anyagi körülmények miatt.

Épp ezért a mi nagy feladatunk – és ezt értem a méltányos oktatás alatt –, hogy az adott helyen a lehető legtöbbet tudjuk biztosítani a gyerekeknek ahhoz, hogy egy-egy tanulási fázis vagy iskola befejezése után a következő fokon választani tudjanak. Tehát ne a sorsuk határozza meg, hogy mit fognak elérni, hanem valóban sikerüljön kihozni belőlük, a képességeikből a legtöbbet. Nagyon fontos, hogy a pedagógus a saját személyiségével, eszközeivel egy olyan közeget tudjon teremteni az iskolában, amely a gyerekekre hat. Ahelyett, hogy felrónánk nekik, hogy miért nem tudtak élni a felkínált lehetőséggel, inkább segítsük őket abban, hogy fel tudják ismerni a szükséges lépéseket, hogy ki tudják választani ehhez a megfelelő eszközöket, hogy eldönthessék és megtervezhessék a saját haladásukat. Arra van szükség, hogy az egyéni képességeik alapján tudjanak választani, és a döntéseiket ne a hovatartozásuk, a családi hátterük határozza meg. Jó lenne, ha a magyar oktatás, amely jelenleg nem csökkenti, hanem növeli a gyerekek közötti különbségeket, ezt figyelembe tudná venni.

▶ Hogyan jelenik meg a méltányosság a mindennapi gyakorlatban az iskola egészében, az osztály, illetve az egyén szintjén?

Az, hogy az iskola méltányos, azt is jelenti, hogy nyitott mindenki előtt. Nem válogat, nem határozza meg, hogy milyen típusú gyerekeket vár, milyeneket nem, hanem a beérkezett gyerekekhez igazítja az oktatást és nevelést. Tanórai szinten is készen áll sokféle gyerek fogadására, képes feladatokat adni olyan helyzetekben, amikor a gyerekeknek együtt kell működniük a társaikkal vagy a tanárokkal, és képes ezeket a feladatokat mindig magasabb szintre emelni. A cél, hogy a gyerek mindig előre haladjon, és ne helyezzük őt semmilyen skatulyába. Az iskola, mint intézmény azáltal is méltányos tud lenni, hogy a gyereket individuumként kezeli, nem pedig csak valamilyen csoporthoz tartozóként. Az általunk megismert Komplex Instrukciós Program azért is jó, mert egyénre szabja a feladatot. A differenciálásnál pontosan kell tudni, hogy egy adott gyereknek mire van szüksége ahhoz, hogy például matematikát tanuljon. Lehet, hogy több időre van szüksége, vagy kettesben történő, „face-to-face" tanulásra, vagyis mindig fel kell kutatni azokat a módszereket és eszközöket, amelyek a fejlődését támogatják.

▶ A tanári karban kik és hogyan gondolkodnak erről?

Jelenleg kísérleti műhelyként működünk – a terepen dolgozó, a programot építő kis csapat 14 stabil embert és 6 áttanító pedagógust takar –, ahol folyamatosan ütköztetjük egymással a

tapasztalatainkat. Ebben a műhelyben mindenki nyitott, azért van itt, mert kihívásnak érzi a feladatot. Szerencsére úgy látom, hogy merünk kérdéseket föltenni, magunknak és egymásnak is. Mi van akkor, ha nem sikerül, ha a gyerek nem motivált, ha nem tudjuk motiválni, ha eltelik a hétvége, és hétfőn elölről kell kezdeni? Sok munkával, de lassan szeretnénk végigmenni ezen az úton, hagyunk arra időt, hogy rágódjunk a problémán, hogy kiforrja magát a megoldás. Ha nem sikerül, nem gondoljuk, hogy mindennek vége, hanem előveszünk egy másik módszert, egy másik eszközt. Hívunk olyan szakembereket, akik egy-egy területhez jobban értenek, akiktől tanulni tudunk. Fontosnak tartjuk azt is, hogy például a szövegértés problémája a nem magyar szakos kollégákat is elérje.

Az egyik célunk, hogy az iskola újra vegyes összetételű, integrált legyen. Mivel egy viszonylag szegregált iskolában dolgozunk, természetesen megvan annak a veszélye, hogy nem tudunk bevonzani nem hátrányos helyzetű gyermekeket, vagy mire kidolgozzuk az új programot, esetleg elfogynak az iskolából a gyerekek. Úgy gondolom, hogy nem fenntartható az az intézmény, amely nem tud többet, jobbat nyújtani a diákjainak.

▶ Ha elképzelnél most egy 10-fokú skálát, amelynek tízes pontján egy ideális, méltányos iskola áll, a másik végén ebből a szempontból egy kedvezőtlen intézmény, akkor hová tennéd a saját iskoládat?

Egyelőre a skála 4-es, 5-ös fokára, mert úgy gondolom, hogy a szándék önmagában nem elég. Még nincsenek meg a módszereink, az eszközeink, illetve hiányzik még az iskolában az a generáció, akik már ebben nőnek fel. Azokat a gyerekeket, akik abban a légkörben nevelődnek, hogy a tanár ellenség, és az iskola nem jó – mindegy is, hogy miért, és ki vét ebben –, nehéz meggyőzni arról, hogy ami most vele történik, az jó lesz. Az igazi váltás, úgy vélem később jön el.

▶ Hogy látod, mik a valódi nehézségek?

Pedagógusként nagyon nehéz másképp működni, mint amiben mi magunk is felnőttünk, amit tanultunk, és a tanári gyakorlatunkban eddig alkalmaztunk. A hagyományos, szigorú keretekkel rendelkező oktatás biztonságot ad, miközben pontosan tudjuk, hogy másképp kellene csinálni. Hiszen, ha kinyitjuk a tankönyvet, tudom, hogy mindannyian ugyanazt látjuk, és bár lehet, hogy a diák nem érti, mit olvasott, viszont én mint tanár mehetek tovább, mert elmondtam azt, ami ott szerepel. Ezt még a legnyitottabb pedagógusoknak sem könnyű elengedni, nagyon nagy bátorság kell hozzá. És mivel mindannyian úgy mentünk végig az oktatási rendszeren, hogy nem volt igazán szükség se kreativitásra, se bátorságra, ezért kihívásként éljük meg, hogy most merjünk mégis azok lenni.

▶ Kik lehetnek a partnereitek, kik támogathatnak titeket a szakmai program megvalósításában, akár az iskolán kívül, akár az iskolán belül?

Ennek az innovációnak az egyik legjelentősebb eleme az a nyitottság, hogy elfogadjuk, a gyerek már nem csak az iskolában tanul. Ugyanakkor fontosnak tartjuk az iskolát mint

intézményt, ezért is keressük azokat a partnereket, akik nekünk bármilyen módon segíteni tudnak. A program és a szakmai műhely elindulásáról tájékoztattam a KLIK-et mint fenntartónkat, akik ezt elfogadták. Szeretnék tanárképző központokkal is együttműködni, olyan tanárképző szakemberekkel, kutatókkal, doktori hallgatókkal dolgozni, akik a program elméleti keretének megalkotásában, a mérés kidolgozásában tudnának segíteni. Ez óriási segítség lenne. Anekdotikusan sokszor elhangzik, de szeretném empirikusan is alátámasztani, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek szókincse más, és hogy mennyire nem kompatibilis az elvárt iskolai szókinccsel. Szeretném, ha kutatásokból látnánk, hogy pontosan mi a különbség a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű gyerekek fejében meglévő konstrukciók között. Emellett kapcsolatot tartunk civil szervezetekkel is, van egy civil szervezet által működtetett tanoda is a közelünkben.

▶ A szülőktől milyen visszajelzések érkeznek?

Amikor szeptemberben elindult a program, a szülők részéről a meglepődés volt érzékelhető. Azóta érzem a támogatásukat, de még mindig egyfajta távolságot is. Azonban azt is látom, hogy a Lépésről lépésre program, illetve minden olyan projekt, amelynek megvalósulásáról a szülők képet kapnak, és amelyek egy-egy bemutatóval vagy közös ünnepléssel zárulnak, meg tudja adni azt az élményt számukra, hogy az iskola nem valamiféle idegen intézmény, ahol okos tanárok szembesítik őket a gyerekeik és a maguk gyengeségeivel, hanem a nevelés közös terepe. Úgy gondolom, hogy így lehet elnyerni a – szerintem nélkülözhetetlen – szülői bizalmat.

Mondanom sem kell, hogy a szülőkkel való kapcsolat nagyon fontos, eddig is jó volt a velük való viszony, de például, ha a szülő nem jött el a szülői értekezletre vagy fogadóórára, a tanárok nem „mentek" a szülő után. Most azt gondoljuk, hogy meg kell keresni azokat a módszereket, amivel be lehet csalogatni őket az iskolába. A Gandhiban jó példa volt erre a „szülők napja". Azt is tapasztaljuk, hogy amikor a szülő olyan alkalomra kap meghívást, ahol valami pozitív élmény éri – például egy előadás, amiben a gyereke szerepel –, akkor sokkal szívesebben jön. Most hallottam, hogy valahol külföldön ezt úgy hívják, hogy alacsony kockázati küszöbű szülői találkozás. A szülői értekezlet ezzel szemben magas kockázati küszöbű, mert a szülő attól fél, hogy le fogják szidni valamiért vagy őt, vagy a gyereket, és ezt az ember miért is szeretné hallgatni? Inkább el se megy. Tehát meg kell nézni, mik azok a tevékenységek, amiket a szülő is élvezni fog, amire örömmel jön.

▶ Ha már a visszajelzésekről esett szó, eljutnak-e hozzád, és ha igen, milyen formában a különböző osztálytermi jelenségek, problémák? Van-e ennek rendszeres fóruma?

Igen, eljutnak hozzám, sőt, most kifejezetten az a cél, hogy rögtön lássuk a problémát, és azt, hogy egyéni vagy rendszerszintű kezelést igényel. Megpróbáljuk a gyerekek működési mechanizmusait feltárni, és megkeresni a válaszokat. Amiről érdemes tudnom, azt mind az öt tagintézményből továbbítják felém, ebben az intézményben pedig hétfőnként tartunk megbeszélést az aktuális kérdésekről, de a mindennapokban is próbálunk egymásnak segíteni. Például a páros tanításnál fontos, hogy valaki mindig készenlétben álljon. Ha egy gyerek nem „működik" az osztályban, azokat a módszereket keressük, amivel a konkrét problémát

gyorsan kezelni tudjuk, adott esetben akár úgy is, hogy egy másik pedagógus rendelkezésre áll. Mivel ez egy kis iskola, el tudtuk úgy készíteni a beosztást, hogy mindig legyen szabad ember, akihez bemehet a gyerek. Sokszor az is elég, hogy csak egy picit külön legyen, lenyugodjon, vagy ha kell, beszélgessen a tanárral. Úgy látom, ez a megoldás egészen jól működik.

▶ Tudnál konkrét esetet mondani a méltányosság mint szempont működtetésére?

Úgy érzem, az egész iskolát így működtetjük. Szeretném, ha továbbra is kis létszámú iskola maradhatna, mert így teljesen egyénileg tudunk foglalkozni a gyerekekkel, jobban ki tudjuk elégíteni a gyerekek figyelemigényét, többet tudunk velük beszélgetni. Ha a családokban esetleg kevesebb az idő, a rá fordított figyelem, a gyerek máshol fogja ezt keresni. Egy kisebb iskolában erre tudunk időt szánni. Reggelente például van egy beszélgetőkörünk. Az osztályfőnök dönti el, hogy pontosan mit akar csinálni ebben az időben, de 8-tól 9-ig nem tartunk órát, olyankor beszélgethetnek, elmondhatják a gondolataikat. De hogy konkrét példát is mondjak a személyre szabott támogatásra, az első osztályunkban van egy kisfiú, aki figyelem- és magatartászavaros, nincs róla diagnózis, de úgy gondolják, hogy ADHD-s[8]. Agresszív volt, féltek tőle a gyerekek, az egyik gyógypedagógus minden nap foglalkozott vele. Két hónap elteltével elkezdett a közösségben működni, tehát kiszámítható, állandó pedagógusi támogatással, nyugodt körülmények biztosításával meg tudtuk változtatni azokat a viselkedésformákat, amik előtte jellemzőek voltak.

▶ Mit érzel a legnagyobb eredményednek a méltányosságra való törekvésben? Mire vagy a legbüszkébb?

Arra, hogy úgy érzem, a körülöttem levő pedagógusok többsége elhiszi, vagy kezdi elhinni, hogy képesek leszünk közösen egy olyan iskolát létrehozni, ahol az itt lévő gyerek nemcsak jól érzi magát, hanem egészen biztosan tudni fogja, hogy képességei legjavát fogjuk belőle kihozni. Az ebben való hitet nagyon fontosnak tartom, amelynek csírái már megvannak. A beszélgetéseink egyre inkább arról szólnak, hogy egyre több ember úgy gondolja, ez nem megy másként, csakis így. Azt gondolom, hogy ez a siker.

[8] ADHD *(Attention Deficit Hyperactivity Disorder):* figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar, neurológiai természetű veleszületett vagy fejlődési rendellenesség, melynek vezető tünete a figyelemzavar, kísérő tünetei a hiperaktivitás, feledékenység és a gyenge impulzuskontroll. *Forrás:* Wikipédia

Nagyon fontosnak tartom, hogy azok dolgozzanak itt, akik szívesen vesznek részt ebben az alkotó, nagyon sok energiát és hitet igénylő munkában. Nem baj, ha valaki menet közben rájön, hogy nem pont ez a célja, vagy nem ez jelenti a sikert számára. Elengedem azokat, akik mégsem ezt akarják, és megkeresem azokat, akik új erővel tudnak belépni közénk. Ennek érdekében folyamatosan beszélgetek a kollégákkal, várom a visszajelzéseiket, közösen keressük a megoldásokat. Az előző iskolámban, a Gandhi Gimnáziumban egyszer már megéltem, és tapasztalatból tudom, hogy egy jó tantestület kialakítása 3-4 évet vesz igénybe. Általában vannak nagyon jó pedagógusok, akik ugyanabban a közegben nem tudják magukból kihozni a legjobbat, míg másokban – akik addig mindig „bukdácsoltak" – az alkotói szabadság felébreszti a jó pedagógust.

Hova szeretnél még eljutni?

Szeretném, hogy mindaz, amit tervezünk, megvalósuljon. Egyelőre egy nagyon kezdeti fázisban vagyunk, de annyira hiszek benne, hogy nem is hiszem el, hogy másképp is lehet. Szeretném, ha minden olyan elem, amelyet számunkra más – hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó – iskolák jó példáiból vagy akár kisebb megbicsaklásaiból leszűrtünk, nálunk összeforrna. Abban, hogy a magunk arcára formáljuk ezeket az elemeket, nagyon számít az, hogy milyen a vezető. Nem lehet a jó példákat egy az egyben átvenni, hiszen különbözőek vagyunk, mást tudunk képviselni. Legyünk mi pedagógusok hitelesek, és akkor a gyerekekkel is együtt tudunk működni.

SZEGEDI MÓRAVÁROSI IPARI SZAKKÉPZŐ ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA

IGAZGATÓ: FEKETŰ BÉLA

WWW.SZISZSZI.HU

A Szegedi Móravárosi Ipari Szakképző és Általános Iskola általános iskolai évfolyamai mellett szakiskolai, speciális **szakiskolai és szakközépiskolai** képzést is folytat, ahol **műszaki, szolgáltató és agrár területekre** képeznek szakembereket. A gyakorlati képzés a tanműhelyek mellett gazdálkodó szervezeteknél történik. A képzés során kiemelt feladatként kezelik az általános műveltséget megalapozó, érettségi és szakmai vizsgára felkészítő nevelés és oktatás biztosítását, a munkába álláshoz és az önálló életkezdéshez szükséges ismeretek nyújtását, az értékközvetítést. Ennek érdekében a változásokra nyitott, **tanulóközpontú oktató és nevelőmunka** folyik az intézményben.

Az iskola stratégiai céljainak megvalósításában hangsúlyosan épít azokra a szakmai és forrásszerzési lehetőségekre, amelyeket a különböző innovációs programok, pályázati projektek nyújtanak. Ezek lehetőséget biztosítanak a pedagógusok szemléletének formálására, a szakmai és módszertani tudás bővítésére, és olyan kiemelten fontos területek fejlesztésére, mint a team-munka, a horizontális tanulás, a nevelési-oktatási folyamatok tudatosabb irányítása, az **egyenlő esélyek biztosítása**, a **méltányosság** és a **befogadó szemlélet erősítése**.

A projektek közül kiemelkedő hatása volt az iskolára az alábbi programoknak:

- **Szakiskolai Fejlesztési Program** – A program megteremtette az alapot az innovatív szemlélet kialakításához, illetve a közismereti és szakmai képzés, a hátrányos helyzetűek reintegrációja mellett a minőségfejlesztés, a mérés-értékelés és az önfejlesztés területén is jelentős előrelépést eredményezett az intézményben
- **TÁMOP 3.1.4** konstrukció keretében az *Óvodától az érettségiig – a kompetencia alapú oktatás Szegeden* projekt megvalósítása hozzájárult ahhoz, hogy megteremtsék a szegregációmentes együttnevelési környezetet, és tovább bővítsék az újszerű tanulásszervezési eljárásokkal kapcsolatos meglévő ismereteket
- **Mentor(h)áló 2.0 program** – A jelenleg is zajló, szintén TÁMOP-os fejlesztésű program újabb fejlődési perspektívát nyitott az iskolának, melynek lényege, hogy támogatja a programba bevont iskolák tanulószervezetté válását, továbbá a hálózati tanulás erősítésével hozzájárul ahhoz, hogy javuljon a tanítás minősége ∗

Interjú Feketű Bélával

AZ IGAZI EREDMÉNY EGY MÉLTÁNYOS ISKOLA ESETÉBEN AZ LEHET, HA MINDENKI AZT ÉRZI, HOGY AZ Ő KIBONTAKOZÁSÁHOZ, FEJLŐDÉSÉHEZ, ÖNMEGVALÓSÍTÁSÁHOZ MAXIMÁLISAN ADOTT MINDEN LEHETŐSÉG.

▶ Mióta dolgozik a pályán, illetve mióta intézményvezető ebben az iskolában?

Éppen tavaly volt húsz éve, hogy pedagógus lettem, 1994-ben kezdtem a pályámat. Néhány év tanítás után 2000-től intézményvezető-helyettesként dolgoztam, majd 2005-ben intézményvezető lettem. A Szegedi Móravárosi Ipari Szakképző és Általános Iskola volt az első munkahelyem, és ha én nem is váltottam, az intézményt közben átnevezték, átszervezték néhányszor.

▶ Hogy vélekedik erről a komplex feladatkörről, amit az iskola vezetése jelent?

Mióta vezető vagyok, az egyik legnagyobb szívfájdalmam, hogy keveset taníthatok, keveset lehetek a gyerekek között. Nagyon szerettem, és azt gondolom, hogy jól is végeztem a tanítással, a nevelő-oktató munkával, az osztályfőnökséggel kapcsolatos feladatokat, komoly törésként éltem meg, amikor vezetőként nagyon kevés órám maradt. Maga a pozícióváltás is – a kollégáim biztatására – egy viszonylag gyors döntés eredménye volt. Ha valaki nekem azt mondja akkor, amikor elkezdtem tanítani, hogy előbb-utóbb iskolaigazgató leszek, valószínűleg kinevettem volna, mindenesetre a vezetői pályám kezdetén ért impulzusok megnyugtattak, hogy jó helyen vagyok. Jó érzés volt, hogy a tantestület elfogadott, hogy a velük való munka eredményes, és adott esetben látványos eredményeket is produkálhat, hiszen a rendszer hagyományait belülről jól ismerve könnyebb összhangba hozni az intézményi célokat a saját vezetői elképzeléseimmel.

Nyilván nem könnyű megélni, hogy vezetőként az adminisztrációs terhek mellett, a korábbi állapothoz képest valamelyest csökken az ember szakmai önállósága. Nehéz elfogadni az adatszolgáltatással kapcsolatos feladatok tömeges növekedését, és hogy lényegesen kevesebb olyan szakmai döntés születik, amelyet úgy tudunk meghozni, hogy annak hátterét, illetve minden feltételét ismerjük, és látjuk, hová fog vezetni. Intézményvezetőként az ember sokszor egyfajta ütközőpontot képez a fenntartó és a tantestület között, hiszen adott esetben más célok, érdekek vezetik a két partnert, és nem mindig könnyű az összhangot megteremteni. Mégis, amikor azt látom, hogy egy sikeres évfolyam hagyja el az iskolát, és elégedett diákok keresnek meg utólag azzal, hogy mit kaptak az intézménytől, úgy gondolom, hogy ezek igazolják azt, hogy jól végezzük a dolgunkat.

▶ Jut emellett elegendő ideje a pedagógiai vezetésre?

Természetesen a vezetői feladatok pedagógiai eleme a különböző műhelyekben, a közösségekben végzett munkában továbbra is megjelenik. Amíg volt választási lehetőségem, mindig is szívesebben voltam pedagógiai, mint menedzser típusú vezető, hiszen alapvetően kapcsolatorientált ember vagyok. Azonban ahogy telik az idő, érthető módon egyre inkább erősödik bennem a feladatorientáltság, és a mérleg nyelve is a menedzsment jellegű teendők felé billen. Mi az, amit ma várnak egy vezetőtől? Szerezzen forrásokat, indítson el innovációkat, menedzselje a folyamatokat, vegyen részt az intézmény népszerűsítésében, a marketingben. Nyilván fontos a pedagógiai megalapozás, a nevelő-oktató munka, de azt összhangba kell hozni ezekkel az elvárásokkal, ami úgy gondolom, hogy a mi intézményünkben viszonylag jól működik.

▶ Milyen szakmai programra épül az iskolai pedagógiai munka? Ennek mely elemei, amelyek leginkább meghatározóak az iskola működésében, a tanítási gyakorlat, illetve a méltányosság szempontjából?

A pedagógiai programunk – amelyet az átszervezések okán időnként újra kellett gondolnunk – jelzi, hogy alapvetően egy szakképző iskola vagyunk. Az ebben megfogalmazott legfőbb célunk, hogy egy olyan szakmai végzettséget adjunk a diákoknak, amellyel nem a társadalom „gondoskodásra szoruló tagjaivá" fognak válni, hanem képesek lesznek az itt megszerzett ismereteket a gyakorlatban alkalmazni. Azt is kell látni, hogy itt olyan összevont intézményről van szó, amely az általános iskola felső tagozatától egészen az érettségi utáni szakképzésig, a 14. évfolyamig, tehát nagyjából 14 éves kortól a 20-22 éves korosztályig képez tanulókat, a kamasz lét minden előnyével és hátrányával együtt. Nemcsak szlogen, hanem fontos célkitűzésünk, hogy az itt megszerzett végzettség birtokában, az életbe kilépő diákok valóban képesek legyenek a tudásukat folyamatosan megújítani. Ezért a pedagógiai munkánkban a tudáselemek átadása és a kompetenciafejlesztés egyszerre van jelen, mert úgy gondoljuk, hogy a kommunikációs készségek, a problémamegoldás, a konfliktuskezelés, az önálló hatékony tanulás képessége, a tanulás tanulása mind olyan elem, amelynek fejlesztése és beépítése a mindennapokba elengedhetetlen. Mindezt olyan intézményi fejlesztésekkel és pályázati lehetőségekkel igyekszünk megtámogatni, amelyek ezt a célt szolgálják, és lehetőséget biztosítanak a tanulóknak egyéni képességeik maximális kiaknázására. Szerencsés helyzetben vagyok, mert a tantestület a felmerült kérdések konstruktív megvitatása után eddig mindig az innovációk mellé állt, de az is előfordult, hogy az élére.

A méltányosság kérdéséhez kapcsolódva úgy vélem, az egyik legnagyobb hiba, amit egy iskola elkövethet, ha azt gondolja, hogy mindenkinek ugyanazt és ugyanúgy kell tanítani. Nem szabad, hogy a gyakorlat így működjön, hiszen nem egyendiákokat képzünk egyentantervek és egyfajta sablon alapján, amiben semmiféle helyi, egyedi jellemző nem játszhat szerepet. Ezért úgy gondoljuk, hogy komoly lehetőség és egyben felelősség a differenciált oktatás megvalósítása akár a módszertan, akár a tartalom, akár a tanulási utak megválasztásával, illetve ezek együttes alkalmazásával. Viszonylag magas azoknak a diákjainknak a száma, akik egyedi támogatást, az egyéni utak megteremtését igénylik, vagy azért, mert valamiben tehetségesek, vagy azért, mert sajátos nevelési igényű tanulók, esetleg beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdenek.

Miben jelennek meg az Ön által említett újítások, fejlesztések?

Az elmúlt években az iskola életében az egyik legnagyobb jelentőségű innovációt a Szakiskolai Fejlesztési Program[1] hozta, ami a módszertani kultúrában, szemléletváltásban, sok esetben a kollegák attitűdjének átformálásában tudott segíteni, és azt a magot termelte ki a 2000-es évek elején-közepén, amire támaszkodva a későbbiekben tovább tudtunk lépni. Az ezt követő időszakban a tapasztalataink továbbadásának keretét jelentette a TÁMOP, illetve TIOP projektek keretében a referenciaintézményi pályázat[2].

A legfrissebb a Mentor(h)áló 2.0 programban[3] való részvételünk, amelyben előtérbe kerül a tanulószervezetté válás, a saját, átfogó tudásunk, tapasztalataink átgondolása, rendszerezése. Szeretnénk, ha az intézmény kultúrájává válna az a saját magunkra vonatkozó tudatos információgyűjtés, amely megalapozná a további fejlesztéseket. Ezért is csatlakoztunk örömmel a programhoz, az pedig külön elismerés, hogy a dél-alföldi régióban Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyéből bekapcsolódott 82 intézményből annak a 15-ös intézményi körnek a tagjává válhattunk, akik a többieket segítik, mentorálják a tanulószervezetté válásban. Tavaly nyáron indult el a program az intézmények kiválasztásával, illetve egy olyan kérdőíves felméréssel, amit a tantestület valamennyi tagja kitöltött. Az ezek alapján készült, mintegy negyven oldalas szervezeti diagnózis számos kérdést vetett fel bennünk: a diagnózisban megfogalmazott állításokat valóban így gondoljuk-e? Biztos, hogy ezek igazak ránk? Mik azok a megállapítások, amelyekre úgy gondoljuk, hogy fejlesztéseket érdemes alapozni? Mindezek átgondolása után megszületett a fejlesztési területeket, a rövid-, közép- és hosszú távú célokat magában foglaló fejlesztési tervünk, ennek végrehajtása, megvalósítása egy team vezetésével a következő lépés.

---

[1] A Szakiskolai Fejlesztési Programot 2003-ban hirdették meg a 2015/2003 (I.30.) Kormányhatározat alapján. A Program a szakiskolai képzés egészének megújítását tűzte ki célul. Tematikája ezek alapján széles volt. Kiterjedt az összes évfolyamra, a 9-10. és a szakmai évfolyamokra is, valamint a szakképzésbe kerülést megalapozó felzárkóztató évfolyamra. A fejlesztendő területek között szerepeltek a tantárgymódszertanok, kiemelten az idegen nyelvek, a projektmódszer, a mérés-értékelési kultúra, a minőségbiztosítás, a gyakorlatiasabb szakképzés, a pályaorientáció. Érintette az intézmények szervezeti fejlesztését, humánerőforrás-fejlesztését, eszközfejlesztését. A program két szakaszban valósult meg 2003 és 2009 között. A fejlesztés mindkét szakaszban számos területet érintett, amelyek legtöbbje opcionális volt az iskolák számára (közismereti és szakmai alapozás a 9-10. évfolyamon, szakképző évfolyamok, felzárkóztatás, intézményfejlesztés, minőségbiztosítás, pályaorientáció, idegennyelv-oktatás, informatika, mérés-értékelés). A fejlesztéseket több eszközzel is támogatták: továbbképzések, külföldi tanulmányutak, eszközfejlesztés, szakértői támogatás. További információ: *PSIVET – Esélyteremtés szakképzéssel (2013)*, Tempus Közalapítvány, Budapest, psivet.tpf.hu

[2] A referenciaintézmény címet azok a közoktatási intézmények nyerhetik el, amelyek más intézmények számára is példaértékű, befogadó, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szervezeti innovációval rendelkeznek, és ezt képesek kommunikálni, illetve átadni. A referenciaintézmények országos hálózatának kialakítását és felkészítését támogató pályázat (TÁMOP 3.1.7) elsődleges célja, hogy a referencia értékű működési és pedagógiai gyakorlattal rendelkező közoktatási intézmények – intézményi fejlesztési tervük alapján – felkészüljenek ezen gyakorlatuk továbbadására, elterjesztésére, megismertetésére, illetve ezzel segítsék más közoktatási intézmények szakmai fejlesztő tevékenységét.

[3] A Szegedi Tudományegyetem és konzorciumi partnerei az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretében (TÁMOP-4.1.2.B.2) nyertek támogatást a MENTOR(h)ÁLÓ 2.0 program megvalósítására, amely a Dél-Alföld oktatásának tartalmi/módszertani megújítására vállalkozik. A projektben kiemelt szerepe van a köznevelési és felsőoktatási intézmények együttműködésének bővítésére és összehangolására korábban kialakított hálózati együttműködés továbbfejlesztésének. További információ: www.jgypk.u-szeged.hu/mentor2/about.php

▶ Hogyan viszonyulnak a kollégák a programokhoz?

Vannak olyan pillanatok – nyilván a legtöbb helyen előfordul –, amikor a tantestületnek elege lesz az innovációkból. Főleg olyankor jelentkezik, amikor például, egy pályázati programban az ember szakmai és anyagi lehetőséget lát, de a kettőt nem tudja összhangba hozni, és megfelelően tálalni a kollegák felé. Mi is megéltük már korábban, hogy anyagilag vonzónak tűnt egy program, de nem mértük fel, hogy milyen szakmai hozadékkal, mennyi munkával jár. Az utóbbi időben szerencsére tudatosan állunk neki a munkának, és amikor egy innovációs lehetőséget megvitatunk, mindig mellétesszük a szakmai elvárásainkat, és feltesszük magunknak a kérdést, hogy milyen okból szeretnénk az adott innovációt a szervezetbe behozni. Az erről folyó beszélgetést egy kisebb csapat készíti elő, és általában műhelymunka vagy nevelőtestületi megbeszélés formájában valósul meg. Amikor a kollegákkal érveket és ellenérveket sorakoztatva vitázunk egy-egy programról, akkor tud igazán közös döntés születni, a Mentor(h)áló program kapcsán is így született meg a konszenzus tavaly május végén.

Említettem már korábban a program előnyeit, de mellette szólt az is, hogy szakmailag nagyon sokat profitálhatunk belőle, a klasszikus tanulószervezeti forma minden előnyével együtt. A Mentor(h)áló 2.0 nem érinti a teljes intézményt – összesen több mint 320-an dolgozunk az iskola négy telephelyén –, hanem csak a székhely intézményt, mert ez egy ekkora szervezetben nagyon nehezen lenne megvalósítható. Így is vannak, akik nem partnerek ebben, de úgy gondolom, nem is kell mindenáron bevonni azokat a kollegákat, akik nem szeretnének a program aktív részesévé válni, hiszen az ő munkájuk más területen ettől még értékes marad. Szerencsére mindig van egy olyan mag, akik magukénak tudják vallani az adott innovációt. Így viszonylag könnyű kialakítani azokat a projekteket irányító teameket, akik koordinálják a munkát, és vezetőként nekünk már szinte csak figyelni és támogatni kell a csoportok munkáját.

▶ Az iskola külföldi mobilitási[4] programokban is részt vett. Milyen feladatokkal járnak a pályázatok?

Igen sokrétű feladatokkal, amelyek összefogására, a pályázatok előkészítésével, írásával, lebonyolításával kapcsolatos teendők koordinálására annak idején egy pályázati teamet alkottunk, akiknek szerencsés módon órakedvezményt adhattunk. A munka nagy részét adó nemzetközi pályázatok esetében kénytelenek voltunk belátni, hogy minden egyes pályázatnak kell, hogy legyen konkrét felelőse, aki a tanulók kiválasztásával, az utazások szervezésével, a mobilitások lebonyolításával foglalkozik, illetve más kollégákkal együttműködve a pályázat

[4] Az Európai Unió által finanszírozott mobilitási programok között a *Leonardo da Vinci program* irányul a szakképzés fejlesztésre, 2007–2013 között az *Egész életen át tartó tanulás*, jelenleg az *Erasmus+* program keretei között. A program diákok és oktatók nemzetközi tanulmányait, tapasztalatcseréjét, szakmai gyakorlatát támogatva, egyfajta híd szerepet tölt be az oktatás-képzés és a munka világa között a nemzetközi környezet adta lehetőségekkel. A program alapvetően két fő irány mentén járul hozzá a szakképzés és az abban dolgozók, illetve részt vevők, tanulók fejlődéséhez, ezen oktatási szektor vonzóbbá tételéhez: egyrészt mobilitási programok, másrészt intézményi együttműködési projektek révén. A szakképző intézmények munkatársai számára a diákok nemzetközi szakmai tanulmányainak, gyakorlatának szervezése igen komoly feladatot jelent, a felkészülés során figyelmet kell fordítani mind az előzetes szakmai, mind a nyelvi támogatásra, emellett a diákokat kulturális és szociális értelemben is képessé kell tenni a külföldön eltöltendő néhány hétre vagy hónapra.

adminisztrációjával kapcsolatos dolgokat is összefogja. Mellettük, a pályázati koordináció élén maradt néhány ember, az úgynevezett „pályázati csúcsszerv" pedig azt figyeli, hogy hol kell adott esetben beavatkozni, segítséget nyújtani, információkat, jó gyakorlatokat megosztani. A korábbi években 4-5-6 pályázat futott egyszerre az intézményben, ami általában 150-180 ember külföldi tanulmányútjának szervezését jelentette, ez pedig számos tennivalóval járt.

▶ A pályázatok eredményei hogyan tudnak beépülni az intézmény pedagógiai programjába vagy az intézményi stratégiába?

A nemzetközi programjaink kiemelt szerepet kapnak az intézményi stratégiában, a pedagógiai- és a szakmai programunkban, egyrészt a diákok motivációja szempontjából. Jól látszik a külföldi kapcsolatok, az utazás iránti érdeklődés egy nyílt napon is, ahol, ha nem hangzik el erről információ, akkor általában már rákérdeznek a hozzánk látogató nyolcadikosok. Másrészt a partnerbővítés, a nemzetközi kapcsolatok erősítése céljából ezek a programok kiváló lehetőséget nyújtanak mind az intézmény egésze, mind a kollegák számára. 28 országgal van vagy volt az elmúlt években együttműködésünk, ami egy hatalmas kapcsolati tőkét jelent az iskola számára. A diákoknak is fontos – még akkor is, ha nem feltétlenül az a célja a gyerekeknek, hogy külföldre menjenek dolgozni –, mert a nyelvtudásuk erősítésén túl bele tudnak kóstolni egy másfajta munkakultúrába, más szakmai munkaszervezésbe. Amikor a diákok hazatérnek egy-egy szakmai kitekintésből, általában elhangzik, hogy „ha mi is olyan körülmények között dolgozhatnánk itt Magyarországon, olyan műhelyekben, olyan felszereltséggel, ahogy ott kinn, akkor még sokkal jobb teljesítményre lennénk képesek". Miközben az látszik, hogy – a régi szakképzési rendszer átalakulásával együtt – szakmai tudás szempontjából még mindig előnyük van a magyar diákoknak.

▶ Kik vesznek részt az intézményi stratégia kialakításában?

A stratégia elfogadása közösen történik, az előkészítésében az intézményvezetés, a munkaközösség-vezetők, illetve a tagintézmény-vezetők vesznek részt. A vezetői szinten összeállított anyagot vita formájában közzétesszük, az érkező javaslatokat, módosításokat beépítve véglegesítjük. A lényeg, úgy vélem nem a stratégiaalkotás formális részében, hanem a másik oldalon van, vagyis, hogy a stratégiában szereplő elemek tényleges megvalósítása hogyan történik. Azt gondolom, hogy ezzel jól állunk, hiszen a közös elfogadás mögött nemcsak az áll, hogy a kollegák ezt magukénak vallják, hanem az is, hogy az előkészítés okán olyan tartalom jöhetett létre, amivel azonosulni tudnak, ami a mindennapjaikról szól, ami biztosítja az intézményi fejlődést és a fejlesztésnek azt a lehetőségét, amit a tanulók számára tudunk adni.

▶ Korábban már beszélt a méltányosságról. Hogyan jelenik meg ez az iskola különböző szintjein: az iskola egészében, az osztálytermi szinten, illetve az egyéni, tanulói szinten?

A méltányosság az intézmény egészében egyrészt az iskolai miliőben, a tanulási környezet megteremtésében tud testet ölteni, másrészt, például azokban a programokban, amelyeket egy-egy projekthét kapcsán szervezünk, és ahol a méltányosságra való törekvésben a szemléletformálást tudjuk ezzel erősíteni. Általában három projekthetünk van egy évben, amelyek bizonyos témák köré csoportosulnak. Az év eleji alkalom a beérkező új tanulók miatt az

iskola megismerésére, a közösség építésére irányul, az év végi leginkább a lezárásról szól és valamilyen aktuális éves témát dolgoz fel egyéni kutatómunkával, projekttermékekkel. Általában az év közbeni projekthét dolgozza fel az esélyekkel, az esélyek biztosításával kapcsolatos témákat, például volt a cigánysághoz kapcsolódó projekthetünk *Te is más vagy, te sem vagy más* címmel, jobban megismerhettük a fogyatékkal élőket az *Együtt egymásért* címmel tartott projekthéten, de szerveztünk programokat a dohányzás hatásai kapcsán is. A projekthetéket időnként témanapok egészítik ki, amikor információk biztosításával szeretnénk a diákok figyelmét felhívni, vagy a gondolkodásmódjukat formálni egy-egy fontos kérdés kapcsán. Ilyen volt például az Ökoiskola pályázatunk, de említhetném az Erőszakmentes, egészségtudatos iskola pályázatunkat is, amikor nem szégyelltük felvállalni, hogy vannak ilyen jellegű problémáink, amelyekre megoldásokat keresünk.

Az osztálytermi szinten a méltányos oktatás megjelenését az iskolába járó sajátos nevelési igényű, vagy hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű diákok nagy száma különösen fontossá teszi, de említhetném a kiemelten tehetséges gyerekeket is, akik mind valamilyen szempontból különleges gondoskodást igényelnek. Az ő elfogadásuk, a velük való közös munka, a tanítási órákon a különböző képességű diákokból alakult csoportok kialakítása, egy-egy témával kapcsolatos projekt kidolgozása, vagy egy projekttermék elkészítése adja meg ennek kereteit.

▶ Hogyan gondolkodnak erről közösen a tanári karban?

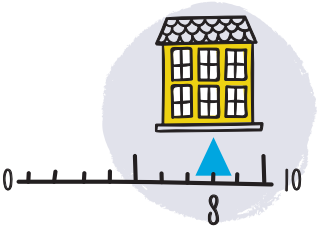
A kollegáim maximálisan partnerek abban, hogy „felmérjék" az újonnan érkező diákokat, megismerjék a személyiségüket, egyéniségüket, megnézzék, hogy kik azok, akik rejtett vagy nyilvánvaló módon tehetségesek, vagy kik azok, akik segítségre szorulnak. A tervezési fázisban ezeket az információkat igyekszünk összegyűjteni, a cselekvési terv és a megvalósítás erre épül a későbbiekben. Még ha nem is nevesítjük, tulajdonképpen a PDCA-logika[5] szerint működünk. A megvalósítás során kerülnek elő azok a kérdések, hogy a mindennapokban miben tudunk segíteni a gyerekeknek, hogyan tudjuk a problémáikat menedzselni, hogyan tudjuk a tehetségüket gondozni. Folyamatos kontroll kíséri ezt a fázist, rendszeresen értékelünk, visszacsatolunk, és igény szerint beavatkozunk, módosítunk, ha kell. Szerencsére van arra módunk, hogy a testületen belül tudjuk a nevelő-oktató munkát segítő munkakörben lévő szakembereket, akikkel a kollégák ezekben a helyzetekben együttműködhetnek, akikhez olyan problémákkal fordulhatnak, amelyek meghaladják a pedagógus kompetenciáit. Bár Szegeden működik az utazó tanári hálózat[6], eddig meg tudtuk oldani, hogy az intézmény-

[5] A PDCA-logika *(Plan, Do, Check, Act)* – egy ismétlődő, négylépéses menedzsment módszer, amelyet a termékek és folyamatok kontrolljára és folyamatos fejlesztésére használnak. A betűk jelentése: *plan* – tervezés, *do* – cselekvés, *check* – ellenőrzés, *act* – beavatkozás.

[6] Az utazó tanári hálózat tagjai a sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésében és oktatásában részt vevő gyógypedagógusok, terapeuták, akik felkeresik a befogadó intézményben tanuló SNI-s gyermekeket. Az utazó gyógypedagógusok feladata a kötelező egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozások megszervezésén túl az adott iskolában dolgozó pedagógusok és szülők segítése, támogatása is. További információ: fejlesztok.hu/szekciok/gyogypedagogusoknak/303-utazotanari-halozat.html

ben saját gyógypedagógusaink legyenek. Azt tapasztaltuk, hogy a diákoknak egészen más a kapcsolata azokkal a pedagógusokkal, szakemberekkel, akikhez bármikor fordulhatnak a fejlesztési foglalkozásoktól függetlenül. Van két iskolapszichológusunk, akik a három tagintézményben felmerülő feladatokat látják el, de vannak szociális munkások, van gyermekvédelmi felelős és szabadidő-szervező is a környezetünkben.

▶ Hova helyezné egy 10-fokú skálán az Önök intézményét, ha a 10-es érték a méltányosság szempontjából legideálisabb iskolát jelöli?



Látva a témával kapcsolatos erőfeszítéseinket, kellő önbizalommal a 8-ast mondanám. A terveink és ezek megvalósítása nem feltétlenül jár mindig tökéletes vagy szándékunk szerinti eredményekkel, aminek hátterében sokszor az áll, hogy nem minden esetben találkozunk – akár a diák, akár a szülő részéről – megfelelő partneri hozzáállással. A kollegáimon viszont azt látom, hogy a nehézségek ellenére nem adják fel, és ez a legfontosabb.

▶ Mik lehetnek ezek a nehézségek, akadályok?

A közösségekben elsősorban a másság kezelése jelent nehézséget, akár pozitív irányban „lóg ki" valaki a többiek közül – például, lelkesebb, sokkal szorgalmasabb, tehetségesebb – akár negatív irányt vesz ez a másság. Nagyon lényeges, hogy ezeknek a gyerekeknek az elfogadása hogyan tud nemcsak elvi szinten, hanem a gyakorlatban is megvalósulni. A befogadó iskolaként való működés részünkről egyfajta nyitottságot jelent, de az, hogy a diákok hogyan tudják egymást elfogadni, illetve hogyan tudják a másságból fakadó problémákat kezelni, sokszor nehézségeket szül. Nem hiszek abban, hogy a fenyegetés, az ijesztgetés, a sokkoló példák célravezetők lennének. Sokkal inkább információkra, élményekre, közösen megélt dolgokra van szükség, ezeken keresztül próbáljuk meg olyan helyzetbe hozni a diákjainkat, amikor a döntéseket maguk tudják meghozni.

Az is kérdésként merül fel, hogy milyen iskolai keretek között, tanórákon, avagy tanórákon kívül tudunk a közösségi feladatokkal foglalkozni. A szakképzésben azt tapasztaljuk, hogy tanórákon kívül nagyon nehéz megmozgatni a diákokat, a mi esetünkben nincs egész napos iskola, nem tudunk élni például az általános iskolák lehetőségével, ahol 16 óráig tartózkodnak bent a diákok. Amit mi tudunk tenni, hogy amennyit csak lehet, beépítünk a tanórákba, vagy az iskolai foglalkozás időkeretei közé. Ez a szükségszerű megoldás időnként konfliktust teremt a pedagógusok között is, mert van, aki a tanórák szentségét tartja sokkal fontosabbnak, más viszont azzal érvel a kollégájának: „Amikor te diák voltál, mire emlékszel? Nem a 24. magyar órára az adott tanévben, hanem arra, amikor volt egy közös program, egy osztálykirándulás, egy csapatépítés." A két álláspontot valahol összhangba kell hozni, mert a tanóra és a vizsgára való felkészítés, illetve az iskolai közösségépítő program is fontos, biztosítani kell a megfelelő arányokat.

▶ Az iskolán belül számos támogatót, segítő szakembert említett már, milyen partnereik vannak az iskolán kívül?

Rengeteg partnerünk van, épp a minap számoltuk össze, hogy jelenleg 54 olyan különböző szervezet van Csongrád megyében, a katasztrófavédelemtől a rendőrségen át a gyermekjóléti szolgálatokig, akikkel valamilyen szinten együttműködünk. Kiváló kapcsolatunk van a Szegedi Tudományegyetemmel, védőnő illetve, szociális munkás szakokon tanuló hallgatók, illetve multikulturális nevelés szakos hallgatók is megfordulnak nálunk gyakorlaton. Alapítványokkal, egyházakkal is együttműködünk, akik olyan programokat, például szakköröket tudnak nyújtani a diákoknak, amit házon belül nem feltétlenül tudunk megoldani. Emellett jelen pillanatban három tanodával is van kapcsolatunk, amelyben a nehézséget egyedül az okozhatja, hogy nem mindig könnyű annyi diákot találni, mint amekkora létszámra a tanodai együttműködések lehetőséget kínálnak.

▶ Eljutnak-e Önhöz, és ha igen, milyen formában a különböző osztálytermi problémák, a méltányosság szempontjából kezelendő esetek, jelenségek?

Természetesen egy ekkora intézmény estében megvan annak a veszélye, hogy az ember eltávolodik a gyerekektől, és valamelyest akár a pedagógusoktól is. Főleg igaz lehet ez a mi helyzetünkben, ahol a vezető és a tanárok között a tagintézmény-vezetői szint is közbeékelődik, amit a tagintézmények közötti fizikai távolság is tetéz. Próbálok a kollégák között lenni, de ma már sokszor az is fennakadást okoz, hogy a szünetekben a tanáriban töltsek egy kis időt. A helyetteseimmel – akiket sokkal hamarabb megtalálnak a jelzések – minden héten összeülünk, ezen kívül rendszeresen találunk informális alkalmat is a beszélgetésekre. A méltányossággal kapcsolatos kérdések konzultációja a gyógypedagógia, gyermekvédelem, tehetséggondozás, iskolapszichológia területek képviselőivel szintén folyamatos.

Azokról az esetekről mindig kapok tájékoztatást, amelyekről azt gondolják a kollegáim, hogy intézményvezetői beavatkozást igényelnek. Az a legritkább esetben fordul elő, hogy az intézmény 90 osztályának valamelyikében felbukkanó olyan jellegű problémát, amelyet akár az osztályfőnök, akár a tagintézmény-vezető vagy az intézményvezető-helyettes is tud kezelni, operatív módon odahoznák hozzám, hogy én oldjam meg. Erre kifejezetten kértem is a kollégákat, hogy egyrészt ne velem „ijesztgessék" a diákokat, másrészt a végzettségeink, a hasonló területen szerzett tapasztalataink arra engednek következtetni, hogy a probléma megoldásához is hasonló kompetenciákkal rendelkezünk. Ez persze nem jelenti azt, hogy bizonyos eseteket ne kezelhetnénk közösen, ha a helyzet úgy kívánja. Amikor netán komolyabb atrocitás történik – mert sajnos ilyen is előfordult már az egyik tagintézményünkben, amikor egy diák bántalmazta a tanárát –, akkor erről esetmegbeszélések zajlanak, pszichológusok jönnek, ha kell, bevonjuk a rendőrséget, és próbáljuk a kollegákat ebben az időszakban tehermentesíteni.

▶ Általában hogyan történik a kollégák közötti együttműködés, információcsere, van ennek valamilyen fóruma?

Az osztályban tanítók értekezlete az a fórum, ahol általában kéthavonta történik egy-egy megbeszélés, vagy amennyiben szükség van rá, gyakrabban. Ők valóban ismerik a gyerekeket, hatékonyan tudják megbeszélni a felmerülő kérdéseket, és ha valami mégis teljes nevelőtestü-

leti döntést igényel, akkor ők elő tudják azt készíteni. Konkrét esetet is tudok említeni: nemrég egy 9.-es osztályban az egyik szülő úgy érezte, hogy sajátos nevelési igényű gyermeke nem kap meg minden – jogszabályok által meghatározott – segítséget. A jelzés alapján összehívtuk az osztályban tanítókat, és a gyógypedagógus kolléganőim támogatásával tételesen átbeszéltük, hogy ki mit alkalmazott és mit nem tett meg adott esetben, mire figyeljenek, milyen elvárások vannak ezzel kapcsolatban. A szülő, miután a gyerek tanárával nem voltak egy véleményen a szakmai vizsgára készülés kérdésében, először nem házon belül próbálta megkeresni a megoldást, hanem a fenntartóhoz fordult írásos panasszal. Innen természetesen visszakerült hozzánk a feladat, amit úgy gondolunk, sikerült a szülővel megbeszélnünk.

Mit nevezne eredménynek a méltányosság tekintetében? Mi az, amire büszke?

Azt gondolom, hogy az igazi eredmény egy méltányos iskola esetében az lehet, ha mindenki, aki az intézményben tanul, dolgozik és része a mindennapi munkának, azt érzi, hogy az ő kibontakozásához, fejlődéséhez, önmegvalósításához maximálisan adott minden lehetőség. Ez lehet a végső cél, de sok még a tennivaló.

Nagyon büszke vagyok arra, hogy azok a diákok, akik a végzés után elhagyják az intézményt, nagy részben olyan területeken tudnak tevékenykedni, ahol megállják a helyüket. Nagy örömmel tölt el, ha a diákok jól érzik magukat az iskolában, amikor mindaz, amit ők az intézménytől kaptak, amiben őket az intézmény segítette, számukra értéket jelent. Néha persze vannak vitáink a kollégáimmal, hogy meddig szabad elmenni abban, hogy egy diák jól érezze magát az iskolában, és hol van az a határ, amit már nem szabad átlépni. Az is fontos visszajelzés számomra, hogy nemcsak a diákok, de a kollégák is szeretnek itt dolgozni, és ezt egy-egy – korábban máshol tanító – új kolléga is rendszeresen megerősíti, mert érzik, hogy itt a pedagógusok és a diákok is megkapják azt a figyelmet, amit máshol esetleg nem.

Tudom, hogy a beszélgetés időigényes, de hiszek abban, hogy sok mindenre megoldás. Volt olyan diák, akit korábban egy kolléga hozzám hozott, akkor még nem működött jól az a rendszer, hogy a megfelelő szinteken kezeljük a problémákat. A beszélgetés után a diák azt kérdezte: „Igazgató úr, akkor ezek szerint mi nem vagyunk ellenségek?" „Nem – mondtam – miért lennénk?" „Mert az általános iskolában azt mondta nekem a tanárom, hogy neki az a dolga, hogy megtanítson nekem valamit, nekem meg az, hogy megakadályozzam ebben, tehát

mi harcolunk egymással, és innentől kezdve ellenségek vagyunk." Ez a diák tehát úgy érkezett közénk a középiskolába, hogy azt gondolta, ellenségekkel van körülvéve, így nyilván ennek megfelelően védekezett, és mint tudjuk, a legjobb védekezés a támadás. Ezeket a rossz berögzüléseket, negatív mintákat föl kell tudnunk oldani. Nem hibáztattam a pedagógust, aki behozta hozzám a gyereket, de ha ezt észrevette volna, ha tudott volna időt szánni a beszélgetésre, a problémát azonnal lehetett volna kezelni. Természetesen sok esetben egyéb tényezők is közrejátszanak, de gyakran ennyin múlik a megoldás, és persze azon, hogy legyen erre időnk. Szerencsére a kollégáim 99%-ának van, mert akarják, hogy legyen, erre is nagyon büszke vagyok.

▶ Hova szeretnének még eljutni a méltányosságra való törekvésben?

Az egyik célunk – amely csak részben kötődik a méltányosságra való törekvéseinkhez – a külső-belső ellenőrzésekhez kapcsolódik, mert ezekre az alkalmakra, folyamatokra általában kétféle módon reagálnak a kollégák. Az egyik oldal nagyon igényli és támogatja – például a tehetséggondozásban kért szaktanácsadással –, hogy még inkább logikusan átgondolva és tudatosabban végezzük a munkánkat. A kollégák másik részében van egyfajta félelem, idegenkedés attól, hogy idejöjjön valaki, és megnézze a munkáját. Pedig kiváló kollégáim vannak, de nem minden esetben akarja vagy tudja ezt valaki kifelé is megmutatni. Ebben kellene, hogy változzunk, hiszen ha a pedagógus igazán hiteles akar lenni, vállalnia kell azt, hogy ő milyen, miben jó, és miben kevésbé, mert úgy gondolom, csak így tud a diákok felé is hiteles maradni. Véleményem szerint az egyik legnagyobb hiba, ha egy pedagógus hiteltelen, szerepet játszik, mert a diákok nem fogják elfogadni partnerként. Kiváltképp igaz ez azokra a diákokra, akik akár a saját környezetük, akár korábbi negatív élményeik, sérüléseik miatt különösen érzékenyek erre.

Másik nagyon fontos célkitűzésünk a szülőkkel való kapcsolat javítása, a szülők bevonása abba a fejlesztési folyamatba, amely a gyerekek érdekét szolgálja. Sajnos sokszor tapasztaljuk, hogy nem elég, ha mi akarunk a tehetséges gyerekkel foglalkozni, nem elég, hogy a gyerek is nyitott erre, ha a szülő nem támogat minket ebben. Ha ők nem motiváltak az együttműködésben, akkor nem tudnak a gyerek számára motiváló közeget sem teremteni, ami végső soron megnehezíti a munkánkat. Egy szakmunkásképzős osztályban sokszor mindössze 4-5 szülőt látni egy szülői értekezleten, főleg amióta a kapcsolattartás eszközeiként az elektronikus napló, a telefon, az email nagyobb szerepet kap. Az elmúlt években a partneri mérések során is többször láttuk, hogy ebben nem vagyunk elég hatékonyak, sok teendőnk van ezen a téren.

Végül, a céljainkhoz kapcsolódóan hadd idézzem a jelmondatunkat: „Minden technika művészetté nemesedik a tudás legmagasabb fokán", amely a két jogelőd intézményünk névadója – Móra Ferenc és Tápai Antal szegedi szobrászművész – közötti baráti levelezésből származik. Több mint tíz szakmacsoportban oktatunk, a teljes intézményben hetven féle szakképesítés tanulható, ehhez úgy gondoljuk, nagyon jól illeszkedik ez a gondolat: foglalkozz bármivel is, hogy ha ezt te úgy teszed, hogy az abban elérhető legmagasabb tudás megszerzésére törekszel, akkor a szakmád művészévé tudsz válni. Hisszük, hogy úgy lehetünk még sikeresebbek, ha mi, vezetők, pedagógusok, szülők és diákok közösen teszünk a gyerekeink jövőjéért.

SZANDASZŐLŐSI ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA, SZOLNOK

IGAZGATÓ: HEGYINÉ MLADONICZKI ÉVA

WWW.SZANDASULI.HU

A Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola 1996 óta folytat tudatos minőségfejlesztő tevékenységet és építi, fejleszti minőségirányítási rendszerét. Az intézmény pedagógiai stratégiájának végrehajtásában fontos eszközként tekint a szervezeti kultúra fejlesztésére. Ennek eredményeként a hazai köznevelési intézmények közül elsőként a Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola kapta meg a **Nemzeti Minőségi Díj**at. Ezzel az elismeréssel az intézmény immár 6 hazai és nemzetközi minőségdíjjal rendelkezik, mely kiemelkedő a magyar oktatási rendszerben.

Az iskola kiemelt figyelmet fordít a **kompetenciafejlesztésre** épülő nevelésre és oktatásra, aminek eredményeként tanulóik képessé válnak az egész életen át tartó tanulásra és a sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedésre. Ezt szolgálja a tanulásszervezési eljárások sokszínűsége, az adaptív programok, módszerek alkalmazása, melyek igazodnak a tanulók egyéni adottságaihoz.

Az alapfokú művészeti iskola **néptánc tanszakkal** működik. Feladata, hogy kibontakoztassa a művészi képességeket, fejlessze a művészi tehetségeket, igény esetén felkészítsen a szakirányú továbbtanulásra. Céljuk, hogy tanítványaik e műfajt értő, ismerő, s hozzá kötődő fiatalokká, majd felnőttekké váljanak.

Az intézmény legfőbb szellemi tőkéjének az ott dolgozók kompetenciáját, innovatív hajlandóságát tartja, ezért kiemelt hangsúlyt fektetnek ezen értékek szinten tartására, továbbfejlesztésére. Küldetésüknek tekintik a tanulószervezeti jellemzők megőrzését és továbbfejlesztését a nevelés-oktatás hatékonyságának további erősítése érdekében.

Az intézmény pedagógiai programja **7 alapelven** nyugszik, melyek a következők:

- Az iskola minden polgár számára **nyitott**
- **Adaptív pedagógia** – A tanulók képességeinek és kulcskompetenciáinak egyénre szabott fejlesztése
- **Demokrácia** elve
- **Esélyegyenlőség** elve
- A **közösség formálás**a az egyén személyiségének tiszteletben tartásával, alakításával
- **Értékmegőrzés**, értékközvetítés
- Környezet- és egészségvédelem *

Interjú Hegyiné Mladoniczki Évával és Kállai Máriával

TALÁN MARKÁNS VÉLEMÉNY, DE SEMMILYEN KÜLSŐ TÉNYEZŐ NEM INDOKOLJA, HOGY EGY MAI PEDAGÓGUS NE GONDOLKODJON HELYESEN A MÉLTÁNYOSSÁGRÓL.

Hegyiné Mladoniczki Éva, a Szandaszőlősi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola intézményvezetője behívta a beszélgetésbe elődjét és mentorát, Kállai Máriát, aki jelenleg kormánymegbízottként vezeti a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Kormányhivatalt. A páros interjút nemcsak kettejük közös – az iskola szellemiségére nagy hatást gyakorló – munkája indokolta, hanem az a folytonosság is, amit az intézményi vezetőváltáskor ily módon megteremtettek, és amivel biztosították a közös értékek továbbélését.

▶ **Éva, mióta dolgozol a pályán, illetve iskolavezetőként ebben az iskolában?**

38 éves szakmai gyakorlatom van, 1987 óta dolgozom az intézményben. Amikor Szandaszőlősre költöztünk, rögtön egy nagyon jó iskolába kerültem, amely megőrizte a kertvárosias lakóövezetből eredő minden szépségét. Néhány év tanítás után '92-ben, az akkori igazgató nyugdíjazása után kért fel Kállai Mária, hogy igazgatói pályázatának elnyerése esetén lennék-e a helyettese, azóta vagyok az intézmény vezetésének tagja. Mária 2006-os alpolgármesteri kinevezésekor egy évig megbízott intézményvezető voltam, majd elnyerve a pályázatot most már a második ciklusomat töltöm intézményvezetőként.

▶ **Mária, hogyan kötődsz az iskolához?**

Engem minden ide köt, Szandaszőlősön nőttem fel, ide jártam iskolába, és 1980-ban itt kezdtem el dolgozni. Kezdő pedagógusként kiemelkedő felelősségnek tartottam az osztályfőnöki munkát, mind pedagógiai szempontból, mind az interjú témájának szempontjából. 1992–2006 között 14 évig voltam az iskola vezetője. Előtte igazgatóhelyettesként, majd 2006-tól alpolgármesterként segítettem az iskola működését. A Kormányhivatal vezetőjeként 2012 októberétől dolgozom, de ezzel együtt azt gondolom, hogy egy tanár mindig tanár marad.

Az iskolavezetés egy közös műfaj, egy nagyon komoly team-munka, így például Évával a szakmai életünknek egy része azóta is összefonódik. A magyar köznevelési rendszerben, úgy vélem, hogy nagyon fontos az osztálytermi folyamatokkal, a pedagógusokkal való foglalkozás, de az iskolavezetés témája is kellő figyelmet kell, hogy kapjon. Hosszú személyes tapasztalatból mondhatom, hogy egy jó iskolavezetés – és itt nem csak az igazgatót értem ez alatt –, nagymértékben meghatározza az összes intézményi folyamatot, bármilyen társadalmi, törvényi és egyéb változások között. Nagyon hálás vagyok Évának azért, hogy a mai napig kötődhetek az iskolához, és együtt gondolkodhatunk róla. Ha nem is napi szinten,

de tartjuk a kapcsolatot, a főbb „csomópontoknál" találkozunk, ami nemcsak jó érzés, de megtisztelő is számomra.

Néhány évvel ezelőtt megjelentettünk egy publikációt *Humán közszolgáltatások rendszere, különösképpen az oktatás Szolnokon* címmel[1], ami arról szól, hogy milyen típusú munkát végeztünk Szolnokon valamennyi köznevelési intézménnyel együtt, az pedig, hogy mi történt azóta, most jelent meg nemrég a *Korszerű iskolavezetés* című kiadványban[2]. Nagyon örülök, hogy az a gondolat és szemlélet, ami a közös munka során megszületett, a törvényi változásokkal együtt tudott alakulni, fejlődni. Fantasztikus adomány volt az az első néhány év, amikor egy jó csapattal 20-30 évre megalapozhattuk az irányokat.

▶ Mi a jó az iskolavezetésben, milyen pozitívumokat lehet kiemelni ebből a komplex feladatkörből?

KM: Nagy dolognak tartom, ha az embernek megadatik az életében az, hogy felelős lesz egy csapatért, akikkel meg tud fogalmazni egy hosszabb távú közös jövőképet, azt képes valóban lebontani az osztálytermi szintű napi cselekvésre, és meg is tudja valósítani. Szerintem ez a siker kulcsa. Az, hogy örömmel tevékenykedünk egy feladatsorban, azért lehetséges, mert a konkrét feladatok mögött tudatos lépések, folyamatos tanulás, kritikai szemlélet, a világra való nyitottság áll. A napi működés tehát egy jól felépített tudásmenedzsment-folyamat következménye, és egy komoly stratégiai gondolkodást takar. A pedagógiai stratégia szempontjából fontos, hogy mit gondolunk a tanulásmódszertanról, a tantermi folyamatokról, a pedagógusok alkalmassá tételéről, a társadalomról, mit helyezünk előtérbe. Alapvető kérdés, hogy milyen jövőképet képzelünk el az iskolának: egy zárt falanszter típusú működés vagy a kívülről hozott tudás beintegrálása-e az elérendő cél. Hogyan tudjuk az egész személyiséget alakítani, kinek mi a szerepe, és ebben mit vállal az iskola? Szerencsére az Önfejlesztő iskolák program[3] idején nagyon gyorsan megtanultuk azt, hogyan lehet ezekre a kérdésekre válaszokat adni, és hogyan lehet egy inspiráló jövőkép mentén olyan stratégiát alkotni, amely nem marad meg a konstrukció szintjén, hanem napi gyakorlattá, cselekvéssé tud válni. Megtanultuk azt is, hogyan lehet emellé minőségirányítási rendszert építeni. Minden iskola eredményességének, hosszú távú sikerének titka más és más, a mi esetünkben a minőségi rendszerfejlesztés olyan meghatározó volt, amely egyfajta generátorként működött, és működik a mai napig. Ez tanított meg minket arra, hogy miként lehet a folyamatos fejlesztést minden területre kiterjeszteni és alkalmazni.

---

1 *Ahogy Szolnokon csinálják. Az oktatás szerepe egy városi humán szolgáltató rendszerben.* Korszerű iskolavezetés, Raabe kiadó 2011. november. C.7. 47 o.

2 Dr. Kállai Mária – Szutorisz Szügyi Csongor – Dr. Versitz Éva: *Szolnok és az oktatás ma – avagy eltelt 3 év…* (1. rész). Korszerű iskolavezetés, Raabe kiadó, 2014. december C.9. 29 o.; Dr. Kállai Mária – Szutorisz Szügyi Csongor – Dr. Versitz Éva: *Szolnok és az oktatás ma – avagy eltelt 3 év…* (2. rész). Korszerű iskolavezetés, Raabe kiadó, 2015. február. C.9. 29–53. o.

3 A Soros Alapítvány 1996-ban indította útjára az *Önfejlesztő iskolák* programját, amely a Nemzeti Alaptanterv bevezetése kapcsán az iskoláknak kívánt segítséget nyújtani pedagógiai programjuk elkészítéséhez. A program speciális önfejlesztő tréning keretében iskolánként egy pedagógus csoportot készített fel a saját tanterv elkészítésére. Az eredeti programot szakértői képzés és kistérségi fejlesztő-program követte. Később megalakult a modell-iskola hálózat a legsikeresebb iskolák részvételével, kiépült az információs hálózat, majd pedig létre jött az Önfejlesztő Iskolák Egyesülete. További információ: www.onfejlesztoiskolak.hu

HMÉ: Számomra példaértékű volt ez a fajta „okos" vezetés, amelyben magunktól építkeztünk, ahol lubickolni lehetett a feladatokban, és ahol azt is nagyon jó érzés volt megélni, hogy sok mindent elértünk. Bár ez nem volt kifejezett cél, mégis fontosnak tartom kiemelni, hogy az intézmény országos hírű lett az itt folyó tudatos munkának köszönhetően. Ez az élmény annyira meghatározó volt a számomra, hogy tulajdonképpen a mai napig ez tart itt, és elképzelni sem tudom, hogy ne ebben az iskolában fejezzem be a pályámat. Nagyon szerettem az osztálytermi folyamatokat is, egyrészt úgy gondolom, hogy aki elkötelezett a pedagógus pálya iránt és szeret tanítani, teljesen mindegy, hogy milyen beosztásban végzi itt a munkát. Másrészt Máriától azt tanultam – és én is hiszek benne –, hogy a maga szintjén mindenki vezető. Én a tanórai folyamatokban, az osztályteremben is ugyanolyan boldogan valósítottam meg pedagógusként az elképzeléseimet, mindig próbáltam újat hozni, jobbra törekedni, úgy vélem, vezetőként is ugyanez jellemző rám. Nagyon izgalmas feladatnak tartom a csapatépítést, ami ahhoz szükséges, hogy együttesen menjünk végig az utunkon. Ennél nehezebb, de szintén érdekes kérdés az, hogy miként lehet a szűkebb – a megoldásokban, innovációkban úttörő – tanári csapat köré egy tágabb pedagógusközösséget építeni, illetve velük együtt a gyerekek-pedagógusok-szülők közötti kapcsolódásokat erősíteni.

▶ Mennyire lehet egy vezető pedagógiai vezető is egyben, hogyan lehet erre időt teremteni?

KM: Sokat köszönhetek Évának, mint akkori helyettesemnek azért, hogy iskolaigazgatóként valóban pedagógiai vezetőként dolgozhattam. Így az évek során elegendő időt tölthettem a tervezéssel, gondolkodással, olvasással, javaslatok megfogalmazásával, és azzal, hogy mindezt együtt, egy csapatban gondolhassuk végig, a közös álmoktól a megvalósításig. Örülök, hogy ezt a fajta alkotó munkát közben nem lehetetlenítették el az operatív szintű vezetői feladatok. A folyamatok egyik legnagyobb mozgatórugójának azt tartom, hogy az első számú vezetőnek legyen ideje a gondolkodásra, azaz ne ötletszerűen, hanem átgondoltan, tényekre alapozva tudja segíteni a pedagógiai munkában a vezetőséget, hiszen hosszú távon ennek eredménye kamatozik. Ugyanakkor nagyon fontosnak gondolom a kollégák mindennapi munkájának figyelemmel kísérését, megbecsülését. Az Önfejlesztő iskolák programja arra is ráirányította a figyelmemet, hogy egy vezető nem létezhet önképzés nélkül, régen rossz, ha csak a továbbképzésekre hagyatkozom, és arra, hogy mit mondanak mások. Az önművelés, az önfejlesztés nemcsak egy iskolai projekt, hanem minden vezető és minden tanár számára fontos kérdés.

HMÉ: Annak idején, helyettes vezetőként szerettem az operatív feladatokat, a gyakorlati dolgokat. Amikor vezető lettem, kellett egy kis idő, mire elfogadtam, hogy már nem az a feladatom, hogy „mindenki alá betegyem a széket", hanem sokkal inkább az, hogy irányt mutassak, és megszervezzem, hogy mindennek legyen felelőse, aki majd kitalálja, hogyan jut el a célig, hogyan oldja meg a konkrét feladatokat. Egy fiatal, tapasztalatlan vezetőnek ez egyáltalán nem evidens, és sajnos nem tanítják sehol, pedig nagyon fontos lenne nemcsak a tanárképzésben, hanem a vezetőképzésben is láttatni ennek a gyakorlati oldalát. Nagyon hiányzik, hogy ott megtanulhassa az ember, hogy például, hogyan vezet be egy módszert az iskolába, hogyan viszi végig a folyamatot. Kezdetben én sem fogadtam el, hiába hívta fel erre

a figyelmemet a tanítómesterem, és bár láttam Mária munkastílusát, azt hittem, hogy én egyszerűen más vagyok, nem éreztem szükségét annak, hogy elvonuljak tervezni, gondolkodni. Ma már mindezt feltétlenül szükségesnek érzem, tudatosodott bennem, hogy milyen súlya van a vezető viselkedésének. Szerencsére megtanultam értékelni a tervezést is, mert egy ideig jók az ad-hoc ötletek, de hosszú távon nem támogatják a hatékony működést. Most, hogy megváltozott a fenntartó, és ezzel némileg az intézmény önállósága is, ehhez alkalmazkodva is kell gondolkodni.

Ehhez nyilván az is hozzájárul, hogy a mai napig folyamatosan tanulok, tegnap például egy – a pszichológiai motivációról szóló – előadáson voltam, ami rögtön arra ösztönöz, hogy behozzam az újdonságokat. Néha azonban még mindig előfordul, hogy elvisznek a napi ügyek. Volt olyan időszak, amikor egy jól összeszokott, hasonlóan gondolkodó szűkebb vezetésnek, helyettesi társaságnak köszönhetően teljes mértékben tudtam időt szánni a tanulásra, az irányok tervezésére. Sajnos történt ebben a csapatban egy haláleset, és ezzel nemcsak egy fiatal kolléganőt veszítettünk el, hanem azt a komfortérzést is, amit a hasonló gondolkodás és szoros együttműködés megteremtett közöttünk. Azóta több csere volt a vezetőhelyettesek között, még be kell tanulnia az új kollégának is, és ez tőlem is több odafigyelést, több energiát igényel.

▶ Milyen szakmai programra épült az iskolában a pedagógiai munka? Ennek mely elemei, amik jelenleg is a leginkább meghatározóak?

KM: Amikor elmentem az iskolából, felelősségként fogalmazódott meg bennem az a fontos kérdés, hogy amit közösen létrehoztunk, az valóban időtálló-e, jó-e. Hiszen, ha az első számú vezető távozásával az addig felépített rendszer összedől, ez azt jelentené, hogy sikertelen volt együtt a csapat, és különösen maga a vezető.

Már az első alkalommal úgy próbáltuk „összerakni" az iskolát, mint egy svájci órát, olyan figyelemmel, precizitással, szeretettel, a valóban fontos értékekre alapozva. Azok a cölöpök, amiket akkor leraktunk, úgy vélem a mai napig időtállóak, a megkezdett munkát kis módosításokkal Éva folytatni tudta. Hét pedagógiai alapelvet határoztunk meg[4], és mindegyik

[4] A 7 pedagógiai alapelvről a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény szakmai bemutatkozójában olvashat az 90. oldalon.

esetében – a stratégiától a tantermi folyamatokig – mindenkinek látni kellett az ebben való szerepét. Ezt rendkívül fontosnak tartom, mert hiába mondunk lózungokat a stratégiai tervezés szintjén, ha nem jut el a gyakorlat, a megvalósulás szintjére.

Nálunk a pedagogikum, a pedagógiai közösség egy óriási érték, a legfontosabb erőforrásunk. Volt mire építenünk, hiszen iskolánk előző igazgatója, Kalydy Sándor vezetésének 40 éve alatt a tantestületet fegyelemre, rendre tanította, és ehhez nagyon könnyű volt hozzátenni a nóvumokat. Ezeken az alapokon már el lehetett kezdeni azon gondolkodni, hogy kit hogyan lehet bevonni a folyamatokba, és milyen stratégia mentén, milyen erőforrásokkal építkezzünk. A vezetés sosem tetszelgett a kiváló tanár szerepében, nem akarta abban kiélni vágyait, hogy berohanjon egy osztályba, és megmutassa, hogyan kell jól tanítani. A kérdés az volt, hogy miként tudjuk a tantestületet és a kollegákat képessé tenni arra, hogy ők maguk éljék meg ezt a sikert.

Úgy gondolom, hogy magasra tettük a mércét azzal, hogy egy olyan pedagógiai programot készítettünk, amelyben pontosan rögzítve volt, hogy mit szeretnénk, milyen céllal, milyen feladattal, milyen elvárt eredménnyel, milyen mérési rendszerrel, milyen visszacsatolással. Ha valaki akkor olvasta volna, mondhatta volna azt, hogy ez egy száraz, nem túl jó szöveg, de ha ezt megkapta volna egy másik iskola – mint egy know-how-t –, akár dolgozhatott is volna belőle, mert tartalmazott minden főbb gondolatot, alapelvet és célt. Ebben az egy évig tartó közös alkotásban mindenkinek részt kellett venni. Mondható, hogy országos szinten is páratlan volt, ahogy a minőségirányítás és a pedagógiai fejlesztés össze tudott érni, a minőségirányítás a pedagógiai fejlesztés eszközévé vált.

Nagyszerű volt, hogy a PDCA-logikát[5] – ami egy minden területen és minden tevékenységben alkalmazható, alkalmazandó, a tudatosságot rendkívüli módon fokozó, a versenyszférából származó minőségirányítási módszer – megtanulta az egész tanárközösség, még az idősebb kollégák is. Attól, hogy a közös műhelyekben együtt képeztünk célértékeket, a beszámolóink is megváltoztak: ahelyett, hogy valaki leírta volna, mi történt az adott évben, a célokra adtunk választ. Azonban a modellek alkalmazása, úgy vélem, önmagában kevés. Ha valakinek nem jelent örömöt a gondolkodás, nem olvas hozzá, nem néz szét a világban, és nem gondolkodik arról, hogy ezek a modellek hogyan tudják segíteni a munkáját, nem fogja elérni a kívánt eredményt. A Kodolányi János Főiskola „Minőségfejlesztő tanár" mesterszakán tanítok minőségi rendszerfejlesztést, és itt látom visszaigazolódni, hogy mennyit számít az a gyakorlat, amire mi szert tettünk. Így folyamatosan – Halász Gábort[6] idézve – szinte egy tudományos kutatóműhelyt kezdtünk el működtetni, ami a mai napig tart az iskolában.

Úgy gondolom, hogy a folyamatszabályozás területén végzett munkánk is ide tartozik. Első pillantásra nem biztos, hogy világos, hogy mit keres az ISO rendszer az iskolában, de ér-

[5] A PDCA-logikáról lásd a 84. oldal 5. lábjegyzetét.

[6] Halász Gábor egyetemi tanár, oktatási szakértő, oktatáskutató, Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Felsőoktatásmenedzsment Intézeti Központjának vezetője, és 2006 óta az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) tudományos tanácsadója. Szakértőként, tanácsadóként, kutatóként számos nemzetközi projekt és szervezet munkájában vesz részt, többek között tagja az OECD CERI Igazgató Tanácsának.

telmet tud nyerni, ha a pedagógusok együttműködésével valódi folyamatszabályozást végzünk. Ennek első lépése például úgy zajlott, hogy a teljes tantestület bevonásával egy délutánon át csomagolópapíron gyűjtöttük az iskolában lévő folyamatokat, majd egy csoport napokig osztályozta ezeket. A folyamatszabályozás abban segít, hogy a folyamatokat ne lépések kusza sorának érzékeljük, hanem kikristályosodjon, hogy mit és hogyan szolgálnak. Fantasztikus, amikor mindez élővé válik, és például a tanulás támogatása ténylegesen megjelenik a tanteremben.

HMÉ: Azzal egészíteném ki az előbb elhangzottakat, hogy sokan könnyebbnek gondolják azt az utat, ha az olyan stratégiai dokumentumokat, mint a pedagógiai program, a helyi tanterv, vagy az összes szabályzó, az igazgató egyedül írja meg. Ez is egy út, de soha nem épül be a tantestületi munkába. Több iskolát is segítünk, támogatunk az intézményfejlesztésben, és a jövőkép fontosságát mindig hangsúlyozzuk. A jövőkép közös megalkotása a tantestülettel megkönnyíti azt, hogy azonosulni tudjanak a fő célokkal, és ezáltal tudjanak is érte dolgozni. A stratégia megalkotásába fektetett munkánk, az együtt gondolkodásunk nagyban segítette a jó közösségünk kialakulását is. Nálunk nincsenek az alá-fölérendeltségből fakadó ellentétek, nincsenek egymásra mutogatások.

A stratégiánkat az idő is igazolta: a közoktatásban bekövetkezett változások ellenére az ebben lefektetett alapelveink, céljaink még mindig időtállóak, nem változtak, és úgy gondolom, talán még egy generációnyi időre érvényesek tudnak maradni. Az éves cselekvési programunk minden évben ezekre az alapdokumentumokra épül. A tantestületen belül a minőségfejlesztő csoportban van egy folyamatfelelős, aki többek között nyomon követi azt is, hogy hol tartunk a pedagógiai program megvalósításában, és ezzel összhangban, többféle mérés eredménye alapján jelöljük ki az újabb változásokat. A dokumentumok koherensek egymással, és mindegyiknek az a lényege, hogy ellenőrizzük a tervezésünket, mérjük a végrehajtását, és annak megfelelően folytassuk a további cselekvéseket.

▶ Az elhangzottakból egyértelműnek tűnik, hogy az iskola stratégiája nemcsak papíron létezik, hanem egy valóban élő, a gyakorlati szintig is eljutó rendszert takar. Már érintettük ezt a kérdést, de talán érdemes pontosítanunk, hogy kik vesznek részt ennek a stratégiának a kialakításában, formálásában?

HMÉ: A stratégiaalkotás legnagyobb motorja a szűkebb vezetés – tehát rajtam kívül az intézményvezető-helyettesek, és a minőségfejlesztő csoport vezetője –, de a munkaközösségvezetők mint a tágabb vezetés tagjai is részt vesznek benne. Mivel nálunk minden munkaközösség az 1–8. osztályokat érinti, ez tulajdonképpen lefedi a teljes iskolát. Fontosnak tartom, hogy a vezetésen belül is megvan mindenkinek a maga feladata, amiért felel. Én ezt osztott vezetésnek hívom: amellett, hogy nyilván az intézményvezető az, aki egy személyben felelős, a bevonás és a feladatok delegálása elengedhetetlen, és hiszek abban, hogy ez felelősségteljes munkát eredményezhet. Jelenleg kialakulóban van egy mesterpedagógusokból álló csoport is (kilenc mesterpedagógus dolgozik az intézményben), akiknek kiemelt feladata lenne annak a tudásnak a behozása, amit például szaktanácsadóként, tanfelügyelőként megszereznek. Nem szeretnénk, ha ez az értékes tudás elveszne, de azt is át kell gondolkodni, hogy ez hogyan lehet része a stratégiának.

KM: Valóban élő stratégiája van az iskolának, mégpedig olyan, ahol a bevonás 100%-os, és a megvalósítása is professzionálisnak mondható. Ahogy Éva is említette, a mozaikként összerakott elemek mindegyikének megvan a felelőse, így az iskolavezetés valóban „leadershipként" tud viselkedni. A szakmai vezetés számára az alapvető kérdés a *hogyan* volt. Hogyan tudom a kollégákat bevonni, hogyan tudom motiválni, érdekeltté tenni? Hogyan tudunk egységes arculatot formálni? Hogyan lehet mindezt megvalósítani? Amiről Éva beszélt, az a PDCA-logika tökéletes megvalósulása.

Ez a rendszer erősíti a felelősségvállalást a szervezetben, a hivatás- és felelősségtudatot, és a kötődést. Húsz éve még volt olyan, hogy egy pedagógus reszkető kézzel állt fel, ha meg kellett szólalni egy értekezleten, most öröm látni azt a magabiztosságot, amit megélnek a kollégák akár az intézményen belül, akár konferenciákon, máshol az országban. Azt gondolom, fantasztikus, hogy néhány ember honnan, hogyan és hova fejlődött. Mért adatok sorának trendvizsgálatát végezzük el, hogy megnézzük ezt a változást, ami egyfajta barométerként viselkedik a tényekre alapozott döntések meghozatalához. Mindez megint egy érdekes komponensét adhatja az adott esetben helyzetfüggő vezetésnek. A beszélgetésre készülve fedeztem fel a legutóbbi *Alma a fán* kötetben Halász Gábor[7] egy gondolatát, miszerint „…a partnerség az egyik legnagyobb horderejű kérdése és egyben szakpolitikai eszköze a modern oktatási rendszerek kormányzásának". Nagyon régóta ez a gondolat határozza meg a mi iskolai működésünket is. Ha bárkit megkérdeznénk a városi vezetésben, vagy Szolnok köznevelési rendszerében arról, hogy mi az iskola által hirdetett – de nem csupán hirdetett, hanem valóban – elsődleges érték, biztosan azt mondanák, hogy a partnerség.

▶ Mennyire kap ebben a stratégiában hangsúlyt a méltányosság?

KM: Ami a méltányosságot illeti, ez nemcsak az európai uniós eszmék miatt, hanem ettől független is nagyon fontos kérdés. Talán furcsán hangzik, de egyrészt úgy gondolom, hogy egy tudatos iskolafejlesztésnél mindez benne van a lélekben, a szellemben. Másrészt ezen a lakóterületen, Szandaszőlősön, nem tud kiéleződni a szegregáció, mert mindenki, aki itt lakik, ebbe az iskolába jár. A fenntartónk meglepődött azon, hogy ennyi halmozottan hátrányos helyzetű gyerek van nálunk, mert ez az iskolai teljesítményben, a programokon való részvételben nem látszik, az iskola nem nagyítja fel, nem azonosítja problémaként az adottságokat.

Azok a szisztematikusan kiérlelt méltányossági elemek, amelyek egyenlő hozzáférést és egy pedagógiai védőhálót jelentenek, mind a tehetséges, mind a hátrányokkal küzdő gyerekeknek adottak. A tanárok egy része rendelkezik azzal a kiemelkedő képességgel, hogy olykor a devianciahatárát súroló, de nagyon tehetséges gyerekekkel is jó eredményt érjenek el. Volt olyan, amikor 2-3 tanár tanított egy tehetséges gyereket a jobb eredmény érdekében, és olyan is, amikor egy tanárt az elhivatottsága és tehetsége a felzárkózásra szoruló gyerekkel való külön

[7] *A jövő oktatási trendjei* címmel Halász Gáborral készült interjúnk az *Alma a fán – A tanulás jövője (2014)* kötetben olvasható. B.TIER – SZEGEDI (szerk.) Budapest, Tempus Közalapítvány. A kiadvány online, lapozható formában is elérhető: tka.hu » Könyvtár

foglalkozásra predesztinálta. A teljesítményértékelésnél mindkettő nagyon komoly érték, ami a tantestületben is elfogadást nyert.

A különféle pedagógiai eljárásokat, a kooperatív tanulást, a Lőrincz-féle játékrendszert[8], a zenés mozgásfejlesztést, mind-mind végiggondoltan, tudatosan kezdtük használni minden szinten, a tehetségfejlesztéstől a felzárkózásig. Először kipróbáltunk egy módszert, és a tapasztalatok alapján döntöttük el, hogy intézményesítjük-e vagy sem. A kísérleteket minden esetben projektként kezeltük, a próbaéveket egy teljes körű elégedettségméréssel zártuk, majd – ha beemeltük a szervezeti keretekbe – utána is folyamatosan értékeltük, hogy valóban gyökeret eresszen. Vannak olyan divatos, új módszerek, amelyek a szabad tanári attitűd eszközeiként jönnek-mennek, és vannak olyan állandó értékek, amelyeket az iskolavezetés sziklaszilárdan beágyaz az intézményi folyamatokba. A méltányossághoz köthetően alkalmazott módszerek ma szerves részei az iskolának. A számtalan továbbképzésen részt vevő kollégának köszönhetően még ennél is sokkal nagyobb tudástárból lehetne meríteni, de abban is kell egyfajta higgadtság és tudatosság, hogy mikor legyen ebből közös érték, és mi az, ami a tanári szabadság része marad. Számomra a tudatosság, minőség, siker, méltányosság szorosan összefüggő fogalmak.

▶ A méltányosság témájánál maradva, mit jelent ez számotokra?

KM: Számomra ez egy viselkedés- és szemléletmód, egy kultúra, amelynek bizonyos elemei az adaptivitással függnek össze. Jómagam részese voltam a MAG – az adaptív pedagógiát vizsgáló, a gyerekek szükségletén alapuló – projektnek[9], amelyben a pedagógusokat, a vezetőket és a fenntartót képeztük együtt. A méltányosság témaköréhez tartozik maga a differenciálás, az egyéni bánásmód is, az elfogadó, befogadó közösség. A tolerancia és az igazságosság alapelve a teljes nevelési rendszerünket, a nevelő-oktató munkát, a tantermi folyamatokat, a tantárgyakhoz köthető felzárkózást és tehetséggondozást, de a tantárgyakon kívüli foglalkozásokat is áthatja. Megint csak külön érték, hogy nemcsak a tanórákról beszélünk, hanem a szabadidőről is. Például, volt olyan gyerek, aki matematikából kettes volt, de kötelező volt a tanárnak átmennie a néptánc próbára, hogy megnézze, abban milyen tehetséges – ma egy sikeres, profi együttesben táncol. Évtizedek óta az iskolai kultúránk kiemelkedően fontos elemei az egyén, a közösségi háló, a gyerek-tanár felelősség, a tanár-tanár felelősség, és a család-tanár felelősség.

---

[8] Az iskolai oktatásba is beillesztethető játékrendszer Lőrincz József bajai játéktervező és játékmester kutató és fejlesztő pedagógiai munkáján alapul. A játékrendszer funkciója alapján alkalmas közösségfejlesztésre, részképességek fejlesztésére és kiemelten a gondolkodás fejlesztésére. A Lőrincz-féle komplex tantermi játékok két nagy csoportot alkotnak: az eszköz nélküli és az eszközt igénylő játékok csoportját. További információ: Rátkainé Hegedűs Ilona – Szalainé Tóth Ibolya: *A Lőrincz-féle komplex tantermi játékok a Szandaszőlősi Általános Iskola, Művelődési Ház és Alapfokú Művészetoktatási Intézményben. Forrás:* bit.ly/1P4yP0n

[9] A MAG (megelőzés, alkalmazkodás, gondoskodás) projekt átfogó célja volt, hogy az általános iskolákat a minden gyermek számára eredményes tanulás helyszínévé fejlessze, különös tekintettel a társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra oly módon, hogy e folyamatban együttesen vesznek részt az osztályban tanítók, intézményvezetők és a helyi oktatásirányítás képviselői. A projekt az Országos Közoktatási Intézet és az APS International (Hollandia) együttműködésében zajlott 2003–2006 között. További információ: mag.ofi.hu/fooldal

HMÉ: Nagyon sokat gondolkodtam ezen a kérdésen. A pedagógiában elsősorban az egyéni bánásmód és megsegítés az, ami számomra egy olyan filozófia, amely nagyon sokoldalúan átültethető a gyakorlati életbe. Az emberséget, az emberi tiszteletet is ilyen hívószónak mondanám, a méltányosságban ez is benne van. Ide tartozik az is, hogy az iskolába járó nagyothalló, gyengénlátó, vagy mozgássérült gyereket teljes mértékben elfogadjuk. Az adventi műsorunkat alig bírtam én magam is megállni sírás nélkül, mert csodálatos volt nézni, ahogy egy harmadikos kerekesszékes gyerek – a társa segítségével, általa forgatva – táncolt a színpadon. Ez nemcsak azért működhet így, mert vannak mozgássérült táncos klubok, hanem, mert mi az első perctől kezdve az elfogadásra nevelünk. Méltányosságnak tartom a gyerekeknek nyújtott tanulási támogatást is. Biztos, hogy nem egyformán történik ez a különböző osztályokban, de az alapelvárás – hogy mindenkit az egyéni képességeinek megfelelően fejlesszünk – meghatározó. Ezt egyrészt folyamatosan mérjük, másrészt egyéni fejlesztési terveket készítünk. Kiemelném az esetmegbeszéléseket, amikor egy-egy gyerek kapcsán SWOT-analízist készítenek a kollégák, hogy az erősségeire alapozva próbálják meg a gyengébb vagy problémásabb területeket fejleszteni. Tehát nemcsak beszélgetnek a tanárok a gyerekről, hanem tudatosan készülnek, hogy közösen feltárják a helyzetet és megoldásokat találjanak.

Nagyon fontosnak tartom a különböző tanulásszervezési módszereket. Nálunk kb. '96 óta működik a fejlesztő védőháló – ami a közoktatásban talán még nem is volt abban az időben jelen –, az egyik pedagógusunk akkor szerzett fejlesztőpedagógus szakképesítést, és behozta közénk a tudását. A szociális vagy fejlesztő védőhálóra akkor sem volt pénz, de mi megteremtettük az időt arra, hogy a fejlesztőpedagógus preventív jelleggel tudjon foglalkozni azokkal a gyerekekkel, akiknek ugyan diagnózisuk még nem volt, de úgy tűnt, hogy külön fejlesztést igényelnek ahhoz, hogy megelőzzük bármilyen diagnózis kialakulását. A mai napig működnek ezek az egyéni fejlesztési tervek. Így kerültek képbe a kooperatív technikák is, amiket szintén azért vezettünk be, hogy jobbá, eredményesebbé tegyük az oktatást. Mivel ma már alapelvárás a kooperáció, a külön kooperatív műhely megszűnt, de a tehetséggondozó munkaközösségben alapvető, hogy ezekkel a technikákkal zajlik a fejlesztés. Itt sem a technikán van a hangsúly, hanem azon, hogy mindenki megszólaljon, feladatot vállaljon, dolgozzon. Nagy eredményünknek tartom, hogy megtanultunk építeni az erősségekre, megtanultunk szembenézni a gyengeségekkel, és ahelyett, hogy a problémát a szőnyeg alá söpörnénk, megtanultunk azon gondolkodni, hogy mit lehet tenni a megoldás érdekében.

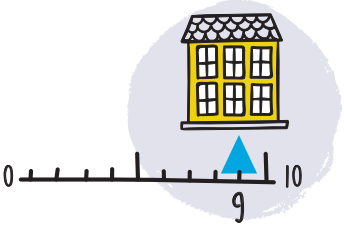
Említhetném még a Lőrincz-féle játékrendszert is, amely 12 éve működik az iskola alsó tagozatán, tudatosan, órarendbe építve. Az első és második osztályban a fejlesztő munkát segíti a zenés mozgásfejlesztés, ami után néptáncot választhatnak a gyerekek. A művészeti iskola és a méltányosság kapcsolata akár egy szakdolgozat témája is lehetne, annyira értékes a művészeti iskola hatásrendszere, számos probléma kezelésében szerepet játszik. A két intézményrész kölcsönösen hat egymásra, a művészeti iskolában látott és elsajátított dolgok nálunk is elindítanak belső folyamatokat, a kollégák átveszik a tanultakat.

Ami véleményem szerint még a méltányossághoz tartozik, az a szociális támogatás. A pedagógiai program alapelvei között az első perctől ott volt a méltányosság, egyrészt úgy, hogy a gyerekeket egyéni képességeiknek megfelelően fejlesztjük, másrészt a szociális hátrányok kezeléseként. Számomra nagyon fontos, hogy ebben az intézményben évtizedek óta nem marad

le egyik gyerek sem egy kirándulásról amiatt, mert a szülőnek nincs pénze kifizetni a költségeket. Hangsúlyosan figyelünk erre, és egyenként nézzük végig, hogy mi van amögött, ha azt jelzik, hogy a gyerek nem akar vagy nem megy kirándulni, mert az anyagiak miatt senki nem maradhat itthon. Ez az iskolai kultúra része, és a gyerekek nagy szeretettel gyűjtenek a társaiknak. Talán az is hozzájárul ehhez, hogy nagyon figyelnek a kollégák a közösség fejlődésére, amit szociometriai mérésekkel is segítünk: a felsős évfolyamokon, illetve az alsó tagozaton 3. osztálytól, az 1. és 2. osztályban más módszerrel. Nagyon hiszek ebben, mert úgy gondolom, hogy ha a közösség és a közösségfejlesztés rendben van, akkor gyakorlatilag a méltányosság erre vonatkozó részei is rendben kell, hogy legyenek.

Ha folytatni akarnám a sort, a gyerekeken túl nagyon jónak tartom az iskola szellemiségében a pedagógusokkal, a szülőkkel való méltányosságot is. A szülői probléma kezelése néha nagyon nehéz, de kiemelkedően fontos. Hasonlóan, ha egy kolléga nehéz helyzetbe kerül – és sajnos többször volt már rá példa –, akkor ott állunk mögötte.

▶ Hogyha elképzelnénk egy képzeletbeli 10 fokozatú skálát, ahol az 1-es egy nem méltányos, a 10-es pedig a méltányosság szempontjából ideális iskolát jelölne, a skála melyik fokán állna ebben a pillanatban az intézmény?



HMÉ: A 9-es környékére tenném, és azért nem a legideálisabb 10-esre, mert mostanában sok új kolléga érkezett, akiknek még meg kell élni, meg kell ismerni az iskolát. Fontos a szellemiség, a törekvés, az ellenőrzés, a folyamat monitorozása, de azzal is szembe kell nézni, hogy nincs olyan, hogy mindenki egyformán és egységesen méltányos.

▶ Ehhez kapcsolódik a következő kérdés: mik lehetnek a nehézségek a méltányosság érvényesítésében?

KM: Pontosan tudjuk, hogy az összes társadalmi hátrányt az iskola nem tudja, és soha nem is fogja tudni kompenzálni. De ahelyett, hogy ezen elmélkedne, válassza ki azt, amiben eredményes lehet. Ez nagyon fontos, hiszen önmagában a hátrányt látni, és semmit nem tudni megoldani, komoly nehézséget jelent. Annak idején mi indítottuk el először azt a programot, amely azt célozta, hogy egy gyerek se éhezzen. Megnéztük, hogy ki az, aki azért nem fizeti az étkezést, mert nem telik rá, és gondolkoztunk, hogyan teremtsünk lehetőséget számára, hiszen az étel és a biztonság kell ahhoz, hogy tanulni tudjon.

A mindenkori vezetés feladata az iskola és a tantestület szellemiségének, szemléletének folyamatos tudatosítása az új kollégákban is. Ahhoz, hogy a mérési eredmények azt tükrözzék, hogy ez a szemlélet valóban a vérében van mindenkinek, szükséges az állandó párbeszéd, az erre való kondicionálás. Azt is tudatosan meg kell tervezni, hogy mit kommunikálunk egy családnak. Van olyan helyzet, amikor a felnőtt társadalmat, a szülőket is nevelni kell. Szülői értekezleteken és más fórumokon minden rezdülésünkkel üzeneteket adunk át. Például nagy sikernek tartom, amikor egy szülő azt mondja, hogy „2 gyereknek kifizetném a kirándulását, nem is érdekel, hogy kinek, határozzák meg Önök, hogy ki a leginkább rászoruló”. Vagyis

a szülők szemléletét is formáljuk, hogy megértsék és elfogadják, hogy az osztálytársakat nem válogatjuk, itt mindenkit egyformán elfogadunk.

▶ Kik azok a partnerek, akár iskolán kívül is, akik ebben támogatni tudják az intézményt?

KM: Ma már az iskola világa kitágult, a társszakmákkal, a civil társadalommal, a versenyszférával való kapcsolata nagyobb hangsúlyt kap, ami persze nagyobb terhet ró a vezetésre. Én mindig azt mondtam, hogy több gyeplő van a kezemben, de Évának már annyi van, hogy lassan a két kezében sem fér el. Rendkívül érdekes, ahogy a világot erőforrásként kezeli egy iskola, és megkeresi benne azokat a társakat, szövetségeseket, akik valamilyen módon tudnak neki segíteni. Ez nem megy másképp csak úgy, ha ebbe energiát fektetünk. Tulajdonképpen ahhoz hasonlít, mint hogy egy tanár elgondolkodik-e azon, hogy mennyi tudást közvetít ő, és mennyi a gyerekek behozott tudása. Hogyan tudja integrálni, koordinálni ezt? A mai kitágult világ az iskola filozófiájának, értelmének a változását vonja maga után. A változásról gondolkodni mostanság divatos, de vajon kész vagyunk-e rá, van-e annyi értékünk, amely segít abban, hogy a változásokat a javunkra fordítsuk? Tudjuk-e az egész világot egy tanteremnek értelmezni? A tudatos erőforrás-menedzsmentnek a része az is, hogy feltérképezzük, mely civil szervezetek miben jók, miben tudnak segíteni, mit taníthatnak nekünk. A versenyszférával milyen kapcsolatot tudunk kialakítani, miben tudnak ők támogatni, hogyan lehet ebből kölcsönös előnyt kovácsolni? Ezek mind a közös munkának, gondolkodásnak a következményei.

▶ Beszélhetünk konkrét partnerekről az iskola szűkebb vagy tágabb környezetéből?

HMÉ: Az intézményben alapítvány is működik, a lakókörzetben található a Szandaszőlősért Egyesület, továbbá a „Miért ne?" Közhasznú Egyesület. Emellett a Művelődési Ház civil szerveződései is mind tudnak minket támogatni. Keressük azokat a lehetőségeket is, hogy civil mentorok – például idősek vagy fiatal nyugdíjasok – segíthessék az intézményben a gyerekek tanulását. Ez egy külföldről hozott példa, az ez irányban való gondolkodást egy újságcikk indította el. Még nemigen működik ez a szolgáltatás, de az egész tantestület elfogadta, mert éreztük, hogy más utat ad a gyerekeknek, más úton segíti, szocializálja őket a tanulásban. Talán a legfontosabb – nemcsak a méltányosság és a mi működésünk szempontjából –, hogy nem engedjük elmenni magunk mellett a lehetőségeket, ötleteket, csak akkor, ha bebizonyosodott róla, hogy tényleg nem állja meg ebben a szervezetben a helyét. Tanoda program is működik az intézményben, ahol szintén a gyerekek támogatása a fő cél.

Fontosnak tartom még elmondani, hogy a kollégák pontosan tudják, hogy melyik gyerek miben tehetséges. Erre szolgál ugyanis a tehetségtérkép, ami teljes mértékben a gyerekre koncentrál, és természetszerűen abszolút független a származásától vagy a szociális helyzetétől. Ez minden cselekedetünkben meghatározó, legyen az felzárkóztatás, tehetséggondozás, vagy más típusú tevékenység.

KM: Nemrég a város civil tanácsának elnöke egy találkozót hirdetett, amelyre az iskola képviseletében Éva is meghívást kapott. Talán ez is mutatja az iskolánk hatásának továbbgyűrűzését, a nálunk lévő jó példák – a már említett civil mentorok megmozdításának – erejét. A városvezetéssel és a civil szervezetekkel való közös gondolkodás célja egy inspiráló városfejlesztés. Ehhez az is hozzátartozik, hogy régen, amikor elindult nálunk az iskolafejlesztés, egyszerűen rá voltunk utalva – és nem csak mi, hanem minden iskola –, hogy minél tágabb körben használjuk az erőforrásokat. A Comenius 2000[10] vagy akár az Önfejlesztő iskolák programjába nem véletlenül jelentkezett több iskola Kelet-Magyarországról, és kevesebb az elit gimnáziumok közül.

Szintén az iskola rugalmas gondolkodását mutatja, hogy nyitottunk többféle szakterület felé a gyerekek és a családok érdekében. Emlékszem az első beszélgetésekre a pszichológus, a családsegítő, az ifjúságvédelmi stb. szakértőkkel, akik behozták a tudásukat, nekünk pedig az volt az álláspontunk, hogy csak akkor szabad együttműködnünk, ha el tudjuk fogadni a behozott szemléletet, ha közösen tudjuk működtetni és értékelni a folyamatot, az eredményeket. El kellett fogadni, hogy mások is belelátnak a munkánkba, többen dicsérhetik, de többen is kritizálhatják azt. Az iskola ilyen típusú nyitása is alapvető annak érdekében, hogy az együttműködés valóban sikeres legyen. Ha mégsem születik eredmény, akkor azt is meg kell tudni mondani, hogy „köszönjük szépen, ez nem jó, most nem tudunk ebben együtt dolgozni". A pedagógia, illetve minden szereplő helyét meg kell találni a rendszerben, hogy azt lehessen mondani, szándékaink szerint megtettük mindazt, amit megtehettünk a gyerekekért.

▶ Eljutnak-e az iskolavezetői szintre, és ha igen, akkor milyen formában az osztálytermi problémák, a kezelendő jelenségek? Van-e ennek fóruma, bevett formája?

HMÉ: Az alaptéziseink közé tartozik, hogy minden probléma megoldására ott kell törekedni, ahol keletkezik. Ha egy osztályon belül a gyerekek között jön létre konfliktus, akkor az osztályfőnök oldja meg, ha szükséges, akár a szülő bevonásával. Ez akár az összes szereplő együttes megbeszélését vagy szülői értekezleten az adott gyerek részvételét is jelentheti. Úgy gondolom, hogy a problémakezelésnek ez a szintje jól működik.

Az osztályfőnöki beszámolókból értesülök azokról a jelenségekről, amiket nem lehet helyi szinten kezelni. Ha az osztályban nem lehet megoldani a problémát, vagy ha más pedagógus is jelzi, akkor esetmegbeszéléseket tartunk. Ha a kollégák igényt tartanak rá, ezeken az alkalmakon én, illetve egy igazgatóhelyettes kolléga is részt veszünk. Amennyiben ez sem vezet eredményre, akkor pszichológus vagy más külső szakember bevonásával próbálkozunk. Az intézményvezető korábbi fegyelmező szerepe ezekben a helyzetekben mára megszűnt, a gyerekeket már nem lehet az igazgatói irodával fenyegetni. Ezt a gyakorlatot húsz éve kezdtük nagyon tudatosan átformálni azzal, hogy: „ne hozd ide a gyereket, mert nem tudom megszerelni".

[10] COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési program intézményi és fenntartói szintű minőségirányítási modellek terjesztésével kívánta elősegíteni azt, hogy a magyar közoktatás intézményei olyan versenyképes szervezetekké váljanak, amelyek sikeresen válaszolnak a kihívásokra és a környezetükből érkező változó igényekre.

▶ Lehet érzékelni az egy-egy osztályban meglévő „klímát" anélkül, hogy pontos képe lenne a vezetésnek a napi szintű gyakorlatról?

HMÉ: Igen, abszolút lehet érzékelni. A partneri igényfelmérés és elégedettségmérés a tanulókra is kiterjed, és a gyerekek elég őszinték. Ettől függetlenül azt gondolom, hogy az a fajta pedagógiai fogékonyságom, érzékem nem veszett el, ami ahhoz kell, hogy ha bemegyek egy osztályba, és megnézem az ott folyó nevelő-oktató munkát, meg tudjam állapítani, hogy milyen a kapcsolat a gyerekek, illetve az osztály és a pedagógus között. Mi erre nagy hangsúlyt fektetünk, és idén a közösségfejlesztés minden szinten különösen fontos.

KM: Az iskolában hosszú évek óta van egy klímavizsgálat a tantestületre vonatkozóan is, amit kétévente végzünk többféle érték mentén, a Tímár Éva-féle teszt[11] alapján. Erre azért van szükség, mert nagyon fontosnak tartom, hogy ne csak a jéghegy csúcsát lássuk. Ezek a vizsgálatok a partneri igény- és elégedettségméréssel együtt alapvető iránytűkként működnek az intézményben. Azt is gondolom, hogy a humán közszolgáltatások rendszere az összes szereplő számára a lehető legnagyobb megelégedettséget kell, hogy kiváltsa. Egy szülőnek vagy egy gyereknek mindig van véleménye, amire – ha az iskola tudatosan kíváncsi, és felelősen, időnként szisztematikusan felméri ezt – egy értékvezérelt rendszerben jól lehet építeni. Fantasztikus volt, amikor egyfajta barométerként a vizsgálat kimutatta azt a változást, ami a szülők elvárásaiban következett be: először azt várták az iskolától, hogy készítsen fel a továbbtanulásra, majd azt, hogy inkább neveljen.

Ezek mind alkalmat adtak a szülőkkel való párbeszédre: tájékoztattuk őket ezekről a – többszázas mintán végzett – mérési eredményekről, és átgondoltuk, hogyan tudunk ebben egymásnak segíteni. Mert az a gyerek, aki az iskolában nehezen kezelhető, agresszív, nem igaz, hogy más környezetben kezesbárány, csak otthon mások az eszközök, és egy-egy gyerekkel szerencsés esetben adekvátabban lehet foglalkozni. Ezekre a kérdésekre együtt kell megtalálnunk a megoldást.

▶ Volt már róla szó, hogy nemrég új kollegák érkeztek az iskolába, nem is kevesen. Mit lehet tenni annak érdekében, hogy a méltányossághoz való viszony közös nevezőre kerüljön a tantestületben?

HMÉ: Minden hozzánk kerülő pedagógust – akár fiatal pályakezdő, akár tapasztalt, akár szülési szabadságról jön vissza, akár egy másik intézményből – egy mentor kolléga segít. Ebben a minőségfejlesztésből származó gyakorlatban a mentor, folyamatgazda vagy felelős feladata, hogy segítse a beilleszkedést, ami a teljes iskolai szokásrend átadását jelenti: órákat látogatnak náluk, figyelemmel kísérik a munkájukat, dokumentumokat adnak a kezükbe, be-

[11] A tanítási klíma mérésére Tímár Éva dolgozta ki a TKP *(Tanítási Klíma Percepció)*, és ennek tanárokra vonatkozó változatát a T-TKP kérdőíveket. A tanítási klímát olyan többdimenziós hatásegyüttesnek tekinti, amelyet egyrészt az iskolai normák, célok, elvárások, másrészt az iskolában együtt élő személyek egyéni diszpozícióikkal színeznek egyedivé. A felmérés során a kérdésekre ötfokozatú skála segítségével válaszolnak az érintettek. További információ: ofi.hu/tudastar/egy-kerdoiv-ket-arca

vezetik őket a folyamatokba. A mi rendszerünkben jelenleg 730 gyerek és 68 pedagógus van, és mivel általunk már természetesnek vett folyamatok között dolgozunk, nagyon fontos, hogy a folyamatfelelősök kijelöljék azokat az embereket, akik támogatják ezek megismerésében az ide érkező új kollégákat. Támogatás alatt nem egy hetet értünk, hanem általában egy egész tanévet, vagy ha szükségesnek látjuk – például egy gyakornok esetén – akár 2-3 évet is. Ennek a segítő folyamatnak természetesen része az is, hogy az iskola által képviselt közös értékeket, szemléletet mindenki megismerje és magáévá tegye. Az egyedi esetmegbeszéléseken, a félévi-év végi értekezleteken, illetve a munkaközösségi foglalkozásokon is – amelyek nem a tananyag elsajátítására, hanem kifejezetten tehetséggondozó és fejlesztő folyamatokra fókuszálnak – megjelenik ez a célkitűzés.

▶ Tudtok említeni olyan konkrét esetet, amikor a méltányossági szempontokat érvényesíteni kellett?

HMÉ: Például a mai szülői értekezleten megpróbálunk konszenzusra jutni a szülőkkel egy magatartásproblémákkal küzdő kisgyereket illetően, akit a szülői közösség nem fogad el, azt szeretnék, ha nem hozzánk járna. Történtek már lépések a helyzet megoldására. Arra sajnos nincs lehetőségünk, hogy minden nap velünk legyen egy pszichológus, de felvettük vele is – a gyerek hetente egyszer jár hozzá –, a szülőkkel is, és a félállásban nálunk dolgozó gyermekvédelmi felelősünkkel is a kapcsolatot. Elkészült a gyerekről a SWOT-analízis, ezzel megyünk most a szülői értekezletre. Szeretnénk megmutatni azt is, hogy mi minden történt eddig, és azt is markánsan fogom képviselni, hogy ez a gyerek – bár vannak még problémák – időközben rengeteget fejlődött. Nem biztos, hogy nem fognak megviselni az esetleges szülői támadások, de addig ma nem megyünk el, amíg végig nem tudjuk beszélni és el nem tudom fogadtatni a szülőkkel, hogy ennek a gyereknek itt, ebben a közösségben van a helye. Az egész életünk arról szól, hogy különböző problémákkal küzdő emberek lesznek körülöttünk, meg kell tanulnunk elfogadni egymást. Amikor egy osztályba olyan gyerek kerül, aki például mozgássérült, kerekesszékes kisgyerek, már eljutottunk odáig, hogy ha a szülői értekezleten feláll a szülő és elmondja a helyzetet, az megnyitja a többi szülőt is.

Úgy gondolom, hogy komoly jelzőrendszer működik nálunk: ha egy gyereknél azt tapasztaljuk, hogy nagyon megváltozik a magatartása vagy romlik a tanulmányi eredménye, esetleg tudjuk, hogy a családi állapotában következik be változás, arra odafigyelünk.

▶ Mit neveznétek eredménynek a méltányosságra való törekvésben? Mi lehet még a cél?

HMÉ: Egyrészt azt gondolom, már az is szép eredmény lenne, ha azon a bizonyos skálán a 9-es értéket tudnánk tartani. Azt is fontos mutatónak és eredménynek tekintem, hogy az iskolában nem félnek, hanem felszabadultak a gyerekek, el merik mondani a véleményüket. Nagyon jó közösséget alkotunk, az elsős gyerekek is ismerik a pedagógusokat, nemcsak azokat a tanítókat, akik őket tanítják. Nagyon jó lenne, ha a közeljövőben sikerülne a már említett civil mentori hálózatot visszahozni, újraéleszteni. Igazság szerint szeretnék oda eljutni, hogy ne is legyen rá szükség, de ez egyelőre még csak egy álom.

Végezetül, mire vagytok büszkék?

HMÉ: Én már gyerekként sem bírtam elviselni az igazságtalanságot, az első perctől nagyon fogékony voltam arra, hogy mindenkit egyformán próbáljunk megítélni. Nem egyformának nézve, hanem ugyanazt a lehetőséget biztosítva. Egész életemben ezért küzdöttem, és büszke vagyok arra, hogy az ebben való hit belülről fakad, ezért a kollégák is elfogadják, és ha néha nehezebben is, de végül is azonosulnak vele.

KM: Büszke vagyok arra – amit Éva már elmondott –, hogy az iskola ma itt tart. A méltányosság témakörében pedig arra, hogy ha egyszer megírjuk közösen az intézmény pedagógiai know-how-ját, akkor az iskolával elért eredményeknek köszönhetően ennek egy külön fejezetet szentelhetünk. Ha az, ami ténylegesen létezik az intézményben összeér azzal, amit mi gondolunk magunkról, és amit mások gondolnak rólunk, akkor azt gondolom, hogy ez egy nagyon fontos érték. Évánál az iskola minőségére, a tudatosságra, a partnerségre, a személyiségre, a közösségre, az igazságosságra való odafigyelés már valóban mind egy szemléletmóddá, kultúrává forrt össze. A szisztematikus, tudatos vezetői munkán alapuló iskolafejlesztés mindezt magában hordozza, és már nem is tűr meg másfajta attitűdöt. Az egyéntől az iskola egészéig mindent át kell látni, a hatalmas nagy társadalmi szövetből ki kell tudni venni, és vissza is kell tudni helyezni az egyént, és mindig tudatosnak kell lenni abban, hogy mikor melyikre van szükség. Úgy vélem, erre azok a vezetők képesek, akiknek óriási eszköztár van a kezében, és ezt nagyon rugalmasan és minden esetben a gyerekek, a családok üdvét szolgálva tudják alkalmazni.

ZÁRSZÓ

Mi az a legfontosabb kérdés a méltányosság témájával kapcsolatban, amit egy intézményvezetőnek fel kellene tennie magának, ami elgondolkodtat, és további párbeszédre ösztönöz?

K. NAGY EMESE

Meddig legyen vezető egy vezető?

Vajon helyes-e, hogy újra szeretnék az intézmény élén állni?

Vajon nem rutinból teszem-e a dolgom?

Mit lehet másképpen csinálni?

Vajon nem telepszem-e rá túlságosan a tantestületre?

Mi történik, ha jön egy új vezető, aki nem ezt az irányt követi?

Mi lesz a gyerekekkel, ha nem érzik a méltányosság biztonságát?

Hogyan lehet hosszútávon fenntartható a program a méltányos oktatás megvalósítása érdekében?

KÓBOR ZOLTÁN

Miért csinálom azt, amit csinálok, mi határozza meg alapvetően a hozzáállásomat?

Saját elképzeléseimet akarom megvalósítani, vagy az iskolát, az intézményt, a gyerekeket helyezem előtérbe?

Rendelkezem-e kellő önismerettel és végzek-e folyamatos önvizsgálatot annak érdekében, hogy tisztában legyek a legfőbb céljaimmal?

RADICSNÉ SZERENCSÉS TERÉZIA

Hogyan tudom motiválni, lelkesíteni a kollégákat annak érdekében, hogy a közösen megfogalmazott célt elérjük?

Vajon megvan-e bennem az az önbizalom és optimizmus, ami a kollégák motiválásához elengedhetetlen?

CSOVCSICS ERIKA

Ki tudok-e időnként lépni a tanári, vezetői békaperspektívából, és rá tudok-e látni más szemmel az iskolára?

Ha az általam vezetett iskolában én magam lennék az egyik legproblémásabb gyerek, ebből a szemszögből vajon mit gondolnék, min kellene változtatni a fejlődés, a haladás érdekében?

Hogyan lehetne egy második esélyt adni az intézményből lemorzsolódó gyerekeknek, vagy azoknak a 16 éveseknek, akikre már nem vonatkozik a tankötelezettség, de eddig nem sok jót tapasztaltak az iskolából?

Miként lehetne őket az intézménybe visszaterelni?

FEKETŰ BÉLA

Mit ért az intézmény méltányosság alatt, van-e ennek közös fogalmi háttere, egyként gondolkodik-e erről az iskola közössége, magáénak vallja-e a szemléletet?

Hogyan igazítható ehhez a gyakorlat, hogyan működtethető a közös alapokon a méltányos oktatás, miként támogathatjuk leginkább ennek megvalósulását?

HEGYINÉ MLADONICZKI ÉVA

KÁLLAI MÁRIA

Megteszek-e mindent annak érdekében, hogy a méltányos oktatás, az egyenlő esélyek biztosítása ne csak a retorika szintjén maradjon, hanem valóban megvalósuljon?

Az intézmény minden szintjén megjelenik-e, vagy csak elvárom, és hagyom, hogy magától alakuljon?

Vajon biztosítom-e, hogy a méltányosság értéke a társadalom hiányosságai, illetve a külső-belső változások ellenére ugyanúgy fennmaradjon az iskolában?

Vezetőként mennyire vagyok ebben tudatos?

AZ ALMA A FÁN SOROZAT ELŐZŐ KÖTETEI

Korábbi *Alma a fán* interjúköteteink témái és beszélgetőpartnerei:

alma a fán
Párbeszédek a kompetenciafejlesztésről
(2010)

KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit: *A világ mint referenciakeret – Együttlátás*
FALUS Iván: *Európai Úton – A tanárok számítanak!*
ÜTŐNÉ VISI Judit: *Hazai mérce – hazai értékrend. A tanulók teljesítőképessége – az iskola teljesítőképessége?!*
LANNERT Judit: *Profizmus és civil társadalom – Az „elég jó szülő”*
BENYECZKÓNÉ JUHÁSZ Katalin: *Gyermekismeret – Találkozások*
MÓRI Árpádné: *Tanulószervezet – a hatékony és eredményes iskola*
VEKERDY Tamás: *A teljesítményelvű világ szlogenjei – Tükörben a gyermek*

alma a fán
Fókuszban a tanulás támogatása
(2012)

MESTERHÁZI Zsuzsa: *Életkori sajátosságok – életkori kihívások*
MORVAI Edit: *Új készségek fejlesztése – Nyelvoktatás kisiskoláskorban*
VASS Vilmos: *A tanulás tanítása – Hatékony önálló tanulás*
KOTSCHY Beáta: *Mentorálás – a pályakezdő tanárok támogatása*
OLLÉ János: *Digitális készségek szerepe a tanulásban – IKT eszközök és az Internet*
FALUS Iván: *Mit várunk a tanártól? Új készségek, kompetenciák? Kapcsolat az iskola és a szülők között –*
Kerekasztal-beszélgetés: KIRÁLYHELYI Zsuzsanna, LANNERT Judit, MAYER Ágnes, PATAKY Krisztina, WINKLER Márta
VEKERDY Tamás: *A tanulást támogató környezet – A család és az iskola együttműködése*

alma a fán
A tanulás jövője
(2014)

HALÁSZ Gábor: *A jövő oktatási trendjei*
Z. KARVALICS László: *Tanulás az információs társadalomban*
KNAUSZ Imre: *A tanulás társadalmi kontextusa*
GALAMBOS Rita: *Közösségi utak a tanulásban*
NAHALKA István: *Konstruktív tanuláselmélet, tanulási eredmények mérése*
RAPOS Nóra: *Adaptív iskola, adaptív pedagógia*
NAGY Mariann: *Az iskola nyitott világa*
PRIEVARA Tibor: *21. századi tanár*

Az *Alma a fán* kötetek elektronikus formában
letölthetők a Tempus Közalapítvány honlapjáról:
tka.hu » Könyvtár

A pedagógusoknak szóló *Alma a fán módszertani műhelysorozat* eddigi alkalmainak témái, előadásai, módszertani anyagai elérhetők az *Oktatás és képzés az Eu-ban és itthon* című tematikus portálunkról:

oktataskepzes.tka.hu

Kötetünket az iskola pedagógiai és stratégiai irányait kijelölő hatékony iskolavezetés, és az intézmény minden szintjét átható méltányosság szemlélete iránt elkötelezett szakmabelieknek, pedagógusoknak és szülőknek egyaránt ajánljuk. Beszélgetőtársaink mindannyian aktív szakmai életet élnek, intézményvezetőként, szakértőként, szakmai egyesületek tagjaiként, tanácsadóként vagy oktatóként a tágabb környezetre is hatással vannak, publikálnak, egyetemi műhelyekkel működnek együtt. Intézményi stratégiájuk és fejlesztési terveik tudatosan irányulnak a pedagógiai kultúraváltásra és a tanulószervezetté válásra. A tanulók egyéni adottságaihoz illeszkedő programok bevezetésén dolgoznak, pedagógiai munkájukat többek között a kooperatív módszerek alkalmazása és a projektszemlélet jellemzi. Van köztük, aki végigment a „kikövezett" úton, és minden létező lehetőséget megragadott, tudatosan aknázva ki az állami erőforrásokat, és akad köztük úttörő, sőt útkereső is. A sokféle irány ellenére azonos célt tűztek ki maguk elé: a méltányos oktatás megvalósítását.