

2010/10–12 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3 Sipos László:** Alapítványok és alapítók.
Az iskolai alapítványok és azok alapítói
Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében
- 18 Faragó Klára:** A köznevelés szervezetének
tanulmányozása Budapestről Európán át Nigériáig.
Előadás Faragó László emlékére
- 27 Hunya Márta:** eLEMÉRÉS: A legmagasabb átlagot elért
iskolák elemzése.
Az önértékelés buktatói – a mérés megbízhatósága
- 46 Máté–Mártonné Korb Erzsébet:** Belterjesség és fokozatos
előregedés a pedagógus pályán.
Kaposvár óvodahálózatában dolgozó óvodapedagógusok
összetételének vizsgálata (2010)
- 53 Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi
Ferencné:** Az „Egészséges életvitel kialakítása az
ökoiskolában” című oktatási program továbbfejlesztése

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány és Dobbantó projektje

- 69 Szauer Csilla – Fehér Ildikó – Gombkötő Andrea
– Lakatos Péter – Nagy Zsuzsa Anita – Páter
Tünde – Perjés Beatrix – Schüttler Tamás –
Simonics Benjámán – Szentkatolnay Miklós:** Képzés
és komplex rehabilitáció a fogyatékos emberek
társadalmi integrációjának támogatásáért
- 102 Bognár Mária:** A Fogyatékos Személyek
Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szakmai
vezetésével megvalósuló Dobbantó projekt
- 116 Schmitsek Szilvia:** Második esély Európában – az E2C
- 123 Kovács Anikó – Katona Nóra:** „Híd a
munka világába” a Dobbantóban
- 138 A Dobbantó iskolában leljen otthonra
a gyerekek (Schüttler Tamás)**

- 145 **Schüttler Tamás:** Mentálhigiéné a Dobbantóban
- 151 **Bencsik Zoltán:** Topográfiai oktatóprogram a földrajz tanulásához
- 166 **Schüttler Tamás:** Programok hálójában
- 173 **Écsédi Edit:** A diákok megismerése
- 179 **Barlai Róbertné:** Az e-naplók mint reflexiók a Dobbantó program megvalósításának lehetőségeiről
- 197 Nem nőtt még be a fejem lágya (Schüttler Tamás)

Felnőttképzés a változó gazdasági és oktatási rendszer környezetében
– Konferencia –
Eger, 2011. április 27–28.

- 202 **Bihall Tamás:** A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szerepe a szakképzésben és a felnőttképzésben
- 207 **Szilágyi János:** Versenyképes gazdaság – versenyképes szakképzés
- 210 **Ludányi Ágnes:** A felnőttek tanításának–tanulásának, értékelésének pszichológiai aspektusai
- 215 **Rálózi Erika:** A szakmai vizsgarendszer fejlesztésének eredményei
- 218 **Magyar Szilvia Anna:** Az első szakmai vizsga ellenőrzésének tapasztalatai
- 222 **Varga Olga:** Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Vizsgacentrumának eredményei az adatok tükrében

Könyvjelző

- 226 A meghökkenéstől az érdeklődésig (Polonyi Tünde Éva)
- 230 Szociális munka az iskola világában (Trencsényi László)

Sipos László

Alapítványok és alapítók

Az iskolai alapítványok és azok alapítói Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében

A vizsgált alapítványok közel 60 százalékát magánszemélyek (jellemzően maguk a szülők, esetenként pedagógusok) részvételével hozták létre, míg az iskolák az alapítványok közel harmadában szerepeltek alapítóként. A közvélekedéssel ellentétben az önkormányzatok csak minden hetedik iskolai alapítvány esetében töltöttek be valamiféle alapítói pozíciót. Az iskolai alapítványok a szerény induló vagyonnal bíró alapítványok közé tartoznak, mintegy harminc százalékukat százezer forintnál kisebb vagyonnal hozták létre. Nem igazolódott az a feltevésünk, hogy az iskolai (oktatási) alapítványok az alapítvány-alapítási lázzal, már az alapítványok első csoportjával együtt megalakultak. Éppen ellenkezőleg, szignifikánsan később jelentek meg a civil szféra porondján. A céljaiból fakadóan vélelmezett társadalmi támogatás inkább elviekben jelentkezett, anyagiakban nem igazán öltött testet. Bár az iskolai alapítványok vagyona jelentősen nőtt, gyors, különösképpen rohamos forrásnövekedésről sem beszélhetünk.

Bevezetés

Az ezredfordulón – egy bizonyos szempontrendszerben – már foglalkoztunk az Új Pedagógiai Szemlében az iskolai alapítványokkal.¹ Magunk is meglepődtünk e tanulmány kiváltotta érdeklődésen², melynek minden bizonnyal az az oka, hogy az alapítványokkal³ és a közalapítványokkal⁴ viszonylag kevés szakmai-tudományos elemzés foglalkozik, az iskolai alapít-

1 SIPOS LÁSZLÓ: Alapítványok az iskolákban. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 2. sz. 92–95.

2 A tanulmány megjelenését számos konferencia-meghívás követte, s mind a mai napig több internetes szakmai-tudományos oldalon – például www.epa.oszk.hu, www.oki.hu – olvasható.

3 Az alapítvány önálló jogi személy, amely az alapító okirat által megjelölt tartós közérdekű cél megvalósításához szükséges vagyonnal rendelkezik, azzal önállóan gazdálkodik. (BÁTHORY-FALUS 1997, I.45)

4 A közalapítvány olyan alapítvány, amelyet az országgyűlés, a kormány, vagy a helyi és kisebbségi önkormányzat közfeladat ellátásának folyamatos biztosítása céljából hozott létre. (A Polgári törvénykönyv legális definíciója, a 2006. augusztus 24-ével hatályon kívül helyezett 74/G § (1) bekezdése szerint.)

ványokat⁵ érintő publikációkkal pedig csak elvétve találkozhatunk. Az iskolai (oktatási) alapítványokra vonatkozó jövőbeni átfogó – jogi, szociológiai és gazdasági szempontú – kutatás tervezéséről sincs tudomásunk. Ennek oka nagy valószínűséggel abban keresendő, hogy bár majd minden hetedik alapítvány e területen (is) tevékenykedik⁶, az iskolai alapítványok meglehetősen ritkán kerülnek a média fókuszába. A közfigyelmet foglalkoztató visszaélésekre velük kapcsolatban szinte soha nem derül fény, hanem „szürke eminenciásként” teszik a dolgukat. Céljaik egy-egy alap- vagy középfokú oktatási intézményhez kapcsolódnak, eredményeik és gondjaik is „csak” egy viszonylag szűkebb közösség számára fontosak.

Ám éppen azért, mert majd minden hetedik alapítvány iskolai alapítványnak tekinthető, s mivel céljaik és eredményeik alapján igencsak fontos társadalmi szerepet töltenek be, kutatásukra, több szempontú, multidiszciplináris elemzésükre⁷ feltétlenül szükség van. Jelen tanulmányunkban⁸ az iskolai alapítványok létrejöttének egy alig vizsgált, ám kétségtől meghatározó tényezőjével, az alapítók többszempontú elemzésével foglalkozunk.

Kutatási hipotéziseinket az alábbiakban foglaljuk össze:

- Feltételezhető, hogy az iskolai (oktatási) alapítványok már az alapítványok első csoportjaival együtt alakultak, s
- figyelemmel az adott közösség számára fontos céljaira megfelelő társadalmi támogatással, a célokkal arányban álló anyagi eszközökkel kezdték meg működésüket.

A kutatás és helyszíne

Kutatásaink, vizsgálataink is az északkeleti országrészt, nevezetesen Szabolcs-Szatmár-Bereg megye⁹ iskolai alapítványait érintik. Köztudott, hogy a „többoldalon hátrányos helyzetű társadalmi csoportok” az ország egyes térségeiben – így különösen az északkeleti országrészben – területileg is koncentrálnak. A nem igazán fejlődő, avagy kevésbé

5 Az iskolai alapítvány alatt az általános- és középiskolákhoz kapcsolódó, azok működését segítő, adott esetben finanszírozó, a rászoruló és/vagy tehetséges tanulókat támogató alapítványokat értjük. (BÁTHORY-FALUS 1997. I.45-46)

6 A Legfőbb Ügyészség Egylet-programja alapján számított arány. Elemzéseink során szándékoltan nem a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) által közzétett, hanem a Legfőbb Ügyészség Számítástechnika-alkalmazási és Információs Főosztályának Egylet-programjából való adatokkal dolgoztunk. Tettük ezt azért, mert a KSH-adatok csupán az egyes civil szervezetek önkéntes bevallásain alapulnak, s ily módon szervezetek ezrei nem is szerepelnek benne.

7 Az alapítványok mint sajátos civil szervezetek elemzése kétségtől egyszerűen igényel jog- és társadalomtudományi módszereket.

8 Ez a tanulmány a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Doktori Iskoláján, a Neveléstudományi Doktori Programban 2008 februárjában – summa cum laude eredménnyel – megvédett doktori disszertáció VI.2-3. és VII.1. fejezeteinek felhasználásával készült. A doktori értekezés témavezetője: Prof. Dr. Kozma Tamás volt.

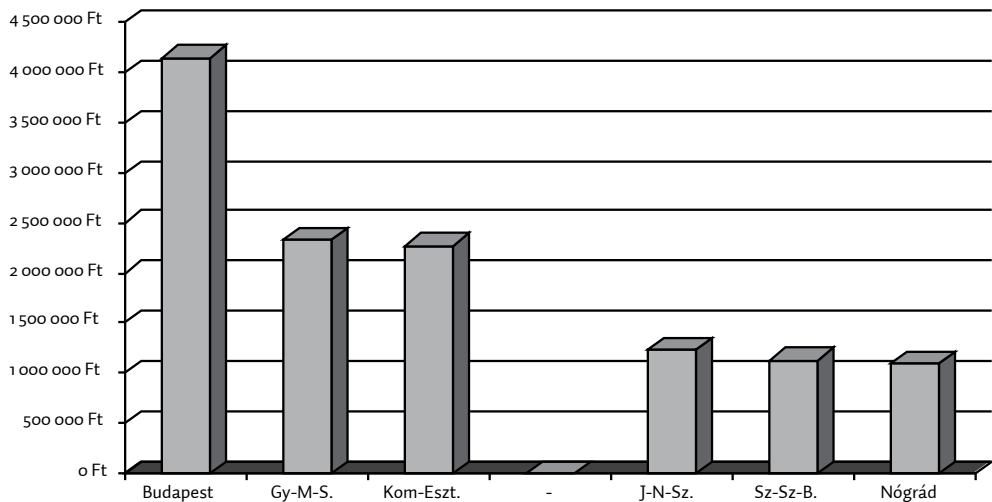
9 A három országgal határos Szabolcs-Szatmár-Bereg Magyarország egyik legnagyobb és legnépesebb megyéje. Területe 5983 km², lakossága 588 000 fő, az ország lakosságának majd 6%-a. (Frisnyák 1984, 5) A lakosságszám a KSH legújabb adata alapján korrigált.

versenyképes gazdasági szerkezet, a munkavállalási lehetőségek korlátozott volta pedig többnyire együtt jelentkezik a képzési és képzettségi problémákkal, s a település-fejlettségi gondokkal. (KOZMA 1985, 44)

Kutatásainkhoz az úgynevezett többlépcsős, rétegzett, véletlenszerű mintavételt¹⁰ alkalmaztuk. A jelenleg már másfélszáz Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei iskolai alapítványból¹¹ a vizsgálatba vont 34 alapítvány 21,7 százalékos mintavételt jelent. Van köztük hat olyan iskolai alapítvány, mely a száztizenötézes megyeszékhelyen fejti ki tevékenységét, pontosan olyan arányban, mint amekkora hányadot Nyíregyháza lakossága a megye majd hatszázézer összlakosságában tesz ki. Van köztük kisvárosokban működő, és van köztük legalább egy tucatnyi kis- és nagyközségekben tevékenykedő is. Van általános iskolai, van középiskolai, van köztük ingatlannal rendelkező, közhasznú és közalapítvány is. Megjegyzésre érdemes az is, hogy ebben a kilenc városban és tizenkét községben él Szabolcs-Szatmár-Bereg lakosságának majd fele (egészen pontosan 42,5%-a), közel negyedmillió ember.

A következőkben bemutatott, illetőleg elemzett alapítványok az ország kétségkívül leghátrányosabb helyzetű megyéjében működnek. (Lásd az 1. és a 2. ábrát!)

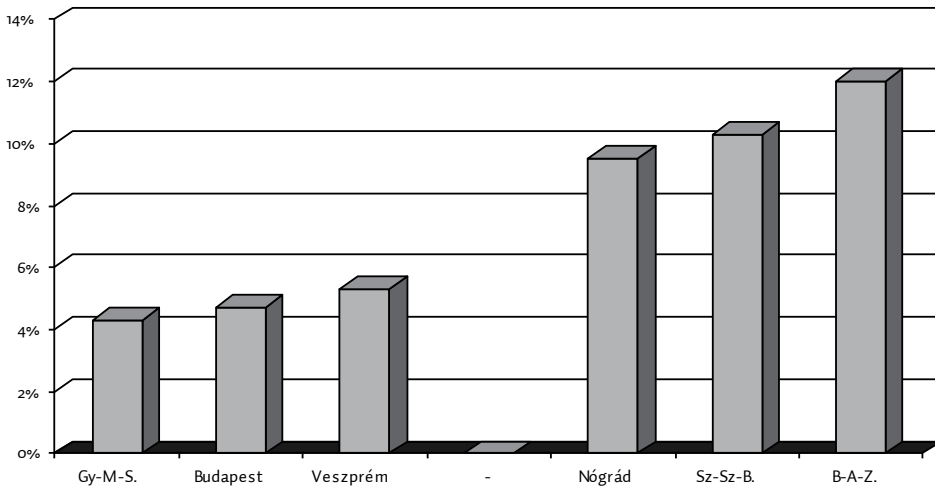
1. ÁBRA: Az egy főre jutó bruttó hazai termék (GDP) szélső értékei Magyarországon¹²



¹⁰ Earl Babbie terminológiája (BABBIE 1995, 230-234).

¹¹ 2006 végén 138 működő iskolai alapítványt és 19 közalapítványt tartottak nyilván. (A Legfőbb Ügyészség Egylet-programjának adatbázisa alapján.)

¹² A Központi Statisztikai Hivatal 2005. évre vonatkozó területi statisztikai adatai lapján. (KSH 2006/b, 46)

2. ÁBRA: A munkanélküliségi ráták szélső értékei Magyarországon¹³

Szabolcs-Szatmár-Bereg megye az egy főre jutó bruttó hazai termék (alig több mint egymillió forint/fő) tekintetében Nógráddal, a munkanélküliségi ráta (9,5%) tekintetében pedig Borsod-Abaúj-Zemplénnel versengve áll az utolsó helyen. A statisztikai adatokat tovább elemezve megállapíthatjuk, hogy az itteni egy főre jutó bruttó hazai termék (1 131 000 Ft/fő) alig több mint negyede a fővárosinak (84 150 000 Ft/fő), a munkanélküliségi ráta pedig majd két és félszerese a Győr-Moson-Sopron megyeinek (4,3%) (KSH 2006/b, 46 és 30).

Ugyanakkor Szabolcs-Szatmár-Bereg az ország demográfiai legfiatalabb megyéje, itt a legmagasabb a tanköteles korúak aránya. A tíz legfiatalabb kistérség közül hat (a kisvárdai, a baktalórántházi, a nyírbátori, a nagykállói, a mátészalkai és az ibrány-nagyhalászi) itt található. Igencsak szemléletes példa, hogy a harminckét helységet egybefűző kisvárdai kistérségben minden egyes hatvan évnél idősebb polgárra nagyjából két húsz év alatti fiatal jut, míg van olyan dunántúli kistérség, ahol két húsz év alattira három nyugdíjas korúval számolhatunk (Népesedéstudományi Kutatóintézet 2003).

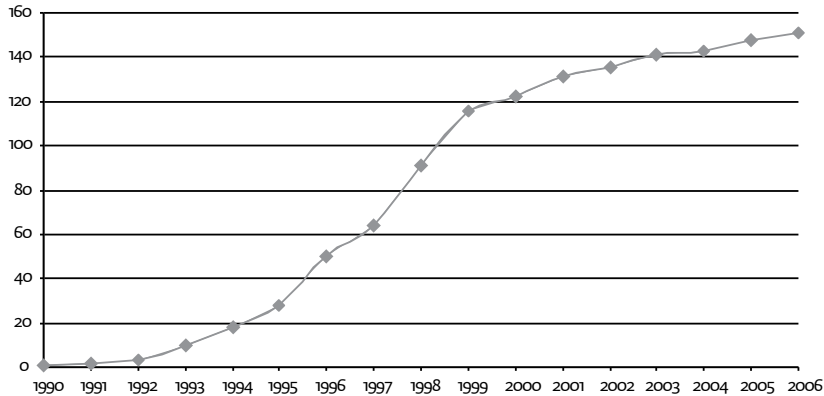
Az alapítás-kutatás

A kutatásunk elsődleges tárgyát képező *iskolai alapítványok* számának alakulását – Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a 3. ábra¹⁴ szemlélteti.

¹³ A Központi Statisztikai Hivatal 2005. évre vonatkozó területi statisztikai adatai alapján (KSH 2006, 34).

¹⁴ A Legfőbb Ügyészség Egylet-programjának adatbázisa alapján. Letöltés: 2008. január.

3. ÁBRA: az iskolai alapítványok számának alakulása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében

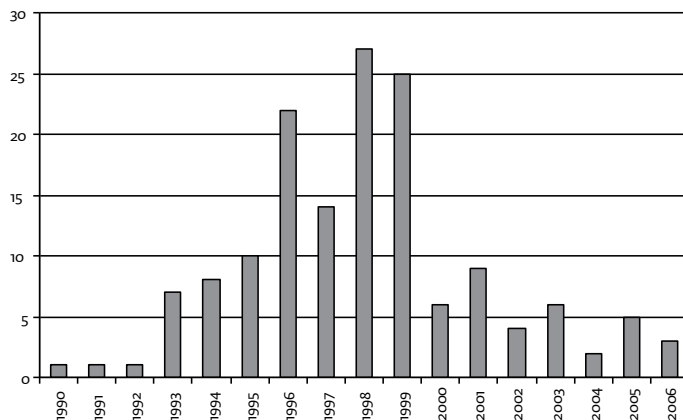


Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a bejegyzett iskolai (oktatási) alapítványok száma korántsem egyenletesen nőtt. Az „alapítási láz” az általános tendenciától eltérően a kilencvenes évek második felében volt a legnagyobb, az ezredforduló táján pedig jelentősen alábbhagyott. Ez a tény mutat rá arra, hogy az iskolai-oktatási célú alapítványok csak társaiknál később jelentek meg tömegesen a civil szféra porondján.

A megyében bejegyzett iskolai alapítványok száma egyébként 1999-ben lépte túl a százat, 2006 elején pedig a százötvenet. Ezek közül 2006 végéig 13 iskolai (oktatási) alapítvány szűnt meg. A működő, pontosabban a bíróság által ekként nyilvántartott alapítványok száma 138 volt.

A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében évenként bejegyzett iskolai alapítványok számát¹⁵ a 4. ábra szemlélteti.

4. ÁBRA: A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében évente bejegyzett iskolai alapítványok

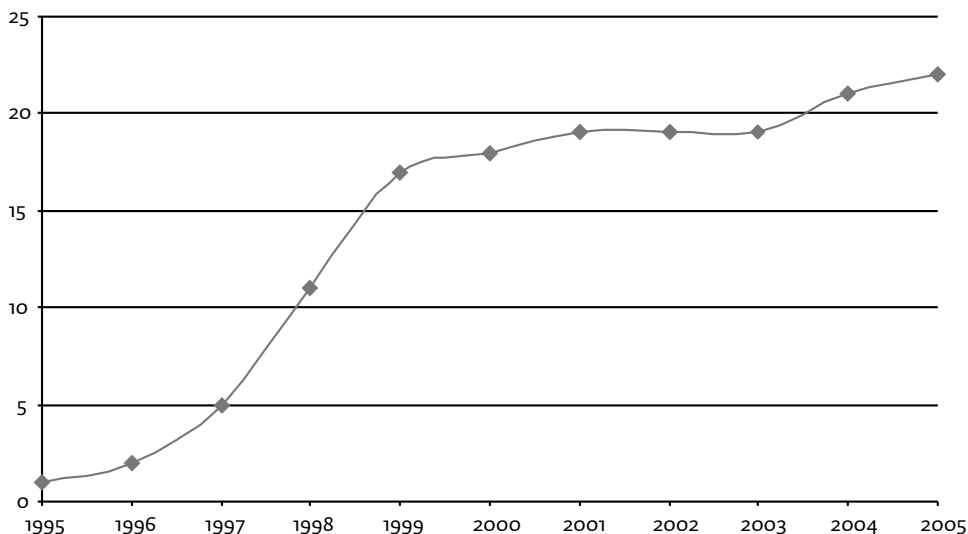


15 A Legfőbb Ügyészség Egylet-programjának adatbázisa alapján. Letöltés: 2008. január.

Megállapíthatjuk, hogy évi átlagban kilenc (8,88) iskolai (oktatási) alapítványt jegyeztettek be Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Igencsak kiemelkedő az 1996 és 1999 közti időszak, a legtöbb iskolai alapítványt – huszonhetet! – is 1998-ban jegyeztették be. (Ez a bejegyzések módusza!) 2000 óta az évente bejegyzett alapítványok száma „hullámmódon” ugyan, de szignifikánsan csökken. Az abszolút mélypont 2004 volt, amikor mindössze két iskolai alapítvány jött létre. Az iskolai alapítványok esetében is igaz, hogy az utolsó hét szűk esztendőben egyszer sem „lépte túl” az átlagot az „alapítási láz”.

A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében bejegyzett *iskolai közalapítványok* számának alakulását az 5. ábra¹⁶ szemlélteti.

5. ÁBRA: Az iskolai közalapítványok számának alakulása Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében



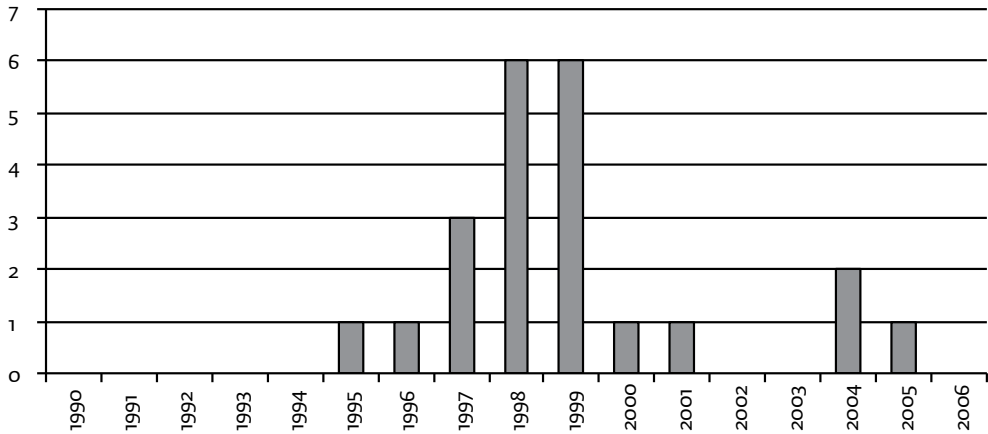
A bejegyzett iskolai (oktatási) közalapítványok száma – az 1994-es Ptk.-módosítás után – csupán 1999-ig nőtt rohamosan a megyében. Az „alapítási láz” az ezredforduló után elmúlt, némi növekedés is csak 2004-től jelentkezett. 2006. augusztus 24-től pedig Magyarországon közalapítvány már nem is alapítható. Eddig a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Bíróság 22 iskolai közalapítványt vett nyilvántartásba. Ezek közül 2006 végéig 3 iskolai (oktatási) közalapítvány szűnt meg. A működő, pontosabban a bíróság által ekként nyilvántartott iskolai közalapítványok száma pontosan tizenkilenc volt.

Végezetül: a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében évenként bejegyzett iskolai közalapítványok számát¹⁷ a 6. ábra szemlélteti.

16 A Legfőbb Ügyészség Egylet-programjának adatbázisa alapján. Letöltés: 2008. január.

17 A Legfőbb Ügyészség Egylet-programjának adatbázisa alapján. Letöltés: 2008. január.

6. ÁBRA: A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében évente bejegyzett iskolai közalapítványok száma

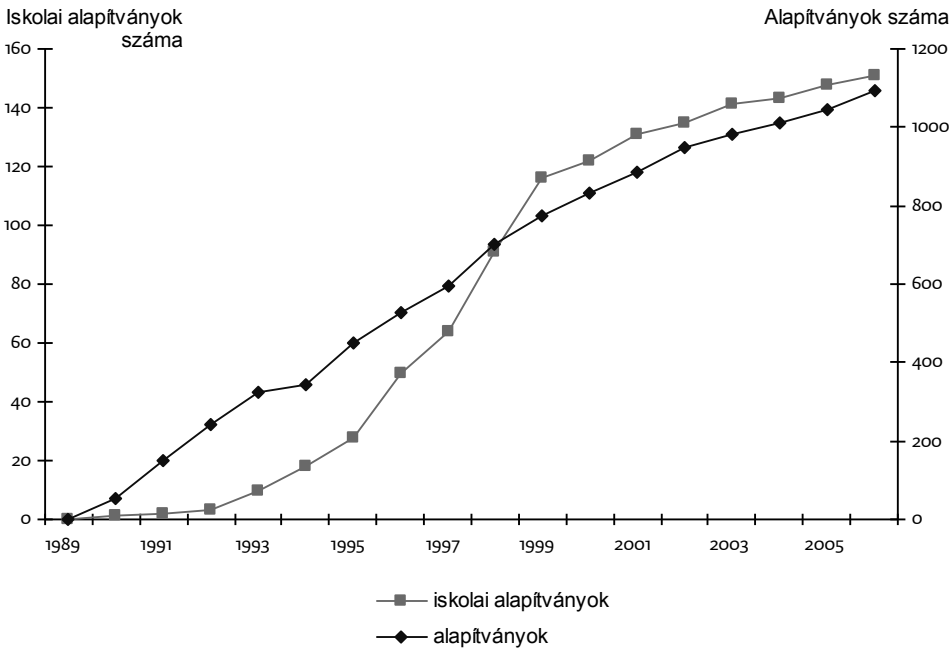


Megállapíthatjuk, hogy 1995 és 2006 között átlagosan évente kettő (1,83) iskolai közalapítványt jegyeztettek be Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Igencsak kiemelkedő az 1997–1999 közti időszak, az iskolai közalapítványok több mint kétharmadát ebben a három évben alapították. 1997–1998-ban – két év alatt – tizenkettőt jegyeztettek be. 2000 óta az évente bejegyzett iskolai közalapítványok száma drasztikusan visszaesett, az új iskolai közalapítványok száma szinte elenyésző. Az abszolút mélypont 2002–2003 volt, amikor két év alatt egyetlen iskolai közalapítvány sem jött létre. Így volt ez azonban 2006-ban¹⁸ is! Az iskolai közalapítványok esetében is igaz, hogy az utolsó hét esztendőben egyszer sem lépte túl az átlagot az „alapítási láz”.

Jellemző tendenciákra derül fény, ha összevetjük az alapítványok és az iskolai alapítványok megalakulásának dinamikáját Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. Ennek érdekében vetítjük egymásra a 7. ábrán az alapítványok és az iskolai alapítványok megalakulási görbéjét.

18 2006. augusztus 24. napjától közalapítvány amúgy sem alapítható (2006. évi LXV. törvény 1. §. (1) bekezdés).

7. ÁBRA: Az alapítványok és az iskolai alapítványok megalakulásának dinamikája Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében



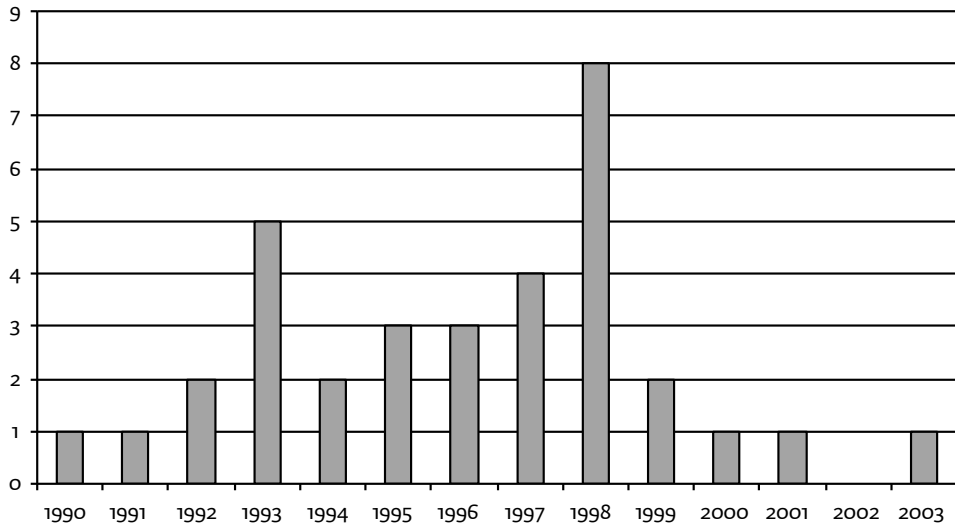
Szignifikánsan mutatkozik meg, hogy az iskolai alapítványok megalakulási dinamikája a kilencvenes években messze elmarad az általános alapítvány-alapítási dinamikától. Különösen szembetűnő ez a kilencvenes évek első felében! Az iskolai alapítványok száma csak a kilencvenes évek második felétől „ugrott meg”. Ebből okkal következtethetünk arra, hogy az oktatási intézményeket támogató alapítványok jellemzően az alapítványok második hullámával jöttek létre.

A kutatásunk egyik legfontosabb kérdése az, hogy mikor és milyen alapítók hozták létre az iskolai alapítványokat, illetve közalapítványokat.

A kutatásba bevont iskolai alapítványok és közalapítványok 1990 és 2003 között alapítottak, a legtöbbet 1998-ban hozták létre. A vizsgált iskolai alapítványok és közalapítványok alapítási év szerinti megoszlását a 8. ábra¹⁹ szemlélteti.

19 Saját kutatási adatokból.

8. ÁBRA: A kutatásba bevont iskolai (köz)alapítványok száma az alapítás éve szerint



A vizsgált iskolai alapítványok alapítási év szerinti „oszlop-görbéje” a teljes alapsokaság alapítási görbéjét vetíti elénk.²⁰ A vizsgált mintában is jól kirajzolódik a kilencvenes évek két nagy „alapítási boom”-ja, s az utolsó hét esztendő alapítási apálya. A nagyfokú hasonlóság azt is sugallja, hogy a többlépcsős, rétegzett mintavétel szerencsés volt, a kutatással érintett alapítványok alkalmasnak tűnnek a teljes iskolai alapítványi kör, azaz az „alapsokaság” reprezentálására.

AZ ISKOLAI ALAPÍTVÁNYOK ALAPÍTÓI

A vizsgált 34 iskolai alapítvány alapítóit – jogi szempontból – magánszemélyre és jogi személyre oszthatjuk, bár kétségtelenül vannak vegyes alapításúak²¹ is.

Az iskolai alapítványok megoszlását az alapítóik jogi jellege szempontjából, illetőleg az iskolai alapítványok alapítóinak legfontosabb adatait a következő hat kördiagramban dolgoztuk fel:²²

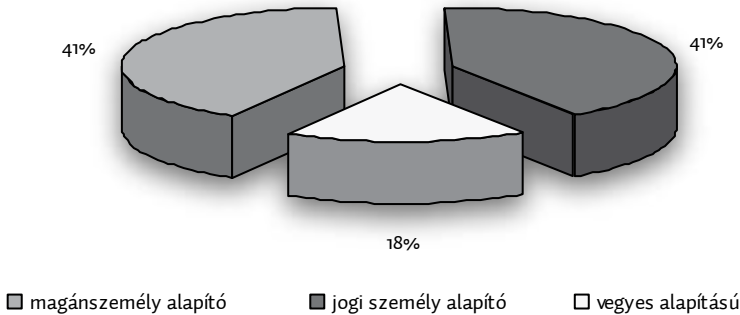
A 9. ábra kördiagramja a vizsgált iskolai alapítványok alapítók szerinti megoszlását szemlélteti.

²⁰ Egy minta akkor reprezentálja azt az alapsokaságot, amelyből vétetett, ha a minta jellemzői jól közelítik az alapsokaság ugyanezen jellemzőit (BABBIE 1995, 206).

²¹ Vegyes alapítású alapítványok alatt azokat az alapítványokat értjük, amelyeket magán- és jogi személyek együttesen alapítottak.

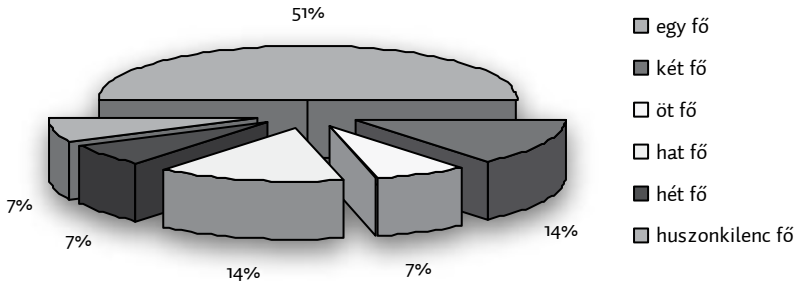
²² A diagramok adatai saját kutatásból valók, még nem publikált adatok.

9. ÁBRA: A vizsgált iskolai alapítványok az alapítók szerint



Elsőként a magánszemélyek alapítványait vizsgáljuk meg. Magánszemélyek (ideértve azok jogi személyiséggel nem rendelkező közösségeit is) összesen tizennégy iskolai alapítványt alapítottak. Az egyéni alapítók és a különböző méretű alapítói közösségek arányát a 10. ábra kördiagramja²³ szemlélteti:

10. ÁBRA: A kizárólag magánszemélyek által létrehozott alapítványok alapítói



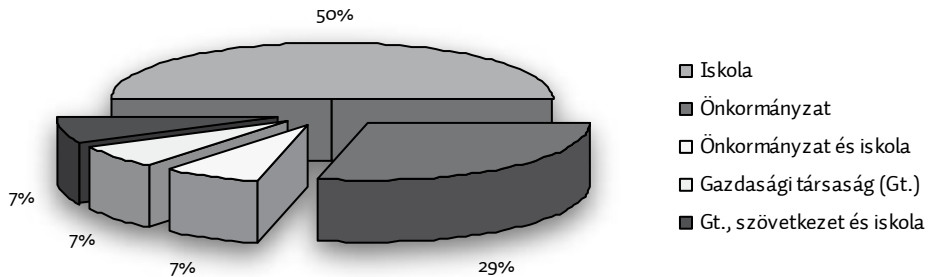
A kizárólag magánszemély alapította alapítványok felét egy-egy magánszemély hozta létre. Alapítói párral két alapítványnál találkoztunk. Négy esetben öt-hét fős volt az alapítói közösség. Előfordult azonban az is, hogy egy iskolai alapítványt 29 (!) magánszemély együttesen hozott létre.²⁴ A tizennégy kizárólagos magán-alapítású iskolai alapítványnak egyébként összesen 64 alapítója volt. Megjegyzésre érdemes, hogy további hat alapítványt magánszemély jogi személlyel – iskolával, gazdasági társasággal, szövetkezettel, vagy vállalattal – együtt hozott létre. A féltucat vegyes alapítású alapítvány mögött további 53 magánszemély alapító áll.

²³ Saját kutatási adatokból.

²⁴ Ők szülői közösséget alkottak, mely azonban még szülői munkaközösséggként sem önálló jogi személy. Így alapítványt e formában nem, csak magánszemélyként alapíthattak.

Jogi személyek szintén tizennégy iskolai (oktatási) alapítványt alapítottak. A jogi személy, illetőleg jogi személyek által alapított iskolai alapítványok alapítói jellemzőit a 11. ábra kördiagramja²⁵ szemlélteti.

11. ÁBRA: A kizárólag jogi személy részvételével alapított iskolai alapítványok



A kizárólag jogi személy alapította alapítványok felét iskola hozta létre. A helyi (községi, városi) önkormányzat négy ízben volt iskolai-oktatási alapítványok (közalapítványok) kizárólagos alapítója. Figyelemre méltó, hogy egy alapítványt közösen „jegyzett” az iskola és a fenntartó önkormányzat. Gazdasági társaság önállóan is és magánszeméllyel is alapított egy-egy iskolai alapítványt. Megjegyzésre érdemes, hogy további hat alapítványt jogi személy magánszeméllyel együtt hozott létre.

További érdekes adatokhoz jutunk, ha az iskolai (oktatási) alapítványokat az alapítói részvétel szempontjából vesszük górcső alá, azaz azt vizsgáljuk meg, hogy mekkora hányaduknál jelenik meg alapítóként magánszemély, önkormányzat²⁶, vagy maga az iskola.

Magánszemély részvételével az iskolai alapítványok közel hatvan százalékát (58,8%) alapították. Az alapító okiratok tartalomelemzése is alátámasztja azt a következtetést, hogy az iskolai alapítványokat többnyire a szülők alapították, gyermekük iskolája javára.

Önkormányzat – községi és városi – csak az iskolai alapítványok egy hetedénél (14,7%-ban) volt alapító.

Maga az iskola mint oktatási intézmény – önállóan vagy mással – a kutatással érintett alapítványok harmadánál (32,4%-ban) volt alapító.

Mint láttuk, az iskolai alapítványokat ugyanolyan arányban alapították magánszemélyek és jogi személyek. A természetes személyek által jegyzett alapítványok felét egyetlen magánszemély alapította, a másik felét azonban már kettőtől huszonkilenc főig terjedő alapítói közösség hozta létre. A tizennégy kizárólagos magán-alapítású iskolai alapítvány

²⁵ Saját kutatási adatokból.

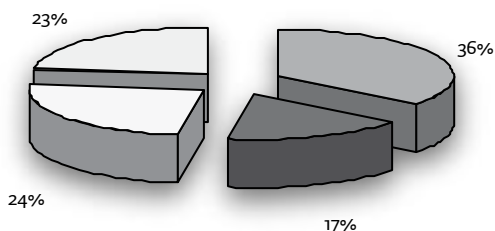
²⁶ Önkormányzat alatt – e vonatkozásban – a megyei, a megyei jogú városi, a városi, a kis- és nagyközségi önkormányzatokat (illetőleg azok képviselő-testületét) értjük.

nak összesen hatvannégy alapítója volt, míg a féltucat vegyes alapítású alapítvány mögött további ötvenhárom magánszemély áll. Így a kutatással érintett iskolai alapítványok alapításában mindösszesen 117 magánszemély vett részt.

AZ ALAPÍTÓK ÁLTAL BIZTOSÍTOTT VAGYON VIZSGÁLATA

Kutatásunk kiterjedt arra is, hogy milyen arányban adták össze a magán- és jogi személy alapítók a kutatásban érintett harmincnégy iskolai alapítvány induló vagyonát. Az összességében 5,3 millió forintot kitevő induló vagyon²⁷ forrás szerinti megoszlását a 12. ábra²⁸ szemlélteti.

12. ÁBRA: A vizsgált iskolai alapítványok induló vagyon a vagyon forrása szerint



■ Magánszemélyektől ■ Önkormányzattól □ Iskoláktól □ Gazdasági társaságoktól

A magánszemélyek részvételével létrehozott iskolai alapítványok mintegy 1,9 millió forint induló vagyoni juttatásban részesültek, összesen 117 magánszemély alapítótól. Egy magánszemély alapító átlagosan tizenhatezer forinttal járult hozzá a létrehozni kívánt iskolai alapítvány induló vagyonához.²⁹

A jogi személyek által alapított 14 iskolai alapítványt felerészben maga az iskola alapította, de előfordult az is, hogy iskola önkormányzattal volt alapító. Az iskolák mint alapítók összesen közel 1,3 millió forint induló vagyont biztosítottak. Egy-egy iskola átlagosan 116.818 forinttal járult hozzá az általa létrehozni kívánt iskolai alapítvány induló vagyonához.³⁰

Az önkormányzatok öt esetben szerepeltek iskolai alapítvány alapítóiként. Az általuk biztosított alapítványi vagyon 900 ezer forintot volt, következésképpen egy átlagos alapítványi indulóvagyon-juttatás 180 ezer forintot tett ki.³¹

27 A vizsgált iskolai alapítványok induló vagyonát az alapító okiratok elemzésével állapítottuk meg.

28 Saját kutatási adatok alapján.

29 A magánszemély alapítók által biztosított induló vagyonra a táblázat tartalmaz még adatokat.

30 Az iskolai alapítók által biztosított induló vagyonra a táblázat tartalmaz még adatokat.

31 Az önkormányzati alapítók által biztosított induló vagyonra a táblázat tartalmaz még adatokat.

A gazdasági társaságok (többnyire korlátolt felelősségű társaságok, néhány esetben részvénytársaságok), továbbá vállalatok és szövetkezetek 16 esetben szerepeltek alapítóként. A gazdasági társaságok által a vizsgált iskolai alapítványok számára biztosított induló vagyon összesen 1 241 000 forintot tett ki, egy gazdasági társaság átlagosan 77 562 000 forintot juttatott a létrehozni kívánt iskolai alapítványnak.³²

Az alapítói attitűdre leginkább abból következtethetünk, hogy a vizsgált iskolai alapítványok közel hatvan százalékát magánszemélyek (többségében szülők, elvéve pedagógusok) részvételével hozták létre. Talán ez mutatja legszemléletesebben, hogy az iskola – ha nem is jogi értelemben – valóban egy sajátos „társadalmi szervezet”.³³

Megjegyzendő, hogy az iskolák az alapítványok közel harmadában szerepeltek alapítóként. A közvélekedéssel ellentétben pedig a városi és községi önkormányzatok csak minden hetedik iskolai alapítvány esetében töltöttek be valamiféle alapítói pozíciót.

ÖSSZEGRÉS

A vizsgált iskolai alapítványok közel hatvan százalékát magánszemélyek (jellemzően maguk a szülők, esetenként pedagógusok) részvételével hozták létre, míg az iskolák az alapítványok közel harmadában szerepeltek alapítóként. A közvélekedéssel ellentétben a városi és községi önkormányzatok csak minden hetedik iskolai alapítvány esetében töltöttek be valamiféle alapítói pozíciót.

Egy tartós és közérdekű célra rendelt alapítvány (és egy közfeladattal létrehozott közalapítvány) működésének megkezdését – de bátran mondhatjuk, hogy későbbi működését is – alapvetően az induló vagyon célhoz viszonyított nagysága határozza meg. Az alapítványok cél szerinti tevékenységük kezdetén ugyanis csak és kizárólag az induló vagyonra számíthatnak.

Az iskolai alapítványok a szerény induló vagyonnal bíró alapítványok közé tartoznak. A vizsgált iskolai alapítványokat (harmincnégyet!) az alapítók összesen alig több mint 5,3 millió forint induló vagyonnal engedték útjukra. Az iskolai alapítványok mintegy harminc százalékát százezer forintnál kisebb induló vagyonnal alapították. A legkisebb induló vagyon, mellyel iskolai alapítványt hoztak létre, 15 950 forint, illetőleg 100 USD; azonban az is igencsak jellemző, hogy a legnagyobb sem érte el az egymillió forintot.

És most vessünk számot a bevezetőben megfogalmazott hipotéziseinkkel!

Nem igazolódott az a feltevésünk, hogy az iskolai (oktatási) alapítványok az alapítvány-alapítási lázzal, már az alapítványok első csoportjával együtt megalakultak. Éppen ellenkezőleg, szignifikánsan később jelentek meg a civil szféra porondján.

A céljaiból fakadóan vélelmezett társadalmi támogatás inkább elviekben jelentkezett, nem igazán öltött testet anyagiakban. Nevezetesen az iskolai alapítványokat jellemzően csupán néhány tízezer forinttal bocsátották útjukra, egyetlen esetben sem fordult elő egy-

³² A gazdasági szféra alapítói által biztosított induló vagyonra a táblázat tartalmaz még adatokat.

³³ V.ö.: Kozma Tamás: Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet (KOZMA 1985)

millió forintnál nagyobb induló vagyon, sem alapításkori ingatlanjuttatás. Bár az iskolai alapítványok vagyona jelentősen nőtt, gyors, különösképpen rohamos forrásnövekedésről sem beszélhetünk.

1. TÁBLÁZAT: Az alapítványok induló vagyona a vagyon forrása szerint		
A forrás	A juttatott vagyontömeg (Ft)	Aránya (%)
MAGÁNSZEMÉLYEKTŐL	1.889.130	35,5
JOGI SZEMÉLYEKTŐL	3.426.000	64,5
Ebből:		
Önkormányzat, mint alapító	900.000	16,9
Iskolák, mint alapítók	1.285.000	24,2
Gazdasági társaságok	1.241.000	23,4
Összesen:	5.315.130	100

IRODALOM

- BABBIE, EARL (1995): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- BÁTHORY ZOLTÁN – FALUS IVÁN (főszerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon I-III*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- BÍRÓ ENDRE (2002): *Nonprofit szektor analízis*. EMLA Egyesület, Budapest.
- BÍRÓ GYÖRGY – LENKOVICS BARNABÁS (2001): *Magyar polgári jog – Általános tanok*. Novotni Kiadó, Miskolc.
- CSIZMÁR GÁBOR – BÍRÓ ENDRE (1998–2007): *Nonprofit jogi kézikönyv I-II*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- FRISNYÁK SÁNDOR (1984): A megye földrajza. In Cservényák László (szerk.): *Magyarország megyéi – Szabolcs-Szatmár*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (1985): *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- KOZMA TAMÁS – SIKE EMESE (szerk.) (2006): *Pedagógiai informatika*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, Debrecen.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2001): *Nonprofit szervezetek Magyarországon 2000. évkönyv*. KSH, Budapest.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2006/A.): *Magyar Statisztikai Évkönyv 2005*. KSH, Budapest.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2006/B.): *Területi Statisztikai Évkönyv 2005*. KSH, Budapest.
- KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2001): *Nonprofit szervezetek Magyarországon 2000. évkönyv*. KSH, Budapest.
- LEGFELSŐBB BÍRÓSÁG (1994): *Közigazgatási bírák 1994. évi országos értekezletének állásfoglalása. Közigazgatási-Gazdasági Döntvénytár, 1994. 12. szám*.
- LEGFELSŐBB BÍRÓSÁG (1990–2007/A): *Bírósági Határozatok*. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.
- LEGFELSŐBB BÍRÓSÁG (1990–2007/B): *Közigazgatási Kollégiumi Állásfoglalások*. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.

- LEGFELSŐBB BÍRÓSÁG (2004–2007): *Jogegységi Döntések*. Legfelsőbb Bíróság, Budapest.
- LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG (1989–2007): *Statisztikai jelentések*. Legfőbb Ügyészség Információs és Számítástechnika-alkalmazási Főosztály, Budapest.
- LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG (2006–2007): *Egylet-program adatbázisa*. Legfőbb Ügyészség Információs és Számítástechnika-alkalmazási Főosztály, Budapest.
- LOMNICI ZOLTÁN (1998): *Az alapítványok és közalapítványok kézikönyve*. HVG-ORAC Lap- és Könyvkiadó Kft., Budapest.
- NÉPESEDÉSTUDOMÁNYI KUTATÓINTÉZET (2007): *Kistérségi előreszámítási adatbázis*. *Heti Világgazdaság (HVG)*, 2007. március 3. 25. p.
- SIPOS LÁSZLÓ (1999/A): *A civil szféra Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében*. *Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány füzetek* 12. Nyíregyháza, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány. 60 p. (ISBN.963.03.9209.9)
- SIPOS LÁSZLÓ *Alapítványok a gyermek- és ifjúságvédelemben*. *Család Gyermek Ifjúság*, 1999/6. 22–23. p.
- SIPOS LÁSZLÓ (1999/B): *Alapítványok az iskolában*. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/2. 92–95. p.
- SIPOS LÁSZLÓ (2000): *Alapítványok és egyesületek*. *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle*, 2000/1. 53–64. p.
- SIPOS LÁSZLÓ (2001): *A non-profit szervezetek joga*. Möbius Kiadó, Nyíregyháza., 120 p. (ISBN.963.009025.2.)

JOGSZABÁLYOK

- A gazdasági társaságokról szóló 2006. évi IV. törvény (Gt.)
- A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény (Ötv.)
- A közhasznú szervezetekről szóló 1997. évi CLVI. törvény (Ksztv.)
- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (Közoct. tv.)
- A magyar köztársaság alkotmányáról szóló 1949. évi XX. törvény (alkotmány)
- A magyar köztársaság ügyészségéről szóló 1972. évi V. törvény (Ütv.)
- A polgári perrendtartásról szóló 1952. évi III. törvény (Pp.)
- A polgári törvénykönyv hatálybalépéséről és végrehajtásáról szóló 1960. évi 11. törvényerejű rendelet (Ptké.)
- A polgári törvénykönyvről szóló 1959. évi IV. törvény (Ptk.)
- Az ügyészségi szolgálati viszonyról és az ügyészségi adatkezelésről szóló 1994. évi LXXX. törvény (Üsztv.)

Faragó Klára

A köznevelés szervezetének tanulmányozása Budapestről Európán át Nigériáig

Előadás Faragó László emlékére, amely 2011. április 15-én az ELTE PPK-n megrendezett emlékülésen hangzott el.

„...Faragó kartárs akkor került hozzánk, amikor a méltatlan mellőzés korszakát élte. Dicséretére szolgált, hogy teljes emberi méltósággal viselte a számára lefokozásnak is vehető beosztást, sohasem érezte senkivel kétségkívül meglevő keserűségét, és sohasem vesztette el munkakedvét. Kivételes egyéniségnek mutatkozott abban is, hogy ritka mértékben egyesítette magában a kiváló szakmai felkészültséget, a tudás átadásának művészetét és a ritka munkabírást...”¹

Honnan merítette az erőt édesapám, Faragó László ahhoz, hogy a felfelé ívelő életpályának ezt a törését (egyetemi habilitált tanár – a főiskola² szervezője és igazgatója – középiskolai tanár), a méltatlan mellőzést nemcsak elviselje, hogy feladatát, a tanítást és a nevelést a középiskolában ne fásultan és rezignáltan, hanem teljes erőbedobással, lelkesen és egész személyiségét beleadva végezze? Előadásomban arra szeretnék rámutatni, hogy céljaiban, törekvéseiben a filozófiai gondolkodás, a pedagógiai gondolkodás, a pszichológia, az emberi lélekkel való foglalatosság, valamint az élet gyakorlati oldala, az iskola mint szervezet és az iskola mint a nevelés gyakorlati terepe szoros egységet képezett. Nem akarom lebecsülni és kisebbiteni azt a csalódást, amit a valóban méltatlan üldöztetés és háttérbe szorítás jelenthetett számára, de úgy gondolom – és úgy is emlékszem –, hogy a gimnáziumi tanári lét nem a munkatáborba való száműzést, hanem a tevőleges nevelés vonzó lehetőségét jelentette számára. Álljon itt még egy idézet gimnáziumi tevékenységének jellemzéséből:

„A definíciók, szabályok ismeretét még a leggyengébbektől is kérlelhetetlenül megkövetelte, de ugyanúgy elérte, hogy mindenki értse is ezeket a törvényszerűségeket, és alkalmazni is tudja őket. Igen sok példát dolgoztatott ki, és egyetlen lépést sem fogadott el indoklás nélkül. A matematikát úgy megszerettette a tanulókkal, hogy a legtöbben a matematikai szakkörbe jelentkeztek.”

De hogyan is ötvözte hihetetlenül nagy műveltségét – matematika, fizika, filozófia, irodalom, kultúrszociológia, zene, klasszikus és modern nyelvek tudása – egy olyan rendszerben, ami egyben hivatást és hitvallást is jelentett számára?

1 A Széchenyi Gimnázium tanévzáró értekeztetének jegyzőkönyvéből, 1957. július 3.

2 Apáczai Csere János Pedagógiai Főiskola

Bevezetőként idézem Kornis Gyula 1946-ban írott, édesapám habilitációs kérelméhez készített bírálatát.

„Faragó László, áll. Gimn. tanár, egyetemi tanársegéd »A köznevelés szervezetének elmélete« című tárgykörből kér venia legendit. Ha most a folyamodó tudományos munkásságát a tárgykör szempontjából érdemlegesen szemügyre veszem, előre örömmel megállapíthatom, hogy bár látszólag munkái – főképp címük szerint – nem a jelzett tárgykör feladatait szolgálják, mégis a lényeg szerint mind a közművelődés szervezetének, különösen az iskolák rendszerének, a közművelődés egységes társadalmi organizációjának problémakörébe tartoznak, ennek mélyebb elméleti hátterét alkotják. Erre mutat Faragó L. belső problémafejlődésének egyenes iránya is: sorban a kultúrfilológianak olyan kérdéseit vizsgálja, amelyek arra képesítik, hogy a kultúra szilárd érték-mérőjére tevén szert, a közműveltség elemeinek igazolt rendszerezéséhez és iskolai szervezéséhez alapos felkészültséggel szólhasson hozzá.

A humanizmus kultúrfilozófiai fürkészéséből sarjad ki lelkében a megismerés és a tudomány emberformáló, azaz humanisztikus funkciójának tüzetesebb vizsgálata. Természettudományos műveltsége révén számos alapos értekezést szentel a természettudományok humanisztikus, emberalakító szerepének tisztázására. A természettudományok helye a művelődés rendszerében c. dolgozatában kifejti, hogy „a reális tárgyak előkelő szerepét mai tantervünkben csakis azzal okolhatjuk meg helyesen, hogy elmélyítik humanitásunkat.”

Faragó László eleinte elméleti fizikusnak készült, az elméleti fizikával való foglalatosság azonban önmagában nem elégítette ki. Így ír erről:

„Az ismeret létrejöttét sajátyszerű egzisztenciájában kell szemügyre venni, hogy lehetőségeit és határait felismerhessük. És ekkor kiderül az ész gyengesége, igazi megismerés és belátás szerzésére való elégtelensége. Elsősorban azon a területen mond csődöt, ahol a legfontosabb lenne segítség: éppen legalapvetőbb kérdéseinkre, létünk igazi problémáira képtelen feleletet adni. A tudomány pedig éppen az ember létkérdéseire keres feleletet, ezért emberformáló, sorsalakító, nevelő tudománynak kell lennie. Ha felismerte a korához fűző kapcsolatokat, vállaljon tudatos szerepet kora építésében, a jövő formálásában”³.

„A nevelés... emberformálást jelent, célja a kaoszól rendet, a potenciálisból aktualitást teremteni, a lehetőségek kibontakoztatását elősegíteni. Eredménye: igaz emberség.”⁴

A nevelés legfontosabb céljának a nevelés humanisztikus küldetését tekintette.

Miben áll ez a humanista küldetés?

A humanizmus egyrészt a sokoldalúan művelt egyént jelenti. A humanista műveltség magában foglalja a múlt értékeinek megőrzését, a kultúra folyamatosságának felismerését és fenntartását: a humanizmus „... ősi értelemben eszmét jelent, embereszményt, nevelésideált, amely a görögség és a római nemzet alkotásain tájékozódik.”⁵ (Lényegét a

3 Racionalizmus és irracionizmus a mai tudományban – kézirat

4 A természettudomány helyzete a magyar művelődés történetében, *Magyar Paedagógia*, 1937. 61–70.

5 A harmadik humanizmus és a harmadik birodalom, Apolló könyvtár, Budapest. 1935, 112.)

görög paideia ragadja meg. Ez az egyén olyan magasabb szintre való emelkedését jelenti, amelyet a magában foglalo közösséggel való kölcsönhatásban ér el az individuum, s ez az örök emberi értékek teremtő átvételét jelenti.

Másrészt a humanizmus a nevelést magától értetődő feladatának tekinti, a humanista ember kialakítása folyamat, amely állandó neveléssel és önneveléssel valósul meg, eszme és gyakorlat egyszerre. A humanista embereszmény tehát a nevelést mint feladatot magában foglalja azáltal, hogy nemcsak a kívánt végállapotot adja meg, hanem az emberformálást is szerves részének tekinti.

Harmadrészt a humanista ember egységes világgéppel rendelkezik. Az iskola nem pusztán ismereteket közöl, hanem az élet és a cselekvés iskolája, amennyiben világnézetet, szemléletet ad. A nevelés – éppen világnézetet alakító szerepe miatt – egyben személyiségformálás is. Ebben helyet kell kapniuk a természettudományos ismereteknek is, melyek nemcsak gyakorlati jelentőségük miatt fontos részei az oktatásnak, hanem világnézet alakító szerepük is van. A természettudományok világnézetre gyakorolt hatásának illusztratív példaként elemzi azt a hatást, amit a fizika új eredményei (relativitáselmélet, kvantumelmélet) gyakoroltak, a hagyományosan elfogadott világgépre, új perspektívába helyezve az ember világegyetemben elfoglalt helyét.

Negyedrész a nevelés nem az egyénre irányul, nem az egyén érdekeit szolgálja, hanem a közösség és a kultúra érdekében végzett munka, célja a műveltség megszerzése. A kultúra fennmaradásának és fejlődésének előfeltétele az, hogy a szakismeret az általános műveltségre épüljön, a múlt és a jelen ismeretét magában foglalja. Ugyanakkor „*olyan embereket kell kialakítani, akik egyéni önzésük feladásával elsősorban a nemzet felelős tagjainak érzik magukat, és egyéni érdekeiket csupán a közösségi érdekekkel összhangban kívánják megvalósítani*”.⁶ A szociálpolitika feladata neveléssel magasabb színvonalra felemelni az embert, és ezzel eltömegesedésének gátat vetni. Az igazi, demokratikus kultúrpolitika lehet igen haladó, racionális szellemű anélkül, hogy ezért a hagyománytól, a humanizmustól el kellene szakadnia.

Mindamellet az is hangsúlyozza, hogy a társadalmi és kulturális valóság felépítmény jellegű, melyet befolyásol a társadalmi-gazdasági háttér is, lehetőségeit és céljait az adott társadalmi-gazdasági keretek is meghatározzák.

Az iskola az élet, a cselekvés iskolája, mely világnézetet ad, és mint ilyen, mélyen gyökerezik az adott kor társadalmi viszonyaiban. E kötöttség megértése és bemutatása céljából sok munkájában elemezte történeti szempontból is a különböző országok iskolarendszereit, a német, az angol, a francia, később a szovjet iskolarendszert.

Az elmondottakból egyenesen következik az, hogy 1945 után tevőlegesen sürgette, hogy a demokrácia mint kultúrállapot megvalósításához megfelelő és átfogó pedagógiai programot dolgozzanak ki, konkrét, azonnal megvalósítható lépésekkel. Így ír ebben az időszakban:

„*Állami és társadalmi reformok, még inkább, forradalmak csak akkor bízhatnak az állandóságban, ha gyökereiket mélyen eresztik egymást következő nemzedékek lelkebe. Demokráciánk is*

6 Szociálpolitika és társadalomnevelés. *Szociális Szemle*, 1943. 1. 4–10.

*méltán legelső és legégetőbb feladatai közé sorolja a nevelést. Annál is inkább, mert ez a berendezkedés nálunk nem folyamatos társadalmi fejlődés eredménye. Demokráciánk tehát nem eredmény, hanem feladat, nem valóság, hanem eszmény. Nem tény, hanem cél.”*⁷

Bár a politikai rövidlátás és önkény nem tette lehetővé számára azt, hogy valódi céljait megvalósíthassa és tovább dolgozhasson a demokratikus iskolarendszer kialakításán, hiszen a demokrácia maga is porba hullott, még szerencsésnek érezhette magát, hogy nem zárták ki teljesen eredeti hivatása köréből, nem portási állást kapott, mint sokan mások, hanem gimnáziumban taníthatott, bár minden bizonnyal feletteseinek figyelniük és jelenteniük kellett tevékenységéről. Mivel az ember- és társadalomformálás szűkösebb, de a gyakorlati megvalósuláshoz mégiscsak közelebb álló terepén maradhatott, ezért megérthetjük, hogy a gimnáziumi tanári pozíció nem jelentett számára törést, ezt a feladatot kivételes erővel és kisugárzással oldotta meg, ahogy ez volt tanítványai szava nyomán érzékletesen meglevenedett.

Újabb kihívással találkozott 1962-ben, amikor az UNESCO felhívása nyomán elfogadta, a nigériai Federal Advanced Teacher’s College-ban a matematikai tanszék vezetését. Itt a feladata az volt, hogy középiskolai oktatásra és nevelésre alkalmas tanárokat képezzen főiskolai szinten az iskolarendszer számára.

Így ír nigériai diákjairól:

„A college vezetősége élénken ügyel arra, hogy a különböző régiókból származó különböző törzsekhez tartozó, különféle vallású és különböző anyanyelvű fiatalok körében ne engedje lábra kapni a regionalizmust és a tribalizmust, Nigéria politikai életének egyik legfőbb betegségét. Ez a harc mindeddig sikeresnek bizonyult, keresztények és mohamedánok, északiak, nyugatiak és keletiek, hauszák, jorubák és ibok békésen megférnek egymással, és súrlódásmentes közösségi életet élnek a campuson. Reméljük, hogy ez a jövőben sem lesz másképp. A hallgatók rendkívül szorgalmasan és lelkesen dolgoznak: napról napra 4-5 ívoldalny feladatot oldanak meg (több-kevesebb sikerrel). Ezek átvizsgálása nem kevés munkát jelent a tanár számára, viszont mindig megmutatja, hol állunk, s hogy az anyagot a hallgatók mennyire hatékonyan sajátították el. Egy harmadév alatt mintegy 4 kétórás tesztet íratok velük, és a zárthelyi dolgozat írása közben a tanár egész nyugodtan ki is mehetne az óráról, mert senkinek sem jut eszébe a másik munkájának a másolása vagy a puskázás: Úgy gondolom, a szorgalmas tanulásban és a fair play szellemének tényleges alkalmazásában a mi fiataljaink is példát vehetnének ezektől az afrikai ifjaktól.”

A feladat sok szempontból vonzó lehetett a számára, egy egészen más közegben vizsgálhatta az őt érdeklő, egymással összefonódó problémakört: a köznevelés szervezetét, és annak történeti-társadalmi-kulturális meghatározottságát. Egy másik vesszőparipáját – az egyén fejlesztését az értelemre ható nevelés segítségével – is kipróbálhatta egy egészen

7 Demokráciánk egyetem és tudománypolitikája. Előadás a Pedagógusok Szabad Szakszervezetében, 1945. október

máshogyan szocializálódott, máshogyan gondolkodó közegben. Most sem merítette ki erőforrásait az, hogy megbirkózzon az új és szokatlan életfeltételekkel, a család szétválásával, a klímával, az idegen kultúrával, az ismeretlen szervezeti kultúrával, az oktatási feladat újszerűségével, inkább a tőle megszokott roppant munkabírással és önátadással vetette bele magát a maga számára kijelölt feladatokba. Mindennapos teendői mellett számos előadást tartott különböző fórumokon, szakfelügyelői feladatokat vállalt el.

Ebben az új közegben, ahol a nevelés szervezeti és személyi feltételeinek a kialakítása az ország jövőjét meghatározó fontos célkitűzés volt, szükségét érezte annak, hogy ebben a folyamatban tevőlegesen is részt vállaljon, tapasztalatait átgondolja, elemezze, és közre adja. Egy kézzel írott tanulmány máig kiadatlan 42 oldalában részletesen elemzi az akkori állapotot, a kitűzött és a kitűzendő célokat, figyelembe véve az adott gazdasági, történeti és kulturális feltételeket.

Ennek az írásnak néhány részletét kiemelve azt szeretném bemutatni, hogy ebben az afrikai közegben hogyan vitte át és érvényesítette humanista nevelési elképzeléseit, számot vetve az adott társadalmi és gazdasági közeg korlátozó feltételeivel és sürgető igényeivel is. Írásában részletes statisztikai adatokkal alátámasztva elemzi a nigériai iskolarendszer és oktatás akkori helyzetét, értelmezési keretként felmutatva annak történeti alakulását, s ebből a perspektívából latolgatva a jövő lehetőségeit. A helyzetkép fontos tartozéka Nigéria politikai és társadalmi rendszerének éles szemű felrajzolása is.

„Nigéria, távlatok nélküli ország, amely a jelenben él, és a ma gazdasági problémáit ad hoc intézkedésekkel (főleg a behozatali vámok emelésével) próbálja orvosolni, mélyreható szociális problémáinak megoldására azonban nincs semmiféle elgondolása. Az országban hihetetlen mérvű gazdasági és társadalmi különbségek vannak a politikai hatalom birtokosai és a dolgozók, illetve a munkátlanok és munkanélküliek között. A gyarmati kizsákmányolás az ország gazdasági függése, és a külföldi tőke döntően fontos szerepe miatt lényegében nem szűnt meg, sőt – miután a tőke haszonélvezői között megjelentek a nigériai nagypolgárság tagjai is – leplezetlenebbé, és szemérmertlenebbé vált.

A több mint 600 000 lakosú szövetségi fővárosban rengeteg a koldus, valamint az alkalmi munkára (főleg parkírozó autók őrzésére) vadászó tétlen csellengő; a dokkmunkások, a városi szemétyűjtő hatóság alkalmazottjai, meg a közrendőrök havi 8-12 fontnál többet nem tudnak keresni; ugyanakkor XY magas állású férfiú egyáltalán nem szégyenkezik azért, ha az újságok megírják, hogy felesége ezen vagy azon a fogadáson 200 fontos toileteben jelent meg, és az is magától értetődő, ha a miniszterelnökök egyike 5000 fontba kerülő 8 üléses autót (Mercedest) vásárol, amelynek 8000 fontos vámját neki természetesen nem kell megtérítenie... Hogy az ilyen társadalom egyszersmind a korrupció melegágya is, azt nem is kell talán említeni.”

E kialakult helyzetnek a gyökereit részben az iskolarendszer múltjában és jelenében látja, az iskolarendszer fejlesztésének lehetőségeit és irányait pedig a jelen helyzet sajátosságaiiban keresi.

„Az ország függetlenné válásának következtében a gyarmati közigazgatás vezető pozícióiból kivonultak az angolok, és ezeket a pozíciókat Angliában vagy az angol nevelési rendszert másoló intézményekben nevelkedett nigériaiak foglalták el; az állami berendezkedés intézményei, az igaz-

ságszolgáltatás szervezete és az erőszakszervezetek keretei már eleve adva voltak számukra. A fiatal állam politikai vezetői nem is gondoltak arra, hogy állami intézményeiket a saját szükségleteiknek megfelelően, a saját népük arculatára formálják át, akaratuk csupán e meglévő fenntartására és továbbfejlesztésére irányul.

A »nigerianizálás« Nigériában az idegenek által létesített intézmények, üzemek, gyárak vezető pozícióinak elfoglalását jelenti. Ha pedig el akarjuk foglalni ezeket a hivatalokat, tisztségeket és pozíciókat, akkor olyanokká kell válnunk, olyan műveltséget kell megszerezniünk, olyan életformát kell élnünk, annyi szolgát kell tartanunk és ezért – »természetesen« – legalább olyan fizetést kell húznunk, mint azok, akiknek a helyébe léptünk.”

Az általános képzést nyújtó és felsőbb tanulmányok felé vezető mai nigériai középiskolát a múlt században angol misszionáriusok „honosították meg” Nigériában, melynek az volt a társadalmi funkciója, hogy egy angol típusú gyarmati közigazgatás számára képezzen tollforgatókat. Ez a „magasabb” iskolázottság még ma is csak a kevesek, a kiváltságosak számára érhető el Nigériában. Ahol az iskola ritka, ott rendkívüli társadalmi privilégiumoknak letéteményese, és ugyanakkor végzetes, áthidalhatatlan szakadék létesül nem is fizikai és szellemi, hanem fizikai és irodai munka között. A fiatal nigériai, amikor jobb sorsról, társadalmi emelkedésről álmodik, lelki szemei előtt az íróasztal jelenik meg ábrándjai netovábbjaként. A nigériai hivatalnok európai főnökét akarja utánozni, akivel egy hivatalban dolgozik. Sohasem tapasztalta, hogy főnöke bepiszkította volna a kezét, minek piszkítaná hát be ő maga?

„Nigériában kevés olyan függetlenül gondolkodó pedagógiai szakember akad, aki fel merné vetni a gondolatot, hogy Nigériának egy nigériai szükségleteket szolgáló iskolarendszert kellene kiépítenie. Az angol vezetőréteg távozásával a célok is magasabbá váltak, és az íróasztal helyét a politikai pálya varázsa foglalta el, ami – sajnálatos módon – a nigériai fiatalok jelentős részének szemében nem a nép szolgálatával, hanem a hűsoszfékkal egyenlő. Mert mit látnak ezek a fiatalok? Azt, hogy a politikai pálya csúcsára érkezettek – a miniszterek – rendkívüli kiváltságokat élveznek, az állam által rendelkezésükre bocsátott pompás villákban laknak, hatalmas luxuskocsikon járnak, különféle gazdasági érdekeltségek részesei, és rokonaitak pompás állásokba tudják juttatni. Azt az összefüggést, hogy egy nemzet gazdagságának igazi biztosítása a termelés eszközeinek, a termelő munka módszereinek fejlesztése, ma még csak kevesen ismerték fel. Az iskolarendszer is hátráltatja az ország modernizálását: a nigériai Grammar Schoolok ma is túlnyomóan nyelvi-irodalmi-történelmi jellegű ismereteket közvetítenek növendékeiknek. A bizonyítványt meg lehet szerezni például a következő öt tantárgyból letett sikeres vizsgával: Hittan, Anglia alkotmánya, Történelem, Földrajz, Képzőművészetek. Nigériában a középiskolát végzettek meghatározó többségének műveltsége nem természettudományos színezetű, a nigériai értelmiség döntő többségétől a műszaki-természettudományos gondolkodás alapvetően idegen. Nincsenek Nigériának természettudományos irányú középiskolái, és nem tudtak a neveléspolitikai irányító tényezői egy korszerű szakoktatási rendszert sem kiépíteni. Ennél is megdöbbentőbb jelenség a mezőgazdasági szakoktatás szinte teljes hiánya az országban.

Ezt a helyzetet elősegíti a nigériai iskolák sajátos metodikai hagyománya, amely a pedagógiai szinten teljesen képzetlen misszionáriusok munkájának emlékét őrzi. Az ő oktató munkájuk középpontjában a katekizmus „megtanítása” állt, amikor is nem az érdekelte őket, hogy értik-e a

gyermek, vagy sem miről beszélnek, hanem csak az, hogy a feltett kérdésekre »bekondicionálják« a helyes feleletet. A missziós iskolákban ugyanígy vágják be a gyerekek a szorzótáblát, mint a katekizmus feleleteit, és ezzel az oktatás »módszere« ki is merült.

Egyik fontos tényező, amely elősegítette ennek a módszernek a kialakulását és megmerevedését az a döntően fontos tény, hogy Nigéria iskoláiban – és már az elemi iskolában is, az első osztálytól kezdve – a tanítás nyelvén nagyon hamar az angol nyelv válik. Nem kétséges, hogy a szellemi világgal igazi, emberi közelségbe, annak teljes érzelmi és esztétikai gazdaságában csak azon a nyelven hatolhat be igazán az ember, amelyet az anyatejjel szívott magába, amely magától értetődő, természetes szellemi atmoszféraként öleli a felnövekvő embereket magába. Egy ún. »második nyelven« ez a világ a maga árnyaltságában, érzelmi telítettségében, felhangjainak színező gazdagságában sohasem asszimilálható tökéletesen – különösen akkor, amikor azok, akik ezt a nyelvet és ezen a nyelven oktatnak, maguk is csak második nyelvként, szikkadtan, vázszerűen, sokszor hibásan, tökéletlenül birtokolják azt. A nigériai tanulók jelentős részeinek iskolázásuk nyelve, sohasem válhatik egy gazdag és differenciált szellemi élet közepévé, sőt általában nem válik gondolkodásuk közegévé sem, és a memorizáltatás szinte egyeduralgó módszere nagyban hozzájárul ahhoz, hogy nyelv és gondolkodás ne találhassák meg természetes kapcsolatukat a második nyelv közegében. És ez a szerencsétlen folyamat nemzedékről nemzedékre szinte megállíthatatlanul ismétlődik, hiszen az elemi iskolában majdnem 100%-os számarányban lényegében pusztán elemi iskolai műveltséggel rendelkező tanítók oktatnak, akik számára a logikai absztrakciók világa szinte hermetikusan elzárt könyv, akik ismereteiket nem a gondolkodás közegén át szerezték, akiknek mechanikusan működő készségeik sohasem mentek át a tudatosítás szintjén.

Az elemi iskolában tehát elemi iskolás felnőtt botorkál elemi iskolás gyerekekkel, egy mindkét fél számára idegen nyelv lélek nélküli közegében...”

A középiskolával kapcsolatos tapasztalatairól így ír:

„A középiskolába kerülő tanuló a szellem világáról a következő képet alkotja magának: a tudás világát tankönyvek rejtik magukban. Az élet nem jelenti ismeretek forrását, ami a tapasztalásból származik, az nem igazi tudás. A könyvszerű ismeret nagyon fontos dolog, mert függetlenül attól, hogy van-e ezeknek az ismereteknek értelmük vagy nincsen, a vizsga sikeres letétele bizonyítványhoz juttat és a bizonyítvány a társadalmi emelkedés rendkívül fontos eszköze. Jelen sorok írója több mint 100 középiskolai matematikaórát látogatott, és tapasztalatai alapján elmondhatja, hogy a tanulók mindig tesznek fel kérdéseket az órákon, de kérdéseik szinte kivétel nélkül a műveleti lépések végrehajtásának technikájára, nem pedig az összefüggésekre és az eljárások logikai megalapozására, vagyis a hogyan?-ra, nem pedig a miért?-re irányulnak. Amikor jelen sorok írója megmagyarázta I. éves főiskolás növendékeinek – akik érettségivel vagy tanári diplomával rendelkeztek – hogyha a különböző nevezőjű törteteket akarunk összeadni, akkor miért kell azokat közös nevezőre hozni, és hogy miért »nem« változik a tört érték, ha a számlálóját és a nevezőjét ugyanazzal a számmal szorozzuk, akkor leesett az álluk a csodálkozástól, és kijelentették, hogy ezt nekik előzőleg soha senki meg nem magyarázta. – Az elmúlt tanévben történt, hogy az egyik elsőéves hallgató bizalmas kihallgatást kért a tanszékvezetőtől,

és a megbeszélés során nagy aggodalommal felvetette, hogy nem bízunk abban, hogy ez a College valóban matematikatanárrá fogja nevelni őt, mert – úgymond – amit és ahogyan itt tanulnak az annyira más, mint amilyenek a középiskolában a matematikát megismerték...

A nigériai középiskolás diák „műveltsége” életidegen, skolasztikus, emlékezetben őrzött állításhalmaz; az ismereteknek nincs gyakorlati vonatkozásuk, nincs kapcsolatuk az élettel. A nigériai középiskolát végzetek jelentős része üres hüvelyként hordozza magán ezt a skolasztikus »műveltséget«, mely jó szolgálatot tett ahhoz, hogy hivatalhoz juthatott, amely azonban nem vált életének szerves részévé.”

Az 1962-es viszonyokat így jellemzi:

„Nigériában nem csak a modern társadalmi berendezkedés és az ősi törzsi szervezeti formák léteznek egymás mellett a békés együttélés viszonyában, hanem természettudomány és fétiskultusz, keresztény és mohamedán hit, és primitív bálványimádás, felvilágosodás és gyermekien naiv babonáság is.”

Tartósnek mutatkozott-e ez a békés egymás mellett élés? Nigériát azóta pusztító háborúk, törzsi viszálykodások dúlták fel, katonai kormányok uralkodtak, dúl a korrupció, a jövedelmeket elherdálták, az infrastruktúrát tönkretették. Iskolába még mindig a lakoságnak csupán a fele jár. Mintha az erőfeszítések, szép tervek ellenére a visszajára fordult volna minden.

Az előadás kezdetén *Racionalizmus és irracionalizmus a mai tudományban* című művéből idéztem. Ebből kitetszik az a meggyőződése, hogy a tudósnak, aki az ember létkérdéseire feleletet próbál keresni, vállalnia kell a társadalom tevőleges alakítását, mert a világnézetet alakítja, így részt vállal a nevelésben. Ekkor azonban többé már nem a logikus gondolkodás absztrakt eszmerendszerében mozog, hanem kényszerűen átlép az irracionalitás világába. A dolgozószoba biztonságos közegének elhagyása, a társadalmi cselekvés felvállalása azonban veszedelmes csapdákat rejt magában. Térjünk vissza az idézett műhöz, lássuk mire intett már 1937-ben!

„Világtól elvonult kutató, csendes dolgozószoba..., az élet és a világnézet kérdéseiben állást foglalni nem hivatott tudós, ... ma már ez a múlt fikciója. ... A tudomány nem jelent tiszta igazságrendszert, minden érzelmi, akarati, egyszóval minden irracionális sallangjától megtisztított s minden egyénfeletti kötöttséget levetkőzött pusztá elme-folyamatot. Éppen nem. A tudományt egzisztenciális kötöttségek fűzik az emberhez, korához, népéhez, ... a tudománynak kötelessége felismerni kötöttségét, ámde nem csupán azért, hogy... tisztultabb szemlélettel... több kritikával folytassa ... munkáját, hanem hogy tudatosan vállalja irracionális meghatározottságból eredő feladatait...”

Emberhez kötött és emberformáló, korszellemtől átítatott és jövőt alakító, ... emberi erőktől mozgatott és emberi érdekeket szolgáló tudomány: mindez alaposan megrendítheti a racionális tudomány világnézetének alapjait, ugyancsak felszántja az ésszerű tudomány talaját. Ám higgyük el, ... mindez nem jelenti az ésszel való végleges szakítást, higgyük el, hogy csupán az élet ifjító vizeit eresztjük be a tudomány folyamába, új nedvkeringést bocsátunk a kiaszóban lévő fába, új vért ömlesztünk a már halódóban lévő szervezetbe. ... higgyük el, hogy szükség van a tudományban a lélek irracionális erőire is, hogy ösztönt, intuíciót, életes szemléletet, lényegét felfedő látást,

élményszerű közvetlenséget nemhogy távol kellene tartani határaitól, hanem mindennek... segíteni, akarni kell érvényesülését. Ám higgyük el mindezt, de akkor legyünk tisztába vele, hogy veszélyes játékba kezdtünk, s – miként Goethe bűvészinas –, szörnyű hatalmakat idéztünk fejünkre,... amelyekkel nem lehet kiegyezni és megalkudni, amelyektől nem lehet szabadulni. Tudnunk kell, hogy olyan vizek előtt nyitottuk meg a zsilipeket, amelyek korántsem tápláló, frissítő patakok: egyre növekvő, mindent elöntéssel és pusztulással fenyegető áradatnak nyitottunk utat. Előttünk áll az »irracionalis tudomány«, a legszörnyűbb fából vaskarika, a modern szellemnek az ész fölött járt, kacagva visongó haláltánc. Ám eresszük be az irracionalis erőket a tudomány országába, de jól vigyázzunk, mert ha kiszolgáltatjuk neki a rációt, szörnyen elbánnak vele, trónfosztottá teszik, és kiűzik birodalmából. Elűzik a fényt, a napot, a teremtő világosságot, s kezdetét veszi az éjszaka, a sötétség, a mítosz uralma, az ösztön bacchanáliája. Leáldozik a racionalis tudomány napja, és ami marad? A mitikus tudomány csillagatlan éjszakája”.⁸

S ezt már én teszem hozzá: ha ez bekövetkezik, az irracionalis tudomány e csillagatlan éjszakájában a humanista és demokratikus embereszmény is trónfosztottá válik, a különböző gondolatok és nézetek egymás iránti tiszteletét és a békés együttléteket a társadalmi zavarodottság, a más nézetek iránti gyűlölet, a döntések irracionalis önkénye váltja fel, ahogy azt korunkban Nigérián kívül is sok helyen tapasztalhatjuk.

8 Racionalizmus és irracionalizmus a mai tudományban – kézirat

Hunya Márta

eLEMÉRÉS: A legmagasabb átlagot elért iskolák elemzése



eLEMÉR elnevezéssel informatikai eszközök és digitális módszerek használatát vizsgáló mérőeszközt fejlesztettünk az OFI egyik TÁMOP projektjében. Ez a komplex, fejlesztést támogató önértékelő rendszer lehetővé teszi a helyzetfelmérést és a fejlődés követését iskolai és országos szinten is. Az első országos pillanatkép 2011. február 28-án, eLEMÉR névnapján készült, a cikk ennek eredményeit, valamint azokat az eljárásokat mutatja be, amelyekkel az adatok megbízhatóságát ellenőriztük. Arra koncentrál, hogy hogyan lehet csökkenteni az önértékelésből fakadó szubjektivitást. *Önértékelés buktatói – a mérés megbízhatósága*

BEVEZETÉS: AZ ELEMÉRÉS CÉLJA ÉS MÓDJA

eLEMÉR egy online önértékelő eszköz, amelyet európai uniós támogatással, nemzetközi minták nyomán (BECTA, 2007., 2010.) (EUN, 2009.), (MICROSOFT, 2010.), de önálló fejlesztéssel hoztak létre az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet munkatársai külső szakértők támogatásával a 2010–11-es tanévben, egy TÁMOP projekt keretében¹. Az a célja, hogy segítséget nyújtson az iskoláknak abban, hogy az informatikai eszközöket és a digitális pedagógiai módszereket tudatosabban, az iskola fejlődése érdekében használják, azaz a technika iskolafejlesztő célú használatát támogatja. Ugyanakkor évente egyszer, február 28-án, Elemér napon a regisztrált és az önértékelést elvégző iskolák egy évnél nem régebbi adataiból pillanatképet készítenek az országos helyzetről is. Az első ilyen pillanatkép 2011. február 28-án készült.

Az önértékelő keretrendszerben 91 pozitív, orientáló jellegű állítás található a tanulásra, a tanításra, a szervezeti működésre, illetve az infrastruktúrára vonatkozóan. Az iskoláknak az a feladatuk, hogy a tantestület és lehetőleg a tanulók tapasztalatait figyelembe véve, a rendelkezésre álló bizonyítékok alapján megítélik, mennyire oldották már meg az állításban szereplő problémát az iskolában. A lehetőségek a következők: Nem megoldott, Nem teljesen megoldott, Majdnem teljesen megoldott, Teljesen megoldott. eLEMÉR a választásnak megfelelően kiszámolja a négy fő témakör, a tanulás, a tanítás, a szervezeti működés és az infrastruktúra átlagát az állítások értékéből, majd a négy fő terület átlaga adja az iskola összesített átlagát. A részterületek értékelésekor be kell jelölni, illetve be lehet írni a választott értékek bizonyítékait, például azt, hogy a tantervben vagy a tanmenetben szerepel az adott dolog, diákmunkák igazolják a választ stb.

¹ TÁMOP 3.1.1, 08/1-2008-002, 21. századi közoktatás-fejlesztés, koordináció.

A mérés eredménye azonnal látható szöveges értékelés és diagramok formájában is. A szöveges értékelés a négy fő területen csökkenő értékrendben sorolja fel az állításokat és minősítéseket, ötletet adva ezzel a fejlesztéshez. A rendszer által felkínált informatikai stratégia sablon kompatibilis ezzel a formátummal. A szöveges elemzésen kívül egy interaktív kördiagram, valamint egy vonaldiagram is mutatja az értékeket, az utóbbi az országos átlageredményekkel, illetve az iskola korábbi eredményeivel való összehasonlítást is lehetővé teszi.

Az önértékelés módját az iskolák maguk választják meg, de az útmutató tartalmaz a kitöltés mikéntjére vonatkozó ajánlásokat, hogy minél megbízhatóbb legyen az eredmény. Alapvető kérdés, hogy ne a rendszergazda vagy az informatika tanár végezze ezt a munkát, valamint az is, hogy az iskola pedagógusainak minél nagyobb köre nyilvánítson véleményt. Ehhez kérdőívet is biztosít a rendszer. Igen produktívnak bizonyult a tantestületi értekezlet keretében való iskolai önértékelés: kivetítették az online eszközt, és azonnal bejelölték a konszenzussal kialakított értékeket. Sok helyen megfogadták azt az ajánlást is, hogy a tanulók körében is végezzenek valamilyen módon felmérést. Ez a majdan bevezetendő akkreditáció egyik feltétele.

Az önértékelést elvégző iskolákat eLEMÉR négy csoportba sorolja az összesített átlagban megmutató fejtettségi szint alapján (HUNYA-KÖRÖSNÉ-TARTSAY-TIBOR, 2011.):

- „Megjelent az IKT” (1,00 – 2,49);
- „Alkalmazzák az IKT-t” (2,50 – 2,99);
- „Integrálják az IKT-t” (3,00 – 3,49);
- „Átalakulnak az IKT használatával” (3,50 – 4,00).

Kíváncsian vártuk, hány iskola kerül az egyes csoportokba, és eldöntöttük, hogy kiemelten vizsgáljuk a legjobbnak és a leggyengébbnek mutató iskolákat, a legjobbak esetében külön hangsúlyt helyezve az önértékelés megbízhatóságára. Ez a tanulmány azt vizsgálja, mi jellemzi az önmagukat kiválóan értékelő intézményeket, mennyire reális ez az önkép, illetve azt is, hogy objektívebb mércével mérve mely intézmények kerültek volna ebbe a kategóriába. Az elemzés csak azoknak az iskoláknak a nevét említi, amelyek minden bizonnyal megfelelnek az akkreditáción.²

AZ ÖNÉRTÉKELÉSÜK SZERINT „ÁTALAKULÓ” ISKOLÁK ADATAI

Az első országos mérésben 12 iskola ért el 3,5-ös vagy magasabb átlagot³, ezen a szinten „az iskola átalakul az IKT használatával”, vagyis az iskolai folyamatok szerves részévé, fejlődésének segítőivé lettek az informatikai eszközök és megoldások. Öt általános és hét közép- vagy vegyes képzési típusú iskola került ebbe az előkelő körbe, az előbbieket mind kisvárosiak (1. táblázat). Minden régiót 1-2 iskola képvisel, míg a Dél-Alföld öt intézménnyel szerepel ebben a listában.

² A mérésről készült részletes Gyorsjelentés eLEMÉR honlapjáról letölthető. <http://ikt.ofi.hu>

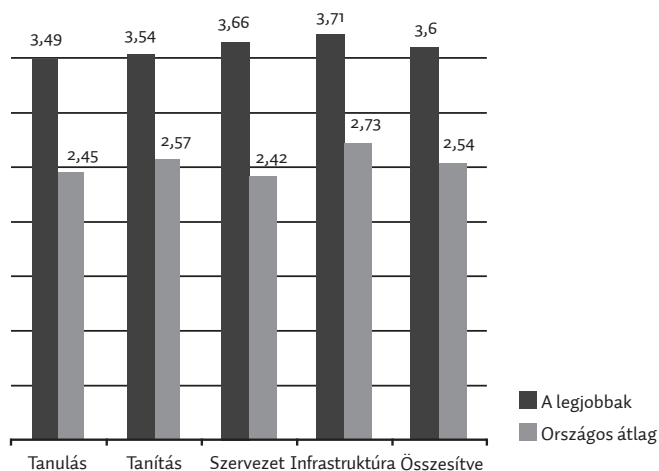
³ A maximális érték 4,0.

1. TÁBLÁZAT: A 12 iskola képzési és településtípusa, valamint önértékelésének átlageredménye

	Iskola típusa és a település típusa	Az egyes iskolák eLEMÉR átlaga
1.	Szakképző iskola, nagyváros	3,87
2.	Általános iskola, kisváros	3,67
3.	Általános iskola és szakiskola, kisközség	3,65
4.	Gimnázium, főváros	3,63
5.	Általános iskola, kisváros	3,62
6.	Gimnázium és szakközépiskola, kisváros	3,60
7.	Szakközépiskola, főváros	3,58
8.	Gimnázium, kisváros	3,53
9.	Általános iskola, kisváros	3,52
10.	Általános iskola, kisváros	3,51
11.	Általános iskola, kisváros	3,51
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	3,51

Akárcsak az országos mérés egészében, a legjobb esetében is az infrastruktúra kapta a legmagasabb értéket, ezekben az intézményekben átlagosan 3,71-et. A tanítás (0,97) és az infrastruktúra (0,98) terén mutatkozik a legkisebb különbség e csoport javára; a másik két területen és összességében is meghaladja a legjobb iskolák átlaga és az országos átlag közötti különbség az egy egészet. A legnagyobb eltérés a szervezeti működés terén van, 1,24. Ebből arra a következtetésre juthatunk, hogy ezek az intézmények a szervezet működtetése során sokkal inkább igénybe veszik a digitális technika által nyújtott lehetőségeket, mint az átlagos iskolák (1. ábra).

1. ÁBRA: A 12 „átalakuló” iskola és az országos mérés átlageredményeinek összevetése



Érdekes módon mindegyik területen van olyan intézmény, amely nem éri el abban a témában a legfelső kategória minősítési értékének alsó határát, a 3,5-es értéket, és három területen vannak olyan intézmények, amelyek a 3,9-et is meghaladják, csak a tanulás kivétel ez alól. A csoportba tartozó iskolák között a legnagyobb különbség (0,96) abban mutatkozik, hogy a tanítás során hogyan alkalmazzák az informatikai eszközöket és a digitális pedagógiai megoldásokat (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT: A fő területek minimum, maximum és átlagos értékei a 12 iskola esetében			
	Minimum	Maximum	Átlag
Tanulás	3,20	3,72	3,49
Tanítás	3,00	3,96	3,54
Szervezet	3,37	3,94	3,66
Infrastruktúra	3,41	3,91	3,71

Az önértékelő rendszerben található 91 állítás közül 6 esetben egyöntetűen a 4-es értéket jelölték meg ezek az iskolák, vagyis teljesen megoldottnak tekintették a problémát. Az intézményvezetése mindenhol megszervezi az információs és kommunikációs technika (IKT) tanórai használatához szükséges képzéseket, támogatja és ösztönzi az IKT-eszközökkel segített tanítási-tanulási folyamatot. Az iskolavezetés értékeli, hogy az iskola céljainak megfelelően az infrastruktúra, és az értékelés eredménye beépül a tervezési folyamatokba. Az iskolában használt szoftverek és hardverek kompatibilisek, a szoftverek jogtiszták. Az internet az iskola egész területén elérhető, az intézményi információkhoz az iskolán belül és az iskolán kívül is hozzá lehet férni. Az iskola fizikai környezete támogatja az IKT-val segített tanulást.

További tíz állítás esetében csak egy-egy iskola írta azt, hogy „majdnem teljesen megoldott”, a többiek mind teljesen megoldottnak minősítették ezeket, vagyis az iskolavezetés megfelelő helyzetek teremtésével támogatja és ösztönzi az IKT-val segített tanulást; az IKT-használat tapasztalatait az iskolavezetés felhasználja a tanulási folyamat támogatására, valamint az iskola IKT-stratégiájának kialakítása vagy felülvizsgálata során. Az iskola IKT-jövőképét tükrözi az általános tervezés (munkaerő-gazdálkodás, továbbképzés, IKT erőforrások, pedagógiai program és helyi tanterv). Az IKT-eszközfejlesztés tudatosan és tervszerűen, az iskola pedagógiai programjával összhangban történik. Az iskola belső kommunikációjában használja az IKT-t (pl. belső dokumentumok, hírlevelek távolról is elérhetők, elektronikus adattárolás, üzenőfal, levelezőlista).

A vezetés biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a pedagógusok használják a szoftvereket és hardvereket az iskola működésének színterein (korrepetálás, versenyre felkészítés, szabadidős programok, nyitott gépterem). A hibás eszközök javítása, a hibaelhárítás módja megoldott. A pedagógusok rendelkeznek IKT-alapkompetenciával, és részt vesznek továbbképzéseken. A digitális kompetencia fejlesztése megjelenik mind az informatika tantárgy, mind más tárgyak helyi tantervében.

A leggyengébb értéket kapott állítások esetében az országos átlagtól való eltérés +1,03, ezt jelentősen meghaladja a digitális napló használata és az ezzel szorosan összefüggő távoli

elérés; a pedagógusok részt vesznek olyan nemzetközi együttműködésekben, amelyek igénylik az IKT-használatot. Ez utóbbit a 12 iskolából 9 irrelevánsnak ítélte, amit csak azzal tudunk magyarázni, hogy nincsenek nemzetközi kapcsolataik, ebben az esetben azonban az önértékelés tervezői eredetileg 1-es válasza számítottak, ami az átlagot jelentősen leszállítaná.

Érdemes azonban egy pillantást vetni arra is, hogyan oszlik meg az értékválasztás a legalacsonyabb értékeket kapott állítások esetében. Nem egységes a kép ezek esetében sem, hiszen elmondhatjuk, hogy a tizenkettőből öt iskola használ virtuális tanulási környezetet⁴, kilenc intézményben úgy gondolják, hogy a tanulók tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és felhasználásának szabályaival. Hét intézményben használják a technikát a különleges bánásmódot igénylő tanulók támogatására, és ugyanennyi helyen megoldották az akadálymentesítést is. Nyolc iskolában működik a digitális napló és az ezzel összefüggő távoli elérés, tíz helyen vélik úgy, hogy a tanulók használják az informatikai eszközöket képességeik tesztelésére, szintén tíz helyen működik a könyvtár digitális forrásközpontként. Érdekes, hogy a technika használatát igénylő házi feladatok csak nyolc intézményben mondhatók rendszeresnek. Hét iskolában vesznek részt a tanárok IKT-t is érintő nemzetközi együttműködésben (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT: A leggyengébb értékeket kapott állítások a 12 iskola esetében

	Válaszok száma	Nem megoldott	Nem teljesen megoldott	Majdnem megoldott	Teljesen megoldott	Átlag	Országos	Különbég
A 12 iskolában leggyengébb értéket kapott 10 állítás								
Az iskola virtuális tanulási környezetet biztosít a tanulás terének és idejének kitágítására (pl. Moodle).	11	2	4	2	3	2,55	1,59	0,96
A tanulók tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a forrásfelhasználás szabályaival.	12	1	2	7	2	2,83	2,15	0,68
A pedagógusok a különleges bánásmódot igénylő tanulók támogatására speciális IKT-eszközöket és szoftvereket is használnak.	11	1	3	3	4	2,91	2,19	0,72
Az informatika/számítástechnika termék, a könyvtár, a közösségi helyek akadálymentesek.	11	3	1	1	6	2,91	2,02	0,89
Az iskola használja a digitális napló szolgáltatásait.	12	4	0	1	7	2,92	1,52	1,4
A tanulók önállóan és tudatosan használják az IKT-eszközöket képességeik felmérésére, például digitális tesztek megoldásával.	12	0	2	8	2	3,00	1,95	1,05
A tananyagokat, az órarendet, tájékoztatókat, az IKT-eszközökkel adminisztrált jelenlétet, hiányzást, eredményeket otthonról is elérik a tanárok, a diákok és a szülők is.	12	3	1	1	7	3,00	1,68	1,32
A tanulók rendszeresen oldanak meg különböző tantárgyakból olyan házi feladatokat, amelyek IKT-eszközök használatát igénylik.	12	0	3	5	4	3,08	2,19	0,89
A pedagógusok nemzetközi együttműködések során is megosztják az IKT-tapasztalataikat, fejlesztik módszereiket.	9	0	2	4	3	3,11	1,64	1,47
Az iskolai könyvtár digitális forrásközpontként is működik, a diákok és tanárok munkáját hatékonyan támogatja.	12	1	1	5	5	3,17	2,25	0,92

⁴ Ez az állítás félreérthetőnek bizonyult, mivel sok iskola nem tudja, mi is a virtuális tanulási környezet. Az interjúk során ez a szám lecsökkent háromra.

AZ ÖNÉRTÉKELÉS MEGBÍZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA

A bizonyítékok vizsgálata

Számos kérdésre csak közvetett módon kaphatunk választ, például a helyes értékválasztás bizonyítékául bejelölt vagy beírt bizonyítékok áttekintésével. A rendszer nem enged továbblépni addig, amíg a kitöltő nem jelöl be legalább egy bizonyítékot az adott részterület értékeléséhez. Összesen 39 bizonyítékot soroltunk fel, egy-egy részterülethez legalább ötöt, legfeljebb tizenegyet, de a szabad beírásra is mindenhol lehetőséget ad a rendszer.

4. TÁBLÁZAT: A bizonyítékok rendszere ⁴	
Dokumentum jellegű bizonyítékok	
Óravázlatok	Jegyzőkönyvek
Tanmenetek	Szakértői értékelések
Iskolai szabályzatok	Óralátogatások jegyzőkönyvei
Pedagógiai program	Éves munkaterv
Helyi tanterv	Informatikai stratégia
Az IKT-eszk. haszn. dokumentumai	Intézkedési terv
Fejlesztési tervek	Továbbképzési terv
Eszközleltár	IMIP
Belső ellenőrzési terv	Belső IKT-képzés dokumentumai
Órarend, terembeosztás	Informatikai szabályzat
Iskolai költségvetés	IKT fejlesztési terv
Mégkérdés	
Tanulói interjúk	Tanári interjúk
Tanulók kérdőíves megkérdése	Tanárok kérdőíves megkérdése
Interjú az informatika tanárokkal és/vagy a rendszergazdával	
Tanulói munkák	
Digitális tanulói portfóliók	Intraneten elérhető tanulói munkák
Tanulói munkák	Honlapon elérhető tanulói munkák
Technikai jellegű bizonyítékok	
Digitális napló	Honlap
Belső hálózat/ Intranet	A rendszergazda szerződése
Kapcsolati bizonyítékok	
Közösen használt digitális tananyagtár	A honlap kommunikációs lehetőségei
Megosztott dokumentumok az intraneten	Működő eTwinning kapcsolat

⁵ Ez a lista már a mérés után frissített és egységesített elemeket tartalmazza.

A kiemelkedő iskolák esetében feltételezzük, hogy van informatikai stratégiájuk; az infrastruktúra lehetőséget ad a külső-belső kommunikációra, a dokumentumok és információk megosztására a különböző csoportok között és azokon belül, vagyis van intranet, digitális napló, digitális tananyag vagy feladatbank, a gyerekek munkáival is tudják igazolni az IKT-használat fejlettségét. Az iskola honlapján működik valamilyen kommunikációs lehetőség, és valamilyen formában virtuális tanulási környezetet⁶ is teremtenek vagy szolgáltatnak, van informatikai stratégiájuk, és a mérésbe a tanárok, esetleg a tanulók szélesebb körét is bevonták. Hét bizonyítékot vizsgáltunk meg iskolánként. A táblázatban azokon a helyeken szerepel x jelzés, amely bizonyítékokat a választáskor bejelölték (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT: A választás során megjelölt bizonyítékok									
Helyezés	Intézmény	Intranet	Digitális napló	Digitális tananyag	Interaktív honlap	Diákok munkái	IKT-stratégia	Szélesebb kör	Bejelölt biz. száma
1.	Szakképző iskola, nagyváros	x	x	–	x	x	x	x	6
2.	Általános iskola, kisváros	x	x	x	x	x	x	x	7
3.	Általános iskola és szakiskola, kisközség	? ¹	x	x	x	x	x	x	6
4.	Gimnázium, főváros	–	x	–	x	x	–	x	5
5.	Általános iskola, kisváros	x	x	x	x	x	–	x	6
6.	Gimnázium és szakközép, kisváros	x	–	x	x	x	x	x	6
7.	Szakközépfiskola, főváros	x	x	x	x	x	x	x	7
8.	Gimnázium, kisváros	–	x	x	x	x	x	x	6
9.	Általános iskola, kisváros	–	–	–	x	x	x	x	4
10.	Általános iskola, kisváros	–	–	–	x	x	x	x	4
11.	Általános iskola, kisváros	nem adott meg bizonyítékot							0
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	x	x	x	x	x	x	x	7

A bejelölt bizonyítékokat áttekintve megállapíthatjuk, hogy csak három olyan iskola van, amely az innovatív szemlélet mutatójával kiválasztott bizonyítékok közül mindegyiket bejelölte, öt olyan, amely egyet-egy nem jelölt meg (digitális tananyag, intranet, IKT-stratégia, digitális napló). Két iskolában ugyanaz a három bizonyíték maradt jelöletlen a kiválasztottak közül: az intranet, a digitális napló és a tanárok által közösen használt, elérhető digitális tananyag. A bizonyítékok nélküli önértékelés még októberben történt, amikor a rendszer nem követelte meg, hogy ezeket bejelöljék.

⁶ Ezt csak az interjúk során tudtuk feltárni, mert kiderült, hogy sokan nem értik a jelentését, illetve a bizonyítékok között nem szerepelt, csak egy állítás vonatkozott rá.

Az interjúk tanulságai

A megbízhatóság vizsgálatára, illetve a sikertitkok felderítésére interjúkat készítettünk a felső kategóriába, az „átalakulók” közé sorolt 12 intézménnyel. Azt tapasztaltuk, hogy sok iskolában nagyon komolyan vették az önértékelést, és az alábbi módszerek közül egyet vagy többet is alkalmazva végezték el:

- tantestületi értekezleten kivetítették az állításokat, és közösen döntöttek az értékekről,
- tanári és tanulói kérdőívek összesítése után egy kis csoport végezte az online értékelést,
- munkaközösségek értékelték, ezt megvitatták, egyeztették egy tantestületi értekezleten,
- interjúkat készítettek tanárokkal és tanulókkal, majd egy kis csoport végezte az ön-értékelést,
- területenként egy-egy csoport végezte az értékelést a vélemények összegyűjtése és a bizonyítékok áttekintése után.

Az önértékelést azonban sok esetben – a kiemelkedőnek látszó iskolák között is több ilyen van – nem az Útmutónak és a felkérő levélnek megfelelően végezték, hanem a rendszergazdát vagy az informatika tanárt, esetleg egy-két más szakos kollégát bízták meg a munkával. Az interjúk azt igazolják, hogy a kitöltő nem mindig ismerte megfelelően a helyzetet, vagy optimistán, a vágyaknak megfelelően válaszolt. Amennyiben az iskolák bejelölték bizonyítékként a tanárok (több esetben a tanulók) megkérdezését kérdőívvel vagy interjúk során, de a részletes interjú feltárta, hogy ez nem történt meg, felvetődött az önértékelés megbízhatatlansága. Öt olyan iskolát találtunk, ahol az Útmutónak megfelelően, körültekintően, szélesebb kör bevonásával végezték el az önértékelést. Ez az önértékelés megbízhatóságának egyik alapvető feltétele. Mivel azonban félreértésből is származhat ez az ellentmondás, mind a 12 iskola esetében további elemeket is összevetettünk a megbízhatóság vizsgálatára (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT: A kitöltés módja az interjú és a megjelölt bizonyítékok szerint			
Helyezés	Intézmény	Az önértékelés módja	
		Az interjú szerint	Írásban ⁷
1.	Szakképző iskola, nagyváros	szűk körben	eltérés
2.	Általános iskola, kisváros	tanárok és tanulók megkérdezése	összhang
3.	Általános iskola és szakiskola, kisközség	összetett, alapos módszer	összhang
4.	Gimnázium, főváros	rendszergazda/informatikus egyedül	eltérés
5.	Általános iskola, kisváros	nem álltak rendelkezésre	
6.	Gimnázium és szakközép, kisváros	rendszergazda/informatikus egyedül	eltérés
7.	Szakközépiszkola, főváros	összetett, alapos módszer	összhang
8.	Gimnázium, kisváros	összetett, alapos módszer	összhang
9.	Általános iskola, kisváros	szűk körben	eltérés
10.	Általános iskola, kisváros	tagintézmények vezetői	eltérés
11.	Általános iskola, kisváros	szűk körben	eltérés
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	tanárok és diákok megkérdezésével	összhang

⁷ Ha az állítások minősítésének igazolására bejelölt bizonyítékok között ugyanaz szerepel, mint az interjúban, akkor az „összhang” szó került ide, ha nem, akkor az „eltérés”. Az interjút tekintjük hiteles forrásnak.

Az interjúk során kiemeltünk öt olyan tényezőt, amelyek megléte, működése esetén az iskola nagyobb eséllyel használhatja ki az intézmény egészét segítő módon az informatikai megoldásokat, ezekre külön is rákérdeztünk (intranet, digitális napló, IKT-stratégia, virtuális tanulási környezet, IKT-val segített belső kommunikáció). A kapott válaszokat összevetettük az ezekkel a tényezőkkel összefüggő állításokra adott értékekkel.

7. TÁBLÁZAT: Az iskolai önértékelés megbízhatósági mutatói												
Helyezés	Intézmény	Intranet		Digitális napló		IKT-stratégia		Virtuális tanulási környezet		Belső kommunikáció		Megbízhatósági mutató
		I ⁸	H ⁹	I	H ¹⁰	I	H ¹¹	I	H ¹²	I	H ¹³	
1.	Szakképző iskola, nagyváros	x	4	x	4	x	4	–	3	x	3,75	4
2.	Általános iskola, kisváros	x	4	x	3,67	x	4	–	3,5	x	4	4
3.	Általános iskola és szakiskola, kisközség	x	3,5	x	4	x	4	–	2,5	x	3,75	4
4.	Gimnázium, főváros	x	3,5	x	4	–	3,67	–	2	–	3,75	2
5.	Általános iskola, kisváros	Nem álltak rendelkezésre az interjúhoz										
6.	Gimnázium és szakközépiskola, kisváros	x	4	–	2	–	3,67	x	4	x	4	3
7.	Szakközépiskola, főváros	x	4	x	4	x	4	x	4	x	4	5
8.	Gimnázium, kisváros	x	4	x	3	x	3	x	3,5	x	3,25	5
9.	Általános iskola, kisváros	x ¹⁵	4	–	1,33	x	4	–	2	x ¹⁶	3,75	2
10.	Általános iskola, kisváros	x	4	–	1,67	x	4	–	2,5	x	4	4
11.	Általános iskola, kisváros	Egyik sincs, téves kitöltés és besorolás										
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	x	4	–	3,67	x	3,67	–	2,5	x	3,75	3

A 7. táblázat azt mutatja, hogy az interjúk során mely elemek meglétére derült fény, ezt összevetettük azzal, hogy az önértékelés során hogyan minősítették az iskolák azokat az állításokat, amelyek ezekre az eszközökre, eljárásokra, tényezőkre vonatkoznak. Ezzel két dolgot vizsgáltunk, egyrészt a megbízhatóságot, másrészt azt, hogy ha egy-egy elem jelen van az iskola munkájában, mennyire működik, mennyire hatékony. A hatékonyság mutatója itt egy 1-4 közötti szám, amely a válaszok átlagolásával keletkezett, amennyiben több állítás is vonatkozott az adott tényezőre. Azokat az intézményeket emeltük ki világos szürkével, amelyek szélesebb kör bevo-

8 I=interjú, H=hatékonysági mutató

9 4.1.8.+4.2.1. sz. állítások átlagértéke

10 2.2.4.+3.1.8.+4.2.9. sz. állítások átlagértéke

11 2.4.7.+3.1.2.+3.2.2. sz. állítások átlagértéke

12 2.4.5.+4.2.6. sz. állítások átlagértéke

13 2.4.4.+3.3.1.+3.3.4.+4.1.8. sz. állítások átlagértéke

14 Minden elem esetében egy egészet vontunk le, ha az interjú nem igazolta valamelyik elem meglétét.

15 Van, de nem használják.

16 Van, de nem használják.

násával részletes és alapos önértékelést végeztek az interjúk tanúsága szerint. Ha egy eszköznél x és 3 egész feletti érték szerepel, ez azt jelenti, hogy létezik és intenzíven használják. Ha nincs x , de 2 vagy afeletti érték szerepel, ez azt jelenti, hogy az önértékelés nem a realitásnak megfelelően történt. A 12 közül 6 iskola megbízhatósági mutatója éri el a négyes vagy ötös értéket, közülük azonban csak a 2-3. és a 7-9. sorszámú végezte az önértékelést a felhívásnak és az útmutatónak megfelelően, szélesebb körben. A tanárokat és a diákokat is bevonó 12. sorszámú intézmény megbízhatósági mutatója csak 3. Még egy kiegészítő vizsgálat mellett döntöttünk az önértékelés megbízhatóságának vizsgálata során, nagyon egyszerű szempontok alapján azt is megnéztük, hogy a honlapok valóban innovatív iskolát tükröznek-e.

A honlapok bizottsága

A honlapokat külső felhasználói, látogatói szemmel értékeltük, egy 2000-ben, az Országos Közoktatási Intézet (OKI) által megrendelt vizsgálatból kiindulva (KÖRÖSNÉ MIKIS, 2000.), de egyszerűbb és módosított formában, a dizájn, a tartalom és – új elemként – az interaktivitás szempontjainak figyelembevételével. A szöveges bemutatás külön dokumentumban olvasható, itt csak az egyszerűsített, pontokra átváltott minősítést tesszük közzé. Mindhárom területen három értéket állapítottunk meg, a szerény (1 pont), az átlagos (2 pont) és a gazdag (3 pont) minősítés közül választottunk, így a honlapra kapható összes pontszám 3 és 9 között mozog. A honlapelemzés tanúsága szerint a 12 iskola közül 6 működtet olyan honlapot, amely meghaladja az iskolák esetében manapság szokásos színvonalat (KÖRÖSNÉ MIKIS, eLEMÉR élenjáró iskoláinak honlapjai, 2011.), (MÉSZÁROS-SZATMÁRI, 2009.). E honlapok rendezettek, frissek, informatívak, tartalmazzák az összes kötelezően megjelentető dokumentumot, de ezek mellett sok más információt, például diákmunkákat is. Általában van jelszóval védett felület, ami az iskolahasználók számára nyújtott további szolgáltatásokat jelez. Közülük három (a 7., 8. és a 12. sorszámú) végezte az önértékelést az útmutatónak megfelelően, szélesebb kör megkérdezésével. Az önértékelésben alaposan eljáró, és jó megbízhatósági mutatóval rendelkező 2. és 3. sorszámú iskola honlapja szerényebb, mint ahogyan az egy innovatív intézménytől elvárható, a 2. intézmény honlapjának tartalmát gazdagítani kellene, a 3. meglehetősen statikus, a dizájn nem egységes, a 2. és a 3. is frissítésre szorul, ezzel együtt is jó átlagos színvonalúnak mondhatók (8. táblázat).

A 12 iskola vizsgálatának tanulságai

Az önértékelése alapján a 12 legjobb iskola közé bekerült intézmények vizsgálata számos tanulsággal járt. A jövőt illetően a legfontosabb az, hogy még jobban hangsúlyoznunk kell a kitöltés módjára vonatkozó tanácsokat, vagyis azt, hogy feltétlenül szélesebb kör bevonásával, alaposan átgondolva kell elvégezni az önértékelést, ha az iskola reális eredményt akar kapni. Segítenünk kell annak a felismerésében, hogy az eLEMÉRÉS nem verseny, hanem olyan lehetőség, amellyel reális képet kaphat az iskola önmagáról, értékeiről és a fejlesztendő területekről. Nem az az iskola a „legjobb”, amelyik a legmagasabb átlagot éri el, hanem az, amelyik valós képet kap, és arra alapozva fejlesztésbe kezd, majd újra megvizsgálja,

8. TÁBLÁZAT: A honlapok értékelése					
Helyezés	Intézmény	A honlap			
		Dizájn	Tartalom	Interaktivitás	Összesen
1.	Szakképző iskola, nagyváros	3	3	2	8
2.	Általános iskola, kisváros	2	2	2	6
3.	Általános iskola és szakiskola, kisközség	2	2	2	6
4.	Gimnázium, főváros	3	3	3	9
5.	Általános iskola, kisváros	2	3	3	8
6.	Gimnázium és szakközép, kisváros	1	2	2	5
7.	Szakközépiskola, főváros	2	2	3	7
8.	Gimnázium, kisváros	2	3	3	8
9.	Általános iskola, kisváros	1	2	1	5
10.	Általános iskola, kisváros	2	2	2	6
11.	Általános iskola, kisváros	2	2	2	6
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	2	3	2	7

milyen hatással van a fejlesztő munka az iskola működésére. További feladat a fejlesztők, eLEMÉR és munkatársai számára, hogy még egyértelműbbé tegyék az állításokat, ahol kell, magyarázatokkal, példákkal, különösen a virtuális tanulási környezet esetében.

A fenti sokoldalú vizsgálat szerint a 2-3. és a 7-8. sorszámú iskolák pályázhatnak nagy eséllyel az innovatív iskola címre, szóba jöhetne még az 1., a 9., 10. és a 12. is. Az 1., 9. és 10. sorszámúnak ehhez szélesebb körben meg kellene ismételnie az önértékelést, a 12-nek pedig gondosabban kellene áttekintenie a bizonyítékokat. Az 5-ről nem tudjuk megállapítani, hogy megfelel-e az akkreditáción, mert velük nem készült interjú. Az önértékelés mai színvonala alapján tehát az iskolák körülbelül fele esne át sikeres akkreditáción, ami nem rossz arány, de még javítható (9. táblázat). A jobb arány érdekében akkreditációra csak azok az intézmények pályázhatnak, amelyek használják az eLEMÉR által rendelkezésre bocsátott kérdőíveket és interjúvázatokat, illetve amelyek az Útmutatóban megadott valamely eljárást követve végzik az önértékelést.

9. TÁBLÁZAT: Az elemzés összesített eredménye						
Helyezés	Intézmény	Kitöltés módja	Összhang	Megbízhatóság	Honlap	Valószínű eredmény
1.	Szakképző iskola, nagyváros	szűk	nincs	4/5	8/9	nem (formai okok)
2.	Általános iskola, kisváros	rendben	van	4/5	6/9	akkreditálnánk
3.	Általános és szakiskola, kisközség	rendben	van	4/5	6/9	akkreditálnánk
4.	Gimnázium, főváros	nem	nincs	2/5	9/9	nem
5.	Általános iskola, kisváros	?	?	?	8/9	nem tudni
6.	Gimnázium és szakközép, kisváros	nem	nincs	3/5	5/9	nem
7.	Szakközépiskola, főváros	rendben	van	5/5	7/9	akkreditálnánk
8.	Gimnázium, kisváros	rendben	van	5/5	8/9	akkreditálnánk
9.	Általános iskola, kisváros	szűk	nincs	2/5	5/9	nem (formai okok)
10.	Általános iskola, kisváros	szűk	nincs	4/5	6/9	nem (formai okok)
11.	Általános iskola, kisváros	szűk	nincs	-	6/9	nem
12.	Szakközép- és szakiskola, kisváros	rendben	van	3/5	7/9	talán

Az alábbi intézmények a bemutatott vizsgálatok alapján megfelelnek az akkreditáció során, és megkapnak az innovatív iskolai címet. A velük készült interjút rövidített formában közzé tesszük eLEMÉR honlapján, az Önértékelő keretrendszer Segítség menüpontjában:

- Thököly Imre Kéttannyelvű Általános Iskola, Hajdúszoboszló;
- Felsőbüki Nagy Pál Általános Iskola és Vendéglátóipari Szakiskola, Bük;
- II. Rákóczi Ferenc Fővárosi Gyakorló Közgazdasági Szakközépiskola, Budapest;
- Bibó István Gimnázium, Kiskunhalas.

Miért nem akkreditálnánk a többi iskolát? A 4. sorszámú iskolában a rendszergazda/informatikus végezte az önértékelést, holott kifejezetten szerepel az Útmutatóban, hogy ezt nem javasoljuk, mert a mérés fókusza nem az infrastruktúra, hanem az intézményfejlesztő szemléletű eszköz- és módszerhasználat. Az önértékelés során bizonyítékként jelölték meg egy szélesebb kör kikérdezését, holott ez nem történt meg. Az önértékelés szubjektivitását jelentősen csökkentti, ha a tanárok – és lehetőség szerint a tanulók – véleményének összesítése és a rendelkezésre álló bizonyítékok áttekintése alapján végzik. Az önértékelés megbízhatósági mutatója is alacsony (2), mert három olyan elem hiányára is fény derült az interjúban, amelyek az önértékelés során viszonylag magas értékeket kaptak (IKT-stratégia, virtuális tanulási környezet, belső kommunikáció). Az intézmény honlapja azonban kiemelkedő.

A 6. sorszámú iskolában is a rendszergazda/informatikus végezte az önértékelést, a megbízhatósági mutató 3, vagyis két vizsgált tényező, a digitális napló és az IKT-stratégia esetében kaptak az állítások indokolatlan értékeket, és a honlap sem igazolja a fejlett intézményi IKT-használatot. A 11. iskola képviselője az interjú során elmondta, hogy inkább a vágyaikat, mint a valóságot jelenítették meg az értékek megválasztásakor, és maguk sem tartják indokoltnak, hogy bekerüljenek az innovatívnak tekinthető iskolák körébe.

A tanulságok továbbgondolása

Ha az eLEMÉRre valóban akkreditációs elismerési rendszer épül, akkor feltétlenül szükség van arra, hogy jól képzett szakértők ellenőrizzék az önértékelés megbízhatóságát és realitását. Ha az akkreditáció során két szintet lehet elérni, azaz ezüst- vagy aranykoszorús innovatív iskolai minősítést kaphat egy intézmény, akkor nem a pályázás, hanem a bírálókat kell eldölnie, hogy melyik szinten akkreditálható. Az átlagok alapján történő kategóriába sorolás nem elég megbízható, nem lehet a pályázati szint meghatározója, mert úgy is bekerülhet a legjobbak közé egy intézmény, ha valamelyik fő területen (tanulás, tanítás, szervezeti működés, infrastruktúra) nem mutat megfelelő fejlettséget, de a másik két-három terület magas értéke felhúzza. Ezért indokoltnak tartjuk, hogy a mindenkor februári mérést kövesse klaszterelemzés, amely úgy sorolja csoportba az iskolákat, hogy a legjobbak esetében a területek kiegyensúlyozottságát is figyelembe veszi. A klaszterelemzés alapján a legfejlettebb csoportba kerülő iskolák pályázhatnak az innovatív iskolai címre, az pedig az akkreditáció során dőlne el, hogy az iskola megkaphatja-e a címet, és ha igen, akkor annak melyik fokozatát. A klaszterelemzést most is elvégeztük, ennek eredményeit mutatja be a tanulmány második része.

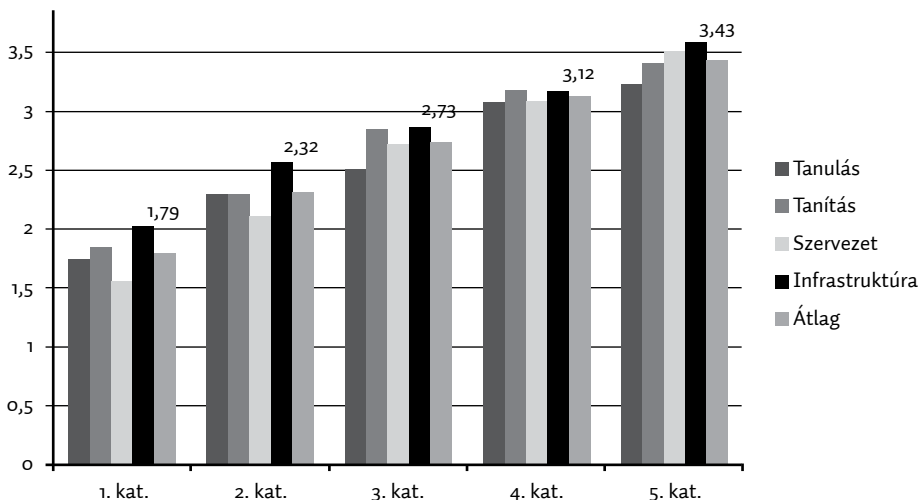
AMIT A KLASZTERELEMZÉS MEGÁLLAPÍT

A módszer és az öt klaszter bemutatása

Klaszterelemzés segítségével próbáltunk olyan csoportokat (klasztereket) létrehozni, amelyekben az iskolák hasonló tulajdonságokat mutatnak, koherens csoportként írhatók le. Először hierarchikus klaszteranalízis eljárással megállapítottuk, hogy az iskolák öt klaszterbe sorolhatók, majd nem hierarchikus (K-átlag klaszter) elemzéssel állapítottuk meg a klaszter központokat. Az elemzés alapján az eLEMÉR-iskolákat öt csoportba sorolhatjuk IKT-használatuk alapján (10. táblázat).

10. TÁBLÁZAT: A klaszterelemzés csoportjainak népessége		
Klaszter	Iskolák száma	Százalékos arány
1	63	17,2
2	139	37,9
3	74	20,2
4	51	13,9
5	40	10,9
Összesen	367	100

2. ÁBRA: A klasztereken belüli átlagok áttekintő ábrája



A 2. ábrán jól látható, hogy mind a négy fő terület átlagértéke, illetve az összesített átlag is nő kategóriáról kategóriára. Az ábrán csak az összesített átlag értékét jelenítettük meg, mert nem az egyes értékeket, hanem a trendet találtuk figyelemre méltónak. Megfigyelhető,

hogyan az 1. kategória esetében – bár nagyon szegényes az infrastruktúra, de még így is ez kapta a négy terület közül a legmagasabb értéket; a szervezeti működés marad el a legjobban. Ez azt jelentheti, hogy az önértékelést elvégző iskolák 17 százalékában nincsenek meg a technikai feltételek, és a vezetés sem jutott el annak felismeréséig, hogy az informatikai megoldások előrébb vihetik az iskolát. A második klaszterben már lehetőséget adna az infrastruktúra fejlettsége az intenzívebb használatra, ám a szervezeten ez még nem látszik, és a vezetés sem elkötelezett. A tanításban és a tanulásban már mutatkoznak a használat elemei. Ez a legnépesebb kategória, a kitöltő iskolák mintegy 38 százaléka tartozik ide. Ez a két kategória együttesen a „megjelent az IKT” csoportba sorolódna egy klaszterelemzés alapú rendszerben, már csak a biztatás kedvéért is (2. ábra).

Az iskolák közel 20 százalékát magába foglaló harmadik csoportban az infrastruktúra mellett a tanítás értéke a legmagasabb, itt már megmozdult a vezetés, és kialakulóban vannak az IKT-használat szervezeti feltételei is, a tanulói eszközhasználat azonban még nem jellemző, a tanításban azonban már olyan mértékben jelenik meg a technika, ahogyan azt az infrastruktúra mértéke lehetővé teszi. A klaszterelemzés szerint ők kerülnének abba a csoportba, amely azokat az iskolákat tartalmazza, amelyek már „alkalmazzák az IKT-t.” A negyedik kategória értékei viszonylag kiegyenlítettek, az ide tartozó iskolák megindultak az informatikai eszközök integrálásának útján, az IKT jelen van a tanításban, a tanulásban és az iskola működésében is, ez az önértékelésben résztvevő iskolák körülbelül 14 százalékára jellemző. Ezekben az intézményekben már jelentős a tanári és a tanulói eszközhasználat is, a tanításra és az infrastruktúrára adott érték azonos. A szervezet működésének is része a technika. Elindultak azon az úton, amely a technika integrálását jelenti a mindennapi folyamatokba.

Az ötödik klaszterbe a legfejlettebb iskolák kerültek, összesen 40 intézmény, az iskolák mintegy 11 százaléka. Ebben a csoportban olyan magas az infrastruktúrára adott érték (3,58), hogy nincs akadálya az IKT mindennapi tanórai használatának, bár a digitális napló és a virtuális tanulási környezet használata ezekben az intézményekben sem jellemző. A vezetés ezekben az iskolákban egyértelműen támogatja az IKT-használatot, lehetőséget biztosít a tanárok továbbképzésére és a tanórai IKT-használatot is segíti. Ezek azok az iskolák, amelyek mintául szolgálhatnak az IKT iskolafejlesztő szemléletű alkalmazására. Számukra a továbbfejlődés lehetősége és szükségessége elsősorban a tanulás és a tanítás során alkalmazott eszközök, módszerek és eljárások terén mutatkozik. A klaszterelemzésen alapuló besorolás szerint ők kerülnének az „átalakulnak az IKT használatával” megnevezésű csoportba.

A legfejlettebbnek mutató iskolák köre

Klaszterelemzéssel tehát 40 intézmény került a legfejlettebb IKT-használó iskolák körébe, természetesen közöttük van a 12 – önértékelése alapján – legjobb eredményt elért iskola is. A 40 iskola régiónkénti megoszlása általában nem mutat jelentős eltérést az országos mérésben résztvevő összes iskola megoszlásához képest, kivéve a Dél-alföldi és Közép-magyarországi régiót, ahonnan a teljes mintában képviselt arányukhoz viszonyítva kissé több intézmény került a legjobbak közé (11. táblázat).

11. TÁBLÁZAT: Az 5. klaszterbeli és az összes önértékelő iskola regionális megoszlása

Régió	5. klaszterbeli iskolák		Összes iskola		Eltérés (%)
	Száma	Aránya a részmintán belül (%)	Száma	Aránya a teljes mintában (%)	
Közép-Magyarország	12	30,0	86	23,43	6,57
Közép-Dunántúl	4	10,0 %	49	13,35	-3,35
Nyugat-Dunántúl	3	7,5	35	9,54	-2,04
Dél-Dunántúl	4	10,0	27	7,36	2,64
Észak-Magyarország	4	10,0	58	15,80	-5,80
Észak-Alföld	4	10,0	58	15,80	-5,80
Dél-Alföld	9	22,5	54	14,71	7,79
Összesen	40	100,0	367	100,0	-

12. TÁBLÁZAT: Az 5. klaszterbeli és az összes önértékelő iskola településtípus szerinti megoszlása

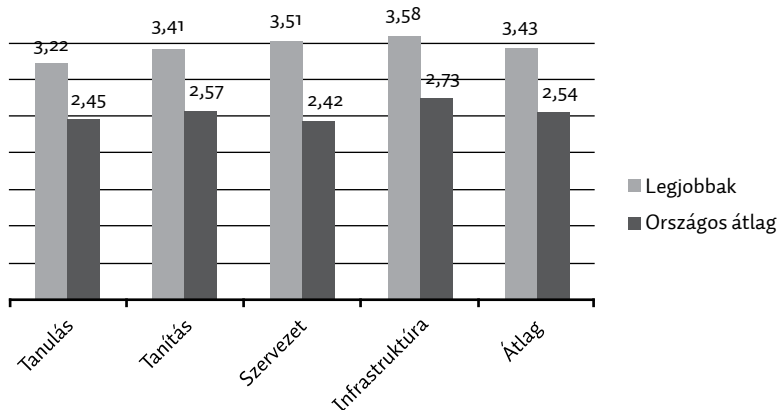
Településtípus	5. klaszterbeli iskolák		Összes iskola		Eltérés (%)
	Száma	Aránya a részmintán belül (%)	Száma	Aránya a teljes mintában (%)	
Kistelepülés (1000 fő alatt)	1	2,5	16	4,36	-1,14
Kisközség (1–5 ezer lakos)	3	7,5	92	25,07	-17,57
Nagyközség (5–10 ezer lakos)	3	7,5	26	7,08	0,42
Kisváros (10–50 ezer lakos)	14	35,0	88	23,98	11,02
Nagyváros (50–500 ezer lakos)	9	22,5	85	23,16	-0,66
Főváros	10	25,0	60	16,35	8,65
Összesen	40	100,0	327	100,0	-

Az ötödik klaszterben nagyobb a kisvárosi és fővárosi iskolák aránya, mint az országos mérés egészében. A kisközségi iskolák aránya pedig jóval kisebb, mint az országos mintában (12. táblázat).

A legjobbak klaszterébe tartozó iskolák egészében 0,89 századdal értékelték magukat jobbra, mint az országos átlag, a legkisebb eltérés a tanulás terén mutatkozik (0,77), míg a legnagyobb a szervezeti működésben (1,09).

A legmagasabb értékeket kapott állításokat a 40 iskola esetében is megvizsgáltuk. A 13. táblázatban szürkével is kiemeltük azokat az állításokat, amelyek nem szerepelnek a teljes mérés legjobb értékei között (az utolsó kettő és hátulról a negyedik).

3. ÁBRA: Az ötödik klaszter és a teljes mérés eredményeinek összevetése



13. TÁBLÁZAT: Az 5. klaszter iskoláiban legmagasabb értéket kapott állítások						
	Nem teljesen megoldott	Majdnem teljesen megoldott	Teljesen megoldott	Klaszter átlag	Országos átlag	Különbség
A legjobbra értékelt állítások						
Az iskolában használt szoftverek jogtiszták.	–	2	38	3,95	3,79	0,16
Az iskolában használt szoftverek és hardverek kompatibilisek.	–	2	38	3,95	3,65	0,3
A vezetés biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a pedagógusok használják a különböző szoftvereket és hardvereket az iskola működésének különböző szinterein (korrepetálás, versenyre felkészítés, szabadidős programok, nyitott gépterem).	–	3	37	3,93	3,25	0,44
Az iskolavezetés támogatja és ösztönzi az IKT-eszközökkel támogatott tanítási-tanulási folyamatot.	–	3	37	3,93	3,35	0,58
Az IKT-eszközfejlesztés tudatosan és tervszerűen, az iskola pedagógiai programjával összhangban történik.	–	3	37	3,92	3,01	0,72
A vezetőség megszervezi az IKT tanórai használatához szükséges képzéseket.	1	3	36	3,88	3,15	0,86
Az iskolavezetés értékeli, hogy az iskola céljainak megfelel-e az infrastruktúra, és az értékelés eredménye beépül a tervezési folyamatokba.	–	6	34	3,85	3,07	1
Az iskola fizikai környezete támogatja az IKT-val segített tanulást.	–	7	33	3,82	2,79	1,14
Az internet az iskola egész területén elérhető.	1	5	34	3,82	3,1	1,28
A digitális kompetencia fejlesztése megjelenik mind az informatika tantárgy, mind más tárgyak helyi tantervében.	–	8	32	3,80	2,87	1,42
A vezetés biztosítja, hogy a tanulók a tanórákon kívüli időben is használhassák az iskola IKT-eszközeit, ha erre a digitális szakadék áthidalásához szükség van.	1	6	33	3,80	2,76	1,56

A 13. táblázat utolsó öt állításának értéke egy egész vagy afeletti eltérést mutat az országos átlagtól felfelé a negyven kiemelkedő iskola esetében. A vezetés ezekben az iskolákban jellemzően megoldja, hogy a tanulók tanulási időn kívül is hozzáférjenek az IKT-eszközökhöz, és a digitális kompetencia fejlesztését beépítették a különféle tantárgyak helyi tantervébe. Az internet 4 iskola kivételével az egész intézmény területén elérhető, és 33 helyen az iskola fizikai környezete is támogatja az IKT-val segített tanulást.

14. TÁBLÁZAT: Az 5. klaszter iskoláiban legalacsonyabb értéket kapott állítások							
A leggyengébbre értékelt állítások	Nem megoldott	Nem teljesen megoldott	Majdnem teljesen megoldott	Teljesen megoldott	Csoport átlag	Országos átlag	Különbség
Az iskola használja a digitális napló szolgáltatásait. (38)	14	4	3	17	2,61	1,52	1,09
Az iskola virtuális tanulási környezetet biztosít a tanulás terének és idejének kitágítására (pl. Moodle). (37)	4	16	7	10	2,62	1,59	1,03
A tanulók tisztában vannak a szellemi tulajdon fogalmával és a forrásfelhasználás szabályaival. (39)	3	9	22	5	2,74	2,15	0,59
A tanulók önállóan és tudatosan használják az IKT-eszközöket képességeik felmérésére, például digitális tesztek megoldásával. (39)	1	13	20	5	2,74	1,95	0,79
A tanulók életkoruknak megfelelően meg tudják ítélni a digitális források megbízhatóságát. (38)	0	13	19	6	2,82	2,23	0,59
A tananyagokat, az órarendet, tájékoztatókat, az IKT-eszközökkel adminisztrált jelenléteket, hiányzást, eredményeket otthonról is elérik a tanárok, a diákok és a szülők is. (40)	9	5	10	16	2,82	1,68	1,14
Az informatika/ számítástechnika termek, a könyvtár, a közösségi helyek akadálymentesek. (39)	10	4	7	18	2,85	2,02	0,83
A pedagógusok felhasználják az IKT-eszközöket a tanulók fejlődésének követésére (pl. digitális napló, digitális portfólió). (39)	6	9	8	16	2,87	1,72	1,15
A tanulók rendszeresen oldanak meg különböző tantárgyakból olyan házi feladatokat, amelyek IKT-eszközök használatát igénylik. (40)	1	9	22	8	2,93	2,19	0,74
A pedagógusok nemzetközi együttműködések során is megosztják az IKT-tapasztalataikat, fejlesztik módszereiket. (21)	2	3	9	7	3,00	1,64	1,36

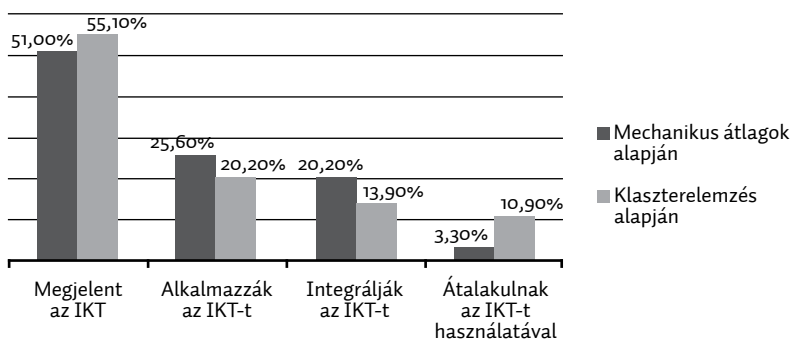
Öt olyan állítás van a legalacsonyabb értéket kapott, megoldásra váró problémák között, amely még így is több mint egy egészszel jobb képet mutat az országos átlagnál. Sokkal több pedagógus vesz részt IKT-t is igénylő nemzetközi együttműködésekben (16 iskolában

megoldott vagy majdnem teljesen megoldott ez a kérdés); a pedagógusok IKT-eszközöket is használnak a tanulók fejlődésének nyomon követésére (25 iskolában adtak erre 3-as vagy 4-es értéket). Távolról is el lehet érni az eredményeket és a hiányzási adatokat (3-as, 4-es választ adott 26 intézmény); virtuális tanulási környezet jól vagy majdnem jól működik 17 iskolában, míg a digitális napló bevezetését 20 iskolában többé-kevésbé teljesen megoldották. Az országos mérés 10 leggyengébbre értékelt állítása közül három nem szerepel a legjobb negyven iskola esetében. Ezek a következők: a digitális tanulási források az iskolán belül és kívül is hozzáférhetőek (2,04/3,26), a tanulók feladatmegoldás során szabadon választhatnak az IKT-eszközök között (2,04/3,05); Az IKT-val kapcsolatos önértékelés eredménye intézkedési tervben tükröződik (2,05/3,18). Ezeknek az állításoknak az esetében is egy egész feletti a különbség az országos átlag és az ebbe a klaszterba sorolt iskolák között (14. táblázat).

KÖVETKEZTETÉSEK , KÖVETKEZŐ LÉPÉSEK

Eredeti elképzeléseink szerint azok az iskolák, amelyek átlaga az önértékelés szerint a 2,5 és 3,49 értékek között van, az ezüst-, míg a 3,5 fölöttiek az aranykoszorús innovatív iskolai címre pályázhattak volna. Ez az önértékelést elvégző iskolák esetében az első országos mérés szerint mintegy 20 százalék és 3 százalék, összesen körülbelül 23,5 százalék lenne. Mivel az önértékelés szubjektív, és buktatóiról meggyőződünk, nem tartjuk indokoltnak a fokozatra való pályázást, annak inkább az akkreditáció során kell eldőlnie.

4. ÁBRA: Az átlagokon és a klaszterelemzésen alapuló csoportosítás összevetése



Mivel a klaszterelemzést sokkal megbízhatóbbnak látjuk az átlagon alapuló mechanikus csoportképzésnél, szeretnénk a pályázati lehetőséget erre alapozva megadni az iskolának. A mindenkori mérést követő gyors klaszterelemzés után, kb. március vége felé értesítést kapnának azok az iskolák, amelyek – ha akarnak – pályázhatnak az innovatív iskolai címre. A klaszterelemzés szerinti legjobb csoport magában foglalja az átlaguk alapján kiemelkedő intézményeket is, de azoknál jóval nagyobb számú intézményt sorol az IKT segítségével átalakulók körébe (4. ábra). Ezért azon még el kell gondolkodnunk, és meg kell kérdeznünk sokak véleményét, hogy csak az 5. klaszterba sorolódó, az IKT segítségével átalakuló iskolák

pályázhassanak vagy azok is, akik a negyedik klaszterbe, az IKT-t integrálók közé kerülnek. Ennek természetesen anyagi vonzata is van, hiszen az akkreditáció pénzbe kerül, a szakértő munkáját és utazását ki kell fizetnie valakinek. Most azon van a sor, hogy az akkreditációs rendszert is kidolgozzuk. Már beszéltünk a nagy informatikai (IT) cégek közül néhányal, talán sikerül olyan együttműködést kialakítani, amelyben a sikeres akkreditáció díját nem az iskolának kell kifizetnie. Írják meg véleményüket eLEMÉR-nek! E-mail: elemer@ofi.hu.

IRODALOM

- BECTA (2007., 2010.): *Selfreview Framework*. <https://selfreview.becta.org.uk/>, Letöltve: 2011. július 6.
- EUN (2009.): *P2V Evaluation Framework for the Use of ICT in Education*. http://peerlearning.eun.org/shared/data/pdf/P2V_ICT_evaluation_framework_final.pdf, Letöltve: 2011. július 6.
- HUNYA MÁRTA – KŐRÖSNÉ MIKIS MÁRTA – TARTSAYNÉ NÉMETH NÓRA – TIBOR ÉVA (2011.): *Gyorsjelentés*. <http://ikt.ofi.hu>, Letöltve: 2011. július 6.
- KŐRÖSNÉ MIKIS, MÁRTA. (2000.): *A magyar középiskolák honlapjainak elemzése*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=hirek-korosne-honlapelemzes>, Letöltve: 2011. július 6.
- KŐRÖSNÉ MIKIS, M. (2011.): *eLEMÉR élenjáró iskoláinak honlapjai*. <http://ikt.ofi.hu>, Letöltve: 2011. július 6.
- MÉSZÁROS JÁNOS – SZATMÁRI NÓRA (2009.): *Az iskolai honlapokról az elvárások és lehetőségek tükrében*. <http://www.ofi.hu/tudastar/iskolai-honlapokrol>, Letöltve: 2011. július 6.
- MICROSOFT (2010.): *Innovative Schools Toolkit*. <http://www.is-toolkit.com>, Letöltve: 2011. július 6.

Máté-Mártonné Korb Erzsébet

Belterjesség és fokozatos előregedés a pedagógus pályán*

Kaposvár óvodahálózatában dolgozó óvodapedagógusok életkori összetételének vizsgálata (2010)

A pedagógus pályán többségében nagymama korú hölgyek dolgoznak. Kaposvár város óvodahálózatának 25 év alatt történt változásából és a jelenlegi óvodapedagógus közösség életkori összetételének, valamint pályán eltöltött idejének – egzakt adatokkal alátámasztott – vizsgálatából levont következtetésekkel szeretnénk ráirányítani a figyelmet arra, hogy a gyermekek érdekében a pedagógusok korhatár előtti nyugdíjba vonulásának lehetőségét és feltételeit hosszú távon meg kellene teremteni. A csökkenő gyermeklétszám és a fokozatosan szűkülő szakmai tér, a Kjt. (közalkalmazotti törvény) nyújtotta – az álláshely megtartására vonatkozó – magas szintű biztonságnak köszönhetően mára megállapítható, hogy belterjesség, fokozatosan előregedővé vált a város óvodapedagógus közössége.

BEVEZETÉS

A közvélemény által jól ismert, több évtizedes probléma a pedagógus pálya elnöiesedése. Arról, hogy mára az aktívan dolgozó óvodapedagógusok, tanítók, tanárok átlag életkora az egyéb területeken dolgozókéval a legtöbb esetben jóval meghaladja, már kevesebb szó esik.

Az igazság pedig az, hogy a magyar oktatási-nevelési rendszerben többségében nagymama korú hölgyek dolgoznak.

A nyugdíjkorhatár 62 évre történő emelése után az MDF részéről többször felmerült az a javaslat, hogy az óvodában dolgozó pedagógusok számára korkedvezményt kellene biztosítani. A javaslatból, ha az emlékek nem csalnak, még előterjesztés sem lett, de már a felvetés is arra utalt, hogy a legkisebbek nevelését nem a 60 év felettiekre szeretné bízni a társadalom.

Az 1997. évi LXXXI. törvényt módosító 2009. évi XL. törvényben 65 évre emelt nyugdíjkorhatár pedig – az óvodapedagógusi pályán – mindezek tudatában végképp abszurdnak tűnik.

A következőkben Kaposvár város óvodahálózatának 25 év alatt történt változásából és a jelenlegi óvodapedagógus közösség életkori összetételének, valamint pályán eltöltött idejének – egzakt adatokkal alátámasztott – vizsgálatából levont következtetésekkel szeretnénk ráirányítani a figyelmet arra, hogy a gyermekek érdekében a pedagógusok korhatár előtti nyugdíjba vonulásának lehetőségét és feltételeit hosszú távon meg kellene teremteni.

* A tanulmány közreadását a szerkesztőség vitaindítónak szánja. (M. J.)

Kaposvár óvodahálózatára jellemző adatok változása az elmúlt 25 évben

Kaposvár a legfrissebb adatok szerint 68 240 fő lakossal rendelkező megyei jogú város. Hat óvodai központtal, húsz feladatellátási helyen működő önkormányzati óvoda, valamint egy katolikus és egy gyakorló óvoda látja el a városban jelentkező óvodáztatási igényeket.

A folyamatos gyermeklétszám-csökkenés hatásaként az elmúlt 25 évben az alábbiak szerint változtak az önkormányzati óvodákra jellemző adatok:

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
Óvodások száma	2729	2652	2631	2536	2557	2513	2472	2487	2551	2540	2646	2547
Pedagógusok száma	236	239	237	228	230	233	234	222	222	224	222	222
Csoportok száma	108	109	108	104	104	105	105	99	99	99	99	100

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Óvodások száma	2525	2234	2179	2275	2257	2160	2119	2142	2048	2023	1994	1952	2033
Pedagógusok száma	220	200	200	202	203	196	196	196	196	190	188	180	182
Csoportok száma	99	90	90	91	91	90	90	90	90	90	87	85	85

(Az adott év október 01. statisztikai adatok alapján)

Negyedszázad alatt a csökkenés számai: 696 óvodás gyermekkel lett kevesebb a város önkormányzati óvodáiban, 23 csoport szűnt meg, az óvodapedagógusok száma pedig 54 fővel csökkent.

A nem önkormányzati fenntartású vállalati óvodák (BM, kórházi, textil) 1991–1996 között sorban megszűntek. A textil óvodát átvette a város (1991), de a többi véglegesen bezárta a kapuit. (1991 és 1996 között megfigyelhető – egy-egy évre vonatkozó – gyermeklétszám-növekedés nem a születésszám emelkedéséből, hanem a megszűnő nem önkormányzati fenntartású intézményekből átiratkozó gyermekek miatt következett be.)

A változásokat árnyalja, hogy 1991-ben egy lakótelepi bölcsőde egyik szárnyában megalakult a város egyetlen felekezeti óvodája, a kétcsoportos katolikus óvoda, és 1999-ben egy hatcsoportos önkormányzati óvodát átvett az egyetem főiskolai kara gyakorló óvoda céljára.

Kaposvár város óvodapedagógus közösségének jellemző adatai 2010-ben

A folyamatosnak mondható gyermeklétszám-csökkenés csoport – szüneteltetésekkel és az önkormányzati óvodák számának csökkenésével járt együtt. A megszüntetések az álláshelyvesztők szempontjából „emberséges”, a fenntartó szempontjából költségkímélő módon zajlottak, s a bezárt óvodákban vagy szüneteltetett óvodai csoportokban dolgozó pedagógusok döntő többsége főképp a nyugdíjazások miatt megüresedő álláshelyeket kapta. (A prémium éves programba a kezdetektől 2010-ig összesen hat óvodapedagógus került be.)

A fokozatosan szűkülő szakmai tér, a fenti szemlélet és a Kjt. (közalkalmazotti törvény) nyújtotta – az álláshely megtartására vonatkozó – magas szintű biztonságnak köszönhetően mára megállapítható, hogy *belterjessé, fokozatosan előregedővé* vált a város óvodapedagógus közössége.

Kaposvár városában jelenleg (2010-ben) az álláshelyen foglalkoztatott óvodapedagógusok száma az alábbiak szerint alakul:

Önkormányzati intézményben dolgozó óvodapedagógusok száma	182 fő
Katolikus óvodában dolgozó óvodapedagógusok száma	4 fő
Gyakorló óvodában dolgozó óvodapedagógusok száma	14 fő
Összesen	200 fő

(Megjegyzés: a 200 fő óvodapedagógusból mindössze egy férfi.)

Az aktívan dolgozó óvodapedagógusok életkorát és a pályán eltöltött idejét az alábbi táblázat adatai mutatják meg.

	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Az adott évben született óvodapedagógusok száma	1	0	3	1	8	6	6	7	7	10	15
Munkában eltöltött éveik száma	39		1x40 1x38 1x37	39	2x37 5x36 1x35	5x37 1x35	3x35 2x34 1x33	1x35 3x33 3x32	2x34 3x33 2x32	6x33 4x32	9x32 3x31 2x30 1x25
	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Az adott évben született óvodapedagógusok száma	7	6	8	9	17	12	7	6	7	9	9
Munkában eltöltött éveik száma	2x31 1x30 2x29 2x24	2x30 3x28 2x30 1x14	1x31 2x30 4x26 2x26	7x28 2x27	11x2 7 4x26 1x25 1x24	3x26 1x25 2x24 5x23 1x17	4x25 1x22 1x19 1x16	1x24 1x23 1x20 1x19 2x17	2x23 1x22 1x21 2x20 1x19	4x22 1x21 3x19 1x16	1x21 1x20 2x19 3x18 2x17
	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
Az adott évben született óvodapedagógusok száma	8	5	4	7	4	0	0	1	1	2	1
Munkában eltöltött éveik száma	2x20 3x19 3x17	1x19 1x15 1x14 1x13 1x1	1x15 1x14 1x13 1x10	1x15 2x14 1x13 2x10 1x3	1x15 1x12 1x5 1x4			9	7	1x8 1x5	3

Kor szerinti eloszlás	Száma	Százalékban
50–60 éves korúak	65	32,5
40–49 éves korúak	88	44
30–39 éves korúak	39	19,5
21–29 éves korúak	8	4

A kaposvári óvodákban jelenleg dolgozó óvodapedagógusok számított átlag életkora 44,72 év.

Az adatok alapján a pedagógusok 95 százalékáról elmondható, hogy a pályára kerüléstől – a végzettségek függvényében 18–20–21 éves kortól – a munkanélküliség megtapasztalása nélkül tudtak a pályán maradni.

Jól látható, hogy az aktuális nyugdíjtörvény szabta korban, – többnyire 57 évesen – kellő szolgálati idő birtokában egy fő (1950-ben született) kivételével (neki nem volt meg a nyugdíjba vonuláshoz szükséges ideje) minden 1951-ben vagy az előtt született óvodapedagógus a nyugdíjba vonulást választotta, s nem várta meg a rá vonatkozó 62 éves nyugdíjkorhatár betöltését.

Óvodákat érintő rendezvényeken évtizedek óta ugyanazokkal találkozhatunk. Olyanná vált a közösségünk, mint egy zárt, nagyon nehezen bevezethető erőd.

Óvodapedagógus munkakörbe bekerülni, ugyanakkor az időközben alkalmatlanná vált kolléganőktől tisztességesen, mindkét fél (munkáltató, munkavállaló) megelégedésére megvalni szinte lehetetlen.

A pályán eltöltött hosszú évek pozitív következménye, hogy sok kiváló, nagyon tapasztalt pedagógus dolgozik jelenleg Kaposvár óvodáiban, ugyanakkor ott vannak közöttünk – szerencsére kis számban – a munkában megfáradt, kiegészít, idegi és/vagy testi bajaik vagy szakmai fejlődésre képtelen személyiségük miatt a mai óvodapedagógia elvárásait nagyon alacsony szinten teljesítő kollégák is.

A kényszerű, nyugdíjkorhatár eléréséig a kiegészíttek, alkalmatlanná váltak a munkában maradásra, illetve „cipelésük” nagy teherterelt jelentett a nevelőtestületek számára.

Az 1997. évi LXXXI. törvényt módosító 2009. évi XL. törvény negatív hatása az óvodapedagógus közösség életkori összetételére Kaposváron

A háromnegyed részben 40 év feletti korban lévő kaposvári óvodapedagógus közösségben a fenti (Bajnai-kormány által jegyzett) nyugdíjtörvény, s benne a – rövid átmenettel 65 évre emelt nyugdíjkorhatár – még hosszabb időre konzerválná a jelenleg kialakult – a pedagógusok életkori összetételére vonatkozó – kedvezőtlen helyzetet.

Az 1950 és 1953 között születettek (5 fő) a 2011–2012 években – 40 év szolgálati idő megléte esetén – anyagi veszteség nélkül előrehozott nyugdíjba mehetnek. A később (1954–1956) születetteknek – Kaposváron konkrétan 20 óvónőnek – bármennyire is magas a ledolgozott szolgálati idejük – a csökkentett összeggel történő nyugdíjba vonulás lehetősége, vagy ahhoz, hogy veszteség nélkül tudjanak visszavonulni, az évenként fél évvel hosszabbodó, 65 év felé haladó nyugdíjkorhatár elérése a választási lehetőségük.

Az 1957-ben, illetve a később születetteknek már a 65 éves kor jelenti a nyugdíjkorhatárt.

A törvény hatásaként a legjobb esetben – feltéve, hogy minden 1956-ig született óvodapedagógus az előrehozott csökkentett összegű nyugdíjba vonulást választja, és az óvodahálózat a továbbiakban nem csökken – a következő 10 évben mindössze 25 álláshely

keletkezik, amely nem ad lehetőséget a kialakult kedvezőtlen életkori összetétel jelentős megváltoztatására.

A fent leírtakban a legnagyobb bizonytalansági tényező, hogy az előrehozott, csökkentett összegű nyugdíjba vonulás a pedagógus pályán dolgozók többségének csak a végső esetben vállalható perspektíva, hisz ezekben a munkakörökben hosszabb távra biztonságot nyújtó, jelentős anyagi tartalékokat még több évtized alatt sem lehet összegyűjteni.

A kényszerű hosszú pályán maradás tovább növelné az átlagéletkort, és várhatóan tovább növelné az alkalmatlansági problémákkal küzdő pedagógusok számát.

Az óvodákban dolgozóknak – tekintettel a gyermekek belátási képességének alacsony szintjére, kialakulatlan veszélyérzetére, ugyanakkor nagyfokú mozgásigényére – a testi, idegrendszeri és érzékszervi fittség magas szintjével kell rendelkezni ahhoz, hogy az óvóvédő, nevelő, fejlesztő feladataiknak jól meg tudjanak felelni.

Gondoljuk csak meg, a legmagasabb kötelező óraszámban (heti 32 óra) dolgozó óvodapedagógusoknak nap mint nap a 3–7 évesek mozgásával kell felvenni a versenyt, arról nem is beszélve, hogy a gyermekeket ölbe venni, felemelni magától értetődő mindennapos feladat, munkaköri kötelesség ezen a pályán. Mindezeknek az elvárásoknak a megfelelő szintű teljesíthetőségét kérdőjelezi meg, hogy az idősödő óvodapedagógusok között egyre több olyan egészségügyi problémával találkozunk, amelyek mozgásukat, testük terhelhetőségét negatívan befolyásolja.

Már most kimutathatóan megnőtt a magasvérnyomás-betegség, ízületi és gerinc fájdalmak, valamint egyéb mozgásszervi, keringési bajok – hogy csak a leggyakoribb egészségügyi problémákat említsük – miatti táppénzes napok száma köreinkben. (Huszonhat fős nevelőtestületünkben egy gerinc-, egy epe- és egy térdműtét volt az elmúlt évben, de hasonló híreket hallani más intézményekből is.)

Sajnos az érzékszervek tompulása, a látás- és/vagy halláscsökkenés szinte egyöntetűen megjelent az ötven év feletti kolléganők körében, de többen küzdenek a fent leírt elvárásoknak való megfelelést negatívan befolyásoló csontritkulás problémájával is.

Eddig még nem fordult elő, hogy 65 éves óvónők dolgoztak volna az óvodákban, tehát nincs konkrét tapasztalatunk a magas életkor és a 3–7 évesek között végzett nevelőmunka összefüggéseiről, de amennyiben ez a jövőben elkerülhetetlen lesz, át kell gondolni szerepünket és lehetőségeinket, hisz az egyre idősödő kollektívák újszerű problémákat és feladatokat vetnek fel.

Feltételezhető egyebek mellett, hogy a hatvan év feletti pedagógusok nagyobb számú jelenléte miatt, az esetlegesen csökkenő testi-szellemi teljesítőképesség negatív hatásaként, megnő az óvodákban a gyermekek szükségesnél nagyobb mértékű mozgáskorlátozása, amely különösen a fiúk számára jelenthet elfogadhatatlanul hátrányos helyzetet.

A 2010. ÉVI CLXX. TÖRVÉNY: ENYHÍTÉS A NŐK SZÁMÁRA, DE MEDDIG?

A tapasztalatok szerint nagy várakozással tekint a szakma az év végén megjelent 2010. évi CLXX. törvényre, amely, nőkre vonatkozóan, 40 év jogosultsági idő megszerzése után, veszteség nélküli nyugdíjba vonulási lehetőségre ad módot. Ennek a jogszabálynak az egyének, de a szakma szempontjából is óriási jelentősége van.

A Kaposváron kialakult és konzerválódni látszó – az óvodapedagógusok életkori összetételét érintő – nagyon kedvezőtlen helyzet megváltoztatásában ez a jogszabály jelentős mértékben segíthet.

Ezt támasztja alá az a konkrét adatsor is, mely szerint a harminc éve vagy annál hosszabb ideje dolgozó óvodapedagógusok aránya 36 százalék, ami jelen esetben 72 főt jelent.

A 72 óvónő 40 év jogosultsági idő megszerzése után történő nyugdíjba vonulása esetén megvalósulhat a szakma – 10 éven belüli – jelentős mértékű fiatalodása.

A jelenleg kialakult belterjessé konzerválódott helyzet még ebben az esetben is hosszú távon éreztetni fogja hatását amiatt, hogy nincs kinevelt utánpótlás a rendszerben. A fiatalítás így nagy valószínűséggel szakképzett, ám tapasztalatlan pedagógusok bekerülésével valósulhat meg, ami további terheket ró a nevelőtestületekre.

Az 1990-es évek közepét megelőzően, amikor lényegesen alacsonyabb volt a pedagógus átlagéletkor az intézményeinkben, a gyermekvállalás miatt szabadságon lévő kolléganők helyettesítésére alkalmazott óvónők száma jelentős volt városi szinten. A helyettesítő állás a legjobb ugródeszka volt a határozatlan idejű kinevezés elérésére. Kiváló lehetőséget nyújtott a szakma megtanulására, a helyi elvárások megismerésére és alkalmasság esetén a keletkező álláshelyek megszerzésére. Most egészen más a helyzet.

2010-ben mindösszesen 8 óvodapedagógus volt gyeden, ill. gyesen az egész városban.

Az ő álláshelyükön helyettesítőként dolgozó – legtöbbször kezdő – kolléganők kerültek valamelyest a szakma közelébe.

A diplomával rendelkező, ám tapasztalat nélküli óvodapedagógusok – szép számmal vannak ilyenek a képzési adatokat figyelembe véve – a továbbiakban is hátrányos helyzetben lesznek az álláshelyek betöltésére kiírt pályázatok elbírálásakor azokkal szemben, akik jelenleg munka nélkül vagy más területen vannak, de valamennyi gyakorlati tapasztalatra sikerült szert tenniük.

Az óvodahálózat további zsugorodása – a gyermeklétszám csökkenése és a leépítés miatt – szintén a jelentősebb fiatalítás ellen ható tényező lehet.

A 2010. évi CLXX. törvény megjelenésével szinte egy időben elterjedt híresztelések a jogszabálynak rövid élettartamot jósolnak, illetve annak hosszabb távon történő fenntarthatóságát erősen megkérdőjelezzik. Annyi bizonyos, hogy a fenti, nők számára kedvező nyugdíjtörvény – a pedagógus pálya megfiatalítása, a nevelő-oktató közösségek kiegyensúlyozott életkori összetételének megteremtése szempontjából – rendkívüli jelentőségű lehet. Hosszú távú fennmaradása társadalmi érdek, mert kedvező hatásokat idézne elő

egy jelentős foglalkoztatási csoport jelenlegi kedvezőtlen életkori szerkezetében, s ez által közvetett módon a gyermekek nevelésében is pozitív hatásként jelentkezne.

Az életpálya befejező szakasza pedagógus munkakörben

A jelenlegi oktatásirányítás – a már vitaanyagként elkészített – pedagógus életpálya modell kidolgozásával igyekszik a felemelkedés útját kijelölni.

A koncepcióban leírt törekvések reményt keltőek abban a tekintetben, hogy a pedagógus pálya egészére pozitívan ható, magas minőségét szavatoló előmeneteli rendszer és továbbképzési elvárások fogalmazódnak meg benne, s ezzel összefüggésben a megfelelően teljesítő pedagógusok foglalkoztatási biztonságát és versenyképes anyagi juttatásokat remélhetnek.

A koncepciót alkotók elszántsága és céltudatossága jól ismert, de az anyagi lehetőségek hiánya sem titok senki számára.

Abban az esetben, ha a lehető legjobban alakulnak a dolgok, és a kormányzati elszántság mellé elegendő pénz is társul, az életpálya befejező szakaszáról leírtak megvalósításából – a nyugdíj előtti öt évben lehetséges óraszám-csökkentéssel együtt járó könnyítésből – nagyon furcsa helyzet állhat elő, ugyanis a jelenleg pedagógus pályán dolgozók életkori összetétele arra enged következtetni, hogy hosszabb távon *fél munkaidőben háromnegyed pénzért dolgozó pedagógusokkal lesz tele az ország.*

A több évtizede dolgozó, sok nehézséget megélt és sok tekintetben elfáradt, elhasználódott pedagógusoknak, valamint a gyermekeknek, az iskoláknak, az óvodáknak azonban az ilyen könnyítés – bármennyire is humánusnak tűnik – nem szolgálja az érdekét a jelen körülmények között. Óvodában például, ahol nem 45 perces órák „leadásáról” van szó, és a teljes nyitvatartási időben szükséges a pedagógusnak figyelemmel kísérni a gyermekeket, komoly személyi ellátottsági és munkaszervezési problémákkal járna együtt a könnyített feltételek nagyszámú igénybevétele.

Jó lenne, ha a fokozott pszichés megterhelést jelentő pedagógus pályán a végleges visszavonulás lehetősége nem a szigorú és nagyon magasán megállapított nyugdíjkorhathatárhoz lenne kötve, hanem bizonyos jogosultsági idő megszerzése után lehetővé válna a rugalmas, egyéni alkalmassági mutatókhoz igazodó, választhatóságon alapuló befejezés lehetősége.

IRODALOM

Kaposvári óvodák története 1871–2001 (2001) (Írta és szerkesztette: Máté-Mártonné Korb Erzsébet) Profilmax nyomda, Kaposvár.

Pedagógus életpálya modell tervezet (OKM)

Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné

Az „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában” című oktatási program továbbfejlesztése*

A tanulmány egy egészségtan tanítási kísérletet mutat be, mely a kooperatív tanulási technikák alkalmazásával, az élményszerű oktatáson keresztül segíti a helyes egészségmagatartás formálását, az egészséges életvitel kialakítását. A debreceni Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény mint ökoiskola, kiemelt hangsúlyt fektet a környezeti nevelésre, melyben prioritást kap a környezetvédelem és az egészségvédelem összehangolása. Céljuk a környezettudatos, egészségtudatos magatartásforma alakítása. Az oktatási intézmény a program két-éves futamideje alatt külső kapcsolatokkal gazdagodott, sikerült a civil társadalmat bevonni az iskola mindennapi életébe. A projekt első évében (2008/2009-es tanév) a kezdeményező szerepet az ÁNTSZ egészségfejlesztő munkatársa és az Egészségtan munkatankönyvek szerzője vállalta. A második futamidő (2009/2010-es tanév) alatt további külső szakemberek, az E.ON Hungária Zrt. önkéntesei csatlakoztak az életvitelprogramhoz.

BEVEZETÉS

Az életvitelprogram megvalósítása során tanrendünkbe építettük tizennyolc tanórába foglalva az egészségtan tantárgyat, mind a nyolc évfolyam egy-egy osztályában. Nagyon sok pedagógiai élménnyel, tanítási-tanulási tapasztalattal gazdagodtunk, ezért lehetőséget láttunk arra, hogy a 2009/2010-es tanévben folytassuk, sőt továbbfejlesszük az iskolai egészségfejlesztési-modell kialakítását. Ennek megfelelően a projekt két irányban haladt: egyrészt folytattuk az egészségtan tantárgyszerű oktatását, az előző tanévben megkezdett évfolyamokban és minden első osztályban, másrészt bővítettük a projektet az E.ON által preferált EnergiaKaland oktatási programmal.

* Iskolánk, a Bolyai János Általános Iskola, Óvoda és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény a 2008/2009-es tanévben indította el az „Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában” című oktatási programot, Debrecen városában. A program bemutatkozása „Az Egészséges életmód kialakítása az ökoiskolában című oktatási program referátuma” címmel jelent meg az Új Pedagógiai Szemle 2009/11-es számában.

AZ ÉLETVITEL PROGRAM ELŐZMÉNYE

A 2008 szeptemberében megkezdett, az egészséges életmód alakítására irányuló oktatási program a környezettudatos, egészségtudatos magatartás és szemlélet fejlesztésére törekedett. A tanrendbe iktatott egészségтан tantárgyat alsó tagozatban a szabadidős tevékenység (napközis foglalkozás), felső tagozatban pedig az életvitel és gyakorlati ismeretek tárgykörébe helyeztük el. A projekt futamideje alatt összesen 203 diák tanult egészségтан, a kontrollcsoport létszáma 202 tanuló volt. E program eleget tett a minőségbiztosítás, a pedagógiai mérés, értékelés korszerű követelményeinek is. Pozitívumként könyvelhető el, hogy a visszajelzés három szinten érvényesült:

- a programban részt vevő pedagógusok szakmai ellenőrzése: bemutató-órák tartása,
- a programban részt vevő pedagógusok visszajelzése: elégedettségi kérdőív,
- a tanulók tudására vonatkozó visszacsatolás (tudásállapot változás): hatékonysági vizsgálat.

A projekt sikerét jelzi, hogy az elsajátított egészségismeret az elő-, és utómérések során (a nyolc évfolyam átlagát tekintve) körülbelül 20-25 százalék tudásbeli különbséget, azaz kimutatható fejlődést jelentett.

Az életvitel-program második futamideje: a 2009/2010-es tanév.

A program célcsoportjai: a Bolyai általános iskola 1–8. évfolyamainak azon osztályai, amelyek a 2008/2009-es tanévben is részt vettek az életvitelprogramban, valamint a szeptemberben induló elsős osztályok, amelyek felmenő rendszerben tanulják az egészségтан. Így ebben a tanévben a projektben összesen 409 tanuló vett részt, ebből 236 diák tanult egészségтан, 173 tanuló pedig a kontrollcsoportot képezte.

AZ EGÉSZSÉGTAN TANTÁRGY OKTATÁSÁNAK FOLYTATÁSA

A 2009/2010-es tanévben az egészségтан tantárgyszerűen a második félévben oktatták, heti egy órában. A 18 tanórára tervezett egészségтан az előző évhez hasonlóan helyeztük el a tantervi hálóban (alsó tagozatban: szabadidős tevékenység, felső tagozatban: életvitel és gyakorlati ismeretek).

Az egészségтанóra ismeretanyaga az interaktív és reflektív tanulási technikák alkalmazásával önálló gondolkodásra, tevékenységre készítette a tanulókat, aktívan bekapcsolta őket a tanítás-tanulás folyamatába. Olyan kreatív, problémamegoldó feladatokkal találkozhattak, amelyek egy-egy problémakörben (környezetvédelem, allergia, káros szenvedély) választási lehetőségeket kínáltak fel, ugyanakkor a „nemet” mondás készségének fejlesztésével a nemkívánatos dolgok, egészségkárosító szokások tudatos elutasítására neveltek. Pozitív életszemléleten keresztül hatottak a tanulókra, a megfelelő életvezetési szokások, attitűdök (környezettudatos, egészségtudatos magatartás) kialakulását elősegítve.

Tantárgyi célkitűzés

- Az előző tanévben megkezdett egészségtan tantárgy tanításának folytatása, az elsajátított egészségismeretek, készségek, képességek, szokások, attitűdök, továbbfejlesztése.
- Az egészséges életmód, az egészségmagatartás formálása, a mindennapi életben hasznosítható tudás átadásával.
- Az egészségfejlesztés még szorosabb összekapcsolása a környezeti neveléssel, az ökológiai szemlélet kialakításával.

Választott taneszköz

Vighné Arany Ágnes – Szalay Mária: *Egészségtan munkatankönyvek és Tanmenetjavaslatok az alapfokú oktatás 1–8. évfolyam számára.*

Az Egészségtan munkatankönyv-család a Nemzeti alaptanterv követelményrendszerére és a kerettantervre épülő, gyermekközpontú oktatási segédeszköz. A 18 tanóra tervezett egészségfejlesztő ismeretanyag komplex módszertani segítség az iskolai egészségneveléshez, egészségmegőrzés, családi életre nevelés és önismeret témaköreiben. A tantervi követelményeket és az életkori sajátosságokat, problémákat figyelembevevő feladatok, gyakorlatsorok eleget tesznek a kompetencia alapú oktatásnak, segítik az életben is hasznosítható tudás átadását.

Pedagógusok továbbképzése

A program futamideje alatt a pedagógusok továbbképzése a tantervi szakértő (Vighné Arany Ágnes) irányításával történt, aki pedagógiai-didaktikai útmutatással tette hatékonyabbá az egészségtan tantárgy oktatását.

- A 2009. szeptemberi *projektnyitó értekezleten* megtörtént a program folytatásával kapcsolatos szakmai tájékoztatás, a személyre szóló feladatkijelölés. Az alsós és felsős munkacsoport létrehozásával, team munkában a pedagógusok módszertani ötletbörzével segítették az E.ON önkéntesek óratervének kidolgozását.
- A *programba bekapcsolódó első osztályos tanítók felkészítése is megtörtént*, melynek középpontjában az egészségmagatartás és az egészséges életmód alakítására irányuló kompetenciák fejlesztése állt.
- A program futamideje alatt minden évfolyamban *egészségtan bemutatóórát* tartottunk, mely elsősorban az önkéntesek pedagógiai felkészítését szolgálta. A tanórát az iskola vezetősége és a külső munkatársak aktív részvételével, az előző évhez hasonlóan szakmai konzultáció követte.
- A Debrecen Megyei Jogú Város Önkormányzatának Oktatási Osztálya szervezésében a *Tavaszi Pedagógiai Napok* alkalmából 2010. május 18.-án az 5/a osztályban, *Dr. Árnysné Rizsák Orsolya* tanárnő tartott egészségtan bemutatóórát a város valamennyi érdeklődő pedagógusai részére. A „Család és környezetvédelem” címmel tartott tanóra fejlesztette

a környezettudatos, felelősségteljes magatartásformát, mely elsősorban takarékoskodó életformára, mértékletességre nevelt. A tananyag feldolgozásakor a természetbarát vásárlási és fogyasztási szokások, attitűdök kialakítására törekedtek. Ez az egészség-tanóra egyben előkészítette az E.ON-os foglalkozást is.

AZ EGÉSZSÉGTAN TANÍTÁSI KÍSÉRLET MENETE

A 2008/2009-es tanév eredményei az egészségtan tanítási kísérlet folytatása mellett szóltak. Már az első évi kiértékelések folyamán megfogalmazódtak a következő gondolatok:

- Az élményszerű, megfigyelésre alapozott, irányított tapasztalatszerzés vezet eredményre.
- A tanulók ismeretei egy-egy témakörben nagyon eltérőek, így a fejlődés nem egyenletes.
- Az egyes osztályok képességei eltérőek, alapismeretei egy-egy témakörben nagy különbséget mutatnak, így a kontrollcsoport eredményeihez való viszonyítás nem mindig tükrözi a tantárgy oktatásának reális eredményét.
- Az egyes témakörök tananyaga koncentrikusan bővül, az egymásra épülést feltételezi, tehát a felmenő rendszerben való oktatás lehet igazán eredményes.
- Legalább négy év szükséges ahhoz, hogy az eredményekről reális értékelést adjunk.

A hatékonyabb oktatás-nevelés érdekében a következő évben az *első évfolyamon minden osztályban bevezettük a tantárgy oktatását, és a második évfolyamtól kezdve továbbra is minden évfolyamon tanult egy-egy osztály egészségtant.* Alsó tagozatban a tanítónők, felső tagozatban biológia szakos, mentálhigiénikus és háztartás ökonómia és életvitel szakos pedagógusok oktatták a tantárgyat. Megalakult az ökoiskolai munkacsoporton belül az *egészségfejlesztő team*, melynek az éves munkaterve a következőképpen alakult:

- tanévvindító munkaértekezlet az iskolavezetés, az ÁNTSZ munkatársa, a tantervi szakértő, az E.ON szakembere és a tantárgyat oktatók részvételével,
- bemutatóórák és azt követő konzultációk,
- folyamatos konzultáció a szakemberekkel,
- év végi értékelő tanácskozás.

A tanulói teljesítmények értékelésére objektív mérőeszközként az Egészségtan munkatankönyvek tudáspróbaát használtuk (Tudáspróba I., II., III.). Viszonyításként egyrészt minden évfolyamban (kivételesen az 1. évfolyam) egy-egy kontrollcsoportot szerveztünk, amelyek nem tanultak egészségtant, másrészt az adott osztályok tudásállapot változását mértük a témakör előtt és után. A tanulói teljesítmények összehasonlítása érdekében olyan mátrixot (összehasonlító táblázatot) használtunk, melynek egyik paramétere a tanulókra, másik a feladatokra vonatkozott. Az így kapott eredményeket tanulókra, feladatokra lebontva külön-külön, valamint összesítve (témakörönként, osztályonként) is tudtuk elemezni.

A 2009/2010-es tanév tanulói teljesítményének vizsgálatakor különös tekintettel voltunk a fenti megállapításokra.

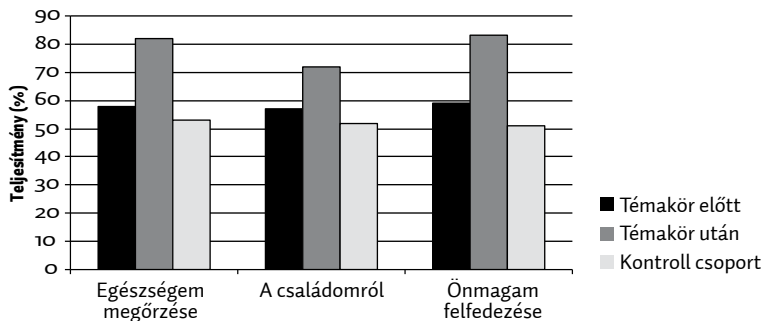
AZ EGÉSZSÉGTAN TANÍTÁSÁNAK HATÉKONYSÁGI VIZSGÁLATA

Valamennyi osztály előző évi eredményeit vizsgálva igazolódni látszik, hogy az oktatás eredményét reálisan megítélni az egészségtan tanuló osztály témakör előtti és témakör utáni méréséből lehet, ugyanis a kontrollcsoport egy-egy témakörnél (pl. higiénia kérdésköre) már olyan tudással rendelkezett, amely eredményt a másik osztály a témakör tárgyalása után produkált. A tanulói teljesítményt tehát erősen befolyásolja az adott osztály szociokulturális összetétele, képességei, érdeklődése stb. Ez a felismerés, illetve az elő- és utómérések során tapasztalt mintegy 20-25 százalékos tudásbeli különbség vezetett ahhoz a döntéshez, hogy a 2009/2010-es tanévben mindkét induló első osztályban (56 tanuló) elkezdjük az egészségtan oktatását. Így náluk a témakör előtti és utáni mérések eredményeit hasonlítottuk össze.

Az alábbi összehasonlító grafikonok évfolyamonként, témakörönként (Tudáspróba I., II., III.) mutatják a vizsgálat előtti, utáni és a kontrollcsoport teljesítményét.

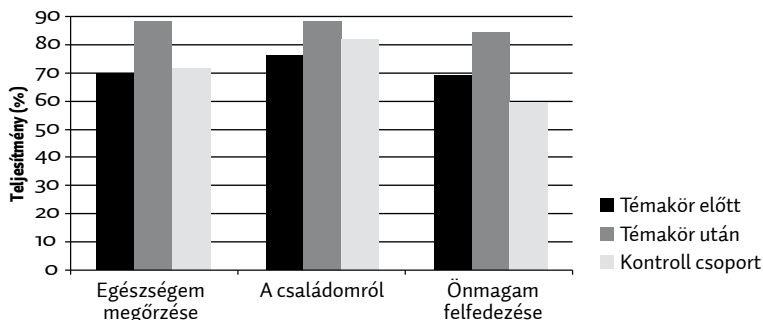
- Minden témakörnél pozitív változás tapasztalható a tanulók tudásában a témakörök tárgyalása után (N=236). Ez a tudásváltozás átlagosan 15 százaléktól egyes területeken 25 százalékgig mozog (1. ábra).

1. ÁBRA: Összesített eredmények az 1–8. évfolyamban témakörönként

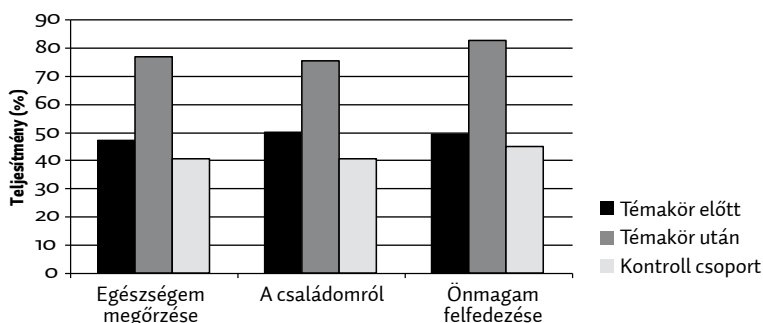


- Az alsó és a felső tagozatot külön is vizsgálva megállapítható, hogy a tudásváltozás alsóban (N=129) 15-20 százalékos, a felső tagozatban (N=107) 25-32 százalékos. A nagyobb tudásváltozás abban is keresendő, hogy a felső tagozatos tananyag sokkal több új ismeretet tartalmaz, például konfliktuskezelés, szenvedélybetegségek megelőzése, egészségügy és szociálpolitika, a család társadalmi-gazdasági funkciói. A felső tagozatnál a kontrollcsoport (N=101) tudásában való elmaradása is hatalmas, minden témakörnél 35% körül mozog (2. és 3. ábra)

2. ÁBRA: Összesített eredmények az alsó tagozatban témakörönként

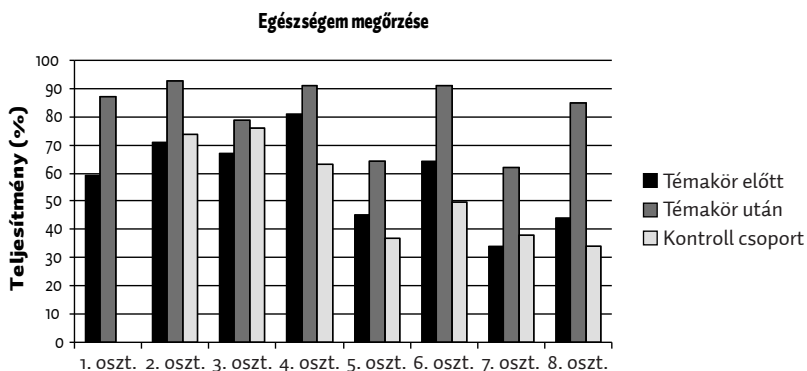


3. ÁBRA: Összesített eredmények az felső tagozatban témakörönként



A feladatonkénti elemzéséből az is látszik, hogy a tanulók ismerete tápanyagok, érzékszervek, életműködések területén nagyon hiányos. Az „Egészségem megőrzése” témakörben a 8. évfolyamon (N=26) a 40 százalékot is eléri az ismeretgazdagodás (4. ábra).

4. ÁBRA: Első témakör (Tudáspróba I.) évfolyamokra vonatkoztatva

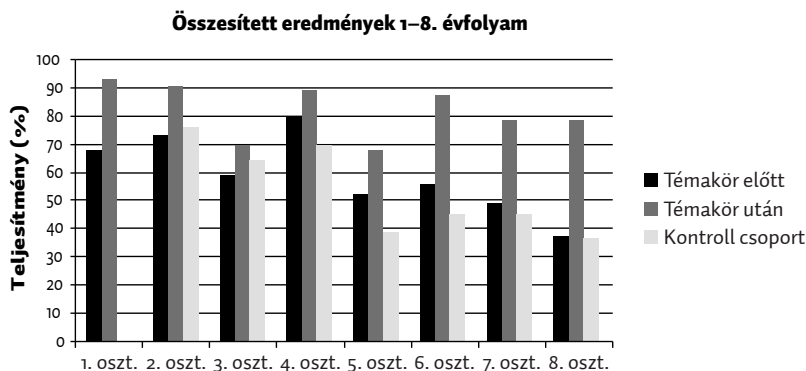


A felmérés nemcsak a vizsgálatban részt vett tanulók tudásállapotának változását méri, hanem arra is választ ad, hogy a diákok megértették-e a feladatot. Megítélésünk szerint a különböző feladattípusok (kiegészítendő mondatok, igaz-hamis állítások, kifejtést igénylő feladatok, megfigyelések stb.) sok tanuló számára problémát jelentett annak ellenére, hogy hasonlókkal minden tantárgy esetében találkoztak. Így az eredményeket gyakran befolyásolta a feladatok meg nem értése is. Leggyengébb eredmény a nyitott végű kérdéseknél adódott, amely viszont az oktatás egész területére jellemző. Gyermekünk szóbeli kifejező képessége nagyon alacsony szinten áll (lásd. 6. évfolyam Tudáspróba I. 3. feladat).

A hatékonysági vizsgálat során tehát összehasonlítható volt a tanulók teljesítménye és a feladatok nehézségi foka is. A részletes (itemek-re bontott) elemzés során bebizonyosodott, hogy az egészségtan tantárgy bevezetésével jelentős mértékben fejlődött a tanulók személyes- (egészséges és kulturált életmód) és szociális kompetenciája. Olyan kulcsfontosságú elemekkel gazdagodtak, mint például az empátia, tolerancia, alkalmazkodó képesség, problémamegoldás, konfliktuskezelés stb.

Az egészségtan tantárgy tanításának hatékonyságát vizsgáló tanulói teljesítmények elemzése során szerzett tapasztalatok meghatározzák a továbbhaladás irányát is. A 2009/2010-es tanévben például a tanulók összesített eredményei alapján az önmagukhoz mért fejlődés az elsős osztályokban (N=56) 25 százalékos volt (5. ábra).

5. ÁBRA: 2009/2010-es tanév összesített eredményei



Az egészségtan tantárgy tananyaga évfolyamról évfolyamra koncentrikusan bővülő ismereteket ad, mely során egységes ismeretanyagot és módszert alkalmazhat a pedagógus. Így a következő (2010/2011-es) tanévtől azt is vizsgálhatjuk, hogy az előző évi egészségügyi ismeretek hogyan befolyásolják a tanulói teljesítményeket, hiszen akkorra a második osztályok mindegyike már tanult egészségtant az előző tanévben.

Az egészségmagatartás fejlesztéséhez, az egészséges életmód kialakításához szükség van tehát az egészségtan tantárgy bevezetésére, oly módon, hogy annak koherensen be kell épülnie az alapfokú oktatás rendszerébe, az iskola összes tevékenységébe.

AZ ENERGIKALAND CÍMŰ OKTATÁSI PROGRAMMAL BŐVÍTETT EGÉSZSÉGTAN TANÍTÁSI KÍSÉRLET

Az életvitelprogram tartalmi bővítése érdekében a 2009/2010-es tanévtől csatlakoztunk az Oktatási és Kulturális Minisztérium szakmai támogatásával ajánlott, az E.ON Hungária és E.ON Földgáz Kommunikációs osztálya által készített EnergiaKaland című oktatási programhoz. Így lehetőség volt arra, hogy az oktatócsomag egyes elemeit az E.ON önkénteseinek (alsó tagozatban: Csáti István, felső tagozatban: Koncz József) és az Egészségtan munkatankönyvek egyik szerzőjének (Vighné Arany Ágnes) közreműködésével beépítsük az egészségtan tantárgy keretébe. Az egészségtudatos, környezettudatos és energiatudatos szemlélet és magatartás összehangolását e témakörökben évfolyamonként egy-egy egészségtanórába szerveztük. Ezen tanóra keretében az E.ON-os önkéntesek energiafoglalkozást tartottak az előre megadott témakörhöz kapcsolódva. Így a foglalkozások tematikája szorosan illeszkedett az egészségtan tantárgy tanmenetéhez. Az egészségvédelmi témakört tehát követte a környezetvédelem speciális ismereteit tartalmazó, az energiával kapcsolatos tudáselemek, készségek, képességek, attitűdök elsajátítása. A foglalkozások időpontját a tematikus tervezés határozta meg.

Speciális célkitűzések

- Az E.ON által készített *EnergiaKaland* című oktatási program beépítése az egészségtan tantárgyba, annak érdekében, hogy fejlesszük a tanulók környezetbarát és energiatakarékos gondolkodás és viselkedésmódját.
- Az önkéntesek felkészítése az energiafoglalkozások megtartására, a pedagógusok és a tantervi szakértő (összekötő tanár) szakmai segítségével.

Módszertani útmutató

Az E.ON Hungária EnergiaKaland oktatócsomag tartalmi elemei:

Energia Otthon	6–10 éves diákok számára,
Energia Város	9–12 éves diákok számára,
Energia Ország	11–15 éves diákok számára.

Az oktatócsomagot a helyi feltételeinkhez adaptáltuk: a pedagógiai programban is deklarált oktatási-nevelési célkitűzéseinkhez, az egészségtan tantárgy tematikájához, valamint a tanulók életkori és egyéni sajátosságaihoz illesztettük. Az energiafoglalkozásokon jól használhatóak az életkornak megfelelően differenciált, interaktív feladatok, osztálytermi kísérletek. Az online tananyag megfelelő helyen és időben történő beépítése a foglalkozás menetébe, segítette a megértést, színessé, szemléletessé tette a tanulási folyamatot.

Taneszköz, melyre az energiafoglalkozások témája épült:

Vighné Arany Ágnes – Szalay Mária: *Egészségtan munkatankönyvek és Tanmenetjavaslatok az alapfokú oktatás 1–8. évfolyama számára.*

A cselekedtetésre, szemléltetésre épülő Egészségtan munkatankönyvek a preventív szemlélet kialakítását szolgálják, aminek elengedhetetlen feltétele az egészségtudatos, környezettudatos és energiatudatos gondolkodás, magatartásforma kialakítása és fejlesztése. A természettudományok vonatkozásában eleget tesznek az integráció lehetőségének. Ezzel jó alapot szolgáltatottak az energiával kapcsolatos ismeretek (előzetes tudás) számbavételéhez, valamint a továbbépíthető tananyagtartalmak révén az életben is hasznosítható tudás bővítéséhez. A Tanmenetjavaslatok módszertani mintát nyújtottak az energiafoglalkozások sikeres megtartásához. Az interaktív és reflektív tanulási technikák adaptálása önálló gondolkodásra, tevékenységre készítette a tanulókat, aktívan bekapcsolta őket a foglalkozás menetébe.

Az E.ON önkéntes munkatársainak továbbképzése

Az önkéntesek felkészítése az energiafoglalkozások hatékony megtartására a projekt futamideje alatt folyamatos volt.

- A pedagógiai felkészítés már 2009 júniusában elkezdődött: a *tantervi szakértő* (összekötő tanár) *pedagógiai-didaktikai útmutatással*, óravázlatok készítésének elméleti és gyakorlati hátterével ismertette meg az önkénteseket.
- 2009 szeptemberében *programnyitó ülést* tartottunk, melyen részt vettek az iskola vezetősége, a projektben részt vevő pedagógusok, az ÁNTSZ egészségfejlesztő munkatársa, a tantervi szakértő és a két E.ON-os kolléga. A szakmai továbbképzés részeként team munkában, egy-egy óraterv kidolgozásával (módszertani ötletbörzével) segítette az alsós és felsős munkacsoport az önkéntesek felkészülését.
- A tanulócsoporthoz megismerése, valamint az előzetes tudás és ismeretanyag feltérképezése céljából *biztosítottuk az önkéntesek számára a hospitálási lehetőséget*. Az egészségtanóra megtekintését szakmai tanácskozás követett, amelyen megbeszéltük a kapcsolódó energiafoglalkozás óratevét is.
- Az energiafoglalkozásokat megtekintette az iskola vezetősége, az egészségtan tantárgyat oktató pedagógusok, a projektben részt vevő külső munkatársak, valamint az érdeklődő kollégák. A *foglalkozást követő szakmai konzultáció* a visszajelzést és a folyamatos egyéni továbbképzést szolgálta. Ennek keretében kollaboratív módon elemeztük a tanórán látottakat és a hatékonyabb munka érdekében további útmutatással, biztattással láttuk el az önkénteseket.

Az energiaprojektben résztvevők visszajelzései

Az egészségtan tantárgy oktatása kiegészült az EnergiaKaland oktatócsomag néhány kiválasztott témakörével, melynek pedagógiai hatékonyságát, illetve a tantárgyhoz való illeszkedését kérdőívvel vizsgáltuk. Az egységes mérési, értékelési rendszer érdekében a tantervi szakértő által összeállított kérdőíveket használtuk, melyet az ÁNTSZ-es kollégánál összesített és értékelt ki.

Az energiaprogramban közreműködők ellenőrzéséről és a felállított célok, követelmények teljesítéséről az ÁNTSZ egészségfejlesztő munkatársa (Benkéné Kiss Valéria) gondoskodott, a pedagógiai kontroll a tantervi szakértő (Vighné Arany Ágnes), kompetenciájába tartozott.

A program során megvalósult a kétirányú visszajelzés, hiszen a pedagógusoktól és az önkéntesektől egyaránt gyűjtöttünk információt.

Minden energiafoglalkozás kérdőívek kitöltésével zárult:

- a pedagógusok részéről a Hatékonysági kérdőív I.
- az E.ON önkéntesei részéről az Elégedettségi kérdőív I.

A kérdőívek 10 kérdést tartalmaztak, melyben az 5-ös skála alkalmazásával a megadott állítások közül választhattak az értékelők. Ezen kérdőívek itemei az iskolai osztályokra, a megtartott energiafoglalkozásokra vonatkoztak.

A tanév végén kitöltött kérdőívek a következők voltak:

- Hatékonysági kérdőív II. címszó alatt az iskola vezetősége nyilatkozott az adaptált EnergiaKaland programról, illetve a projekt folytatásáról.
- Az Elégedettségi Kérdőív II. tartalmazta az önkéntesek összefoglaló véleményét az oktatási intézményről és a további együttműködés lehetőségeiről.

A kérdőívek 7 kérdést tartalmaztak, az 5-ös skála alkalmazásával a megadott állítások közül választhattak az értékelők. Az utolsó két kérdés esszé jellegű volt, melyben a program folytatására, módosítására vonatkozó elképzeléseket fejthették ki az iskola igazgatósága és az E.ON önkéntesei.

A diákok visszajelzésére az interjú módszerét alkalmaztuk. Az energiafoglalkozások után a megkérdezett diákok pozitív véleménnyel nyilatkoztak: sok élményt és hasznos ismereteket szereztek, örülnének, ha a jövő tanévben is lenne ehhez hasonló foglalkozás.

A vizsgálatok összesített eredménye

Hatékonysági kérdőív I. – pedagógusok összesített véleménye az energiafoglalkozásokról

Az óralátogatásokon, így a vizsgálatban az iskolaigazgatók, az egészségtan tantárgyat oktató pedagógusok, valamint az ÁNTSZ-es munkatárs és az Egészségtan munkatankönyv szerzője vettek részt. Összesen 40 kérdőívet töltöttek ki (N=40).

Az első kérdés az energiafoglalkozás ismeretanyagának az egészségtan tantárgy tematikájába történő illeszkedését és a tanulók előzetes tudásához való viszonyát vizsgálta. A válaszok alapján a megkérdezettek 50 százaléka szerint legtöbbször illeszkedett az új anyagrészt és épített a diákok előzetes tudására, 40 százalékuk azt tapasztalta, hogy mindig összhangban volt a két szemponttal. 7,5 százalékuk (3 fő) véleménye szerint általában, 2,5 százalék (1 fő) szerint részben illeszkedett az egészségtan tematikájába az energiafoglalkozás.

A második kérdés a diákok érdeklődésének felkeltésére irányult, mely szerint a foglalkozásokat látogató pedagógusok fele (50%) azt tapasztalta, hogy minden esetben felkeltette az

érdeklődést az új anyagrész. 42,5 százalék megfogalmazta, hogy *legtöbbször* nagy érdeklődés kísérte a foglalkozásokat. 7,5 százalék (3 fő) szerint *általában* felkeltette az érdeklődést az energiával kapcsolatos ismeretanyag.

Harmadik kérdésként szerepelt, hogy az önkéntes munkatársak szakmai, módszertani felkészültsége igazodott-e a tanulók életkorához. Erre a kérdésre az alábbi válaszokat kaptuk: 70 százalék fogalmazta meg, hogy *legtöbbször* igazodott, a tanárok 15 százaléka tapasztalta, hogy *általában* igazodott, és 12,5 százalékuk szerint *minden* esetben összhangban volt. 2,5 százalék (1 fő) ítélte meg úgy, hogy *részben* igazodott a tanulók életkori sajátosságához.

A negyedik kérdés azt vizsgálta, hogy a foglalkozás a mindennapi életben alkalmazható tudást nyújtott és hatékony-e? A válaszok alapján 60 százalékuk értékelte úgy, hogy *legtöbbször* hatékony és alkalmazható a tudás, 37,5 százalék választotta azt az állítást, hogy *mindig* ez jellemezte az energiafoglalkozásokat. Csak 2,5 százalék (1 fő) értékelte úgy, hogy *általában* alkalmazható és hatékony.

Az ötödik kérdésre (Teljesült-e az „életszerű” szituációk és az egyéni tapasztalatok feldolgozása?) az értékelők 50 százaléka vallotta, hogy *legtöbbször*, és 30 százalékuk szerint *mindig* teljesültek ezek a szempontok. A válaszadók 17,5 százaléka szerint *általában* teljesült, 2,5 százalék (1 fő) szerint csak *részben* teljesültek a kérdésben megfogalmazottak.

Hatodik kérdésként a foglalkozásokon felhasznált információhordozók, ismeretterjesztők és szemléltető eszközök megértést segítő szerepére, valamint a tanulók ez által történő motiválására kérdeztünk rá. A válaszok alapján az értékelők 60 százaléka úgy ítélte meg, hogy *mindig*, és 32,5 százalék szerint *legtöbbször* segítette és motiválásra alkalmasak voltak. A válaszadók 7,5 százaléka (3 fő) vallotta, hogy a felhasznált eszközök és információhordozók *általában* segítették és motiválták a tanulókat.

A hetedik kérdésben megkérdeztük, hogy a téma feldolgozása során sikerült-e fejleszteni a diákcsoportok környezettudatos és energiatudatos magatartásával összefüggő képességeket, attitűdöket? Közel fele arányban (47,5%) értékelték úgy, hogy *mindig*, és közel fele arányban (45%), hogy *legtöbbször* teljesítették ezen szempontokat a foglalkozások. 7,5 százalékuk (3 fő) véleménye pedig az, hogy *általában* sikerült fejleszteni e képességeket, attitűdöket.

A nyolcadik kérdésnél az értékelők 65 százaléka úgy vélte, hogy az E.ON önkéntesei *mindig* megtalálták a hangot a tanulókkal, 32 százalékuk azt az állítást választotta, hogy *legtöbbször* megfelelő volt a légkör, a hangulat a tanórák alatt, és csak 5 százalékuk (2 fő) válaszolta, hogy *általában* volt megfelelő az osztálytermi légkör.

A kilencedik kérdés a tanulók bekapcsolódásának, a foglalkozások interaktív jellegének megvalósulására irányult. A válaszadók 52,5 százaléka szerint *mindig* sikerült, 45 százalékuk szerint *legtöbbször* sikerült örömmel bekapcsolódnuk a foglalkozás menetébe és interaktív formákban feldolgozni a témákat. 2,5 százalékuk (1 fő) úgy értékelte, hogy csak *részben* sikerült interaktív foglalkozást kialakítani.

Az utolsó (10.) értékelési kérdés a foglalkozások megtartásának szervezettségére, az optimális tanulási környezet megvalósítására vonatkozott. Az órát látogató pedagógusok

kétharmada (67,5%) vallotta, hogy *mindig* optimális és szervezett volt a foglalkozás, 30 százalékuk válasza azt jelezte, hogy *legtöbbször* sikerült ezt a célt teljesíteni, 2,5 százalék (1 fő) válasza alapján *általában* optimális volt a tanulási környezet.

Hatékonysági kérdőív II. – az igazgatótanács véleménye (tanév végén) az energiaprojektről

Az első kérdés az energiafoglalkozások és az oktatási intézmény pedagógiai programjának koherenciáját vizsgálta. Az iskola igazgatóinak egyöntetű véleménye szerint az energiafoglalkozások *minden esetben* segítettek az ökoiskolai célkitűzések megvalósítását.

A második kérdésben az igazgatóhelyettesek véleménye szerint a *legtöbb esetben*, az intézményvezetők szerint *mindig* kapcsolódott tartalmilag, módszertanilag a foglalkozás az egészségtan tematikájához.

A harmadik kérdés az együttműködésre vonatkozott, melyben az igazgatótanács kétharmada *mindig* tartalmasnak, sikeresnek vélte, az alsós igazgatóhelyettes *legtöbbször* tapasztalta ezt.

A projekt folytatásával a *negyedik kérdés* foglalkozott. Az iskola vezetése egyhangúlag a jövő tanévben is igényt tart az energiafoglalkozások beépítésére az egészségtan tantárgy keretein belül.

Az ötödik kérdés a többi tantárgyon belüli integrálási lehetőségek felvázolására kért alternatívát. Alsó tagozatban: a környezetismeret tárgykörébe, felső tagozatban: az 5. évfolyamon a földrajz, 6. évfolyamon a fizika, 7. évfolyamon a kémia, 8. évfolyamon az utóbbi három tantárgyba is beépítenék az energiafoglalkozásokat.

A hatodik kérdés arra vonatkozott, hogy mit tegyen az önkéntes a hatékonyabb együttműködés érdekében. Molnár Antónia igazgatóhelyettes (felső tagozat) szerint: „Legfontosabbnak tartom, hogy a szakember hiteles legyen, mutassa be a munkahelyét, szakterületét és a választott témát. Tartsa a kapcsolatot a pedagógussal, kérjen tőle szakmai segítséget, lehetőség szerint ismerkedjen meg az életkori-korosztályi sajátosságokkal”.

A hetedik kérdés a visszajelzések tükrében az energiaprojekt módosítására ad lehetőséget. Az alsó tagozat igazgatónője, Hegedűsné Tomosi Aranka tapasztalatai alapján úgy véli, hogy az energiafoglalkozások nagyon hasznosak, hiszen ezek az ismeretek, attitűd-formálások sokat segítenek a környezettudatos és energiatudatos magatartásforma alakításában. Ezért lényegi kérdésnek tartja, hogy az E.ON-os szakembereket minél több pedagógiai ismeretekkel segítsük, továbbá biztosítsunk számukra elegendő óraszámot és megfelelő motiváltságot. Az oktatási intézmény vezetője, Dr. Tárkányi Ferencné így nyilatkozott: „Még több gyakorlati példát, szemléltetést, tanulói kísérletezést várunk, de a projekt már most is sikeresnek mondható.”

Elégedettségi kérdőív I. – E.ON-önkéntesek összesített véleménye a megtartott foglalkozásokról

1. A tanító/tanár pedagógiai, didaktikai segítsége a két első, a második, valamint az ötödik, hatodik évfolyamokban *teljes mértékben*, a harmadik, negyedik, illetve a hetedik, nyolcadik évfolyamokban *leginkább* hozzájárult a foglalkozások sikeres lebonyolításához.

2. A hospitálás mind a nyolc évfolyamon *leginkább* elősegítette a diákcsoportok megismerését.
3. A foglalkozások témaköreihez *teljes* mértékben jól hasznosítható az EnergiaKaland oktatási program tanári kézikönyve.
4. A segédanyagokat tekintve *teljes* mértékben megfelelő téma állt a rendelkezésünkre.
5. A téma elsajátítására szánt időkeret (45 perc) az első, a második, továbbá az ötödik, a hatodik évfolyamban *általában* elegendő, a harmadik, negyedik és a hetedik, nyolcadik osztályokban pedig *teljes* mértékben elegendő volt.
6. Az osztálytermi munka tárgyi feltételei (oktatási eszközök, laptop, kivetítő használatának lehetősége, valamint a tanterem elrendezése) *teljes* mértékben megfelelő volt.
7. A téma feldolgozása során *mindig* sikerült fejleszteni a diákcsoportok képességeit, attitűdjét a környezettudatos magatartásforma alakításában.
8. Az energiafoglalkozásokon az osztálytermi légkör az első három évfolyamban és a hetedik, nyolcadik osztályokban legtöbbször, a negyedik, illetve ötödik, hatodik évfolyamokban pedig *mindig* megfelelő volt. A tanóra során az önkénteseknek sikerült megtalálni az osztály diákjaival a „közös hangot”.
9. A tanulók mind a nyolc évfolyamban *mindig* aktívan és örömmel kapcsolódtak be a foglalkozás menetébe, a különböző tevékenységekbe. Az önkéntesek egyöntetű véleménye szerint sikerült megvalósítani az interaktív foglalkozást.
10. Az összes évfolyamot tekintve a foglalkozás *mindig* optimális tanulási környezetben zajlott.

Elégedettségi Kérdőív II. – az önkéntesek véleménye (tanév végén) az energiaprojektről

1. A két önkéntes egyöntetű véleménye szerint: a továbbképzések (konzultációk, hospitálások) során elsajátított ismeretek, gyakorlati tapasztalatok az energiafoglalkozások során *mindig* jól hasznosíthatók voltak.
2. Mindkét önkéntes úgy nyilatkozott, hogy a pedagógusok és az E.ON-önkéntesek közötti közreműködésben a kapcsolattartó tanár (Víghné Arany Ágnes) *mindig* segítette az összehangolt együttműködést.
3. Az elvégzett munkára vonatkozóan *minden* esetben visszajelzést kaptak az önkéntesek.
4. Az együttműködés az iskolával *mindig* tartalmas és az összes energiafoglalkozás tekintetében sikeres volt – véli mindkét önkéntes.
5. Az elmúlt tanévben megszerzett tapasztalatok alapján az önkéntesi munkát mindkétten továbbra is folytatni kívánják.

A 6–7. kérdésre adott válaszában Csáti István (alsó tagozatban tartott foglalkozásokat) kifejti, hogy a foglalkozás megtartásában számára a munkavégzés melletti előkészületek, a tanórára való felkészülés jelentette a legnagyobb kihívást. Szeretné, ha az oktatási intézmény a hatékonyabb együttműködés érdekében, az energiafoglalkozásokon tanultak, valamint a www.energiakaland.hu weboldalon található, komplex tananyag segítségével

szerzett ismereteket sikeresen hasznosítaná a tanulók energiatudatos életszemléletének alakításában. A megszerzett tapasztalatok alapján nem tart szükségesnek nagyobb változtatásokat az energiaprojekt vonatkozásában.

Koncz József (felső tagozatban tartott foglalkozásokat) véleménye szerint az E.ON- oktatási programban ki lehetne bővíteni a feladatlapok sorát, oly módon, hogy a tanári kézikönyvben lehetne több, részletesebb óravázlat, még több animáció és interaktív feladat az internetes honlapon. Az együttműködés az oktatási intézménnyel kiváló, szerinte változtatásra jelenleg nincs szükség.



AZ ENERGIAKALAND OKTATÁSI PROJEKT MINT EGÉSZSÉGTAN TANTÁRGYRÉSZ PEDAGÓGIAI HATÉKONYSÁGA

Összefoglalva elmondható, hogy az élményszerű tanítás-tanulás folyamatának egyik kritériuma, hogy minél életszerűbb helyzeteket teremtünk a tanulók számára a témák, ismeretanyagok feldolgozásához, valamint a legrövidebb időn belül a gyakorlatban is kipróbálhassák, hasznosíthassák azt a tudást, amit az elméleti képzés biztosíthat. Különösen fontos, hogy már az általános iskola is nyisson a gyakorlati képességeket fejlesztő, az attitűdváltozást biztosító képzési módok felé és nyújtson lehetőséget a diákok számára egyéni tapasztalatszerzésre, kellő motivációt az örömteli, élethosszig tartó tanulás megalapozásához.

Az energiatudatos foglalkozások megfelelő tartalmi koherenciát mutattak az egészségtan-nal, kísérletet tettek az energiával kapcsolatos egészségvédelmi szempontok tudatos alkalmazására. *Ezáltal eleget tettek az UNESCO által meghirdetett fenntartható fejlődés stratégiájának.*

Az EnergiaKaland oktatási program hatékonysági vizsgálatával, az adott értékelésekkel érzékeltetni akartuk, hogy *léttjogosultsága van kiegészíteni az oktatási intézmények egészségpedagógiai tevékenységét olyan új témával, tananyagrészsel, amely megerősíti az alaptárgy oktatása során meghatározott célokat, és eleget tesz a kompetencia alapú képzési követelményeknek.* Az

energiafoglalkozásokon jól érvényesült az életkornak megfelelő differenciált, interaktív feladatok, osztálytermi kísérletek alkalmazása. Az online tananyag megfelelő helyen és időben történő beépítése a foglalkozás menetébe, segítette a megértést, színessé, szemléletessé tette a tanulási folyamatot.

Napjaink figyelmet érdemlő lehetősége a külső szakértők, előadók bevonása a tanítási-tanulási folyamatba, a különböző nevelési célok egy tantárgyban történő integrálása. Jelen esetben az egészségtan tantárgy célja a napi életünket közvetlenül meghatározó környezetvédelmi gondolkodás befolyásolása, elősegítve a diákok személyiségének fejlesztését, gyakorlatorientált szemléletük kialakítását.

AZ ÉLETVITEL-PROGRAM HOZADÉKA

Az életvitel-program keretében olyan egészségfejlesztő szakmai csoportot hoztunk létre, amely közreműködött az egészségtan tantárgy hatékony oktatásában, a tanulók egészségmagatartásának alakításában. Ebben a tanévben bővítettük a munkacsoportot: a civil társadalom táborába bevontunk két E.ON önkéntes munkatársat is.

Az egészségfejlesztő team összetétele:

- iskolaigazgatók,
- egészségtant oktató tanítók/tanárok,
- segítő, ellenőrző kapcsolat: ÁNTSZ prevenciók munkatársa (egészségfejlesztő, egészségügyi menedzser),
- szakmai segítő, ellenőrző munkatárs: tantervi szakértő, Egészségtan munkatankönyvek szerzője (aki jelen esetben az összekötő tanár szerepét is betöltötte),
- civil társadalom, mely a 2009/2010-es tanévben bővült az E.ON-os önkéntesekkel.

Az egészségtan tantárgy tanítását a 2008/2009-es tanévhez hasonlóan a pedagógusok továbbképzése és az egyéni konzultációval egybekötött bemutatóórak segítették. Igazi csapatmunka alakult ki, melyet a 2010/2011-es tanévben kiterjesztettünk az E.ON önkéntesekre is. Az életvitelprogram lehetőséget nyújtott a különböző szakemberek hatékony együttműködésére, a részt vevő tanítók/tanárok motiválására, a civil társadalom bevonására, ezáltal az interdiszciplináris kapcsolat gyakorlati megvalósítására. A tanító/tanár facilitátorként segítette az önkéntesek munkáját, a projekt gyakorlati megvalósulását. Fontosnak éreztük, hogy az önkéntesek azonosuljanak az életvitelprogrammal, a tanulóközösséggel. Össze tudjanak állítani olyan élményszerű feladatsort, melynek segítségével a diákok közelebb kerülnek a mindennapi életben hasznosítható tudás, kompetenciák fejlesztéséhez. Az iskola külső szakértője, az önkéntesek mentora összekötő kapocs volt az oktatási intézmény és az E.ON szakemberei között. Ez a szakmai együttműködés biztosította az EnergiaKaland oktatási program iskolai szintű megvalósítását, a helyi körülményekhez való szakszerű adaptálását. Az ÁNTSZ munkatársa a program futamideje alatt figyelemmel kísérte, hogy az egészségfejlesztési projekt a kitűzött célnak megfelelően halad-e, hogy a tanítási-tanulási folyamatnak milyen eredményei

és tapasztalatai vannak. A kooperatív együttműködés során megvalósult a program speciális célkitűzése is, mely a környezettudatos, az energiatudatos szemlélet és magatartás alakítására, formálására irányult. Jó esetben ez egy életen át tartó tudati, attitűdbeli fejlődés kezdetét kell, hogy jelentse!

A PROJEKT ÜZENETE

A komplex szemléletű iskolai egészségfejlesztési-modell példaértékű az ökoiskolák számára. A kooperatív tanítási–tanulási technikára épülő interaktív egészségtanórák nemcsak az egészséges életmód szokásrendszerét fejlesztik, hanem a kisdíákok ökológiai szemléletét is, melyek hatékony és konkrét segítséget nyújtanak az ökoiskolák kritériumrendszerében is megfogalmazott egészséges életvitel kialakításához.

Az EnergiaKaland oktatási projekttel bővített életvitelprogramunkkal jól használható alternatívát kívánunk nyújtani a többi oktatási intézmény számára, arra vonatkozóan, hogyan lehet az iskolai tananyagot aktualizálni, hogyan lehet a külső szakembereket mozgósítani az életben is hasznosítható tudás átadására.

Szauer Csilla – Gombkötő Andrea – Fehér Ildikó – Lakatos Péter –
Nagy Zsuzsa Anita – Páter Tünde – Perjés Beatrix – Schüttler Tamás –
Simonics Benjámin – Szentkatolnay Miklós

Képzés és komplex rehabilitáció a fogyatékos emberek társadalmi integrációjának támogatásáért

A fogyatékos embereket az ENSZ különböző dokumentumai értelmében ugyanazok a politikai, polgári, gazdasági és szociális jogok illetik meg, mint a nem fogyatékos társaikat (ENSZ, 2006). A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítványnál (FSZK) misszióknak tekintjük, hogy tevékenységünkkel ezeknek a jogoknak az érvényesítéséhez járjunk hozzá. Alapítónk a Magyar Köztársaság Kormánya. Közel tízéves múlttal rendelkezünk a fogyatékosügy területén. Kuratóriumunk az alapító képviseletében eljáró esélyegyenlőség előmozdításáért felelős miniszter által felkért szakemberekből áll.

BEVEZETÉS

Szakmai programjaink megvalósítása során, a fogyatékosügy minél szélesebb körű társadalmi elfogadottsága érdekében és a „semmit rólunk, nélkülünk” elv alapján szorosan együttműködünk a fogyatékos személyek érdekvédelmi és szakmai szervezeteivel, hazai és nemzetközi szakembereivel, intézményeivel.

Ebben a tanulmányban azt az egységes szakmai fejlesztési koncepciót, valamint a hozzá kapcsolódó innovációkat mutatjuk be, különös tekintettel a képzési fejlesztésekre, amelyek a fogyatékos emberek társadalmi integrációját segítik elő.

A FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK ESÉLYEGYENLŐSÉGÉÉRT KÖZALAPÍTVÁNY SZAKMAI FEJLESZTÉSI KONCEPCIÓJÁNAK KERETEIRŐL

Az FSZK átfogó célja a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének, társadalmi integrációjának és komplex (re)habilitációjának elősegítése, a komplex rehabilitációban közreműködők tevékenységének összehangolása. Célunk továbbá a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók, a fogyatékos hallgatók ellátásában közreműködő intézményrendszer tervszerű fejlesztése, a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók nevelését, oktatását szolgáló pedagógiai programok, illetve a fogyatékos hallgatók oktatását is elősegítő megoldások, eljárások kifejlesztése.

Szakmai fejlesztési koncepciónk kialakításakor egyaránt figyelembe vettük a nemzetközi és hazai szakmapolitikai környezetet és az ebből származó elvárásrendszert is. Ezek közül a dokumentumok közül fontosságuk és hatásuk okán a következőket emeljük ki. (FSZK, 2010).

EMBERI JOGI ASPEKTUS ÉS ELVÁRÁSRENDSZER: EGYEZMÉNY A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ SZEMÉLYEK JOGAIRÓL

A *Fogyatékossgal élő személyek jogairól* szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó *Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetését tartalmazó 2007. évi XCII. törvény* azt a célt tűzi ki, hogy a fogyatékos emberek számára biztosítsák valamennyi emberi jog és alapvető szabadság teljes és egyenlő mértékű gyakorlásának a lehetőségét, miközben tiszteletben tartják emberi méltóságukat.

A dokumentum igazi paradigmaváltást jelent a fogyatékosügyben, mely szerint a fogyatékos emberek már nem jótékonykodás „tárgyai”, akikről az őket körülvevő világ gondoskodik, hanem jogok birtokosai, közösségeik aktív tagjai, akik képesek a saját életükkel kapcsolatos döntések meghozatalára. Az egyezmény a fogyatékossg fogalmát széleskörűen definiálja, így a klasszikus fogyatékossgok mellett ráirányítja a figyelmet az egészségkárosodott emberek igényeire is. A dokumentum leírja azokat a területeket is, ahol a csatlakozó államoknak jogalkotási vagy a megvalósulást segítő egyéb feladataik lehetnek. Ilyen feladatok:

- a tudatosság növelése,
- a hozzáférhetőség,
- az élethez való jog,
- vészhelyzetek és humanitárius szükségállapotok,
- a törvény előtti egyenlőség,
- az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés,
- a személy szabadsága és biztonsága,
- a kínzás és más kegyetlen, embertelen vagy megalázó bánásmód vagy büntetés tilalma,
- mentesség a kizsákmányolástól, erőszaktól és visszaélésektől,
- az egyén integritásának védelme,
- a mozgásszabadság és az állampolgárság szabadsága,
- önálló életvitel és a közösségbe való befogadás,
- személyes mobilitás,
- a véleménynyilvánítás és a szólás szabadsága, valamint az információhoz való hozzáférés,
- a magánélet tiszteletben tartása,
- az otthon és a család tiszteletben tartása,
- oktatás,
- egészségügy,
- rehabilitáció és rehabilitáció,

- munkavállalás és foglalkoztatás,
- megfelelő életszínvonal és szociális védelem,
- a politikai életben és közéletben való részvétel,
- a kulturális életben, üdülési, szabadidős és sporttevékenységekben való részvétel.

GAZDASÁGI ASPEKTUS ÉS ELVÁRÁS RENDSZER: A LISSZABONI CÉLKITŰZÉSEK ÉS AZ EU 2020 STRATÉGIA MEGVALÓSÍTÁSA

Az Európai Unió tagállamai 2000 márciusában, Lisszabonban azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy a közösség országai 2010-re a világ egyik legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdasági térségévé válnak, ahol nagyobb számú és jobb minőségű munkahelyeket teremtenek, valamint ahol erős a társadalmi kohézió és a hátrányos helyzetű csoportok számára esélyegyenlőséget biztosítanak. Ennek a célnak az eléréséhez természetesen nemcsak a gazdasági élet és a foglalkoztatáspolitikai területén volt szükséges intézkedések meghozatalára és változások elindítására, hanem alapvetően át kellett alakítani az oktatás, a képzés és a szociális szolgáltatások teljes rendszerét. Annak ellenére, hogy ezt a fajta modernizációt minden tagállamnak saját hatáskörében kellett elvégeznie, a Tanács és az Európai Bizottság kijelölte és nyilvánosságra hozta azokat a közös irányokat, valamint akcióprogramokat (COMMISSION, 2005), amelyek az említett területen foglalmaztak meg feladatokat, tennivalókat a közösség egésze számára.

A 2009-ben kidolgozott, a Közösség jövőképét felvázoló EU 2020 stratégia elsődleges célja közösségek fenntartható növekedésének a biztosítása a 2009. év súlyos gazdasági és pénzügyi válságát követő időszakban (BAROSSO, 2010). Az Európai Bizottság álláspontja szerint a válságot követően új, fenntartható szociális piacgazdaságra kell áttérnie az Európai Uniónak, ahol a jólét forrása az innováció és az erőforrások hatékonyabb és környezetbarát felhasználása. Ezeknek a folyamatoknak legfontosabb előfeltétele pedig a tudás.

A dokumentum alapján a közösségi szintű és tagállami szakmapolitikáknak erősíteniük kell a társadalmi kohéziót, reagálniuk kell a munkanélküliség kérdésére, és ösztönözniük kell a társadalmi befogadást. Ehhez szükséges a tagállami oktatáspolitikák és foglalkoztatáspolitikák, valamint a hozzájuk kapcsolódó struktúrák újragondolása (EURÓPAI BIZOTTSÁG, 2009).

Az EU 2020 stratégia három területen irányoz elő tennivalókat, melyek közül kettő különösen közvetlenül kapcsolódik a fogyatékos emberek társadalmi integrációjának ügyéhez.

- A gazdasági növekedés tudáson és innováción alapul. Ez azt jelenti, hogy a tagállamoknak növelniük kell a kutatás-fejlesztési (K+F) kapacitásukat és az innovációs teljesítményüket, valamint jobban ki kell használniuk az infokommunikációs technológiák előnyeit, és létre kell hozniuk a közös digitális piacot.
- Befogadó és magas foglalkoztatási szintű társadalom megteremtése, ahol érvényesül a *Flexicurity* elve¹. A dokumentum ajánlásai szerint olyan képzési és munka-

¹ Több és jobb munkahelyet a rugalmasság és a biztonság révén, az Európai Bizottság 2007 júniusában elfogadott állásfoglalása

erő-piaci környezetet kell teremteni, ahol az emberek elsajátíthatják azokat a kompetenciákat, amelyek az újonnan megjelenő munkakörök betöltésére teszik alkalmassá őket.

- Szükség van egy Új Munkaerő-piaci Program, Agenda megalkotására, amely lehetővé teszi az egész életen át tartó tanulás lehetőségéhez való egyenlő esélyű hozzáférést, valamint az átlagostól eltérő tanulási képességű tanulók, hallgatók sikeres boldogulását az oktatási rendszerekben. Fontos cél, hogy találkozzon a munkaerő-piaci kereslet és kínálat, és elháruljon minden akadály a munkaerő szabad áramlása előtt.

MIT SZERETNÉNEK A FOGYATÉKOS EMBEREK, AVAGY A „SEMMIT RÓLUNK NÉLKÜLÜNK!” ELV ALKALMAZÁSA

Az EU 2020 Stratégiához, valamint az Európai Unió 2003–2010 időszakra vonatkozó Fogyatékosügyi Akciótervéhez (COMMISSION, 2007) kapcsolódóan az Európai Fogyatékosügyi Fórum kezdeményezte egy új, egységes, uniós szintű fogyatékosügyi dokumentum megalkotását. A 2011–2021 időszakra vonatkozó Európai Fogyatékosügyi Koncepció elsődleges célja, hogy a fogyatékosügy minden területén hosszú távú és konzisztens irányt mutasson a tagállamoknak (EDF, 2009). A Fogyatékosügyi Koncepció tervezett prioritásai a következők:

- Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása mindenki számára az oktatás területén, különös tekintettel a támogató környezet megteremtésére, figyelembe véve a speciális nevelési szükségletből adódó igényeket. Kiemelt területként kezelendő a korai életszakaszban megvalósuló oktatáshoz való jog biztosítása.
- Egyenlő bánásmód és egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása mindenki számára a foglalkoztatás területén, különös tekintettel a szakképzésre, a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedésre, a munka, a munkahely megtartására és a munkakörnyezet ésszerű átalakítására, valamint a korrekt bérezésre és karrierpolitikára.
- Olyan szociális védelmi intézkedések bevezetése, amelyek megóvják a fogyatékos embereket az elszegényedéstől. Ez jelentheti az adózási rendszerek átalakítását éppúgy, mint az egyenlő eséllyel hozzáférhető környezet megteremtését szolgáló befektetéseket, beruházásokat.
- A tagállamok társadalombiztosítási és szociális szolgáltatási rendszereinek összehangolása annak érdekében, hogy azok elősegítsék a fogyatékos munkaerő szabad áramlását.
- A fogyatékos emberek önálló életvitelének elősegítése olyan szociális szolgáltatási megoldások bevezetésével, amelyeket a fogyatékos emberek és családjaik lakóhelyükön vehetnek igénybe. Ilyenek például a személyi segítséghez való hozzáférés biztosítása.
- A közös piacon belül olyan egységes szabályozók és tervezési követelmények érvényesítése, amelyek biztosítják különféle termékekhez és szolgáltatásokhoz, a közlekedéshez, az épített környezethez és az információhoz való egyenlő esélyű hozzáférést.

Összefoglalóan elmondható, hogy a fentiekre építve koncepciónk négy fontos szakmai területet foglal magába, melyek a közalapítványt mint komplex fogyatékosügyi tudásközpontot definiálja:

- A *K+F+I² funkció megerősítése*, ahol a felmérések tényadataira alapozzuk a fejlesztéseket, melyek így valós igényeket elégítenek ki a nemzetközi és hazai elvárásrendszerből következő öt nagy rehabilitációs területen (orvosi, elemi, képzési, foglalkozási és szociális rehabilitáció).
- Az *FSZK mint akkreditált felnőttképzési központ megerősítése*, annak érdekében, hogy a szolgáltatásfejlesztések során felmerülő humán erőforrás mind a közalapítványon belül és azon kívül rendelkezésre álljon.
- Az *FSZK tudásközponttá alakítása*, mely K+F+I szolgáltató szervezetként szakmai módszertani fejlesztéseket kezdeményez és működtet itthon és külföldön.
- Az *FSZK lobbijének tudatos erősítése* hagyományos és új partnereink tekintetében, amely így a forrásteremtés, a hálózatosodás oldaláról ad ösztönzést a fejlődéshez.

Ezek közül a szakmai területek közül a következőkben az első hármat – mint a képzési rehabilitáció szempontjából releváns mérföldköveket – ismertetjük részletesen. Az egyes témaköröket igyekeztünk úgy kifejtetni, hogy bennük a komplex rehabilitáció területei, valamint a közszolgáltatásokhoz történő egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának lehetőségei egyaránt helyet kapjanak.

K+F+I KEZDEMÉNYEZÉSEK: TÉNYALAPÚ TERVEZÉS TUDÁS- ÉS SZOLGÁLTATÁSFEJLESZTÉS MEGALAPOZÁSÁHOZ

Az elmúlt évek fogyatékosügyi felmérései közül a rájuk épülő képzési szolgáltatásfejlesztési innovációk szempontjából meghatározó programokat emeljük ki itt, a teljesség igénye nélkül. Minden egyéb FSZK kutatási dokumentum letölthető a közalapítvány hivatalos honlapjáról (www.fszk.hu).

A SIKET GYERMEKEK KÉTNYELVŰ OKTATÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI CÍMMEL FOLYTATOTT KUTATÁS EREDMÉNYEI

Hazánkban a siket gyermekek oktatásának bevett gyakorlata az auditív-verbális oktatási módszer, amely a hallássérült személyek meglévő hallásképességének kihasználását helyezi előtérbe, és a magyar nyelvet alkalmazza az oktatás során. Ennek alternatívája, a bilingvális oktatás számos más országban létezik, amely a beszélt magyar nyelv mellett a magyar jelnyelvet is alkalmazza az oktatás során. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) már régóta szorgalmazta, hogy az auditív-verbális módszer mellett választható legyen a bilingvális oktatási módszer is. 2007-ben Magyarország ratifikálta a

fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ egyezményt, melynek 24. cikke szól az oktatásról, 3. b. pontja pedig rögzíti, hogy a részes államok elősegítik a jelnyelv elsajátítását, és támogatják a hallássérült nyelvi közösség identitásának megőrzését.

A 2008-2009-ben lefolytatott *Siket gyermekek oktatásának lehetőségei és korlátai* című kutatásunk aktualitását a nemzetközi jogi szinten megfogalmazott kötelezettség adta. Kutatásunk azt célozta, hogy feltérképezzük a siket gyermekeket oktató pedagógusoknak és a siket gyermekek szüleinek a kétnyelvű oktatási módszerrel kapcsolatos ismereteit és attitűdjét (CSUHAI és mtsai, 2009).

A kutatás részben felmérő jellegű, attitűdkutatás volt, részben a kétnyelvű oktatás támogatottságát is szándékozott mérni. A felmérés önkitöltő kérdőíves módszer alkalmazásával zajlott, melynek összeállításában gyógypedagógusok, jelnyelvi tolmács, szociológus, siket tapasztalati szakértő vett részt. A hallássérült gyermekek speciális intézményekben dolgozó pedagógusok közül 90 fő vett részt vizsgálatunkban. A válaszadók között közel egyforma arányban képviseltették magukat az intézmények alsó és felső tagozatán dolgozók, de a kitöltők között szerepeltek az óvodában, illetve a szakiskolai tagozaton tanító gyógypedagógusok is. A szülők részéről 198 kérdőív került feldolgozásra, összesen 207 hallássérült gyermegről nyilatkozva. Megjegyzendő, hogy az előzetes várakozásnál kisebb csoportot képviselnek a hallássérült gyermekeket nevelő hallássérült szülőktől érkezett kérdőívek: a 198 kérdőívből mindösszesen 19, kevesebb mint az összes válaszoló 10 százaléka.

Felmérésünk alapján a pedagógusok sokkal nyitottabb hozzáállást mutatnak, mint azt előzetesen gondoltuk. Azt feltételeztük ugyanis, hogy az auditív-verbális módszer tisztaságának megőrzése, hatékonyságának biztosítása érdekében erős ellenérzéssel viseltetnek a jelnyelv használatával szemben.

A válaszadó pedagógusok több mint fele valamilyen szinten ismeri a jelnyelvet, és azoknál a gyermekeknél, akiknél az auditív-verbális módszer nem vált be, kényszerűségből alkalmazza is a kétnyelvű módszert. A tanárok körében egy olyan csoport is van, amely tudatosan igényli ezt a módszert, s ez kiindulópontot jelenthet bevezetéséhez. Ugyanakkor a kétnyelvű oktatásról viszonylag kevés információval rendelkeznek. Kutatásunknak ez a megállapítása is alátámasztotta közalapítványunk arra irányuló törekvését, hogy a kétnyelvű oktatásról szóló tudástartalom épüljön be a gyógypedagógusok továbbképzési rendszerébe.

A szülők részéről összességében kisebb ellenállás tapasztalható a jelnyelvnek a kommunikációban vagy oktatásban való használatával szemben, mint a pedagógusok részéről, ugyanakkor a kétnyelvűséggel, a jelnyelv használatával kapcsolatban kevesebb biztos információval rendelkeznek, leginkább saját kommunikációs tapasztalataikra, kudarcaikra és sikereikre hagyatkoznak. Mivel a szülők jelentős hányada fejezte ki igényét a jelnyelvtudásának bővítésére vonatkozóan, üdvözlendő tény, hogy a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény 13.§-a a szülők számára is biztosítja a jogot a jelnyelv elsajátítására, és ha van elég jelentkező, akkor 2017. szeptember elsejétől közalapítványunk kötelezettségei közé bekerül a tanfolyam megszervezése. A szülők fon-

tosnak tartják, hogy a gyermekek magyar nyelv tudása lehetővé tegye a társadalomba való integrálódást, ugyanakkor a továbbtanulást is fontos szempontként emelték ki, azaz az oktatás színvonalát is fontosnak tartják. Ezek a célok nem sérülhetnek a kétnyelvű oktatás bevezetésével.

A felmérés eredményeképp megállapíthattuk, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők részéről van fogadókészség a kétnyelvűsége, egyik csoportban sincs általános elutasítás. A már hivatkozott jelnyelvi törvény a hallássérült és siketvak emberek tanuláshoz való jogának kiemelt kezelése érdekében az alapfokú oktatás terén bevezeti a bilingvális oktatás lehetőségét. A nemzetközi trendekhez igazodva a hallássérült gyermekek szülei választhatnak a kétnyelvű és az auditív-verbális oktatási módszer között. Jelenleg a jelnyelv megtanulása hetedik osztálytól választható, a jelnyelv használatáról szóló törvény ezen szakaszának hatályba lépését követően a siket gyerekek óvodáiban és iskoláiban a siket vagy siketvak gyermekek számára kötelezővé válik a magyar jelnyelv vagy speciális kommunikációs rendszer oktatása.

A kutatás eredményeit a következőkben ismertetésre kerülő TÁMOP 5.4.5 „A fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása” című program jelnyelvi fejlesztései során használtuk fel.

AUTISTA CSALÁDTAGGAL ÉLŐ CSALÁDOK HELYZETÉNEK FELMÉRÉSE KUTATÁSI PROJEKT

E kutatási projekt az autista családtagot, főként gyereket gondozó, nevelő családi társas mikrokörnyezetre, főképp az elsődleges gondozóra, legtöbb esetben a szülőre irányult, másrészt a gondozó részéről a gondozott családtagra vonatkozó percepciókra, harmadrészt az érintett családi társas környezet egészére.

Négy oldalról, négy módszerrel közelítettünk a családokhoz: a kérdőíves kutatásunkban az autista személyről, a családi társas mikrokörnyezetéről, valamint önmaga helyzetéről az elsődleges gondozó számolt be. A felmérés két meghatározott csoportra, az Autisták Országos Szövetsége (továbbiakban: AOSZ) egyesületi tagjainak családjaira, és az AOSZ-tag ellátó szervezetei által ellátottak családjaira irányult.

Véletlen mintavétel a számon tartott autizmus BNO kóddal³ rendelkező gyerekek családjában adatvédelmi okok miatt nem volt lehetséges. Az a populáció pedig, amelyet megfelelően meg tudtunk határozni, és el tudtunk érni, mindössze mintegy 500 fős AOSZ tagságot, és a közel ezer ellátó szervezeteken keresztül megkereshető, az AOSZ-szal kapcsolatban álló családot jelentett. A célcsoport elérésének nehézségei és adatvédelmi okok miatt a tervezéskor a módszertani szakértők úgy vélték, hogy a kellő elemszám elérése miatt a kutatást két lépésben, kétféle adatfelvételi technika alkalmazásával lehet megvalósítani: postán kiküldött, önkéntesen kitöltendő és személyes kérdés során kitöltendő kérdőívvel. A kétféle kérdőív a személyes kérdés kérdőívének rövidített változata.

3 BNO kód: a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló kódrendszer

A kérdőíves kutatásban a kérdőívet az autista személlyel legtöbb időt töltő, gondozó felnőtt családtaggal vettük fel. A családok terheinek, problémáinak és megküzdésének számbavétele több területre terjedt ki:

- Az autista személy viselkedési (kommunikációs és szociális) problémáinak észlelése a gondozó részéről.
- A gondozó által észlelt általános stressz, depressziós tünetek, személyes megküzdési stratégiák (a problémamegoldó és az érzelmi megküzdés szerepe), a párkapcsolatok észlelt minősége.
- A gondozó személyes kapcsolathálózati beágyazottsága (kapcsolatok gyakorisága, tartalma, kölcsönössége).
- A család közös szabadidős tevékenységei, konfliktusok, kommunikáció, izoláció.
- A gondozó intézményhasználata: hol, mikor, milyen módon történt az autizmus diagnózis, milyen kapcsolatban áll a család a terápiákat, kezeléseket nyújtó egészségügyi, valamint az oktatási és a szociális intézményekkel. Az autizmus-specifikus oktatási szolgáltatás sem elérhető mindenki számára e szolgáltatások hiánya miatt.
- Azt feltételeztük, hogy az intézményhasználat különböző módokon zajlik e gondozók körében: egyesek tapasztalnak diszkriminációt, hiányosságokat az általuk igénybevett szolgáltatásokkal kapcsolatban, és különféleképp reagálnak az ezek nyomán kialakult stressz állapotra. Vizsgáltuk azt is, hogy a családok mely területen érzékelik a személyes, családi felelősségvállalás szükségességét, és mely területeken fordulnak a szűkebb családon kívüli személyek, az intézmények, a szolgáltatások felé támogatásért.
- A család munkaerő-piaci, lakáshasználati, pénzügyi, otthoni feladatmegosztási, gazdálkodási viselkedése. E sajátosságok szintén a család küzdelmeit jellemzik.

A kérdőíves felméréshez kapcsolódó 20 személyes interjúban az autista személlyel legtöbb időt töltő szülő személyes percepcióiról, erőforrásairól, családtagokkal fenntartott kapcsolatairól nyerhettünk képet, így vált lehetővé a családi és a személyes szint részletesebb vizsgálata. Szintén kiegészítő szerepe volt a fókuszcsoportos vizsgálatnak, melyben a felnőtt autista családtagot gondozó szülők csoportos véleményalkotásának elemzése a cél. A keresztmetszeti vizsgálat célja volt, hogy a családok fontosabb problémáit és megoldási törekvéseit bemutatva közelebb kerüljünk e családok valóságos mindennapjainak megértéséhez. Bár az autizmus a család számára sokszor terheket jelent, e családokban arra számítottunk, hogy számos olyan problémamegoldó kezdeményezést láthatunk, melyekkel a család, a mikrokörnyezet működése optimalizálható, a benne élők számára jó minőségűvé tehető.

Összefoglalóan elmondható, hogy a közalapítvány finanszírozásában, valamint a Jelenkutató Alapítvány és az AOSZ szoros együttműködésében megvalósult kutatás közel 700 család mindennapi problémáján keresztül világít rá olyan rendszerszintű problémákra, melyek az autizmussal élő személyek számára a legkülönbözőbb szolgáltatásokat nyújtó szervezeteknek elengedhetetlen ahhoz, hogy szolgáltatásaikkal a megfelelő válaszokat tudják adni a felmerülő igényekre. Az FSZK és az AOSZ az Autizmus Szakmai Műhely létrehozását célzó programban hasznosította közvetlenül a kutatás eredményeit.

A KORAGYERMEKKORI INTERVENCIÓ INTÉZMÉNYRENDSZERÉNEK HAZAI MŰKÖDÉSE

A *Korai Intervenciós Központok fejlesztése* című program keretében a TÁRKI-TUDOK Zrt. közreműködésével vizsgáltuk a kora gyermekkori intervenció teljes hazai rendszerét. A kutatás célja a három leghangsúlyosabb elemzési terület:

- a szűrés és a jelzés,
- a minősítés és a diagnosztizálás és az
- ellátások, juttatások és szolgáltatások helyzetének megismerése volt.

A korai intervenció fogalma még viszonylag új fogalom Európában is. Az új szemlélet szerint nem mint orvosi modellt definiálja a korai ellátást, hanem az egyén sérültségi állapota, pszichés funkcióinak, képességének szintje mellett a szociális környezetet is figyelembe veszi, egységbe foglalva a prevenció és a fejlesztési munka hatékonyságát.

A kutatás közvetlen célja így az volt, hogy:

- átfogó képet kapjunk az eltérő ágazati irányítás alá tartozó területek rendszeréről;
- feltárjuk a koragyermekkori intervenció teljes rendszerét, meghatározzuk az ellátottak körét, jellemezzük az ellátórendszert a megadott indikátorok mentén: megismerjük az információáramlás, a kooperáció, a szakemberellátottság, a személyi-tárgyi feltételek, a módszerek, tartalmak, a nyilvántartás, a jogi szabályozás és a finanszírozás sajátosságait;
- feltárjuk annak az okát, hogy a regisztráltan fejlődési problémákkal született gyerekeknek miért csak egy kis hányada kerül be a gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás intézményrendszerébe;
- feltárjuk, leírjuk a pénzbeli ellátásokra, természetbeni juttatásokra és személyes közreműködést igénylő szolgáltatásokra való jogosultság megállapítását biztosító „intézményrendszer” működését. Célunk, hogy egy olyan „térképet” adjunk, ami megmutatja a jogosultságok megállapításában rejlő párhuzamosságokat, és ennek alapján javaslatot lehessen tenni a „rendszer” felhasználóbarát egyszerűsítésére;
- fel kívántuk tární továbbá a koragyermekkori intervencióban közreműködő szakemberek hazai alapképzésének helyzetét abból a szempontból, hogy megtörténik-e a szakemberek (szülész-nőgyógyász, gyermekorvos, védőnő, gyógypedagógus, szociális munkás és szociálpedagógus, pszichológus, konduktor, gyermekpszichiáter, óvónő, gyermek-rehabilitációs szakorvos, bölcsődei szakgondozó) felkészítése a koragyermekkori intervenció területén.

A kutatás során egyaránt sor került kvalitatív és kvantitatív eszközök használatára, továbbá interjúk készítésére, fókuszcsoportos beszélgetések szervezésére, valamint online és posztai kérdőíves felmérésre a védőnők, a házi gyermekorvosok, a szülők és a korai fejlesztést végző intézmények vezetői körében. A háromezer-nyolcszáz területi védőnőből hétszázan válaszoltak, ebből nagyjából hatszáz volt a területi alapon is értékelhető kérdőív. A védőnők

országos eloszlását ismerve a kutatásban közreműködő cégnek sikerült az adatbázisból súlyozással megyékre vonatkozóan reprezentatív adatbázist formálni. Mintegy 800 sérült gyermek szülei töltötték ki a postai kérdőívet, és küldték vissza. Online módon 150 szülőtől sikerült még kiegészítő információhoz jutni. A szülői adatbázis ugyan nem volt reprezentatív, de az egyéb adatbázisokból kapott adatokkal és a kvalitatív vizsgálatok eredményeivel összevetve jól hasznosítható információkat kaptak a kutatók. Feltérképezték a korai fejlesztést nyújtó intézmények körét is, a látókörükbe került mintegy 150 intézmény kétharmada válaszolt. A szabályozási környezetről, fejlesztési elképzelésekről és a korai intervencióban érintett szakemberképzésről is készültek elemzések. A kutatás során így több adatbázis, a korai intervenció szereplőit feltérképező lista és 12 háttér tanulmány készült (KEREKI, LANNERT, 2009).

A továbblépés lehetőségeit röviden összefoglalva elmondható, hogy szükséges az egységes gyermekstratégia megalkotása, szakmai irányelvek kidolgozása és a humán erőforrás-kapacitás bővítése. A korai intervenció hatékony működéséhez elkerülhetetlen egy átlátható és racionális intézményrendszer kiépítése, a szabályozás egyszerűsítése és a minőség biztosításához fontos visszacsatolások megteremtése. Mégis talán a legfontosabb a szülők, mint a sérült gyermekek legfontosabb érdekképviselőinek és a fejlesztők legfőbb szövetségeseinek helyzetbe hozása, informálása.

FELNŐTTKÉPZÉSI ÉS FELSŐOKTATÁSI KEZDEMÉNYEZÉSEK AZ FSZK-BAN

Ebben a fejezetben azokat a képzési innovációkat mutatjuk be, amelyek a kutatásokra, felmérésekre épített szolgáltatás-fejlesztésekhez a megfelelő humánkapacitást hivatottak rendelkezésre bocsátani felsőoktatási és felnőttképzési keretek között. Fontosnak tartjuk annak a fejlesztésnek az ismertetését is, amely a fogyatékosügyben megszületett tudást, jelnyelvi ismeretet hasznosítja többségi képzési területen rendkívül meglepő módon és körülmények között.

KÉPZÉSEK AZ EGYENLŐ ESÉLYŰ HOZZÁFÉRÉS ELŐSEGÍTÉSÉÉRT

Az Európa Tanács által 2001-ben elfogadott Tomari határozata – (RESAP 2001. 1. sz. határozat) ajánlást fogalmaz meg arról, hogy valamennyi szakma képzési tervébe épüljenek be az épített környezet alakítására vonatkozó egyetemes tervezési alapelvek (EURÓPA TANÁCS, 2001). A határozat kimondja, hogy az egyenlő esélyű hozzáférés eszméjének figyelembe vételével, minden, a közszolgáltatásokat tervező és ilyen szolgáltatásokat nyújtó szakmáknak részt kell vállalniuk a fizikai és infokommunikációs akadálymentesség biztosításában, melyet a különböző szakmaterületek bekapcsolódásával, valamint az egyenlő esélyű hozzáféréssel kapcsolatos tudásbázis létrehozásával, továbbá a gyakorló és leendő szakemberek számára szervezett képzési programok kidolgozásával és lebonyolításával lehet biztosítani.

A Tomari határozatból kiindulva, és az egyenlő esélyű hozzáférés megteremtésében vállalt szerepe alapján a közalapítvány 2007 decemberétől valósítja meg *A fizikai és infokommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása* című kiemelt programját. A

program fő, megvalósítandó célja az egyenlő esélyű hozzáféréshez és a teljes akadálymentes környezet létrehozásához szükséges ismereteket biztosító tudásbázis létrehozása és elterjesztésének megalapozása. A tudás létrehozása a felsőoktatási tananyagfejlesztésben, valamint a képzési programok kidolgozásában valósul meg. A teljes körű akadálymentesítés eléréséhez a felsőoktatásban tanuló hallgatók, valamint a közszolgáltatásokban dolgozó szakemberek felkészítése szükséges, annak érdekében, hogy szemléletükben megjelenjen az egyenlő esélyű hozzáférés elve, valamint a szolgáltatások kialakításában érvényesüljön az egyetemes tervezés eszméje (FSZK, 2007).

Minden olyan szakterület részére specifikus tananyagok készülnek, amelyek érintettek az akadálymentes környezet kialakításában, az ehhez szükséges tervezési és fenntartási tevékenységben. A tananyagfejlesztés mellett a program szintén fontos célja, hogy az érintett célcsoportokban kialakuljon az az empatikus szemlélet és felelősségérzet, amely az akadálymentes környezet kialakításához és működtetéséhez nélkülözhetetlen. A tananyagok ugyanis akkor érhetik el a céljukat, ha az akadálymentesítéshez szükséges empátia és etikai szemlélet az ügyben tenni tudó szakemberek széles körében fejlődik, erősödik.

A program közvetett célja a fogyatékos emberek életminőségének javítása, önálló életvitelük és társadalmi integrációjuk erősítését szolgáló teljes körű (komplex) akadálymentesítés, az egyenlő esélyű hozzáférés elősegítése. A közalapítvány közel 70 képzési programot dolgozott ki, amelyek közül legalább 50 program a különböző szakterületek továbbképzési rendszereiben akkreditálását, illetve felsőoktatási tananyagok, felsőoktatási intézmények általi befogadását készíti elő. A képzési anyagok elkészítését a célcsoportok sajátosságainak, igényeinek felmérése előzte meg.

A képzési anyagok tematikája elsősorban az egységes szakmai fogalom- és követelményrendszer kialakítását, valamint a létrejött szaktudás átadását célozza meg, másodsorban a képzésen résztvevők tudatformálását, empatikusabb gondolkodásmódjának elmélyítését segíti elő. A képzési programokat négy elkülöníthető szakmai témacsoportban valósította meg a közalapítvány, amelyeken belül az egyes képzési programokat különálló munkacsoportok dolgozzák ki.

A témacsoportok a következők:

- egyetemes és akadálymentes tervezés;
- egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása;
- jelnyelvi képzések és továbbképzések;
- speciális képzési programok.

KÉPZÉSEK A FELSŐOKTATÁSBAN

A témacsoportok közül az *Egyetemes és akadálymentes tervezés* és az *Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása* elnevezésű témacsoportokban fejlesztettünk önállóan felsőoktatási tananyagokat az alábbiak szerint (FSZK, 2010):

Egyetemes és akadálymentes tervezés (PANDULA, 2006)

- Az *akadálymentesség és egyetemes tervezés építészeti szempontjai*, műszaki követelményei (építészmérnök, mérnök, településmérnöki építésztervező hallgatók számára).

- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *belsőépítészeti szempontjai, műszaki követelményei* (építész, belsőépítész, lakberendező hallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *épületgépészeti szempontjai, műszaki követelményei* (gépészmérnök hallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *épületvillamossági szempontjai, műszaki követelményei* (villamosmérnök hallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *formatervezői szempontjai, műszaki követelményei* (formatervező, szilikát-, textil vagy egyéb különféle tervezőszakmát hallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *csomagolástechnikai, tipográfiai szempontjai, műszaki követelményei* (csomagolástervező, iparművész és design szakos hallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *járműgépészeti-járműtervezői szempontjai, műszaki követelményei* (gépészhallgatók számára).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *forgalomtechnikai, út- és vasúttervezési szempontjai, műszaki követelményei* (építőmérnöki alapképzésben részt vevő hallgatók számára, akik Utak című, illetve Infrastruktúra létesítmények tervezése című törzstárgyat hallgatnak).
- Az akadálymentesség és egyetemes tervezés *kert- és városépítészeti szempontjai, műszaki követelményei* (tájépítész és építészhallgatók számára).

Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása

- *Bevezetés az esélyegyenlőséget szolgáló infokommunikációs technológiákba* (BSc vagy MSc szintű informatikai képzésekben részt vevő hallgatók, akik középfokú honlap szerkesztési gyakorlattal, középfokú HTML és CSS nyelvi ismerettel és az angol nyelv alapszintű ismeretével rendelkeznek).
- *Esélyegyenlőséget szolgáló info-kommunikációs technológiák a gyakorlatban* (BSc vagy MSc szintű informatikai képzésekben részt vevő hallgatók, akik a „Bevezetés az esélyegyenlőséget szolgáló infokommunikációs technológiákba” című tantárgyat előzetesen elvégezték).
- *Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása.*
- *Egyenlő esélyű kommunikáció a médiában* (kommunikáció vagy média szakos hallgatók számára).
- *Kommunikációs hídépítés ép és fogyatékos emberek között* (bármilyen felsőfokú tanulmányt folytató hallgató számára).
- *Esélyegyenlőségi kommunikációs ismeretek a munka világában* (pszichológus, pedagógus, felnőttképzési szakember, andragógus, művelődésszervező, humán menedzser, kommunikációs szakember, közgazdász szakos hallgatók számára).
- *Egyenlő esélyű kulturális-, sport- és szabadidős tevékenységek* (olyan hallgatók számára, akik tanulmányaik révén kulturális, művészetközvetítő-, sport-, turisztikai és vendéglátó intézményrendszerek vagy vállalkozások szakemberei lesznek).

- Sajátos ellátási igényű páciensek az egészségügyi ellátásban (felsőfokú egészségügyi osztott képzésekben /ápolás és betegellátás, egészségügyi gondozás és prevenció, orvosi laboratóriumi és kézpalkotó diagnosztika szakokon/ vagy osztatlan képzésekben /általános orvos, fogorvos, gyógyszerész szakon/ részt vevő hallgatók számára).
- Az esélyegyenlőség biztosítása a sajátos ellátási igényű páciensek egészségügyi ellátásában (felsőfokú egészségügyi osztott képzésekben /ápolás és betegellátás, egészségügyi gondozás és prevenció, orvosi laboratóriumi és kézpalkotó diagnosztika szakokon/ vagy osztatlan képzésekben /általános orvos, fogorvos, gyógyszerész szakon/ részt vevő hallgatók számára).
- Esélyegyenlőség a joggyakorlatban (a szociális szakma felsőfokú képzéseiben részt vevő hallgatók számára).
- Fogyatékos személyek szociális segítése (a szociális szakma felsőfokú képzéseiben részt vevő hallgatók számára).
- Az egyenlő esélyű hozzáférés lélektani összetevői – Esélyteremtő kapcsolati tréning (bármilyen felsőfokú tanulmányt folytató hallgatók számára).

Mindkét témacsoportban az alapvető cél, hogy szabadon választható, a szakmákhoz illeszkedő és a felsőoktatási intézmények által befogadható tantárgyakat dolgozzanak ki. Ennek érdekében a fent felsorolt felsőoktatási tantárgyak közül 15-öt kísérleti jelleggel próbált ki a közalapítvány az ország több felsőoktatási intézményével együttműködésben. A kifejlesztett felsőoktatási képzéseknek ez a 75 százaléka, amely magas arány, és jól jelzi a felsőoktatás nyitottságát a témával kapcsolatban. A kísérleti képzések során minőségellenőrzést végeztünk, amelynek tapasztalatai alapján megállapítható, hogy az akadálymentesítés és az egyenlő esélyű hozzáférés területéről származó minden új ismeretet a hallgatók, az oktatók és intézményeik egyaránt pozitívan fogadták.

A közalapítvány hosszú távú célja, hogy továbbra is szoros együttműködést alakítson ki és tartson fenn a hazai felsőoktatási intézményekkel. A közös munka eredményeként szeretnénk elérni, hogy a kidolgozott tananyagok beépüljenek a képzési struktúrákba, és a következő felsőoktatási akkreditációs ciklusban már ne csak szabadon választható tantárgyak, hanem akár kötelező vagy kötelezően választható tantárgyakként jelenjenek meg a releváns szakmák képzéseiben, ilyen módon a végzettség (diploma) feltételévé váljon az akadálymentesítéssel és egyenlő esélyű hozzáféréssel kapcsolatos tudásanyag ismerete.

Jelnyelvi képzések és továbbképzések

Ebben a témacsoportban az eredeti programkoncepció szerint kizárólag tanfolyami és felnőttképzési programok kidolgozását terveztük 2007-ben. 2008-ban azonban a jelnyelvi törvény előkészítésének megkezdésekor szükségessé vált a koncepció újragondolása. A közalapítvány javaslatot tett arra, hogy több kapcsolódó területen a felsőoktatási intézményekkel együttműködve kidolgozzák a jelnyelv oktatására, valamint a jelnyelven történő

bilingvális oktatásra vonatkozó felsőfokú képzési programokat, továbbá alakítsák ki a jelnyelvi tolmácsolás OKJ-s lehetőségen kívüli képzési programokat. A fejlesztések az alábbiak szerint valósultak meg:

- **Magyar alapszakon belül magyar jelnyelv szakirány, valamint minor szak**

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik a magyar és a világirodalom, valamint a magyar nyelv és általában a nyelvhasználat történetileg és szociológiailag változó formáiról, kialakulásának folyamatairól megbízható ismeretekkel rendelkeznek. Cél továbbá a nyelvi és irodalmi jelenségek értelmezéséhez szükséges alapvető eljárások megismertetése. A magyar jelnyelvi szakirány célja a magyarországi siket közösség nyelvének és kultúrájának, a magyar jelnyelvi kommunikáció folyamatának, elméletének és gyakorlati vonatkozásainak megismertetése. A képzés bevezetést biztosít a jelnyelvek leíró nyelvészeti vizsgálatába. Továbbá a magyar jelnyelv szakirány bemeneti feltételként megalapozza a létesítés alatt álló jelnyelvtanár MA szintű képzést, illetve a tervezett jelnyelvész és tolmács MA képzést.

- **Jelnyelv szakos tanár mesterszak**

A képzés célja az alapszakon vagy más felsőfokú végzettség keretében szerzett szakképzettségre, illetőleg ismeretekre alapozva felkészítés a magyar jelnyelv oktatására a közoktatásban, a szakképzésben és a felnőttképzésben a kisgyermekkortól a felnőttkorig. A képzés felkészíti továbbá a hallgatókat a magyar jelnyelv tanításával kapcsolatos egyéni és csoportos fejlesztési, nevelési, oktatási, pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatokra, továbbá a tanulmányok doktori képzésben történő folytatására. A jelnyelv szakos tanárképzést elvégző hallgató alkalmazható tudományos ismeretekkel rendelkezzen a magyar jelnyelv rendszerének és használatának sajátosságairól, a siketek kultúrájáról, a jelnyelv tanításának elméleti alapjairól és gyakorlati módszertanáról, valamint mindezek kutatásának alapvető módszereiről.

- **Hallássérült tanulók bilingvális oktatása-nevelése (3 féléves szakirányú továbbképzés)**

A képzést végzett óvodapedagógus, tanító vagy tanár, illetve hallássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus, ismerve a hallássérült gyermekek nyelvi és kulturális jellemzőit, illetve sajátos nevelési igényeit, képes lesz a bilingvális oktatási program szerint történő oktatásra-nevelésre. Képesse válik továbbá az ilyen programmal működő csoportokba/osztályokba járó hallássérült gyermekek eltérő igényeihez igazodó oktató-nevelő munka színvonalas tervezésére és értékelésére, az együttműködésre a különböző kompetenciájú szakemberekkel, illetve a gyermekek szüleivel.

- **Idegen nyelvet jelnyelven tanító oktató (2 féléves szakirányú továbbképzés)**

A képzés célcsoportját azok a halló személyek jelentik, akik bármely élő idegen nyelvből tanári diplomával rendelkeznek, és legalább alapfokú jelnyelvi tanfolyamról szóló tanúsítvánnyal bírnak. Továbbá siket személyek, akik pedagógusképzésben szerzett oklevéllel (bármely tanári mesterképzési MA szakon, vagy gyógypedagógia alapszakon szerzett, vagy korábban szerzett főiskolai vagy egyetemi szintű bármilyen tanár szakos oklevél) rendelkeznek, jelnyelv-oktatói oklevelük van, középfokú vagy annál magasabb szintű nyelvvizsga-bizonyítvánnyal (B típus, csak írásbeli) bírnak.

- *Jelnyelvi képzés tolmácsoknak jelnyelvi tolmácsolásra* (4 féléves szakirányú továbbképzés)
A szakon végzettek olyan magas szintű jelnyelvi szakképzettséggel rendelkező szakemberek, akik a magyar jelnyelvről, valamint annak kialakulásáról, felépítéséről és alkalmazásának szabályszerűségeiről korszerű és magas szintű ismeretekkel rendelkeznek. A szakon végzettek ismereteket szereznek a siketkultúra jellemzőiről, jelenségeiről, és azokat hasznosítani tudják a különböző tolmácsolási területeken, így hatékonyan, a szakmai etikai szabályokat betartva képesek segíteni a siket emberek és környezetük információcseréjét, akadálymentes kommunikációját.
- *Jelnyelvi képzés nyelvtanároknak jelnyelv tanítására* (4 féléves szakirányú továbbképzés)
A szakon végzettek olyan korszerű és magas jelnyelvi szakképzettséggel rendelkező szakemberek, akik jelnyelvi tudásuk és a siketkultúrában való tájékozottságuk birtokában képesek a jelnyelv tanítására, a siketkultúra, az irányukban megnyilvánuló előítéletmentes attitűdök átadására.

Az első négy képzési program az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar és a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatóinak és szakértőinek, a másik két képzési programot a Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok oktatóinak és szakértőinek közreműködésével, valamint a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetségének a véleményezésével dolgozták ki. Mind a hat képzési program mérföldkő a hazai felsőoktatás és a magyar jelnyelv történetében, és jelentősen hozzájárulhat a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény végrehajtásához.

FELNŐTTKÉPZÉSI FEJLESZTÉSEK

A felsőoktatási képzési programok kidolgozása mellett a TÁMOP 5.4.5 program célja volt a szakmai továbbképzési rendszerekben akkreditálható felnőttképzési programok létrehozása is. Az előző fejezetben az Egyetemes és akadálymentes tervezés és az Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása elnevezésű témacsoportokban részletezett felsőoktatási tudásanyagot adaptáltuk a megfelelő elvárásokhoz a vonatkozó szakmák szakmai továbbképzési rendszereiben. A mérnök és építész szakmáknak szóló fejlesztések a Magyar Építész Kamara és a Magyar Mérnök Kamara általi minősítéssel (akkreditációval) rendelkeznek, míg az Egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása témacsoport képzési programjai a szociális, az egészségügyi, a pedagógus, a közigazgatási, valamint a felnőttképzési minősítési rendszerekben kerültek, illetve kerülnek akkreditálásra. Ez utóbbi tudásanyag kiegészül még 2011. év elejére az alábbi két fontos, szakmai továbbképzési programmal:

- *Fogyatékosügyi esélyegyenlőségi mentor, tanácsadó és tréner képzés*
A képzés célja az Európai Unió és az ENSZ fogyatékosügyi dokumentumaiban megfogalmazott alapelvek, valamint az új Országos Fogyatékosügyi Program esélyegyenlőségi útmutatásának terjesztése. További cél e dokumentumok alapjainak a nemzeti, szervezeti kultúrába történő beépítése olyan személyi és családi mentor, tanácsadó, tréner szakemberek képzése révén, akik az esélyegyenlőség, a hozzáférhetőség, a teljes

körü társadalmi részvétel fogyatékos emberekre vonatkozó irányelveinek ismeretében, a hazai lehetőségekhez alkalmazkodva elősegítik a fogyatékos személyek teljes körű társadalmi integrációjának megvalósulását.

A képzés elő kívánja segíteni, hogy a szakemberek a saját szakmai területeiken képesek legyenek elősegíteni és támogatni a meglévő és alakuló szervezetek, intézmények befogadó szemléletűvé alakítását, ezeken keresztül – célcsoportjuk szükségletei és jelenlegi, valamint távlati lehetőségeik ismeretében – támogatni tudják a fogyatékos személyek életminőségének javulását, önálló életvitelük, társadalmi részvételük elősegítését, oktatásukat/képzésüket, munkaerő-piaci érvényesülésüket.

■ **„Vezetői esélyegyenlőségi kompetenciák” képzési program**

Gyakorlatilag az előző képzési csomag egy szakiránya, amely a vezetők és/vagy döntéshozók részére kifejlesztett képzés a társadalmi attitűd megváltoztatásának hatékony előmozdítását célozza.

A Jelnyelvi képzések és továbbképzések témacsoportban a fent felsorolt felsőoktatási fejlesztések mellett megmaradtak a klasszikus felnőttoktatási jegyeket magukon viselő képzési programok is, amelyek a következők (FSZK, 2010):

■ **A1 szintű jelnyelvi továbbképzés**

A továbbképzés során a tanulók alapszintű nyelvhasználói készségre és jelnyelvismeretre tesznek szert, és elsajátítják a jelnyelvet használó siket emberek mindennapi életével, kultúrájával kapcsolatos ismereteket.

■ **A2 szintű jelnyelvi továbbképzés**

A továbbképzés során alapfokú társalgási készségre tesznek szert, és képessé válnak hétköznapi társalgási témákról, önmagukról és környezetükről jelnyelven beszélgetni.

■ **B1 szintű jelnyelvi továbbképzés**

A továbbképzést követően a tanulók már önálló nyelvhasználókká válnak, akik középhasaladó szinten használják a jelnyelvet, értik a mindennapi témákról folyó beszélgetéseket, több közlési szándéknak megfelelő módot és idiomatikus kifejezéseket is megértenek.

■ **B2 szintű jelnyelvi továbbképzés**

A középhasaladó továbbképzést követően a tanulók már hosszabb, bonyolultabb jelnyelvi szövegeket, előadásokat is megértenek. Könnyedén képesek változatos, akár tudományos témákban is beszélgetni. Felismerik az előadói stílusokat és értékelik a kifinomult humoros vagy költői közléseket is.

■ **C1 szintű jelnyelvi továbbképzés**

A felsőfoknak megfelelő szinten a hallgató már könnyedén kifejezi magát minden témában jelnyelven, és minden közlést pontosan ért, függetlenül a téma bonyolultságától vagy a jelnyelv használók regiszterétől vagy dialektusától.

■ **Felkészítés jelnyelvi fordítások készítésére**

A képzés magyar nyelvű írott szövegek jelnyelvi adaptációjának elkészítésére teszi alkalmassá a résztvevőket. A képzés során a jelnyelvi fordítások rögzítéséhez

szükséges technikai, nyelvészeti elméleti ismereteket és a magyar nyelvű szövegek feldolgozásához tömörítési, fordítási és jegyzetelési, valamint lektorálási technikákat sajátítanak el a tanulók hangsúlyosan a gyakorlatban.

■ **Feliratozás**

A továbbképzés során az élő rendezvényeken infokommunikációs akadálymentesítés céljából biztosított valós idejű feliratozás és az előre elkészíthető színházi és film feliratok készítéséhez, szerkesztéséhez szükséges nyelvi és szövegtechnikai ismereteket sajátítják el a tanulók.

■ **Jegyzetelés**

Az online tanfolyam a mások számára használható, áttekinthető, egyértelműen szerkesztett jegyzetek készítésére készíti fel a tanulókat, elméleti alapozással és gyakorlati feladatokkal. A tanfolyam fontos moduljai még az érzékenyítő modul, amely a jegyzetelő szolgáltatást igénybe vevő siket és nagyothalló diákok speciális kommunikációs igényeit mutatja be, és a szolgáltatás biztosításához kapcsolódó etikai és szervezési ismereteket tartalmazó modul.

A Speciális képzési programok témacsoportban a speciális kommunikációs szükségletű fogyatékos emberekkel dolgozó szakemberek továbbképzési programjait dolgoztuk ki. Minden ilyen program hiánypótló Magyarországon, és óriási előrelépést jelent mindegyik érintett területen a jelenleg is a terepen dolgozó, ám eddig a friss szaktudással (pl. külföldi szakirodalom, előadó, tanulmányút) csak ritkán találkozó hazai szakemberek számára. Továbbá nagy lehetőséget jelenthet az itt felhalmozott tudás a pályaválasztás szakaszában tanuló győgyopedagógus, pszichológus és egyéb szakterületen tanuló fiatalok számára. Az alább felsorolt képzési programok első körben szakmai továbbképzéseként kerültek kifejlesztésre, de nagy potenciál rejlik az esetleges felsőoktatási tananyagként történő átdolgozásukban is.

■ **Autizmus szempontú infokommunikációs akadálymentesítés a szolgáltatásokban**

A képzés három, önállóan is elvégezhető egységre oszlik, amelyek együttes, sikeres elvégzésével a hallgató alapvető ismeretekkel, szemlélettel és gondolkodásmóddal rendelkezhet az autizmus spektrum zavarok természetéről, a terápiás alapelvekről, a gyermekkorban és/vagy a felnőttkorban szükséges segítségnyújtás lehetőségeiről, az ellátórendszerrel és a jogszabályi keretéről. Az ismeretekre alapozva képessé válik arra, hogy saját szakterületén belül hatékonyan illessze szolgáltatásait az autizmusból származó és az egyéni igényekhez egyaránt, továbbá eredményesebben tudjon a többi szakemberrel és a családdal partnerségben együttműködni, ezáltal elősegítse az autizmussal élő személyek társadalmi befogadását.

A képzés részei:

- a) Az autizmus szempontú, infokommunikációs akadálymentesítés alapelvei – Érzékenyítő tanfolyam (15 óra);
- b) Autizmus spektrum zavarral élő gyermekek – az autizmus szempontú, infokommunikációs akadálymentesítés alapelvei.
Alapismeretek szolgáltatók és szolgáltatósszervezők számára (45 óra);

c) Autizmus spektrum zavarral élő felnőttek – az autizmus szempontú, infokommunikációs akadálymentesítés alapelvei.

Alapismeretek szolgáltatók és szolgáltatósszervezők számára (45 óra).

■ **Súlyosan, halmozottan sérült személyek kommunikációs segítője**

A képzés célja megfelelő háttértudással rendelkező, a súlyosan, halmozottan sérült, kommunikációs képességeiben akadályozott kliens kommunikációjának közvetítésére képes segítő képzése. A kommunikációs segítségnyújtáshoz szükséges, hogy a hallgatók több területen is jártasságot szerezzenek, így a képzés végére mind a fogyatékosügy, mind az ép és sérült kommunikáció, valamint a segítő szakmák terén is megfelelő rálátással kell rendelkezniük.

■ **Fejlődésmentükben súlyosan akadályozott személyek kommunikációs szakembere**

A képzés célja elméleti és gyakorlati ismeretek elsajátítása, amin keresztül a szakemberek megismerik a fejlődésükben súlyosan akadályozott személyek szükségleteit, a velük való kommunikáció alapelveit, az FSA csoport jellemzőit, igényeit, állapotát, az alkalmazott különböző kommunikációs módszereket, és a kommunikációt segítő eszközök használatát. Jártasak lesznek a módszerek alkalmazásában, valamint igény szerint ezek kombinálásában, az úgynevezett totális kommunikációs rendszer használatában, melyekről gyakorlati ismereteket is szereznek.

■ **A könnyen érthető kommunikációt használó segítő intenzív képzési programja**

A képzés célja, hogy a résztvevő szakember elsajátítsa a könnyen érthető kommunikáció technikáit. Ennek során felkészül az értelmi fogyatékos emberek segítéséhez szükséges írásbeli, szóbeli és képi eszközök mindennapos használatára és alkalmazására.

■ **Siketvakok kommunikációs segítője – Felnőtt korú siketvak személyek kommunikációs megsegítése alapképzés**

A képzés során minden érdeklődő alapvető, általános ismeretekhez jut a siketvak-ságról, a siketvak személyek által használt kommunikációs módszerekről, eszközökről.

■ **Felnőtt korú veleszületetten siketvak személyek kommunikációs segítője – Emelt szint I.**

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik megszerzett elméleti és gyakorlati ismereteik birtokában képesek a siketvak személyek számára kommunikáció, és az infokommunikáció terén egyenlő esélyű hozzáférést biztosítani, továbbá annak elősegítése, hogy a siketvakok képesek legyenek kommunikációs módszereket, eszközöket a mindennapok során önállóan is alkalmazni, a kommunikációs helyzetek során fellépő személyi segítő feladatokat szakszerűen ellátni.

■ **Felnőtt korú szerzetten siketvak személyek kommunikációs segítője – Emelt szint II.**

A képzés célja olyan szakemberek képzése, akik megszerzett elméleti és gyakorlati ismereteik birtokában képesek a felnőttkorú, veleszületetten siketvak személyek számára a kommunikáció és az infokommunikáció terén egyenlő esélyű hozzáférést biztosítani, a kommunikációs szakember által meghatározott kommunikációs módszereket, eszközöket a mindennapok során önállóan is alkalmazni, a kommunikációs helyzetek során fellépő személyi segítő feladatokat szakszerűen ellátni.

- *Felnőttkorban hallássérültté váltak kommunikációs trénerre*

A képzés során a hallgatók ismereteket szereznek a felnőttkorban hallássérültté vált személyek kommunikációjának specifikus jellemzőiről és nehézségeiről, az általuk használt segédeszközökről, a hallásfejlesztés, kiejtésjavítás és szájról olvasás fejlesztésének lehetőségéről és gyakorlati megvalósításáról. Megismerik a felnőttkorban hallássérültté vált emberek pszichés jellemzőit, elsősorban a halláskárosodás következményeit, és képessé válnak a mentálhigiénés segítség nyújtására.

A TÁMOP 5.4.5 kiemelt projekt keretében kidolgozott képzési programok önmagukban még nem jelentenek mást, mint kiváló szakemberek szellemi termékeinek összességét a fogyatékosügy, akadálymentesítés, egyenlő esélyű hozzáférés területén. A projekt és a projektgazda, a közalapítvány egyik legfontosabb feladata ennek a tudásanyagnak a megfelelő helyekre történő eljuttatása: a felsőoktatási és a felnőttképzést folytató intézmények számára elérhetővé tétele. Amellett, hogy az anyagok egy nyílt forráskódú, akadálymentes e-learning rendszeren keresztül elérhetőek, a Közalapítvány szakmai felelőssége, hogy szakszerű felkészítést biztosítson az anyagok meglévő és leendő oktatói számára. Ennek szellemében a tananyag fejlesztési fázist követően dolgoztuk ki a képzők képzését szolgáló oktatási programot. A tíz képzési program kifejezetten az elkészült tananyagok oktatására készíti fel majd a jelentkező oktató szakembereket, akik a jövőben sikeresen vehetnek részt ebben a tudástranszferben.

FOGYATÉKOSÜGYI TUDÁS MAINSTREAM KÉPZÉSEKBE

Az OCTOPUS Csoporttal együttműködve, amely mélytengeri régészeti kutatásokat végez szerte a világon, kifejlesztettük képzésünket, mely búvárokat készít fel a víz alatti kommunikációra jelnyelv segítségével.

A közös munka során vált világossá, hogy a búvárok ugyan használnak kommunikációt segítő jeleket/jelzéseket a víz alatt, azonban ezek nem egyértelműek és nem terjednek ki minden olyan helyzetre, illetve eseményre, amely segítené a munkájukat, valamint a merülést is biztonságosabbá tenné. Ezen igényre reagálva hoztuk létre a *Búvárok jelnyelvi képzése* elnevezésű programunkat.

A képzési anyag kidolgozásához további partnerként vontuk be a Professional Association of Diving Instructors⁴ (továbbiakban: PADI) nevű szakmai szervezetet. Ezt követően meghatároztuk azokat a témákat, amelyben segítséget igényelnek a búvárok; ezek a következők voltak:

- technikai felszerelések,
- rosszérzés kifejezése,
- egészségügyi problémák,

4 Búvárképzők Szakmai Szövetsége

- számok, mennyiségek,
- pontos helymeghatározások,
- expedícióhoz szükséges szakszavak (mélytengeri kutatásokhoz).

A témák meghatározását követően a felsorolt területeken egy hallássérült bűvár segítségével, aki egyébként jelnyelvi oktató is, összeállítottunk egy jelnyelvi szótárt, amelynek kialakításánál figyelniünk kellett arra, hogy a már meglévő egyezményes nemzetközi bűvár jelek is kerüljenek bele, hiszen ennek segítségével tudjuk azok használatát is egyértelművé tenni. A szótár véglegesítését követően szárazföldön és víz alatt a jelek rögzítésre kerültek, amelyek DVD formátumban érhetők el a nagyközönség számára oktatási segédletként. A továbbképzéseket a PADI-val közösen indítjuk, amely során 30 órában tudják majd a bűvárok elsajátítani a számukra összeállított jeleket. A tanfolyamot mindenkinek egyaránt ajánljuk, aki bűvárkodik, függetlenül a merülés gyakoriságától, fajtájától. A hazai pilot projektet követően a célunk az, hogy az általunk összeállított képzés „nemzetközi vizeken” is megjelenjen, a cél az, hogy az általunk kibővített szótár váljék nemzetközi egységes bűvár jelekké. A cél érdekében a képzés külföldiek számára is elérhető lesz.

AZ FSZK TUDÁSKÖZPONT LÉTREHOZÁSA

Ebben a részben azokat az FSZK fejlesztéseket mutatjuk be, amelyek a fogyatékos emberek és családjaik életminőségét hivatottak pozitív irányba megváltoztatni, akár információ és tudástranszfer, akár pedig a különféle közszolgáltatások megváltoztatása által.

Tudástárak megalkotása és hozzáférhetővé tétele

Tanulmányunk előző fejezetében részletezett TÁMOP 5.4.5 képzésfejlesztési kiemelt program egyik legfontosabb eredménye, hogy a hagyományos tananyagformátumok (könyv, CD, DVD) megjelentetése mellett, létrehoztunk egy olyan elektronikus Tudástárat (<http://tudastar.fszk.hu/>) is, amelyben egyenlő esélyű módon (akadálymentesen) hozzáférhetővé tettünk minden általunk kidolgozott képzési programot és a kapcsolódó szoftvereket, filmeket, hazai és külföldi szakirodalmak jegyzékét (FSZK, 2010). A Tudástár az ILIAS keretrendszer lehetőségeit kihasználva biztosítja a széles nyilvánosság számára a kidolgozott képzési programok megismerését. Fontos kiemelni, hogy a projekt során az elektronikus tananyag átalakítás tapasztalatai és az ILIAS keretrendszer tesztelése lehetőséget nyújtott arra, hogy a keretrendszert fejlesztő nemzetközi informatikus szakembergárda is visszajelzést kapjon a rendszer hozzáférhetőségéről, akadálymentes használatáról. Ezeknek a visszajelzéseknek az alapján úgy tűnik, hogy a tananyag-fejlesztési program is hatással volt az ILIAS keretrendszer fejlesztésére, akadálymentes elérhetőségére.

A projekthez kapcsolódóan, a megfelelő módszertani háttér biztosítása érdekében, kialakítottunk egy *jelnyelvi labort*, valamint egy *korszerű akadálymentes oktatótermet*. Továbbfejlesztettük a filmfelvételek készítésére létrehozott *stúdióinkat*, amelyben első-

sorban a jelnyelvi területhez kapcsolódó filmfelvételek zajlottak, továbbá létrehoztunk egy *kommunikációs eszközparkot*, amelyben a speciális kommunikációs eszközök teljes tárházát gyűjtöttük össze. A jövőben az eszközök kiállítását, workshopokon való bemutatását valósítjuk meg, valamint esetlegesen kölcsönzésre bocsátjuk érintett fogyatékos személyek számára. A Közalapítvány a fejlesztés eredményeként akadálymentes mintairodát alakított ki, amelyben az ergonomikus munkahelyi környezet bemutatása valósulhat meg.

A képzési programok fejlesztéséhez kapcsolódóan létrehoztunk egy közel 300 darabból álló, könyveket és elektronikus adathordozókat (filmeket) tartalmazó *szakmai könyvtárat*, amelyben a hazai és külföldi szakirodalom legfrissebb anyagai elérhetők a szakemberek és az érdeklődők számára.

Szintén FSZK fejlesztés a *SEGÉDLET a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés megteremtéséhez – Komplex akadálymentesítés* című módszertani kiadvány, amelynek elsődleges célja az volt, hogy gyakorlati tanácsokat adjon az akadálymentesítést végző szakembereknek a tervezéstől a kivitelezésig. A kiadványt hazai és az európai uniós forrásokból akadálymentesítési céllal kiírt pályázatok, valamint az egyéb beruházási témájú, de horizontálisan akadálymentesítést is tartalmazó konstrukciók esetében kötelező mellékletként vezették be a támogatási rendszerekbe (PANDULA, 2009).

Az előzőekben bemutatott folyamatosan fejlődő, az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításáról szóló ismereteket mindenki számára elérhetővé tévő tematikus tudástár mellett olyan szakmai felületeket is létrehozunk, amelyek adott célcsoport számára nyújtanak információt, kommunikációs lehetőséget. Ilyen például a nagy múltra visszatekintő *Szüllősegítő szolgáltatások* fejlesztése programunk keretében, annak tapasztalataira építve a fogyatékos gyermekeket, fiatal felnőtteket nevelő családok részére az információhoz való könnyebb hozzájutás segítése céljából létrehozott többfunkciós információs webes felület (FSZK, 2008).

Az FSZK által fejlesztett weboldal *három jól elkülöníthető funkciót* tölt be:

- információ és tartalomszolgáltatás;
- intézményi adatbázis létrehozása;
- közösségépítés.

Információ és tartalomszolgáltatás

Az általunk fejlesztett weboldal sokféle típusú információt és tartalmat kíván a felhasználókkal megosztani. A honlapra felkerülő nagy mennyiségű információs tartalmat menüstruktúrába rendezve találhatja meg a felhasználó.

Intézményi adatbázis létrehozása

Országos intézményi adatbázis létrehozása, melyben egyéni szűrőfeltételek (megye, település, fogyatékosági típus, életkor) mentén kereshet a felhasználó. Az adatbázisba való

bekerülést az intézmény, illetve szervezet regisztrációja biztosítja. A regisztráció során megadott intézményi információk (elérhetőség, szolgáltatási kínálat stb.) a felhasználók számára az intézményi adatlapokon hozzáférhetők.

Közösségépítés

A weboldal lehetőséget kínál a magánszemélyként regisztrált felhasználók számára, hogy az egyes regisztrált intézmények, szervezetek köré csoportosulva közösségi hálózatot építsenek ki. A regisztráció során kitöltött adatlap publikussá tételével minden egyéni felhasználó eldöntheti, milyen mértékben kíván személyes információkat megosztani a többiekkel. A weboldal minden regisztrált felhasználó számára lehetővé teszi, hogy felvegye a kapcsolatot a rendszeren belül további felhasználókkal, és privát üzenetek váltásával építsen ki személyes kapcsolatot.

A dinamikus és gyorsan változó, változtatható elektronikus felületek mellett az FSZK által generált tudástranszfer fontos elemét képezik a különféle nyomtatott kiadványok. Ezek közül azt a szakmai csomagot mutatjuk be, amely a *fejlesztő iskolai oktatás* megvalósításának módszertani megalapozásához járul, járult hozzá.

A *Járhat ő is iskolába* című fejlesztő iskolai kiadványunk (FSZK, 2008) a súlyosan halmozottan fogyatékos gyermekek fejlesztő iskolai oktatásának eddigi tapasztalatait írja le. Célja kettős: egyfelől az oktatási forma, másfelől a már meglévő intézményi gyakorlatok bemutatása. A súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek fejlesztő iskolai oktatásában ez idáig szerzett tapasztalatok megismerése a szakma, a közigazgatás, a fenntartók és a szülők számára egyaránt aktuális, hiszen a közoktatásról szóló törvény 30/A és 125. §-a is kimondja, hogy 2010. szeptember 1-től a fejlesztő iskolai oktatási forma megszervezése kötelező ellátási feladat. Ez okból fontosnak tartjuk, hogy bemutassuk az FSZK és jogelődje által a 2005. és 2006. évben támogatott kezdeményezéseket, és ezzel az adott intézmények munkájának megismerésére ösztönözzük mindazokat, akik fejlesztő iskolai oktatás bevezetését tervezik.

A könyvben hét intézményt kértünk fel arra, hogy mutassa be a fejlesztő iskolai oktatás létrehozásakor általa bejárt utat. Az intézmények kiválogatásánál fontos szempont volt, hogy legyen az intézménynek, az általa megvalósított programnak valamilyen egyedisége, rá jellemző sajátossága. Fontos szempont volt továbbá a területi, regionális elhelyezkedés, a fenntartó típusa (önkormányzati, alapítványi, egyházi), az intézmény típusa (közoktatási, szociális, egészségügyi), a fenntartóval való kapcsolat, a szakmai munka színvonala. De a felkérés mellett lehetőséget adtunk mind a 19 nyertes pályázó intézménynek, hogy leírják gondolataikat, tapasztalataikat.

A kiadványban az általunk megadott szempontsor alapján mutatkozott be a győri, debreceni, szombathelyi, zalaegerszegi, jászberényi, hódmezővásárhelyi, egri és a kaposvári fejlesztő iskola.

A kötet első fejezetében az intézmények bemutatják saját működésüket, illetve azokat a lépéseket (szervezeti átalakítások, tantestület bevonása, fenntartó meggyőzése, tanuló-csoportok szervezése, kialakítása, infrastrukturális fejlesztések), amelyek a fejlesztő iskolai

oktatás elindításához vezettek. A második részben a súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermekek nevelésének, oktatásának, fejlesztésének fő tartalmi elemeit mutatják be a szerzők, az alábbi fejlesztési területeken: kommunikáció és beszédfejlesztés, érzékelés észlelés, mozgásnevelés, érzelmi és szociális nevelés, a megismerő tevékenység fejlesztése, valamint a kreativitásra (művészeti) nevelés. A kötetnek ez a része a fejlesztési területek némelyikéhez tartozó óravázlatokat is bemutat. A kiegészítő terápiákat tartalmazó fejezetek olyan eljárásokat ismertetnek, melyek az egyes fejlesztési területeken végzett fejlesztő munkát kiegészítve teszik hatékonyabbá a tanulókkal való foglalkozást.

AZ FSZK MINT MÓDSZERTANI ÉS SZOLGÁLTATÓ SZERVEZET

A közszolgáltatásokhoz történő egyenlő esélyű hozzáférés biztosítása

Közalapítványunk szakmai fejlesztései, szolgáltatásai során kiemelten kezeli a speciális szükségletű hallgatók tanulását, önérvényesítésének segítségét. Több évre visszatekintő kapcsolatot tartunk fenn az Egyesült Államokban működő Rochester Institute of Technology (RIT) egyetemmel és annak a siket és nagyothalló fiatalok oktatásával foglalkozó karával a National Technical Institute for the Deaf (NTID) intézménnyel, elsősorban a felsőoktatásban tanuló siket és nagyothalló tanulókat segítő szolgáltatások magyarországi adaptálásának előkészítésére. Ezen az egyetemen a hallássérült fiatalok számára a szakképzéshez, a főiskolai és egyetemi szintű továbbtanuláshoz a hozzáférést, a lemorzsolódás megakadályozását sokféle szervezett szolgáltatás biztosítja.

A munkakapcsolat eredményeképpen dolgoztuk ki a *jegyzetelő szolgáltatást*. Ennek célja a felsőoktatási intézményekben tanuló, önálló jegyzetelésre nem, vagy csak akadályozottan képes speciális igényű (siket, nagyothalló, mozgásfogyatékos, diszlexiás, diszgráfiás stb.) diákok számára az elhangzott főbb és kiegészítő információk írásbeli rögzítésének segítése.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény 61. §-ának (1) bekezdése előírja, hogy „a fogyatékossgal élő hallgató részére biztosítani kell a fogyatékossgához igazodó felkészítést és vizsgáztatást, továbbá segítséget kell nyújtani részére ahhoz, hogy teljesíteni tudja a hallgatói jogviszonyából eredő kötelezettségeit”. A törvény egyértelműen kimondja a felsőoktatási intézmények számára, hogy igazodjanak a fogyatékos hallgatók speciális igényeihez. Akik számára fogyatékossguknál fogva az előadások, szemináriumok figyelemmel kísérése, különösen a jegyzetelés akadályba ütközik, a segítség egyik legjobb eszköze a jegyzetelő szolgáltatás.

A szolgáltatás beindításához egyaránt szükség van személyi és tárgyi feltételek biztosítására. A jegyzetelésért felelős koordinátor kutatja fel a felsőoktatási intézményben a hallgatókat, ő az, aki regisztrálja a szolgáltatást igénylőket, és ő látja el a jegyzetelő szolgáltatás olyan mindennapi teendőit, mint a beosztás készítése, a jegyzetek minőségének ellenőrzése (BERÉNYI és mtsai, 2009). A jegyzetelést diákmunkában hallgatók végzik, a jegyzetelő képzés sikeres elvégzése után. A jegyzetelő felkészítésére közalapítványunk egy e-learning alapú képzést dolgozott ki. A képzés három modulból épül fel: az első bemutatja a

jegyzetelés lényegét, a második azt, hogyan készítsünk jó jegyzeteket, a harmadik a diákokkal és az intézmény munkatársaival történő együttműködés formáit, és a jegyzetelők etikai kódexét. A képzés a közalapítvány honlapján bárki számára elérhető, de a képzés elvégzését igazoló tanúsítvány kiadása formalizált eljárásban történik. Ennek a tanúsítványnak a birtokában lehet végezni ezt a tevékenységet. A tárgyi feltételek minimumának biztosítására is kidolgozott közalapítványunk egy ajánlást, amelyről részletesen tájékoztatjuk az érdeklődő felsőoktatási intézményeket.

A program modellezése a Debreceni Egyetem közreműködésével a 2009. március és december közötti időszakban történt. A szolgáltatást hat hallássérült hallgató vette igénybe. A jegyzetelési diákmunkára tizenöt segítő vállalkozott. A jegyzetelő programban résztvevő, fogyatékoságuk miatt eddig hátrányt szenvedő diákok benmaradási esélyei nőttek, tanulmányi átlaguk javult. A tanulmányi eredmény javulása a jegyzetelést végző diákoknál is tapasztalható volt. A szolgáltatás népszerűsége a megismerésével, általa nyújtott előnyök megtapasztalásával arányosan nőtt. A jegyzetelő szolgáltatást továbbra is biztosítja a Debreceni Egyetem, forrást saját erőből teremt rá. Az FSZK célja pedig az, hogy országszerte minél több felsőoktatási intézményben legyen hozzáférhető a szolgáltatás.

Szintén a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférést szolgálja a *Jelnyelvi tolmácsszolgálatok országos hálózata*. A Magyarországon élő jelnyelvet használó siket és nagyothalló személyek számára a szolgáltatás kiépítése 2003-ban kezdődött el. A szolgálatok nem önálló jogi személyek, az őket fenntartó szervezetek közvetlenül kapják a támogatást évről évre kiírt, változó keretösszegű forrásból, pályázati úton. A pályázatok lebonyolítását, illetve a szolgálatok szakmai, módszertani és pénzügyi működésének koordinálását kezdetől fogva az FSZK Magyar Jelnyelvi Programirodája látja el. Az egyes pályázati programok tapasztalatainak felhasználásával fokozatosan alakultak ki a jelnyelvi tolmácsszolgáltatással szemben támasztott elvárások, és a szolgálatok fenntartása során biztosítandó feltételek a „Semmit rólunk, nélkülünk!” elv alkalmazásával. A jelenleg is működő szolgáltatási modell jó alapot adott a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról szóló 2009. évi CXXV. törvény megalkotásához és későbbi megvalósításához.

Jelenleg már 23 jelnyelvi tolmácsszolgálat biztosítja siket, siketvak és nagyothalló személyek részére az akadálymentes kommunikációt az országban: 19 megyei, 3 fővárosi jelnyelvi tolmácsszolgálat, továbbá egy, a siketvak személyek részére országos ellátási területen működő speciális tolmácsszolgálat által. A szolgálatok egységes szolgáltatási protokoll alapján működnek; szolgálatonként napi 4 órás ügyfélfogadással, és 24 órás készenléttel áll a hálózat az igénybe vevők rendelkezésére.

Kialakítottunk és alkalmazunk egy ellenőrzési rendszert, amelynek segítségével folyamatosan nyomon tudjuk követni az alapszolgáltatás biztosítását, továbbá azt, hogy az egyes szolgálatoknál teljesüljenek a személyi és tárgyi minimum követelmények, így garantálva a felhasználók számára az egységes minőségi szintet. A közalapítvány által fenntartott adatrögzítő rendszerben rögzítésre kerülnek a jelnyelvi tolmácsolással kapcsolatos adatok, melyekre építve lehet a fejlesztéseket alapozni, a jelnyelvi tolmácsszolgálatok működését elemezni, az érvényesülő tendenciákat jelezni.

Az utolsó két pályázati ciklus adatainak részletes feldolgozásának köszönhetően áttekinthető képet tudunk adni a szolgáltatás működéséről. A részletes elemzések közalapítványnk honlapján hozzáférhetők. A fontosabb trendeket összefoglalva, elmondható, hogy mind a megrendelések száma, mind a szolgáltatást igénybe vevők száma, mind pedig a jelnyelvi tolmácsolásra fordított idő évről évre folyamatosan emelkedik (SZABÓ és mtsai, 2009) (CSUHAI – VERŐCZEI, 2010).

- 2009 júniusa és 2010 májusa között 29493 államilag támogatott megrendelést adott le a 2317 regisztrált ügyfél, melyre összesen 38016,25 óra tolmácsolási időt fordítottak a szolgáltatók országosan. Az ezt megelőző támogatási időszakban 2122 fő 26 661 megrendelést adott le, 32 959,5 tolmácsolási időt regisztráltak.
- Közelebbről megvizsgálva a tolmácsszolgálat igénybevételének jellemzőit, azt látjuk, hogy a nemek közötti arányok követik a hallássérültek ismert szociológiai összetétele szerinti 50-50 százalék körüli arányt.
- A megrendelők átlag életkora: 45,7 év. Elsőprő többségben vannak, akik csak 1-2 megrendelést adnak le évente, ők csak a legszükségesebb esetekben fordulnak jelnyelvi tolmácsoláshoz. 73 százalék körül mozog a 10 alatti rendelésszámot leadók aránya.
- Országosan a szolgáltatást igénybe vevők 76,9 százalék a siket, megyéenként tekintve azonban egyes esetekben jól látható eltérések mutathatók ki. A tolmácsolási típusok elemzésekor azt láthatjuk, hogy az önálló életvitel támogatása, az egyéni igény, az egészségügy összesen az igénylések 84 százalékát adja.
- Viszonylag magas arányban, mintegy ezer alkalommal vették igénybe a jelnyelvi szolgáltatást a felsőoktatási tanórákon, de a pályázati támogatásból finanszírozott középiskolai oktatás esti és levelező tagozatán, a szakképzésben tanulók részéről beérkezett megrendelések száma is jelentősen növekedett a 2009–2010-es ciklusban.
- A működés során a felhasznált időket tekintve átlagosan az idő kétharmadát teszi ki a tényleges tolmácsolás. Az átlagtól és egymástól is azonban nagy eltéréseket mutatnak az egyes szolgáltatók adatai.

KÖZSZOLGÁLTATÁSOK FEJLESZTÉSE A FOGYATÉKOS EMBEREK MUNKAERŐ-PIACI ALKALMAZKODÓKÉPESSÉGÉNEK NÖVELÉSÉÉRT

A munkaerő-piaci alkalmazkodást segítő közszolgáltatás-fejlesztéseink közül azokat a szakképzési fejlesztéseket mutatjuk be, amelyek a fogyatékos hallgatók/tanulók alkalmazkodóképességének a növeléséhez járulnak hozzá, valamint segítik sikeres munkaerő-piaci felkészülésüket. Az FSZK ezen a területen kifejlesztett programjai közül a Dobbantó projektről e tanulmány keretei között nem teszünk említést, mivel az *Új Pedagógiai Szemle* megelőző és a jelen száma több írásban is részletesen bemutatja ezt a projektünket.

A munkanélküliség szempontjából köztudottan az egyik legveszélyeztetettebb társadalmi csoport a pályakezdők köre. A speciális szakiskolák diákjai esetében a fogyatékoság

mellett halmozottan jelentkeznek egyéb hátrányok: objektív megközelítésben a szakképzettség, munkatapasztalat hiánya; szubjektív oldalról pedig az önbizalomhiány, a negatív énkép, a munkavállaláshoz nélkülözhetetlen kulcskompetenciák gyengesége, olykor hiánya.

E hátrányok kezelésének egyik módja, ha a sajátos nevelési igényű fiatalokat a szakmaszerzésre ösztönözzük, illetve ezzel egyidejűleg elkezdődik az a tudatos, célorientált, a kompetenciafejlesztéssel megtámogatott életpálya-tervezési folyamat, ami munkába állásukat segíti elő.

Az új Országos Fogyatékosügyi Program végrehajtásának 2007–2010. évekre vonatkozó középtávú intézkedési terve – 1062/2007. (VIII. 7.) kormányhatározat IV./5. pontja alapján – rendelkezik arról, hogy: „...A szakképzésbe bekapcsolható fogyatékos fiatalok esetében a képzés és pályaorientáció intézményrendszerének fejlesztésével meg kell teremteni a képzés, a rehabilitáció és a foglalkoztatás összhangját.”

Az FSZK ezt az alapelvet szem előtt tartva valósítja meg a *Kompetencia központú oktatásfejlesztés, a munkavállalásra való felkészítés egyéni programja* című – a szakértők által KOMP programnak elnevezett szakiskolai fejlesztést, amely filozófiájában és célrendszerét tekintve illeszkedik a Salva Vita Alapítvány által 1996-ban kialakított Munkahelyi Gyakorlat programhoz, továbbá megalapozza a fiatalok elhelyezkedését az alternatív munkaerő-piaci szolgáltató szervezetek támogatása révén.

ÁTKELÉS A MUNKA VILÁGÁBA, AVAGY A KOMP PROGRAM SZEREPE AZ ÉLETPÁLYA TERVEZÉSSEN

A tanulmányaikat befejező fiatalok – legyenek volt bármely iskolatípus diákjai – gyakran számolnak be arról, hogy az iskola befejezését követően nem találják helyüket a világban: már nem és még nem tartoznak egy adott helyre. Ez az érzés fokozódik akkor, ha a bizonyítvány megszerzését követően nem egy másik – már szinte megszokott követelményrendszer mellett működő – iskolában folytatódik az életút, hanem a fiatal a munkavállalás küszöbén áll.

A KOMP program törekvése, hogy az intézményekben ne a végbizonyítvány megszerzése vagy „megszereztetése” legyen az iskolavezetés, a pedagógusok, a szülők és a diákok célja, hanem a munkába állás lehetőségének tudatosítása, ennek érdekében pedig a tudatos életpálya-tervezési tevékenység megvalósítása. A tanulás és a munkavégzés közötti átkelésben, „át-kompolásban” nyújt közvetve segítséget a program (SZAUER és mtsai, 2010).

Ennek érdekében dolgoztunk ki egy, a munkavállalásra előkészítő, orientációs programcsomagot a speciális szakiskolák – és az integrációt felvállaló szakiskolák – részére, amelyet heti két tanórán dolgoznak fel a pedagógusok a tanulókkal. Az orientációs programcsomag keretében megoldandó feladatok az önismeret, a pozitív énkép és a munkavállaláshoz szükséges alapkompenciák erősítését célozzák. A program a 9. és 10. évfolyamon tanuló diákok fejlesztését vállalja fel. A 9. évfolyamon történő kipróbálás lezárult, a 2010/2011. tanévben folytatódik a munka a 10. évfolyamokon (amellett, hogy az intézmények továbbra is működtetik a programot az új 9. osztályokban). Ugyanakkor a program eddigi kipróbálása

a szakiskola valamennyi évfolyamát érintő fejlesztés kezdeteként is értelmezhető, hiszen hosszabb távon a már több szakiskola által bevezetett és sikerrel alkalmazott Munkahelyi Gyakorlat (MHGY) program előkészítését is feladatának tekinti.

A KOMP program pilot jellegű, de aktív együttműködést teremt a pályázókkal a sajátosságokhoz igazodó gyakorlat, eszköztár, folyamatfejlesztés kialakítására, kipróbálására, a reflexiók beépítésére – vezetői elkötelezettséget, nevelőtestületi nyitottságot, a változások bevezetését várva és segítve. Öt megvalósító intézményben, öt településen zajlik a modellkipróbálás:

- Martin János Szakképző Iskola, Miskolc (speciális szakiskola),
- Pattantyús Ábrahám Géza Szakképző Iskola, Sajószentpéter (integráló intézmény),
- Ganz Ábrahám és Munkácsy Mihály Szakközépiskola és Szakiskola, Zalaegerszeg (integráló intézmény),
- Montágh Imre Általános Iskola és Speciális Szakiskola, Esztergom, (speciális szakiskola),
- RIDENS Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium, Nyíregyháza, (speciális szakiskola).

Az együttműködés során alakuló intézményfejlesztési, intézményi és intézményközi együttműködési rendszer ösztönzi a pedagógusokat új, a tanulási környezetet és a fejlesztést elősegítő módszerek kidolgozására, eszközök fejlesztésére, azok bemutatására és átadására a programban részt vevő többi intézmény számára is, melyre jó alkalmat teremtenek a hálózati találkozók.

A speciális szakiskolák kezébe e fejlesztés által olyan eszköz adható, ami – a meglévő szolgáltatási rendszerek mellett – erősíti az intézmény szakmai és társadalmi presztízsét, kapcsolódik az iskolai kompetenciafejlesztéshez és életpálya-építési folyamathoz, emellett pedig a kapcsolatrendszert tárja szélesre – értékes partnerként odavonva a munkaerőpiac szereplőit az intézmény látókörébe.

MUNKAHELYI GYAKORLAT PROGRAM, AVAGY EGY LEHETSÉGES VÁLASZ AZ ÁTALAKULÓ MUNKÁLTATÓI ELVÁRÁSOKRA

Magyarországon az értelmi fogyatékos fiatalok oktatása alapvetően szegregáltan történik, így a tanulók nem kapnak esélyt arra, hogy szembesüljenek a felnőtt társadalom, és egyben a munkahelyek elvárásaival. A munkaadóknak sincs lehetősége megismerni a sérült emberek munkavégző képességét, adottságait, ezért leginkább elzárkóznak a foglalkoztatásuk elől. Ezt a két alapvető hiányosságot igyekszik megszüntetni az MHGY program, amely hidat képez az iskola zárt világa és a felnőtt társadalom között.

A Munkahelyi Gyakorlat program fejlesztése már nem a kísérleti fázisban tart, 1996-ban dolgozta ki és vezette be Budapesten a Salva Vita Alapítvány; jelenleg az ország 17 településén működik a program, illetve az oktatási intézmények hálózati működését a módszergazda alapítvány támogatja (BÍRÓ, PALKOVICS, 2006). A program a speciális szakiskolák értelmi

fogyatékos, jól szocializált, megfelelő munkaképességgel rendelkező tanulóit készíti fel az integrált munkavállalásra, a felnőtt életre. A gyakorlat során a tanulók heti egy alkalommal különböző nyílt munkaerő-piaci munkahelyekre járnak gyakorlatra. Az évfolyamonként két-három – nagyobb személyi erőforrás esetén több – tanulót egy iskolai segítő kíséri el a munkahelyekre, ahol két-két hónapot töltenek, majd munkahelyet váltanak. Ennek következtében az iskolai tanév végére nyolc munkahelyet, és ezzel együtt nyolc munkatípust ismernek meg a település különböző pontjain (PALKOVICS, 2007).

A program kulcselemei:

- a szakiskolás tanulók heti egy alkalommal,
- 3-4 óra időtartamban,
- 2, maximum 3 fős kiscsoportban,
- kéthavonkénti váltásban,
- mindvégig iskolai kíséző felügyelete mellett,
- egyszerű, betanított munkakörben,
- bérezés nélküli munkát végeznek.

A tanulók programba kerülését kiválasztás előzi meg. A kiválasztásban olyan iskolai szakemberek vesznek részt, akik jól ismerik a fiatalokat. A kiválasztás szempontjai a megfelelő magatartás, egészségi állapot, de kiemelt figyelmet kap a munkakészség, motiváció, érettség is. A programba való bekerülés alsó korhatára 16 év. A pedagógusok az MHGY megkezdése előtt a fiatalokat felkészítik a munkavégzésre, ami az alábbi témaköröket öleli fel: munkahelyi szabályok, elvárások, felnőtt viselkedés, kommunikáció, munka- és balesetvédelem, higiéniai ismeretek.

A program nem szakmatanuláshoz kötött, a hangsúly azon van, hogy minél szélesebb körben szerezzenek munkatapasztalatot a diákok. Képességeik alapján leginkább az egyszerű, betanított munkakörökben tudnak jól teljesíteni. A diákok által – a gyakorlati tapasztalatok alapján megerősített – betölthető munkakörök: szerszámkarbantartás, irodai-, könyvtári- és gyógyszerészeti kisegítő feladatok, raktárosi, élelmiszeripari, termék-összeállító, textil- és bőripari, faipari, építőipari, elektrotechnikai betanított, mosodai, takarítói, mezőgazdasági-kertészeti, udvaros, konyhai, állatgondozói, árufeltöltő, nyomdai-papíripari, szociális, illetve postai munkakör.

IRÁNY A MUNKA! – EGYEDÜLÁLLÓ SZAKISKOLAI SZOLGÁLTATÁS A RIDENS SZAKKÉPZŐ ISKOLÁBAN

Jelenleg az Európai Unió tagállamaiban átlagosan a fogyatékos emberek csupán egyharmada végez fizetett munkát; hazánkban ez 18-20 százalék. Annak érdekében, hogy a lisszaboni célkitűzésekben előírt, általános foglalkoztatási rátát 70 százalékra lehessen emelni – mely a Közösség gazdasági versenyképességének kulcsa –, integrálni kell a munkaerőpiacra azokat a hátrányos helyzetű, inaktív csoportokat (köztük a fogyatékos álláskeresőket), amelyek tagjai jelenleg csak nehezen találnak munkát.

A végzett diákok elhelyezkedésének segítségét tűzi ki fő céljaként a Közalapítvány azon programja, amely a RIDENS Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégiumban valósul meg. A program keretében kísérleti jelleggel két helyszínen – Nyíregyházán és Balassagyarmaton – zajlott a pedagógusok felkészítése a szolgáltatás nyújtására, majd ezt követően történt a tanulók átvezetése a szakképző intézményből a munkaerőpiacra. A kísérleti évet követően a mostani fejlesztési szakasz feladata a szolgáltatási modell kialakítása, amely lehetővé teszi a szolgáltatás terjesztését.

A szolgáltatási modell jelentősége többirányú:

- Lehetőséget teremt arra, hogy a Támogatott Foglalkoztatás szolgáltatás keretein túllépve kialakuljon egy olyan modell, ami az alternatív munkaerő-piaci szolgáltatásokat közelíti egymáshoz és kialakul az iskolai alternatív munkaerő-piaci szolgáltatás modellje. Hangsúlyozni szükséges, hogy ez nem egy különálló új típusú szolgáltatás, hanem komplex ötvözete a mai hazai gyakorlatnak.
- Lehetőséget teremt egy következő fejlesztési körben a sztenderdizációra, ezáltal biztosítva a szolgáltatás minőségét.
- Lehetőséget teremt a modell terjesztésére további speciális szakiskolák részére.

A fejlesztés továbbá szorosan illeszkedik a KOMP program – MHGY program – iskolai alternatív munkaerő-piaci szolgáltatás életpálya-tervezési ívébe azáltal, hogy épít több, már megvalósult fejlesztés eredményeként létrejött szolgáltatás összeillesztésének lehetőségére, ezzel biztosítva a képzés, a rehabilitáció és a foglalkoztatás összhangját.

A program két tevékenységi körben határozható meg: az iskolai tevékenység, valamint a monitoring és szakmai fejlesztési tevékenység.

Az iskolai tevékenység keretében az alábbi résztvékenységek valósulnak meg:

- szolgáltatási team kialakítása,
- szolgáltatási terv elkészítése,
- programba vonás előkészítése és megvalósítása,
- bevont tanulók/ fiatalok egyéni és/vagy csoportos felmérése,
- bevont tanulók/ fiatalok egyéni és/vagy csoportos felkészítése a munkavállalásra,
- kapcsolatépítés munkaerő-piaci szereplőkkel,
- munkakipróbálás, munkahelyi gyakorlat szerzés biztosítása,
- munkahely felkészítése,
- munkaközvetítés,
- betanítás, beillesztés,
- nyomkövetés.

A monitoring és szakmai fejlesztési tevékenység keretében megvalósuló résztvékenységek:

- a monitoringot és szakmai szolgáltatást végző szervezet pályázattal történő kiválasztása,
- a projektidőszak alatt legalább 10 alkalommal helyszíni monitorozás biztosítása,
- a monitorozás tapasztalatait figyelembe véve szakmai támogatás biztosítása az iskolának,

- a projektidőszak alatt legalább öt alkalommal szakmai-fejlesztési kerekasztalon való részvétel,
- szolgáltatási modell kialakítása.

A projekt zárásaként terjesztési terv készül, melyet a Közalapítvány szakmai koordinálása mellett készít el az iskola és a monitoring szervezet. Hazai tekintetben 101 speciális szakiskola tekinthető potenciális befogadó körnek, továbbá a szakiskolák közül az integrációt felvállaló intézmények kerülhetnek a látókörbe.

ÁTFOGÓ INNOVÁCIÓK GENERÁLÁSA ADOTT FOGYATÉKOS CSOPORT ÉLETMINŐSÉGÉNEK JAVÍTÁSÁÉRT

Az Autizmus Szakmai Műhely kialakítása és működtetése az Országos Autizmus Stratégia megvalósításához kapcsolódó, az FSZK és Autisták Országos Szövetsége által kezdeményezett fejlesztés. A stratégia – középtávú intézményfejlesztési koncepció a 2008–2013 időszakra – átfogó és széles körű szakértői munkát, valamint társadalmi egyeztetést követően 2008 júliusában készült el.

A dokumentum középtávú, részletes fejlesztési és intézkedési tervet tartalmaz az autista emberek ellátásának minden területére vonatkozóan (szűrés, diagnosztika, szakemberképzés, oktatás, fejlesztés, foglalkoztatás, felnőttképzés, családtámogatás, ismeretterjesztés). Az egyes területeket érintő fejlesztés és intézkedési terv kidolgozásának és megvalósításának koordinálását végzi a műhely, melynek feladata középtávra, öt évre szól, feladatainak elvégzését követően munkáját egy Országos Módszertani Központnak, illetve országos regionális hálózatnak adja át.

A stratégia komplex megközelítésének megfelelően, a fejlesztéssel igyekeztünk egyaránt megcélózni az autista személyeket és családjaikat, valamint az ellátásban közvetlenül és közvetve résztvevő szakembereket és a szélesebb társadalmat is.

A program keretében a közalapítvány feladata lett egyrészt egy autizmus-specifikus konszenzusos minőségirányítási rendszer kialakítása, illetve a műhely létrehozása, működtetése, melynek irányítására Autizmus Stratégiai Munkacsoportot állítottunk fel.

Emellett az egyes szakmai területekhez kapcsolódó feladatok megvalósítására szakértői munkacsoportokat szerveztünk. A szakértők az adott szakterületen magasan képzett, gyakorlott szakemberek, akik a szakma több területét is képviselik egy-egy munkacsoportban (gyógypedagógia, pszichológia, gyermekpszichiátria, foglalkoztatás, minőségirányítás, kommunikáció, jog, információtechnológia). A munkacsoportok többségében érintett szülők is részt vettek, valamint az Autizmus Stratégiai Munkacsoport tagjai is jelen voltak.

A konkrét feladatokat/fejlesztéseket/követelményrendszereket modellként leíró munkacsoportok a következők voltak:

- A stratégia megvalósításának és működtetésének minőségirányítási alapjainak, keretrendszerének kidolgozása.
- A minőségirányítási rendszer egyaránt támogatja a fejlesztések hatékonyságát és hatásosságát.

- Az autista személyeket kísérő, az intézmények közötti átvezetést biztosító életút dokumentációs rendszer kidolgozása.
- Az autizmus egy életre szóló fejlődési zavar, a segítségnyújtást hatékonyan támogatná egy, az egyes életszakaszokat és az egyes ellátási területeket összekötő, átfogó, egységes dokumentációs rendszer.
- A szülők és családok megsegítését, tájékoztatását, bevonását támogató protokoll kidolgozása.
- Autizmus-specifikus szakértői lista kritériumrendszerének kidolgozása.
- Folyamatosan, és az elkövetkező időszakban, a stratégia megvalósítási szakaszában egyre kiterjedtebben lesz szükség autizmusban képzett, tapasztalt szakértőkre, mely kör bővítése indokolt.
- Kommunikációs koncepció kidolgozása.
- A kommunikációs koncepció a stratégiában megfogalmazott célok hatékony megvalósítását elősegítő tájékoztatási tevékenység rendszerbe foglalására vállalkozik.
- Szülői önképző távoktatási program.
- A műhely keretében a távoktatásban és az autizmusban jártas szakértők az autista kisgyermeket (2–7 éves korig) nevelő szülők támogatására és önképzésére alkalmas e-learning tananyag részletes tematikájának a kidolgozására vállalkoztak.
- Az Autism Europe IX. Nemzetközi Konferenciája (Catania).
- Az Autizmus Szakmai Műhely munkája, a minőség biztosítására vonatkozó program egyedülálló a térségben, ezért a Stratégiai Munkacsoport ennek bemutatását vállalta ezen a rendezvényen.
- TTAP vizsgáló eljárás magyarítási jogának megvásárlása.
- A Magyarországon hiánypótló, az iskolai és felnőttkori átvezetésekben és erre való felkészülésben nélkülözhetetlen felmérő eszköz magyar nyelven történő terjesztéséről és sokszorosításáról megkezdjük az egyeztetéseket.
- Filmforgatókönyvek.
Célunk, hogy az autizmus jelenséget több oldalról közelítsük meg, de legfőbb törekvésünk, hogy a nevelési nehézségek mellett az egyéni sorsokon keresztül megmutathatóvá váljon a fejlesztés iránya és eredménye. A filmsorozat minden epizódja egy, az autizmusra jellemző eltérésre, sajátosságra és problémakörre reflektál.
- Könyvcsomag.
Az autista emberek mindennapi ellátásában dolgozó pedagógusok/integráló és speciális intézmények számára újonnan megjelent és munkájukat gyakorlati módon segítő könyvcsomagot állított össze és terjesztett a közalapítvány.
- Roadshow.
Az Autisták Országos Szövetségével együtt az ország öt különböző pontján mutatuk be azokat a fejlesztéseket, melyeket a szakértői bázissal együtt hoztunk létre a program ideje alatt.

ÖSSZEGRÉSKÉNT

A tanulmányban bemutatott fejlesztések nem valósulhatnak meg azok nélkül a szektorközi együttműködések nélkül, amelyek partnereik között tudhatják a fogyatékos embereket és érdekvédelmi szervezeteiket, a szakterület különféle szakmai szolgáltatóit, valamint az illetékes hatóságok szakembereit és szakmapolitikusait.

Fontosnak tartjuk itt kiemelni, hogy a Nemzeti Erőforrás Minisztérium, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, az ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., a Norvég Civil Támogatási Alap és a Tempus Közalapítvány támogatása nélkül mindezek az innovációk nem jöhettek volna létre az elmúlt évtized során.

IRODALOM

- BARROSO, J. M. (2010): *EUROPE 2020 – A strategy for sustainable growth and jobs*. Contribution from the President of the European Commission to the informal meeting of Heads of State and Government of 11 February 2010. European Commission, Brussels.
- BERÉNYI A. – JUHÁSZ P. – FODOR – GÁL V. – MÓZES B. (2009): „A 1812 Rochester program – modellkísérlet” című program értékelő záró tanulmánya. Ajánlás a jegyzetelő szolgáltatás felsőfokú oktatási intézményekben történő biztosítására. FSZK, Budapest.
- BÍRÓ VERONIKA – PALKOVICS ROZÁLIA NATÁLIA (2006): „Hatás-vadászat” A Munkahelyi Gyakorlat hatásvizsgálata. Salva Vita Alapítvány, Budapest.
- CSUHAI S. – HENGER K. – MONGYI P. – PERLUSZ A. (2009): „Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. FSZK, Budapest.
- CSUHAI S. – VERŐCZEI J. (2010): *Jelnyelvi tolmácsszolgáltatás igénybevételi adatainak elemzése a 2009. június 01. és 2010. május 31. közötti időszakra vonatkozóan*. FSZK, Budapest.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Situation of disabled people in the European Union: the European Action Plan 2008-2009*, Brussels, 26.11.2007COM(2007) 738 final
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Communication to the Spring European Council – Working together for growth and jobs A new start for the Lisbon Strategy*. Brussels, 02.02.2005, COM (2005) 24, 2005.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Common Actions for Growth and Employment- The Community Lisbon Programme*. Brussels, 20.7.2005.
- ENSZ: *A Fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv*. New York, 2006.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG: *Bizottsági munkadokumentum – Konzultáció a jövőbeni „EU 2020” stratégiáról*. Brüsszel, 2009.11.24. COM(2009)647 végleges. European Commission, Brussels, 2009.
- EURÓPA TANÁCS: *ResAP(2001)1 Határozat az Egyetemes Tervezés alapelveinek az épített környezettel és annak alakításával foglalkozó valamennyi szakma képzési tervébe történő bevezetéséről*. Council of Europe, Strassbourg, 2001.
- EUROPEAN DISABILITY FORUM: *Proposal for a European Pact on Disability*. EDF, Brussels, 2009.
- FSZK: *Az FSZK Kuratóriuma és Titkársága által meghatározott jövőkép megvalósítását segítő szakmai fejlesztési koncepció a 2010-2012 időszakra*. FSZK, Budapest, 2010.

- FSZK: *Járhat ő is iskolába! Nyertes pályázóink tapasztalatai a fejlesztő iskolai oktatás elindításáról (2005-2006).* ISBN: 978-963-87899-4-5, FSZK, Budapest, 2008.
- FSZK: *Ő-szintén. Szülők és szülősegítő szolgáltatások szervezőinek tapasztalatai.* ISBN: 978-963-87899-3-8, FSZK, Budapest, 2008.
- FSZK: *TÁMOP 5.4.5 „A fizikai és info-kommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása” című kiemelt tervezési felhívása, a benyújtott projektdokumentáció.* FSZK, Budapest, 2007.
- FSZK: *TÁMOP 5.4.5 „A fizikai és info-kommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása” című kiemelt projekt, képzési katalógus.* FSZK, Budapest, 2010.
- FSZK: *TÁMOP 5.4.5 „A fizikai és info-kommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása” című kiemelt projekt záró kiadványa.* FSZK, Budapest, 2010.
- KEREKI JUDIT – LANNERT JUDIT (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése. Kutatási zárójelentés.* Társi – Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- PALKOVICS ROZÁLIA NATÁLIA (2007): *Munkahelyi Gyakorlat Módszertani Kézikönyv – Értelmileg akadályozott tanulók munkavállalását elősegítő komplex program.* ISBN 978-936-87614-0-8, Salva Vita Alapítvány – Fekete Sas Kiadó, Budapest.
- PANDULA ANDRÁS: *Az Egyetemes Tervezés. Tervezési stratégia a társadalmi részvétel és egyenlő jogok biztosítására.* Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Budapest, 2006.
- PANDULA ANDRÁS (SZERK): *SEGÉDLET a közszolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférés megteremtéséhez – Komplex akadálymentesítés.* ISBN 978-963-87899-7-6, FSZK, Budapest, 2009.
- SZABÓ ATTILA – KOVÁCS ÁRPÁD – VELENCZEI ATTILA (2009): *Jelnyelvi tolmácsszolgáltatás támogatása 2008. II. félévétől 2009. I. félévéig terjedő időszakra” pályázati program a számok tükrében.* FSZK, Budapest.
- SZAUER CSILLA – SCHÜTTLER VERA – SCHMITSEK SZILVIA – FEHÉR ILDIKÓ: *Az EU 2020 stratégia és a fogyatékos emberek számára hozzáférhető szakiskolai innovációk Magyarországon.* *Gyógypedagógiai Szemle*, 2010 – XXXVIII. évfolyam, 3. szám, 204–215 o.

Bognár Mária

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szakmai vezetésével megvalósuló Dobbantó projekt*

A Dobbantó projekt a szakiskola előkészítő évfolyamára szóló olyan program kidolgozásáról és intézményi bevezetéséről szól, amelyben a 15-24 éves, az oktatási rendszert befejezett képzettség nélkül elhagyó, vagy a korai iskolaelhagyás szélén álló fiatalok egyéni ütemtervre épülő fejlesztés eredményeképp visszatálhatnak az oktatás-képzés világába, vagy sikeresen találhatják meg helyüket a munkaerőpiacon. A projekt a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) szakmai irányításával 2008–2011 között folyik, megvalósulását a Munkaerőpiaci Alap Képzési alaprészének az OKM 2007-es központi keretéből biztosított 850 millió forintos támogatás tette lehetővé.

BEVEZETÉS

A Dobbantó projekt olyan előkészítő szakiskolai kilencedik évfolyami program tartalmának kimunkálását és az ország 15 iskolájában való megvalósítását jelenti, amely egyéni ütemterv kidolgozásával, egyéni foglalkozások megszervezésével segíti a 15–24 éves, az oktatási rendszert befejezett képzettség nélkül elhagyó, vagy a korai iskolaelhagyás szélén álló fiatalokat. A projekt elindításának közvetlen indokát és törvényi háttérét a közoktatási törvény 126. §-a adta. A projekt folyamatos önreflexióra épülő akciókutatásként valósul meg.

A DOBBANTÓ CÉLCSOPORTJA ÉS FŐ TARTALMI JELLEMZŐI

A közoktatási törvény 126. §-a 2008. szeptember 1-jétől lehetővé teszi a megyei fenntartó által kijelölt szakiskolák számára, hogy a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének nem organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő fiataloknak előkészítő kilencedik évfolyami osztályt indítsanak, ahol egyéni ütemterv kidolgozásával, egyéni foglalkozások megszervezésével segítik a tanulókat abban, hogy az előkészítő évfolyamot követően a többi tanulóval közösen kezdhessék meg tanulmányaikat a kilencedik évfolyamon. A törvény azon 25 évnél fiatalabbak számára is lehetővé teszi az előkészítő kilencedik évfolyamra való felvételt, akik a korábbi tanítási években a pszichés fejlődés zavarai miatt vagy enyhe

* Az ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 2010/6–7. száma már foglalkozott a témával. (M. J.)

értelmi fogyatékoság miatt sajátos nevelési igényű tanulóként fejezték be az általános iskola nyolcadik évfolyamát. Az FSZK a szakiskoláknak kívánt szakmai támogatást nyújtani azért, hogy felkészülhessenek az egyéni ütemterven alapuló fejlesztésre. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácshoz benyújtott projekttervében ugyanakkor a *célcsoportot* tovább tágította: a 25 év alatti valamennyi pszichés fejlődésük zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban akadályozott tanulóra kiterjesztette, akik – függetlenül attól, hogy speciális megsegítésük igénye organikus okokra vezethető-e vissza, vagy sem – *tanulmányaikat sikertelenül teljesítették (lemorzsolódtak), vagy tankötelezettségüket nem teljesítették (korai iskolaelhagyók) a hagyományos iskolarendszer alap-, illetve középfokán.* A program diákjai tehát olyan fiatalok, akik nem fejezték be az általános iskolát, akik a 9–10. évfolyamból maradtak ki és szakmát szeretnének tanulni vagy munkába szeretnének állni, vagy akik a szakképző évfolyamokat nem fejezték be (és még tanköteles korúak), valamint azok a 25. életévüket még be nem töltött fiatalok, akik önálló életvitelre támogatás nélkül nem képesek.

Az igen heterogén összetétel és esetlegesen a korábbi sikertelen iskolai pályafutás azt tette szükségessé, hogy a Dobbantó az eddig alkalmazott hagyományos tananyag- és tanulásszervezés helyett más megközelítést alkalmazzon, a másképpen kialakított és igen széles értelemben vett tananyagtartalma az egyéni igényekhez illeszkedő rugalmas elemekből építkezzen. Az egyéni igényeket meghatározza, hogy ki milyen korábbi tudással, iskolai és tanulási tapasztalatokkal rendelkezik, mik jelentették számára azokat a nehézségeket, ami miatt eddigi iskolai pályafutása sikertelennek bizonyult, illetőleg az, hogy mi az oka a megismerő funkciók, a viselkedés fejlődése rendellenességének, és azok milyen formában jelennek meg. Az egyéni igényeket befolyásolják az életpálya aspirációk és lehetőségek. A korábbi életút, az életkor és az élethelyzet szintén meghatározza, hogy ki mit vár a programtól, kit milyen irányú továbblépésre készítsen fel. Az is hatást gyakorló tényező, hogy adott élethelyzetében van-e, és ha igen, milyen egyéb szükséglete, támogatási igénye van az egyénnek, amelyet családja és/vagy környezete egyáltalán nem, esetenként diszfunkcionális módon biztosít.

Mindezek alapján a Dobbantó egy olyan program, amelyben

- a tananyag rugalmasan szervezhető, és a diákok kompetenciáit fejlesztő aktív tanulásra épít;
- az egyéni szükségletek alapján különböző kimeneti lehetőséget biztosít.

A DOBBANTÓ EDDIGI MÉRFÖLDKÖVEI ÉS EREDMÉNYEI

2008 január–októbere között zajlott az *előkészítés*: a program koncepciójának kialakítása és tartalmának körvonalazása, a megvalósítást segítő szakemberek (educoach-ok és változást segítő mentorok) pályáztatása és felkészítésük megkezdése, valamint a részt vevő iskolák pályáztatása. (A részt vevő iskolák listáját a melléklet tartalmazza.) 2008 novemberre és 2009 augusztusa között történt a *felkészülés*. Ez magában foglalta a modulrendszerű tananyag kidolgozását, az iskolai megvalósítást segítő szakemberek felkészítésének folytatását és folyamatos szakmai segítségét, a részt vevő iskolák felkészítésének megkezdését, valamint a megvalósítást monitorozó (Tárki-Tudok) és értékelő (Qualitas T&G) szervezetek kiválasztását.

A Dobbantó próbaköve a 2009/2010-es tanév volt, amikor a részben felkészült pedagógus csapatok már az újonnan kialakított tanulási környezetben, az első dobbantós csoporttal kipróbálták a programot: a modulrendszerű tananyagot és az egyéni ütemterven alapuló fejlesztő tevékenységet. A kipróbálás tapasztalatait írásban rögzítették, amely dokumentumok alapján a modulok és más segédanyagok átdolgozására is sor került. Az átdolgozásnál a program monitorozása és külső értékelése során szerzett bizonyítékok is szerepet játszottak. Ebben az időszakban – és az óta – is folyamatos szakmai támogatást kaptak és kapnak mind a pedagógusok, mind a vezetők, amelyhez az alapot már a gyakorlatban szerzett tapasztalatok adják. A 2010/2011-es tanév a kipróbálás során szerzett jó tapasztalatokra építve, az átdolgozott modulokkal és szakmai segédanyagokkal indult, akkreditált Dobbantó kerettanterv alapján. A Magyar Gallup Intézet közreműködésével megkezdődött az első tanévben végzett diákok pályakövetése. Az első tanév adatokkal alátámasztott eredményeinek népszerűsítése különböző fórumokon zajlik, továbbá a projekt szélesebb körben terjeszthető programmá alakítása, lehetőségeinek keresése.

A Dobbantó monitorozását a Tárci-Tudok végzi, az értékelést pedig a Qualitas T&G. A tanév végén kapott értékelői jelentés vezetői összefoglalója a következőket emelte ki: *A célok alapján megállapíthatjuk, hogy a projekt a tervezettekkel összhangban működik, a tevékenységet végzők véleménye, visszajelzése megerősíti a tervek és a működés koherenciáját. A Dobbantó jól érzékelhető, jelentős változást, fejlődést eredményezett a vizsgált célcsoportban.*

A külső értékelés sokrétű, mély információkat, adatokat tartalmaz az önreflexióhoz.

Az első év adatainak elemzése, vizsgálata azt mutatja, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján a Dobbantó jól működik, produkálja a várt eredményeket.

A nyilvános értékelői jelentések teljes egészükben az FSZK honlapjáról tölthetők le: <http://www.fszk.hu/dobbanto/> (Az első tanév eredményeit egy 9 perces videoösszeállítás is bemutatja, amely ugyanerről a címről érhető el.)

A DOBBANTÓ A SZÁMOK TÜKRÉBEN

Az első tanév tapasztalatai azt igazolják, hogy ezzel az áthidaló képzéssel nemcsak az SNI/a (a sajátos nevelési igényű tanulók Ktv. 121. § (1) 29. a) szerint) és SNI/b, (a sajátos nevelési igényű tanulók Ktv. 121. § (1) 29. b) szerint), a BTM (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók) diagnózissal rendelkezők, hanem az *iskolai kudarcokkal küzdő és korai iskolaelhagyók* is nagy eséllyel képesek megtalálni a számukra legmegfelelőbb továbbhaladási utat az iskolarendszerű vagy felnőttképzés, esetleg a munka világa irányába. A programba beiskolázott diákokról felvett statisztikai adatok azt mutatják (1. sz. táblázat), hogy a diákoknak csak mintegy a fele rendelkezett/rendelkezik valamilyen, a sajátos nevelési igényre utaló diagnózissal, emellett jelentős a korai iskolaelhagyók és azon évismétlők aránya, akik már megkezdtek valamilyen középszintű képzést, de ott sikertelenek voltak.

1. TÁBLÁZAT: A Dobbantó program tanulói adatai tanévkezdéskor 2009-ben és 2010-ben				
2009. szeptember 1-jei állapot		Felvett, beírt tanulók száma	2010. szeptember 1-jei állapot	
Összesen			Összesen	
174	100,00%		187	100,00%
49	28,16%	SNI/a diagnózissal rendelkezők száma	61	32,62%
13	7,47%	SNI/b diagnózissal rendelkezők száma	17	9,09%
19	10,92%	BTM diagnózissal rendelkezők száma	25	13,37%
89	51,15%	Általános iskolából érkezett (közvetlenül)	125	66,84%
20	11,49%	Saját szakiskolából érkezett (pl. „évismétlők”)	22	11,76%
1	0,57%	Saját középiskolából érkezett	2	8,00%
22	12,64%	Más szakiskolából érkezett	30	24,00%
11	6,32%	Más középiskolából érkezett	5	2,67%
15	8,62%	Iskolarendszeren kívülről érkezett, korábban lemorzsolódott, közülük az adott évben járt utoljára közoktatási intézménybe	3	1,60%
7	4,02%	2008	0	0,00%
2	1,15%	2007	2	1,07%
3	1,72%	2006	0	0,00%
0	0,00%	2005	0	0,00%
3	1,72%	2005 előtt	1	0,53%
22	12,64%	14-15 éves	42	22,46%
128	73,56%	16-18 éves	113	60,43%
35	20,11%	18 év felettiek száma	20	10,70%
31	17,82%	8. osztályos végzettséggel nem rendelkezők száma	49	26,20%
60	53,45%	Nincs diagnózisa	84	44,92%
11	6,32%	Életkorát nem tudni	12	6,42%

A program figyelemmel kíséri az évközi tanulói mozgást. A 2009/2010-ről a teljes tanévre vonatkozó adatok rendelkezésre állnak, míg 2010/2011-ről a március 1-jén érvényes állapotot a 2. táblázat tartalmazza. Eszerint jelentős az év közben bekapcsolódók és figyelemre méltó az indokolt kilépők száma. Kiemelkedően alacsony a valódi lemorzsolódás.

2. TÁBLÁZAT: Létszám adatok, a dobbantós diákok évközi mozgása					
2010. június 15.			2011. március 1.		
174	100%	Induló létszám szeptember	187	100%	
47	27%	Év közben érkezett	30	16%	
191	110%	A Dobbantó évfolyamot befejezte / jelenleg ott tanul	201	107%	
30	17%	Év közben kimaradt összesen	16	9%	
Ebből					
11	6%	Év közben más képzésben folytatja a tanévet	9	5%	
9	5%	Év közben munkába állt	1	1%	
5	3%	Év közben más indok miatt szakította meg részvételét a Dobbantó programban	4	2%	
5	3%	Év közben lemorzsolódott	2	1%	

Az első tanévet befejezők további útjáról tájékoztat a 3. táblázat:

3. TÁBLÁZAT: A 2009/10-es tanévet befejező dobbantós diákok továbbhaladása (2010. szeptember 15-i adatok alapján)				
Végzettek összesen			Diákok száma	Végzettek %-ában
			191	100
A Dobbantó osztályt befejezte és a képzésben maradt	Iskolarendszerben, nappali tagozaton	9. szakiskolai osztályban	60	31,41
		10. szakiskolai osztályban	19	9,95
		Felzárkóztató 10 hónapos képzésben	10	5,24
		Felzárkóztató 20 hónapos képzésben	2	1,05
		Dobbantó évet ismételt	8	4,19
		Előre hozott szakképzésben	29	15,18
		8. osztályra épülő szakképzésben	21	10,99
		Érettségit adó középiskola 9. osztályában	15	7,85
	Felnőttképzésben	OKJ-s szakmát tanul	5	2,62
		Érettségit adó középiskola 9. osztályában	1	0,52
Képzésben maradók összesen			170	89,01
Nem tanul tovább	Munkába állt		13	6,81
	Nincs munkája		8	4,19

A 3. táblázat adatai további kiegészítésre is szorulnak.

- A tanévet befejezők közül nyolc fő a Dobbantó programban maradt, ők azok, akik csak az utolsó egy-két hónapban találták meg ezt a programot, számukra még szükséges a további támogatás.

- 2009 szeptemberében harmincegy diáknak nem volt általános iskolai végzettsége. A Dobbantó programban ketten hetedikes, tizenketten pedig nyolcadikos bizonyítványt is szereztek.
- Jelentős eredmény, hogy huszonegy fő kilencedik osztályos, két fő pedig tizedik osztályos bizonyítványt is szerzett az előkészítő évfolyam elvégzésével párhuzamosan.
- A végzettek csaknem 10 százaléka (újabb) évveszteség nélkül, az előkészítő kilencedik évfolyam után a tizedik évfolyamon folytatta útját, 16 fő pedig nem szakiskolába, hanem érettségit adó képzésbe lépett.

A 2010/2011-es tanév eddigi visszajelzései alapján a második „dobbantós generáció” is hasonlóan jól megtalálja a helyét a programban, a résztvevő iskolák nagy többsége és egyes intézményfenntartók pedig az előző tanévnél még jobban elköteleződtek a program (és folytatása) mellett. A program sikere a következőknek köszönhető:

1. a diákcsoport esetében eddig eredménytelennek mutató tanulási környezet komplex megváltoztatása;
2. a programot megvalósító iskolákban a szükséges változások/fejlesztések professzionális gondozása;
3. a tartalomfejlesztés és az intézményi bevezetés folyamatának a hazai és nemzetközi tapasztalatokra, kutatási eredményekre építése.

A TANULÁSI KÖRNYEZET KOMPLEX MEGVÁLTOZTATÁSA

A programban komplex módon és gyökeresen megváltoztattuk azt a tágabban értelmezett tanulási környezetet, ami a diákok eddigi iskolai kudarcaihoz járult hozzá, az iskoláról, tanulásról és önmagáról kialakult képét alakította, azaz

- a tanulás fizikai környezetét,
- a szervezeti kereteket,
- a tanulás tartalmát,
- a tanulásszervezés módszereit,
- a pedagógiai szemléletet és gyakorlatot (pedagógiai paradigmát).

A *tanulás fizikai környezetére* egyáltalán nem jellemző a hagyományos iskoláról kialakított kép. A diákok szép és izléses, pihenésre, szabadidőtöltésre, társas együttlétre és nem kevésbé az információszerezés különböző formáira, a formális és informális tanulás lehetőségeinek kiaknázására ösztönző és mindezeket biztosító feltételek között dolgoznak. A dobbantós teremhez teakonyha, beszélgetésre invitáló pihenősarok, sporteszközök, különböző fejlesztő játékok, legalább három internetkapcsolattal rendelkező számítógép, tanulást segítő szoftverek és kézikönyvtár is tartozik.

A *szervezeti kereteket* alapvetően a kisebb létszám határozza meg. A maximum 16 fős diákcsoporttal legfeljebb 4-5 pedagógus dolgozik, nem szakrendszerű tanulásszervezési formában. Így egy-egy pedagógus hetente hosszabb időt tölthet a tanulókkal, ami módot

ad minden egyes diák valódi megismerésére, illetőleg a diákok és pedagógusok közötti bizalom és kötődés kialakulására. Ahol lehetőség van rá, az idő 40 százalékában kettős óravezetéssel folyik a munka. A 4 fős pedagógus team munkáját iskolán belül – a helyi feltételek szerint rendelkezésre álló – további szakmai támogatók (pl. iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, pedagógiai asszisztens, gyermekvédelmi felelős, szociálpedagógus, iskolai szociális munkás) segítik, segíthetik. Jelentős az iskolán kívüli partnerek száma és szerepe is. E partnerek szükség esetén ifjúságsegítő területen működnek, illetőleg egyre fontosabb és mindinkább bővülő kört jelent a különböző szakmacsoportok megismerését segítő munkáltatók köre. A tanítási napok ritmusa is más: a közös napindítást nagyobb egységekben szervezett blokkok követik, amelyben a tanulás mellett helye van a kikapcsolódást, sportolást, társas időtöltést, közös étkezések megszervezését biztosító úgynevezett szabad sávnak is. A tanítási hét ritmusa is más, mivel hetente egy napot iskolán kívül, munkahelyi megfigyeléssel töltenek a fiatalok. A munkahelyi megfigyeléseken túl is gyakoriak az iskola épületén kívül szervezett programok, tanulási alkalmak.

A *tanulás tartalma* három nagy területre fókuszál: a további iskolai tanulásához, a szakképzésben való részvételhez szükséges kommunikációs, szociális és tanulási kompetenciák; a további életút alakításához szükséges alapvető munkavállalási és életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére; valamint minden egyes diák egyéni személyes fejlődésének támogatására, így az énkép, az önismeret, az önbizalom stb. alakítására. A hagyományosabb értelmű tanulószervezéshez modulrendszerben kifejlesztett gazdag kínálat – 5200 oldalnyi kidolgozott eszköztár – áll rendelkezésre, amiből a pedagógus az egyes diákok személyre szabott igénye szerint választhat. A Nemzeti alaptanterv (NAT) területein való megerősödést segítik a kommunikáció, a társadalom- és jelenkorismeret, az angol és a német nyelv, a matematika, valamint a természetismeret moduljai, amelyek gyakorlatias, a mindennapi élethelyzetekhez közeli tartalmakra épülnek. Magyarországon egyedülálló a „Híd a munka világába” címet viselő program számára kialakított tananyagtartalom, amely egyrészt az alapvető munkavállaláshoz és életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztését segíti nyolc egymásra épülő modulban, valamint a realisabb szakmaválasztást támogatja a különböző szakmacsoportok közvetlen és közvetett megismertetésével.

A *tanulószervezés módszerei* között a program előnyben részesíti az úgynevezett alternatív pedagógiákból ismert megoldásokat, azaz támogatja a megfelelő variációban alkalmazott kooperatív tanulószervezést és a projektmunkát, valamint az önálló tanulás különböző munkaformáit. A Dobbantóban kiemelt szerepet kap a diákot és pedagógust egyaránt reflektív szemléletre és gyakorlatra készítető fejlesztő értékelés alkalmazása.

A *pedagógiai szemléletben* a személyközpontú pedagógia megvalósítása érvényesül. A pedagógusok az egyénekre, az egyéni fejlődésre fókuszálnak. Ehhez a diákokkal – ha mód van rá, a szülőket is bevonva – egyéni fejlődési tervet készítenek, amelyben célokat tűznek ki, megnevezik a célok elérésében szerepet vállalók feladatait, az elért eredményeket pedig háromhavi gyakorisággal áttekintik, értékelik. Mivel fontos feladat, hogy a diákok megtanuljanak felelősséget vállalni saját tetteikért (fejlődésükért), szükség esetén rövidebb időszakokra szóló szerződéseket, megállapodásokat is kötnek. Minden diáknak van segítő

párja, azaz támogató pedagógus partnere, akivel heti gyakorisággal beszélgetnek formális vagy kevésbé formális módon. A pedagógusok számára segítség, hogy nem maradnak magukra egy-egy diák esetlegesen nehezen feldolgozható és megoldható problémáival, hanem teamben dolgozva, egymást is segítve, a hetente tartott megbeszéléseken közösen gondolkodnak.

AZ ISKOLAI VÁLTOZÁSOK/FEJLESZTÉSEK PROFESSZIONÁLIS GONDOZÁSA

A korai iskolaelhagyás mérséklését segítő megoldások kapcsán egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy kulcsszerepe van a minden egyes diákra figyelő, egyéni gondoskodást biztosító pedagógiának. (A közoktatási törvénytervezet koncepciójában szereplő úgynevezett Híd programnak is korszerű pedagógiai módszerek széles körére kell épülnie, mégpedig egyéni, személyre szabott fejlesztő programmal, sok csoportmunkával, kommunikációs és életmód gyakorlatokkal.) Ugyanakkor arról alig esik szó, hogy ez egy olyan elvárás a pedagógusokkal szemben, aminek segítség nélkül nem tudnak eleget tenni, ugyanis az iskolákban a személyközpontú pedagógiai szemlélet meghonosítása mélyen gyökerező rutinok lebontását feltételező, hosszú időt és professzionális beavatkozást igénylő feladat.

A pedagógusok, intézményvezetők 6 éves koruktól (iskolába lépésüktől, azaz pedagógus pályaszocializációjuk kezdetétől) az esetek döntő többségében a frontális, mindenkit egyformán kezelő, tekintélyelvű pedagógiával találkoztak az általános és középiskolában is. A legalább 11 ezer tanórányi személyes tapasztalat *mély gyökerekkel bíró mentális modell* kialakulását eredményezte, amelyet tovább erősített az egyéneket főként uniformizáltan kezelő, tesztekkel mérő és értékelő felsőoktatás. A 16-17 év alatt felgyűlt, egymásra rakódott és interiorizálódott személyes tapasztalatokat szükséges át- és felülrírni ahhoz, hogy biztonságban tudjanak mozogni akár a Dobbantó pedagógiai paradigmája szerinti komplex tanulási környezetben, akár más, a tananyag „letanítása” helyett a minden egyes diák segítő fejlesztésére összpontosító pedagógiában.

A mélyen beágyazódott nézetek és a gyakorlatban alkalmazott megoldásmódok csak hosszabb interaktív folyamatban alakíthatók át, a konstruktivista pedagógia terminológiája szerinti „fogalmi váltásra” van szükség. Az egyént középpontba állító pedagógia értő és biztos alkalmazáshoz nem elegendő pusztán új taneszközök alkalmazása, más tananyagtartalmak használata vagy a pedagógiai eszköztár gazdagítása. Önmagában sem egy tantervi reform, sem az új tanulási segédletek alkalmazása, de még a napi pedagógustapasztalatoktól különválasztott pedagógusképzés vagy továbbképzés sem hozza meg a várt eredményt. *A fokozatos, előre- és visszatekintő reflektív pedagógiai gondolkodás és gyakorlat az, amely elvezet a tartalom, az eszközök és módszerek egyénhez és alkalomhoz illő tudatos választásának szilárd alapokon nyugvó gyakorlata kialakulásához.* A Dobbantó programban ez utóbbi úton indultunk, és a vezetőkkel, pedagógusokkal a két és féleves folyamatos interakció eredményeként a valódi fogalmi váltáshoz vezető útnak körülbelül a felénél-kétharmadánál járunk. Mostanra jutottunk odáig, hogy az érintettek már felismerték, hogy még miben kéne fejlődniük. Ehhez a következő megoldásokat alkalmazzuk:

- Valamennyi pedagógus teamet egy-egy, a program által felkészített és rendszeres szupervízióval megsegített „változást segítő mentor” támogat, aki havi rendszerességgel jár az iskolába, facilitálja a reflektív gondolkodás elindulását, a változás folyamatát, szükség esetén megoldási alternatívákat is tár az elakadó team elé. Jelenlétével, tevékenységével azt a szerepet modellálja, amely a személyközpontú segítő pedagógust jellemzi. Fontos feladata a team-mé válás segítése.
- A pedagógusok (és vezetők) reflektív gondolkodása alakításának, fejlesztésének fontos eszköze, hogy a projekt anyagilag honorál minden olyan produktumot, amelyben saját gyakorlatukat, tapasztalataikat írják le és egészítik ki megfigyeléseikkel, észrevételeikkel. A pedagógiai tevékenység valamennyi területéről készülhet és készült is ilyen munka, legyen szó tanóráról, a modulok kipróbálása során szerzett tapasztalatokról, a diákokkal végzett munkát leíró esettanulmányokról, képzés, tréning vagy egyes módszerek kipróbálásának eredményeiről, a vezetői munka során szerzett tapasztalatokról. A pedagógusok munkáinak fejlesztő értékelése az intézményvezető feladata, de az első két félévben a projektvezetés is segített minták nyújtásával. (A pedagógus produktumok folyamatosan felkerülnek a <http://www.fszk.hu/moodle/> felületre, amelyhez egy regisztrációt követően bárki hozzáférhet.)
- Az intézményvezetőket az üzleti világban otthonosan mozgó, az oktatási terület sajátosságaira is felkészített *educoach*-ok segítik abban, hogy saját vezetői gyakorlatukat reflektíven szemlélve fejleszthessék tovább.
- A vezetők számára évente kétnapos tréninget szervezünk a projekt fejlődése szerint igényelt témában, amelyet évente 2-3 alkalommal szükség szerinti operatív kérdéseket felvető találkozók egészítenek ki.
- Az intézmények *fenntartóival* jó kapcsolatot alakítottunk ki. Rendszeresen tájékoztatjuk őket az iskolák elért eredményeiről, alkalmanként a vezetőkkel közösen szervezett találkozásokon együtt beszéljük meg az elért eredményeket, gondolkodunk azok helyi hasznosíthatóságáról, a továbbvitel lehetőségéről.
- Évente két alkalommal három-három helyszínen „*regionális*” találkozót szervezünk, amelyen alkalmanként csak néhány iskola teamje és vezetői vesznek részt (de minden team félévente legalább egy találkozón megjelenik). A házigazda minden esetben egy-egy iskola. Ezek a találkozások a közvetlen tapasztalatcsere, az egymástól tanulás közkedvelt alkalmi és lehetőségei.
- A program indulásakor meghatároztunk 8 olyan kulcsterületet (bóját), amelyeket fejlesztve az intézmények/„dobbantó teamek” közelebb kerülhetnek a korai iskola-elhagyást megelőző, személyközpontú gyakorlathoz. Valamennyi iskola/team elkészítette a maga fejlődési tervét, félévre szóló cselekvési tervét, amelyet az időszak végén értékel, és (szükség esetén korrekciókkal) új cselekvési tervet készít a következő félévre. Ezeknek a szakmai beszámolóknak és terveknek a fejlesztő értékelését a projektvezetés végzi.
- A projektvezetés valamennyi folyamatot követi, így szükség szerint reagál és beavatkozik, ha jó tapasztalatokat vagy problémát észlel:

- egy-egy változást segítő mentori vagy educoach látogatás tapasztalatait rögzítő emlékeztető alapján,
- változást segítő mentori vagy educoach esetmegbeszélés emlékeztetőjét olvasva,
- az intézményi szakmai beszámolókra támaszkodva,
- regionális találkozón,
- vezetői tréningen,
- vezetői találkozón,
- a pedagógusok írásait olvasva,
- a projekt monitorának és külső értékelőjének jelzései alapján.

Eddigi (adatokon alapuló) tapasztalataink alapján megállapítható, hogy ahhoz, hogy valóban sikerüljön a mélyen beágyazódott pedagógiai szemléletet gyökeresen megváltoztatni, minimum 3, de inkább 5 évnyi időre van szükség. Míg a diákokkal való együttműködés esetében a személyközpontú pedagógiai szemlélet és gyakorlat kialakítása a cél, ehhez a pedagógusoknál/vezetőknel a konstruktivista pedagógia eszközeinek és módszereinek alkalmazása útján kívánunk eljutni.

HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSI HÁTTÉR, FEJLESZTÉSI TAPASZTALATOK

A Dobbantó projektben két feladat van: az egyéni ütemterven alapuló szakiskolai előkészítő kilencedik évfolyam *tartalmának* kialakítása, valamint az *intézményi bevezetés* megvalósítása, segítése. A projekt mindkét területen hazai és nemzetközi kutatási eredményekre, fejlesztési tapasztalatokra támaszkodik.

A *tartalomfejlesztés* során a tanulási környezet komplex megváltoztatásával tekintetbe vettük az OECD korábbi PEB (Planning Education Buildings) programjának eredményeit, amelyet az utóbbi években egy új központ, a CELE (Centre for Effective Learning Environments) vett át: http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_35961311.1.1.1.1.1,00.html.

Ugyancsak meghatározó volt az 1995 és 2000 között futó EU-projekt, amely 13 akkori EU tagállamban különböző feltételrendszer és szervezeti keretek között megvalósuló második esély iskolák felállítását és kipróbálását célozta (http://ec.europa.eu/education/archive/2chance/home_en.html), s amelyből a ma is működő E2C-Europe (European Association of Cities, Institutes and Second Chance Schools) szervezet létrejött. A tartalmi keretek kialakításában sokat segítettek a szervezet koppenhágai iskolái, a dán, német és holland kollégák és diákok tapasztalatai, tanácsai.

A harmadik – és a tananyag tartalma szempontjából meghatározó jelentőségű – terület, ahol nemzetközi tapasztalatokra építettünk, a pályaaorientáció helyett a *career guidance* szemlélet. Ez a megközelítés nálunk a gyakorlatban csak a Dobbantóval szinte azonos időben induló TÁMOP 2.2.2 projekt segítségével próbál gyökereket eresztetni, leginkább a területen működő szakember-hálózat kialakításával. A Híd a munka világába moduljai a „career guidance” szemléletet élő, gyakorlati tananyaggá formálják át.

A hazai, működő jó gyakorlatok, elindított fejlesztések eddigi eredményeit is figyelembe vettük. A különböző szükségletű diákok támogatási rendszerének kialakításakor meghatározó volt a Belvárosi Tanodában felhalmozott tudás, de építettünk a HEFOP 2.1 program mindkét komponense (Integrált Pedagógiai Rendszer kiépítése és a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelésével kapcsolatos programok) eredményeire, valamint a 2004 és 2007 között megvalósuló EQUAL „Fiatalok” témakörben megvalósított projektek tapasztalataira.

A kompetenciafejlesztést középpontba állító tananyagfejlesztés esetén fontos alapokat adott a HEFOP 3.1 néhány eleme, és bizonyos területen a Szakképzési Fejlesztési Program I. és Szakképzési Fejlesztési Program II. eszközei is jól hasznosultak.

A Dobbantó intézményfejlesztési koncepciójának kialakítása sokévi oktatásfejlesztésre, iskolafejlesztésre vonatkozó nemzetközi és hazai kutatások eredményei alapján történt. Ebben az egyik meghatározó az Országos Közoktatási Intézetben (OKI) 2002–2003-ban folytatott Tanulmányok az iskolafejlesztés nemzetközi gyakorlatából című kutatás¹, és az OKI és az uttrechti APS International szakmai vezetésével 2003 és 2007 között megvalósuló MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) program².

A Dobbantó iskolafejlesztési gyakorlata során alapul vett néhány fontos elv, modell:

- A fejlesztés alapvető célja minden egyes diák tanulása/fejlődése biztosítása érdekében az osztálytermi folyamatok megváltoztatása. Ehhez a kulcsszereplő a pedagógus, de a változtatás egysége az iskola (v.ö. Hopkins, D. /2001/: *School Improvement for Real* London/NY: Routledge-Falmer, Fullan, M. /2003/: *Change Forces with a Vengeance*. London: Falmer Press). Ezen elvek alapján alakítottuk ki a pedagógus és vezető számára nyújtott segítő támogatást és vonjuk be a fenntartókat.
- A diákokat középpontba állító pedagógiai munkában a kulcsszereplő a pedagógus. A pedagógiai szemlélet és gyakorlat megváltoztatásához viszont arra szükséges koncentrálni, hogy milyen módon segíthető az egyén, mi jellemzi azt a folyamatot, amely során a fogalmi váltás létrejön. A Concerns Based Adaption Modell – CBAM szerint, amelynek megalapozója Francis Fuller (<http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/191264063.html>) a változásban részt vevők érdeklődése és tevékenysége a folyamat előre haladtával változik. Az első szakaszban az egyén a változtatás és önmaga viszonyára koncentrálni. A következő szakaszban az érdeklődés már a megvalósítandó feladat felé fordul, a fő kérdés ekkor már a hogyan. A fejlesztésben részt vevők figyelme az utolsó szakaszban már tevékenységük hatására irányul: hogyan érhető el, hogy a változtatás még több eredményt hozzon, még jobban működjön. A CBAM modell támasztja alá annak fontosságát, hogy a változási folyamathoz teljes egészében szükséges a külső segítő támogatás, az egyéneket a teljes folyamaton végig kell kísérni, és mindig az aktuális igényeire, szükségleteire kell megfelelő választ biztosítani.

1 (Kutatásvezető Bognár Mária, <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasfejlesztes>)

2 (Vezetők: Bognár Mária – Annemarie Oomen, <http://www.oki.hu/mag.php>, Bognár Mária (2005): Félúton a MAG program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. *Új Pedagógiai Szemle*. 7–8. szám 75–90. o.)

- Attól függően, hogy az egyes iskoláknak milyen az innovációs potenciáljuk, eltérő külső beavatkozásra van szükségük és más-más fejlődési/változási utat járnak be (v.ö. HOPKINS, FULLAN i.m.). Ezért van minden iskolának külön segítője, készít saját változási tervet, lép az egyes bóják mentén akkorát, amekkora reálisan megélhető.
- Creemers és munkatársainak a nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalatokon alapuló modellje hangsúlyozza, hogy sikeres, fenntartható, rendszerszintű változás csakis egy fejlődésbarát környezetben jöhet létre. E modell szerint a hatékony iskolafejlesztéshez világos célokra, ezek eléréséhez nyújtott szakmai támogatásra, valamint a fejlődésre vonatkozó kényszerek felismerésére van szükség. (CREEMERS, BERT P. M. et al.) (2001): A comprehensive framework for effective school improvement, 2001 DG TSER Programme FP4. <http://www.pjb.co.uk/npl>. A támogatás és követelménytámasztás egyetemesége a program minden szintjén érvényesül.

A DOBBANTÓ PROGRAM MINT ÉLŐ PEDAGÓGIAI RENDSZER

Az eddigiekben bemutatottak alapján látható, hogy a Dobbantó program egy olyan eredményes, kompakt és komplex rendszer, amely minden elemében szervesen egymásra épül és szorosan összefügg. Egyik sem választható külön a másiktól, illetőleg az elemek külön-külön nem tudják elérni azt a hatást, amire együttesen képesek. Lehetne külön tankönyvvé nyilvánítani a kidolgozott modulokat és a többi módszertani segédanyaggal együtt átadni az érdeklődő intézményeknek, de a használatbavétel know-how-ja, a bevezetés buktatóin lépésről lépésre átsegítő felkészült szakemberek, a változási folyamatot monitorozó segítő szakértők nélkül az eredmény csak felszíni lenne, vagy éppenséggel teljesen sikertelen. Ebben az esetben azt igazolná, amit oly sokszor megállapítottak: a pedagógiai kísérletek többsége csak a kísérleti fázisban, projektként hatásos, azt követően már nem.

A pedagógiai innovációk akkor vihetők át más helyszínre is, akkor ismételhetőek meg másutt is, ha minden lényeges elemét átvesszük. A Dobbantóban a tartalmak és az intézményi megvalósítás együttese vezettek a program sikeréhez. A projekt legnehezebben számszerűsíthető, ugyanakkor legnagyobb értéke maga a megvalósítóból létrejött szakmai műhely: az iskolák teamjei, az iskolák között kiépülő szakmai hálózat, és végül, de nem utolsósorban maga a projektvezetés, beleértve a fejlesztésben együttműködő, tudását folyamatosan építő szakértői műhelyt.

Az iskolák vezetői, pedagógusai a projekt lezárultakor a kívánatos változás felé vezető út felénél, kétharmadánál járnak, ahogy ezt közülük többen maguk is felismerték. Ahhoz, hogy teljesen önállóan, de minőségében jól tudják folytatni a programot, szükségük volna még egy ideig egy lazábban kötődő kapcsolatra, kevésbé intenzív szakmai támogatásra és ezzel párhuzamosan szakmai követelmények támasztására, hiszen a CBAM modell harmadik szakaszáig még nem jutottak el. A továbbiakban tehát fontos volna a meglévő iskolák számára egy lazább együttműködés lehetőségének biztosítása egy-másfél évre. Ebben az időszakban már jó terepei lehetnének új belépő intézmények számára modell iskolákként is gyakorló terepül szolgálni.

A Dobbantó programot – a kétéves folyamatot értékelő jelentés és az első tanévben végzett diákok egyéves pályakövető kutatásának tapasztalatait figyelembe véve – szélesebb körben, több iskolára kiterjesztve is érdemes volna továbbvinni, hiszen a szakma nélkül az iskolát elhagyók számának csökkentése közös érdek. A Dobbantó ehhez egy lehetséges jó megoldást kínál. Az FSZK bázisán rendelkezésre állnak a tapasztalt szakemberek, a három év alatt egyre több és több tudással, tapasztalattal rendelkező szakmai műhely. A program és a műhely „elengedése” is az eddig befektetett közpénzek, szellemiek és ráfordított energia elfecsérlését jelentené.

MELLÉKLET



A Dobbantó projektben részt vevő iskolák

Addetur Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola, Budapest
 Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Pécs
 Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat, Nyírbátor
 „Esély Pedagógiai Központ” Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, Békéscsaba
 Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola és Gimnázium, Budapest
 Göllesz Viktor Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium, Irgszemcse

Harruckern János Közoktatási Intézmény, Gyula, szabadkígyósi tagintézmény
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium, Kecskemét
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium Kossuth Lajos
Tagintézménye, Kiskunfélegyháza
Martin János Szakképző Iskola, Miskolc
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai
Módszertani Intézmény, Tapolca
Szolnoki Szolgáltatási Szakközép- és Szakiskola, Szolnok
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola, Budapest
VM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző
Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola, Budapest

Schmitsek Szilvia

Második esély Európában – az E2C

ELŐZMÉNYEK

A korai iskolaelhagyás megelőzésének kérdése 1995 óta állandó prioritás az EU-ban. Első lépésként 1997 és 2000 között az akkori EU₁₃ tagállamának 17 intézménye részvételével „Második esély iskolái” címmel kiemelt projekt indult. Ezt követően pedig, mind az „Okta-tás és képzés 2010”, mind az „Oktatás és képzés 2020” stratégiai együttműködések öt-öt benchmarkjának egyike a korai iskolaelhagyók arányának mérséklése.

A kiemelt projekt tapasztalataira építve 1999-ben a hollandiai Heerlenben független nonprofit szervezetként megalakult az E2C – *European Association of Cities, Institutions and Second Chance Schools* – Városok, Intézmények és a Második Esély Iskolái Európai Szövetsége. 1998-ban még a projekt keretében, az E2C létrejötté óta, pedig a szövetség szervezésében minden évben más-más országban találkoznak a szervezet tagjai. Az E2C-nek jelenleg megközelítőleg negyven tagszervezete van 11 országból, amelyek: Dánia, Franciaország, Írország, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Svédország, Görögország, Magyarország, Németország és Szlovénia.

Az E2C különböző kritériumokat határozott meg, amelyek alapján egyértelműen eldönthető, hogy egy iskolát mikor nevezhetünk „második esély”-nek. Az alábbiakban ezekből említek néhányat.

A „MÁSODIK ESÉLY ISKOLA” PROGRAM ALAPELVEI

- Az ilyen iskola külön erre a célra szánt erőforrással rendelkezik a helyszínt és a személyzetet illetően is.
- A pedagógiai eljárásokat a sokoldalúság és az innováció jellemzi, továbbá az, hogy rugalmasak és egyénre szabottak.
- Az informatikai eszközöknek nagy jelentőséget tulajdonítanak az oktatás folyamatában.
- Az elméleti és gyakorlati oktatás váltakozása a rendszer központi alkotó eleme és célja, hogy a szakmai és szociális kompetenciák elsajátításának kiemelt szerepe legyen.
- Fontosnak tartják a fiatalok szakmai projektjének segítését és támogatását, a személyre szabott pedagógiai megközelítést.
- Az alkalmazott pedagógiai eljárások célja, hogy a tanulók behozzák lemaradásukat anyanyelvből, idegen nyelvből, matematikából és informatikából.

- A szociális kompetenciák fejlesztését és az alapvető szakmai fogások elsajátítását is előtérbe helyezik a munka világába való szociális beilleszkedés érdekében.
- A fiatalok számára fontos a tanulás megtanulása egy bizonyos tudás, bizonyos kompetenciák és egy olyan szakképesítés megszerzése érdekében, amelyre kudarcaik és tanulmányaik megszakítása miatt nem volt lehetőségük. A „megtanulni tanulni” készségének kialakítása kulcsfontosságú a tanuló további karrierje szempontjából.
- Ezekben az iskolákban is fontos, hogy a diákok az iskolai szabályokat, kööttségeket és kötelezettségeket tiszteletben tartásák, másokat és saját magukat tiszteljék, megismerjék a közösséghez tartozás érzését, s akár egy projekt mellett el tudjanak köteleződni, valamint elfogadják az irányítást.
- A tanulók teljesítményét kompetencia-portfólió alkalmazásával értékelik, amely segítségével a tanulók is aktív részesévé válnak ennek a folyamatnak.

Az itt végzett munka tehát összetett, és az oktatási, szakmai, valamint szociális jellegű problémák keresztezésében helyezkedik el. Ebben a folyamatban a személyre szabott és folyamatos segítségnyújtás, támogatás kiemelten fontos szerepet tölt be, mivel így a tanulók számára lehetővé válik, hogy (újra) értelmét lássák a jövőnek, valamint a különböző jellegű nehézségekkel szembe tudjanak nézni egy sikeres szakmai beilleszkedés érdekében.

JÓ GYAKORLAT DÁNIÁBÓL

Egy dániai második esély program jól illusztrálja ennek az innovatív pedagógiai rendszernek a működését.

Az E2C-hoz 2007-ben kapcsolódott az a második esély program, amelyet a Koppenhági Ifjúsági Iskola és a Koppenhági Ifjúsági Tanácsadó Centrum indított el a lemorzsolódó középiskolai diákok képzésére, hogy megadják a fiataloknak a második esélyt az iskolai és társadalmi integrációjuk elősegítéséhez. Erre azért volt szükség, mert Koppenhágában az iskolarendszertől lemorzsolódó fiatalok száma elérte a 196-ot. A Koppenhági Ifjúsági Iskola dolgozói kitaláltak egy olyan programot, amely tulajdonképpen a hagyományos iskolarendszer kiegészítőjeként új oktatási tartalmakkal és módszerekkel segíthet ezeknek a fiataloknak visszatalálni az ismeretsajátítás számukra addig riasztónak tűnő világába. Ezt a programot (*The 8+9 th Grade*) a „8–9. évfolyam”-nak hívják, ahova két évig járnak a fiatalok, ami azt jelenti, hogy a dán iskolarendszernek megfelelő 8–9. évfolyamot tudják befejezni, ami után visszamehetnek bármelyik középiskola 10. osztályába vagy esetleg a munka világába.

2007-ben a programot 16 tanulóval kezdték, a múlt évben 30-ra emelkedett a diákok száma, s emiatt még 4 új tanárt kellett alkalmazni. Az itt tanító tanárok azt tekintik küldetésüknek, hogy nem a gyerek alkalmazkodik hozzájuk, hanem nekik kell alkalmazkodni a gyermek igényeihez. A program célcsoportja azok a hátrányos helyzetű tanulók, akik 14–17 évesek, s folyamatos hiányzásuk miatt lemorzsolódtak az iskolából. Az is egy jellemző vonás, hogy ezeknek a tanulóknak a szülei nem működnek együtt az iskolával. A felvételt különböző kritériumokhoz kötik, amelyek elvárásokat támasztanak a tanulóval és a szülővel szemben is. Ezeket az elvárásokat egy szer-

ződésben írják le, amit a tanulónak is jóvá kell hagyni, s elfogadni. A tanulóknak ebben a képzési formában lehetőségük nyílik anyanyelvi, idegen nyelvi és matematikai tudásuk gyarapítására és szociális kompetenciáik fejlesztésére.

A programban megjelenő személyre szabott pedagógiai gyakorlat és a kis osztálylétszám lehetővé teszi, hogy az eddig tanulási kudarcokkal küzdő fiatalok behozzák lemaradásait. Értem ezalatt azt, hogy lehetőségük adódik a különböző tantárgyak és a szociális kompetenciák terén megmutatkozó hátrányok leküzdésére.

Minden egyes diáknak van saját egyéni nevelési terve, amelyben az ott szereplő oktatóval és tanácsadóval kapcsolatos tartalmakat teljesen az adott fiatal igényei határozzák meg, tehát a tervet ahhoz szabják. Tulajdonképpen ez egy olyan pedagógiai folyamat alapját képezi, amelynek célja az autonómia kialakítása.

Fontos ez azért, mert a „második esély iskolák” által befogadott fiatalok helyzetét azon felül, hogy nem rendelkeznek semmilyen képesítéssel és képzettséggel, az alábbiak jellemzik:

- tanulási kudarcokkal és megszakításokkal jellemzett iskolai tapasztalat,
- a képzési lehetőségek és szakmai ágazatok ismeretének hiánya,
- egy olyan hálózatnak a hiánya, amely esetleg kapcsolatot teremthetne a munkahelyekkel és a képzési lehetőségekkel,
- a feleslegesség és értéktelenség érzése, valamint a saját képességekben való hit hiánya.

A befogadott fiatalok azonban szeretnék a társadalomba beilleszkedni, és tudatában vannak annak, hogy nem rendelkeznek a stabil munkavállaláshoz szükséges ismeretekkel. Tekintettel a célközönség képzettségi szintjére, az „iskola” kifejezés azt hivatott kifejezni, hogy egyfajta megkésett alapképzésről van szó, amely elengedhetetlen a továbbtanuláshoz vagy a munkavállaláshoz.

A program hatására csökkent a tanulók iskolai hiányzásának arányszáma, megnőtt az önbizalmuk, s 90 százalékuk sikeresen visszatért az iskolarendszerbe.

A Koppenhágai Ifjúsági Iskola azonban gondolt azokra is, akik már idősebbek, 15 és 21 év közötti fiatalok, akik már rég elvesztették a kapcsolatot az iskolarendszerrel korábban elszenvedett iskolai kudarcuk miatt. Ezeknek a fiataloknak egy egyéves „Új Ösvények” (New Pathways) programot biztosítanak, ahol elsősorban a szociális és személyes kompetenciákat fejlesztik, s ezek segítségével próbálják őket integrálni a munka vagy az iskola (ezen elsősorban felnőttképzést értenek) világába.

A program órarendje is egyértelműen mutatja, hogy itt elsősorban nem az ismeretelsajátítás áll a középpontban, hanem a szociális kompetenciák fejlesztése:

- Reggel gyülekező, közben reggeli, amelyet beszélgető kör követ.
- Napközben workshopok és egyéni iskolai munka váltogatják egymást.
- A „tantárgyak”: kick-box, jóga, múzeumlátogatás, filmnézés, olvasás a könyvtárban, vendégtanárok órái (pl. a szakszervezettől egy munkatárs beszél a részmunkaidős foglalkoztatásról), egyéb sporttevékenységek,
- A nap 9.00–14.00-ig tart, s közben van egy félórás ebédszünet.

Ennek a kezdeményezésnek a hatékonyságát is számadatok támasztják alá, ugyanis az itt végzett 80 tanulóból 54 ment a szakiskolai és felnőttképzés különböző formáiba, 14 megtalálta helyét a munka világában, a többiek pedig lemorzsolódtak.

A koppenhágai modell jó példa arra, hogy az igencsak nagyszámú lemorzsolódó tanulókat miként lehet segíteni iskolai és társadalmi integrációjukban. Az általuk választott stratégia azért is tekinthető hatékonynak, mert differenciálták a lemorzsolódó diákokat abból a szempontból, hogy ki milyen mértékben távolodott el az iskola világától.

Ez a „második esély” program, tehát az úgynevezett aktív pedagógia módszerei alapján működik, minek értelmében a tanulók minden egyes fázisban és minden lehetséges alkalommal saját maguk fedezik fel az ismereteket, és felelősséget vállalnak saját tanulásuk iránt. Az iskolában továbbá hangsúlyt helyeznek a tanulók gondolkodtatására, állásfoglalásra és önmaguk elkötelezésére készítetik.

A „második esély iskola” a felvételtől számítva minden egyes képzési szakaszban szerződéses pedagógiára alapozza tevékenységét annak érdekében, hogy a tanulókat elkötelezze, és felelősségvállalásra ösztönözze saját tanulásuk iránt.

Végül a tanulást és értékelést illetően elmondható, hogy ezek sikerorientált pedagógián alapszanak a hatékonyság érzésének megerősítése érdekében. Bármilyen kis sikerről legyen is szó, az minden esetben bátorítást és pozitív értékelést von maga után. Az értékelés nem szankció, hanem a diák számára lehetővé teszi az egyes képzési szakaszokban elért fejlődés mérését. A képzés végén kiállított bizonyítvány pedig a megszerzett ismereteket és kompetenciákat tanúsítja, melyek egyénenként változhatnak.

A koppenhágai program alapvető célja, hogy az ott tanuló diákok le tudják tenni azokat a vizsgáikat, melyek hozzásegítik őket ahhoz, hogy folytathassák további tanulmányaikat, vagy ki tudjanak lépni a munka világába. A statisztikai adatok azt támasztják alá, hogy az általuk kitűzött célt meg tudták sikeresen valósítani, ugyanis (amint azt már fent is említettem), ebben az iskolában az oda jelentkezett tanulók több, mint 90 százaléka a program befejezése után vagy az oktatási rendszerben vagy a munka világában találta meg a helyét.

Az egyik diákjuk, a 16 éves Louise is arról számolt be, hogy sikeresen fejezte be tanulmányait a „8+9th Grade” program segítségével, s most a 10. évfolyamon tanulhat. Ezt köszönheti a második esély programnak, ahol több figyelmet szenteltek neki a tanárok, s örültek annak, hogy bement hozzájuk az iskolába, mindez természetesen jó hatással volt személyiségére és teljesítményére is egyaránt.

Őt idézném: „Már sokkal inkább fontosnak tartom azt a tényt, hogy tanultnak lenni a mai társadalomban nélkülözhetetlen. Recepciós szeretnék lenni, ezért tisztában vagyok azzal, hogy a tantárgyakból nyújtott teljesítményemen és az angol tudásomon is még szükséges javítani... Amikor elkezdtem ezt a „8+9th Grade” programot, egy csendes lány voltam. De most teljesen más a helyzet, vagyis úgy is lehetne mondani, hogy visszanyertem az önbizalmamat.”

Ezek a szavak egyértelműen bizonyítják ennek a személyre szabott pedagógiai programnak a hatékonyságát. Jó lenne, ha ez a megközelítés a közoktatás egészét jellemezné. Ugyanis azt gondolom, hogy minden diáknak szüksége lenne arra, hogy érezze, ő fontos annak az adott iskolának, aminek tagja.

MAGYARORSZÁG KÉPVISELETE AZ E2C-BEN

Magyarországot elsőként a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) és *Bognár Mária*, a Dobbantó program szakmai vezetője képviselte az E2C-ben, ugyanis 2008 februárjában vált a közalapítvány a szervezet tagjává. Azóta sok rendezvényen vettünk részt.

Az első volt a 2009 augusztusában Matosinhosban (Portugália) megrendezett Youth Summit (Ifjúsági Csúcstalálkozó), ahol a szervezet tagjai, a döntéshozók, az iskolák diákjai és pedagógusai találkozhattak. Ezen a találkozón a diákok és a pedagógusok számára 5 napon keresztül rengeteg érdekes műhelyprogram kínálkozott. A diákok a következők közül választhattak:

- manga rajzolás,
- street art,
- filmkészítés,
- zene és dj műhely,
- drogprevenció,
- tánc (break, hip-hop, akrobatikus rock and roll),
- színjátás és bohóckodás,
- sminkelés a mindennapokban és a színpadon,
- fényszekrényes fényképezés,
- az öltözködés/testbeszéd rejtett tartalmai és társas készségeket fejlesztő játékok.

A tanárok műhelyein mindazon témákat jártuk körbe, amelyek segíthetik a második esély iskolák mindennapjaiban felmerülő problémák és kihívások megértését és megoldását.

Ezek az alábbiak voltak:

- drogprevenció (példák a portugál és az európai gyakorlatból);
- „Művészettel a társadalmi megbélyegzés ellen” (sikerélmény nyújtása a művészetek segítségével);
- „Az informális oktatás szakmai és társadalmi elismertsége Portugáliában és Európa egyéb országaiban” (beszélgetés az oktatási minisztérium és a városi önkormányzat oktatási osztályának képviselőivel erről a témáról és a második esély iskolák oktatási rendszerben betöltött szerepéről);
- „Színház mint oktatás” (drámaterápia).

Az utolsó napon a délelőtti zárókonferencia után az összes diák és tréner lázasan készült az esti fesztiválra. A fesztivál helyszínéül az óceánpart egyik, turisták és helyi lakosok által kedvelt sétányát választották, ahol egy óriási színpadot állítottak fel (profi fény- és hangtechnikával).

Este 8 órakor a fergeteges showműsor elkezdődött. A találkozó összes diákja sztárrá változhatott azon az estén. A tréneeknek köszönhetően látványelemekkel és nyaktörő mozdulatokkal teli táncbemutatókat láthattunk. Akik kevésbé voltak tehetséges táncosok,

ők bohócként játszottak el két rövid pantomim jelenetet. Ezután következtek a helyi rap együttesek (a vendéglátó iskola tanulóí) táncosokkal, fényekkel, elképesztő lendülettel. A járókelők szájtátva, csodálattal nézték ezeket a fiatalokat, akik közül néhányan még soha nem kaptak ekkora elismerést teljesítményükért. Több mint ezer ember – minden korosztályból és társadalmi rétegből – tapsolt a műsor végén, s minden résztvevő önfeledten táncolt a színpadon. Elképesztő volt.

A második Youth Summit Kolmardenben (Svédország) volt, ami abból a szempontból is említésre méltó, hogy az FSZK-n kívül három magyarországi Dobbantó iskola (Than Károly Gimnázium és Szakiskola, Esély Kövessi Szakiskola Budapestről és a Martin János Szakiskola Miskolcraól) is részt vett a programon. Ez a három iskola 2009 és 2010 folyamán csatlakozott az E2C-hoz. A találkozó színhelyéül egy vadasparkot választottak a szervezők, ami tele volt kihívásokkal, s ezáltal a résztvevők megismerhették a svéd flórát és faunát.

A Dobbantó program kezdetektől fogva sokat tanult az E2C-tól, ugyanis a tagságnak köszönhetően a program munkatársai fel tudták venni a kapcsolatot külföldi partnerszervezetekkel, meglátogathattak második esély iskolákat Dániában, Németországban és Hollandiában is. Ennek eredményeként az ezekben az országokban jól bevált módszerek és jó gyakorlatok megjelennek a Dobbantó pedagógiai rendszerben is.

A kapcsolattartás az E2C-val és a tagintézményekkel folyamatos, ugyanis tanártalálkozók és vezetőségi ülések az év folyamán többször is vannak. Ezeken Magyarországot és a többi közép-kelet európai országot Bognár Mária képviseli választott tagként a hét főből álló Vezetői Tanácsban.

A 2009-es évben az egyik ilyen találkozó házigazdáí mi voltunk, ahol egy kétnapos műhely keretében a résztvevőkkel azon gondolkodtunk, hogyan lehetne módszertanilag frissíteni a második esély iskolák pedagógiai gyakorlatát, s milyen szerepstruktúrát követel a pedagógustól egy ilyen iskola, valamint hogyan lehetne még eredményesebbé tenni a tanulás-tanítás folyamatát.

2010 decemberében ellátogatott a Dobbantó programhoz két pedagógus (akik régóta az E2C Vezetői Tanácsának tagjai) egy németországi második esély iskolából (Weiterbildungskolleg Mönchengladbach – Mönchengladbach), hogy jobban megismerhessék a Dobbantó pedagógiai rendszer működését. A vendégeket elvittük az Esély Kövessi Erzsébet Szakiskolába, ahol betekintést nyerhettek az iskola egészének és a Dobbantó osztálynak a mindennapjaiba.

A Dobbantó iskolákon (Than Károly Gimnázium és Szakiskola, Esély Kövessi Szakiskola Budapestről és a Martin János Szakiskola Miskolcraól) és az FSZK-n kívül a budapesti Belvárosi Tanoda Alapítvány is tagja az E2C-nek. Tulajdonképpen a Magyarországot képviselő iskolák közül csak a Belvárosi Tanoda tekinthető az európai értelemben vett második esély iskolának, ugyanis a Dobbantó iskolákban elsősorban második esély osztályokról beszélhetünk, mert az iskola profilja az „első esély”-t (hagyományos szakiskolai és középiskolai képzés) megadó képzési formákat is biztosít.

Hazánkban a dánhoz hasonló második esély program még nem létezik, az ehhez a koncepcióhoz szükséges intézmény kiépítése sajnos még várat magára. Pedig fontos lenne

mielőbb ennek a lépésnek a megtétele, hogy a lemorzsolódás csökkentésére az eddig jól bevált megoldások mellett elindulhasson egy átfogóbb országos méretű második esély stratégia a megfelelő infrastrukturális háttérrel.

IRODALOM

EDITH CRESSON – DOMINIQUE DUJARDIN – OLIVIER JOSPIN: *Második Esély Iskolák*

LAJLA JOHANSEN – KIM BRYNAA: Combating Early School Leaving: „You Become an Idiot Not Doing Anything”. In *Second Chance Schools : facts & figures*, E2C-Europe Annual Survey 2009

SCHMITSEK SZILVIA: If you miss it you miss out. In *Annual Survey 2010*, E2C Europe

SCHMITSEK SZILVIA: Különböző kultúrák találkozása valahol Európában. In *Hírlevél 2009/III.*

Kovács Anikó – Katona Nóra

„Híd a munka világába” a Dobbantóban

Nemzetközi tapasztalatok is alátámasztják azt a tényt, hogy a korai iskolaelhagyás gyakran összefüggésbe hozható a nem vagy nem kellően megalapozott pályaválasztásra vonatkozó döntéssel. Ennek nyomán a fejlett világban, így az Európai Unióban is egyre nagyobb figyelmet kap ennek a területnek a fejlesztése (OECD, *Career Guidance: A Handbook For Policy Makers*, 2004). A téma fontosságát kiemeli továbbá a gyorsan változó környezethez, ezen belül a folyamatosan módosuló munkaerő-piaci elvárásokhoz való rugalmas alkalmazkodás kialakításának szükségessége, valamint a gazdaság azon elvárása, hogy az iskolából hosszú távon foglalkoztatható fiatalok lépjenek be a munka világába.

BEVEZETÉS

Tekintetbe kell venni, hogy a 21. század gyermekeinek, fiataljainak életpályáját egészen más tényezők befolyásolják, mint az egy-két évtizeddel ezelőtti gyermekekét, fiatalokét. A ma tizenéveseit olyan folyamatok, érzések foglalkoztatják, olyan információk birtokába jutnak könnyedén, melyek a korábbi generációkhoz csak jóval későbbi életkorban jutottak el. Ehhez nagyban hozzájárult a technológia korábban sosem látott fejlődése, és a számítógépek elterjedésével, az internet egyre szélesebb körű használatával a világ beköltözött a gyerekszobákba (minden előnyével és hátrányával együtt). Ezzel párhuzamosan azzal is szembesülünk, hogy a fiatalok gyakran keveset tudnak az életről, a valóságról, és meglehetősen kevés információ birtokába jutnak a munka világról. Ennek oka lehet az is, hogy tartósan munkanélküliek a szülők, így nem szolgálnak mintául ezen a téren gyermekeik számára. Egyik oldalon tehát információbőséget, a másikon viszont információhiányt szükséges kezelni.

Ma már egyre szélesebb körben válik világossá, hogy új ismeretekre, készségekre – például informatikai tudásra, nyelvismeretre, tanulni tudásra, rugalmas alkalmazkodásra – van szüksége annak, aki tartósan aktív résztvevője akar lenni a munkaerőpiacnak. A megváltozott és gyakran változó követelményeknek, a gyorsan elavuló tudás sürgető pótlási szükségességének az egész életen át tartó tanulás által képes az egyén megfelelni.

Az Európai Unió álláspontja a pályaaorientációval, életpálya-építéssel, életpálya tanácsadással kapcsolatban azt képviseli, hogy az élethosszig tartó tanulás csak abban az esetben lehet sikeres, ha a korszerű pályaaorientáció és pályaaorientációs tanácsadás mindenki számára könnyen elérhetővé válik életének bármely szakaszában.

További megfontolások, melyeket a koncepció és a tartalmak előkészítése során a területért felelős munkacsoport nem hagyhatott figyelmen kívül, mivel meghatározók a tágabb környezet, illetve a célcsoport szempontjából:

- a célcsoport egy része várhatóan 16-17 év körüli; ebben a korban elfogadható és a pedagógusok felé közvetíteni szükséges, hogy a fiatalok éretlenségük miatt nem képesek saját életüket érintően döntéseket hozni – fontos azonban, hogy csináljanak „valamit”, hogy önmagukhoz képest fejlődjenek;
- szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy nem minden fiatal számára adott minden életpályával kapcsolatos lehetőség, választás (COLLEY, 2004), hiszen a társadalmi egyenlőtlenség általában igen jelentősen befolyásolja a szakma „választást”;
- miközben a munka világa igen ígéretes jövővel kecsegtet egy tehetséges, iskolázott, jó családi háttérrel rendelkező, kreatív kisebbség számára, jóval több olyan munkavállaló lesz a jövőben is, akinek kevésbé vonzó, akár monoton, manuális, nehéz munkát kell végeznie elsősorban a szolgáltatási szektorban – a Dobbantó programban részt vevő fiatalok többségének várhatóan az utóbbira lesz inkább esélye;
- többnyire nem létezik, illetve csak erősen korlátozottan, „szabad” választás az életpálya-építés szempontjából;
- a célcsoport fiataljai várhatóan csak komplex támogatással lesznek képesek célt találni, és elkezdni cselekedni annak elérése érdekében;
- a lemorzsolódottakkal és az ebből a szempontból veszélyeztetett fiatalokkal sikeresen foglalkozó oktatási rendszerek tapasztalatai alapján a rövid ideig tartó munkatapasztalat-szerzés, a learning-by-doing megközelítés fontos részei a megelőzésnek, illetve a korai beavatkozásnak (Career Guidance: A handbook for policy makers, 2004);
- a rövid munkatapasztalat szerzés, illetve a munkahelyek látogatása arra is alkalmas, hogy megtörjék az iskolába járás monotonitását, a diákok „kikapcsolódjanak”, és erőt gyűjtsenek a további iskolai munkához;
- a program felkészülés lehet egy „új életre”, ebben az esetben a szegregáció a későbbi sikeres integrációt, visszavezetést és bevalást készítheti elő;
- külföldi tapasztalatok szerint a legfőbb hiányosságok a célcsoport esetében az önbizalom és a szociális kompetenciák területén várhatók, így fontos szempont, hogy olyan tevékenységeket végezzenek a fiatalok, amelyek során önbizalmuk növekszik;
- a programban résztvevő pedagógusok nem lesznek képesek a fiatalok összes problémájára megoldást találni, nem is lehet céljuk – fontos, hogy a pedagógusok ismerjék a határaikat, korlátaikat, és abban szükséges őket segíteni, hogy megtalálják a segítség külső forrását;
- az információnyújtás helyett a lehetőségek horizontjának megláttatása a cél az életpálya tervezésében;
- fontos megtanítani a fiatalokat arra, hogy az életük során adódó szerepeket (tanuló, munkavállaló, háztartást vezető stb.) képesek legyenek összehangolni, és ne csak egymást követő szerepekként felfogni;

- a Dobbantóban is hangsúlyt kell fektetni a szülők minél sokrétűbb bevonására, amennyiben erre lehetőség, készség van;
- a pedagógusok részére – a hagyományostól eltérő módszerek alkalmazása miatt – egyszerű, néhány lépésből álló, könnyen észben tartható instrukciókat és feldolgozási szempontokat kell adni a szimulációs gyakorlatokhoz;
- nem feltétlenül a tartalmi, deklaratív tudás az elsődlegesen fontos, hanem talán még fontosabb az eljárási tudás, a procedurális tudás – amikor az életpálya kérdéseiről van szó.

A Dobbantó programon belül mindezek figyelembevételével, széles körű nemzetközi tapasztalatok, többek között az Európai Második Esély Iskolák Hálózat, a kanadai Blueprint For Life/Work Designs (2006) anyagainak, illetve további elérhető nemzetközi és hazai jó gyakorlatok felhasználásával készült el a „Híd a munka világába” terület koncepciója, majd annak alapján az egy tanévre szóló teljes eszköztár. Utóbbi magában foglalja a korszerű, IKT-s elemekben gazdag, és a célcsoport érdeklődésére joggal számító, modulrendszerben épülő tananyagot a pedagógusoknak szóló részletes feladatleírásokkal, szaktudományi és pedagógiai háttérrel, diákoknak szóló feladatlapokkal, ön- és társértékelő lapokkal, valamint több olyan kiadványt, melyek a pedagógusok és diákok a munka világához kapcsolódó széles körű informálódását támogatják.

A téma fontossága és a tevékenység nyomán várható eredmény indokolja, hogy a teljes tanítási idő 40 százalékát a Híd program elemei teszik ki, vagyis a hét öt napjából kettőn csak az életpálya-építés és a munka világa területeivel foglalkoznak a dobbantós csoportok.

ALAPELVEK A TARTALMI TERÜLETEK KIJELÖLÉSÉBEN

Tudatos, tervszerű átvezetés a munka világába

Az átvezetés az életpálya-építést támogató folyamatok egyik kulcseleme. Az életpálya-építést támogató folyamatok közé sorolhatóak:

- tantervi elemek (A NAT pályaorientációs kerettantervei),
- egyéni szükségletre történő reagálás (specifikus segítségnyújtás),
- egyéni tervezés (egyéni mentorálás),
- rendszertámogatás (segítő hálózattal való kapcsolattartás).

Az átvezetés fogalmával jelölik azt a folyamatot, amikor az intézményváltást megelőzően támogatják az előre történő tájékozódást és informálódást a megalapozott *döntéshozatal*, és a változás *zökkenőmentessége* érdekében. Így kitüntetett szerepe van a közoktatási rendszerbe történő belépésnek (iskolakezdés) és az abból való kilépésnek is (akár a továbbtanulás, akár a munkavállalás irányába). A közoktatáson belüli hangsúlyos határpontokat az olyan intézményváltások jelentik, amelyek az egyén életpályáját befolyásoló elköteleződéseket testesítenek meg. A fentiekben felsorolt elemek közül magában foglalja az egyéni szükségletekre történő reagálást, az egyéni támogatást, és azt, hogy az egyéni szükségletek függ-

vényében – a segítő hálózattal megvalósult kapcsolattartás eredményeként – támogatja a diák specifikus segítséget biztosító intézményekbe történő eljutását (California Department of Education, 2008).

A Dobbantó program esetében az átvezetés a további tanulmányok irányában és a munka világába történő átvezetést egyaránt jelenti. A tudatos, tervezett tevékenység egyrészt az egyéni fejlődési tervben nyilvánul meg, abban, hogy a jövőre vonatkozó terv készül és azonosításra kerül a terv megvalósításához szükséges támogatás és ehhez a segítő pár pedagógussal történő beszélgetések társulnak. Másrészt abban, hogy az informált döntéshozatal alapjait vesse meg a program a szakmacsoportok, pályaterület vagy éppen egy-egy konkrét foglalkozás jellemzőinek megismerése, valamint a munkavállalóként nélkülözhetetlen ismeretek közvetítése révén. Harmadrészt a munka világában szerzett személyes tapasztalatok – munkahelyi megfigyelés és folyamatos munkahelyi tapasztalatszerzés révén, segítik elő a munka világába történő jövőbeni tartós beilleszkedést.

A felkészítés alapját a munkáltatói igények határozzák meg

Annak tudatában, hogy a munkára való felkészítésnek valós munkáltatói igényekre, a helyi (térségi, országos) munkaerő-piaci igényekre kell támaszkodnia, a programnak kellően rugalmasnak kell lennie ahhoz, hogy az eltérő térségi igényekhez alkalmazkodni tudjon. Ehhez egyrészt az iskolának kapcsolatot kell teremtenie a munkaerőpiac különféle szereplőivel – például munkaügyi központ, munkáltatók, kamarák, alternatív munkaerő piaci szolgáltatók – és az együttműködés módját is ki kell alakítaniuk.

A munkáltatói elvárások egy része a tényleges szakmai ismeretekkel, végzettséggel, szakmai tapasztalatokkal kapcsolatosak, más részük általános, a foglalkoztathatóságot növelő kompetenciákra vonatkozik. A Dobbantó program – annak előkészítő jellege miatt – elsősorban az utóbbiakra összpontosíthat. Így például a megbízhatóság, rugalmasság, célállítási képessége, pontosság, felelősségteljeség, együttműködési készség, nyitottság a tanulásra (egész életen át történő tanulás), tisztelettudó magatartás, munkaetika általánosan megfogalmazott elvárások a munkáltatók körében (U.S. Secretary of Labor’s Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), 1991). Ezen attitűdök és kompetenciák kialakítása és fejlesztése egyik sarkpontja e tartalmi területnek.

„Felelős vagyok saját sorsom és tanulásom alakításáért”

Tudatosítani kell a fiatalokban, hogy ők a felelősek az életpályájuk alakulásáért. Ehhez olyan tanulási környezet kialakítása szükséges, ahol a diákok megélhetik az öndetermináltságot, azaz választási lehetőségeik vannak és az ezzel kapcsolatos döntéseik következményét vállalniuk kell – megélik a felelősségvállalást (ELLIOT és MCGREGOR, 2001; SHELDON et al., 1996). A tanítási-tanulási folyamat során az ehhez szükséges kompetenciák (célállítási, tervekészítési, felelősségvállalási) fejlesztése történik, és hozzáférhető a diákok számára azok az ismeretek, amelyek révén sikeresek lehetnek ebben (pl. melyek azok a segítő szervezetek, amelyek cél-

zott információt, támogatást tudnak nyújtani a diákok számára egy-egy elakadásnál). Fontos módot adni a diákoknak, hogy ne csak iskolai tanulási helyzetekben, hanem a gyakorlatban, életszerű helyzetekben, például a munkatapasztalat-szerzés során, szembesüljenek döntéseik következményeivel és segítséget kaphassanak a helyzetek sikeres megoldásához.

Változáshoz való alkalmazkodás képességének kialakítása (LLL, jövőkép)

A tanulókat fel kell készíteni az életük során adódó változásokra, az azokhoz való alkalmazkodásra. Manapság a munkavállalásban is jellemző a váltás, változás: kényszerből vagy saját elhatározásból, de az emberek átlagosan 4-5 évente munkahelyet, sokan, foglalkozást is váltanak.

Az egész életen át tartó tanulás nyit lehetőséget a változásokhoz való alkalmazkodásra az életpálya során. Ezért a Dobbantó e területén különös hangsúlyt kapnak azok a tevékenységek, amelyek az információszerzés, -keresés kompetenciáinak fejlesztését, az önszabályozott tanulás kialakulását támogatják. A reális és rugalmas, a változásokhoz alkalmazkodó jövőkép alakításához nélkülözhetetlen az önismerethez társuló informált döntéshozatal, amelyhez az egész életen át tartó tanulás képessége és az új iránti nyitottság társul.

Külső-belső kapcsolati háló aktív működtetése

A munka világába történő átvezetés és az életpálya-tervezés tudatos tervezése azt felételezi, hogy az együttműködések széles hálója veszi körül a diákokat (BOGNÁR és KOVÁCS, 2010). E hálózat tagjai egyrészt az iskola belső erőforrásai – tantestület, szülők, ismerősök –, másrészt a külső kapcsolatok – vállalatok, vállalkozások, segítő és szolgáltató intézmények. E hálózat kialakítását és működtetését az iskolának kell kezdeményeznie jól felépített, átgondolt stratégia alapján.

Egy ilyen hálózat kialakítása – bár sok energiát igényel, hosszú távon sok olyan lehetőséget nyújt, amelyek könnyítik a pedagógus munkáját. Meghívhatóak volt diákok, akik sikeresen elhelyezkedtek, de elérhetőkké válnak vállalkozók, akiknek tevékenysége iránt több tanuló is érdeklődik. Így hiteles forrásból közvetlenül tájékozódhatnak a tanulók az elvárásokról és lehetőségekről, a realitás talaján építhetik a jövőképjüket. A segítő szolgáltató szervezetek működésének megismerése pedig a jövőbeni változásokhoz történő alkalmazkodásban jelenthet támaszt.

A program kulcsszereplője a nyitott, aktív és komplex látásmódú pedagógus

A Dobbantó program arra épít, hogy a pedagógus mint mentor és segítő támogatja a diákok fejlődését. A pedagógus tehát egy újfajta, szokatlan facilitatori szerepbe kerül (Aspy, 1985), amelynek megvalósítása során olyan holisztikus szemlélettel szükséges dolgoznia, amelyet az életpálya-tervezés segítése is megkíván.

E holisztikus szemlélet nélkülözhetetlen a külső-belső kapcsolati háló kialakításában és működtetésében is, amely folyamatok kulcsszereplője a pedagógus. Ahhoz, hogy a kapcsolati háló valóban egyenrangú felek együttműködésén alapuljon, elengedhetetlen a pedagógusok részéről a nyitottság, a folyamatos alkalmazkodás, a megszokottnál erősebb önállóság és aktivitás az előkészítésben és a megvalósításban.

Ezek a tevékenységek a pedagógus részéről olyan kompetencia-együttest, attitűdöt kívánnak meg, amelyeket a hagyományos nevelési-oktatási folyamatban ma még nem feltétlenül tekintenek szükségesnek.

A HÍD-MODULOK FELÉPÍTÉSE ÉS TARTALMA

A Dobbantó program arculatának egyik markáns meghatározója tehát az iskolából a munka világába történő átvezetés tudatos gondozása, amelyet a Híd-modulok tartalma is támogat. Az átvezetési folyamat során fontos, hogy a diákok kellő önismerettel és pozitív énképpel, a szakmák világával kapcsolatban kellő tájékozottsággal, valamint a munkavállalói léthez kapcsolódó nélkülözhetetlen ismeretekkel rendelkezzenek, így a következő tartalmak kerültek a figyelem középpontjába:

- *Alapvető munkavállalói ismeretek:* mindazon ismeretek, amelyeket egy munkavállalónak a sikeres munkakereséshez s munkavállaláshoz alapszinten ismernie kell.
- *Életpálya-építési ismeretek:* a foglalkoztathatóságot növelő, a munkaadói elvárásoknak történő megfelelést és a sikeres munkahelyi beilleszkedést támogató kompetenciák, beleértve ebbe az életpálya során felmerülő szerepek azonosítását.
- *Alapvető ismeretek a szakmacsoportokkal kapcsolatban:* alapvető tájékozottság a szakmák világában a szakmacsoportok megismerésén keresztül.
- *Tényleges élmények a munka világával kapcsolatban:* ennek két formája is beépül a programba, a munkahelyi megfigyelés és a munkahelyi tapasztalatszerzés (összefüggő gyakorlat).

A fenti alapelvek mentén két csoportba sorolható az összesen harminc elkészült Híd-modul:

- a) *Alapvető munkavállalói és életpálya-építési modulok (szám szerint nyolc),* amelyek tartalmukat tekintve alapvető munkavállalói ismereteket tartalmaznak és feladatuk a foglalkoztathatóságot növelő, a sikeres beilleszkedést támogató kompetenciák gondozása.
- b) *A munka világa modulok (szám szerint huszonkettő),* amelyek a szakmacsoportokkal kapcsolatos alapvető ismereteket biztosítanak, valamint a munka világával kapcsolatban szerzett személyes élmények és azok feldolgozásának tartalmi és időkeretét adják.

Alapvető munkavállalói és életpálya-építési modulok

Az alapvető munkavállalói és életpálya-építési modulok a sikeres munkavállaló számára nélkülözhetetlen szociális kompetenciák fejlesztését, valamint a munkakereséssel és munkavállalással kapcsolatos ismeretek tárházát biztosítják.

Az alapvető munkavállalói és életpálya-építési tartalmi terület (ÉP) nyolc modulja „keretes” műként is értelmezhető abból a szempontból, hogy az első és utolsó modul a tanév első, illetve utolsó hetének programjához nyújtanak támpontot. A második modul a munkahelyi megfigyeléseket és a tanév folyamán megismerendő szakmacsoportok közös kiválasztását, meghatározását készíti elő. A 3–7. modulok a releváns munkavállalói ismeretek megszerzésének és a nélkülözhetetlen szociális kompetenciák fejlesztésének biztosítanak keretet. Itt tudatosan vegyült a részmodulokon belül a munkavállalói ismeretek és a szociális kompetenciák fejlesztése, azonban ezek külön is szedhetők, külön szálon is futtathatók.

Fontos jellemzője a tartalmi területnek, hogy a modulok és a modulon belül a részmodulok sorrendjének felcserélése nem ajánlott, mert a tananyagok egymásra építenek.

Az első modul időtartama 5 x 5 tanóra, azaz öt részmodul, egyenként 5 tanóra tartalommal. A második modul időtartama 4 részmodul, részmodulonként 5 tanóra. A 3–6. modulok mindegyike 3 részmodulból áll, részmodulonként 6 tanóra tartalommal.

Az *első modul* (Átlépek egy küszöbön) egymás megismerését, a tartalmi terület feldolgozása során jellemző munkamód elsajátítását támogatja, valamint a Dobbantó csoport alapszabályainak közös kimunkálását tartalmazza. A szociális kompetenciák eredményes fejlesztése feltételezi az önfeltárást, amely azonban csak egy érzelmileg is biztonságos környezetben valósul meg. Ezért e moduloknál különösen fontos az együttműködés, az eltérő nézőpontok, értékek és vélemények minősítésmentes elfogadása. E modul célja az is, hogy ezt a helyzetet megalapozza. A gyakran halmozottan hátrányos helyzetű, jellemzően többszörös iskolai kudarcokat átélő diákok csoportjában kiemelkedő jelentőségű az együttműködés és a csapatszellem kialakítása, a saját érzelmek és feszültségek kezelésének elsajátítása annak érdekében, hogy valóban pozitív énkép alakulhasson ki. A Dobbantó program filozófiájával és a hatékony osztályirányítással, az erőszakos viselkedés megelőzésével foglalkozó szakirodalommal (KOUNIN, 1977; GOLDSTEIN et al., 1995) összhangban ezért is került egy önálló blokkként a tanév elejére egy ilyen tartalmú modul.

A *második modul* (Keresem a céloimat) három tartalmi réteget foglal magába. Egyrészt az életpálya-tervezés és -építés, valamint a munka világának kulcsfogalmai tisztázódnak. Másrészt ennek részterületeként a pályaválasztást befolyásoló saját preferenciák tudatosítása történik kérdőívek és feladatok segítségével. A visszajelzések az erősségeket hangsúlyozzák, amelyekre építeni és támaszkodni lehet, a felmerülő gyengeségek pedig fejlesztendő területként kerülnek megfogalmazásra. E tevékenységek eredményeként a csoport közösen hoz döntést arról, hogy a tanév során milyen szakmacsoportokkal ismerkedjenek meg közelebbről. A harmadik tartalmi réteg a tágabb értelemben vett környezet, vagyis a település, mint a foglalkoztatás, a munkalehetőség forrásának megismerése. Ennek keretében a településen található vállalkozások, munkát biztosító szervezetek, munkahelyek feltérképezése történik (település-térképezés). Ezt a modult tehát a szakmacsoportok megismerésével, a munkahelyi megfigyeléssel és folyamatos munkahelyi tapasztalatszerzéssel foglalkozó „A munka világa” modulok megkezdése előtt szükséges elvégezni.

A *harmadik modul* (Hogyan tájékozódjam az emberek és az intézmények világában?) az alapvető munkavállalói ismeretek területén a munkahelyek típusainak megismerését

tartalmazza. A szociális kompetenciák tekintetében a modul az érzelmek felismerésével, az empátia alapjaival, de a fizikai tér tervezésén keresztül a tervezés megalapozásával és a fizikai térrel kapcsolatos saját preferenciák tudatosításával is foglalkozik.

A *negyedik modul* (Segítőtárs-kereső) az alapvető munkavállalói ismeretek keretében a munkahelykeresésben segítséget nyújtó szervezetek által nyújtott szolgáltatásokkal ismerteti meg a diákokat (regionális munkaügyi központ, Foglalkoztatási Információs Iroda [FIT], Rehabilitációs Információs Centrum [RIC], ifjúsági irodák, munkaerő-közvetítő irodák), valamint olyan szervezetekkel, amelyek segítséget nyújthatnak a fiatalnak, ha szüksége lenne rá (könyvtárak információs szolgáltatásai, családsegítő központok). A szociális kompetenciákon belül az előrelátás és tervezés, a kezdeményezés és együttműködés, valamint a pozitív önértékelés kompetenciái kerülnek előtérbe.

Az *ötödik modul* (Emelem a tétet) az alapvető munkavállalói ismereteken belül a vállalkozói lét és magatartás jellemzőinek tudatosítását, a vállalkozói és alkalmazotti jogviszony közötti különbségek tudatosítását, a vállalkozások különböző típusainak megismerését tűzi ki célul. A szociális kompetenciák közül az asszertivitás és problémamegoldás, a konfliktusok típusainak és a konfliktuskezelés különböző módjainak megismerése kerül az előtérbe.

A *hatodik modul* (Megnézem, mit írok alá) az alapvető munkavállalói ismereteken belül a munkaviszony létesítésének és megszüntetésének szabályaival és az ehhez szükséges iratokkal, a munkavállaló jogainak és kötelességeinek megismerésével, a munkaszerződés kötelező elemeivel, valamint a társadalombiztosítás és adózás fogalmaival ismerteti meg a diákokat. A szociális kompetenciák területén a célok megfogalmazása, célok kitűzése és a célelérés monitorálásának kompetenciái kerülnek a figyelem középpontjába.

A *hetedik modul* (Az egyik ajtón ki, a másikon be!) az alapvető munkavállalói ismereteken belül az álláskereső technikákkal, az önéletrajz és motivációs levél megírásával, hirdetésekre történő személyes, telefonos jelentkezéssel és az állásinterjú kérdéskörével foglalkozik. A szociális kompetenciákon belül az egészség és a jóllét megtartásához nélkülözhetetlen a stresszel történő hatékony megküzdési módok ismerete és alkalmazása, így sor kerül a stressz fogalmának, a stresszel történő hatékony és kevésbé hatékony megküzdési módoknak a megismerésére.

A *nyolcadik modul* (Most elindulok, s Te add magad nekem Jövőm) kettős céljának megfelelően két nagyobb tartalmi egységre tagolódik. Az egyik gondolati szál az azon tevékenységek összessége jeleníti meg, amelyek a tanév során a portfólióba gyűjtött anyagok áttekintésére, rendezésére, a személyes fejlődés szempontjából fontosabb portfólióelemek kiválasztására, és ez által a tanév munkájának elemzésére és az arra történő reflektálásra irányulnak. A tevékenységek másik fő csomópontját a dobbantós év lezárásán belül az áttekintett produktumok és a hozzájuk kapcsolódó élmények alapján a csoport életében megélt főbb fordulópontok, közös élmények összegyűjtése írott és képi formában, illetve a személyesebb hangvételi búcsúzás a csoporttól, a csoportról való leválás jelenti.

A tájékozódást két további kiadvány is segíti az alapvető munkavállalói ismeretekben: a diákoknak szóló „MUNKA-KÖNYV” zsebkönyv diákoknak munkáról, munkavállalásról (FEHÉR, 2009a), valamint A MUNKA VILÁGA – a Dobbantó projekthez kapcsolódó tájékoztató pedagógusoknak (FEHÉR, 2009b).

A munka világa modulok

A munka világa modulok a sikeres életpálya tervezéshez és -építéshez nélkülözhetetlen tájékozottságot nyújtnak:

- a szakmacsoportok világában biztosítanak alapvető ismereteket annak érdekében, hogy megalapozott lehessen a tervezés, a további célok felállítása;
- a munka világával való közvetlen személyes találkozás révén két formában: strukturált szempontok mentén történő munkahelyi megfigyelés (job-shadowing), valamint egy munkahelyen „folyamatos” munkavégzés, az úgynevezett munkahelyi tapasztalatszerzés.

A tartalmi terület összesen 22 modulból áll. Az 1–21. modulok mindegyike egy-egy szakmacsoportot mutat be. A 22. modul felépítése és tartalma eltér a többtől, mert szerepe/feladata a folyamatos felkészítés a munkatapasztalatra, illetve az ott szerzett élmények feldolgozásának elősegítése.

Az 1–21. modulok mindegyike egy-egy szakmacsoport jellemzőit igyekszik megismertetni. A tartalmi terület felépítésének jellemzője, hogy ezek a modulok kötelezően választhatók. Ez azt jelenti, hogy a 21 modul közül 6, 8, illetve 12 modul választható. A kiválasztott szakmacsoportok számát elsősorban a pedagógus team vállalkozó szelleme határozza meg – másodsorban a diákok érdeklődése. Azt azonban, hogy a megadott keretszámon belül pontosan mely szakmacsoportok kerüljenek feldolgozásra, az „Alapvető munkavállalói és életpálya-építési ismeretek” 2. modulja tevékenységeinek eredményeként létrejövő konszenzus alapján határozza meg a diákcsoport.

Ahhoz, hogy ilyen rugalmas lehessen a szakmacsoport-választás – viszonylag egységes felépítést volt szükséges biztosítani e moduloknál. Minden modul 4 részmodulból áll. Minden részmodul 7 tanítási órát tartalmaz, amelyek a 2+5 tanóra felépítést követik. Az első részmodult minden esetben a szakmacsoporttal történő ismerkedés jellemzi, amely során a részmodulon belül az első két tanóra ráhangoló jellegű, a rákövetkező öt tanóra pedig alapvető ismereteket nyújt a szakmacsoporttal kapcsolatban. Jellemzően a szakmacsoportok többsége itt tölti ki a szakmacsoportra vonatkozó érdeklődési kérdőívet. A második részmodul jellemzője a munkahelyi megfigyelés, amelynek első két tanórája a felkészülést és az eddigi ismeretek konszolidálását, alkalmazását tartalmazzák. E részmodul utolsó öt tanórája pedig magát a munkahelyi megfigyelést és annak elemzését tartalmazza. A munkahelyi megfigyelések megszervezéséhez és lebonyolításához egy módszertani kézikönyv is támpontokat nyújt (FEHÉR és KOVÁCS, 2009). A harmadik részmodul minden esetben a szakmacsoporttal kapcsolható valamilyen képzési, gyakorlati tevékenység. A tevékenységek megválasztásánál fontos szempont volt, hogy viszonylag könnyen kivitelezhető, csak hétköznapi jártasságot kívánó tevékenység legyen, amelynek alacsony a munkaeszköz igénye. A negyedik részmodul a szakmacsoporttal kapcsolható szimulációs játékot tartalmaz vagy a szakmacsoporttal tartozó néhány szakmát ismertet meg közelebbről.

A 22. modul egységesen kötelező, mivel a program egyik kulcselemét – a munkáltatói elvárások első kézből történő megismerését – tartalmazza a munkatapasztalat-szerzés során. A modul célja a folyamatos munkatapasztalat-szerzés és beilleszkedés előkészítése, a tapasztalatszerzés alatt a reflektálás támogatása, a munkáltatótól és munkatársaktól való elköszönés és a szerzett tapasztalatok összegzése történik. Két alapvető munkaforma van jelen. Az egyik jellemző tevékenységforma a munkatapasztalat-szerzés során alkalmazott kompetenciaháló tartalmi megismerése, és annak rendszeres alkalmazása a reflexió támogatására készült naplózás során. Mivel a munkáltató is ugyanazt a kompetenciahálót alkalmazza a diáknak szóló visszajelzéshez, így alkalom nyílik, hogy a diák összevesse saját véleményét másokéval, meggyőződjön arról, hogy az önmagáról kialakított kép mennyire felel meg a valóságnak. A másik munkaforma a kiscsoportokban végzett szituációs játék – amelyet a beilleszkedés és elköszönés, valamint a munkavégzés során jellemzően előforduló „nehéz helyzetek” megoldásának elővételezéseként, a „jó” megoldások megtalálása és begyakorlása érdekében alkalmaz a modul. Közben folyamatos visszacsatolás történik az iskolai tanulás szükségességére is.

A MUNKAHELYI MEGFIGYELÉS (JOB SHADOWING) MINT KULCSELEM A HÍD PROGRAMBAN

A munkahelyi megfigyelés (job shadowing) tevékenysége arra ad tehát lehetőséget, hogy a diákok valós munkahelyi körülmények között szerezzenek benyomásokat, ismerkedjenek meg egy-egy pályaterülettel, foglalkozással, minden választott szakmacsoportban. A tevékenység nem jelent tényleges munkavégzést, hanem előzetesen megbeszélte szempontsor alapján elemzik a megfigyelés résztvevői az adott munkakört. A munkahelyi megfigyelés szervezéséhez és lebonyolításához segítséget nyújtó módszertani kézikönyv feladatlap mintákat ad a különböző szempontok feldolgozásához, így a legfontosabb tevékenységek, eszközök, munkamódok, a munkakörnyezet és a munkavégzéshez kapcsolódó alapvető szabályok, valamint a munkahelyi kapcsolatok megfigyeléséhez.

A megfigyelési tevékenység során a diákok első kézből kapnak hiteles információt azzal kapcsolatban, hogy milyen készségek, kompetenciák szükségesek ahhoz, hogy valaki sikeres legyen a munkában. A munkahelyi megfigyelés alkalmas arra, hogy összekapcsolja az iskolai tanulást a munka világával, ezáltal a résztvevők iskolával, tanulással kapcsolatos attitűdjének megváltoztatására is. A munkahelyi megfigyelésen való aktív részvétellel a diákok saját jövőjükhöz való viszonyulása is eséllyel változik meg.

A Dobbantó Híd-programjának tervezése során a felelős munkacsoport végiggondolta és összegyűjtötte a különböző érdekeltek, így a diákok, az oktatási intézmények és a munkahelyi megfigyelés helyszínét biztosító vállalatok, vállalkozások számára várható előnyöket a munkahelyi megfigyelés tevékenységének megszervezése és megvalósítása során.

Milyen előnyökkel jár a munkahelyek bevonása a fiatalok számára?

Egyrészt a munkahelyek – vállalatok, vállalkozások jelenléte már a kezdetektől olyan üzenetet közvetíthet a fiatalok számára, hogy az iskola valóban a munkaerőpiacra nyitja meg számukra a kaput. Nagyobb reményt kapnak ezzel a munkához jutásra. A különböző munkahelyeken tett látogatások szélesítik a fiatalok látókörét, és segítenek nekik abban, hogy kilépjenek megszokott világukból.

Másrészt így közvetlenül a munkahelyektől, az ott dolgozóktól, tehát hiteles forrásból szereznek tapasztalatot a diákok arról, hogy egy-egy szakmához, munkakörhöz milyen készség-együttesre, milyen ismeretekre van szükség. Ezáltal megtalálják a kapcsolatot az iskolai tanulás és a későbbi életükben szükséges ismeretek, készségek között, ami elősegíti a tanulással, iskolába járással kapcsolatos motivációjuk felkeltését, illetve fenntartását.

Harmadrészt a dobbantós fiatalok többsége várhatóan kialakulatlan elképzeléssel érkezik jövőbeli munkájára, szakmájára vonatkozóan, így a vállalatoknál, vállalkozásoknál szervezett látogatások, „gyakorlatok” nagyban segítik őket abban, hogy szakmai orientációjukat, életpályájukkal kapcsolatos elképzeléseiket eséllyel kialakítsák.

Végül fontos a munkahelyek bevonása azért is, mert a rendszeres iskolába járástól elszokott, érdeklődésüket nehezen fenntartó fiatalok számára változatosságot jelentenek az iskolán kívüli látogatások, valamint sokszínű, akár modellértékű kapcsolatok kialakítására is lehetőségük nyílhat, amely a sikeres társadalmi beilleszkedésük szempontjából előrevivő lehet.

A fiatalok megjelenése a munkahelyeken alkalom arra is, hogy a munkaadók közelebbről megismerjék őket, és a velük szembeni esetleges előítéletek oldódjanak, és pozitív kép alakuljon ki, illetve erősödjön meg róluk. Így potenciális jövőbeli munkavállalóként tekinthetnek rájuk.

Az intézmények számára megfogalmazható előnyök

A dobbantós fiatalok számára kínált előnyökön kívül az intézmény maga is hasznosíthatja a helyi és környékbeli munkáltatókkal tervszerűen, professzionális módon kiépített és gondosan ápoltságokat. Ez a fajta partnerség lehetővé teszi, hogy az oktatási intézmények maguk is közelebbről megismerjék a munka világát, és pontosabb képet kapjanak arról, hogy milyen elvárásokkal találkozhatnak a fiatal munkavállalók, amikor elhagyják az iskolát. Ez segíti az intézményeket abban, hogy szolgáltatói szerepüket erősítsék azáltal is, hogy egyre jobban képesek figyelembe venni a végfelhasználók – a munkaadók – igényeit az iskolai oktatás során. A munkaerőpiac adott helyre, térségre vonatkozó aktuális helyzetéről is folyamatosan tájékozódhatnak közvetlen kapcsolataik révén.

A vállalatokkal, vállalkozásokkal tartott rendszeres kapcsolat arra is lehetőség, hogy az intézmények vezetői, illetve a kapcsolattartásért felelős munkatársai jobban megismerjék a munka világának szereplőit. Bizalmon alapuló kapcsolat kialakulása esetén akár betekintést nyerhetnek a cégek működésébe, és alkalom nyílik a kölcsönös, egymástól való tanulásra.

Ez az együttműködés biztosíthatja a tájékozódást a munkahelyeken alkalmazott technológiákról, ami egyben elősegítheti a szakmai oktatás tartalmának rugalmas frissítését is.

Kiemelt fontosságú, hogy az iskola önmagáról autonóm képet közvetítve, fejlett identitás-tudattal forduljon a külső szereplők, ez esetben a munkaerőpiac felé, hiszen a fenti előnyökkel kizárólag egyenrangú, valódi szövetség keretei között, partnerségben érvényesülhetnek. Az iskola tudatosan vállalja fel, hogy szerepe társadalmi szempontból kulcsfontosságú, mivel a jövő munkavállalóinak, vállalkozóinak felkészítése a feladata. A munkaadók lehető legkorábbi bevonása ebbe a folyamatba a siker egyik záloga lehet. Ennek hangsúlyozása is elősegítheti a vállalatok, vállalkozások érdekeltségét, motivációját a partnerség létrehozására. Ezen túlmenően az intézmény hitelességét minden fórumon növeli az, ha mérhető módon tudja igazolni, hogy élő kapcsolata van a tulajdonképpen megrendelőkkel – a munkáltatókkal –, és akár az országos átlag felett vannak az elhelyezkedési mutatói a célcsoportot illetően is.

A munkáltatók számára megfogalmazható előnyök

Az oktatási intézmények és a munkaadók közötti együttműködés számos előnnyel járhat a munkaadók számára is, így a kapcsolat részükről sem tekinthető semmiképp jótékonykodásnak.

Amennyiben a vállalatok és vállalkozások lehetőséget biztosítanak arra, hogy a szakképző intézmények diákjai rendszeresen eljussanak hozzájuk, esetleg a munkáltatók képviselői vagy a vállalkozók maguk látogatnak el az iskolába, személyes kapcsolatok kialakítására is nyílik lehetőség. A munkáltatók megismerkedhetnek a fiatalok iskolai körülményeivel, közvetlenül szerezhetnek információt arról, hogy mit és hogyan tanulnak a diákok.

Amikor a munkahelyek hosszabb-rövidebb időre fogadják a fiatalokat, alkalmuk van arra, hogy megismerjék hozzáállásukat, benyomást szerezzenek képességeikről és készségeikről. Kiválaszthatják későbbi potenciális munkavállalóikat, és ezzel a toborzással, kiválasztással kapcsolatos költségeik megtakaríthatók. Ha a diákok az adott munkahelyen töltik gyakorlati idejüket, a betanítási költségek is jelentősen csökkennek.

Amennyiben az iskolák tájékozottabbak a munkaadók elvárásaival kapcsolatban, hosszú távon nő a felkészültebb, biztosabban foglalkoztatható munkavállalók aránya.

Az oktatási intézmények és munkaadók közötti „szövetség” kialakítása – különösen kezdetben – nagy gondosságot, valamint igen komoly idő- és energiaráfordítást igényel. Hosszú távon azonban a jövő munkavállalóinak sikereiben maguk az iskolák és szövetségeseik is részesednek.

A programban részt vevő intézmények közül kezdetben többnek komoly gondot okozott ennek az elemnek a megvalósítása. Részben problémát jelentett a munkahelyek felkutatása és meggyőzése a diákok fogadására, illetve a „félelem” a diákok várható viselkedése miatt. Több iskolában azonban sikeresen megoldották a feladatot, és erről az alábbi elektronikus naplórészletek tanúskodnak egyenesen a terepről:

„Másodszor vagyunk ezen a munkahelyen megfigyelésen, és így a tanulók felszababban végezheték munkájukat. A szállodai szobaasszony szakma után most a pincér, illetve a szakács szakmával ismerkedtek meg. Sikeresnek volt mondható a mai nap is, mivel nem csökkent a tanulók érdeklődése, ugyanolyan lelkesedés jellemezte őket, mint az előző alkalommal. Sajnos az osztályt nem tudtuk két csoportra osztani a két szakma végett is, helyi objektív akadályok végett, ennek ellenére eredményes volt a job-shadowing. A főpincér tartott egy előadást, amiben részletesen kitért a pincér szakma munkálataira és a vendégekkel való etikus viselkedési formákra. Rengeteg kérdés hangzott el ezzel kapcsolatosan, még az eddig szótlanabb diákok is érdeklődtek valamilyen szinten. Előtérbe kerültek a szakmával kapcsolatos követelmények, végzettség, egészségi állapot, nyelvtudás, ami öröndetes, mert a tanulók komoly információkat akartak szerezni. A fizetés körülményeire kíváncsiak voltak a tanulók, a nyugta és a számlaadási kötelezettségre is. Sajnos kevés vendég volt a szállóban, így gyakorlatban nem láthattak folyamatos felszolgálói tevékenységet. Ezt bőven ellensúlyozta az a rengeteg kérdés, amit a tanulók tettek fel a szakma jobb megértéséért.” (Vendéglátás és idegenforgalom szakmacsoport munkahelyi megfigyelés, Sándor Attila, 2009.09.30.)

„A konyhába visszaérve meglepetés fogadott bennünket. Christophe Deparday, a francia származású séf, a gyerekek közreműködésével egy francia gombás omlettet készített el. Humoros kommentárjával, a szakmáról való élményszerű mesével, közvetlenségével elvarázsolta a tanulókat. A főzésbemutató után vendégül láttak bennünket egy kis süteményre és teára. Közben rendelés is történt, így láthattuk élesben, hogy milyen gyorsan, szakszerűen, és nagyon együttműködve hogyan készül el a végén szépen feldíszített étel. Megköszönve a sok szép élményt és bemutatót, végül elköszöntünk az étterem dolgozóitól. Az épület előtt a tanulók befejezték a feladatlap kitöltését. Volt, aki hazavitte és másnapra hozta vissza, hogy jobban sikerüljön a feladat megoldása.

A tanulók mintaszerűen viselkedtek. Az épület bejárása közben nagyon érdeklődve figyeltek, sok kérdést tettek fel. Az egyik fiú, aki szakács szeretne lenni, még jobban megerősítést érzett, hogy ez az a szakma, amit ő igazán szeretne. A környezet szépsége teljesen lenyűgözte Őket, a végén megjegyezte az egyikük nagyon találóan, hogy most már érti, hogy miért PALOTÁNAK hívják ezt az éttermet.” (Vendéglátás és idegenforgalom szakmacsoport munkahelyi megfigyelés, Szabóné Tolnai Erzsébet, 2009.12.02.)

„Azokat a gépeket, amiket láttunk, és amelyeknek a működését is megmutatták, mint a kétkezes vágógép, prés, kézi bígelógép, perforológép, mind felismerték a képeken, és sikerült leírni a működésüket is. Nagyon büszke voltam rájuk, hogy érdeklődve, figyelmesen végighallgatták a géphasználatokat.

Sikerült a tulajdonossal megbeszélni, hogy azt a fiatalembert, aki könyvkötőnek jelentkezett, az utolsó nyolc héten fogadja gyakorlatra. Megkötöttük a megállapodási szerződést is.

Nagyon nagy örömmre szolgált, hogy két nappal a látogatásunk után kaptam egy telefonhívást, ha a fiú szeretne külső gyakorlati helyen dolgozni jövőre, akkor tanulószereződést is kötnének vele, mert már többen érdeklődtek munkahely iránt, és ha nekünk nincs szükségünk a helyre, mást vesznek fel. Azonnal elmentünk és aláírtuk a papírokat, a szülők is, és

készülünk az Iparkamarához beadni. Nagy sikernek könyvelhetjük el, mert általában csak tizenkettedik évfolyamosokat szoktunk kihelyezni, a többi tanuló a saját tanműhelyünkben tanulja a szakmát.” (Nyomdaipar szakmacsoport, Vertkovci Ágnes, 2010.02.24.)

Magyarországon még nem gyakorlat ennek a tevékenységnek az alkalmazása az oktatás során, így a fenti és hasonló e-napló részleteken kívül az Egyesült Államokban nemrég megjelent kutatási eredményt tudjuk alapul venni annak bizonyítására, hogy elengedhetetlenül fontos elemről van szó egy ilyen jellegű programban: a Junior Achievement Job Shadow Initiative (JA Worldwide, 2010) felméréseiben megkérdezett, előzetesen egy munkahelyi megfigyelés programban részt vevő mintegy 500 különböző etnikumú és lakóhelyű diák

- 98 százaléka egyetértett azzal, hogy a jó iskolai teljesítmény hozzásegíti életpályacéljai eléréséhez, valamint
- 90 százalékuk úgy érezte, hogy a munkahelyi megfigyelés által tudatosabbá vált bennük az, hogy milyen pályairányt válasszanak, illetve
- 88 százalékuk számára egyértelmű volt iskolai pályafutásuk, tanulmányaik folytatásának fontossága.

A programban érintett pedagógusok is egyetértenek a munkahelyi megfigyelés hasznosságával. A Junior Achievement egy tanulmányában az áll, hogy a megkérdezettek

- 92 százaléka úgy találta, hogy a munkahelyi megfigyelés által biztosított tapasztalati tanulás támogatja a tanulók motiválását,
- 85 százalékuk nyilatkozata szerint ez a tevékenység növelte a diákok érdeklődését a továbbtanulás iránt,
- 79 százalék annak a meggyőződésének adott hangot, hogy a munkahelyi megfigyelés alkalmas arra, hogy csökkentse a lemorzsolódási arányt.

Az első tanév tapasztalatai azt mutatják, hogy a „Híd a munka világába” terület tartalmi és tevékenységei a több új és újszerű elem ellenére a kipróbáló intézmények pedagógusai és diákjai körében egyaránt kedvező fogadtatásra találtak, és hisszük, hogy szerepük van az igen kedvező statisztikai eredmények alakulásában is.

IRODALOM

- ASPY, C.B. (1985): The Carhuff Models in Human resource Development. In Aspy, C.B. és Aspy, D.N. (szerk.): *Education*. Peterson Press Inc., Appleton Wisconsin 250-262.o.
- BOGNÁR MÁRIA – KOVÁCS ANIKÓ (2010): *Dobbantó program – Híd a munka világába*. CCBI-NLLS 1. nemzeti workshop – 2010. május 12. elhangzott előadás.
- CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (2008): *Transition to Adult Living: An Information and Resource Guide*. California Services for Technical Assistance and Training. <http://www.calstat.org/publications/pdfs/Transition.final.o8.pdf> Letöltve: 2010. március 15.
- COLLEY, HELEN (2004): *Do we choose careers or do they choose us?* Vejleder Forum No 4 <http://www.vejlederforum.dk/page3.aspx?recordid3=228> Letöltve: 2008.10.12.
- ELLIOT, A.J. ÉS MCGREGOR, H.A. (2001): A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 3. 501-509.

- FEHÉR ILDIKÓ – KOVÁCS ANIKÓ (2009): *Módszertani kézikönyv a Dobbantó projektben megvalósuló Job Shadowing tevékenység megszervezéséhez és lebonyolításához*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- FEHÉR ILDIKÓ (2009A): „MUNKA-KÖNYV” – zsebkönyv diákoknak munkáról, munkavállalásról. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- FEHÉR ILDIKÓ (2009B): *A MUNKA VILÁGA – a Dobbantó projekthez kapcsolódó tájékoztató pedagógusoknak*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- GOLDSTEIN, A.P., J PALUMBO, J., STRIEPLING, S. ÉS VOUTSINAS, A. M. (1995): *Break it up: a teacher's guide to managing student aggression*. Champaign, IL: Research Press
- Job Shadow How Business Can Help Attack the Dropout Crisis in America* (2010), White paper, Junior Achievement Worldwide. <http://www.scribd.com/doc/42563057/Junior-Achievement-Job-Shadow-Program-How-Business-Can-Help-Attack-the-Drop-Out-Crisis-in-America> Letöltve: 2010.11.18.
- KOUNIN, J. (1977): *Discipline and group management in classrooms*, Holt; Rinehart and Winston, New York
- SHELDON, K. M., RYAN, R. M., & REIS, H. (1996): What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- U.S. Secretary of Labor's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS) (1991) What work requires of schools. A SCANS Report for America 2000. US Department of Labor. <http://wdr.doleta.gov/SCANS/whatwork/whatwork.pdf> Letöltve: 2010. március 15.
- WATTS, A.G. (1998): *Reshaping career development for the 21st century, Inaugural professorial lecture*, University of Derby. http://www.derby.ac.uk/files/icegs_reshaping_career_development1999a.pdf Letöltve: 2009.02.04.

A Dobbantó iskolában lejten otthonra a gyerek

Beszélgetés Kozma Lászlóval,
az Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola igazgatójával.

Az Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola az egyik legnagyobb hagyományokkal rendelkező olyan szakképző intézmény, amely alapvető feladatának tekinti a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatását, szakképzésbe történő bevezetését.

Az intézmény honlapján ezt a sajátos küldetést következőképpen fogalmazta meg az iskola vezetése:

„Az Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola nyitott, a változó társadalom igényei-re válaszokat kereső és adó, a felnőttek és a fiatalok együttműködésén alapuló nappali rendszerben működő, szakmunkás bizonyítványt és érettségit adó, alapítványi fenntartású szakképző iskola.

Célja az iskolarendszerű szakképzésen, és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésen keresztül az elsősorban hátrányos helyzetű társadalmi csoportok elsődleges munkaerőpiacra történő segítése, az etnikai alapú megkülönböztetés megelőzése, illetve leküzdése, a munkaerőpiacon tapasztalható megkülönböztetés visszaszorítása.”

Az iskola Dobbantó programban való részvételéről, a program iskolai célokba illeszkedésének tapasztalatairól beszélgettünk Kozma László igazgatóval.

Miért vállalta fel ezt a küldetést az Esély Kövessi?

Az iskola története önmagában magyarázza az idézett küldetés, cél megfogalmazását. Az intézmény 1990-ben alakult, 1995-től lett alapítványi iskola. Az alapító igazgatónő Kövessi Erzsébet szívügyének tekintette a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozást, és megálmodott egy iskolatípust azoknak a gyerekeknek, akik különböző kudarckokat szenvednek el a hagyományos oktatási rendszerben, főleg a közismereti tárgyak oktatása terén. Nekik olyan szakképzési formát teremtett, amely elsősorban a kézműves szakmák elsajátítására adott lehetőséget. Azért egy ilyen képzési formában gondolkodott, mert úgy vélte, hogy a manuális tevékenységeken keresztül ezeket a tanulókat is sikerélményhez lehet juttatni, motiváltabbá lehet tenni.

Milyen szakmák voltak ezek?

Kosárfonás, szőnyegszövés, fazekasság, börtárgy-készítés, szíjgyártó, nyerges szakmák. Tehát többnyire hagyományos kézműves szakmák, s többnyire olyanok, amelyek hozzátartoztak a magyarság történetéhez, hagyományokat elevenítettek fel, ezeket a régi mesterségbeli tradíciókat ápolták. Érdekes módon a technikai világ rohamos terjedése ellenére ezek a szakmák nagyon sikeresek voltak a megcélzott ifjúsági rétegek körében. Ez a tendencia

egészen a kétezres évek elejéig tartott, amikor ezek iránt a kézműves tevékenységek, az ezekre felkészítő szakképzés iránt jelentősen megcsappant az érdeklődés. Ez arra készítetett bennünket, hogy a képzési kínálatot bővítsük, e nélkül ugyanis fokozatosan életképtelenné vált volna az iskola. 2001-től ezért elindítottuk a vendéglátós szakmák képzését, pincér és szakács szakmákban hirdettük meg a képzést.

Volt-e ehhez megfelelő infrastruktúrája az intézménynek, hiszen ezeket a szakmákat nem lehet táblával és krétával oktatni?

Semmilyen infrastruktúra nem volt, iszonyatos munkával kellett kialakítanunk mindazt, ami ezeknek a szakmáknak a képzéséhez szükséges. Nyolc év alatt ki kellett építenünk a tankonyhát, tantermet, rengeteg eszközpályázaton kellett részt venni. Mára egy igencsak korszerűnek mondható eszközpark áll a képzés rendelkezésére. A befektetett munka több okból is megérte: egyrészt itt ez a jól működő képzési infrastruktúra, másrészt a hátrányos helyzetű, nehézsorsú, sok kudarcot átélt gyerekek nagy érdeklődést mutatnak ezek iránt a szakmák iránt. A szülők is igénylik az ilyen irányú szakképzést, s a végzett tanulók sikeres munkaerő-piaci pályafutása a legjobb garancia arra, hogy folyamatosan legyen tanuló utánpótlás. A szülőknek ugyanis nagyon fontos az, hogy a gyerekek piacképes tudást, szakmát szerezzen.

A kézműves szakmák oktatása lassan elsorvadt?

Sajnos valóban lassan szűkült ez a képzési ág, meg kellett szüntetnünk a fazekas képzést, ugyanígy jártunk a bőrtárgykészítő képzéssel, a szíjgyártó-nyeregkészítő szakmával is. Itt folyt az országban egyedül ilyen szakképzés, de nem jelentkezett szinte senki sem. Ugyanígy meg kellett szüntetnünk a háziasszony-képzést és a mézeskalács készítő szakma oktatását is, elhalt a csipkeverőképzés is. Új képzési irányokat kellett keresni, mert a gyerekek szocializációja szempontjából létkérdés, hogy iskolában legyenek, bekerüljenek a szakképzésbe, de ugyanakkor fontos a piacképesség biztosítása. Nem akartuk, hogy csak a vendéglátóipari képzés legyen az egyetlen életképes területünk, részben azért, mert nem is minden fiatal alkalmas erre, meg azért sem, mert a túlképzés oda vezethet, hogy végül nem tudjuk elhelyezni a végzett gyerekeinket. Mint utaltam rá, a megmaradt néhány hagyományos kézműves szakma iránt is nagyon lecsökkent az igény, s ez arra készítetett, hogy új képzési irányok, szakmák után nézzünk. Így indítottuk a bútorasztalos, a virágkötő–berendező képzést. S miután láttuk, hogy a jelentkező gyerekek között vannak nagyon tehetséges, értelmes, akár bonyolultabb szakmák elsajátítására is alkalmas gyerekek, elhatároztuk, hogy részükre indítunk számítógép-szerelő, számítógép-karbantartó képzést. Nagy sikere van, 20-20 fiatal képzését tudjuk évfolyamonként biztosítani, s az ehhez szükséges, szintén költséges infrastruktúrát, számítógép labort is sikerült kiépítenünk. Miután a Regionális Fejlesztési Bizottság ösztönözte, hogy a hiányszakmákban minél több szakképző intézményben induljon képzés, az egyik legfőbb hiányszakmában a szobafestő-mázoló szakmában is elindítottunk egy csoportot maximális létszámmal. Ez különösen jó lehetőség a hátrányos helyzetű gyerekek számára, miután ebben a hiányszakma képzésben a tanulmányi eredménytől függetlenül ösztöndíjat kapnak. Az intézmény számára is jó lehetőség ennek a szak-

mának a jelenléte, mivel ez az alapvetően nem szakképző iskolának készült, bizony nagyon elhasználódott épület bőségesen kínál gyakorlási lehetőséget. Van mit festeni, mázolni. Jól jellemzi a helyzetünket, hogy ha a filmesek ötvenes évekbeli iskolai helyszínt keresnek, többnyire idejönnek forgatni, mert itt még „hamisítatlan” az iskolabelső. Alapítványi iskola lévén erre a felújításra bizony nem nagyon futotta az elmúlt időszakban. Azért is súlyos gond ez a számomra, mert azt vallom, hogy tanítani, igényességre nevelni, jó szakképzést művelni csak nagyon jó feltételek mellett lehet. Eddig a tárgyi infrastruktúra terén törekedtünk ennek az elvnek a valóra váltására, most az esztétikus környezet megteremtése terén is előre léphetünk. A szakmai spektrum szélesedése lehetővé teszi, hogy a bútorcsere és a falfestés terén kezdünk önfenntartóvá válni.

Mennyire sikeres ezeknek az újabb szakmákat tanuló diákoknak az elhelyezkedése?

A tanulóknak több mint az ötven százaléka az itt tanult szakmájában helyezkedik el. Ez nyilván szakmánként változik, de azt mondhatjuk, hogy a sokféle kudarc után ide érkező gyerekek jelentős hányada négy-öt itt eltöltött év után piacképes szakmával a kezében, személyiségében érettebbé, egészségesebbé válva lép ki az iskolából. Ez ezeknek a sokszor bizony nagyon nagy hátrányokkal induló, már sok megélt kudarcot hordozó fiataloknak az esetében nagyon jó eredmény. Elég, ha arra utalok, hogy magas színvonalú éttermekbe, szállodákba is ki tudjuk helyezni külső szakmai gyakorlatra a gyerekeinket, ahol nagyon szépen megállják a helyüket.

Négy-öt évet említett. A képzési időbe tehát beleértendő a felzárkóztatás időszaka is?

Természetesen része ennek az időszaknak a két év szakiskola, az első szakképzési év is még az alapozással telik el. A felzárkóztatás különösen időigényes. Ez alatt a hosszú idő alatt jelentős személyiségfejlesztés történik, nemcsak az ismeretbeli, hanem a neveltségben jelentkező hiányok pótlása, korrekciója is megtörténik. Ez eredményezi azt, hogy nagy hányaduk olyan munkahelyekre kerülhet, ahol bizony komoly viselkedésbeli, kulturáltságbeli és kommunikációbeli követelményeknek kell megfelelni. Hasonlóan kulturált személyiséget, kommunikációt igényel egy másik, időközben a képzési palettánkra került szakma, a bolti eladó. Ez iránt a képzés iránt is nagy volt az igény. E szakma feltételeit is sok pályázattal teremtettük meg. Kikapítottunk egy tanboltot. Ebben a szakmában is nagyon pozitív visszajelzéseket kapunk a külső gyakorlóhelyekről.

Kövessibe kerülő gyerekek összetételét elemezve kiderül, hogy meglehetősen sokféle hátránnyal küzdő gyerek, fiatal tanul az intézmény falai között, korántsem csak társadalmi hátrányokkal küzdő, hanem sok sajátos nevelési igényű, mentálisan éretlen, a kudarcok hatására sérült személyiségű diák fejlesztését vállalják a pedagógusok. Mi készítette az intézményt arra, hogy szinte az egész pedagógiai tevékenységét a különböző szempontból hátrányos helyzetű diákok nevelésére, képzésére fókuszálja?

Valóban ez erőteljesen jellemzi a tevékenységünket. Talán ezért is vállalkoztunk azonnal a Dobbantó programban való részvételre. Mi számunkra természetes, hogy vállaljuk ennek az egyre népesebb ifjúsági rétegnek a képzését. A Dobbantót megelőzően 2001-ben

az Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZI) által indított felzárkóztató programban vettünk részt, ez a Dobbantónál jóval szűkebb réteg képzését tette lehetővé, mert a 16. életévüket betöltött s a 7. általános iskolai évfolyamát elvégzett tanulók számára indíthattuk. Viszonylag kevés számú diákkal indult ez az osztály, ahol bőségesen szereztünk tapasztalatot, pedagógiai gyakorlatot a felzárkóztatásról. 2003-ban aztán elindult a Szakmai Fejlesztési Program (SZFP), szintén az NSZI égisze alatt. Ennél a programnál meghívtak bennünket, hogy négy-öt másik iskolával együtt vegyünk részt a program tartalmának a kidolgozásában. Ebben team munkával működtünk együtt a meghívott többi intézmény szakembereivel. Közös munkával született meg a szakmára előkészítő évfolyam teljes programja. Ennek a programnak az irányítása *Kerékgyártó László* nevéhez fűződik, aki a hat legjobb hazai szakképző intézmény vezetőiből, pedagógusaiból hozta létre a programot kidolgozó csapatot, s így rengeteg gyakorlati tapasztalat épült be. Az SZFP azért jó program, mert alulról jövő innovációkból, iskolai fejlesztésekből mozaikszerűen készült el. Ezekbe a mozaikdarabokba pedig hosszú évek képzési tapasztalatait tették bele a résztvevők. Ugyanis a hátrányos helyzetű, kudarcokkal küzdő gyerekek képzésének problémájára valójában a rendszerváltást követő évek óta jelen volt néhány iskola tevékenységében. Mondhatni, hogy a program egy hosszú, szerves fejlődés eredményeként alakult ki. Ebben a programban jelentős lépés volt az úgynevezett 10 hónapos képzés indítása, amelyben a kilencedik évfolyamból kibukott gyerekek felzárkóztatása történt, s ugyanígy fontos elem a 20 hónapos képzés, amely lehetővé tette a 7. évfolyamnál kevesebb befejezett általános iskolai osztályt végzettek számára a hiányaik pótlását. Ezekben a képzési formákban sikerült elérni, hogy ne mamut osztályokban történjék a felzárkóztatás, mert mi, akik ezt évek óta gyakorlatban csináltuk, tudtuk, hogy a személyre szabott program alacsony tanulólétszám mellett valósítható meg. Ezért kellett kimondani, hogy a felzárkóztatás maximum 16 fős csoportokban történhet. Fontosnak tartottuk, hogy ezekben a csoportokban a hagyományos oktatástól jelentősen eltérő pedagógiai módszereket kell alkalmazni. Ilyen például a kooperatív tanulási technika, illetve a projekt módszer alkalmazása. Az SZFP programban részt vevő tanáraink megfelelő képzés keretében megtanulták ezeket a speciális fejlesztő módszereket. Ugyancsak jelentős tanulási lehetőséget jelentett az, hogy a tanárok külföldi iskolákban tanulmányozhatták az ilyen jellegű felzárkóztató programok működését, konzultálhattunk az ott dolgozó kollégákkal. Olyan szervezeti megoldásokat ismerhettünk meg többek között, mint az integráció és a szegregáció alkalmazása.

A tanulási környezet alakítása terén is jelentett előzetes tapasztalatokat az SZFP program?

Komoly tapasztalatokat szereztünk az SZFP programban a speciális tantermek kialakítása terén is. Amikor 2003-ban elkészült a mi SZFP osztályunk, azt hittük, hogy egy ilyen felzárkóztató osztály működik majd folyamatosan az iskolánkban. Közben azonban kiderült, hogy egyre több olyan gyerek, fiatal kerül hozzánk, akinek erre a típusú felzárkóztató, szakmai előkészítő képzésre van szüksége. Mondhatni, hogy komoly gyakorlatot szereztünk a felzárkóztatáshoz szükséges környezet, tanulásszervezés terén. S ezeknek a tapasztalatoknak a birtokában kezdtünk hozzá a Dobbantó iskolai megvalósításához. A program

követelményeit tanulmányozva érzékeltük, hogy egy, az SZFP-hez hasonló, de sok elemében azért más képzési program ez. Több nevelési, egyéni foglalkozási elemet tartalmaz, többféle pedagógiai innovációt igényel.

Véget ért az első dobbantós tanév. A két hasonló, de bizonyos értelemben eltérő elemeket is tartalmazó program ismeretében melyik program dominál majd az Esély Kövessi intézmény hátránykompenzáló tevékenységében?

Nem így vetném fel a kérdést. Sokkal inkább az történik, hogy az egyik hat a másikra. A Dobbantó első tanéve alatt szerzett tapasztalatok alapján számos jó elemet beviszünk a négy szakmai előkészítő program szerint működő osztályunkba. A Dobbantóval együtt tehát összesen 5 osztályban közel 100 diák tanul fejlesztő, felzárkóztató képzésben. És legalább 200 gyerek van várólistán. Ez jól mutatja, hogy az öt évvel ezelőtti egy osztálynyi négy-, ötfős induló létszámhoz képest milyen nagy igény van az ilyen jellegű programok iránt. Az általános iskolából kieső, a szakképzésből lemorzsolódó hátrányos helyzetű gyerekek nagy számban az utcán vannak, kallódnak. Ők is, még inkább a szülei keresik az iskolát, ahol megoldódhat a sorsuk, de az igényekhez képest nagyon kevés ilyen iskola van. A vidéki helyzetet nem ismerem, de Budapesten nagyon kevés olyan iskola van, ahol megkaphatnák azt a sokat emlegetett második esélyt arra, hogy tanuljanak, hogy szakképzettséget szerezzenek, hogy ne kallódjanak el.

Ebből a 100 felzárkóztató képzésben tanuló gyerekből mennyi tekinthető a Dobbantó igazi célcsoportjának? Azaz nincs befejezett általános iskolai végzettsége, számos iskolai kudarcot szenvedett már el, az alapkompenciáit tekintve nagyon hiányos tudással rendelkezik, s a családi háttere anyagi, érzelmi és mentális értelemben is rossz. S korántsem csak a roma származású gyerekekre gondolok.

Először ehhez az utóbbi megjegyzéshez annyit, hogy miközben az egész intézményünkben, így a felzárkóztató osztályainkban magas a roma gyerekek aránya, ezt az egész hátrányos helyzetet, a kudarcok, a tudáshiányok kompenzálását nem szabad egyfajta roma kérdésként, a programokat, így a Dobbantót roma oktatási programként kezelni. Más rétegek is élnek mélyszegénységben, hátrányban, s a gyerekeik is sajnos magas arányban sodródhatnak ki az iskolarendszertől.

Ezt nagyon fontos hangsúlyozni, mert a „csak roma” programokhoz a közgondolkodásban hozzákötődik a szegregáció bélyege, ami pedig eleve sikertelenséget jelent a mindennapi közfelfogásban.

Konkrétan a kérdésre válaszolva: amikor az ezekben az osztályokba, így a Dobbantóba bekerülnek a gyerekek, mindegyikükre jellemzőek azok a problémák, amiket az imént felsorolt. Az a jó például a Dobbantóban is, hogy nem pecsételődik meg az oda kerülő gyerek sorsa, nem kap végleges címkét. Ugyanis, ha kiderül, hogy valaki a körülmények szorításától szabadulva kibontakozik, látszik, hogy komoly szakmai képzésre alkalmas – s ilyen sikeres gyerekek hála Istennek vannak szép számmal –, akkor megvan a lehetőség, hogy a neki leg-

inkább megfelelő iskolatípusba kerüljön. Épp azért van ez a felzárkóztató év, hogy kiderüljön a gyerekek fejlődésében tapasztalható problémák oka, megismerjük a gyerekekben benne rejlő lehetőségeket, és tényleg esélyt teremtsünk a számukra, mindegyik számára olyat, amely az ő fejleszthetőségének a felső határa. Még az is elképzelhető, hogy két-három hónap után kiderül egy-egy gyerekről, hogy akár azonnal kiemelhető és áttehető a Dobbantóból egy másik, nagyobb követelményeket támazstó képzési programba.

Az imént utalt arra, hogy a Dobbantó tapasztalatai hatnak a szakmai előkészítő osztályokban alkalmazott módszerekre. Konkrétan milyen elemeket vittek át ide a Dobbantóból?

Az SZFP program keretében működő osztályainkban korábban viszonylag sok tanár tanított, azaz az egyes tantárgyakat egy-egy kolléga tanította. Ezzel szemben a Dobbantóban maximum négy, de inkább három kolléga foglalkozott a teljes tanítási időben a tizenötös csoporttal. Ennek következtében nagyon személyessé vált a tanár-diák kapcsolat, egy-egy kollégához három-négy tanuló kötődik, nagyon sok ponton lép be az egyéni problémakezelés. Úgy tűnik, hogy ez a viszonylag kevés tanárral történő fejlesztés hatékonyabb, mint a hagyományos soktanáros modell. Különösen eredményes a Dobbantóban meghonosodott kettős óravezetés, ahol az egyik tanár vezeti az órát, s a második kolléga segíti a folyamatot, figyeli a tanulók egyéni munkáját, segít az elakadóknak, esetleg elkülönülten fejleszt. Ezt a módszert, miután jóval hatékonyabb, átvittük a szakmai előkészítő osztályokba is. Kialakítottuk itt is a tanárpárok rendszerét. Külön ügyeltünk arra, hogy a négy tanárpár kiválasztásánál minden egyes osztályba kerüljön olyan tanár, aki ért a mentálhigiénéhez, ami a Dobbantóban nálunk kulcsfontosságúnak bizonyult. A kevés tanárral működő tanítás, tanulászervezési modell következtében gazdája lesz a tanulóközösségnek, az osztályteremben lévő eszközöknek. A kollégák bent maradtak szünetekben a teremben, a falakon megjelentek a gyerekek produktumai. Személyesebbé vált a környezet is. Ez a személyesség, a tanárhoz való erősebb lelki kötődés, a gyerek erősségeinek a folyamatos tudatosítása vezethet el oda, hogy felismeri a saját értékeit, hogy a sok kudarc után el tudja vele végre hitetni az iskola, hogy ő is sok mindenben értékes ember, aki előtt van perspektíva. Ha igazgatóként összehasonlítom az SZFP modell és a Dobbantó program szerint működő osztályokat, akkor talán a legszembetűnőbb különbség ebben van. Az a néhány tanár mindent – a gyereket és a tárgyakat, eszközöket egyaránt – a személyes „felségterületének” tekint. Ezt a szemléletet szeretnénk lassan az iskola egészére kiterjeszteni. Ebben nyújt modellt a Dobbantó. Ugyancsak a Dobbantó mintájára átalakítottuk a felzárkóztató, SZFP modell szerint működő osztályok tanulási környezetét, a konyha kivételével mindegyik osztályteremben dobbantós környezetet hoztunk létre. Mindenütt a Dobbantóval azonos bútorzatot vittünk be. Nagyon jól bevált a Dobbantóban az intim beszélgetések folytatására az a bizonyos kis beszélgetősarok, de menet közben kialakult az igény egy olyan kis helyiség iránt, ahol az egyéni problémákat ténylegesen meg tudják beszélni a gyerekekkel a tanárok. Ezért egy viszonylag kicsiny helyiséget ilyen egyéni esetkezelésre alkalmas beszélgetőszobává alakítottunk át. Ezt mind az öt osztály tanárai tudják erre a célra használni. Ugyanígy kialakítottunk egy fejlesztő szobát is. Erre különösen a sajátos ne-

velési igényű gyerekek speciális fejlesztése során van szükség. Speciális fejlesztőeszközöket vettünk, amelyek nemcsak a sajátos nevelési igényű gyerekek, hanem minden fejlesztésre szoruló gyerek esetében hasznosíthatóak. Erre a forrást a Dobbantó programmal kapott pénz időnkénti átcsoportosításával tudtuk megteremteni. Az eszközök és a fejlesztő szoba által lassan egyre több kolléga fertőződik meg ezzel a fejlesztésközpontú szemlélettel. S ebben ez a legfontosabb. A Dobbantó tehát elindított az egyéni foglalkozás és a fejlesztés terén egy szemléletváltást. Ezt a fejlesztő, mentálhigiénés funkciójú egységet ma már széles körben, az iskola egészében hasznosítjuk, hiszen a mentálhigiénés team nemcsak a Dobbantó, illetve a szakmai előkészítő tanulócsoporthoz, hanem az egész iskola számára szolgáltató. A legújabb, még megvalósításra váró elképzelésünk az, hogy a felzárkóztató, előkészítő harmadik emeleti termék folyosói szakaszát is fejlesztési, pedagógiai hasznosítható térévé tegyük, oda is pihenő- és beszélgetősarkokat, játékokat helyezünk el, mert ez is növeli a tanulók komfortérzetét, erősíti az iskolához való kötődésüket. Azt szeretném, ha ebben a térben valamennyi, sokszor meglehetősen otthontalan gyerek nyugalomra lelne. Végül is a tanterem melegsége, a konyha, az intimebb szituációkhoz adott beszélgetőtér és az így kialakított folyosó mind ezt szolgálja.

Lát-e esélyt arra, hogy ez az egyébként is a hátrányos helyzet kezelését erőteljesen felvállaló Esély Kövessi még inkább „dobbantósodjon”?

Ha az igények felől közelítek, akkor – amint már utaltam rá – a mai száz tanulón felül hosszú várólistáink vannak. Tehát jelentős társadalmi, pedagógiai igény mutatkozik egy olyan iskolatípus iránt, amely a peremre sodródott gyerekeket visszavezeti az iskolarendszerbe, a szakképzésbe. Hogy mi lesz a Dobbantó jövője – arra csak a szakképzéssel kapcsolatos tervek ismeretében lehet választ adni. Amennyiben megvalósul az előrehozott szakképzés, s rövidül a képzési idő, a mainál talán még több gyerek, fiatal számára lesz szükség a képzést megelőző előkészítő, felzárkóztató programokra. Ugyanis egyre inkább nő azoknak a gyerekeknek az aránya, akik a hiányos tantárgyi ismereteiken, az alacsony kompetenciaszintjeiken túl a szocializáltságuk alacsony szintje, a személyiségük fejletlensége okán sem képesek ilyen rövid idő alatt elsajátítani mindazt, amit ma egy szakma megkövetel. Ebben van szükség az SZFP program és a Dobbantó pedagógiai eredményeit hasznosító programokra, s ehhez sok olyan iskolai környezetre, tanári mentalitásra van szükség, mint, ami nálunk a harmadik emeleten, a felzárkóztató osztályok környezetében kezd kibontakozni.

Az interjút készítette:
Schüttler Tamás

Mentálhigiéné a Dobbantóban

Beszélgetés Gazsóné Radnóthy Évával, a Kövessi Erzsébet Esély Szakképző Iskola mentálhigiéné szakértőjével

Mi a mentálhigiéné helye, szerepe a Dobbantóban? A kérdés azért is indokolt, mert, ha egy laikus meghallja a mentálhigiéné fogalmát – noha ennek a kultúrája az élet számos területén, így az iskola világában is, terjed – még mindig sokszor egy fehérköpenyes pszichológusra gondol, aki elmélyülten vizsgál vagy terápizálja a páciensét. S korántsem arra, ami a mentálhigiéné lényege, értelme.

Hadd kezdjem egy kissé túlzónak ható állítással: a mentálhigiéné a Dobbantó legfontosabb alapköve, ugyanis azok a gyerekek, akik bekerülnek a Dobbantóba, mindegyike mentálisan sérült, az előző oktatási szakaszokban az intézményekben mindegyikükkel elhitették, hogy ők nem képesek az elvárt teljesítményekre, a kívánatos magatartásra, viselkedésre. Mindegyik ideérkező gyerek azzal a tudattal él, hogy, amit az iskola elvár tőle, azt úgysem tudja megcsinálni. S a legnagyobb probléma, hogy a gyerekek ezt mélyen el is hiszik, tehát abban a hitben jönnek hozzánk, hogy ők sokkal gyengébb képességekkel rendelkeznek, mint az átlag, a többség. A mentális sérülések hátterében az eddig elszenvedett kudarcok állnak. Van, akiről egy laikus számára ez első látásra nem tűnik fel, mert hárit, kompenzál, akár a magatartásával, akár a beszédképességével, a nyilvánosság előtti szereplésével. Nagyon sokan azonban visszahúzódóak, láthatóan szorongóak, csendesek, megijednek szinte minden új feladattól, a nyilvános szerepléstől, egyáltalán a megszólalástól. S a félelmük felbukkanása elég ahhoz, hogy ne tudjanak gondolkodni, hogy leblokkoljanak, hogy egyáltalán egy lépést tegyenek a feladatok megoldásának érdekében. Épp ezért a Dobbantó legfontosabb feladata, hogy megnyissuk ezeket a sérült, szorongó gyerekeket. Be kell bizonyítanunk az ő számukra, hogy minden korábbi kudarcuk, önmagukról szerzett negatív tapasztalatuk ellenére nagyon értékes emberek, és meg tudnak mindent csinálni, amit az iskola s persze az élet elvár tőlük. Ehhez az a legfontosabb, hogy ezek a kudarcra teli sérült gyerekek jól érezzék végre magukat, ne szorongva éljék az iskolában, a közösségben eltöltött idejüket. Ugyanis a közösség a gyógyulásukhoz, a feloldódásukhoz roppant fontos, közösség azonban csak úgy jöhet létre, ha ők személy szerint, egyenként, sőt, a maguk igényei szerint jól érzik magukat. A személyes mentális jóllét pedig csak egyéni odafigyeléssel, egyéni bánásmóddal érhető el.

Mit jelent a gyakorlatban ez a személyes odafigyelés?

Sokféle dolgot egyszerre. Jelent személyes beszélgetést, a problémának a feltárására lehetőséget adó négy szemközti mély beszélgetést, de lehet, épp csak annyi kell, hogy békében kell hagyni, hagyni magába mélyedni. Úgy, hogy ott vagyok vele, de békén hagyom, de ő biztos lehet abban, hogy ha szüksége van rám, akkor mellette tudok lenni, a rendelkezésére állok. De az is része a sérülései „gyógyításának”, ha megadom számára a lehetőséget, hogy egy

kérdésre „passzal” válaszoljon, s csak később, ha kellő bátorságot, biztonságot érez magában, csak akkor szóljon. Mint minden embernek, így nekik is nagyon sokféle az önkifejezésük. Van, aki szóban, van, aki inkább rajzban tudja kifejezni magát, ehhez hasonlóan más-más munkaformában szeretnek dolgozni. Van, aki szervezni szeret, van, aki csendben kutakodni az interneten, van, aki szeret szerepelni, a középpont lenni, van, aki meg épp ellenkezőleg: inkább visszahúzódva egyénileg csinálni valamit, akár gondolatban, akár kézzel, fizikai tevékenységben. Ha ezt sikerül megtalálni s érvényesíteni a mindennapi feladatokban, az iskolai életében, a közösségbeli funkciókban, akkor nagy valószínűséggel jól fogja érezni magát, felszabadul, s akkor azokhoz a feladatokhoz is könnyebben kezd hozzá, amelyeket nem szeret. Például aki nem szeret olvasni, ha felszabadul, ha megszabadul a szorongásaitól, amikor a többiek elkezdenek olvasni, ő is hozzájárul. Ennek fontos előfeltétele, hogy azokra a tevékenységekre is módja legyen, amit ő szeret, amiben ő jó, amiben sikeres tudott lenni.

A pedagógusok zöme a mentálhigiéné valami végtelen bonyolult dolognak hiszi, valami olyannak, amihez bonyolult összetett tudás kell. Amiről Ön beszél, az pedig látszólag végtelen egyszerű, természetes pedagógusi reakció, viszonyulás. Pusztán annyi, hogy tudomásul vesszük a Dobbantóba kerülő gyerekek másságát, sérültségét, sokféle differenciált igényét, s ehhez alkalmazkodva foglalkozunk vele, közösségben, de sokféle egyéni elemmel. Sokan a mentálhigiéné valami, a tanítástól, a hagyományos pedagógiai tevékenységtől elkülöníthető tevékenységnek gondolják, amelyet erre specializálódott szakembernek kell végeznie. A pedagógus dolga, úgymond, az, hogy matematikát, történelmet vagy éppen valamilyen szakmai tárgyat tanít. Mit válaszol az iskolai, a Dobbantóbeli mentálhigiéné szakember ezekre a bizonyosan gyakori felvetésekre.

Húsz éve vagyok a pedagóguspályán. Pedagógusként engem s minden más kollégát a tananyag leadására képeztek ki. Biológia-kémia szakos vagyok, tehát nekem ezeknek az ismereteknek az átadására volt szakképzettségem. A tanulmányaim meg a különböző továbbképzések alatt egyre többet utaltak arra, hogy minél gyakorlatiasabban kell tanítani, tehát minél több megfigyelés, kísérlet, az anyagok, természeti jelenségek, folyamatok közvetlen megtapasztalás legyen a tanításban. De ez az egész nem arról szólt, hogy a konkrét, egyedi gyereket tanítsam, hanem a gyereket, úgy általában. A Dobbantóban, de a hátránykompenzáció bármelyik formájában nem lehet általában a gyereket tanítani, hanem egyedi módon minden gyereket a maga igénye, érdeklődése szerint. A tanári pályámon elsősorban és alapvetően a számat használtam, mondtam, mondtam a tananyagot, s szinte alig használtam a két fülem, most pedig sokkal inkább arra koncentrálok, hogy hallgassam a gyereket, s én minél kevesebbet beszéljek. A mentálhigiéné és a Dobbantó program megtanított arra, hogy hallgassak, tudjak tudatosan hallgatni, ne legyen kínos a csönd, amikor a gyerek keresi a szavakat a gondolatai kifejezésére, amikor szeretne válaszolni a kérdésekre. Arra is megtanított, hogy ne a szavakra figyeljek, hanem a mögöttes tartalomra. Persze a tíz-tizenöt évvel ezelőtti valóban is kerestem ezeket a mögöttes, a gyerek személyiségéről szóló tartalmakat, de nem annyira, mint most. Most az érzelmekre figyelek, a szavak, a mondatok mögött azt kutatom, hogy mit akar ez a gyerek mondani, milyen tudat alatti tartalmak fejeződnek ki. A mentálhigiéné egy olyan szemlélet, pedagógusi viszonyulás,

amelynek lényege a türelmes hallgatás, a gyerek személyiségének megfigyelése a szavakon, akár a tananyagról való beszéd szavain keresztül is. A gyerek spontán rezdüléseinek figyelemmel kísérése fontosabb a konkrét tanítási tartalom átadásánál.

Kell-e valamilyen speciális tudás ahhoz, hogy a pedagógus kevesebbet használja a száját, helyette inkább a két fülét, tegyük hozzá a két szemét használja? Illetve, mi kell ahhoz, hogy egy pedagógus túllépjen az imént említett hagyományos tanári szerepen, hogy az egyedi gyerek tanítása kerüljön a középpontba, hogy a tanár a szavakon át a gyerek személyiségét figyelje?

Szükség van tanult elemekre, de számos ponton szükség van a személet, a gyerekhez való közelítés, az attitűdök megváltoztatására is. Mindehhez kell egy türelmes, érzékeny, nyitott, előítéletektől mentes empatikus személyiség, ami azért nem általános a mai világban, még a pedagógusok körében sem. Ezek nélkül a személyiségvonások nélkül nem lehet kitörni a hagyományos pedagógusszerepből. E mellé a személyiség mellé szükséges egy olyan képzés, amely fenekestül felfordítja az előzményeket. Most nem feltétlenül a mentálhigiénés szakképzettség megszerzésére irányuló tanulmányokra gondolok, hanem egyszerűbb dolgokra, olyan rövidebb képzésekre, amelyek kulcsélményt jelentenek a tekintetben, hogy ezt az egész tanítási folyamatot lehet másképp is csinálni. Ilyen „aha-élményünk” nekünk is volt a Dobbantó megkezdése előtt, amelynek révén rádöbentünk, hogy egészen másként kell gondolkodnunk a tananyagról, a gyerekről, a szülőről, másként kell gondolkodni a tanítás során előálló szituációkról, azok megítéléséről, kezeléséről.

Hogyan lehet másként gondolkodni minderről, különösen a tananyagról, akkor, ha adott a tananyag?

A régi logikával, tanítási filozófiával felépített tananyag mellett nagyon nehéz, vagy egyenesen lehetetlen ezt a változást végigvinni. A mentálhigiénés, tehát a gyereket a maga egyediségében középpontba állító tanári szemlélet más tananyagot igényel. A hátránykompenzálásban meg kell vizsgálni, hogy mi a tanítás célja. Egyértelmű, hogy a személyiség épségének megteremtése, ahogy utaltam rá, rehabilitálása az elsődleges cél. Ehhez számos hagyományos feltételt szükséges megváltoztatni. Például a 45 perces órák rendszerét, mivel ez az időszervezet alkalmatlan a cél beteljesítésére, hiszen 45 perc alatt nem lehet hosszan hallgatni a gyereket. Ezért jó a Dobbantó modulrendszere, amelyben a tananyag egyes elemei között szabadon lehet válogatni, s nincs az a kényszer, hogy a tanterv minden elemét meg kell valósítania a tanárnak. Az egyéni fejlesztés másik feltétele, hogy a tananyagokat projekt rendszerben, egyéni és persze közösségi produktumokhoz kötötten dolgozhassuk fel. Nem lehet lexikális ismeretek sokaságának átadására alapozni a tanítást. Nem lehet hagyományos értelemben vett tétje a tanulásnak, pontosabban annak, hogy a lexikális ismeretek elsajátítási szintjében legyen mérhető az eredmény. Ez nem jelenti azt, hogy a hátránykompenzációban, a Híd programokban vagy a Dobbantóban nincs létjogosultsága a követelmény támasztásának, csak a követelményeket egy egész másfajta tananyagra szükséges alapozni. Nem kell mindent megtanítani, nem kell azzal a szemlélettel közelíteni, ahogy az egyes tárgyak alapját képező tudományok rendszerezik az ismereteket. Ha például

valaki asztalos akar lenni, akkor nem biztos, hogy a biológia minden részletét tanítani kell neki, hanem lehet, hogy rá kellene koncentrálni a növénytan részre, a fajtákhoz kapcsolódó növénytanra. Ehhez hasonlóan, ha valaki szakács szeretne lenni, akkor kémiai részleteket részletesen tanulhatja, mivel a főzésben ezek tudatos ismerete fontos számára, s ráadásul ez még érdekelheti is, mert fel tudja ismerni a szakmája és a kémia kapcsolatát. Ezeket az ismereteket is csak játékosan szabad átadni. Itt a Dobbantóban csináltunk olyan foglalkozásokat, amelyeken kifejezetten a konyhakémiával foglalkoztunk. Tehát nem lexikális ismereteket tanítottam, hanem megnéztük, hogyan hatnak egymásra az ételek összeállításában az anyagok, hogy működik a só, a savas ecet, az élesztő. Ugyanígy, ha előveszek egy doboz tejet és elkezdem velük vizsgálni, hogy mi minden van egy doboz tejben, fehérjék, zsírok, cukrok stb., az annyi kémiai információt tud felvetni, annyi mindenről lehet beszélni ennek kapcsán. Ráadásul minden ilyen foglalkozás valójában egy projekt, tehát egy-egy munka végén megfogható termék, étel születik, amit meg lehet enni, haza lehet vinni. Egy-egy ilyen program hihetetlenül képes oldani a tanulástól való görcsöket. Ez ebben a mentálhigiéné: felszabadítani, örömmé tenni, jó közérzetet adni az órák alatt s azt követően, s ezzel a korábbi tanulási kudarcok okozta sérülések egy kicsit elkezdnek háttérbe szorulni, gyógyulni. Azzal, hogy oldottan beszélgetünk a zsírokról, fehérjékről, s nem feszes leckéket veszünk át, egész más mederbe tereljük a tanítást, kicsit észrevétlenné tesszük, hogy órán, iskolában vagyunk. A tananyag és a módszer ilyen megközelítése jelenti a mentálhigiéné szemlélet érvényesülését.

Ahogy hallgatom a „tanárnőt”, akkor az derül ki számomra, hogy Ön valójában nem is mentálhigiénikus szakember, hanem egy tanárnő, aki érzékenyen figyel a gyerekekre, a tananyag felépítésére, a módszerek gyerekközpontúságára. Ennyi lenne csupán ez a szakma?

A mentálhigiéné szemlélet egy általános attitűd, viszonyulás, korántsem csak a tanári pálya ad erre lehetőséget, szándékosan sarkítok: egy költöztetéssel foglalkozó rakodómunkás is érvényesítheti ezt a szemléletet a maga tevékenységében. Mindenki, aki emberekkel foglalkozik jó, ha mentálhigiéné szemlélettel közelít a klienseihez. Nem kötelező, hogy éljen benne ez a szemlélet, de jobban tudja végezni a munkáját, ha így közelít a buszsofőr az utasokhoz, a költöztető a megrendelőjéhez, a banki ügyintéző vagy bármilyen ügyfélszolgálati munkatársa jobban képes szolgálatni, ha érzékenyebb, ha elfogadóbb, ha toleráns, ha tudatosan képes a konfliktusokat kezelni.

És hogy állunk az iskolával? Létezhet-e ebben a közegben mentálhigiéné szemlélet nélküli pedagógus?

Miért ne létezhetne, egy iskola ebből a szempontból hasonlít bármely munkahelyhez. Természetesen jó, ha minél több pedagógus érzékeny azokra a problémákra, amelyekről az előzőekben beszéltem, de kötelezően nem lehet előírni ezt, már csak azért sem, mert ennek a szemléletnek a jelentős része alkati, személyiségbeli feltételeket jelent. Tudomásul kell venni, hogy egy iskolában nem követelhető meg ez a mentálhigiéné szemlélet minden pedagógustól, ugyanakkor az is biztos, hogy az az intézmény, ahol terjed, fejlődik

ez a gondolkodásmód, egyre jobban tud megfelelni a feladatainak. Különösen igaz ez a hátránykompenzációt felvállaló intézményekre. Mint, ahogy az is igaz, hogy azok közül, akiknek a személyiségében eredendően beködoelődtak, beépültek a mentálhigiénés szemlélet alapját képező személyiségjegyek, azok közül nagyon sokan választják a pedagóguspályát. Az már sajnos más kérdés, hogy ezen a pályán az érzékeny, odaforduló személyiségvonások viszonylag hamar kiéghetnek, ha nem védik a pedagógusok személyiségét. Az iskolai mentálhigiéné szerves része kellene, hogy legyen a pedagógusszemélyiség mentálhigiénés gondozása, de ez ma még gyerekcipőben jár.

Az Ön által felvázolt mentálhigiénés szemlélet kívülről nézve olyan természetesnek, egyszerűnek tűnik, hogy okkal merülhet fel a kívülről a kérdés: miért kell ehhez olyan sok személyiségfejlesztő tréning, képzés, tanulás, hiszen sokakban eredendően benne rejlenek azok a személyiségvonások, amelyek a szemlélet alapjai?

Azért, mert ennek a folytonos érvényesítése nem egyszerű feladat. Különösen igaz ez a pedagógus esetében. A pedagógust alapvetően arra képezték, hogy majd ő mondja meg, hogy mi a jó, mi a helyes válasz, s nem arra, hogy a diákjaival együtt keresse a lehetséges jó válaszokat. Ahogy már mondtam, a pedagógus beszél, elmondja, hogy miként „vannak” a dolgok, s nem arra szocializálódott, hogy egy adott kérdéstről a különböző személyiségű, előéletű diák mondja el, hogy hogyan gondolkodik arról, s ő csupán ezeket a megnyilvánulásokat figyelje, ütköztesse. Nem tanult meg a pedagógus hallgatni, s közben aktívan figyelni, problémákat, személyiségbeli állapotokat, motivációkat, törekvéseket érzékelni, ehhez igazítani a további lépéseket a közösség, a tanulócsoporthoz és az egyéni fejlesztés szintjén. Nagyon nehéz felismerni, elfogadni azt, hogy nem a pedagógus dolga, hogy megmondja a „tutit”, s azt belátni még nehezebb, hogy a helyzetek jelentős hányadában ő maga sem tudja megmondani, hogy mi a jó, mi a helyes. Nekem ez volt, s még ma is ez a legnehezebb ebben a munkában.

Miben érhető tetten a gyerekekkel való egyéni kapcsolatban, fejlesztésben a mentálhigiénés szemlélet?

Korábban a jó, az érzékeny pedagógus is hajlamos volt megmondani, megmagyarázni a gyerekeknek, hogy mi az ő, mármint a gyerek problémája, s miben kell változnia ahhoz, hogy megoldja ezt vagy azt a problémáját. Ma már tudom, hogy a hatékony problémamegoldás elsődleges feltétele, hogy a gyerek maga döbbszen rá arra, neki mi a problémája, én a fejlesztő, a vele foglalkozó pedagógus csak segíteni tudok a problémafelismerésben, pontosabban csak segíteni tudom a megoldáshoz vezető út keresését. Ez a látszólag egyszerűen elmondható változás óriási szemléletváltást, a pedagógus saját személyiségének tudatos átformálását, egy sereg képesség, kompetencia fejlesztését igényli. S hosszú gyakorlást igényel a pedagógus részéről, mivel a régi, berögződött rutinkok makacsul kísértenek. Meg kell tanulni kívülről nézni önmagát a pedagógusnak, működni kell egy bonyolult jelzőrendszernek, amelyik lépten-nyomon figyelmezteti arra, hogy visszacsúszott a régi szerepbe. Egy rossz szóval, egy rossz, a régi szemléletben gyökerező kérdéssel tönkre lehet tenni hetek,

hónapok munkáját. S különösen igaz ez egy olyan gyerekcsoportra, mint akik a Dobbantóba vagy más, hasonló jellegű hátránykompenzáló, a személyiségbeli sérüléseket kezelni hivatott intézménybe járnak. Főleg ehhez a tudatossághoz, fegyelmezettséghez, folyamatos önkontrollhoz van szükség tanulásra, tréningre, gyakorlásra.

Hogy látja: elfogadják-e a gyerekek, a fiatalok ezt a másfajta pedagógusi szerepet, ezt a segítő, mentoráló szemléletmódot?

Úgy tűnik, számukra ez kezd természetessé válni, legalábbis nálunk. Ennek van igazán fejlesztő hatása, s a közösen kimunkált problémafelismerés, az erre közösen keresett és esetleg megtalált megoldási mód azért elfogadhatóbb számukra, mint a felnőtt által osztott bölcsesség, mert jobban a sajátjuk, úgy élik meg, hogy belőlük jön, általuk is végiggondolt. Semmiképp sem kívülről rájuk erőltetett megoldásnak érzik, ezért nagyobb valószínűséggel épül majd be az életvezetésükbe.

Az interjút készítette:
Schüttler Tamás

Bencsik Zoltán

Topográfiai oktatóprogram a földrajz tanulásához

A szerző informatika-földrajz szakos tanárként, testközelből tapasztalja az ifjúság tanulással kapcsolatos általános nehézségeit, látja a benne rejlő hatékonyság fokozásának kecsegtető lehetőségeit. Észleli azokat a jeleket, konkrét visszajelzéseket, amelyek a földrajz tantárgy tanítása során, annak tananyagával összefüggésben merülnek fel, és amelyek hatványozottan jelentkezők, mivel a szerző egy kifejezetten hátrányos helyzetű diákokra specializálódott iskola falain belül fejti ki oktató-nevelő tevékenységét. Így válik érthetővé, miért is született meg a jelen dolgozat alapját képező földrajzi oktatóprogram.

TÉMAVÁLASZTÁS

A tanóra kerete nem mindig teszi lehetővé az adott tananyag megfelelő szintű elsajátítását, annak nehézsége vagy pusztán mennyisége okán. Éppen ezért öröndetes, hogy napjainkban a földrajz tárgy, hasonlóan más természettudományos tantárgyakhoz, rendelkezik a megfelelő munkafüzeti ellátottsággal, az oktatási segédanyagok tekintetében pedig évről évre gyarapodó kínálatból lehet választani az egyéni ízlésünknek leginkább megfelelőt. Ez jó hír azok számára, akik arra törekednek, hogy otthon, tanórán kívüli foglalkozással, egyfajta önképzéssel bepótolják lemaradásukat, vagy ellenkezőleg, többlettudásra, tudásfelelevenítésre törekedjenek, illetve a részletekbe való elmerülésre vállalkoznak. Mivel maguk vannak, nem akarnak másra hagyatkozni, más személyhez alkalmazkodni. Marad tehát az önálló tanulás szinte egyedülként szóba jöhető eszköze, a munkafüzet. Valóban betölti a megtanult tartalmak, fogalmak, folyamatok újbóli felidézésének lehetőségét (bár csak egyszeri alkalommal), de ki garantálja, hogy az általunk megoldott feladatok helyesek? Ha nem biztosítanak a munkafüzethez megoldókulcsot, akkor semmi. Bár a tanárral felülvizsgáltathatjuk, ellenőriztethetjük munkánkat, az azonban máris elveszi tőlünk a gyakorlás lehetőségét, ráadásul időben is jelentősen kitolja a visszacsatolás folyamatát. Így kerülhet előtérbe a digitális világ egy interaktív, visszacsatolásos elven működő programjának a használata. Úgy tűnik, megelhetjük az önképzés egyik igen hasznos eszközét, a számítógépes oktatóprogramot.

HOGYAN HASZNÁLJUK? MIT TANÍTSUNK VELE?

A földrajz összetettsége jelentősen megnehezíti dolgunkat. Az elmúlt években gombamód szaporodó, konkrét földrajzi tankönyvcsaládok mellé vásárolható multimédiás szoftvevek kiválóan megállják a helyüket, bár ezek nem kevés pénzbe kerülnek. Minőségükben

többségében kifogástalan programokról van szó. Mi az, ami ezzel a tárggyal kapcsolatos, és amit sokszor kell végeznünk, de egyébként eszközigenyes lenne, s annak előállítására pedig időigenyes? A topográfiai tanulás a maga térképeivel, folyamatos gyakorlásával tökéletesen kimeríti a fenti kritériumokat! Elkészíteni a térképet, bejelölni egy bizonyos sorrendben a topográfiai neveket, a jelöléseket magunknak ellenőrizni, aztán kiradirozni, hogy újból kezdhessük, míg a radír okozta maszatolás oly mértékűt nem ölt, hogy belefoghatunk egy újabb kontúrtérkép megrajzolásába. Megtaláltuk hát a technológia helyét, így a földrajzi topográfiai tananyag oktatásának szolgálatába állítjuk. Megleltük az eszközt, a technológia is adott hozzá, és itt a kihasználatlan terület, Magyarország topográfiai tananyaga. A részletek összeálltak, a szoftver megírható, már csak egy kérdést kell megválaszolnunk.

A PROGRAM SAJÁTOSSÁGAI

A program miért foglalkozik csak az ország társadalomföldrajzával, míg a természetföldrajzi névanyaggal nem? Ennek két gyakorlati oka van. Az egyiket személyes diák-kori, illetve oktatói éveim tapasztalatai támasztják alá. A természetföldrajzi névanyag megtanulása közel nem jelent akkora problémát, mint amekkorát a városok fekvésének bevésése. Ennek oka, hogy több érzékszervi inger társul az előbbiekhöz, így ezek megjegyzése viszonylag könnyebben megy. A Bükkhöz szorosan kapcsolódik annak alakja, kontúrja, a színei, illetve a vízföldrajzi viszonyai s számos egyéb dolog. Tehát az absztrakt névhez társul egy szín, alak, s egy valamilyen viszonyítási rendszer is. Pont ezek a pozitívumok hiányoznak a település-földrajzi névanyag tanulási mechanizmusából. Térképi jelölésük a legnagyobb városokat leszámítva azonos (általában pont vagy kör), színük nincs, s előfordulhat, hogy bonyolult folyóvízi találkozás mellett fekszenek a sok mellékfolyó egyikének partján, tehát nincs egyszerű dolgunk. Erre a problémára kerestem megoldást, s született meg a topográfiai oktatóprogramom, mely hazánk település-földrajzi névanyagának egy kis szeletét hivatott könnyebben megtanítani a diákok számára. Ennek mikéntjéről írok majd a következő oldalakon. A másik ok roppant mód prózai. A szerző technikai, programozási ismereteinek korlátai, mely behatárolja lehetőségeit is ezáltal.

AZ OKTATÓPROGRAM MŰKÖDÉSÉNEK LEÍRÁSA

Programnyelv

A program grafikus felületre lett fejlesztve, használhatósága természetesen csak ilyen körülmények közepette életképes. Az oktatóprogram megírásához végül is a Delphire esett a választásom, mely objektumorientált Pascalként értelmezhető nyelv, s ennek is az 5.0-ás (BUILD 5.62) verziójának Enterprise kiadásával készült.

Telepítés, futtatás

Használata teljességgel egyszerű. Gyakorlatilag semmilyen hagyományos telepítési eljárást nem követel meg magának, a CD tartalmát egész egyszerűen csak be kell másolni egy általunk létrehozott mappába, és már használatra is kész az alkalmazás. A szokásos telepítési metódusokra azért sincs szükség, mert futása alatt a merevlemezre nem ír (nincs mentett fájlok alapértelmezett könyvtára stb.) és az operációs rendszer registry-jébe sem kell bevezetni. Ez azt is lehetővé teszi, hogy magát az átmásolást is kikerülve, rögtön egy adathordozót a számítógépbe helyezve, az indítóikonra kattintva futni tudjon. Ez olyan felhasználónak sem okozhat gondot, aki már rendelkezik a legalapvetőbb számítógép-kezelési ismeretekkel.

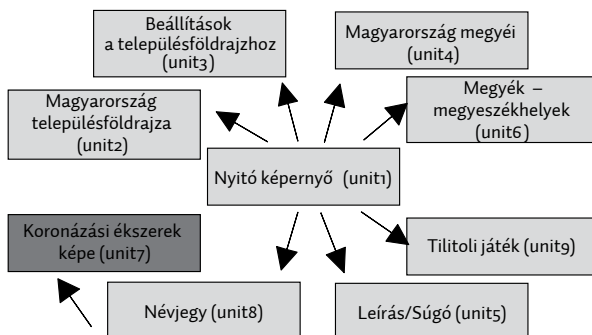
Gépigény

A szoftver gépigénye abszolút minimalista. Magának a program fejlesztésének a folyamata is egy már több mint 10 éves technológiai múltta visszatekintő Pentium III-as 650Mhz-es processzorral bíró (256 megabájt RAM) hordozható számítógépen készült. Ez ma már a legolcsóbb, a legnagyobb alkatrészi integráltságra épülő 50-60 ezer forintos irodai kisgépek tudását, sebességét is bőven alulmúlja. A tesztek ezzel párhuzamosan több korszerű, egy- vagy többmagos géppel is megtörténtek. Sebességbeli különbségek nem voltak, a program működési gyorsasága minden esetben tökéletes volt. Ebből levonható az a következtetés is, hogy nagy valószínűséggel, egy sokkal régebbi, PII, vagy PI-es technológiai szintet képviselő számítógépen is szinte biztosra vehetően használható sebességet tudna produkálni.

A program szerkezete

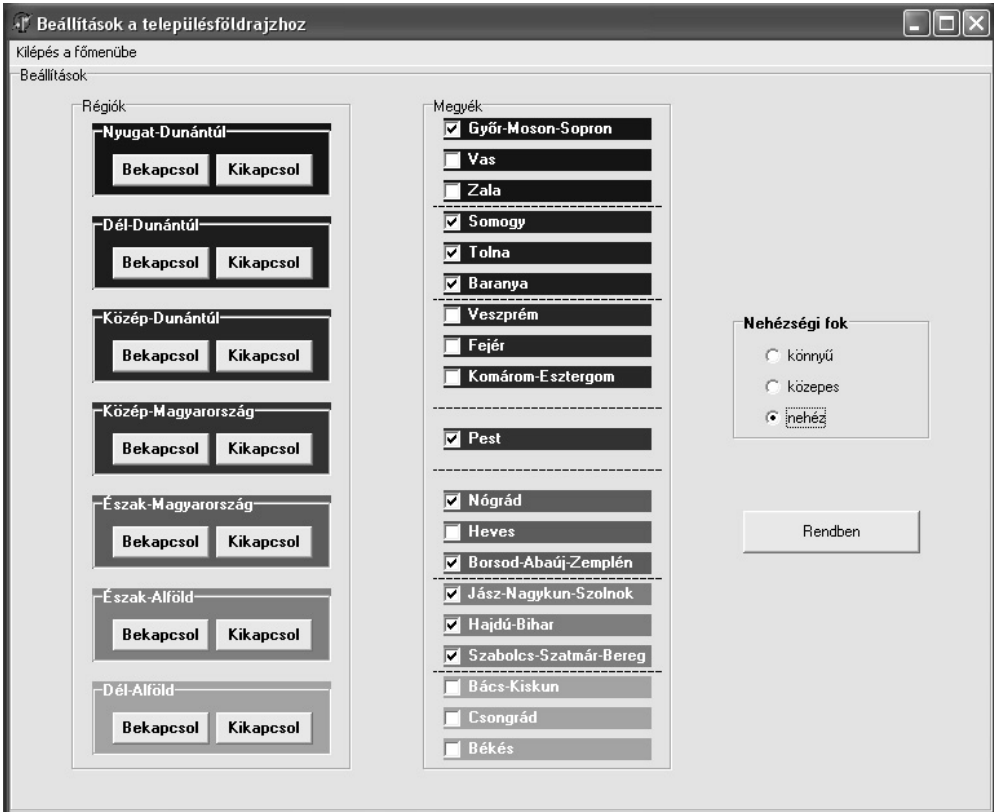
Az alkalmazás felépítése hasonlatos a számítógépes rendszerek csillag alakú topológiai kialakítására. A nyitóképernyő unitja, ami egyben a főmenü funkciót is betölti, közvetlen rálátással bír a többire nézve. Ez alól mindössze csak egy kivétel van, de azon unit nem szerves része magának a programnak, tartalma mindössze egy image objektum.

1 ÁBRA: A nyitóképernyő unitja



Az oktatóprogram nyitóképernyője nem igényel sok magyarázatot. Hat menüpont választható, illetve a főmenüben kapott helyet a programból való kilépés lehetősége (a szokásos ablaksarki x mellett), illetve a névjegy unitja is. A gombok panelek, melyek az egér különböző eseményeire különböző módon animálódnak.

2. ÁBRA: Beállítások a településföldrajzhoz menüpont



Mielőtt belekezdünk a település-földrajzi unit taglalásába, meg kell vizsgálnunk a beállítási lehetőségeket tartalmazó képernyőt is. Itt egy kétoszthatú ablak fogad minket, melynek bizonyos tagjai szemmel láthatóan összetartoznak. Ezt hivatott kiemelni a kék különböző árnyalataival történő színezés, illetve a szaggatott vonallal való belső leválasztás. A bal oldali oszlop a hét magyarországi régiót tartalmazza, úgymint: Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Közép-Dunántúl, Közép-Magyarország, Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Alföld. A jobb oldali oszlop viszont a 19 megyét, melynek felsorolásától az evidencia okán eltekintenek. A megyék checkboxos objektumként helyezkednek el, azaz mindegyik megyéhez tartozik egy kis üres négyzet, melyre, ha ráklickelek, bepipálódik. Nincs megkötve a kezünk, teljesen szabad utat kapunk abban a tekintetben, hogy miként állítjuk össze a gyakorolni kívánt névanyagot.

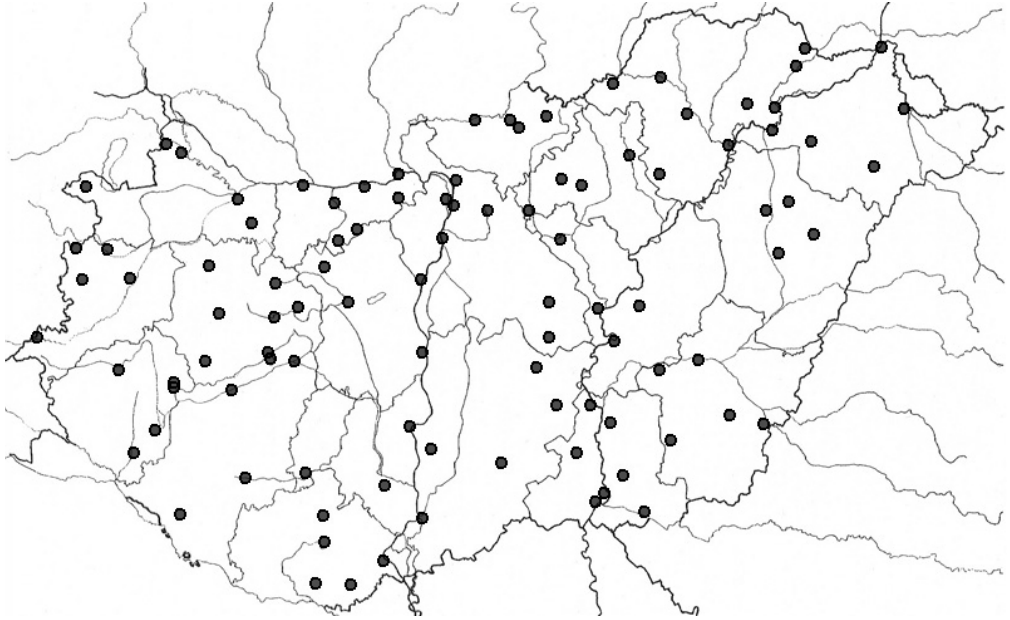
Ha komplett régiókat szeretnénk a teszt tárgyává tenni, nem kell külön a hozzá tartozó megyéket egyesével kijelölni, hanem ilyenkor érdemes használni a be- és a kikapcsol felirattal ellátott gombokat. Ezek hatására egyszerre be vagy kikerül a kéredezés köréből az adott megye, megyék település-földrajzi tartalma. Az ablak jobb szélén a nehézségi szint megválasztása kapott helyet. A legkönnyebb fokozat esetében 20 pixelnyi tévedést fog a program tolerálni. Ez a közepes fokozat esetében 25 százalékkal csökkenve, 15-re esik vissza, majd a legnehezebb kihívást választva az eredeti érték fele, 10 pixel kerül beállításra a programban.

A mai középiskolai földrajzoktatás még az 1998-as kerettantervek szerint történik. Ekkor készült a tantárgyhoz a kötelezően oktatóndó topográfiai névanyag-gyűjtemény is. Ez határozta meg, hogy melyik évfolyamban milyen névanyaggal kell megismertetni a tanulókat. Sajnos ezt az iránymutatást az új Nemzeti alaptanterv (NAT) beköszöntével kiemelték a rendszerből. A névanyag kialakításakor egy olyan kutatási eredményre támaszkodtam, mely a fent említett kerettantervek alapján készült középiskolai földrajzi névanyagot vizsgálta. A tanulmányt *Makádi Mariann* írta, s azt térképezte fel, hogy a kötelező topográfiai anyagon felül, milyen egyéb többletinformációkat tartalmaznak a tankönyvek. A dolgozat tehát a leggyakoribb, ha úgy tetszik a legfontosabb Magyarországgal kapcsolatos névanyagot tartalmazza. A lista a megyéket külön számolva 527 eleműre duzzadt, mely egyaránt magába foglalja a természet- és a társadalom-földrajzi tartalmakat is. Mivel nagyjából fele-fele arányban oszlik meg a kettő, ez azt jelenti, hogy körülbelül 250-re tehető a település-földrajzi névanyag. Ez gyakorlatilag az elérhető ajánlott maximális tudás, mely valljuk be rengeteg. Mindezek ismeretét még egy emeltszintű érettségit tevő diáktól sem várhatjuk el. Szűrni kell tehát a tagokat, hogy elérjük a nehézségi szint egy emberibb határát. A filterezés feltétele pedig az volt, hogy a nevet nemcsak a kerettanterveknek, nemcsak a tankönyveknek, de az utolsó évfolyamban használt (s így névanyag-tartalmát tekintve a legbővebb) középiskolai térképeknek is tartalmazniuk kell. Tehát a csak említés szintjén felmerülő, de a térképeken fel nem tüntetett nevek, nem kerülhetnek be a programba, és fordítva. Ez eredményezte aztán, hogy minden tudatosság nélkül, kereken 100 település-földrajzi nevet tartalmaz a végleges adatbázis. Ezek a megyék szerinti fordított ABC sorrendben a következők:

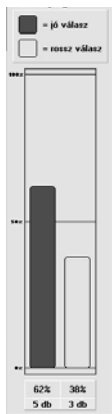
1. TÁBLÁZAT: 100 darabos topográfiai névanyag		
Győr-Moson-Sopron	Vas	Zala
Győr Hegyeshalom Mosonmagyaróvár Pannonhalma Sopron	Bük Kőszeg Sárvár Szentgotthárd Szombathely	Hévíz Keszthely Nagykanizsa Zalaegerszeg Zalakaros
Somogy	Tolna	Baranya
Balatonboglár Kaposvár Nagyatád Siófok	Dombóvár Paks Szekszárd	Harkány Komló Mohács Pécs Villány
Veszprém	Fejér	Komárom-Esztergom
Ajka Balatonfüred Pápa Tapolca Tihány Várpalota Veszprém Zirc	Dunaújváros Mór Székesfehérvár	Dorog Esztergom Komárom Lábatlan Oroszlány Tata Tatabánya
Pest	Nógrád	Heves
Budapest Cegléd Dunakeszi Gödöllő Nagykőrös Százhalombatta Szentendre Vác	Balassagyarmat Hollókő Salgótarján Szécsény	Eger Gyöngyös Hatvan Visonta
Borsod-Abaúj-Zemplén	Jász-Nagykun-Szolnok	Hajdú-Bihar
Kazincbarcika Mezőkövesd Miskolc Ózd Sárospatak Sátoraljaújhely Szerencs Tiszaújváros Tokaj	Jászberény Martfű Szolnok Törökszentmiklós	Balmazújváros Debrecen Hajdúböszörmény Hajdúszoboszló
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Bács-Kiskun	Csongrád
Nyírbátor Nyíregyháza Tiszalök Vásárosnamény Záhony	Baja Kalocsa Kecskemét Kiskunfélegyháza Kiskunhalas	Algyő Csongrád Hódmezővásárhely Makó Ópusztaszer Szeged Szentes
Békés	= 100 darabos topográfiai névanyag	
Békéscsaba Gyomaendrőd Szarvas Gyula Orosháza		

Arra is törekedni kellett, hogy lehetőleg ne „boruljon fel” a térkép, azaz a lehető legkiegyensúlyozottabb legyen a területi különbségek ellenére is. Az itt látható kontúrtérkép az összes, az oktatóprogramban elérhető topográfiai elemet bemutatja, az egyszerűség érdekében itt még csak nevek nélkül, hiszen ezzel az eloszlás mértékét szeretném érzékeltetni csupán.

3. ÁBRA: Kontúrtérkép topográfiai elemei



Magyarország településföldrajza menüpont



Ez a unit az oktatóprogram többi feladatához képest a legbonyolultabb, legösszetettebb programozást kívánta meg. A városok adatai, egy rekordban tárolódnak, minden városhoz tartozik egy string típusú mező a névhez, két integer típusú a koordinátáknak, magyarul egy x és egy y névvel bíró mező, végül pedig egy boolean típus tartozik a statusz névvel rendelkező állapotjelzőként használt mezőhöz. A form indításakor (OnActivate) első lépésben kiemeli az előbb megejtett beállításokat. Egyszerű elágazással megvizsgálja a program, hogy mely checkboxok voltak bekapcsolva, és ennek alapján ha pipát talál, a konstans városok státusállapotát logikai igenre, true-ra állítja. Legnagyobb örömemre rég elmúltak azok az idők, mikor még égetően fontos volt, hogy a lehető legkevesebb memóriát használjuk fel a szoftver írása során, így a programozás átláthatóságának érdekében egy másik 100 elemű, az előb-

A(z) 1. bejelölendő város: **Pannonhalma**
 Nehézségi szint: **Könnyű** Névtárgy mennyisége: 12 db

Folyamatjelző: **83%**

bível megegyező mezőkkel bíró rekordot is felhasználtam. Miután véget ér az „aktiválás” az mvaros nevű rekordban, egy számláló ciklus végigfut rajta, és a státusában true-ként értékelt városokat, azok minden adatával együtt áttölti a varos rekordba, miközben azt is számolja, hogy hány elem foglal benne helyet. Innentől kezdve csak ezzel a rekorddal dolgozunk tovább. A következő lépésben szintén egy egyszerű for ciklus segítségével, de véletlenszám-generátort is igénybe véve, új pozíciókat kapnak a rekordon belül. Mikor ezzel végzett a program, az OnActivate esemény végső utasításaként meghívja a keresés nevű eljárást, mely elindítja magát a teszt folyamatát. Az ablak bal felső sarkában információkkal látja el a felhasználót programunk az általa választott nehézségi szintről, a bejelölendő névanyag nagyságáról, illetve az elsőként elhelyezni kívánt településnevünket is feltünteti, mely persze, aminek elhelyezése után a következő névre ugorva a következőt is kiírja. Mellette jobbra található a folyamatjelző. Ez a sáv hivatott tájékoztatni minket arról, hogy az adott tesztben éppen hol járunk. Értelemszerűen dinamikusan működik, a 100 százalék mindig az éppen aktuális teszt topográfiai névanyag-mennyiségére nézve lesz kalibrálva. A formunk jobb oldalát teljes mértékben a grafikonunk tölti ki. A jelmagyarázat alatt jelennek meg a folyamatosan frissülő oszlopok, melyek színezése akár még megtévesztő is lehet a kezdeti szakaszban, hisz az egyetemes tiltószín, a piros jelenti a jó választ, míg a sárga a rosszat. Ennek azonban megvan a maga oka. Ez a beállítás egy „tradíciót” követ, mely a térképi jelölések színezését veszi alapul. Általában a térképen rengeteg szín fordul elő, a barna, sárga, zöld, kék, illetve egyéb színek különböző árnyalatai. A települések megjelenése tehát megkívánja az előbbiektől jelentősen elütő, a színezésből szinte kiugró tónust. Ezt az igényt pedig szinte minden esetben a piros elégíti ki. Nem szerettem volna eltérni ettől a bevett szokástól, így – ahogy majd láthatjuk – az oktatóprogram térképi jelölése is pirosat használ a jó megfejtésekre. Ha következetesek szeretnénk maradni, márpedig az átláthatóság ezt megkívánja, akkor a grafikonon is hasonló módon kell alkalmazni a színezési eljárást. A kijelzés minden egyes jó válasz után automatikusan frissül, a rossz válaszok esetében pedig megvárja, hogy a második kísérlet milyen eredménnyel jár, és annak függvényében módosítja a kirajzolt oszlopok magasságát. A képernyő alját széles sávban két gyűjtődoboz foglalja el. Mint a nevük is mutatja, feladatuk nem más, mint a helyesen vagy a hibásan megadott nevek ablakukba való rendezése. Ennek értelmét az jelenti, hogy megkönnyíti a diák ellenőrzési folyamatát, hisz tételesen megkapja mindkét listát, ami alapján gyakorolhatja a számára nehezen megjegyezhető fekvésű településeket. Ha annyi név kerülne bejegyzésre, hogy túllógna a két kis ablak fizikai határain, aktivizálódik az amúgy alaphelyzetben inaktív csúszka (slider), mellyel böngészni tudjuk a végeredményt. Még egy segédeszköz kapott helyet az ablakban, a jobb alsó sarok szolgál ennek helyéül. Alaphelyzetben inaktív és az is marad egészen addig, míg végére nem érünk a tesztfolyamatnak. Ekkor a rácsot formázó shape-ünk visible tulajdonságra false-ra változik, és megjelenik három gomb, melynek feliratai: Csak a jó válaszok mutatása, Csak a hibák mutatása, Minden jelölés mutatása. Ez szintén az önellenőrzés megkönnyítését szolgálja, a program által kijavított tesztlap áttanulmányozását hivatott megkönnyíteni. Segítségével megtekinthetjük a jó válaszainkat, vagy ha túl zsúfolt lenne a térkép, illetve

ha nem szeretnénk a helyes megfejtéseket is a térképen tudni, választhatjuk a csak rossz jelölések felrajzolását is. Ha pedig az együttes teljesítményünkre vagyunk kíváncsiak, akkor értelemszerűen az utolsó opció választása lehet számunkra az üdvözítő.



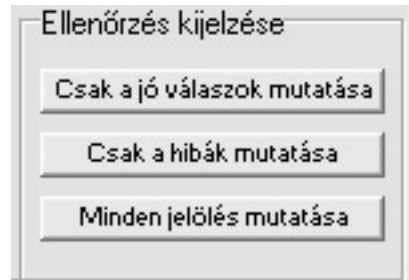
Tekintsük meg magát a jelölés folyamatát, mi történik a háttérben, hogyan ellenőriz a program stb. A gyakorlás indításakor történő onActivate eseményekről már fentebb beszámoltam, ezúttal az azt követő történéseket vesszük górcső alá. A program kiírja számunkra az elsőként bejelölendő települést. A térkép fölé húzva az egeret, annak alakja keresztformájúra változik, ezáltal sokkal kisebb területet takarva ki annak felületéből, így is könnyítve rajta az eligazodást. Megkeressük az általunk feltételezett helyet, majd egy egérekattintással elhelyezzük a jelölést. Mi történik ekkor? A program kiolvassa az egér pozícióját egyMouseDown esemény keretében, majd elvéggez egy

A tévedés számításának részlete:

```

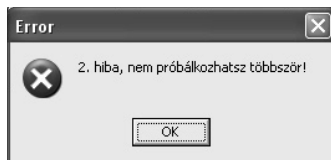
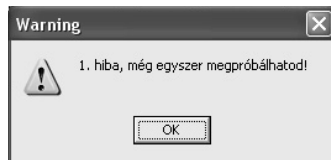
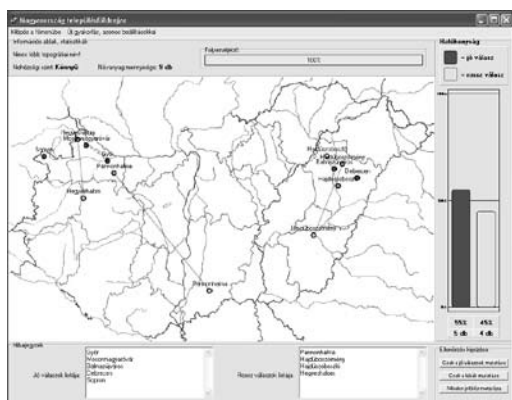
probax:=abs(varos[m].x -x);
probay:=abs(varos[m].y -y);
r2:=int(sqrt(probax*probax+probay*probay));
    
```

Ez az r2 érték lesz a majdani hibahatár -vizsgálat tárgyának döntnöke, mely validálja, vagy elveti térképi jelölésünk helyességét.



Pythagorasz-tétel szerinti számolást a konstansként tartalmazott város koordinátáinak, illetve a most kiolvasott klikkelés értékeinek segítségével. A kapott eredményünk egy távolság lesz, melyet összevet a beállítás alkalmával megjelölt nehézségi szinthez rendelt hibahatárral. Ha az azon belül van, elfogadja a klikkelést és jó válasz gyanánt fekete karikával határolt piros kört helyez el az adott ponton. Azonban, ha úgy találja az ellenőrzéskor, hogy kicsúsztunk a még helyes válasz intervallumból, akkor ezt az előbbi jelölést sárga színezéssel ejti meg. Ezen felül az előbb kiszámított távolság sugárként való felhasználásával a rossz jelölés középpontjából egy neonzöld segédkört fog a térképre felrajzolni. Ez azon diákok számára, akik tanultak, jelentős segítséget fog nyújtani, hisz ahogy a sűgő által tájékoztatva lettek a felhasználók, a jó válasz valahol ezen a körvonalon lesz rajta. Akik tehát tanultak, nagy valószínűség szerint képesek lesznek ezek után korrigálni hibájukat, a felkészületleneket pedig aligha fogja érdemtelenül ponthoz juttatni. Az első rossz választ követően egy beépített Warning hibáüzenet is megjelenik, ezzel is figyelmeztetve a felhasználót, hogy hibázott, és kap egy utolsó lehetőséget a javításra. A felugró ablakot „leokézva” újból próbát tehetünk. Ha itt javítani tudunk az első sikertelen próbálkozáson, akkor a rossz válasz körét törli a rendszer, majd elhelyezi helyette a piros jelet a fentebb vázolt módon. Ezt követően újra betöltődik az üres térkép, és a már korábban elhelyezett névanyagot a válaszokat tartalmazó rekordból kiolvasva, felviszi felületére. Azonban az újabb rossz választ javítani már nem lehet. Ekkor jön az Error hibáüzenet, és a jelölés véglegesen sárga színnel való rögzítése. Ha eldőlt egy jelölés sorsa, frissül a grafikon, a név bekerül a megfelelő gyűjtődobozba, a folyamatjelző magasabb százalékos értéket kap, és a kérdés nevű eljárást meghívva újabb nevet ír ki a térképre való elhelyezése okán.

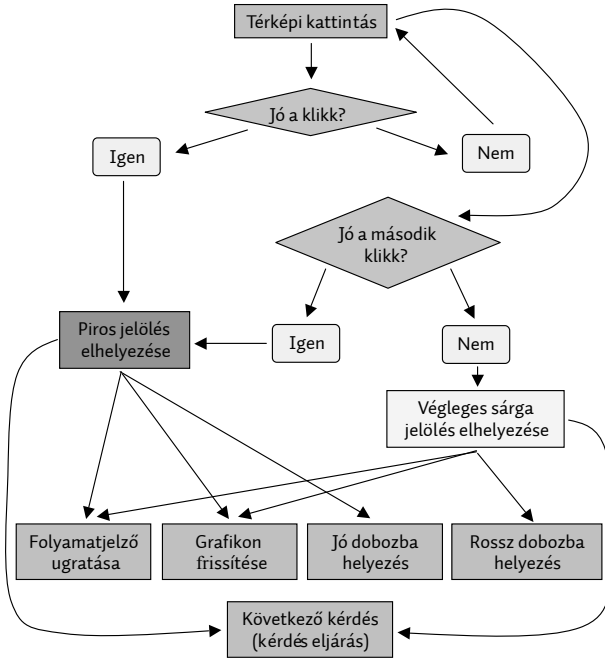
Amikor végeztünk a gyakorlással, és az utolsó topográfiai elemet is elhelyeztük a térképen, a szoftver automatikusan elvégzi a hibajavítást. Ez a piros jelöléseket nem érinti, hiszen azok megfeleltek a helyes válasz kritériumainak. Zöld színnel megjelöli a kontúrterképen az adott konstans névanyaghoz tartozó, de hibásan megjelölt területeket, majd



az a sárga jelölésekhez cián vonalat húz úgy, hogy az egyértelműség érdekében mindkét pontban feltüntetni az elhibázott települések nevét is. Mindezekkel a lehető legjobb mértékben próbálja kiszorgálni felhasználóit az oktatóprogram, hogy hiányosságait a tanulók a lehető legprecízebben meg tudják állapítani, illetve hogy ezeket kellő mértékben pótolni legyenek képesek.

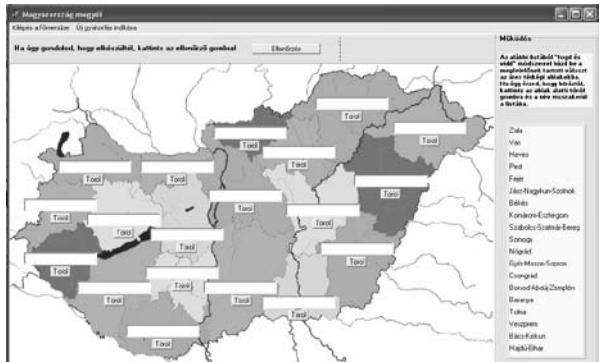
Az egér térképi kattintását kiértékelő láncolat, a következő egyszerűsített folyamatábrával fogalmazható meg a legjobban:

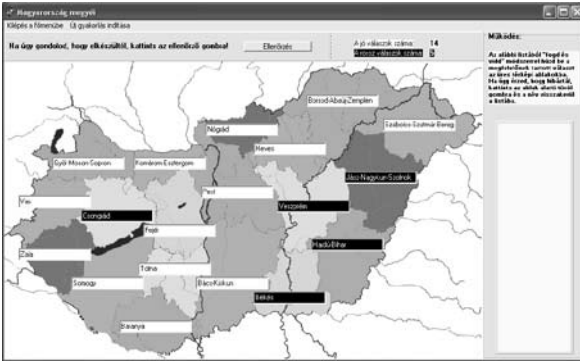
5 ÁBRA: Értékelő-láncolat folyamatábrája



Magyarország megyéi menüpont

Ennek a feladatnak az elindításakor, egy hazánk megyéit ábrázoló térkép tűnik fel a form leghangsúlyosabb elemeként. Mindegyik megyéhez tartozik egy fehér színű, üres edit objektum, illetve egy dedikált Töröl feliratú nyomógomb is. A jobb oldalon egy lista található, mely az összes megyének nevét tartalmazza, véletlenszerű sorrendben felállítva őket. A feladat a számítógép-felhasználók körében jól ismert drag&drop technikával oldható meg. Az egeret a lista fölé húzva megváltozik a mutató formája, egy emberi kézvé alakul át. Ez jelzi, hogy az adott hely alkalmas a megragadásra. Bal gombos klikkeléssel, majd annak nyomva tartásával megfogjuk a megyét és elhúzzuk az egeret a térkép irányába. Ekkor szintén változik az input eszköz monitoron megformázott képe, tiltó szimbólummá alakul. Ez a jelentése tudatja velünk, hogy a húzott alany az egér aktuális pozíciójában nem dobható, nincs alatta

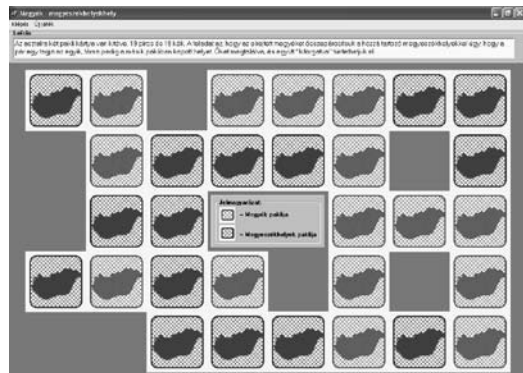




cél. Ha mégis felengedjük a gombot, törli a húzás tartalmát, és újból próbálkozhatunk. Ha újból megteesszük az előbbieket, de most valamelyik edit fölé visszük az egeret, a jóváhagyó forma jelenik meg az addigi tiltó helyett, a jól ismert nyíl, alatta egy üres papírlap. Ha ekkor dobjuk a magunkkal vonszolt nevet, akkor a program megvizsgálja, hogy üres-e a hely, vagy már valamilyen felirat elfoglalta-e azt. Ha üres, jóváhagyja az ejtést és bejegyzí az edit-be, de ha véletlenül felülírnánk a szöveget, azt nem fogja megengedni. Előtte üríteni kell a sávot, melyet a mindegyik alatt megtalálható Töröl gombbal végezhetünk el. A törölt nevet a program az első üres listahelyre teszi vissza, és az újból elhelyezhetővé válik. Mindegyik megye nevét a fent leírt módon húzhatjuk be a szerintünk jó helyére, majd ha készen vagyunk, rá kell nyomnunk az Ellenőrzés gombra. Ekkor az oktatóprogram elvégzi a javításokat. Első lépésben eltűnnek a törlést lehetővé tevő gombok, hogy az értékelés után ne lehessen belejavítgatni, majd második lépésben egyesével megvizsgálja a mezőket. Ha egyezik a várt válasszal, melyet konstansként tárol a szoftver, meghagyja az eredeti színezést és hozzáad egyet a jó válaszok összegéhez. Azonban ha helytelen választ érzékel, a hátteret feketére, a szöveget pedig fehérre festi be, hogy a hiba, hibák minél kontrasztosabban kitűnjenek a többi közül, majd természetesen itt is megnöveli, de most a rossz válaszokat számláló változó értékét. Miután végzett a színezéssel, szövegesen is kiteszi a végeredményt a gomb melletti, szaggatott vonallal leválasztott területre. Az Új gyakorlás indítása menüpontra ráklicskelve pedig mindennek újból nekiállhatunk, lehetőségünk van tehát megint kitölteni azt, tudásunk tökéletesítésének okán.

Megyék – megyeszékhelyek menüpont

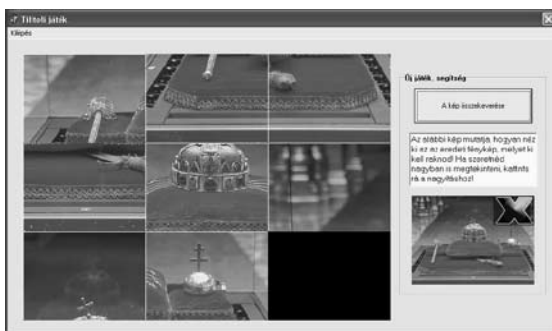
A program egy közös rekordban tárolja az összes megyét és megyeszékhelyet. Véletlenszám-generátor segítségével összekeveri a tagokat, a hozzá tartozó boolean típusú statusz mezőjükkel egyetemben, mely a majdani színüket hivatott meghatározni. Az összekeverést követően a nevek egymás után, sorban felírva jelennek meg a panelen. Az, hogy a piros vagy a kék kártyalapot imitáló hátlap kerül rájuk, az a statusz-ban tárolt érté-



küktől függ (true vagy false). Pirosat kap a megye, kéket a megyeszékhely panelje. Ezt követően nem marad más dolgunk, mint folyamatos klikkeléssel összepárosítani az egyes megyéket a saját megyeszékhelyével, míg az utolsó párt meg nem leljük (a megtalált párok lekerülnek a „posztóról”). Ekkor megjelenik egy üzenet, mely gratulál a sikeres feladatmegoldáshoz. Hasonlóan az előző programrészhez, itt is újból megkevertethetjük a paklikat a programmal, ha az Új játék menüpontra bökünk. Ennek a játéknak összetett feladata van. Az egyik a mindenki számára egyértelmű földrajzi tartalom gyakorlása, hiszen tudni kell, mi minek a párja, a másik pedig egy „bújtatót”, memóriafejlesztő funkció. 38 elemet kell fejben tartani, 19 összetartozó párt. Ez bizony nem feltétlenül bizonyul könnyű feladatnak, és jelentős mértékben képes fejleszteni az összpontosítási, koncentrációs képességet.

Tilitoli játék

Ez a menüpont az oktatóprogram egy pihentető, kikapcsolódást biztosító alkalmazása. Nem kifejezetten a földrajzi tartalomhoz kötődik, hisz kilenc darabra vágva a magyar koronázási ékszereket mutatja be, de egy jelentős, ki nem mondott nevelési célja is van, a hazaszeretetre való nevelés. A Parlament jóval kisebb látogatottsággal bír bármelyik múzeumhoz képest is, így csak kevesen láthatják a történelmünk és identitásunk alapját megtestesítő darabjait. Magának a programnak az alkalmazása roppant egyszerű. Az üres mezővel szomszédos képkockára ráklikkelve, az áthelyezi magát a hiányzó rész helyébe. Nem is kell bővebb magyarázat számára, hisz a jól ismert gyerekjátékon alapszik, melyet valószínűleg mindannyian játszottuk már régebben. Annak érdekében, ha valaki mégsem tudná kitenni a képet, hogy ne érezze magát frusztrálva, a kis képre kattintva nagy méretben is megtekintheti az egész fotót.



Az oktatóprogram egy lehetséges alkalmazásának óraterve

Bár mindenki tisztában van azzal, hogy ama szituáció igen komolyan a valóság mezsgyéjéig sűrölja, melyben a földrajz tanár az amúgy is kevés óraszámából akár egyet is arra fordítson, hogy levigye a tanulókat a számítástechnika terembe földrajz témájú multimédiás eszközökkel ismerkedni, bízva a lehetetlenben, mégis megpróbálok egy óraterv szintjén ötletet adni erre az esetre. A következő példa, egy nyolcadik évfolyamos osztály egyik lehetséges tanóráját mutatja be a szoftverrel.

Idő	Az óra menete	Didaktikai mozzanat	Didaktikai módszer
2'	I. Az óra szervezése Jelentés, órakezdesi procedúrák		
3'	II. Ellenőrzés – Mi a térkép fogalma? – Mely kiegészítő információkat tartalmazza ezen kívül a térkép? – Mely alföldi városokról tanultunk az elmúlt órán?	Felelevenítés	Frontális osztálymunka
1'	III. Új anyag feldolgozása – A számítástechnika terem rendjére való figyelemfelhívás!	Tanári közlés	
3'	– Soroljatok fel minél több olyan oktatóprogramot, mellyel eddigi életeitek során találkoztatok! – A mai órán egy számítógépes oktatóprogrammal fogunk megismerkedni.	Direkt célkitűzés	Frontális osztálymunka
6'	– A program helyének megtalálása, elindítása. – A szoftver felépítésének, részösszetevőinek bemutatása. – Most az alkalmazásban történő térképi jelölés mikéntjét fogom elmagyarázni, a tanári gépen.	Tanári közlés	Frontális osztálymunka
1'	– Mindenki ismerkedjen egy perc erejéig a programmal, tekintse át lehetőségeit!	Tanári közlés	Önálló tanulói munka
4'	– Első feladatként válasszátok ki a származásotok szerinti megyét, és először könnyű, majd közepes s végül nehéz fokozaton is töltsétek ki a kontúrtérképet!		Önálló tanulói munka
3'	– Mire kell odafigyelnünk, milyen stratégiát érdemes követni kontúrtérképes számonkérés esetében? – Milyen nehézségeket jelent a szoftver a hagyományos papír alapú számonkéréshez képest?	Részösszefoglalás	Frontális osztálymunka
10'	– Következő feladatként oldjátok meg a Magyarország megyéi elnevezésű feladatot! A feladatot addig ismételjétek, míg hibátlan nem lesz! – Aki ezzel kész van, tanulópart alkotva egy osztálytársával, álljanak neki a Megyék-megyeszékhelyek név fémjelezte feladványhoz!	Tanári közlés	Önálló tanulói munka Páros munka
5'	– Üljön vissza mindenki a saját helyére, versenyezni fogunk! Az nyer, aki elsőként kirakja a Tilitoli játékban szereplő koronázási ékszereket ábrázoló fényképet!	Motiváció	Önálló tanulói munka
4'	IV. Óra végi összefoglalás – A gyakorlások után töltsétek ki a szétosztott lapokon hazánk megyéit, a pontozott vonalra írva nevüket!	Ellenőrzés	Önálló tanulói munka
1'	V. Értékelés – Az osztály munkájának értékelése.	Értékelés	Tanári közlés
2'	VI. Házi feladat kijelölése – Töltsétek ki a munkafüzet 23. oldalának 1-es, 2-es és 4-es feladatát!	Feladatkijelölés	Tanári közlés
	VII. Az óra befejezése	Felállítás, elpakolás, teremrend	

ÖSSZEGZÉS, FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

Láthattuk tehát, hogy ennek az oktatóprogramnak a használata jelentős előnyökkel bír a hagyományos, papír alapú otthoni gyakorláshoz képest. A tesztek elvégzésének darabszáma gyakorlatilag a végtelennel egyenlő. Nem kell papírra írogatnunk, azt nem kell folyton kiradírozni, ezáltal egyszerű, gyors, „tisztá” lehetőségét kínálja Magyarország település-földrajzi topográfiai névanyagának gyakorlásához. Oktatási tapasztalatai bizalommal töltenek el, hiszen a jelenlétemben történt gyakorlati kipróbáláson, a tanulók meglepő egyszerűséggel látták át szinte rögtön a program felépítését, és kezdtek neki kipróbálásához. Használata a legcsekélyebb problémát sem jelentette, szinte automatikusan használták az általa nyújtott lehetőségeket, beállításokat. Az is meglepő volt számomra, hogy sokan közülük figyelemreméltó eredményességet produkáltak a feladatok megoldása során, a kezdeti jelek tehát egyértelműen pozitívnak mutatkoztak. Az oktatóprogram jövőbeni fejlesztése rendkívül sok szálon keresztül bonyolódhat le. Lehetne a névanyagot jelentősen bővíteni, hogy felsőoktatási szinten is alternatívája lehessen a papírtérképes tanulásnak. Vagy lehetne akár, a már meglévő adatbázis kiválasztását egyéb szempontok alapján is meghatározhatóvá tenni, azaz nemcsak kizárólag a területi kijelölés lenne választható, hanem egyéb, ipari vagy természetföldrajzi tulajdonság szerint is. Például bányavárosok, élelmiszeripar, megyeszékhelyek, alföldi városok, 50 ezernél több lakossal bíró települések, és még számos más lehetőség. Ki lehetne fejleszteni a komplett természetföldrajzi programrészét is, ahol a programban már alkalmazott módszerekhez hasonlóan, a névanyag azon szegmensét is a gyakorlás tárgyává lehetne tenni. Nem kétséges azonban, hogy a legnagyobb minőségi ugrást egy szabadon bővíthető, rugalmas, a program háttéréül szolgáló adatbázis jelenthetné. Jelentős tartalékok rejlenek még a programban, mely kellően stabil alapot nyújthat a jövőbeni fejlesztésekre. Remélem, hogy megtalálja megillető helyét a földrajzoktatás berkein belül.

IRODALOM

- GÁBOR BÉLA (2004): *Mikrológia 37. Programozási nyelvek: A Delphi programozása*. ELTE Informatikai Kar.
- MAKÁDI MARIANN (2005): *Módszertani kézikönyv. 1. gyakorló földrajztanárok és hallgatók részére*. Stiefel-Eurocart Kft. Budapest.
- MAKÁDI MARIANN (2006): *Módszertani kézikönyv. 2. gyakorló földrajztanárok és hallgatók részére*. Stiefel-Eurocart Kft. Budapest.
- MAKÁDI MARIANN (2007): *Beszédesebb iskolai térképeket! – A Földrajz Tanítása*. Mozaik Kiadó. Szeged. XV. évfolyam 1. pp. 3-6.
- MOLNÁR CSABA – SÁGI GÁBOR (2001): *Programozás Turbo Pascal nyelven*. BBS-E Bt. Budapest.
- SAS TIBOR (2002): *Delphi abszolút kezdőknek*. LSI Informatikai Oktatóközpont. Budapest.
- www.prog.hu – Delphi szekciója
- www.prohardver.hu – Delphi fórumai

Programok hálójában

Beszélgetés az Arany János Szakiskolai Program, a Szakiskolai Fejlesztési Program és a Dobbantó párhuzamos jelenlétéről

A szolnoki önkormányzat egyszerre két hátrányos helyzetű tanulók segítségét szolgáló programot – a Halmozottan Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Kollégiumi Szakiskolai Programját és a Dobbantó programot – is támogatott. A két program sajátosságairól, különbözőségeiről és kapcsolódásairól Kállai Mária alpolgármesterrel és Szabó Róza művelődési irodavezetővel beszélgettünk.

Miért tartotta fontosnak Szolnok Város Önkormányzata, hogy támogassa ezt a két, sok vonatkozásban azonos, de számos ponton eltérő célokat követő programot?

Kállai Mária: Egy önkormányzati fenntartónak minden olyan törekvést támogatnia kell, amely valamilyen eszközzel enyhíteni kívánja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Mindkét program a hátrányban lévők felzárkózását szolgálja, bár az Arany János Szakiskolai Program azokat a tanulókat célozza meg, akik bizonyos értelemben már sokat leküzdöttek a hátrányaikból. Elvégezték az általános iskola nyolcadik évfolyamát, jelentkeztek egy szakiskola 9. évfolyamára, van elképzelésük az életpályájukról. Ezzel szemben a Dobbantó a leghátrányosabb, az iskolai kudarcok következtében az iskolarendszerből leszakadt, tudásbeli, de még inkább szocializációs hátrányokkal küzdő fiatalokat kívánja visszajuttatni az iskolarendszerbe, esélyt akar adni arra, hogy piacképesé váljanak a munka világában. A két program alapvető különbsége a célcsoportokban van. Az Arany János Szakiskolai Program tanulóinak azért van támogatásra szükségük, hogy megerősödjenek a tanulási motivációik, hogy valóban elérjék a kitűzött céljaikat, ezzel szemben a Dobbantó a peremlétben, a margón lévő fiatalok számára született, azokat segíti, akik esetében a hátrány már-már lehetetlenné teszi a társadalmi integrációt, akik nemritkán hajléktalanok, akiket képletesen és valóságosan is a pincékből, az egérlyukakból kell összeszedni. Ez utóbbi a Dobbantó legnagyobb értéke, hiszen az iskolarendszer keretei között, speciális módszerekkel próbálja a fiatalokat segíteni abban, hogy a meglehetősen nagy hátrányaikat valahogy ledolgozzák, hogy képesek legyenek felzárkózni. Az Arany János Szakiskolai Program ezt a küldetést nem vállalja, mert a programhoz kapcsolódás konzolidáltabb világot tételez fel, ez azonban mésem jelenti azt, hogy ne történne felzárkóztatás, ne lenne egyénre szabott fejlesztés.

Szabó Róza: Valójában van egy harmadik program, a Szakiskolai Felzárkóztató Program, amelyik az Arany Jánostól és a Dobbantótól is eltérő célcsoportot támogat, s némileg más módszerrel próbálja segíteni a lemorzsolódókat, vagy a leszakadás veszélyeinek kitétt gyerekeket. A három program más-más célokat szolgál, miközben vannak érintkezési pontjaik. Az Arany János Szakiskolai Programba kerülők esetében már megtörtént a beiskolázás, mivel rendelkeznek eredményes általános iskolai végzettséggel. Miután a bekerülés egyik

fő kritériuma a halmozottan hátrányos helyzet, így ez alapvetően a szociális hátrányokat igyekszik kompenzálni. Ezzel a kompenzációval előzi meg az esetleges kudarcot, a lemorzsolódást, s próbálja segíteni azt, hogy a gyerek valamilyen szakmát szerezzen. A gyerek szakmát tanul az iskolában, az iskola szorosan együttműködik a kollégiummal, ahol mindennapjait tölti. A szocializációs hátrányok leküzdésének az alapvető színtere ebben az esetben a kollégium. A Szakmai Fejlesztési Program (SZFP) program nagyjából az Arany János és Dobbantó program között helyezkedik el. Itt ugyanis nem feltétel a befejezett általános iskolai végzettség. Szolnokon az egyéves SZFP program működik, itt a hetedik évfolyam elvégzése a bekerülés kritériuma. Tehát ezek a gyerekek is sokféle értelemben leszakadtak, kudarcokat megéltek, de számukra mégis körvonalazódott egy határozott cél, a szakképzésbe kerülés, valamilyen szakma elsajátítása. Ezt egészíti ki a Dobbantó, amelyben nagyon heterogén összetételű a célcsoport. Van, aki négy-öt osztályt végzett, van, aki már elkezdett egy gimnáziumot vagy valamilyen szakképző iskolát. Éppen az a program lényege, hogy nincs markánsan meghatározott bemeneti követelmény. S nem is biztos, hogy a szociális hátrány áll a kudarcok, a kisodródás, a kallódás hátterében. Miután a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) indította, előtérbe kerül a sajátos nevelési igény, amelyet persze tágan kell értelmezni. Azaz ebbe a kategóriába nemcsak a fogyatékos fiatalok, hanem a személyiségfejlődésében bekövetkezett zavarok miatt tanulási kudarcot szenvedett fiatalok is beleértendők. Ez a program talán a legsokszínűbb, ez képes a leginkább befogadni a sokféle okból problematikus fiatalokat. A három program együtt teszi lehetővé a hátránykompenzáció rendszerének eredményes működését.

Kállai Mária: A legfrissebb PISA-felmérés adatai azt mutatják, hogy Magyarországon még mindig az átlagnál meghatározóbb, hogy a család hogyan él, milyenek az anyagi és a kulturális viszonyai, s az is egyértelmű, hogy a gyerek tudását, iskolai eredményességét még mindig erősebben határozzák meg a családi hatások, mint az iskolai erőfeszítések. Mindez aláhúzza azt, hogy a hátrányok kiegyenlítése terén javítani szükséges az iskola szerepét, speciális programokkal kell segíteni a hátrányban lévőköt. S ez a három program a maga differenciált hatásaival együtt tud eleget tenni ennek a követelménynek.

Az oktatáspolitikusok jó része úgy vélekedik, hogy talán nem kellene három különböző hátránykompenzációs programot működtetni, „egyet kell csinálni, de hatékonyat” – szokták gyakorta mondani, ma különösen –, nem olyan gazdag az ország, hogy ennyi párhuzamosan futó programot működtessünk. Mi lehet az oka ennek a kételynek, mivel magyarázható, hogy van egyfajta fenntartás az oktatáspolitikában, tegyük hozzá a fenntartók egy részében, ezzel a differenciáltsággal szemben?

Kállai Mária: Egyrészt nem vagyok biztos abban, hogy idegenkedés lenne a programok differenciáltságával szemben, amennyiben mégis, akkor bizonyára nem egészen jók a programok, illetve a hátrányos helyzet súlyosságának kommunikációja. A fenntartók esetében nem érzékelem ezt, sőt éppen a Dobbantó kapcsán egy pozitív ráhangolódást látok. Több olyan önkormányzatot ismerek, amelyek fontosnak érzik ezt a programot, növelni kíván-

ják az ilyen osztályok számát. A Dobbantó csapat kommunikációjában hasznos lenne, ha tényekkel erősödne a program szükségességének indoklása, s az is fontos lenne, hogy a közoktatási törvénytervezetben szereplő Híd programhoz hozzá lehetne kapcsolni mindazt a tapasztalatot, amit a Dobbantó eddigi működése során összegyűjtöttek.

Szabó Róza: A Dobbantó esete jól példázza, hogy milyen nehéz legitimálni, költségvetési szempontból elfogadtatni egy civil kezdeményezést, s aztán beépíteni a rendszerbe. A Dobbantót Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány kezdeményezte, amelyhez az állam végül is adott forrásokat, s ez tette lehetővé az innovációt. Az Arany János Program ezzel szemben kifejezetten állami kezdeményezés. A civil kezdeményezések menedzselésének egyik fontos eleme az állami elfogadtatás, az innováció széles körű terjesztése, a fenntarthatósághoz szükséges finanszírozás megteremtése. Az Arany János programok ebből a szempontból kétségtelenül kedvezőbb helyzetben vannak, hiszen miután a kezdeményező az állam volt, a működtetés beépült a költségvetésbe. Hasonló a helyzet az SZFP-vel is, miután a költségvetési törvény, úgymond, szintén „ismeri”, tekintve, hogy az oktatási törvény 28–29. paragrafusa alapján szervezhetőek szakiskolai előkészítő csoportok. Látható, hogy amíg a Dobbantó nem válik költségvetési értelemben legitimé, addig a fenntartókon múlik, hogy indítanak-e majd ilyen osztályokat. Az állandó finanszírozási gondokkal küzdő fenntartók számára nem egyszerű kérdés a Dobbantó típusú innovációkról való döntés, hiszen ez a modell akkor hatékony pedagógiaiilag, ha kis létszámú csoportban működik. Ez viszont költséghatékonyság szempontjából nem rentábilis. Mi itt, Szolnokon, látva a program társadalmi fontosságát, a pénzügyi gondjaink ellenére úgy döntöttünk, hogy a Dobbantónak működnie kell, s nem gondoltuk azt, hogy milyen drága 16 fős csoportot ezekkel a feltételekkel működtetni, hiszen ugyanannyi normatívát kapunk erre is, mint egy 30 fős csoportra. A Dobbantó típusú programok létezéséhez szükség van egy olyan elkötelezett fenntartóra, mint itt Szolnokon.

Mindegyik programból eltelt tetemes idő, tehát van lehetőség az összehasonlításra. Egyrészt hogyan, milyen kritériumok mentén lehet összehasonlítani ezeket a programokat, másrészt hogyan látják, mennyire töltik be küldetésüket ezek a hátránykompenzáló programok?

Kállai Mária: Nagyon jól működik Szolnok megyében az Arany János Szakiskolai Program, miután nagyon komoly elkötelezettséggel dolgoznak a kollégiumaink pedagógusai. Külön örültem neki, hogy egy kiadványban leírták mindazt a tudást, hozzáteszem gyötrelmes, nehéz munkát, amit a program keretében végeztek és végeznek folyamatosan. Ez az egész Arany János Szakiskolai Program jól példázza azt, hogy elkötelezetten milyen komoly értékeket lehet adni a hátrányos helyzetű gyerekeknek. A jó gyakorlatokat, a munka összes tapasztalatát összefoglalták egy kötetben. A Dobbantó működéséből még nem telt el ennyi idő, nincsen mögötte annyi tapasztalat, nem tudott még egy-egy iskolában akkora kultúrát teremteni, hogy ilyen látható, megragadható eredményeket produkáljon. Az eddigi működés tapasztalataiból az azonban már nyilvánvaló, hogy a két program együtt tud működni, hogy egy térségben jól kiegészíti egymást. Ugyancsak így látom az SZFP és az Arany János Szakiskolai Program viszonyát. A Dobbantó kapcsán fontos elmondani, hogy

egy-egy ilyen civil innováció – egyébként ilyen volt korábban a MAG¹ projekt is – a benne részt vevő pedagógusokban egy új pedagógiai-módszertani kultúrát alapoz meg. Ezt egy-egy program értékelése kapcsán fontos kritériumként kell kezelni. Bármilyen legyen is egy ilyen program további sorsa, a pedagógusok körében kialakult kultúra számos elemében tovább viszi a programot. Ez szerencsés esetben egyfajta módszertani eszköztárrá, modellé áll össze. Számomra az a kérdés, hogy a jövőben, amikor elvben a módszerek, programok terjesztésének, terjedésének az egyik legfőbb módja a referenciaiskolák által történő piaci jellegű népszerűsítés, hogyan tudnak majd terjedni az olyan komplex kultúrákat is fejlesztő programok, mint a MAG vagy a Dobbantó. Jó magyar szokás, hogy egy-egy olyan projekt, amelyhez meghatározott időre van forrás, nagyon komoly eredményeket halmoz fel abban a néhány intézményben, amely elnyerte a támogatást. Utána teljesen esetleges, hogy az adott intézményekben mi történik a projekt nyomán létrejött kultúrával. Az innovációknak ez a legfontosabb eleme. Hiszen mit ér különben egy fejlesztés, ha utána rövid idővel már nem találni a nyomait sem. Külön probléma, hogy végképp nem megoldott a fejlesztő intézmény szélesebb körű kisugárzása, a programok terjesztése. Nem tudtuk mindmáig megoldani a fejlesztések rendszerszintű disszeminációját. Talán az államilag támogatott programok esetében születő innovációk terjesztése valamivel jobban megoldott. Ezért is aggódom a Dobbantó fejlesztési eredményeinek további sorsa miatt. Pedig az első év tapasztalatai alapján – nemcsak nálunk, hanem országosan is – ígéretesek az eredmények, akár a beiskolázási, akár a tanulók megtartására, akár pedig a továbbtanulásra vonatkozó adatokat nézzük. Egyébként ma még nem lehet igazi összehasonlításokat tenni az Arany János Szakiskolai Program és a Dobbantó között, mert az előbbi esetében az elmúlt időszakban komoly eredményességi indikátorokat dolgoztak ki, a Dobbantóban pedig ilyenek mentén még nem vizsgálhatóak az eredmények.

Az imént Kállai Mária egy nagyon fontos eredményességi kritériumot említett, nevezetesen azt, hogy ezeknek a programoknak az is fontos értéke, eredménye, hogy általuk egy új pedagógiai kultúra jelenik meg az innováció terepéül szolgáló intézményekben. Hogyan látják: a program ideje alatt átmege-e valami ebből az új kultúrából, szemléletből a programokban közvetlenül részt vevő pedagógusokon túl a testültekbe, pedagógusközösségekbe? Változik-e szélesebb körben valami ezeken az intézményi terepeken?

Kállai Mária: Ez erőteljesen függ az intézmény vezetőjétől.

Szabó Róza: És nagyon függ az iskola kialakult kultúrájától, légkörétől. Ebben a tekintetben egy más szerepkörből is tudom szemlélni a Dobbantót. Kecskeméten, ahol mentorként dolgozom, végeztünk különböző szinteken egy igény és elégedettségmérést, a diákokkal, a teammal, a nagy tantestülettel, a szülőkkel. Kecskeméten a Dobbantó program meglehetősen távol van a tantestülettől, korántsem csak és elsősorban fizikai értelemben, hanem szellemileg, mentalitásbelileg is. Ez persze nemcsak Kecskeméten van így, hanem az országban nagyon sok iskolában. Amíg a Dobbantóban közvetlenül részt vevő emberek megszál-

¹ Megelőzés Alkalmazkodás Gondoskodás című, az Országos Közoktatási Intézet által irányított korábbi projekt

lattan kezdenek foglalkozni a sajátos nevelési igényű, a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekekkel, meg a célcsoportba tartozó más problémákkal küzdőkkel, addig az iskola egészét kevéssé érinti meg ez a probléma. A szakiskolák tantestületei meg lehetőségen nehezen birkóznak meg az egyre jobban rájuk nehezedő feltételrendszerrel. Még mindig előszeretettel szabadulnak meg a problémás diákoktól. Nagyon lassan ugyan, de a programok terepéül szolgáló intézményekben néhány kívülálló pedagógus kezdi érteni a programok lényegét. A kecskeméti mérésben egy hatfokozatú skálán 5,6 pontot kapott az egyetértés azzal a kijelentéssel, hogy szükség lenne olyan emberekre, akik értenek a sajátos nevelési igényű tanulókkal való foglalkozáshoz, s egyszersmind vállalják is ezt a tevékenységet. A nevelőtestület tagjainak erre a feladatra való hajlandósága már csak 4,3-as átlagot kapott. A tavalyi mérésben ennél rosszabbak voltak az eredmények, ami azt jelzi, hogy nagyon lassan változnak az ezzel kapcsolatos beállítódások.

Az Arany János Szakiskolai Programban könnyebben azonosulnak a tanárok az új kultúrával, pedagógiai szemlélettel?

Kállai Mária: Ott is nehezen indult a szemléletváltás. Mesélték a kollégák, hogy amikor a kollégista gyerekeknél voltak családlátogatáson, megdöbbenek azon, hogy családok milyen iszonyatos körülmények között élnek. De ez a megdöbbentő élmény egyszersmind erőt adott ahhoz, hogy a kollégiumi nevelőmunkában mindent megtegyenek azokért a gyerekekért, akik ilyen nehéz helyzetből indultak. Az ilyen helyzetek előtt egyik hátránykompenzáló programban sem nagyon térhetnek ki a pedagógusok, mivel a társadalmi problémák súlyosbodása következtében egyre jobban nő azoknak a tanulóknak az aránya, akik valamilyen szempontból hátrányba kerülnek, akiknek a tanulási, még inkább szocializációs problémáit az iskolában kell kezelni. S ma egyre inkább olyan családokkal is kapcsolatot kell tartania a pedagógusnak, akik érdektelenek, akiknek az életvezetése valójában megkérdőjelezi, hogy alkalmasak-e a szülőszerepre. Valamikor tárt karokkal várták családlátogatásra a pedagógust, s ma jó néhány család mereven elzárkózik, mint ahogyan jó néhány család esetében nem kis erő és bátorság kell ahhoz, hogy a pedagógus belépjen a házukba. Mindegyik programban vannak olyan gyerekek, akik az iskolai, kollégiumi közösségben rejtőzködnek, nem beszélnek a meglehetősen rossz otthoni körülményeiről. A programok egyik fontos vonása, hogy mindegyik arra készíti a pedagógusokat, hogy nézzenek szembe a valósággal, azokkal a problémákkal, amelyet a hátrányos helyzetű gyerekek bevisznek az iskolába.

Szabó Róza: Az Arany János Szakiskolai Program és a Dobbantó között jelentős különbség, hogy az Arany Jánosnak része a körülmények javítása. Van például egy nulladik évfolyam, az oktatásszervezésben is könnyítés van, s a pedagógus többletbért kap azért, hogy egy ilyen nehéz csoportban vállalja a pedagógiai munkát. A gyerekek ösztöndíjat kapnak, s a programban költségvetési pénz van nagyon sok tevékenységre, kirándulásra, például számos külföldi utazáson vehetnek részt a gyerekek, sok pénz van kulturális programokra. Az Arany János Szakiskolai Programnak – az állami elismertség okán – jobb a feltételei, mint a Dobbantónak, vagy mint az SZFP-nek. Ezzel is magyarázható, hogy az Arany Jánosban dolgozó kollégákkal szemben nagyobb – de a gyerekek között méginkább megnyilvánuló –

irigység. Sokszor hallani a gyerekektől, hogy „én is tanulok, az én szüleim sem gazdagok, százezer forintot fizettek a szüleim, hogy legyen jogosítványom, az Arany Jánosos miért kaphatja meg ingyen”. A Dobbantóban ugyanakkor nagy pozitívum, hogy a felzárkóztatás, az egyéni fejlesztés körülményeire nagy hangsúly helyeződik, mindenekelőtt a kiscsoport nagy előny, s ehhez hasonlóan nagy érték az újszerű tanulási környezet, amire volt az iskoláknak forrása. Az SZFP osztályokban, egyáltalán a Dobbantót befogadó szakiskolákban meg e miatt nyilvánul meg irigység. A Dobbantóban tanító pedagógusok ugyanakkor azt nehezményezik, hogy ezért a munkáért ők nem kapnak több fizetést, szemben az Arany János Szakiskolai Programban tanító kollégáikkal.

Kállai Mária: Ezzel mélyen egyetérték!

Szabó Róza: Ugyanakkor óriási pozitívuma a Dobbantónak, hogy amennyiben a pedagógus programot fejleszt, leírja a program egészével vagy az egyes modulokkal kapcsolatos tapasztalatait, komoly pénzt kaphat. Tehát a reflektivitást erőteljesen preferálja a Dobbantó. Születtek olyan esettanulmányok, amelyben a pedagógus egy gyerekkel való foglalkozása kapcsán írja meg az egyéni fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatait. Számos olyan egyedi fejlesztő projektet írtak, s írnak folyamatosan a pedagógusok, amelyet ők kipróbáltak, amellyel kiegészítették a Dobbantó moduljait, s ezek megfelelő szerkesztés után elérhetőek a Dobbantó honlapján, bárki hasznosíthatja őket. Sok olyan projekt készült, amelyet a Dobbantón kívül is lehetne hasznosítani. Ez némiképp válasz arra a problémára, hogy mi lesz nálunk a pedagógiai innovációk fejlesztési eredményeinek a sorsa. Az, hogy csak alkotó tevékenységért, értékelésért, tapasztalat leírásért van többletpénz, ez a pedagógusok szemléletének, gondolkodásának formálása szempontjából óriási dolog. Ezek a pedagógus produktumok jelentik a legfőbb garanciáját annak, hogy, ha a Dobbantó közalapítványi finanszírozása véget ér, akkor is marad a pedagógusok gondolkodásában, szemléletében valami lényeges a program szemléletéből.

Szabó Róza iménti mondata kapcsán vetődik fel a kérdés: mi lesz a Dobbantó sorsa 2011 júniusa, a második Dobbantó tanév vége után? Fenn tudja-e, fenn akarja-e tartani Szolnok városa a Dobbantó programot?

Kállai Mária: A tartalma, a stratégiai célrendszere, a missziója mindenképpen fennmarad. A finanszírozhatóságról ebben az időpillanatban² nehéz bármit mondani. Nem lehet ma még látni, hogy a közoktatási törvény tervezetében szereplő Híd program nem váltja-e ki, nem teremtdik-e ott valamilyen kedvező finanszírozási lehetőség. Ritkán aggódom egy-egy jó kezdeményezés, program finanszírozhatósága miatt.

Ennyire gazdag város lenne Szolnok?

Kállai Mária: Nem, korántsem, csak a városban olyan magas értéket képviselt az oktatás, hogy a jó elképzeléseknek mindig meg lehetett teremteni a finanszírozási hátterét. Most azonban aggódom, mert nem látom, hogy a törvény módosítást követően hogyan változ-

² Az interjú 2010 december közepén készült.

nak a feltételek, milyen óraszám-beli, finanszírozási szerkezetbeli változások jelenthetnek béklyót. Mindezek ellenére ismétlem, a Dobbantóban rejlő szemlélet, az ebbe beleépült tudás, kultúra nem veszhet el.

Szabó Róza: Szükség van ilyen programokra, mindenekelőtt azért, mert a társadalmi helyzet – erről az előzőekben sok szó esett – ezt egyre inkább szükségessé teszi. S amint utaltunk rá, több ilyen program is létezik, mi itt Szolnokon is többet működtetünk. Az oktatási törvény koncepciója az iskolarendszer több pontján is felajánl ilyen kompenzációs lehetőségeket, az óvoda-iskola átmenetnél is, az általános iskolából történő kilépés előtt is. A Híd programon belül is felkínál ilyen lehetőséget, a tervezet azt mondja, hogy amennyiben az általános iskola utolsó osztályának megisméltése vagy a szakiskolai felkészítése nem indokolt, akkor egy ilyen Híd programba kapcsolódhat be a gyerek. Úgy érzem, hogy a Híd program egyik alternatívája lehet a Dobbantó. Nagyon sok gyerek esetében hosszú távon szükség van egy olyan évre, amikor mindazt, amit nem tudott megoldani az általános iskola, rendbe lehet hozni speciális pedagógiai módszerekkel, s olyan tanulási környezettel, tanulásszervezéssel, amit kimunkáltak a Dobbantó készítői és az a sok pedagógus, aki két-három éven át ezzel foglalkozott.

Az interjút készítette:
Schüttler Tamás

Écsédi Edit

A diákok megismerése

Az Egyéni Fejlődési Terv alkalmazásának tapasztalatai

A Dobbantó program egyik fontos eleme az egyéni fejlődés tervezése. Az Egyéni Fejlődési Terv (EFI) készítése tudatos tervezési folyamat, ami egyrészt a diákok átgondolt tervek szerinti fejlesztését jelenti, másrészt azt, hogy ebben a folyamatban az egyén is érdekelt. Nagyobb eséllyel várható eredményes tanulás akkor, ha a diák tudja, mi fog történni vele, mit várnak el tőle, és ő mit várhat el a körülötte lévőktől. A segítség, fejlődés értékelésének folyamatjellegű tervezése és annak a tanulókkal, szülőkkel való megosztása, átgondolása elengedhetetlen, mert csak így lesz a diák felelősséget vállaló részese saját tanulási, segítői, fejlődési, fejlesztési folyamatának.

Szeptemberben kölcsönös szimpátia alapján választottuk egymást, egy 15 éves, vidám, nyitott lánnyal. Az egyszerűség és az anonimitás miatt mostantól Áginak fogom hívni.

Sok időt töltöttem Ágival szeptemberben és októberben. Szerettem volna az együtt töltött idő eredményessége érdekében, hogy a megismerkedés a lehetőségekhez képest a legmélyebb szintre jusson el.

Ági 2009 nyarán fejezte be az általános iskolát, amely azon a lakótelepen van, ahol családjával élnek. Sajnos tanulmányi átlaga alapján a három megjelölt intézményből egyikbe sem nem nyert felvételt. A fellebbezés után kapták válaszként a Dobbantó programban való részvétel lehetőségét a jegyzőtől. Általános iskolai tanulmányai alatt nem volt rá jellemző a hiányzás, a lógás, mindössze évente 1-2 hetet betegeskedett. Az osztály közössége rossz volt, régi diáktársaival nem tartja a kapcsolatot, nem született barátság, amibe most kapaszkodhatna. Baráti kötelei inkább felszínesek, egy-egy buli erejéig találják meg egymást. A tanárait nem szerette, elmondása szerint sokat kiabáltak, szigorúak voltak, így még inkább frusztrálttá vált, melyet tanulási problémái csak erősítettek. Felmentése van matematikából, magyarból és idegen nyelvből. Ennek ellenére mégis a kedvenc tantárgya a magyar nyelv és irodalom. Elmondása szerint a matematika, a történelem és a biológia volt a nehezebb számára.

Ági személyiségfejlődésében a legnagyobb törést szülei válása okozta, amely négyéves korában zajlott le. Ági és édesapja között úgy éreztem, nagyon szoros a kapcsolat, mivel mindig azt mondta, hogy „hétvégén apánál voltam, jó volt”. Édesapja 15 kilométerre lakik városunktól egy közeli kisvárosban. Édesanyját is nagyon szereti, de nevelőapja miatt nem felhőtlen kettőjük kapcsolata. Édesanyja élettársával nem találják meg a közös hangnemet. Sokat kiabál vele, és semmiben nem ad neki igazat, dicsérő szavakkal nem szokta illet-

ni. A helyzetet nehezíti, hogy az új kapcsolatból Áginak született egy tízéves húga és egy nyolcéves öccse, akikkel nevelőapja kivételezik, nem rejti véka alá, hogy édes gyermekeit jobban szereti, mint nevelt lányát. Azt is nehezen éli meg, hogy szabadidejében rendszeresen vigyáznia kell testvéreire, vinni, hozni kell őket az iskolából. A családi helyzetet nehezíti, hogy nevelőapja alkoholproblémákkal küzd. Áginak a Dobbantó programba érkezésekor öt hónapja kapcsolata volt, egy nála három évvel idősebb fiúval.

Ági az első napokban, hetekben könnyedén beilleszkedett az új közösségbe, mivel a 15 fős létszámunknál 1:4 a lányok és a fiúk aránya, és ez a helyzet neki kedvezett. Jól érzi magát, ha fiúkkal van körülveve. Szeret a központban lenni, szereti, ha figyelik, kamerázzák, fényképezik. Otthon nem kapja meg azt a figyelmet, amit igényelne. Sok hiányzása volt, így egyre inkább azt éreztem, fontos, hogy legyen mellette valaki, aki kontrollt jelenthet számára, akitől visszajelzéseket kaphat. Igyekeztem minél több alkalommal beszélgetni vele, még akkor is, ha az csak öt percet jelentett. Lehet, hogy az az öt perc nekem nem sok, de neki sokat számított.

Az első egyéni fejlődési tervvel kapcsolatos találkozáson nagyon megkésett, csak december 8-án történt. A találkozásokra mindig édesanyja kísérte el. Az EFT program rovatainak első részét kitöltöttük. Ebben Ági az egészségügyi szakmacsoportot jelölte meg, ápolónő szeretne lenni, amelyet édesanyja is támogat. Ekkorra már Ágival volt egy-két probléma, amelyekről az EFT készítése kapcsán beszélgettünk is. A csoportban összebarátkozott az egyik lánnyal, aki láthatóan rossz hatással van rá. Bízatta Ágit, hogy ne vegyen részt a foglalkozásokon, én pedig bízattam, hogy ne hagyja magát befolyásolni, hiszen, ha a másik lánynak nincs is kedve, attól neki még lehet. Problémát jelentett az indokolatlanul sok hiányzása. Nem járt be rendszeresen az iskolába, amiről szülei nem tudtak. Csellengett a különböző ismerősökkel és a barátjával. A hiányzásainak fő oka a barátja volt, akivel számos alkalommal töltötték el azt az időt, amikor az iskolában kellett volna lennie. A barátjáról annyit tudtam – Ági elmondása alapján –, hogy kedves, aranyos fiú, aki éppen nem jár iskolába és nem is dolgozik.

A hiányzások megoldását a szülővel közösen az üzenő füzet alkalmazásában láttuk, ami később hatásos módszernek bizonyult. Amikor Ági reggel beérkezett, akkor beírtuk a füzetbe az időpontot, és távozáskor is megtettük ezt, aláírásunkkal hitelesítve. A szülő otthon ellenőrizni tudta, hogy gyermeke valóban iskolában volt-e. Márciusra úgy megszoktuk, hogy Ági mindig jön iskolába, hogy a füzet feleslegessé vált. Vagyis Ági egyik vállalását maradéktalanul teljesítette.

A kompetenciafejlesztésekkel kapcsolatos teendők megbeszélése előtt szükségesnek láttam a matematikáról beszélni a szülővel. Bár Áginak felmentése volt a tantárgyból, azért a fejlesztése nagyon fontos, amellyel a szülő is egyetértett. Matematikából a számfogalommal, az alpműveletekkel nincs problémája, viszont az inverz műveletekkel (kivonás, osztás), és a szöveges feladatok megértésével gondjai vannak – ebben a témában a fejlesztést el is kezdtük. A haladást nagyban megkönnyíti, hogy Ági partner a munkában. A feladatokat mindig próbálta megoldani, és segítséget is kért, ha arra volt szüksége. A táblához elég nehéz volt kicsalni. Nem szeret a táblánál dolgozni, mert nagyon izgul (az eddigi rossz ta-

pasztalatok miatt), de már az első EFT találkozás hatására elértük, hogy egy kis biztatásra kijöjjön, és megpróbálja megoldani a példát – ha nem ment, akkor a segítségemre mindig számíthatott. A második félévre félelmét a táblától oly annyira sikerült leküzdenie, hogy önként vállalta a szereplést.

Ági igényelte, hogy házi feladatot kapjon, amit a szülő is támogatott. Ebben partner voltam, de kértem, hogy akkor azokat a következő találkozásunkkor közösen ellenőrizzük is.

Az olvasással nincs különösebb problémája, mindig vállalkozik az egyes szövegek felolvasására, viszont az értő olvasása nem kielégítő – ez a szöveges feladatok megoldásában gátolja. A gondot számára inkább a matematikai szövegek okozzák, ahol olyan frusztrálttá válik, hogy nem is gondolja át a szöveget, rávágja, hogy ezt ő nem tudja. Ha közösen elolvassuk a feladatot, akkor az esetek nagy többségében megtalálja a helyes megoldásra vezető utat.

Tanulási szokásai nem voltak, az iskolán kívül semmit nem tanult. Ez volt az a terület, ami fejlesztendőnek bizonyult, ezért is tartottam jó dolognak a házi feladatot. Kellett, hogy valami rendszer kialakuljon nála, ne csak a tévénézés legyen otthon meg a csavargás a városban, hiszen, ha jövőre felveszik az egészségügyi szakiskolába, akkor a rendszeres délutáni tanulás szükséges és elengedhetetlen lesz. Áginál kiderült, hogy az internetet tanulási célokra is ügyesen használja, jól tud böngészni, amelyet előnyére kell formálnunk.

Ágit empátia is jellemzi. Bármilyen konfliktus adódott a csoporton belül, általában jó meglátásokkal közelített azokhoz. Mindig megpróbálta megvédeni a gyengébbeket, és azon fáradozott, hogy fenntartsa a csoportbékét. Személyisége és magabiztossága mégis fejlesztésre szorult, ugyanis tisztában kellett lennie erősségeivel és gyengeségeivel.

Munkahelyi tapasztalata nem volt még, hiszen egyenesen az iskolapadból érkezett hozzánk. Egy nyári munka állt mögötte, amikor szórólapokat osztogatott egy barátnőjével.

Ami mindenképpen pozitív, hogy voltak tervei, céljai. Azon kívül, hogy az egészségügyit el szeretné végezni, kitűzött célja még két tanfolyami végzettség megszerzése is. Masször és manikűrös szeretne lenni. A rövidebb távú tervek és vállalások között szerepelt, hogy a kért és vállalt házi feladatot elkészíti és nem fog hiányozni a tanítási órákról. A következő szakasz célja az volt, hogy megtanulja megtervezni a saját tanulási folyamatát, hogy fejlődjön az értő olvasás területén és javuljon a helyesírása.

Az első találkozás a szülővel kétórás beszélgetéssé alakult. Jó alkalom az EFT elkészítése arra, hogy más szemszögből ismerjük meg a társainkat, betekintést nyerjünk a szülőgyerek kapcsolatba, megtudhatjuk, mekkora otthoni támogatásra számíthat a diák...

A december a karácsony jegyében, nagyon jó hangulatban telt el. Ágit az sem küldte a padlóra, hogy szakítottak a barátjával. Bevallom, én ennek örültem, mert a szakítástól azt vártam, hogy az iskolakerülést így már nem fogja külső tényező motiválni. Úgy gondolom, hogy ebből a helyzetből tanult, és ha a jövőben döntenie kell az iskola és a barát között, akkor tud majd annyira türelmes lenni, hogy a tényleges szabadideje lesz a baráté, és nem az iskolaidő.

Ágival egyéni foglalkozás keretében megbeszéltük, melyek azok a körülmények, amelyek segítik a hatékony tanulást: hogyan tudja megteremteni maga körül azt a környezetet az otthonában, ami ezt támogatja, valamint milyen technikákat alkalmazzon, hogy a tanulás eredményes legyen. A házi feladatok rendre érkeztek. Ezek között voltak a matematika

témakörébe tartozó feladatok, de igyekeztünk változatossá tenni. Több internetes kutatási feladata volt, sokat másolt, ami a helyesírása és az írásképe miatt volt fontos. Az internetes feladatokat a biológia témaköréből merítettük, alapozásként a következő tanévre. „Barátkozás a biológiával” szlogent adtuk neki, hiszen az egészségügyi iskolában a tárgynak fontos szerepe lesz.

Ahogy telt az idő, minden szépen alakult, de ekkor bekövetkezett egy negatív fordulat: Ági elkezdte abbahagyni a házi feladatok elkészítését. Egyszer csak nem érkeztek be a feladatok, és bár szerencsére ő megjelent a tanítási órákon, tőle nem tapasztalt módon, érdemi munkát nem végzett. Erre nem számítottam. Tudtam, hogy valami történt. Kértem, hogy beszéljünk, mert úgy látom, szükség lenne rá, de visszautasítást kaptam.

Másnap nem volt a Dobbantó programban dolgom, de úgy szerveztem a teendőimet, hogy legyen időm Ágival beszélni, ha szeretne. Szeretett volna. Terhes lett, és félt. Aznap reggel csinált egy terhességi tesztet és pozitív lett. Nem tudta, hogy mihez kezdjen. Ebből a helyzetből nem tud egyedül kikerülni. Megbeszéltük, hogy össze kell szednie a bátorságát, és el kell mondania az édesanyjának, hiszen szüksége lesz a támogatására.

Február 9-én találkoztam újból Ágival és az édesanyjával. Édesanyja megnyugodott, hogy rendszeresen jár iskolába, elmondta, hogy ő is több figyelmet szentel neki. Többet beszélgetnek otthon, több megállapodásuk is született Ági szabadidejére vonatkozóan, amelyet mind a ketten betarthatónak és igazságosnak találnak, de bizonyos szempontból már késő volt. Nyíltan beszéltünk Ági állapotáról is – ezt nem kívánom részletezni –, viszont azt elmondom, hogy a szülő teljes mértékben a gyermeke mellett állt, és az abortusz mellett döntöttek, hiszen még ő is gyerek.

Láttam rajtuk azt az összefogást, amit az előző alkalommal nem tapasztaltam. Láttam, hogy Ági pozitívan csalódott az anyukájában, aki nyugalmat sugárzott felé, biztosította a támogatása felől. Lehetséges, hogy rádöbbsent arra a szülő, hogy nem figyelt eléggé a gyerekére. Ági általában azt csinált, amit akart, nem tartották kellő kontroll alatt. És itt a kontrollt nem úgy értem, hogy nem mehet el otthonról, hanem a beszélgetések hiányoztak, az útmutatás, a törődés. Ennek a szerencsétlen helyzetnek lehet egy előnye, hogy anya és lánya közelebb kerülnek egymáshoz, és a későbbiekben felelősségteljesebbek lesznek mindketten. Elrettentőnek tartom, hogy ilyen áron kell szembesülnie a szülőnek azzal, hogy a gyerekének nevelésre, figyelemre, felvilágosításra van szüksége.

Meg kellett beszélünk még egy másik, bár a fentihez nem mérhető problémát is. A foglalkozások alatt Ági levelezni szokott egy fiú csoporttársával, amit szerettünk volna, hogy mellőzzön az órák alatt. Ági vállalásai közé került a házi feladat további elkészítése és a foglalkozások alatti levelezés mellőzése. Egyik alkalommal a szexről beszélgettünk – ennek nagy fontosságát éreztem. Ha közhelynek is hangzik, de arról is beszélgettünk, hogy a szexnek nem kell feltétlenül kötelező jellegűnek lennie a kapcsolatban. Úgy éreztem, hogy akkor ott, valamit megértett, jó érzéssel töltötte el, hogy ilyen témáról beszélgettünk, amiről nem igazán szoktak egy hagyományos tanár-diák viszonyban. Hiszem, hogy az abortusz negatív és a beszélgetéseink pozitív hatására a későbbiekben felelősségteljes döntéseket fog hozni.

Fontosnak tartom még megemlíteni, hogy Ági számos programon igyekezett aktívan részt venni. Természetesen neki is volt rossz hangulata, amikor egy kicsit kelletlenebb volt a tőle megszokottnál, de ez nem fordult elő gyakran. Akárhova mentünk, mindig érdeklődéssel közelítette meg a tevékenységeket. A teljesség igénye nélkül említenék még az itt szerzett tapasztalatai közül: a pékségben készített fonott kalácsot, a fodrászstanműhelyben kipróbálta az engedélyezett eszközöket, használt PowerPoint-ot, varrógépet; interjút készített a rendőrség egyik munkatársával, egy újságáruval és egy piaci eladóval; főzött-sütött, valamint posztert is készített.

Ági életében volt még mélypont a tanév során, melynek oka az édesapja volt. Annak elenére, hogy rendszeresen látogatja édesapját, nem mindig volt felhőtlen a viszony kettőjük között. Ági elmondása szerint apukája prostituáltakat „futtat”. Egyik nap nagyon szomorú volt, mert úgy jött iskolába, hogy azt mondta neki előző nap az apukája „barátja”, hogy Ágit is ki kellene rakni a 4-esre, melyre édesapja azt mondta, hogy oda jó lenne. Nagyon rosszul esett neki, hogy nem védte meg az ismerős előtt, és egyáltalán ilyen dolgon gondolkodik, vagy ilyen dolog felmerülhet, amikor ő a lánya. Mélyen megrendített, hogy milyen gondolat juttat el valakit odáig, hogy az merül fel benne, hogy egy 15 éves gyereknek prostituálnak kellene lennie. Lehet, hogy nem gondolták komolyan, de Ági akkor is csalódott az édesapjában. Azt hiszem, e történet ismeretében nem nehéz elképzelni, hogy milyen körülmények között szocializálódott, azt mi vezethetett el odáig, hogy felelőtlenség miatt teherbe esett.

Amúgy sem könnyű életét édesapja még számos alkalommal nehezítette a tanév során. Előfordult, hogy kórházi kezelés alól szökött ki, ahová a lányának kellett visszakönyörögnie. Egy alkalommal így jött hozzám: „Mit csináljak? Apa csak úgy marad bent a kórházban, ha ott leszek velem én is! Tessék elhinni, meg fog szökni! Kitelik tőle!” Volt rendőrségi ügye, amelynek lelki terheit Áginak ugyancsak viselnie kellett. Több nehézséget kellett elviselnie édesapja felelőtlen életvitele miatt. Hogy várhatunk el gyerektől felelősséget, ha ezt tapasztalja otthon? Ezekben az esetekben mindig igyekeztem Ágit meghallgatni, de nem akartam jó tanácsokkal ellátni, hiszen nem az a feladatom, hogy értékeljem édesapja tetteit. Próbáltam inkább abba az irányba terelgetni, hogy mindezeket igyekezzen anyukájával is megbeszélni, aki talán hatással tud lenni édesapjára, hogy ezekből a dolgokból a lehetőségekhez mérten hagyja ki a lányát.

A tavasz meghozta az új szerelmet is. Ági és az egyik dobbantós fiú egymásra talált, s nem is rejtették ezt véka alá. Úgy gondolom azonban, hogy már más megközelítéssel kezdte el ezt az új kapcsolatot, a múltban szerzett tapasztalatai alapján. Már nem akarta elkapkodni a dolgokat.

Utolsó találkozásunk az EFT elkészítésével kapcsolatban május 19-én volt. Több alkalommal próbáltam hamarabbi időpontot megbeszélni a szülővel, de másodállása miatt sajnos sokszor visszautasítást kaptam. Az előző ciklus értékelésekor Ági azt állapította meg magáról, hogy sokkal kitartóbb, mint volt és fontosabb lett számára a tanulás. Ezt az észrevételét édesanyja és én is megerősítettük, és biztosítottuk a támogatásunkról a továbbiakban. Ági szépen olvas hangosan, szebb lett az írásképe, jobb lett a helyesírása, valamint matematikából az alapl műveleteket magabiztosan el tudja végezni. Megbeszéltük

a találkozás alkalmával, hogy a jövő évben is számíthat a segítségemre. Hívhat, ha problémája van, de egyébként is. Úgy láttam, az édesanyjának is jót tett az, hogy gyermeke támogatást kapott. Ő is jobban figyelte, segítette, tudatosult benne, hogy a gyerekek nagy szüksége van rá.

Az egyéni fejlesztések tapasztalata, hogy nagyon nehéz volt a tanév során megtalálni azt az arányt, amely a *képességek fejlesztése* és a *beszélgetések* között van. Nagyon sokszor fontosabb volt megbeszélni, hogy mi történt otthon, a hétvégén, az ismerősökkel, mert Ági ezt igényelte. Úgy láttam, hogy ha a történéseket, sokszor a problémákat nem beszéljük meg, akkor hiába szeretnék én képességet fejleszteni, eredménye nem lesz, mert nem lesz kivel végrehajtanom a fejlesztést. Inkább kis lépésekben haladtunk, de előreléptünk, nem visszafelé. Értékeljük a kisebb sikereket is.

Ágit szerencsére felvették a vágyott egészségügyi szakra, ahol szeptembertől elkezdheti elsajátítani a szakma fortélyait. Nagy volt az öröm, látszott rajta az elszántság, a megfelelni akarás. Áginak nagyon nehéz lesz a következő év, de biztos vagyok benne, hogy sikeresen fogja venni az akadályokat.

Bízom benne, hogy a támogató légkör és a rengeteg tapasztalat, az élmények, amelyeket itt szerzett, a megerősödött jellemmel társulva segítségére lesznek az új helyén. Amikor Ági hozzánk érkezett, meglehetősen nagyszájú, szókimondó, türelmetlen, a trágár szavaktól sem mentes fiatal volt. Örömmel mondhatom, hogy ezeken a rossz szokásokon enyhíteni tudtunk, sokkal kitartóbb lett, ha kell, csendben tud maradni, megválogatja a szavait, ha mégis kicsúszik egy csúnya szó, akkor azt észreveszi, és elnézést kér. Ez nagy eredmény.

Bízom benne, hogy a jövőben, amikor visszagondol az itt eltöltött évre, akkor azt fogja érezni, hogy megérte, és hasznos volt, mert segített neki a fejlődésben, a továbblépésben. Dobbantott.

Barlai Róbertné

Az e-naplók mint reflexiók a Dobbantó program megvalósításának lehetőségeiről

A Dobbantó programban a Tartalomfejlesztő és a Híd munkacsoport feladata volt a tanulási folyamatban a pedagógus rendelkezésére álló „tananyag” elkészítése. Több mint kétéves folyamat eredményeként születtek meg a modulok, szám szerint 47, amelyeket a programban a tanulók fejlesztésének irányait kitűző kompetencia-térkép köt össze.

BEVEZETÉS

A modulok elkészítésének műhelymunkái során kristályosodtak ki a munkánkat irányító elvek. Az egyik, hogy a Dobbantó programban nagyon számítunk a pedagógusok kreativitására, illetve kreativitásuk fejleszthetőségére. Ezért nem akartunk tankönyvjellegű kész tananyagot a rendelkezésükre bocsátani, hanem mintegy mintát nyújtva a tanulási folyamatban való gondolkodásra, olyan modulleírásokat készítettünk, melyek jól érzékeltetik, hogy adott kompetenciákat sokféle tartalommal és módszerrel lehet fejleszteni. Szándékunk volt arra készíteni a pedagógusokat, hogy az elkészült modulokat adaptálják a Dobbantó programban részt vevő csoportjukra, és tudják kezelni az egyéni különbségeket.

Ezekre a célokra „A dobbantó program tanulás-szervezési keretei” elnevezésű segédanyagban hívtuk fel a figyelmet.

- A tanulás–tanítás megszervezésének legfontosabb alapelve az egyéni szükségletekhez, fejlődési igényekhez való igazodás.
- Olyan tanulási helyzeteket hozunk létre, amelyek a tanulók alapszükségeire összpontosítanak.
- A diákok aktív, felelős résztvevői saját tanulásuknak, fejlődésüknek.
- A tanulást nem egyszerűen átadás-átvétel folyamatként értelmezzük, a tanulás során a tanulók értelmezik, magyarázzák a különféle jelenségeket, tudásukat saját maguk hozzák létre...
- A diákoknak az iskolával, a tanulással kapcsolatos motiváltságát a valós élethelyzetekhez, és a személyes élményekhez kapcsolódó tanulás kelti fel.
- Kiválóság és boldogság stratégia alkalmazása: ahhoz, hogy minden tanuló az általa elérhető optimális teljesítményt nyújtsa, két tényezőre feltétlenül szükség van: a tanítás kiválóságára és az örömteli, boldog tanulásra.

E-NAPLÓ MINT A TANULÁSI FOLYAMAT REFLEXIÓINAK ESZKÖZE

A pedagógusokat a tanulási folyamatban való részvételükről e-napló írására kértük, melyek a programban a modulok korrekciójában segítették a modulszerzőket. Az instrukció szerint a pedagógus az előre megadott sablonban egy adott modullal/részmodullal kapcsolatban napról-napra, vagy az általa kiválasztott napon röviden vezet: mi az, amit a modul aznap feldolgozott, részéből sikerült-e jól megvalósítani, mi az, ami nem vált be, miért, mit csinált másképpen, milyen javaslatai vannak.

Az e-naplókhoz sablont kaptak a következő szerkezettel:

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

Viszont problémát okozott...

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

Át kell gondolnom...

Emlékezetes marad számomra...

A hívó mondatok használhatók voltak – 139 e-napló készült, 12 pedagógustól, átlag 2 oldalban összefoglalva a napi tapasztalatokat –, még a modul használatára vonatkozóan is. Az e-naplók részben a 2009/2010-es tanévbéli tapasztalatokat tükrözik, de már az idei tanévben az új dobbantós csoportjaikkal is használják, vagyis megkedvelték az e-napló formát, és maguk is hasznosnak érzik tapasztalataik közkinccsé tételét.

A cikkben az e-naplókban leírtak segítségével azt próbáljuk meg követni, hogy a tanulás-szervezés fent idézett elvei, céljai mennyiben tükröződnek a pedagógusok napi tapasztalatainak leírásában.

A visszajelzések megértéséhez szükséges ismerni a modulok által nyújtott segítséget.

A MODULOK JELLEMZÉSE

A Dobbantó programban moduloknak nevezzük azokat az általában 25, változatokkal maximum 50 tanórás tanítási egységeket, amelyek egy-egy műveltségi területhez vagy az alapvető életpálya-építési és munkavállalói kompetenciákhoz, illetve konkrétan a munka világával kapcsolatos ismeretekhez, tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A részmodul egy tartalmilag relatíve elhatárolható oktatási egység tanításának, e tanítás körülményeinek, tanítási környezetének a leírása.

Szerkezete: A részmodul címe, Rövid leírás; Mely célok eléréséhez járul hozzá; Igényelt idő; Felhasználási terület; Háttér; Ajánlott feldolgozási mód; Eszközök, anyagok. Változatok: Az ajánlott feldolgozási mód alternatívái; Kiegészítő tevékenységek; Értékelés; Források.

A modulok „a tanítás-tanulás megtervezését, megszervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere”, részletes leírást adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről.

A modulszerkezetű programcsomag moduljai, részmoduljai relatíve önálló egységek.

Változatos sorrendben alkalmazhatók a tanítás folyamatában, rugalmasan variálhatók, az egyik elemben alkalmazott ötlet, megoldás áttehető más modulokba, bővítve azokat. A pedagógus innovatív képességeitől függően önálló elemekkel is gazdagítható. Az oktatási programcsomag az adott tanulócsoporthoz adaptálható, anélkül, hogy alapvető céljai sérülnének, lehetséges a folyamatos bővítés, a válogatás a modulokon belül meglévő változatokból.

A modulleírás meghatározza a pedagógus számára, hogy milyen konkrét megoldásokat alkalmazhat egy-egy tanítási részfeladat során, ehhez megadja a lépéseket, s ha szükséges, ezeket meg is magyarázza, illetve felajánlja hozzájuk a szükséges eszközöket. Integrálja a tartalom és a ténylegesen elkészítendő eszközök leírását, sőt a programcsomag részeként az alkalmazó pedagógusok számára rendelkezésére bocsátja magukat az eszközöket (feladatlap, munkafüzet, portfólió stb.).

A TANULÁSSZERVEZÉS CÉLJAINAK TÜKRÖZŐDÉSE AZ E-NAPLÓK ALAPJÁN

A Dobbantó program pedagógiai koncepciójának egyik alapelve, hogy „a pedagógiai gyakorlat reális esélyt teremtsen az eltérő fejlesztési szükségletek kezelésére egyéni fejlődési utak biztosításával. Másképpen: a tanulás-tanítás megszervezésének legfontosabb alapelve az egyéni szükségletekhez, fejlődési igényekhez való igazodás.

Így a személyre szabottság érinti a tantervi kereteken belül a célokat (kompetenciákat), a tartalmakat, azok mélységét, mennyiségét, a tanítás, tanulás szervezési módjait, az oktatás módszereit, a tanulási időt, az értékelést, a teljes tanulási környezetet. Nem jelenti azonban a csak egyénre szabott tanítást, tanulást, hanem olyan rugalmas tanulásszervezést, amelyben fontos szerepet töltenek be az együttműködésre lehetőséget adó, párban és különféle csoportokban zajló kooperatív munkaformák is.

Ez az alapelv nagyfokú rugalmasságot igényel a pedagógustól, fontos, hogy nyitott és érdeklődő legyen a tanulók körülményeinek, személyiségének megismerése iránt. A modulokban sok olyan feladat, gyakorlat is van, amely ezt segíti. A megvalósítást támogatja a tanulási környezet átalakítása: a tanterem berendezése (körben ülés), a bizonyos kényelmet sugárzó ülősarok, a közös teázási lehetőség mind-mind kedvez a kötetlen vagy kötetlennak látszó, de jól irányított célzott beszélgetésnek is. A team megbeszélések a tanulókról szerzett információk cseréjét is szolgálják.

Idézetek e-naplókból:

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

„A *Képességfa* című feladat nagyon jó színvonalon készült el. Vittem be több könyvet a fákról, a le^a vélfarmákról, innen gyűjthettek különböző levélalakokat. Két tanuló közben elkészítette a fa törzsét és ágait. Érdekesen oldották meg a feladatot, nagyon kusza ágak születtek, és amikor rákérdeztem, hogy miért ilyen, az egyik tanuló rögtön rávágta, hogy mi is ilyenek vagyunk. Azután színes lapokat választhattak, és mindenki ezekből vágta ki a saját levelét. Eleinte nagyon nem szerették a feladatot, unalmasnak találták a méricskélést, a rajzolást. De a tulajdonságok felírása

után kiválasztotta, ami rá jellemző, ráírta a nevét, és bármilyen színnel kiszínezhette. A végén nagyon szép színes fát sikerült közösen készíteniük. Ez a fa a terem falára került dekorációnak. Jó volt a közös tulajdonságok megbeszélése ez alapján, kiderült, hogy sokan szeretnek sportolni, számítógépezni. Több tanulónak van otthon állata, és így tudunk máris a környezetvédelemre utalni, hiszen a mi iskolánk ökoiskola. Kiderült, hogy a szakács szakma a legnépszerűbb a csoportban, így már itt elhatároztam, hogy a vendéglátás szakmával kezdem a szakmák bemutatását.” (Szabóné Tolnai Erzsébet, ÉP 01. 01. (3–5. foglalkozás) 2009.09.08)

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

A riportok alapján nagyon jó megfigyeléseket végeztek, több dologra emlékeztek, mint amire én gondoltam. A helyszínen hallottak és látottak jobban megmaradtak bennük természetesen, mintha csak órán beszélgettünk volna a szakmákról.

– A somáliai tanuló is nagyon jó bemutatót készített, végig használta a fordítóprogramot és a szótárt, és utána vállalta, hogy a még igencsak döcögő magyar tudásával ismerteti az általa választott foglalkozást. A többiek pedig nagyon segítőkészen próbálták megérteni az elhangzottakat. (Szabóné Tolnai Erzsébet, ÉP 02. 03. (3–4. foglalkozás) 2009.11.10)

A két idézet jól demonstrálja, mit jelent a modulok tanulók egyéni szükségleteihez való igazítása. Az e-naplók szerint a kisebb csoportlétszám (a max. 16 fő) megteremti a pedagógus számára a lehetőséget ahhoz, hogy észrevegye a tanulók egyéni reakcióit is az adott feladathoz, gyakorlathoz kapcsolódóan, és továbbblendítse őket a nehézségeiken (egyéni foglalkozással), vagy adaptálja, fogalmazza át a feladatot az adott tanuló szükségleteihez, miközben a többiek másképpen oldják meg ugyanabban a témában a modulban ajánlott feladatot. Ebben a helyzetben fontos elfogadtatni a többséggel, miért van szükség átfogalmazásra.

A tanulók körülményeinek megismerése elengedhetetlen, megrendítők az ilyen irányú tapasztalatok:

Emlékezetes marad számomra...

Jobbára negatív emlékek és élmények maradtak meg erről az óráról. Egyfelől az eltávolodás és elhidegülés, amit a bő két hét okozott. A nebulóknak nagyon gyorsan kialakul bárkivel szemben a szolidaritásuk, a hűségük, utánozzák azokat, akik jól tesznek (vagy úgy tesznek, mint ha jól tennének) velük, aztán a találkozások esetleges elmaradása automatikusan érzelmi elhidegülést is maga után von.

Másodsorban az a legmegdöbbentőbb, hogy ezekben a család nélküli közösségekben vagy csonka családokban mennyire hideg, felületes, de több esetben durva, hazug, álnok és szörnyű a társadalmi többség normái szerinti szent és a profán vidám ünnep. Dermesztő az, hogy szenteste nincsenek együtt a családok, hogy egyedül hagyják a gyermekeket, nemhogy ajándék, figyelmesség, de még egy jó szó sem hangzik el.

Volt két diák – ráadásul jó képességű diák –, akik a szünetben külön-külön megkerestek és beszámoltak a karácsony magányáról. Az egyik teljesen egyedül maradt otthon, és nem is kapott ajándékot, a másik édesapjával él kettesben, és noha kapott ajándékot (ami egy számítógépes

fejlesztés volt, amit saját maga rendelt meg), de ezen kívül semmilyen meglepetés nem érte, és ő sem vett semmit. Rettenetes az elhidegülés és a közöny. Nem is csoda, hogy oly gyakran azt adják tovább, amit otthon kapnak: ridegséget és folyamatos elutasítást, én pedig értetlenül állok előttük, nem értem, a szeretetért és a törődésért cserébe miért szűrnak töröket a szívembe.

Végső sorban azt kell értéként elkönyvelnem, ami volt, hiszen, ha nyögvenyelősen is, de mégis csak megszülettek a hosszabb-rövidebb terjedelmű munkák, valamint elégséges szóbeli beszámolót hallottam ahhoz, hogy megfelelő képet alakítsak ki az otthoni helyzetről. A tanulók valójában jól tudják, sejtik, milyennek is kellene lennie egy családi együttlétnek, és a megszólalástól való tartózkodásuk igazából ennek hiányából fakadó frusztráltságukból és szégyenükből ered. (Müller Tamás Bulcsú, Társism, 2010. 01.04.)

Viszont problémát okozott ...

E. (fiú) nem érezte jól magát, hazakéredzkedett, hogy gyógyszert vegyen be. Nemsokára jobban lett és visszajött. T-nek (fiú) ma nem volt jó napja, ellenálló, morcos volt. Ma egyéni foglalkozást tartottam vele. Egy ideig együttműködő volt, de aztán ezt sem bírta tovább, elment szobabiciklizni, és ezzel vezette le indulatait. (Dudás Gabriella, KA 2/1. 02. 1. fogl.)

Át kell gondolnom...

Hogyan tudok segíteni L.-nek, hogy bátrabban megszólaljon, felvállalja a többiek előtt való szereplést. A többi lány kedveli egymást, jól érzik magukat egymás társaságában, sokat nevetnek. Élénkek, éles eszűek, magabiztosak. L. kilóg a sorból, nagyon visszahúzóó egyéniségű. Más. Ez érződik a külsején, a viselkedésén. Előző iskolájában is magányos volt. Szeretnénk, ha sikerülne feloldódnia, és társaitól elfogadást kapna.

Érzékelhetően megjelent a pedagógusoknál a program által közvetített empátia a tanulók egyéni problémái iránt. Erre azt mondhatná valaki, hogy talán nem kellene ennyire figyelembe venni a tanulók egyéni állapotát, kinek van erre ideje és energiája, a pedagógus nem pszichológus, az ő legfontosabb feladata, hogy oktasson és neveljen. Sokan bölintanáznak is erre a megjegyzésre. De ebben a programban éppen az a cél, hogy egy fiatal se vesszen el a társadalom számára, próbáljunk meg mindent megtenni, hogy akarjanak dolgozni, fejlődni. A motiváláshoz viszont egyéni bánásmódról van szükség. A program megkívánja, hogy a pedagógus legyen képes kilépni hagyományos központi szerepéből, s helyébe a szemléletében és módszereiben „tanulóközpontú, toleráns, nyitott, támogató, ösztönző pedagógusként működjön”. (Dobbantó pedagógiai koncepció)

TANULÁSI HELYZETEK, AMELYEK A TANULÓK ALAPSZÜKSÉGLETEIRE ÖSSZPONTOSÍTANAK

A program szerint a tanulók alapszükségeit is elég tág körben értelmeztük. Jónak tartottuk a kompetencia értelmezést használni, hiszen a modulokban nemcsak száraz ismereteket akartunk közvetíteni, hanem gyakorlat közele, a mindennapi életben, a szakmaválasztásban, de az életben való boldoguláshoz is szükséges képességeket fejleszteni, a munkához, a tanulónak önmagához,

másokhoz, a közösséghez való viszonyát alakítani, azaz szemléletet formálni. A kompetenciát mi a tudás, a képesség, az attitűd hármásának szerves egységében értelmeztük. Ez nem könnyű feladat elé állította a modulszerzőket és a dobbantós pedagógusokat sem. Az alábbi esetleírásokból érzékelhető, hogy a pedagógusok tudtak reagálni ezekre az alapszükségekre.

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

– Az új részmodulnak nagy lelkesedéssel vágtam neki, mert sokat reméltem tőle, és számításom az első foglalkozás során be is vált.

– Nem túlzott, de viszonylag fegyelmezett türelemmel olvastuk el Moliére rövidített élettörténetét. Szerencsére a gyerekek váltakozva jelentkeztek fölolvasni a kis történetet. Mivel sok jelentkező volt, az ismétlés és a tanulás kedvéért kétszer olvastuk el a leírást. Olvasni nagyon szeretnek.

– A Képzelt beteg egy részletét tekintettük meg. Várakozással ellentétben nem unták, három tanuló kivételével meg is nézték a negyedórás filmrészletet. A renitenskedő három diákot inkább kiengedtem a büfébe.

– Eléggé szép számmal mesélték el „becsapásos” történeteiket, ezek közül egy-néhány ugyan nem fedte az alapkövetelményt, de értékeltém az igyekezetet.

– Az esetpéldák közül válogatva rátaláltam a könnyebben és érdekesebben megvalósítható történetekre. Ezek után kijelöltem a szerepeket alakító tanulókat, akik viszonylag ügyesen teljesítették a kötelező feladatot.

– Szerencsésen alakult a jelenetek utáni beszélgetések sorozata, és konklúziókat levonva zártuk le a kiselőadásokat. (Müller Tamás Bulcsú, KA 22 04 Tartuffe II)

Látható, hogy egy feladaton belül, milyen sokféle kompetencia fejlesztése valósulhatott meg:

- különböző írott szövegeket értően olvas: tömören, saját szavaival összefoglalja az olvasottak lényegét és kérdéseket fogalmaz meg a szöveggel kapcsolatban;
- nyitott a különböző művészeti alkotások iránt, ezeket ön maga számára értelmezi és saját érdeklődésének, lehetőségeinek megfelelően önkifejezésre is alkalmazza;
- érti a kommunikáció értékelésének szerepét a kommunikációs célok és szándékok értelmezésében stb. (Ld. a Dobbantó program kompetencia-térképét)

„A kompetenciák kiválasztásánál figyelembe vettük, hogy az iskolából kimaradó, lemorzsolódó, vagy a lemorzsolódás veszélyének közelében álló, tanulási és/vagy magatartási nehézségekkel küzdő fiatalok alapvetően tanulási, kommunikációs, szociális, alapvető munkavállalói és életpálya-építési, valamint a munkavégzéssel kapcsolatos specifikus kompetenciák területén igényelnek támogatást. E kompetenciák fejlesztését néhány nélkülözhetetlennek tartott tartalmi területhez kapcsolódóan látjuk megvalósíthatónak: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természetismereti, társadalom- és jelenismereti és alapvető munkavállalói és szakmaismeret. E kompetenciákhoz készülnek a Dobbantó modulok.” (Részlet a Dobbantó Program pedagógiai koncepciójából)

Viszont problémát okozott...

Volt, akinek problémát okozott, hogy páros lett-e az eredmény, itt megbeszéltük a páros, páratlan számokat, a visszakérdezés nem mindenkinek sikerült.

Sajnos van néhány tanuló, aki nehezen boldogul a gondolkodással, így nekik segíték, és némely feladatot ki is hagyhatják.

A Roland-Arnold nevekben az O és D is kettőt ér, nem egyértelmű. Minden betűhöz más számot kellene rendelni. (Vertkovci Ágnes, Ma 01.01.)

A matematika, a természetismeret erősen képviselik a logikus gondolkodás képességeinek fejlesztését. A pedagógusok a kiemelt kompetenciák közül jól érzékelték, konkrétan egy-egy tanuló milyen problémákkal küzd.

A program hangsúlyozza az egyénre szabott fejlesztést, de ez nem jelent feltétlenül egyedül folytatott tanulási tevékenységet, hanem olyan rugalmas tanulásszervezést, amelyben fontos szerepet töltenek be az együttműködésre lehetőséget adó, párban és különféle csoportokban zajló kooperatív munkaformák is. Ennek megvalósítására szép példákat olvashatunk az e-naplókból, hiszen a modulokban nagyon sok ilyen feladat, gyakorlat áll rendelkezésükre.

A DIÁKOK AKTÍV, FELELŐS RÉSZTVEVŐI SAJÁT TANULÁSUKNAK, FEJLŐDÉSÜKNEK

Emlékezetes marad számomra ...

A legelevenebb fiú tanuló párja lett az egyetlen problémás kislány, a fiú segítőjeként magyarázta a feladatot.

Nem maradt olyan venn diagram, ahol nem volt teljesen kitöltve tulajdonságokkal, kitettük a faliújságra és átbeszéltük.

Érzékenyen érintette őket a film, mindenki szereti az állatokat, szurkoltak a kisegérnek.

Sokat nézik a televíziót otthon, válogatás nélkül, de örültem, hogy az általam kiválasztott film tetszett nekik. (Vertkovci Ágnes, ÉP 01. 03. 2009. 09. 03)

Végig az volt a tapasztalat, hogy a tanulók nagyrészt komolyan vették a tanulást, érezték, hogy minden értük történik. Ezt a tapasztalatot közvetíti valamennyi idézet az e-naplókból, különösen a lelkesedést, örömet jelentő foglalkozások értek el ilyen hatást.

A tanulást nem egyszerűen átadás-átvétel folyamatként éljük át, a tanulás során a tanulók értelmezik, magyarázzák a különféle jelenségeket, tudásukat saját maguk hozzák létre...

A diákoknak az iskolával, a tanulással kapcsolatos motiváltságát a valós élethelyzetekhez, és a személyes élményekhez kapcsolódó tanulás kelti fel.

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

A levélírási feladathoz rajzos, színes mintát adtam, és ezt a formát használták fel a diákjaim is. Boríték formába írtuk a levelet és bélyeget is rajzoltunk rá.

De a mai levélírási feladat több volt, mint egy szövegalkotási feladat. Konfliktuskezelésre, bocsánatkérésre, kapcsolat-építésre, -helyreállításra alkalmas minta, békekötésre való kezdeményezés is volt, és bevált. (Dudás Gabriella, KA 01. 03. 1–2 gyakorlat)

Emlékezetes marad számomra...

Jó volt az előkészítő játék, amelyben két egymással szemben ülő csapat vetélkedett. Az egyik csapatnak érveket kellett felhozni, a másiknak pedig ellenérveket, majd cseréltek. A feldolgozáshoz választott filmet is fegyelmezetten megnézték. Valahol talán meg is érintette őket, hiszen egy hasonló életkorban lévő fiú megpróbáltatásairól szól, akinek van egy nagyon szigorú, szeretet nélküli apja és egy szerető édesanyja. A történet vége tragikus, az apa egy agresszióba torkolló játék közben megöli a fiát. A film nézéséhez kaptak megfigyelési szempontokat, ezek alapján beszéltek meg a látottakat, milyen pozitív és negatív tulajdonságokat láttak a szereplőknél, milyen volt a családtagok viszonya, milyen erkölcsi, jogi következményei vannak az apa tettének. Ebből a jogi következményből adódott egy bíróság felállításának. Tisztáztuk a szerepeket. Sajnos néhány tanuló már otthonosan mozgott ezen a terepen. Kinek mi a feladata, milyen formában zajlanak a bírósági tárgyalások. Először berendeztük a tárgyalótermet, majd kiosztottuk a szerepeket. A második részben megpróbáltuk némán, csak nonverbális jelzésekkel, mozgással eljátszani a történetet. Miután ez több-kevesebb sikerrel megtörtént, eljátszottuk a tárgyalást a teljes valójában, mozgással, szöveggel. Ezek a szövegek improvizatív jellegűek voltak, a saját ismereteikből és a filmen látottak alapján születtek. Az egész játékot kamerán rögzítettük.

A játék után visszaneztük és megbeszéltük, hogy működtek-e a kommunikáció szabályai, egymást meghallgatták-e, hangzottak-e el érvek, ellenérvek, megfelelő mederben folyt-e a vita, vajon így zajlanak-e a valóságban a bírósági tárgyalások. A történetet azzal zártuk, hogy az általuk elítélt apa élete vajon hogyan folytatódik a börtönének után. (Borsi Vince, K 2/1. 2010. 01.)

Viszont problémát okozott...

Nem veszik komolyan, mitől kell tartani, félni. Továbbra is bőszen jelentkeznének olyan hirdetésekre, amiktől óvom őket (sok pénz, könnyű munka, külföld stb.).

Néhány gyereknél gondot okoz, hogy sok mindenre kell odafigyelni egy-egy esetben, nem mindig tudnak mindent megjegyezni, mindenre koncentrálni. Még mindig többször megkérdezik, „miért van arra szükség, hogy...”. Hiszékenyek. Sokszor bíznak a felnőttekben, akkor is, ha sajnos nem kellene. (Zsilákné Timkó Réka, Munka világa, 2010.04.)

Emlékezetes marad számomra...

Nagyon jót mosolyogtam, amikor a 2/1-es jelű feladatot játszották el, jó páran újságot vettek elő, amikor a miniszter beszélt, és hangosan beszélgettek. Amikor el kellett fogadni valamelyik törvényt, egy újságot olvasó megkérdezte a szomszédától, melyik gombot kell nyomni. Én nagyon jól mulattam.

A családoknál. Ami bajuk van a családban a szülőkkel, azt itt most kimondta a tanuló, vitáztak. Azok a tanulók, akik keveset szoktak szerepelni, most nagyon jól kivették a részüket. (Balláné Karsai Márta, Te 1/2. 2009. 11.27.)

Az idézett pedagógusok érdeklődéssel kísérik figyelemmel a tanulók reakcióit az általuk teremtett valóságos élethelyzetekben. Maguk is meglepődnek, mennyire működésképesek a jól időzített szituációk, mennyire más tanulási helyzetet teremtenek, mint a szokásos pedagógus prelegáció vagy prédikáció.

Kiválóság és boldogság stratégia alkalmazása: ahhoz, hogy minden tanuló az általa elérhető optimális teljesítményt nyújtsa, két tényezőre van alapvetően szükség: a tanítás kiválóságára és az örömteli, boldog tanulásra.

Emlékezetes marad számomra...

A gyerekek a játékot kissé vonakodva kezdték. A körbeállítás ellen tiltakoztak, de aztán a szabályt betartva, szépen részt vettek a bemutatkozó, ismerkedő játékokban. A tévedéseken együtt nevtünk.

A kiskönyv készítésekor nagy kedvvel, érdeklődéssel, kitartóan, gondosan dolgoztak. A kezükből kiadott kiskönyvek színesek, szépek, öröm volt látni, milyen igényesek a munkájukra.

A párok egymás bemutatását eleinte kicsit esetlenül kezdték, de aztán nekibátorodtak. Sok mosoly, és elfogadás sugárzott belőlük egymás felé. (Vertkovci Ágnes, ÉP. 01.01. 2009.09.02.)

Viszont problémát okozott...

A ráhangoló játékot nem tudtuk megvalósítani, mert kedvetlenek voltak a tanulók, de az utána következő feladatokat szépen, gyorsan, kedvvel oldották meg. (Dudás Gabriella, K 2. 04. 2009. 09.)

Emlékezetes marad számomra...

A tanulók megható állatszeretete feltétlen emlékezetes marad számomra. Régen láttam ennyi felszabadult, örömtől sugárzó gyereket! (Sándor Attila, MU 14. job shadowing 2009. 10. 14.)

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

A csoportalakítás, amiből az is következik, hogy nagyon ügyesen dolgoztak. Három csoportot alakítottunk ki, az egyik a növények, a másik az állatok, a harmadik a gombák csoportja volt. Minden csoport megkapta a 2. mellékletet és egy szakkönyvet, ezekből kellett egy A4-es lapra egy plakátot készíteni, ami minden fontos tényezőt tartalmaz, és jellemzi a saját csoportjukat. Nagyon szép munkák készültek, még a gombák csoportja is szépet rajzolt, és a lényegét felismerte. Megállapodtunk, hogy táplálkozás szempontjából két csoport létezik, az autotróf és heterotróf. A 2. feladatot önállóan készítették el. Táplálékláncot állítottak össze.

Mindenkinek sikerült.

A tanulók választottak maguknak egy növényt vagy egy állatot, és elkészítették az információs kártyáját, amivel óra végén játszottunk is. Sok mindent megjegyeztek.

A Realika 2. CD-n megtalálható a növény - nyúl - róka videó, melyet több szempont alapján is levetítettem a tanulóknak, és átbeszéltük a kimeneteleket. (Vertkovci Ágnes, TE 01. 02. Táplálkozás az állatvilágban 2009. 11. 30.–12.01.)

Ma sikeres napunk volt, mert...

A ráhangolódást barkochbával kezdtük. A feladvány mindig az osztály egyik diákja volt. A kezdeti passzivitás lassan vidám aktivitássá alakult. Az első három feladványt én adtam, így később a tanulók is hajlandók voltak a „játékvezető” szerep vállalására. 1-2 diák kivételével valamennyien bekapcsolódtak a játékba. Ezzel még jobban megismerhették egymást. (Béres Ildikó, K 1/2. 2009. 11.04.)

Ma sikeres napunk volt, mert...

3 fős csapatokban dolgoztak, amihez ők alakítottak maguknak csapatokat (különösebb viták nélkül sikerült megegyezniük). Frontális formában megbeszéltük, hogy az előző órai feladatokhoz hasonló feladatról van szó (Kecske, káposzta, farkas). A kiosztott papírokról közösen, csapatonként elolvasták a feladatot, és logikusan végiggondolták, próbálgatásokkal (a kiosztott eszközökkel) lejátszották, megbeszélték. Amikor minden csoport készen lett (szinte egyszerre), az egyik csapat önként jelentkezés alapján bemutatta a táblánál mágnesek segítségével a megoldást. Nagyon frappánsan, bekiabálások nélkül sikerült a bemutató, majd önállóan lejegyezték a feladatlapra. Úgy tűnt, hogy minden csapat megtalálta a megfelelő megoldást, nem volt szükség egymás meggyőzésére, vitára. Mindegyik tanulót elkapta a lelkesedés a megoldás megtalálására. (Zsilákné Timkó Réka, M 1/1. 2009.09.30.)

Emlékezetes marad számomra...

Élvezték a kockákkal való építést és a versengést, egymás idejének a mérését, az összehasonlítást, még a mértékegységek átváltása sem okozott gondot (perc és másodperc).

A kockák láttán (a kockák oldalain számok és betűk voltak) komolyabb, nehezebb feladatot vártak. Ezért nagyon élvezték a látszólag könnyű feladatot és a versenyhelyzetet, még tanácsokat is adtak egymásnak a toronyépítés nehézségeivel, buktatóival kapcsolatban. Mindenki szívesen vett részt a játékban, sőt az utána való elpakolás sem jelentett gondot. (Zsilákné Timkó Réka, M 1/2. 2010.03.30.)

Ma sikeres napunk volt mert a foglalkozáson jól ment...

A marcipán rózsát a modulban szereplő képsorozat alapján néhányan nagyon ügyesen, nagyon jó kézügyességgel készítették el. Miután több színű marcipánmasszát vettem, beindult a fantáziájuk, és többféle kreatív figurát is készítettek. Ezeket természetesen mindenki hazavihette, ha akarta. Volt, aki nem tudta, hogy miből készül a marcipán, azt is megbeszéltük. Utána teát főztünk, és kellemesen, családias hangulatban beszélgettünk, miközben elfogyasztottuk az elkészített kókuszgolyókat. Különösebb figyelmeztetés nélkül elmosogattak, felsöpörtek, rendet raktak. Az osztályfőnökük év eleje óta nagy gondot fordít a tanóra utáni rendcsinálásra, ennek meg is van a hatása. (Szabóné Tolnai Erzsébet, Mu 1/3. 2009.11.24.)

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

Minden tanuló kapott két fénymásolt lapot Magyarország vaktérképével. Az egyiken a megyéket kellett beírni, a másikon pedig a hegyeket, folyókat, tavakat. Mindegyik tanuló egyszerre kapta meg a két lapot és egy térképet. Saját magának kellett eldönteni, hogy melyikkel kezd, és a tanulók

többsége a megyéket kereste ki először, ugyanis az tényleg egyszerűbb volt. Térkép segítségével nagyon ügyesen kikeresték a megyéket, és különböző színűre beszínezték. A domborzati vaktérkép elkészítésénél több segítséget igényeltek, mivel két tanár volt jelen, mindenkinek tudtunk segíteni, és átnézni a kitöltött feladatokat.

A színezésnél megbeszéltük, hogy a hegységeknél figyeljenek az árnyalatokra, minél magasabb a hegy, annál sötétebb legyen.

Szeretik a földrajzot, és úgy gondoltam, fontos, hogy Magyarország domborzatával tisztában legyenek. (Vertkovci Ágnes, Te 4. 2010. 03. 08.)

Valószínűleg, hogy a fenti tanulási helyzetekben nem csak a diákok, de a tanárok is „flow” élményhez közeli állapotot éltek át. Ahogy Csíkszentmihályi Mihály állítja: „Amennyiben a tanulók a tehetségükkel kapcsolatos tevékenység közben flow-élményt éltek át, akkor az elkötelezettségük mértéke mindegyik megállapítás szerint szignifikánsan nagyobb volt. Ez azért nagyon jelentős megállapítás, mert ebből arra lehet következtetni, hogy a tanárok a pedagógiai céljaikat akkor tudják legjobban elérni, ha figyelnek arra, hogy a tanulási tanítványaik számára igazán élvezetes legyen.” Ezekből a beszámolókból kisugárzik ez a figyelem, és a pedagógusok tapasztalt felett érzett öröme. Talán ezekben a pedagógusokban megvan, és egyre jobban meglesz Csíkszentmihályi által kulcsfontosságúnak emlegetett belső motiváció igazi megértése, mely állandó tanulásra, és új, nehéz feladatok keresésére ösztönzi az embert. Ezekben a helyzetekben megvalósul a pedagógiai koncepciókban emlegetett partneri kapcsolat, melyben a diák megismerése, a bizalom és a megértés, az elfogadás e támogató, fejlesztő kapcsolat alapja. „A tanár legfontosabb feladata egy olyan környezet, légkör megalkotása, melyben a diák feszültségmentesen él, működik, dolgozik.” (A dobbantó pedagógiai koncepciója)

AZ E-NAPLÓK SZEREPE A PEDAGÓGUSOK REFLEKTIVITÁSRA ÖSZTÖNZÉSÉBEN

Az e-napló sablonjában leginkább az „Át kell gondolnom...” kezdetű mondat segítette, hogy olyan tapasztalatok is megfogalmazódjanak, amelyekben a pedagógus önmaga szembesül saját viselkedésével, munkájával. Saját hatékonyságára vonatkozóan von le következtetéseket. Általában ezeket a gondolatokat nem ismerjük, de egy jó tanárnál feltételezzük, hogy munkájában folyamatosan jelen van az önreflexió.

Át kell gondolnom...

– Az *Információ vagy híresztelés?* című feladat teljes kudarcot hozott, hiába írtam ki a modulban szereplő történetet egy lapra, és készítettem egy táblázatot, hogy az elhangzott szavakat azon jelöljék. Az első tanulónak olyan nehéz volt a sok jelzős szó megjegyzése, hogy a történet 20%-ra sem emlékezett. Ekkor megengedtem, hogy másodszor is olvassák fel a történetet, de így sem volt jobb az eredmény. Nevetgéltek, bekiabáltak, képtelenek voltak megjegyezni a főbb motívumot. Utólag már beláttam, hogy sokkal egyszerűbb történetet kellett volna kitalálni, mint a modulban leírtak, hiszen

ezek a tanulók nem szokták meg a tanulást, és a figyelemkoncentrációjuk is nagyon gyenge. Ez a feladat meghaladta a képességüket, legközelebb ilyen típusú feladatokat az ő szintjükhez igazítva kell megoldatnom. (Szabóné Tolnai Erzsébet, ÉP 01. 01. (3–5. foglalkozás) 2009.09.08)

Át kell gondolnom...

A csoportokban a feladatok kiosztását, ugyanis a lassúbb, gyengébb képességű kerül mindig háttérbe, általában őt választják témafelelősnek vagy időfigyelőnek. A versenyszellemet kell kissé csillapítani pár tanulóban, mindig első szeretnének lenni. Óra végi értékelés változatos legyen. (Jelenleg nyomdát, cukorkát kapnak.) (Vertkovci Ágnes, ÉP 01. 01. 2009.09. 02.)

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment ...

A múltkor a tanulók és köztem feszültség keletkezett. Most ennek a konfliktusnak a feloldására törekedtem, ezért levelet írtam a diákjaimnak, elnézést kértem a türelmetlenségemért. Leírtam, hogy sajnálom, mert meg kellett volna őket dicsérnem, amiért a hosszú feladatot kitartóan végigcsinálták, de sajnós elfogyott a türelmem. Kértem, hogy segítsenek kitalálni, mi a megoldás, hogy meghallgassuk egymást, és jól tudjunk együtt dolgozni.

A következő feladat az volt, hogy ők is írjanak levelet nekem. Azt mondtam, bármiről írhatnak, akár az én levelemre is válaszolhatnak.

Nagy öröömre több tanuló, inkább a lányok valóban az én levelemre válaszoltak. Nagyon kedves szöveggel, így megbékéltünk, és új hidat építettünk egymáshoz.

A következő feladat az irodalmi idézetek köznyelvre fordítása volt. Ez több segítséggel sikerült. (Dudás Gabriella, KA 01 03 1–2. gyakorlat 2009. 11.)

Át kell gondolnom...

A csoportokat ilyen esetben nem célszerűbb-e úgy alakítanom, hogy a tehetségesebbek együtt legyenek, és jobban fejlődjenek, mint a vegyes csoportban. (Vertkovci Ágnes, Ma 01.01. 2009. 09. 15.)

Át kell gondolnom...

Hogyan tudjuk segíteni a kevésbé motivált tanulók együttműködését, a közös tevékenységekben való részvételét, egyenletesebb munkáját. (Dudás Gabriella KA 2/2. 02 (1. fogl.) Utiterv 2010. 01. 07)

Át kell gondolnom...

Feltétlen át kell gondolnom, hogy oldjam meg a munkahelyi megfigyelés hatékonyságát abban az esetben, ha objektív nehézségek miatt kevesebb segítséget kapunk az adott munkahelyen. (Egy szakember tudott velünk foglalkozni és csoportokat nem lehetett kialakítani.) Ezen mindenképpen segíteni, illetve javítani kell. (Sándor Attila, MU 14. job shadowing 2009. 10. 14.)

Át kell gondolnom...

Jobban kell-e dicsérnem őket, ha ilyen ügyesen dolgoznak, mint most. Fontos a jutalmazás.

Megbeszéltük a 2. órán, hogy készítünk egy napi értékelést, ők javasolták, hogy pontozzuk a munkát 1–5-ig, és december 19-én, aki a legtöbb pontot kapja, annak veszünk 2 mozijegyet, valami jó filmre.

Remélem ez ösztönző lesz minden órán. (Vertkovci Ágnes, TE 01. 02. Táplálkozás az állatvilágban 2009. 11. 30–12. 01.)

Emlékezetes marad számomra...

Mennyire érdekelte őket a szakmákat képező iskolák. Melyik iskolának milyen híre van, hova érdemes menni továbbtanulni. Érdekes meghallgatni, hogy egy tanuló milyen szempontokat vesz figyelembe a továbbtanulásnál. (Balláné Karsai Márta, 2010. 01. 26.)

Emlékezetes marad számomra...

Mennyire sok megoldást találtak! Volt olyan, amire nem is gondoltam! (Balláné Karsai Márta, Ma 2/2. 2010. 02. 09.)

Át kell gondolnom...

A némajáték nehezen ment, a nonverbális jeleket nehezen, lassan vagy egyáltalán nem értelmezték. Ilyen típusú, fejlesztő, előkészítő gyakorlatokat is be kell tenni. Túlságosan ragaszkodtam a részmodulok sorrendjéhez. A következő részmodult előre kellett volna hozni, A kódfejtőt, melyben pont a nonverbális kommunikációval foglalkozunk. (Borsi Vince, K 2/1. 2010. 01.)

A tanulók megszólaltatása, véleményük, gondolataik megosztása konkrétan ebben a témában is. Olyan dolgot felvetni, bedobni, érdekes, az anyaghoz kapcsolódó témát találni, ami esetleg megmozgatja, felcsigázza a fantáziájukat, és szívesen elmondják a véleményüket, akaratlanul is kapcsolódva a tananyaghoz. (Borsi Vince, K 1/4. 2009. 11.)

Át kell gondolnom...

Az elvont fogalmak megértetése még a jó képességű tanulókkal sem egyszerű, különösen nehéznek érzem olyan esetben, amikor számomra evidenciaként kezelt tényeket kell megmagyarázni a tanulóknak, és néha nehéz megérteni, hogy valójában mit nem értenek. Rá kell jönnöm, hogy az ilyen esetekben hogyan tudom a lehető legjobban a helyzetükbe képzelni magam, hogy tisztán megértsem, mi a gondjuk. Többször tapasztaltam már, hogy félreértésre ad okot a szavak nem helyes használata, hogy a diák és a tanár fogalomrendszere nem azonos, néha még átfedés sincs a kettő közt. Előfordult, hogy az én fogalomrendszeremnek nem volt megfelelő a diák magyarázata, és amikor elmondtam neki a megoldást, akkor az volt a reakció, hogy ő is ezt mondta. Az ilyen helyzeteket nem könnyű kezelni, különösen, hogy már kész fogalmakat kell átírni. (Sivák Mónika, M/1. modul 4. részmodul 2010. 01. 04.)

A MODULOK ALKOTÓ MÓDON TÖRTÉNŐ FELHASZNÁLÁSA

A modulrendszer és a hozzá tartozó tanulásszervezeti keretrendszer akkreditált kerettantervként működik a Dobbantó programot felvállaló iskolákban. A program tehát tartalmaz tananyagot, amely a moduljaiban szereplő tartalommal azonos. Vagyis a Dobbantó programban a tanítás-tanulás folyamata, a kompetenciafejlesztés „tartalomhoz kötött módon” történik, azonban – idézve az elfogadott kerettanterv koncepciójából:

- ez a tartalom a Dobbantó program további szerves fejlődése során átalakulhat, elemek kerülhetnek ki, átalakulhatnak, újak válhatnak a részévé, ezzel a tananyag is állandó változásban lesz;
- a Dobbantó programban leírt, éppen adott tartalmak önmagukban is flexibilisek, a pedagógusok saját terveiben megváltoztathatók, a konkrét tanulóközösséghez, illetve az egyes tanulókhoz szabhatók;
- a programcsomagban megadott modulok, s az azokban szereplő tartalmak olyan bőséges kínálatot jelentenek, hogy összességük semmilyen értelemben nem tekinthető a Dobbantó program során a minden tanuló számára egységesen elsajátítandó ismeretek rendszerének.

E-napló részletek:

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

A mai napon nem a megadott anyag szerint haladtunk. A TÉMA a hét zárása volt. Az osztály segítségével berendeztünk egy teaházat. Itt gyakoroltuk a méréseket. Előre lemértük a terem hosszát. Megnéztük, mit lehet oda behelyezni, és eltervezték mit hova lehet tenni, mi fér be. Az előző napokban megkeresett anyagokat felhasználva, alkalmazva alakítottuk ki a teaházat. (Balláné Karsai Márta, T 1/3. 2009. 12. 04.)

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

Noha végül nem a szakmák felé haladtunk, nem bántam, hogy a kijelölt cél mellé lövünk. Ennek oka kettős volt: egyrészt abba az irányba haladunk, ami a diákoknak inkább tetszik, másfelől a gyerekek többségének fogalma sincs a munkába állásról, sem elképzelésük, sem kedvük nincs dolgozni, ezért fölösleges ezt erőltetni. (Müller Tamás Bulcsú, K 2/2. 2009. 09. 28.)

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

Az előző órák tapasztalatai alapján megpróbálkoztam azzal, hogy nem frontálisan, hanem csoportokban értelmezzék és oldják meg a feladatot. Segítségül csoportonként kiosztottam 3 kék és 2 piros bábut, egy keskeny papírlapot, és a diákoknak kellett először próbálgatással megoldani a feladatot. Könnyen megértették a gyengébbek is. Akik hamarabb megértették a feladatot, azok megmagyarázták a csapattagjaiknak a megfejtést. Majd a csapatok megbeszélték, hogy hogyan lehet lejegyezni, és ki fogja bemutatni a megoldást. (Zsilákné Timkó Réka, M 1/1. 2009. 09. 30.)

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam, és szívesen megosztanám másokkal is...

A neten talált power point bemutató nagy sikert aratott. Úgy gondoltam, hogy a számítástechnika témakör még egy jó képességű gyerek számára is nehéz, azt szerettem volna, ha sikerélménnyel távoznak. Tavaly az egyik matekos kolléga hívta fel a figyelmem arra a kis játékra, ahol a kezünket használjuk a kettes számrendszerben való számoláshoz. A kéz és az ujjaink értékei felerültek a táblára, majd kezdetét vehette a mutogatás egymásnak. Ez egy nagyon hatékony módszer, javasolni tudom mindenkinek. (Sivák Mónika, M 1/1. 2010. 09. 14. az új csoportban)

Ma sikeres napunk volt, mert a foglalkozáson jól ment...

A DISPUTA játékkal zártuk a napot. Két csapatot szerveztünk, az A csapat témája az volt, hogy a vendéglátóiparban elsősorban a férfiaknak érdemes dolgozni, a B csoportnak pedig, hogy a nők boldogulnak igazán jól a vendéglátásban. Nagyon jót vitatkoztak, jó érveket sorakoztattak fel, csak nem tudták megállni, hogy végighallgassák a másik érvelését, rögtön vitába akartak szállni. Egyre bátrabban fogalmazták meg a véleményüket, így arra gondoltam, másnap új témában még egyszer kipróbáljuk ezt a feladatot. (Szabóné Tolnai Erzsébet, Mu 1/3. 2009. 11. 24.)

Új dolog, amit kipróbáltam/változtattam és szívesen megosztanám másokkal...

Foglalkozáskártyákat készítettem a következő szakmákkal: CNC forgácsoló, Hegesztő, Dohánytermék-gyártási gépkezelő, Géplakatos, Energetikus (megújuló energiaforrás), Külszíni bányász, Mélyfúró technikus, Késes, köszörűs, kulcsmásoló, Központi fűtés szerelő, Mezőgazdasági gépésztechnikus, Felvonószerelő, Robbantómester, Finommechanikai műszerész, Vájár, Autógyártó, Lakatos. Az ügyesebb tanulók két kártyát húztak, a többiek egyet, és fel kellett sorban olvasniuk. Megkérdeztem, mit gondolnak, milyen szakmacsoporttal fogunk foglalkozni ebben a hónapban? Egyik fiú kitalálta, hogy gépekkel kapcsolatos mindegyik szakma, és így közösen lejegyeztük, hogy gépészeti szakmacsoport. Öt szakma volt felsorolva egymás alatt háromszor, hasonszakmák és meg kellett keresni, melyik nem illik a sorba. Itt hibátlanul oldották meg a feladatot.

Az értékelő laphoz hasonlót készítettem, ami egy kör volt negyedelve, ugyanis 4 feladat volt, amiket sorszámoztam, majd 4 állítást írtam fel a táblára: 1. A legérdekesebb feladat volt; 2. A legtöbb új ismeretet szereztem; 3. Ilyen feladatot szívesen csinálnék máskor is; 4. Ezen a feladaton unatkoztam. Minden tanuló önállóan értékelte, majd egymás után elmondták, hogy neki melyik feladat volt a legérdekesebb stb., oda a megfelelő sorszámot beírtam. Összeadtuk, és az jött ki, hogy az első és a negyedik feladat volt a legérdekesebb, és összesen ketten voltak akik 1-1 feladatnál unatkoztak. (Vertkovci Ágnes, MU 07. 01. 2010. 01. 06.)

Át kell gondolnom...

Szükséges-e minden egyes alkalommal koncepciókkal telve a terembe érkezni, hiszen teljesen a véletlen múlik, hogyan fogadják próbálkozásaimat. Lehet, hogy ami egyik esetben nem működik, a másik alkalommal eredményesebben záródik.

Ebből kiindulva a mai nap eseménye ad tanulságot: néha azok a feladatok mutatkoznak hasznosnak, amelyekre nem hogy nem készültem fel, hanem ad hoc jelleggel egyenesen ott jutottak eszembe, és a visszautasításra adott rapid válaszok szüleménye. (Müller Tamás Bulcsú, Társism, 2010. 01. 04.)

AZ E-NAPLÓK FELHASZNÁLÁSA A MODULOK MÁSODIK KIADÁSÁNAK ELŐKÉSZÍTÉSÉBEN

A modulok átdolgozásánál nagyon hasznosak voltak a pedagógusok megjegyzései. Az első körben a 2009/2010-es tanévre elkészült modulok átdolgozása a 2010. január 31-ig részben a beérkező e-naplók alapján – modulonkénti összesített és részben általánosított tapasztalatok alapján kezdődött meg.

Általános figyelmet érdemlő kiemelt megjegyzések, amelyekre szinte valamennyi modulra vonatkozóan felhívtuk a szerzők figyelmét:

- A foglalkozásokon az egyéni és a csoportmunka aránya legyen egyensúlyban.
- A differenciáláshoz több alternatív feladat, gyakorlat szükséges.
- A foglalkozáshoz feltétlenül szükséges alapismereteket fel kell sorolni, illetve leírni.
- A foglalkozások utáni megbeszéléseken is kerüljenek elő a szociális kompetenciákra utaló kérdések: együttműködés, konfliktuskezelés, segítségkérés, becsületesség, sportszerűség stb.
- Hatékony megoldást kell találni a felmerülő konfliktusok, a negatív indulatok kezelésére.
- A játékok (strukturált gyakorlatok) bevezetése csak fokozatosan történhet, mert a legtöbb tanuló nincs ehhez hozzászokva. Főként a padból való „kimozzgatásuk” probléma. Talán többször kellene egy másik, iskolásabb változatot is közölni.

A konkrét problémákat részmodulonként táblázatba gyűjtöttük, és továbbítottuk a szerzőknek.

Nézzünk meg példaként néhány modulból egy-egy példát arra, hogy a pedagógusok által jelzett problémákat hogyan közvetítettük a modulszerzők felé.

MATEMATIKA

Modul/részmodul száma/vissza-jelző pedagógus	Erősség	Probléma
1/1 VA Pécs	<p>Az egyéni munka és a csoportmunka arányosan fordult elő ezen az órán, ami mindenkinek megfelelt. Jól kidolgozott ez az anyagrészt.</p> <p>Minden csoport megoldotta a másik által készített feladatot, szívesebben számoltak, mintha én írtam volna elő.</p> <p>Átgondoltnak tartom az óra anyagát és tartalmát is, ezért volt sikeres ez az óra</p> <p>Tetszett nekik a „Nevem betűiből alkoss új értelmes szót” feladat. Úgyesek voltak, bár több rövid szó született.</p> <p>Nagyon frappánsan, bekiabálások nélkül sikerült a bemutató, majd önállóan lejegyezték a feladatlpra. Úgy tűnt, hogy minden csapat megtalálta a megfelelő megoldást, nem volt szükség egymás meggyőzésére, vitára. Mindegyik tanulót elkapta a lelkesedés a megoldás megtalálására.</p>	<p>Van aki nehezebben dolgozik csoportban, elsikkad.</p> <p>Probléma a számok átírása más alakba.</p> <p>Van aki nem tud dominózni.</p> <p>Több differenciálást segítő feladat kellene: a gondolkodtató feladatok megoldásakor kellene valami nagyon egyszerű azoknak a tanulóknak, akiknek ez nem megy.</p> <p>A geometriával gondok lesznek, ezt a tangrammos feladatnál láttam.</p> <p>A könyvtárunk sajnos nem rendelkezik a matematikatörténeti ABC-vel, ezért én ezt a feladatot önállóan adtam fel, 10 perc állt rendelkezésükre az informatika teremben, hogy kikeressék és leírják a matematika szó fogalmát.</p> <p>Problémát okozott néhány tanulónál az olvasás és a szövegértés, a feladat logikájának a megértése.</p> <p>Nem tudnak még egymástól segítséget kérni, a csapatból is ki-kiszóltak nekem ahelyett, hogy a csapattársaikhoz fordultak volna.</p>

KOMMUNIKÁCIÓ

Modul/részmodul száma/ visszajelző pedagógus	Erősség	Probléma
1/1 DG Pécs 1/1 MTB Than	<p>A ráhangolódás játékos formában történt, a fiatalok aktívan vettek részt rajta.</p> <p>A pajzs szimbólumrajz elkészítése során elmélyülten, gondosan dolgoztak a diákok és szép munkákat készítettek.</p> <p>Gyönyörű színes önarcképeket készítettek a tanulók, frappáns, reális jellemzéseket adtak magukról.</p> <p>A teljes káoszt sikeresen elkerültük, és a nap végére – ha kinkservesen is, de – teljesítettünk bizonyos feladatokat, és a tanulók egy részének sikerélménye született.</p>	<p>A mondatalkotásos feladat közben szétesett a csoport figyelme.</p> <p>A kérdésekre adandó válaszok sok esetben elvont, fogalmi gondolkodást igényeltek, a tanulók egy része nehezen birkózott meg a feladattal.</p> <p>A Dobbantó e részmodulja alkalmatlan arra, hogy szeptemberi kezdő modulrész legyen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A hangulatoldást célul kitűző ajánlott játékok csak rontottak a helyzeten, megbontották a viszonylagos fegyelmet is. - Ráhangolódás, szimbólumrajz: nem hangolódnak és nem rajzolnak, az átadott színes ceruzákat kettétörik, eldobják. Így nincs rajzértelmezés, viszont van spontán „kíhangosítás”. - Nem akarnak párokat keresni.

TERMÉSZETISMERET

Modul/részmodul száma/ visszajelző pedagógus	Erősség	Probléma
2/1 VÁ	<p>Mindent a leírt tervnek megfelelően sikerült végrehajtani.</p> <p>Kilencen jelentek meg, így háromfős csoportokat alkottunk. Mindenki különböző számot húzott és matematikai szabály alapján alakítottuk ki (pl. kettővel, hárommal osztható számok, prímszámok stb.), és utána matematika órán is ugyanilyen csoportbeosztással dolgoztak. Mintha tegnap mi sem történt volna. Visszaadtuk a feladatlapokat, és 10 perc alatt megbeszéltük, amit tegnap kellett volna. Úgyesen kijött az anyagmegmaradás törvénye az 1–2. feladatokban. Mindenkinél hibátlan volt a 3. feladat, a jeges. Sajnos a 4-esnél sok félreértés volt, a kérdést sem értette meg a fele, ezt megbeszéltük közösen, remélem sikerült valamit tudatosítani bennük.</p> <p>Ezután ismertettük velük, hogy a három csoport feladata különböző lesz: az egyik az Olaj Rt, a másik a Széna-szalma Rt, a harmadik az</p>	<p>Az egyik laptopon nem jött be a Wikipédia, így csak a 2. órán tudták elkezdni a feladatot, de addig nagyon jól elosztották a munkát egymás közt. Ők voltak egyedül azok, akik végig dolgozták a 2x45 percet. A természetismeret modul nagyon érdekes, viszont elég nehéz és túl sok előkészületet igényel. Több fényképet is készítettem az óráról, viszont egy fiú mindig eltakarta az arcát, hogy ne látszódjon. Sajnálom. Ő a tanulói jogoknál sem írta alá, hogy publikus legyen a fényképe. Erre mindig figyelnem kell.</p> <p>A fényképek pedig fontosak és a legtöbben szeretik nézegetni magukat a számítógépen.</p>

Modul/részmodul száma/ visszajelző pedagógus	Erősség	Probléma
	<p>Önkormányzat Gazdasági Bizottsága. Az első két csoportnak olyan érveket kell gyűjteni, hogy a pályázati kiírást ők nyerjék el. Előtte megbeszéltük a foszilis és az alternatív, megújuló energiaforrások jelentését. Volt két kislány, aki sok információval rendelkezett e téren. A környezettudatos szemléletre is kicsit kitekintettünk.</p> <p>Egy tanuló karikázta be a széna-szalma szót az 5. feladatban, így ahol a kislány ült, ők lettek ez a nevű rt., a másik kettő választhatott. Mindhárom csoportnak laptopon kellett kikeresnie a feladatot. Húsz percet kaptak a kikeresésre, ez elegendő is volt. Egymás után beszámolt a két rt., majd az önkormányzat a Széna-szalma Rt. pályázatát választotta. Ténylegesen több érvet sorakoztatnak fel, a döntés helyes volt.</p> <p>Fantasztikusan jó csoportmunka. Két órán keresztül segítették egymást. Konfrontációmentes volt az óra. Élvezték ezt a játékot. Az érvelést még gyakorolni kell, de az is jól sikerült ma.</p>	

A jelzett problémákat részben orvosoltuk a második kiadásban, részben hangsúlyosabban hívtuk fel a figyelmet a modulok adaptációjának szükségességére.

A tapasztalatok megerősítették, hogy minden szempontból nagyon heterogének a tanulói csoportok, lehetetlen minden igényre jól reagáló modultartalmakat adni.

Az e-naplók tapasztalatai megerősítették, hogy egyre több pedagógus tudott és akart élni a modulok által biztosított szabad mozgástérrel, és nemcsak a csoporthoz, hanem sok esetben az egyénekhez is képesek voltak igazítani egy-egy feladatot, gyakorlatot, vagy az adott kompetenciafejlesztésre ők maguk alkottak új modulelemeket, vagyis ahogy előre elképzeltük, valóban új ötleteket eredményeztek a modulok által kínált kreatív feladatok.

Nem nőtt még be a fejem lágya

Az alábbi interjúrészleteket azokból a 2010 szeptembere és 2011 februárja között, a dobbantós diákokkal készült beszélgetésekből választottuk, amelyek a Dobbantó program hatásáról, fogadtatásáról a diákok és a szülei körében hangoztak el. Személyes adatkezelési okokból igyekeztünk a közölt részletekből minden olyan elemet kiiktatni, amely a diákok azonosíthatóságára utal. Ezúton is köszönetet mondunk interjúalanyainknak és szüleiknek, családtagjaiknak az interjúk elkészítéséhez nyújtott segítségükért.

„A.” TÖRTÉNETE

Interjú A. édesanyjával

„A. úgy negyedikes-ötödikes koráig, ha nem is volt kifejezetten jó tanuló, de általában hármas-négyes jegyeket, illetve ilyen bizonyítványt hozott haza. Szófogadó, jó gyerek volt, a tanárai szerették, mindig mondták, hogy sokkal többre lenne képes, de ő nem tanult eleget, éppen csak annyit, amennyit nagyon muszáj volt. Az apja három gyerekkel hagyott itt minket, új feleséget szerzett, s ott is lett két új gyereke. Ez talán A.-t viselte meg a legjobban. A két kisebb még nem fogta fel, hogy az apjuk elhagyta a családját... Igazán akkor lett A.-val probléma az általánosban, amikor találtam egy új élettársat, s bekerült a családukba. Akkor kezdett nagyon rossz jegyeket hozni, szemtelen, akaratos lenni. Pedig a párom próbált hozzá alkalmazkodni. Ő sokat szeretett volna az apjához menni, de neki, meg az új feleségének ez nem annyira tetszett. Végképp akkor szakadt el a lányomnál a húr, amikor megszülettem a párommal közös gyerekemet. A. valahogy nem akarta a testvérének tekinteni, a páromat meg nem fogadta el az apjának. »Nekem *apu* az *apám*... más nem kerülhet a helyébe« – mondta több családi veszekedésünk során. Akkor kezdett itthonról elmaradozni, volt úgy, hogy éjjel nem jött haza, a barátnőjénél aludt, illetve nekem azt mondta, de kiderült, hogy panelházakban húzódtak meg azokkal a barátaival, akikkel összejött. Az édesapja próbált a lelkére beszélni, képzelheti, hogy én mennyi mindent elkövettem, már az új párommal való viszonyomat is kezdte tönkre tenni A. makacssága...

A. közben nagylány lett, már nemcsak a csavargástól féltettem, hanem, hogy erkölcsileg is elzüllik, egyik héten ez volt a szerelme, másik héten egy másik fiú... Mondjuk nagyon szép, mutatós egy csajszi, azt láthatja. Én is ilyen voltam, egy kicsit én is így szélhámoskodtam kamaszlány koromban, de hát én azért jártam normálisan iskolába, aztán egészségügyibe, szakmát szereztem... A. valahogy sehogyan sem akart megkomolyodni, ha az osztályfőnöke meg még egy tanára nem fogják komolyabban, még a nyolcadikat sem végzi el. Én erőtlenség voltam hozzá, hogy rávegyem a tanulásra. Végül valahogy megkapta a nyolcadikos

bizonyítványt, sőt fel is vették egy... szakiskolába, de addigra már kicsúszott a lába alól a talaj. Én közben megint terhes lettem, a párom nem engedte, hogy elvetessem, kórházba kerültem, ő meg élt bele a világba, napokig csavargott a társaságával. Az apja se, én se, de az én párom sem tudtuk, mit csinál. Volt úgy, hogy a rendőrség hozta haza, szóval borzalom, hogy a picurka gyerekemmel való terhességem alatt mit álltam ki... csoda, hogy ilyen szép ép kis babám lett... Természetesen A.-t kivágták a szakközépiskolából, pedig ott az osztályfőnöke mondta, hogy jófejű gyerek, szép is, jól beszél, az Isten is valami emberekkel foglalkozó szakmára teremtette. De annyi igazolatlanja volt, annyi egyest szedett össze, hogy teljes joggal kirúgták...

Most így utólag tudom, hogy őt a válás, az új kapcsolatom, a féltestvérei születése viselték meg. S az iskolában sem értékelték reálsan... Te buta vagy, nem tanulsz eleget, nem gyakorolsz eleget matekból, nincs kész a leckéd... Legyintettek rá, nekem sem, az apjának aztán főleg nem volt se idege, se akarása. Szóval A.-t jól elszúrtuk közösen. A családsegítő központban elkezdtek A.-val foglalkozni – azt hiszem ez volt az életünk egyik lottó ötöse... Ott foglalkozott vele egy pszichológus fiatalember a meg szociális gondozó, egy klub is volt ott, összejött hozzá hasonló korú fiatalokkal. Ott ajánlották fel neki a Dobbantót. Én először nem is érttem, hogy mi ez, de aztán elmentünk a felvételre és az osztályfőnöke adott róla felvilágosítást. Végül is azért örültünk neki, mert éreztük, hogy A. nem tanult rendesen az általánosban, hiába volt neki jó feje, volt mit átismételni, bepótolni... Erre jónak ígérkezett ez a lehetőség. Első héttől ő lett a Dobbantóban az egyik legjobb tanuló, elkezdett mesélni az iskoláról, hogy milyen feladatokat kell megoldani. Ennyit talán egész iskoláskora alatt nem mesélt, régen a sulis csak egy olyan nyűg volt neki. Elkezdte szeretni... az iskolát, nagyon élvezte, hogy itt ő van a középpontban, itt ő a legjobb. Ahogy mesélte, ebben a Dobbantóban mindenki egy kicsit megbicsaklott korábban. Rájött, hogy a hasonló sorsúak között ő még nem is olyan rossz helyzetű. Annyira magára talált, hogy év végére mindenkiből sokat javult is, most talán megvalósul élete nagy álma, elkezdheti a szakiskolát, sőt az a terve, hogy elvégzi a szakközépet és majd egyszer lesz egy saját kis kávézója. Aztán, hogy ehhez mennyi pénz kell, azt már nem mérlegeli, valójában lehet, hogy ez egy gyerekes vágy csak, de nem mondjuk neki, hogy ne álmodozál.

Mindenesetre én ennek az iskolának köszönhetem, hogy végre nem kell attól félnem, hogy A. csavarog, elzüllik, rossz társaságba keveredik... Az első szülői értekezlet után volt néhány szülő, aki nagyon kikelt az iskola és a tanárok ellen, hogy elveszejtett egy év lesz ez a Dobbantó. Ugyanis a gyerekek elmondásából azt látták, hogy itt nem igazán tanulnak a gyerekek, nincs igazán tankönyv, osztályzat, szóval, hogy nincs olyan iskola jellege az egésznek. Bevallom, egy kicsit engem is zavart eleinte, de aztán amikor láttam, hogy A., aki eddig lógott, nem tanult, milyen komolyan veszi azokat a feladatokat, amihez netezni kell, meg gyűjtögetni mindenfélét, megnyugodtam. Ez az iskola az eddig sok problémával tanuló, mondjuk inkább úgy, nem tanuló gyerekeket rá akarja szoktatni, nevelni, hogy dolgozzanak, tanuljanak. A. mostanában mondogatja, hogy eddig ő nem is tudta, hogyan kell megtanulni egy anyagot. Ezzel nekem is problémám volt, amikor szakközépbe jártam. Sokat magoltam, nem tudtam tanulni. Itt ezt próbálják ez alatt az egy év alatt a gyerekek-

kel megtapasztaltatni. Ami még meglepett, hogy itt az iskolában mennyire odafigyelnek a gyerekekre, többen nem is tanárként viselkednek, hanem mintha ők is szülők lennének, vagy nem is tudom, egyik-másik kicsit mintha pszichológus is lenne. A. mesélte, hogy az osztályfőnöknő, de egy-egy másik tanár is négy szemközt is sokat beszélget vele, nem is a tananyagról, hanem a sorsáról, a problémáiról. Például egy kislány terhes lett, óriási gondja volt. A tanárnő segítette neki abban, hogy bevonják az anyukát, hogy együtt eldöntsék, megtartja-e a babát vagy elveteti. Hallottam A.-tól, hogy rendőrségi ügye is volt az egyik fiúnak, abban is segítette az osztályfőnöke. Máshol ezekért kivágták volna.

A. korábban már attól fekete bárány lett, hogy egyszer a rendőrség találta meg, amikor eltűnt napokra itthonról. Velem is nagyon más hangnemben beszéltek A.-ról, amikor bementem a fogadóóra a fejlesztését megbeszélni a tanárnővel, aki úgymond a fejlesztője... mentor tanára volt. Még abban is segítettek, hogy elgondolkozzam, mit rontottam el A.-val, s ez egy kicsit arra is jó, hogy a kisebb gyerekeimnél ne kövessék el ilyen hibákat. Legalábbis remélem...”

Részletek az A.-val készült interjúból

„Valamiért már általánosban nagyon nem szerettem az iskolát. Illetve magát az osztályt azt szerettem, de nem érdekelt a tanulás. Alsós koromban még könnyen ment, akkor sok tárgyból négyeseket is kaptam, de ötödiktől aztán végképp nem érdekelt semmi. Egy kettesre-hármasra úgy is mindent meg tudtam írni, ha otthon egy negyedórát tanultam. Aztán otthon nagyon rossz lett minden, meg kellett szoknom a nevelőapámat, illetve hát anyukám élettársát. Nekem fáj, hogy ő bejött a családukba, hogy anyu... szerelmes belé. Tudom, hogy ez butaság, de akkor tízévesen ezt nem értettem. Apuval is rosszba lettem, mert ő sem ért rám soha.

Összejött a telepen nálunk egy jó kis társaság, oda kezdtem lejárni. Kis hülyék voltunk így utólag nézve, 12-13 évesen nagy csajoknak hittük magunkat, cigiztünk, meg néha még egy borosüveg is körbejárt... én nem szipuztam soha, mert attól féltem, de volt, aki még azt is csinálta. A füvet párszor néhány szippantás erejéig kipróbáltam meg egy tablettát is kétszer. Semmi komolyabbat persze nem éreztem. Ebből nem is lett volna baj, ha tanultam volna, már egyszer hetedik félévben megbuktam matekból, s a korábbi négyeseim leromlottak kettesre-hármasra. Eléggé rossz volt otthon, valahogy anyuval nem tudtam megbeszélni semmit, ő a kisöcsémmel volt elfoglalva meg az élettársával. A suliban mi az L. téri banda tagjai voltunk, akik sorra kaptuk az intőket, egyre jobban sodródtam bele abba, hogy én rossz tanuló vagyok, rossz kiscsaj. A barátaimmal meg jó volt, sokat beszélgettünk. Néha beszélgetett velem egy tanárnő, aki jó fej volt, olyankor kicsit megpróbáltam tanulgatni, össze is jött egy kettes-hármas, így elkerültem, hogy év végén megbukjak, nyolcadik félévben ugyanúgy meghúztak, de aztán végül kaptam egy bizonyítványt. Nagy nehezen a harmadik suliba felvettek, de akkor már annyira belekeveredtem a lógásos életbe, hogy ott semmit nem tanultam, heteket nem jártam be...

Az az igazság, hogy nem is érdekelt a tananyag, még a magyart esetleg szívesen tanultam volna, de a történelem már nem jött össze, a matek meg ilyen termtud. dolgok

végképp nem. A tanárok meg úgy adták le az anyagot, mintha mi mindannyian értenénk, mintha minden órán mindent felfognánk. Pedig az osztály fele, de lehet, hogy a kétharmada semmit nem értett, csak esetleg az boldogult, aki délutánokat magolt. Én erre képtelen voltam... Volt úgy, hogy elkezdtem történelmet tanulni, s egy óra után a kétoldalnyi leckéből a negyedét tanultam meg. Tehát nemcsak azért lógtam a suliból, mert hülyülni akartam, meg plázázni, hanem azért is mert, tök biztos voltam benne, hogy ha felelek, ha dogát írok, úgyis egyest, letolást fogok kapni. Ezért inkább nem mentem suliba. Én szerintem az az iskola, ahol azt mondják: itt egy könyv, tanuld meg belőle a leckét, az nekem, de sokaknak, nem jó...

A Dobbantóban az lepett meg a legjobban, hogy a modulokból egy-egy feladatlapot adtak első héten, s észre sem vettem, hogy a csoportban megoldjuk közösen a feladatot. Mivel nem volt lecke, nem kellett félni, hogy mit nem csinálok meg, mit nem tudok megtanulni, s főleg azért lett jobb hangulatom, mert éreztem, hogy nem olyat várnak el tőlem, amire nem vagyok képes, hanem inkább egy kicsit kevesebbet. Az egyénizésben meg a vállalásokban azt mondták, csak azt vállald, amit biztosan teljesíteni tudsz. Azért nem féltem, amikor a vállalásaimat sorra vették a Dobbantóban, mert tudtam, hogy nagyjából teljesítettem mindent. Nem olyan volt ez, mint a felelés, hiszen nem a tananyagról szóltak az értékelések, hanem, hogy mit javultam, miben nem vagyok még elég jó. De nem azért beszéltek meg az esetleges elmaradásokat velem, hogy letoljanak: »Na ezt se csináltad meg kisnyúl!«..., hanem azért, hogy érezzem, miben van gondom...

Általánosban, de a szakközépben még inkább, mi tanulók nem voltunk érdekesek, a tanár magyarázott, így nagyon nehezen telt el egy 45 perces óra, a Dobbantóban meg sokszor észrevétlenül száll el egy délelőtt, mert mi csináljuk a legtöbbet, nem a tanár dolgozik csak. A legjobban azt szeretem, amikor vitatkozni lehet, például az életpályaórán. Olyan jó, amikor magunkról, egymásról beszélgetünk. Mondjuk, persze köztünk is van nagyon béna, kicsit mindig depi gyerek, meg olyan, aki nem akar részt venni, nem akarja megismerni magát. De azért többen vagyunk, akiket nem zavarnak azok a játékok, ahol magunkkal kell foglalkozni, ahol vitatkozni kell...

Sokan mondják a nem dobbantósok, hogy ez nem tanulás, meg, hogy semmi értelme nincs ennek az egy évnek. Anyámmal szoktunk erről beszélgetni, meg van olyan normális fiú és lány is, aki szintén élvezi ezt, s elmeséli a szüleinek, pedig már 18 éves is elmúlt. A beszélgetéssel meg az anyaggyűjtéssel, az internetes kereséssel baromi sokat lehet tanulni, legalább ér annyit, mint a magolás. Arról nem beszélve, hogy például olyan dolgokról is lehet így tanulni, amiről egy átlag iskolában semmit nem mondanak. Olyasmire gondolok például, hogy milyen jogai vannak egy munkába álló fiatalnak, hogy mit kell csinálni, ha az ember állásinterjúra megy. De például engem nagyon érdekelt, hogy milyen az egészséges táplálkozás, életmód, milyen módon lehet jól berendezni egy lakást a meglévő anyagokból. Ezekről meséltem anyámnak, el volt ájulva, hogy mikkel foglalkozunk. Mindig mondja, ha ő ilyeneket tanult volna, akkor mennyivel könnyebben boldogul. ... Ezek a friss dolgok arra is jók, hogy anyámmal van miről beszélgetni. Korábban, ha nem is volt velem balhé, akkor se igen tudtunk miről dumálni, ő mondta a magáét, én is, illetve én egy darabig hallgattam,

aztán eluntam, s eltűntem.

A matek újratanulása, meg a társadalomismeret is egész elviselhető volt. De ezek mellett talán az internetezés, a keresés meg a munkahelyi látogatások, a sulis tanműhelyeiben való munka volt még jó, s persze a kirándulás, utazás...

Igaz, hogy még sehol sem tartunk, mi dobbantósok, hiszen aki közülünk bekerült valamilyen szakképzőbe, az valójában most kezd el mindent majdnem a nulláról. De nekem kellett ez az idő, mert nekem eddig nem nőtt be a fejem lágya. Talán mostanra megkomolyodtam, kaptam egy-két pofont az élettől, de mostanra valahogy kihevertem. Ja, és azt elfelejtettem mondani, amikor a legjobb dolgokról beszéltem, hogy a leg-leg talán az a Dobbantóban, hogy itt beszélgetek velem először komolyan rólam, a gondjaimról, a hibáimról, meg, hogy miben vagyok jó... így találtam rá a szakmámra, ami hosszú távra tök jó lesz... remélem.”

Az interjút készítette:
Schüttler Tamás

Bihall Tamás

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara szerepe a szakképzésben és a felnőttképzésben

ALAPCÉLOK ÉS IRÁNYVONALAK

A hazai szakképzést a duális képzést támogató új kormányprogram alapján kell újraszervezni. Ezzel összhangban sürgető igény a szakmai követelményrendszer átalakítása is, melyben kiemelkedő szerepet kap a gyakorlati képzés. Az 1214/2010. (X. 12.) kormányhatározat alapján a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara keretmegállapodást kötött a Magyar Köztársaság Kormányával, majd ezt követően részletes megállapodást írt alá a Nemzetgazdasági Minisztériummal az újabb szakképzési feladatok átadására. A megállapodás alapján 125 szakképesítés szakmai tartalomszabályozása került a Kamarához. A megállapodás alapján az alábbi feladatok várhatóak ezekkel a szakképesítésekkel kapcsolatban:

- a szakmai és vizsgakövetelmények gondozása,
- a központi programok felülvizsgálata,
- a szakmai vizsgák vizsgatételeinek és azok értékelési útmutatóinak kidolgozása,
- vizsgaelnöki delegálás a szakmai záróvizsgára, illetve a tagok delegálási jogának átadása az érdekképviseleteknek,
- a szintvizsgák szervezése és koordinálása,
- szakmai versenyek (SZKTV, WordSkills, EuroSkills) szervezése és a felkészülést előkészítő bizottság működtetése,
- közreműködés a pályaválasztási és tanácsadási rendszer feladataiban.

A már korábban átvett 26 szakképesítés mellé újabb 99 államilag elismert szakképesítés került a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara gondozásába. E szakmák képzéséhez kapcsolódó koncepció célja, hogy meghatározza a fejlesztések irányvonalait és útmutatóként szolgáljon a megvalósításhoz. Koncepciónkban fontosnak tartjuk, hogy a változtatások pozitív irányba alakítsák a szakképzést, ezért a különböző területek átvizsgálásával kezdtük meg a munkát. Ennek során a kialakított irányvonalakat és célokat mindvégig szem előtt kell tartani a munka folyamán, hisz ezek adják az új rendszer fő pilléreit. Összesen négy fő irányvonalat határoztunk meg, és ezekhez igazodva hajtjuk végre a módosításokat, változtatásokat.

Ezek a következők:

- A gyakorlati óraszámok növelése és a gazdálkodóknál folyó gyakorlati képzés szerepének jelentős növelése, illetve a magyar szakképzés gyakorlatorientáltságának fokozása.

- A szakmai záróvizsgákon a szakma elsajátításához tartozó kulcskompetenciák értékelésének és mérésének előtérbe helyezése, a szakmai záróvizsga idejének csökkentése és az itt tapasztalható bürokrácia visszaszorítása.
- Az OKJ rendszerének egyszerűsítése és ésszerűsítése úgy, hogy a felhasználói szféra számára átlátható és jól használható legyen. A szakmai tartalmak modernizálása és új technikák, eljárások beépítése a követelményrendszerbe.
- A tanulók gyakorlati képzésében a gazdálkodó szervezetek érdekeltségének és képzési hajlandóságának növelése.

A KAMARA SZAKMAI KONCEPCIÓJÁNAK KULCSELEMEI

a) A módosítani kívánt szakképesítések kiválasztása, differenciálása

Az átvett szakképesítések felülvizsgálata során prioritások alapján állítottunk fel egy sorrendet, hogy mely szakmánál szükséges az azonnali „tűzoltás” és mely szakmánál elég a kisebb volumenű változtatás a szakmai dokumentációkban. Elsősorban azokban a szakmákban kívánunk alapvető módosításokat végrehajtani, amelyekben magas létszám-ban történik beiskolázás és a gyakorlati képzés óraszámja nem kielégítő. Kiemelt figyelmet fordítunk azokra a szakképesítésekre is, amelyek 4-5 modulnál többől épülnek fel. További prioritási szempont, hogy iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli-e a képzés, illetve a lemorzsolódás után hány szakmai záróvizsga megszervezése szükséges. E vizsgálat során reális képet kapunk arról is, hogy mely szakmákban nem volt évek óta beiskolázás, és ebből következően szakmai záróvizsga sem.

A szakképesítések szakmai dokumentációjának módosítására vonatkozóan egy egységes koncepciót állítottunk fel, figyelembe véve a szakmánkénti „differenciálás” elvét. Minden szakképesítés tekintetében a szakma specialitásait figyelembe véve próbáljuk meghatározni a kötelezően előírt minimális óraszámot. Mindezek mellett szem előtt tartjuk azt is, hogy a felnőttképzésre, illetve az iskolarendszerű képzésre is alkalmazhatóak legyenek az előírt követelmények.

b) A szakképesítések szakmai dokumentációjának felülvizsgálata

Jelen pillanatban a szakmai és vizsgakövetelmények, illetve a központi programok nem alkalmasak arra, hogy a gyakorlatorientált szakmatanulás alapjául szolgáljanak. Meggondolandó, hogy egyes szakmákat töröljünk vagy beépítsünk más szakképesítésekbe, rész-szakképesítésként.

b1. Az OKJ vizsgálata

Első körben a szakképesítések OKJ-ban elfoglalt helyét volt szükséges megvizsgálni. Fel kellett mérni, hogy egy-egy szakképesítés hány rész-szakképesítésből, elágazásból, illetve ráépülésből áll. Áttekintettük, hogy milyen rokonszakmái vannak, illetve mely szakképesítésekkel van közös modulja. Fontos volt feltüntetni azt is, hogy az egyes szakképesítések mely iskolatípusban oktathatóak, illetve meghatározni azok minimális óraszámait.

b2. A szakmai és vizsgakövetelmények vizsgálata, módosítási területei**Modulok**

A modul a legfontosabb szakmai dokumentációja egy szakképesítésnek. Felülvizsgálandó a benne foglalt bemeneti feltételek realitása. Kiemelten fontos e területen a szakképesítést felépítő modulok számának, tartalmának meghatározása. A modulok száma is maximalizálva lesz, szakképesítésenként legfeljebb hat modulban. Fontos szempont, hogy az azonos szakmacsoporton belül elhelyezkedő szakmák moduljai között biztosított legyen a logikus, könnyű átjárhatóság. Szempont az is, hogy egy szakmacsoporton belül alakuljanak ki közös modulok, illetve történjen meg a jelenlegiek felülvizsgálata is.

Szakmai tartalmak

Fontosnak tartjuk, hogy a jelenleg elavult technikákat, technológiákat, műveleteket, eljárásokat tartalmazó szakmai és vizsgakövetelmények új és korszerű szakmai tartalommal töltsödjenek fel, az elavult ismeretanyagot pedig töröljük.

c) A központi programok módosítása

A központi program a szakképesítések rendkívül fontos szakmai alapidokumentációja. Ezért úgy gondoljuk, hogy a szakmai és vizsgakövetelményekhez hasonlóan jogszabályi rangra kell emelni, illetve kötelező érvényűvé kell válnia a szakképesítéseket oktató képzőintézmények számára. Amennyiben a központi program tökéletesen alkalmas lesz arra, hogy a képzőintézmények számára pontosan előírja az óraszámok kialakítását, akkor a továbbiakban nem lesz szükség a helyi tantervek készítésére és használatára. Célunk egy „termelésbe integrált” szakképzés pedagógiai modelljének összeállítása.

AZ ÚJ KÉPZÉSI RENDSZERT SEGÍTŐ INTÉZKEDÉSEK**Együttműködések kialakítása**

Az új rendszer csak akkor működhet hatékonyan, ha a szakképzés minden egyes szereplője pozitívan tekint a változások elé. Célunk, hogy minél szélesebb körben megismertessük a rendszert.

A szakmai vizsgáztatás rendszerének átalakítása, fejlesztése, működtetése

A jelenlegi modulrendszerű és kompetencia alapú országos vizsgarendszert az eddigi tapasztalatok és a különböző szakmai vizsgáztatásban érintettek szakmai véleményei, észrevételei alapján módosítani, ésszerűsíteni és főleg használhatóvá kell fejleszteni.

Modulok átrendezése a szakmai tudás méréséhez

A szakmai modulokat és azok tartalmát csökkenteni kell és összevonni, és ezzel 2 napra csökkenteni a vizsganapok számát. Abban az esetben, ha a szakmai vizsgakövetelmény

előírásai 2 vizsganap alatt indokoltan nem teljesíthetőek, akkor is csak legfeljebb 3 nap fordítható a szakmai mérések elvégzésére. A modulokat úgy kell felépíteni, hogy alkalmasak legyenek a közbülső részeredmények mérésére, illetve az igazolás alapján a modulok legyenek beszámíthatóak a szakmai vizsgába az eredményes modulzáró vizsgát követően.

Az átalakított vizsgaszerkezet bevezetése

A maximális vizsgaidőt 2 napra és 6 modulra (vizsgarészre) kell csökkenteni, vizsgarészenként maximum 4 feladattal (írásbeli, interaktív, gyakorlati, szóbeli tevékenység). Szakképesítésenként legfeljebb 12 vagy 24 feladat lehessen, és ebből 1 nap legyen az írásbeli és/vagy interaktív vizsgatevékenység, 1 nap pedig a komplex gyakorlati vizsgatevékenység, illetve a szóbeli vizsgatevékenység mérése. Amennyiben a szakmai és vizsgakövetelmény nem teszi lehetővé a mérést 2 nap alatt, úgy a vizsgabizottság hozzájárulásával legfeljebb 3 nap alatt lehetne a szakmai vizsgát lebonyolítani.

Az új vizsgáztatási szerkezetet és eljárást, valamint a jogszabályi módosításokat az elfogadásukat követően leghamarabb 2011 októbere után lehetséges bevezetni a felnőttképzésben indított szakmai vizsgáknál. Ezeket megelőzően zajlanak az új típusú modulzáró vizsgák, melyek eredményes teljesítése a szakmai vizsgára kerülés feltétele. A régi modulrendszerű SZVK-k alapján lefolytatott képzéseknél még a régi vizsgakövetelmény alapján kell teljesíteni a szakmai vizsgát. Az iskolai rendszerben 2013-tól lehetne alkalmazni a módosított vizsgarendszert, a kamarai szakképesítések esetében a szintmérő vizsgák eredményeinek a végső eredménybe történő beszámításával. Ezt a beszámítást előbb is be lehet vezetni, amennyiben adottak a feltételek és elkészült a módosítás. A pótló, javító vagy valamilyen egyéb ok miatt még folyamatban lévő képzéseknél 2014-ig kell lebonyolítani a szakmai vizsgákat a jelenleg érvényes SZVK-k alapján.

A szakmai változtatással járó egyéb kötelező módosítások

A fent megnevezett módosítások alapvető változtatásokat igényelnek az alábbi területeken:

Tankötelezettség

Javasoljuk, hogy a jelenleg 18 éves korig tartó tankötelezettség csökkenjen 16 éves korra.

Jogszabályi harmonizáció

A szakmai koncepcióban meghatározott változások természetesen maguk után vonják a jogszabályi módosításokat, így elengedhetetlen, hogy a jelenleg hatályos törvények, jogszabályok, illetve rendeletek igazodjanak az új képzési rendhez. Azért is tartjuk fontosnak ezeket a módosításokat, mert számos olyan jogszabályi passzussal találkozunk, amelyek

nem egyértelműek. Jelenleg vannak olyan fogalmak, amelyek nem tisztázódtak megfelelően, így félreértésre adhatnak okot a gyakorlati foglalkoztatás területén. Ennek alapján a szakképzést érintő jogszabályok módosítása ajánlott.

A finanszírozást érintő javaslatok

A saját munkavállalók számára megszervezett képzés ösztönzése érdekében a kapcsolódó költségek és a gyakorlati képzési költségek elszámolhatósága legyen független egymástól. Az 1,5 százalékos szakképzési hozzájárulási kötelezettségből 0,5 százalék mértékéig lehessen elszámolni a saját munkavállalók számára megszervezett képzés költségeit, függetlenül attól, hogy más költségeket milyen mértékben számoltak el.

Szilágyi János

Versenyképes gazdaság – versenyképes szakképzés

Az MKIK törekvései a szakmunkásképzés megújításában

„Tanulni annyit, mint élni a lehetőséggel”
Paulo Coelho

Az elmúlt húsz év tapasztalatait elemezve megállapítható, hogy mindenképpen szükség van a magyar szakmunkásképzés újjáépítésére. A kormány programja értelmében, a német duális szakképzés jó gyakorlatára építve, célszerű azokat az átalakításokat, adaptációkat elvégezni, amelynek értelmében a magyar szakmunkásképzés súlypontját egyre inkább a gyakorlati képzésre, ezen belül pedig az üzemi-vállalati tanulóképzésre kell helyezni. Itt nem arról van szó, hogy Magyarországon a német duális szakképzést kell bevezetni, hanem egy olyan know-how-ról, amelynek a magyar viszonyokra történő adaptációját célszerű megvalósítani. Felfogásom szerint a magyar duális szakképzés kialakítása azt jelenti, hogy hozzuk létre Magyarországon a munkatevékenységbe ágyazott szakmunkásképzés pedagógiai modelljét.

Nem véletlen, hogy a 2010. november 11-én a kormány és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara által aláírt szakképzési keretmegállapodás, majd ezt követően a Nemzetgazdasági Minisztérium és a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara között létrejött megállapodás értelmében az eddigi 26 szakmán túl újabb 99 szakma került a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara gondozásába.

A szakmák jelentős számú növekedésén túlmenően új feladatkörök is átadásra kerültek. Mind a 125 szakma lényegében a Nemzetgazdasági Minisztérium hatáskörébe tartozik, és ez arra mutat, hogy a feladatok ellátását célszerű minél közelebb vinni a gazdasághoz. Természetesen az állami irányítás továbbra is a minisztérium döntéshozóinak kezében marad, de a konkrét megvalósítás és kivitelezés, a gazdaság és a szakképzés szereplőivel történő együttműködés a fenti feladatok értelmében a kamara felelősségi körébe tartozik. Érdemes hangsúlyozni az új feladatköröket, amelyek közül külön ki kell emelni azt, hogy a teljes tartalomszabályozás az említett 125 szakma tekintetében a kamara hatáskörébe került.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara és a 23 területi kamara szintjén az átadott feladatok vonatkozásában megkezdődött a megvalósítás. A megvalósításhoz fejlesztési koncepció készült, amely 4 kiemelt stratégiai irányt határozott meg:

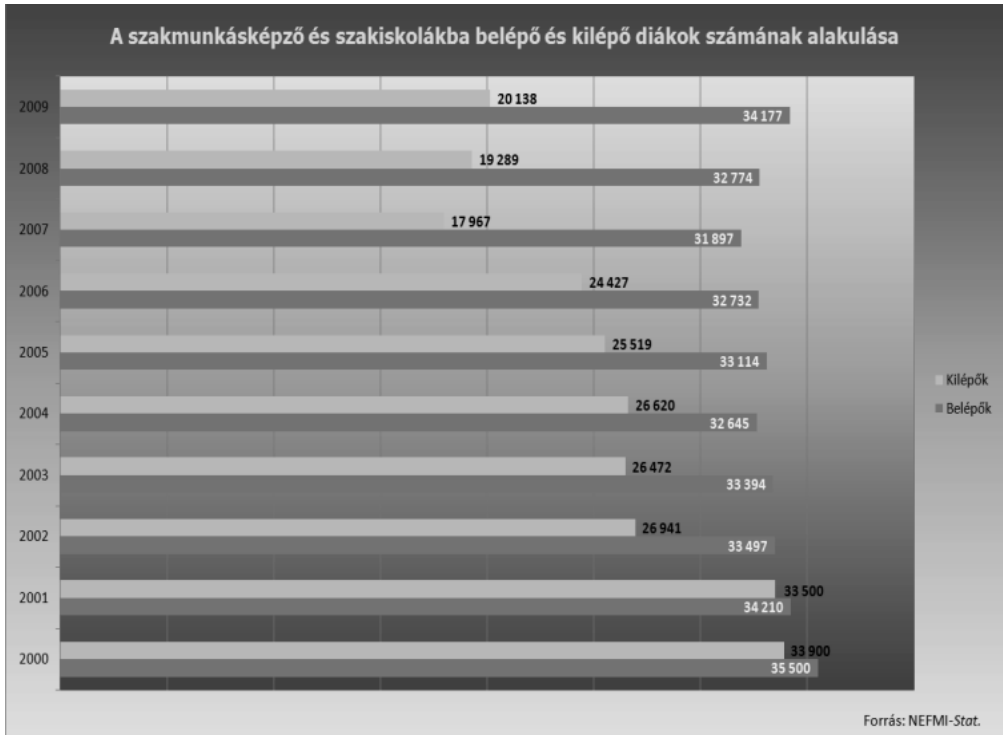
1. A gyakorlati óraszámok növelése, a gazdálkodóknál folyó gyakorlati képzés szerepének jelentős növelése, a magyar szakképzés gyakorlatorientáltságának fokozása.
2. A szakmai záróvizsgáztatásban a szakma elsajátításához tartozó kulcskompetenciák értékelésének és mérésének előtérbe helyezése, a szakmai záróvizsga idejének csökkentése.

3. Az OKJ rendszer egyszerűsítése, ésszerűsítése olyan formában, hogy a felhasználói szféra számára átlátható, használatra alkalmas legyen. A szakmai tartalmak modernizálása, új technikák, eljárások beépítése a követelményrendszerbe.
4. A gazdálkodó szervezetek érdekeltiségének és képzési hajlandóságának növelése a tanulók gyakorlati képzésében. A szakképzés vonzerejének növelése, a munka világába történő átmenet erősítése. A szakmunkásképzésben részt vevő tanulók számának érezhető növelése.

A fenti 4 fő aktivitási terület és a fejlesztési koncepció figyelembevételével döntés született arról, hogy első lépésben 46 szakma szakmai és vizsgakövetelményének, illetve központi programjának átalakítására kerül sor, abból a célból, hogy 2011 szeptemberétől az új tanügyi dokumentumok szerint legyen lehetőség a szakmák elsajátítására. A 46 szakmából 28 olyan 3-as szint kódú szakma van, amelyben a jelenlegi jogszabályi keretek lehetőséget teremtenek a 8 osztályra épülő előrehozott szakmunkásképzés beindítására. A 46 szakma tekintetében elkészültek a tanügyi dokumentumok. A változások természetesen érinteni fogják az Országos Képzési Jegyzéket is, ennek megfelelően a vonatkozó miniszteri rendeletek és közlemények várhatóan augusztus elején megjelennek. A fejlesztő munka igen intenzív időszakot zárt le, hiszen a 46 szakmában 180 vállalati és iskolai tananyagfejlesztő szakember működött közre, 40 szakmai szervezet és 23 területi kamara támogatásával. Az első változatban elkészült anyagokat 4000 gazdálkodó és 660 szakképző iskola részére küldtük ki véleményezésre, továbbá a kamara honlapján interaktív fórumot is működtettünk, hogy minél szélesebb szakmai kör véleményére támaszkodjunk. A fejlesztő munka eredményeit a következőkben lehet összefoglalni:

- Gyakorlati óraszámok 50 százalékos növelése az előrehozott szakmunkásképzésben, gazdasági igények szerinti tartalom.
- Szakmai záróvizsga idejének csökkentése általános szabályként két napra: 96o perc/fő; maximum 4 vizsgafeladat/modul.
- Modulok számának korlátozása: maximum 6 modul.
- Szakmai tartalomfejlesztés: új technikák, technológiák beépítése, régi elavult eljárások törlése.
- OKJ-ban szereplő szakképesítések számának racionalizálása, lehetséges szakképesítések összevonása, törlése.
- Modulok tartalmában való duplikációk, átfedések megszüntetése.
- Kompetenciák számának csökkentése, szakmai kulcs- és cselekvési kompetenciák hangsúlyozása.
- Új központiprogram-struktúra: helyi tantervi részletességgel való kidolgozása.
- Gyakorlati képzés helyszínének meghatározása: vállalati-üzemi gyakorlati képzés kamarai garanciavállalással.

Felvetődik ilyenkor a kérdés, hogy milyen eredmények várhatók a szakmunkásképzés átalakításával. Kiindulási alapként célszerű megvizsgálni, hogy a jelenlegi szakiskolai rendszer milyen teljesítményt tudott véghezvinni, amelyet az alábbi ábra igen szemléletesen mutat:



Belátható, hogy óriási azon rétegek képviselőinek száma, akik lemorzsolódnak és kiesnek az első szakmához jutás lehetőségéből, és bizony minimális az esélyük arra, hogy megkapaszkodjanak a munkaerőpiacon, és hosszú távon adó- és járulékfizető állampolgárokká váljanak. Feltételezésünk szerint, ha idejekorán, a 8. osztályt követően megkezdődik a szakma tanulása és jelentősen megnő a munkatevékenységbe ágyazott szakma elsajátításának lehetősége üzemi-vállalati körülmények között, akkor ezt nem kudarcélmények sorozataként élik meg a fiatalok, hanem sikerélményhez jutnak a kétkezi munka során. A képzés koncentrálódik, olyan ismeretek kerülnek a középpontba, amelyeknek használati értékét közvetlenül érzékelik a tanulók, és ezeknek a kulcsképessegeknek, munkaműveleteknek, cselekvési kompetenciáknak a begyakorlására jóval több idő áll majd rendelkezésre üzemi, versenyszerű körülmények közepette, amelyek a tanulók felelősségérzetét és motivációját jelentősen növelik majd. Mindezek hatására érezhetően csökkenhet a lemorzsolódók jelenleg magas aránya, és növekedhet azok száma, akik az idejekorán megszerzett szakmunkás végzettséggel jóval nagyobb eséllyel léphetnek ki a munkaerőpiacra.

Ludányi Ágnes

A felnőttek tanításának–tanulásának, értékelésének pszichológiai aspektusai

TUDÁSELISMERÉS-FELNŐTTOKTATÁS

A felnőttek informális módon történő tanulását is felértékeli az a folyamat, alapelv, amely a különféle tanulási módokat egyenrangúnak kívánja tekinteni. Magyarországon a Kocsis Mihály és Tót Éva vezette kutatás a validáció/elismerés témában paradigmaváltásnak tekinthető, és további változások prognosztizálására is alkalmas.

Bármennyire régi gyakorlat is az iskolarendszertől függetlenül megszerzett ismeretek és gyakorlati képességek elismerése, szisztematikus kutatása, mélyebb összefüggéseinek feltárása idáig még nem történt meg. Számunkra leginkább annak van jelentősége, hogy a kutatás elismeri, hogy a felnőttoktatásban, a nem szervezett keretekben szerzett tudás összevethető az erre felhatalmazottak által valamely definiált képzésben elvártakkal. Ez messzemenően megemeli a felnőttoktatás presztízsét, az abban részt vevők motivációját.

TÁRSADALMI TÉNYEZŐK SZEREPE A FELNŐTTOKTATÁS SZEMPONTJÁBÓL

Nem elhanyagolható ebben a kérdéskörben két társadalmi formáció rövid elemzése, amely a belülről és a kívülről irányított társadalmakat azonosítja. A belülről irányított társadalmakban már gyermekkorban elsajátítják a személyek azokat a célokat, amelyek aztán életüket vezérlik, és abban változás nagyon kismértékben konstatálható csak. A mobilitás ezekben a társadalmakban csak szűk csatornán érvényesül, és a szocializáció gyakorlatilag egyszerű modellkövetést jelent. A kívülről irányított társadalmakban viszont az emberek igen érzékenyek mások elvárásaival, igényeivel szemben, ez biztosítja a konformitást. A konformitás valójában a kortársaknak való megfelelés kényszere, ami egyben az önmegvalósítás kényszere is. *Tocqueville* (1993) szerint, a modernitás a többség akaratának érvényesülése, ezzel együtt a közepszerűségé is. A tradicionális értékmércék helyébe az üzleti-politikai rendezőelvek léptek. Az egyének nem kötődnek többé másokhoz, hagyományokhoz, új közös szokások pedig nem alakulnak ki. Ebben a környezetben, ha az önmegvalósítás kényszere megjelenik, és ha a referenciacsoport is ezt képviseli, akkor a személyek tanulási csatornát keresnek. A kívülről irányítotttságban benne rejlik ugyanis a másoktól való függés, irányítotttság, amit ékesen bizonyít az, hogy „az emberek közötti különbségek áttörnek az országhatárokat, és a foglalkozási értékekről szóló vizs-

gálatok azt mutatják, hogy a vállalatvezetők és az orvosok csoportkaraktere erősebb, mint az oroszok, amerikaiak, vagy japánok csoportkaraktere, vagy az egyes uralkodó teológiák” Riesman (1962. 25).

Esetünkben, ha az önmegvalósítási kényszer mint csoportkarakter-vonás általános, akkor a tanulás mint mobilitási esély felértékelődik, hangsúlyt kap. A pszichológiai értelemben vett tanulási-vágy, kíváncsiság vágy mint kognitív drive ebben az esetben nem tekinthető stabilnak.

TUDÁS, TANULÁSFELFOGÁS, ÖNSZABÁLYOZÓ TANULÁS

Érdemes a tudás, tanulás fogalmak tisztázására is felvetni néhány gondolatot, ami a felnőttek oktatásában hasznosítható lehet. A tudás-felfogás konstruktivista modellje mellett foglalunk állást, ami szerint a tudás nem „visszatükrözés”, nincs megfelelés tudás és valóság között, a tudásnak nincs „igazsága”, a tudás konstrukció eredménye, amit a személyek maguk hoznak létre, és nem átveszik azt (NAHALKA 1997).

Tanulásnak azt tekintjük, ha egy rendszerben bekövetkezik adaptív változás, azaz a konstruktivista emberkép szerint modellezzük a világot, információt veszünk fel és értelmezünk, belső világot építünk fel.

Ez a belső világépítés felnőttek esetében azért jelentős elem, mert ahogyan a tudomány logikája deduktív, úgy a felnőttek logikája is az. Hipotéziseket alkottak a világ értelmezésére, amelyek tekinthetők tévképzeteknek, naiv elképzeléseknek, hiedelmeknek is, mindenesetre a képzésükben, oktatásukban ezzel számolnunk kell. Ahogyan a hipotézisek sem kezdetei egy kutatásnak (tanulásnak), hanem elméletekből eredeztethetők, amelyek ellenőrzésre várnak, úgy a felnőttek gondolkodásában is ezeknek a hipotéziseknek a cáfolatára, vagy igazolására szolgál az oktatás (NAHALKA 1995).

Az önszabályozó tanulás definíciója szerint a személyek felelősek a saját tanulásukért, metakognitíven és motiváltan irányítják saját tanulási folyamatukat. Ennél a megállapításnál csak az megfontolandó, hogy a saját tudásra vonatkozó tudás többnyire megbízhatatlan, van nem kontrollálható felülete is. (Az agy mintegy százmilliárd agysejtje, összeköttetésekkel leírhatatlan számú hálózati variációt hoz létre, így működésével kapcsolatban még sok feltáratlan jelenség van.)

A FELNŐTTKOR PSZICHOLOGIÁJA

A felnőttkornak mint fejlődéslelektani korszaknak a megítélése attól függ, hogy az elméletalkotók mit tekintenek „fejlődésnek”. Tisztán biológiai szempontból a fejlődés a fogantatástól a felnőttkorig tart, azaz addig, amíg a biológiai reprodukciós funkciót ellátja egy személy, és utána már csak lefelé ívelő változás konstatálható. Ha azonban a kulturális reprodukcióért való felelősséget is tekintetbe vesszük, akkor a fejlődési változások egy életen át tartanak (COLE és COLE 2002).

Ha a felnőttek tanulás-tanítása a téma, akkor Piaget elmélete lehet az egyik releváns kiindulópontunk. Piaget (1967) szerint a fejlődés logikai végpontja a formális műveletek

kialakulása, ami egyfajta kiegyezése a személyeknek a valósággal, és ami után már nincs további szint. Ennek kritikájára a későbbiekben még visszatérünk.

A vizsgált életkor szempontjából az Erikson-i énejlődés szakaszai adnak még kiindulási alapot a felnőttek tanulásának, tanításának elemzéséhez.

Erikson, az emberi fejlődés egyes szakaszait egy-egy krízishez, válsághoz kötötte, amelyben egyfajta pszichoszociális konfliktust élnek meg a személyek. Ezek fordulópontok is, és növekedési lehetőségek is az egyének életében, még akkor is ezeknek a pszichés terhe általában nagy. Számunkra a felnőttkor Erikson-i jellemzője azzal a haszonnal járhat, hogy a tanítás folyamán ezek a tényezők figyelembe veendőek, mint a másik félről szóló információk.

A felnőttkori krízis arról szól ugyanis, hogy milyen „alkotásra” vagyunk képesek, mi az, amit létre tudunk, vagy tudtunk hozni, ami szimbolikusan a jövőben is létezni fog. Ennek egyik kevésbé szimbolikus formájú változata, a saját gyermek léte, azaz az alkotóképesség annyit tesz ebben a felfogásban, hogy felneveljük a következő generációt, bár a fogalom ennél tágabb tartományú (CARVER 2001). Akiknek ez nem adatik meg, azok a személyek a stagnálás állapotába kerülnek, ez ugyanis a pszichoszociális konfliktus másik komponense. Ebben az esetben a személy képtelen magát a jövőnek áldozni, inkább a saját szükségleteivel törődik. Ez az Én-központúság egyben akadálya is annak, hogy egyensúlyt teremtsen az illető a környezetével, abba sikerrel beágyazódjon. Ezzel összhangban McAdams és de St Aubin (1992) azt találták, hogy gyermekkel rendelkező férfiak magasabb pontszámot értek el az alkotóképességet mérő skálán, mint a gyermektelenek.

Nem célunk most a tanuláselméletek bőséges irodalmából idézni, csak azt a konstruktivista tanuláselméletet idézzük, amely feltevésünk szerint a felnőttek tanításához, tanulási jellemzőinek ismeretéhez elengedhetetlen, és bizonyos értelemben megfeleltethető Piaget kritikának is.

A konstruktivizmus mint ismeretelméleti megközelítés szemben áll azzal a nézettel, hogy a tudás valamiféle visszatükröződés eredménye (NAHALKA 1997). Az emberi tudást konstrukció eredményének tartja, amit a megismerő ember felépít magában, ami aztán a tapasztalatainak a szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ez teszi lehetővé, hogy előrejelzésekkel éljen a dolgok jövőbeli állapotával kapcsolatban. A tanulás ehhez a belső világépítéshez járul hozzá, változásokat indukál a rendszeren belül. A rendszer csak a vele kompatibilis külső ingerek számára elérhető.

A tanulás kognitív megközelítése szerint tehát, a tanulás szempontjából meghatározó az egyén már meglévő tudása, mivel ezek alapján alakíthat ki olyan elvárásokat, stratégiákat, szabályokat, amelyek a környezetből származó információk feldolgozását segíthetik (JUHÁSZ, 2007).

ÉRTÉKELÉS

Az értékelés szerepe, funkciója, a felnőttoktatásban sem más, mint a pedagógia egyéb területén, noha a formáit adott életkori és csoportjellemzőkkel leírható tanulókhöz kell igazítani. Ezek lehetnek formatívák, szummatívák, de ami még hatékonyabb, az az önreflexió

elsajátíttatásának facilitálása az affektív tényezők tudatosítása céljából, amelyek a tanulási eredményességhez hangsúlyosabban hozzájárulnak.

A TANÁR/OKTATÓ SZEREP ÁTÉRTELMEZÉSE

Allwright (1999) fogalomrendszere segít újraértelmezni az oktatószerepet. Ugyanis, a felnőttoktatásra is jellemző, hogy a „tanuló” szerep passzivitást, kontrollátadást hív elő a résztvevőkben. Goffmann (1981) szerepdefiníciója szerint az egyének bizonyos pozíciókban a normatíváknak megfelelően viselkednek. A szerepküldés folyamatában, az egymással interakcióba került aktorok küldik a szerepkiteljesítésre vonatkozó elvárásokat, amelyek forgatókönyvszerűen szabályozzák az interakciót. Érdekes módon – még felnőttek esetében is – működik a szerepnyomás, amely visszatereli a szerepteljesítőt a szabványos minta keretei közé. A felnőttek oktatása során olyan szerepfelvétel szükséges az őket oktatók részéről, amely az aktivitást, az önirányította tanulást aktiválja.

Allwright fogalmilag elkülöníti a képzést, oktatást és fejlesztést. Megállapítja, hogy a tanulást csak maga a tanuló végezheti, csak ő valósíthatja meg. A tanulás céljaként tűzhetjük ki az eljárási, művelési kompetenciát, aminek eredménye az úgynevezett procedurális tudás. Ez valójában a „tudni hogy hogyan” tudása. Másik célja lehet a tanulásnak az információszerzés, amelyhez állítások, proposíciók formájában jutunk, ez jelenti a „tudni valamit”. Végül cél lehet a megértés, ami belülről irányított. Az oktatásmenedzselést szolgáltató külső személy (oktató, képző fejlesztő) csak a tanulási feltételeket teremti meg, de épít a másik fél, a szereppartner aktivitására, és főként tekintetbe veszi a tanuló belső világmodelljét, annak előzetes konstruktumait. Az oktatás menedzselése az információkhoz jutásban segítség, a képzés a procedurális tudáshoz, a fejlesztés pedig a megértéshez juttatja el a szereppartneret.

A tanulásmenedzselés fogalom a pszichológiában használatos facilitátor fogalommal mutat rokonságot, és valójában kifejezi azt a tranzakcióanalitikus értelemben vett felnőtt-felnőtt interakciót, amely nemcsak az életkor tekintetében felnőttoktatás-barát, hanem a szó pszichológia értelmében is hatékonysággal használható a szakemberek számára.

IRODALOM

- ALEXIS DE TOCQUEVILLE. ALLWRIGHT, DICK: Am I now, have I ever been, and could I ever be- a „developer”? *Novelty*, 6. 1999
- ALEXIS DE TOCQUEVILLE: A demokrácia Amerikában. In *Általános szociológia szöveggyűjtemény*. Dialóg Campus 2002
- CHARLES S. CARVER – MICHAEL F. SCHEIER: *Személyiségpszichológia*. Osiris Budapest, 2001
- GOFFMANN, E.: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Budapest, 1981
- JUHÁSZ LEVENTE ZSOLT (2007): Komplex tanulás-kognitív tényezők a tanulásban. In Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.): *Általános pszichológia 2*.
- MC ADAMS, D. P.-DE ST. AUBIN E.: A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology* 62.

MICHAEL COLE-SHEILA R. COLE: *Fejlődéslélektan*. Osiris Budapest, 2002

NAHALKA ISTVÁN: A természettudományos nevelés és a tudományelméletek, *Magyar Pedagógia*, 1995. 3-4

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron I-II-III. *Iskolakultúra* 2-3-4.
Budapest 1997

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra* 2.

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra* 3.

NAHALKA ISTVÁN: Konstruktív pedagógia- egy új paradigma a láthatáron III. *Iskolakultúra* 4.

PINTRICH, P. R. (1999): The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning.
International Journal of Educational Research, 31. pp. 459-470.

RIESMANN: *Magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest 1983 25. p

Rálózi Erika

A szakmai vizsgarendszer fejlesztésének eredményei

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetben a képzés minőségének és tartalmának fejlesztésére európai uniós támogatással 2008 novemberében kezdte működését a Programiroda 9 alprojekttel. A Vizsgarendszer fejlesztése nevű alprojekt eredményeinek rövid bemutatása lehetőséget kínál arra, hogy kiemeljük a szakmai vizsgák ellenőrzésének a fontosságát.

Az alprojektben három fő feladatcsoportban végeztük el a fejlesztést¹, melyek egymáshoz kapcsolódnak és egymásra épülnek. Ezek a következők voltak:

1. A bemeneti kompetenciák mérési és értékelési eszközrendszerének kialakítása.
2. A vizsgahelyek és vizsgaszervezők akkreditációs követelmény- és dokumentumrendszerének kidolgozása.
3. A szakmai vizsgák ellenőrzési rendszerének létrehozása.

A bemeneti kompetenciák mérését szolgáló eszközcsomagok kidolgozásának szükségességét a szakmai és vizsgakövetelményekben jelenleg megtalálható lehetőség keltette életre. E szerint bizonyos szakképesítéseknél mód van a szakképzésbe történő bekapcsolódásra azoknak is, akiknek nincs meg az előírt iskolai végzettsége. A modulrendszerű szakképzéshez kapcsolódott az eszközcsomagok kialakítása, amelyek kombinálható felmérési egységekből állnak, illetve állíthatók össze. Alapelv, hogy a jelentkező meglévő készségeinek, képességeinek felméréseivel megtudjuk, az egyén alkalmas-e az adott szakképesítés tanulásának megkezdésére. A felmérés során a feladatok összeállításánál figyelembe vettük a már megszerzett munka- és élettapasztalatot, valamint az előző tanulmányok során kialakult készségeket, képességeket. A kidolgozott mérőeszközök adaptációs lehetőségek a képző intézmények számára. Erre a célra 245 eszközcsomagot állítottunk össze.

A program keretében a felnőttképzést folytató intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációja mellett szükséges egységesíteni és szabályozni a vizsgával kapcsolatos tevékenységeket is. Az alprojekt tapasztalatai és a szakértői munkák alapján javaslatot dolgoztunk ki a szabályozásra váró összefüggések és kérdések jogi megjelenítésére. Az elkészült javaslatot figyelembe véve jelent meg a 111/2010. (IV.9) kormányrendelet, amely a vizsgaszervező intézmények engedélyezési eljárását szabályozza, és meghatározza az egységes követelmény- és dokumentumrendszert. A vizsgaszervező intézményeknek biztosítaniuk kell, hogy a szakmai vizsgakövetelményekben meghatározottak teljesítésére

¹ Az alprojekt eredményei közül a Bemeneti kompetencia mérőeszközök és A szakmai vizsgák ellenőrzési kézikönyve ingyenesen letölthető az alábbi honlapról: www.kepzesevolucioja.hu/index.php/vizsgarendszer/legfrissebb-anyagok

alkalmas feltételek, eszközök rendelkezésre álljanak. Ha az intézmény nem rendelkezik ezekkel, akkor kapcsolatba kell lépnie olyan vizsgahelyekkel, ahol ez biztosított. A központilag szabályozott egységes rendszer segíti a vizsgakövetelmények megvalósulását. Az elkészült anyagok javaslatként a szakképesítésekért felelős tárcák rendelkezésére állnak, valamint használhatják a vizsgaszervezők, vizsgabizottság és a vizsgaellenőrzést végzők is.

Az előzőekben említett feladatokhoz kapcsolódóan elkezdttük a szakmai vizsgák ellenőrzési rendszerének létrehozását. Megalkottuk a szakmai vizsgák ellenőrzésre vonatkozó fejlesztés irányát, amelynek első lépéseként szétválasztottuk a hatósági és szakmai ellenőrzés fogalmát és jogi kereteit. Ezt foglalja össze az alábbi táblázat.

	Szakmai ellenőrzés	Hatósági ellenőrzés
Közös vonások	Jogszabály írja elő: ki végezheti, kire terjed ki, melyek az eljárás lefolytatásának szabályai.	
Fogalma	Szt. 54/B. § 18. pont – szakmai ellenőrzés: a szakképzés ágazati irányításának olyan eszköze, amelynek keretében a hatályos követelmények érvényesülésének vizsgálata, a kapott eredmények értékelése, az információknak a döntéshozók számára történő visszacsatolása történik meg;	Ket. 88. § (1) bekezdés: A hatóság – a hatáskörének keretei között – ellenőrzi a jogszabályban foglalt rendelkezések betartását, valamint a végrehajtható döntésben foglaltak teljesítését.
Konkrét cél	20/2007. SZMM rendelet 11. § (2) bekezdés „A szakmai ellenőrzés a vizsgaszervező, a vizsgabizottság és a vizsgabizottság munkáját segítő szakértők – szakmai vizsga színvonalas lebonyolítása, illetve a vizsgázók felkészültségének hatékony mérése érdekében folytatott – tevékenységének vizsgálatára irányul.” Garancia megteremtése ahhoz, hogy az OKJ-s szakképesítéssel rendelkezők a szakmai követelményeknek megfelelő tudással rendelkezzenek. A vizsga lebonyolítási módjának, a körülményeinek, a felkészültség minőségének ellenőrzése.	A szakmai vizsgák szabályszerűségének teljesülése (hitelesség, jogszerűség, visszaélések kizárása). Garancia arra, hogy az OKJ-s szakképesítéssel rendelkezők bizonyítványát az arra jogosult vizsgaszervező, a jogszabályban meghatározott eljárás szerint lebonyolított vizsga alapján, a jogszabályban meghatározott feltételek biztosítása mellett állította ki. Elsődleges cél: megelőzés, prevenció. Másodlagos cél: a tapasztalt jogsértés kiküszöbölése szankció alkalmazásával.
Résztevők	Elsősorban szakértők. A köztisztviselők a szervezésben, koordinálásban vesznek részt.	Elsősorban köztisztviselők, akiket szakmai ismeretekkel támogatnak a szakértők.
A szakértői vélemény szerepe	A szakértői vélemény az értékelés alapja.	A szakértői vélemény egy a bizonyítékok között.
Eljárási szabályai	A 20/2007. SZMM rendelet 11. §-a, közoktatási intézmények iskolai rendszerű szakképzése esetén a Kt. 107. §-a is. Inkább kereteket ad, kevésbé kötött, rugalmasabb.	A Ket. eljárási szabályai szerint, az Szt., Kt., 111/2010. Korm. rendelet speciális szabályainak figyelembevételével. Szigorúbb, kötöttebb.

Forrás: A szakmai vizsgák ellenőrzési kézikönyvének általános része (7. oldal)

A szakmai vizsgák ellenőrzési rendszeréhez kapcsolódóan elkészítettük:

- a szakmai vizsgák ellenőrzési kézikönyvét,
- a hatósági és szakmai ellenőrök felkészítési programját és módszerét,
- az ellenőrzést támogató informatikai rendszert (melynek neve: VER=Vizsga ellenőrzési informatikai rendszer).

A szakmai vizsgák ellenőrzési kézikönyve két részből áll. Az első, általános része a hatósági ellenőrzésre vonatkozóan tisztázza az alapfogalmakat, értelmező rendelkezéseket, az ellenőrzés szabályait, eljárásait, a dokumentáció vezetésével kapcsolatos normákat. Kidolgoztuk a vizsgaellenőrzések, vizsgaellenőrök feladat-ellátási protokollját. Az általános eljárásrendben megtalálhatók az ellenőrzés folyamatának lépései, amelyet a közigazgatási hatóság bármely helyszíni hatósági ellenőrzési folyamatban – így a szakmai vizsgák ellenőrzésében is – alkalmazhat. Rövid, a tartalmi és formai követelményeket is tartalmazó leírással elkészültek azok a nyomtatványok, dokumentumok, adatlapok, amelyek szükségesek az ellenőrzött vizsgaszervező intézményekkel való kapcsolatfelvételhez. Ezek segítségével a vizsgaellenőrzések lebonyolíthatók és lezárhatók, amelyek felhasználása szakszerűvé, jogszerűvé és egységessé teszi az eljárást az ellenőrzés során.

A kézikönyv másik részeként kidolgoztuk a minden szakmacsoport vizsgáinak szakmai ellenőrzését segítő füzetet. A szakmai vizsgákon a szakmaiság, más-más módon és mélységben mérhető és ellenőrizhető a különböző vizsgatevékenységek (írásbeli, interaktív, gyakorlati, szóbeli) esetében. Mivel az új szakképzési rendszer gyakorlatcentrikus, és a vizsgaszervező intézmények a gyakorlati vizsgatevékenységek során kapják a „legnagyobb mozgásteret”, így a gyakorlati vizsgatevékenységek tükrözik legjobban a szakmai specifikumokat. A gyakorlati vizsgák feltételeinek biztosítása, vizsgatételeinek összeállítása a vizsgaszervező intézmények önállósági és felelősségi körébe tartozik. Ezek a szakma specifikus fejezetek tartalmazzák a szakmai vizsga szakmai ellenőrzéséhez készített adatlapokat. Az adatlapok a modulok követelményeihez kapcsolódnak. Egy részük a vizsgatevékenységek szakszerű elvégzéséhez szükséges eszközök és körülmények ellenőrzését segíti, másik részük a szakmai követelmények vizsgatételekkel való lefedettségének ellenőrzéséhez használható.

Kik lehetnek a szakmai vizsgák ellenőrzési kézikönyvének felhasználói? Úgy látjuk, hogy legnagyobb haszonnal a

- hatósági ellenőrzés lebonyolításában résztvevők,
- szakmai ellenőrzést végző szakértők,
- vizsgaszervező intézmények,
- képző intézmények,
- a vizsgabizottság és munkájukat segítők, valamint az
- elméleti és gyakorlati oktatók forgathatják ezt a kiadványt.

A szakmai vizsgák ellenőrzési rendszerének kialakításához kapcsolódóan fejlesztésre került egy informatikai rendszer, mely a tartalmi fejlesztést fogja össze. Ez az informatikai rendszer a VER, mely elsősorban a szakmai vizsgák ellenőrzésében a hatósági ellenőrzés folyamatát, lebonyolítását, nyomonkövetését, lezárását támogatja.

Magyar Szilvia Anna

Az első szakmai vizsga ellenőrzésének tapasztalatai

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (OKM) 2008 októberében megállapodást kötött a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézettel az oktatási és kulturális miniszter mint szakképesítésért felelős miniszter feladat- és hatáskörébe tartozó egyes feladatok ellátására, s ennek keretében az OKM hatáskörébe tartozó szakmai vizsgák ellenőrzésére.

A Támogatási Szerződésben megfogalmazott cél: az oktatásért felelős miniszter felelősségébe tartozó szakképesítésekkel kapcsolatos szakmai vizsgák ellenőrzése, valamint a szakképzésről szóló 1993. évi LXXVI. törvény a 12. § (2) bekezdésében szabályozott képzés fejlesztése.

Az ellenőrzés folyamatára a következő feladatokat határozták meg:

- A szakképesítések számának megfelelő – névjegyzékben lévő – szakértők számának meghatározása, pályázati úton történő kiválasztása.
- Az ellenőrzés szempontjainak összeállítása, ellenőrzési irányelvek meghatározása.
- Célcsoportok kiválasztása, ezek vizsgálónöki jelentéseinek feldolgozása.
- Az ellenőrzés keretrendszerének meghatározása: ellenőrzési folyamat, folyamatszabályozások mérése-értékelése.
- Mérés-értékelés, visszacsatolás feladatai, szempontjainak meghatározása.
- A kiválasztott célcsoportokban a jóváhagyott szempontok szerinti helyszíni ellenőrzés lebonyolítása.
- Összegzés, javaslatok megfogalmazása.

A feladatok végrehajtásában az akkor hatályos jogszabályok adtak iránymutatást.

A szakmai ellenőrzés meghatározását a szakképzésről szóló 1993. évi törvény értelmező rendelkezése tartalmazza, amely szerint a szakmai ellenőrzés „a szakképzés ágazati irányításának olyan eszköze, amelynek keretében a hatályos követelmények érvényesülésének vizsgálata, a kapott eredmények értékelése, az információknak a döntéshozók számára történő visszacsatolása történik meg”.

Az ellenőrzések további feltételeit a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 26/2001. (VII. 27.) OM rendelet 11. § (4) bekezdése és a szakmai vizsgáztatás általános szabályairól és eljárási rendjéről szóló 20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet 11. § (1)-(10) bekezdései határozták meg.

Az OKM hatáskörébe tartozó szakképesítések hat szakmacsoportba tartoztak (3. Oktatás; 4. Művészet, közművelődés, kommunikáció; 6. Elektrotechnika-elektronika; 12. Nyomdaipar; 17. Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció; 19. Egyéb szolgáltatások szak-

macsoport), amelyekben a szakmai vizsgák szakmai ellenőrzése a 2008/2009. tanév végén, a május–júniusi vizsgaidőszakban – 2009. május 26–június 25. között – bonyolódott le.

Az ellenőrzött 42 szakképesítés közül 40 szakképesítés a régi OKJ– (37/2003. (XII. 27.) OM rendelet –, míg 2 szakképesítést az új, kompetencia alapú, moduláris szerkezetű OKJ alapján ellenőrizték. Ennek oka, hogy az OKM a szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeit a 20/2008. (VII. 29.) OKM rendelettel jelentette meg, ezért a képzéseket iskolai rendszerben 2008 szeptemberében lehetett indítani. A képzési idő iskolai rendszerű képzési formában 2 év, ezért az ellenőrzés idején az új OKJ szakképesítéseiben még jellemzően nem lehetett szakmai vizsgát szervezni. Felőttképzés keretében a szakmai és vizsgakövetelmények kiadását követően a képzéseket indítani lehetett. A szakmai ellenőrzést a 26/2001. (VII. 27.) OM rendelet előírásainak megfelelően kellett megszervezni, s az ellenőrzést is e rendelet szabályozta.

A vizsgált szakképesítések szintjeinek megoszlását az alábbi ábra szemlélteti.



A szakmai ellenőrzés tényadatait az alábbi táblázat foglalja össze.

2008/2009. tanév május–júniusi vizsgaidőszak	Jelentett adatok	Szakmai ellenőrzés	Arányok (%)
Vizsgák száma	318	100 (94+4 új OKJ)	31,4
Települések száma	45	36	80,0
Vizsgaszervezők száma	128	86	67,2

Az ellenőrzött 86 vizsgaszervező megoszlása a következő:

- 81 százalék szakképzést folytató intézmény,
- 9 százalék felsőoktatási intézmény,
- 10 százalék jogszabály szerint vizsgaszervezői jogosultság rendelkező szervezet.

A települések elhelyezkedését tekintve – Tolna, Zala megye kivételével – 16 megyére korlátozódott az ellenőrzés. A nem ellenőrzött megyékben egy-kettő vizsgát jelentettek, illetve nem jelentettek le szakmai vizsgát Nógrád megyében az ellenőrzött időszakban.

A szakmai vizsgák 44,3 százaléka a Közép-Magyarország régióban került ellenőrzésre.

A Dunántúlon 18,6 százalék, míg a Dunától keletre fekvő tájegységeken 37,1 százalék arányú volt az ellenőrzés.

Az OKM-es szakképesítések szakmai vizsgáinak formájára jellemző a sokszínűség, melyet a felsorolt szakképesítések – így az általuk ellátandó munkaterületek – is példáznak: Gyógypedagógiai asszisztens, Dajka, Intézményi kommunikátor, Grafikus, Zenész, Újságíró II, Keramikus, Kiadványszerkesztő, Kultúrcikk-kereskedő.

A szakmai vizsgák ellenőrzési folyamatának eljárási rendjét a Nemzeti Szakképesítési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) Tanácsadási osztályának munkatársai külső szakértők bevonásával készítették el.

Az ellenőrzést végző szakértők kiválasztására pályázati úton került sor. A 268 pályázóból 100 fő végezte az ellenőrzést. A kiválasztott szakértők felkészítésére két továbbképzés keretében került sor, ahol az NSZFI Tanácsadási osztályának munkatársai részletesen bemutatták és elemezték az ellenőrzési szempontsort és az ellenőrzés eljárásrendjét, javasolt módszereit, illetve dokumentálással összefüggő feladatokat.

Ezzel egyidejűleg öt helyszínen történt próbaellenőrzés, az eljárásrend, az eszközrendszer beválás-vizsgálata.

Az eltérő vizsgaformák alkalmazásától függetlenül a próbaellenőrzést követően megállapításra került, hogy alapvetően nincs olyan tényező, amely jelentősen különbözne más szakképesítések szakmai vizsgáitól, ezért például a standard szakértői ellenőrzési szempontsor mint mérőeszköz eredményesen alkalmazható.

A szakmai ellenőrzés adott vizsgahelyszíneken történt véletlen, rétegzett mintavételes eljárással. Az ellenőrzés során a központilag összeállított dokumentumelemzéshez kiadott szempontrendszerek kerültek alkalmazásra.

Az ellenőrzés tapasztalatai

A dokumentumvizsgálatokra vonatkozó megállapítások:

- szakmai vizsgák személyi feltételrendszerét biztosító megbízások 90 százalékos arányban feleltek meg az előírásoknak,
- a szakmai vizsgák előkészítése, lebonyolítása 86 százalékban a jogszabályokban rögzítetteknek megfelelően történt,
- hiányosságok merültek fel:
 - a vizsgajelentés formai és tartalmi elkészítésében,

- a gyakorlati vizsga megkezdése előtti munkavédelmi oktatás dokumentációjában,
- a kiadott szakdolgozati témajavaslat valamint a szakmai és vizsgakövetelmény összhangjában,
- az írásbeli vizsgarész tételbontási dokumentumaiban.

A szakmai vizsga folyamatára vonatkozó megállapítások:

- a vizsgaelnök feladatainak ellátása 97 százalékban a jogszabályoknak megfelelt,
- a szakmai vizsga személyi feltételrendszerében a vizsgabizottsági szerepek összemosódtak,
- a vizsgarészek a kijelölt időponttól eltérően – később – kezdődtek,
- a gazdasági kamara/szakmai szervezet/szakmai kamara képviselője feladatainak ellátásában merültek fel a gyakorlati vizsgarészre vonatkozó dokumentálási hiányosságok,
- nem volt teljes körű a vizsgázók teljesítményének értékelése,
- a gyakorlati vizsgarész esetében problémaként fogalmazódott meg:
 - a vizsgaremek elkészítésének „szabályozatlansága”,
 - a vizsgahelyszínek „követhetlensége”.

A szakértői ellenőrzések dokumentumai alapján összességében megállapítható, hogy az ellenőrzött szakmai vizsgák 90 százalékban az előírásoknak megfelelőek zajlottak.

A vizsgaellenőrzésre vonatkozóan elvégzett feladatok valamennyi résztvevő számára komoly kihívást jelentettek. A tapasztalatok alapján, a szakértői javaslatokban hangsúlyozottan a jogszabályi módosítás, az egységes értelmezéshez kialakítandó fogalomtár, illetve az ellenőrzési dokumentumok informatikai feldolgozásának fejlesztése jelent meg.

A célok elérése érdekében olyan átfogó, szakmailag, pedagógiaileg megalapozott objektív helyzetkép került bemutatásra az OKM hatáskörébe tartozó szakmai vizsgák ellenőrzése során, amely a kialakított információs és adatbázis létrehozásával, az ellenőrzések végrehajtásához összeállított dokumentumok, módszerek és szempontrendszerek kidolgozásával, a szerzett tapasztalatok és javaslatok felhasználásával alkalmas arra, hogy előremutató szakmai háttérrel biztosítsa a döntéshozók részére a jövőbeni ellenőrzési feladatok ellátásához.

Targa Olga

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Vizsgacentrumának eredményei az adatok tükrében

BEVEZETÉS

A 30/2008. (XI. 24.) OKM rendelet 1. § (4) bekezdése alapján az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) jogosult minden régióban a hagyományos és moduláris rendszerű OKJ szakképesítések megszerzésére irányuló szakmai vizsga szervezésére. Ennek érdekében végzi a meghatározott szakmai vizsgák megszervezését a 26/2001. (VII. 27.) OM, illetve a 20/2007. (V. 21.) SZMM rendelet előírásai alapján. Ennek a tevékenységnek a megvalósítására jött létre az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet új szervezeti egysége, a Vizsgacentrum.

2008 novemberétől napjainkig 79 felnőttképzési intézmény számára szerveztünk szakmai vizsgákat az alábbi szakmacsoportokban:

- oktatás,
- művészet, közművelődés, kommunikáció,
- nyomdaipar (kiadványszerkesztő),
- kereskedelmi marketing, üzleti adminisztráció (könyvesbolti eladó, kultúrcikk kereskedő).

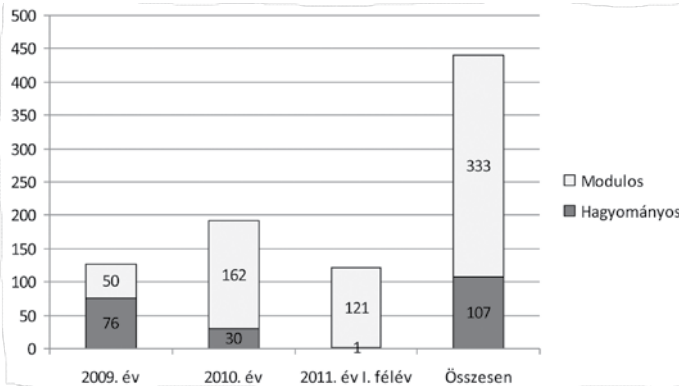
SZÁMOK, TÉNYEK, FOLYAMATOK

A leggyakrabban szervezett szakmai vizsgák napjainkban a következők:

- óvodai dajka,
- gyógypedagógiai asszisztens,
- lakberendező,
- pedagógia asszisztens,
- kiadványszerkesztő szakképesítések.

A fent jelletteken kívül több tucat felnőttképző intézménnyel állunk vizsga előkészítési kapcsolatban, és folyamatosan bővül az általunk szervezett szakmai vizsgák szakképesítéseinek köre.

1. ÁBRA: A Vizsgacentrum által szervezett szakmai vizsgák számának alakulása



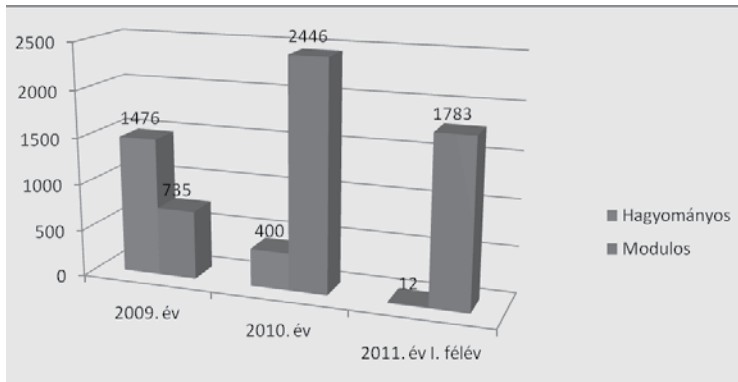
Forrás: YER szoftver adatbázisa alapján 2011. április

Az 1. ábrán jól érzékelhető a vizsgák szervezésére történő igény nagy arányú és folyamatos növekedése, melyet a Vizsgacentrum szervező munkájával lefed. Látható a moduláris és hagyományos vizsgák arányának lendületes megváltozása.

A diagramról leolvasható a hagyományos vizsgák előfordulásának csökkenése (2. ábra), melynek oka, hogy 2009. szeptember 11-e után a rendelet értelmében csak moduláris képzés keretében lehet felnőttképzési szakmai vizsgára felkészítő képzést indítani. A hagyományos vizsgáztatású képzési folyamatok elhúzódása miatt, bár egyre csökkenő mértékben, de napjainkban is előfordul nem moduláris vizsgaszervezés.

A moduláris vizsgáztatás vizsgaideje törvényességi okok miatt hosszabb a hagyományos vizsgáztatásnál, így előkészítése is összetettebb, bonyolultabb. A megnövekedett vizsgaszám és a hosszabb vizsgaidők hatványozott mértékű feladatokat rónak a vizsgaszervezőkre. (Pl. vizsgabizottsági tag és jegyző biztosítása több napra, az ország bármely területére.)

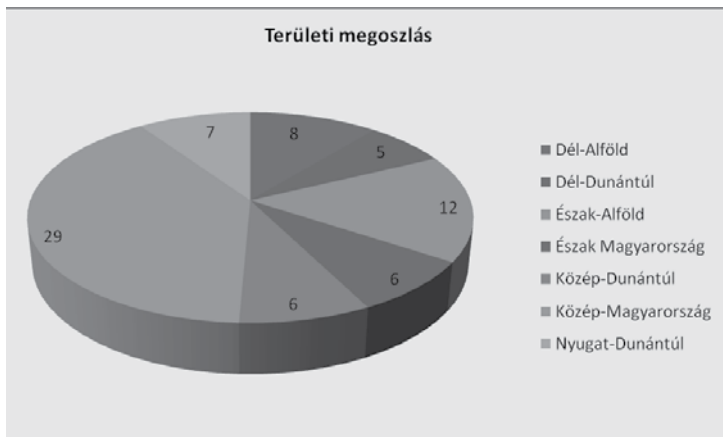
2.ÁBRA: Hallgatói létszám alakulása a hagyományos és moduláris rendszerben (fő)



Forrás: YER szoftver adatbázisa alapján 2011. április

Láthatóan a vizsgázoói létszám jelentősen megemelkedett. Az okok feltárása egy jövőbeni kutatás eredménye lehet.

3. ÁBRA: A szakma vizsgák területi megoszlása

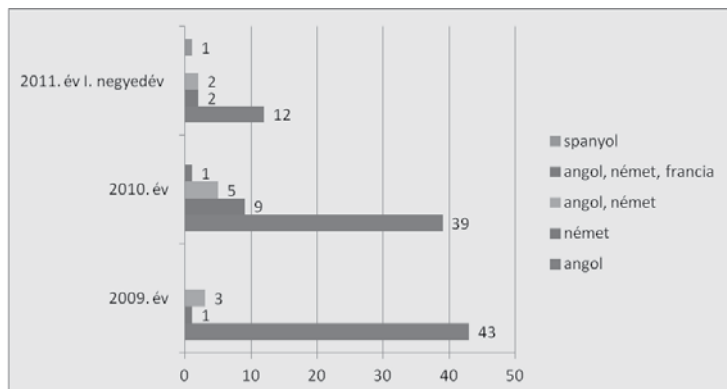


Forrás: YER vizsgaszervezői szoftver adatbázisa alapján 2011. április

A 30/2008. (XI. 24.) OKM rendelet 1. § (4) bekezdése alapján az OFI országosan fejti ki tevékenységét a fent jelzett területeken, országos hatáskörű Vizsgacentrum (3. ábra).

A 4. ábra tanulsága szerint az országos érdeklődésnek megfelelő százalékos megoszlás alakult ki a vizsgáztatás területén, mely feladatoknak – a megvalósult vizsgák bizonyossága szerint – az OFI Vizsgacentruma az ország bármely pontján eleget tud tenni.

4. ÁBRA: Az europass bizonyítvány kiegészítők számának alakulása



Forrás: Vizsgacentrum adatbázisa alapján 2011. április

Egyre nagyobb az igény a vizsgák sikeres befejezését igazoló europass bizonyítvány kiegészítők iránt, amely a külföldi munkavállalást teszi lehetővé. Az igény a német és osztrák munkaerőpiac 2011. májustól történő megnyitásával láthatóan ugrásszerűen növekszik.

Ezzel együtt – mint azt a fenti ábra jól dokumentálja – a nagyrészt angol és kisebb részt német nyelvű érdeklődés egyre színesebb palettán, és egyre több nyelv irányába bontakozik ki, értelemszerűen nyelvenként – darabszámtól függetlenül – több munkát és nagyobb felelősséget róva a vizsgaszervezői tevékenységre.

A VIZSGACENTRUM MINŐSÉGI FELADATELLÁTÁSÁNAK ELŐSEGÍTÉSE

Az OFI Vizsgacentrum „Javaslat az oktatásért felelős miniszter rendelkezési jogkörébe tartozó szakképesítésekkel kapcsolatos egyes feladatok finanszírozásának támogatására” című projektet a Munkaerő-piaci Alap támogatásával valósítja meg.

A projekt keretében megvalósuló tevékenységek:

- infrastrukturális fejlesztés-beszerzés;
- szoftverfejlesztés, a speciális vizsgaszervezői szoftvert érintően;
- honlapfejlesztés, a folyamatos tájékoztatás érdekében;
- ügyfélért kialakításával megvalósítjuk a vizsgaszervezői tevékenység és az ügyfelekkel kapcsolatos ügyintézés szétválasztását;
- biztonságos iratkezelési feltételek kialakításával megvalósulnak a törvényi előírásoknak megfelelő tárolás feltételei;
- konferencia megszervezése – EGER –, mellyel a disszeminációs feladatainkat valósítottuk meg.

Az OKM hatáskörébe tartozó szakképesítések esetében a legfontosabb fejlesztést igénylő területek a következők lesznek:

- elnöki kijelölések OKM hatáskörbe vonása, a folyamatosan bővülő és változó létszámigényre való felkészülés, az elnöki feladatok minőségi ellátására való felkészítés jegyében;
- gyakorlati tételek készítése szakértői kör lektorálásával, a képzőintézmények szerteágazó tevékenységének egységesítése és segítése érdekében;
- folyamatos javaslattétel a szóbeli tételek minőségének szinten tartására, szükséges cseréjére;
- az SZVK-k folyamatos felülvizsgálata a változó szakmai és törvényi igények szem előtt tartásával.

Az ellaborátum adataival, diagramjaival és magyarázó megjegyzéseivel nemcsak az OFI Vizsgacentrum léte és tevékenységének jogosultsága bizonyított, hanem mindezen tények rávilágítanak a folyamatos fejlesztés és fejlődés szükségességére.

Forray R. Katalin –
Kozma Tamás:
Az iskola térben, időben

A meghökkenéstől az érdeklődésig

A Kádár-rendszer, több teret engedett a manővereknek, mint más rendszerek Közép- és Kelet-Európában. Ez ebből a kötetből is látszik, mivel a 70-es, 80-as években íródott tanulmányok olyan témákat érintenek, és olyan javaslatokat taglalnak, amelyeket más országokban ugyanebben az időszakban még gondolni sem volt szabad, nemhogy leírni. Magyarországon a három kategória – tűrt, tiltott, támogatott – közül kettő sokkal tágasabbnak bizonyult, mint máschol.

A szerzők, *Forray R. Katalin* és *Kozma Tamás* mindketten az oktatási reformok szakértői, szakmai együttműködésüket a 70-es évek közepén kezdték el a Magyar Tudományos Akadémia egyik kutatócsoportjában. Jelen kötetben 12 tanulmányt szerkesztettek egy szöveggyűjteménybe, ezekben kronologikus rendben követhető nyomon a szerzők elméleti és empirikus munkássága. A tanulmányok központi gondolata az, hogy minden szinten és mindenhol a helyi adottságokhoz alkalmazkodó iskolaformákat kell létrehozni, illetve működtetni. Bevezetik az oktatásökológia fogalmát, amely a szerzők szavaival élve „a területi kutatások oktatásügyi (és művelődésügyi) relevanciáját” hivatott lefedni.

A bevezető tanulmány a „Művelődési városközpontok” címet viseli és 1979-ben íródott. Egyfajta összefoglalónak is tekinthető, mivel a későbbi tanulmányok központi gondolata itt fogalmazódik meg először: a különböző régiók az eltérő gazdaságukkal, szociális és kulturális tényezőkkel különböző iskolarendszeri reformokat szükségeltetnek. A szerzők művelődési városközpontok szervezését sürgetik és konkrét megoldásokat javasolnak a különböző vonzásokörzetek esetében: szakképző bázist és integrált középiskolákat fejlett városi vonzásokörzetekben, szakképző bázist egyoldalúan iparosodott körzetekben, művelődési városközpontokat mezővárosi vonzásokörzetekben, integrált középiskolákat aprófalvas

körzetekben, koordinált középfokú oktatást nagyfalvas körzetekben és kulturális ellátást agglomerációs körzetekben.

„Az oktatás távlati fejlesztése Budapesten” (1982) című tanulmány folytatja az előző írás gondolatmenetét, és az egyes városrészekre differenciáltan javasol oktatásfejlesztést. A szerzők itt azt is megjósolják, hogy a 90-es években szembe kell majd nézni – „a középiskolázás általánossá válása következtében – a középfok utáni továbbtanulások tömegessé váló igényével is”.

Komárom megye hosszú távú oktatási reformját taglalja az „Oktatásszervezés megyei szinten” (1983) című tanulmány. Kiemelkedően fontos feladatként fogalmazza meg a szerzők a meglévő gimnáziumok színvonalának emelését, valamint új gimnáziumok létesítését annak érdekében, hogy elkerülhető legyen a viszonylag magasan iskolázott népesség elvándorlása erről a területről.

„A területi kutatások kibontakozása” (1986) című írásban vezeti be Forray R. Katalin és Kozma Tamás az oktatásökológia terminusát. Ez a regionális és téri kutatásoknak három aspektusát fedi le: 1. egy adott helyen élő közösség iskolázottsági szintjét érintő oktatási folyamatok analízisé; 2. egy adott terület intézményi hálózatának elemzését; 3. az oktatáspolitikai formálódásának analízisé egy adott közösségben. Az oktatásökológia a szerzők szerint kiegészítheti az oktatási reform vízióját, sőt, mi több, a központi elgondolás alternatíváit is erősítheti. E tanulmány összefoglalja továbbá a 70-es évek végi és 80-as évek kezdeti irodalmát is az oktatással kapcsolatos tervezésekről.

A „Lakossági érdekérvényesítés” (1986) című tanulmány leírja és elemzi azokat a lehetséges stratégiákat, amelyekkel egy adott iskola vonzáskörzetének népessége érvényesítheti az érdekeit a korai 80-as években Magyarországon. A tanulmány fejezetei a következő témákat taglalják: az állampolgár és az oktatási rendszer, a „nem tervezett” lakossági folyamatok és az oktatásiügyi alapellátás, a lakossági igények a középfokú képzésben, felsőoktatási taktikák, a szervezett lakossági érdekérvényesítés.

Ismét konkrét javaslatokat tartalmaz „Az oktatás fejlesztési koncepciója” című 1988-as tanulmány az alapfokú, középfokú és felsőfokú képzéssel kapcsolatosan. Általánosan elmondható, hogy a szerzők minden szinten „a helyi adottságokhoz alkalmazkodó” iskolaformákat tudják elképzelni. A megszüntetett általános iskolák visszaállítását szorgalmazzák, közel a célközönséghez. A különböző régiókban található gimnáziumoknak különböző szervezeti felépítést javasolnak, továbbá felhívják a figyelmet a felsőoktatási hálózat egyenetlenségére (a délkeleti, délnyugati és északkeleti régiók megfelelően ellátottak, Budapest túltelített ilyen szempontból), ezt az oktatási reform lenne hivatott kiegyenlíteni.

A „Társadalmi hatások és iskolahálózat” (1988) című írásban az iskolázottság és a területi fejlettség kapcsolatát elemzik a szerzők 1970 és 1980 között, és a kistélepülések iskoláinak az ismételt létrehozását szorgalmazzák. Ezeknek változatos szociális és kulturális funkcióik lehetnének.

A „Hány plusz hány?” (1991) című tanulmányban a szerzők azt taglalják, hogy a központi oktatási hatóságoknak nincs sok lehetősége manőverekre, mivel a 4+4+4 modell illik a leginkább a magyar városok és falvak meglévő hálózatára. A falvakban a négyéves általános

iskolai oktatást kell megoldani, a szintén négyéves középfokú oktatást a városokban kell megszervezni, a gimnáziumi oktatást pedig a nagyvárosokban.

„A pályaválasztás területi vizsgálata” (1992) című tanulmány az egyetlen módszertani összefoglaló a kötetben. Megvizsgálja a pályaválasztási magatartás vizsgálatának lehetőségeit és korlátait, majd a vizsgálatok terepeit írja le, végül a lehetséges mutatókat és az adatok feldolgozási eljárásait mutatja be.

Két problémakört fejt ki a „Tanulási szándékok – Elhelyezkedési lehetőségek” (1993) című írás. Az egyik az általános képzés és a szakképzés kapcsolata, a másik a felsőoktatási intézmények kiterjedése. A szerzők azt javasolják, hogy a szakmunkásképzést integrálják valamilyen szinten a közoktatási rendszerbe, de a kezdetét későbbre (a tankötelezettség utáni korra) tolják ki. Véleményük szerint valamennyi megyének főiskolával kellene rendelkeznie, amely a regionális egyetemeket szolgálná ki.

„A fejlesztés térségi változatai” (2000) című tanulmányban Forray R. Katalin és Kozma Tamás azokat a regionális változásokat tekinti át, amelyek 1990 és 1997 között következtek be az iskolázottságban. Meghatározzák azokat a térségeket, ahol oktatáspolitikai beavatkozás látszik szükségesnek. Az aprófalvas térségek erőssége a lakosság fiatalsága, ezért fontos itt az iskolai intézményhálózat erőteljes fejlesztése. A mezővárosi térségek pozitívumát „az országosan is magasnak tekinthető iskolázottság jelenti”, viszont az is jellemző, hogy a lakók elöregedtek. A szerzők ide „tudásintenzív termelés” telepítését javasolják, amelyhez olyan szakmai át- és továbbképzések kapcsolódhatnak, amelyek magas szintű középiskolai végzettséget, valamint igényes munkahelyi technológiát feltételeznek. Iskolázatlanság és magas munkanélküliség sújtja a mezőgazdasági jellegű nagyfalvas térségeket. Itt az üdvözítő megoldás az lenne, ha a körzetközpontot erősítenék meg és fejlesztenék. Az előzőhöz hasonló jellegzetességekkel rendelkezik a negyedik térségtípus, a határmenti térség. Fejlesztése érdekében a határon átnyúló együttműködések számát kell szaporítani.

A „Felnöttek a felsőoktatásban” (2009) című tanulmány, a zárótanulmány annyiban tér el az előbbiektől, hogy ez a korábbi munkákban vázolt tervek és sugallatok egyfajta megvalósulásaként prezentálódik. A nagy egyetemi központok létrejöttek, illetve kibővültek, többek között Debrecenben, Pécsen és Gödöllőn. A szerzők az itt tanuló felnőtt, idősebb diákokat kérdezték a céljaikról, valamint ezek megvalósulási módzatáról. Beigazolódni látszik a szerzők előző tanulmányokban felvetett gondolata, hogy különböző régióknak különböző oktatási formák szükségesek, mivel itt azt olvashatjuk, hogy a különböző egyetemekre járó diákok más-más célért tanulnak: a pécsiek be akarnak olvadni a műveltebb-tanultabb társadalmi rétegbe, a debreceniek a család és a környezetük elvárásainak szeretnének megfelelni, a gödöllőiek a „munkaügyi piac” miatt tanulnak. A szerzők ebben az írásukban is azt hangoztatják, hogy a különböző terület diákjainak a problémáit, legyen az az utazással, beilleszkedéssel, infrastruktúrával vagy mással kapcsolatos, eltérő oktatási és tanulási stratégiákkal kell megoldani. Ezekre a szerzők reflektálnak is, és kifejtik, hogy a felnőtt hallgatók segítségre szoruló felnöttek is, szavaikat idézve: „Pedagógiájuk egyfajta segítő pedagógia felnötteknek: a sokszor lebecsült »felsőoktatási pedagógia«... egy hasznos és még kidolgozatlan területe.”

„Az iskola térben, időben” amellet, hogy egy kor lenyomata, két életmű találkozását is reprezentálja. A szerzők szerencsések, mert olyan kollégát, majd (szakmai) társat találtak egymásban, akivel hosszú időn keresztül tudtak-tudnak harmonikusan együtt dolgozni és alkotni. Kötetük fontos célt szolgál: felhívja a figyelmet a társadalom és az iskola területi egyenlőtlenségeire és a fejlesztés szükségességére.

Polonyi Tünde Éva

Pik Katalin:
A szociális munka
története Magyarországon
(1817–1990)

Hilschler Rezső
Szociálpolitikai Egyesület,
Budapest, 2001

Szociális munka az iskola világában

Éles viták zajlanak a Magyar Akkreditációs Bizottságban egy szakmáról. Szociális munkás vagy szociálpedagógus szakember-e, akinek az a dolga, hogy az iskola világában jelenítse meg a szociális hálót. Érvek csattannak arról, hogy a pedagógusszerep normatív karaktere eleve el-
lentmond a segítő hivatásnak, és sok más érv hangzik el a „szaktávolság” kicsinysége vélelmében.

Mintha e feladat pedagógiai-pedagógusi karakterét vallók vesztesre állnának e vitákban. Ezért is kívánatos a szakmatörténeti tisztánlátás. Fontosnak tartom, hogy a nagyra becsült *Pik Katalin* meghatározó könyve vitát indítson.

A 2008. augusztus végén megrendezett VII. Nevelésügyi Kongresszus eredményei – és deficitjei is – egyértelművé tették, hogy a nevelés dolgában széles körű társadalmi összefogásra van szükség, a felelősség egyetemes, a kapcsolódó szakmák jól működő, kreatív hálózata az egyetlen megoldás.

Ezért is tartom érdemesnek, hogy a neveléstörténet tárgykörében illetékes szakfolyóirat hasábjain *Pik Katalin* könyvére felhívjam a figyelmet.

A szerző nem akárci volt. A szociális munka újjászületésén fáradozó értelmiségi kör köztisztelőben álló, legendás – külön történeti méltatást érdemlő – alakja volt *Pik Katalin*, szomorú korai, 2001-ben bekövetkezett haláláig.

A Szegényeket Támogató Alap és a demokratikus ellenzék alapítóihoz, a rendszerváltók nemzedékének magjához tartozott, a maga szelíd humánusával. Tudományos pályáját összegző mű tehát a szóban forgó monográfia, amely nem csupán a szerző elkötelezettségéről, de kutatói felkészültségéről is tanúskodik. Csaknem két évszázad húszívnyi könyvben! A bőség és a súlyozó szerkesztés harmóniáját teremtette meg. S mert *Pik Katalin* a társadalmi öngondoskodás híve és aktivistája volt,

értelemszerűen igen gazdagon jelenik meg a kötetben a „szociális kihívásra” adott válaszok civil világa is. Árnyalt, gazdag enciklopédiája a polgárosodásban talpra álló felelős civil köröknek. (Ezt mondom akkor is, ha az „előtörténetben” a lehetségesnél kevesebb szót ejt az organikus falusi társadalmakban kialakult, a falu szokásrendjében már-már formalizált gondoskodási-ellátási formákról. A közvélemény Móra-történetekből ismeri az ilyesmit, a néprajz tudománya bőséggel sorol hozzá példákat.) A szerző a város embere, a városlakókért aggódó kutató. Ez érződik a gazdag munkán. Látható, hogy nem az államot tekinti a szociális munka elsőrendű ágensének, ezért egy kicsit – elvi alapon – neheztel is rá. Mindegyik fajtájára, de a szocialista államra, s ennek intézményeire (mint a szociális kérdést, tehát a szociális munka fontosságát is tagadó természetellenes képződményre) különösen. Ezért kerekedik furcsára például a tanácsköztársaságról írott fejezet. (Mintha ideológiai kényszer alatt állna, hogy ironikus távolságtartással számoljon be a tényleges történésekről is.) S így válik az öntevékeny szociális munka hőségévé Slachta Margit, ám az az enyhén szólva ellentmondásos szerep, amelyet az iskolai testi fenytés parlamenti betiltásáról való szavazásánál betöltött 1947-ben, már nem jön szóba. A Gyermekbarát Mozgalom is kap egy távolító bekezdést a méltatásban (213.).

De szokatlanul szűkszavú az a rész is, amelyben a vészorszak idején önfeláldozó bátorsággal teljesített szociális gondoskodás leírását várná az olvasó: az evangélikus Sztéhló Gábor nélkül ezt a monográfiát pedig nem lehetett volna megírni! Vagy a debreceni Fiúkfalva sem hiányozhatna a történetből! S ha az államra neheztel Pik Katalin, akkor legalább annyira az iskolára is. S az iskola világából is azzal az iskolaképpel áll – még 2000-ben is – pörben, amely a „mindenoldalú szocialista embertípus” megteremtésének jelszó-drapériája mögé rejtette a szociális gondoskodás szükségleteit. Így lesz az – újra csak ironikus – ábrázolás céltáblája az úttörőmozgalom. Az a tény elkerülte figyelmét, hogy a háború után megannyi iskolán kívüli, magát úttörőnek nevező gyerekközösséget üzemeltető „szociális nővérek” alapítottak. Legendás szereplője ennek a Goldberger-gyárból Soltra Jánosné. Megérdemelt volna egy mondatot. A szociális munka történetére kíváncsi olvasó, kutató mindezzel együtt példamutatóan gazdag ismeretrendszerhez jut a kötet olvastán. S megérti azt az indulatot is, amelyet a mai világ szociálismunkás-pályatükrén fáradozó szakemberektől hallhat vissza: az iskola ezek szerint a szociális feszültségeknek sokkal inkább termelője, semmint problémamegoldó gazdája.

Az iskolai rendszerkritika a szociális munka elmélete felől nézve nem jogtalan – elismerem. Ám kitartok amellett, hogy az iskolaintézmény nélkül meg „nem megy”! Az együttműködés esélye és kényszere legalábbis kétoldalú. A szociálpedagógus szakmaiságra, vagy a tanári munkakörök szociális „átltatására” szükség van, a legeredményesebb iskolai, általános művelődési központbeli tapasztalatok ezt igazolják.

Mélységes tisztelettel adózom Pik Katalin emlékének, munkájának, hatalmas tudásának. Ám óva intek attól, hogy az iskola világát ennyire negáló történeti képből teremtsen meg korszerű önképet az új magyar szociálismunkás-társadalom.

STUDIES

László Sipos

- 3** Endowments and their founders. School endowments and their founders in Szabolcs-Szatmár-Bereg County, Hungary

Klára Faragó

- 18** An analysis of the organization of public education from Budapest through Europe to Nigeria. A lecture commemorating László Faragó

Márta Hunya

- 27** eLEMÉR: a tool to measure ICT use in top schools.
Pitfalls of self-review – reliability of measurement tools

Erzsébet Korb – Máté-Márton

- 46** Inbred and aging within the teaching profession.
An analysis of the age of pre-school teachers in the school district of Kaposvár, Hungary (2010)

Ágnes Arany-Uigh – Valéria Kiss-Benke – Mrs Ferenc Tárkányi

- 53** The second phase of the educational programme
Promoting a Healthy Lifestyle at Schools

PROJECT SPRINGBOARD OF THE PUBLIC FUND FOR THE EQUALITY OF THE DISABLED

Csilla Szauer – Ildikó Fehér – Andrea Gombkötő – Péter Lakatos – Zsuzsa Anita Nagy – Tünde Páter – Beatrix Perjés – Tamás Schüttler – Benjámín Simonics – Miklós Szentkatolnay

- 69** Training and complex rehabilitation as a small step towards the integration of those living with a challenge

Mária Bognár

- 102** Project Springboard launched by the the Public Fund for the Equality of the Disabled

Szilvia Schmitsek

- 116** A second chance in Europe – E2C

Anikó Kovács – Nóra Katona

- 123** Project Springboard as “an avenue to the world of work”

- 138** Children, make yourself at home in Project Springboard schools (*Tamás Schüttler*)

Schüttler Tamás

- 145** Mental hygiene in Project Springboard

Zoltán Bencsik

- 151** A digital topography textbook to teach geography

- Tamás Schüttler
166 The project grid
- Edit Ecsédi
173 Meet the students
- Mrs Róbert Barlai
179 E-journals as feedback on the implementation of Project Springboard
- 197** I am still a rookie (*Schüttler Tamás*)

CONFERENCE

- Tamás Bihall
202 The role of the Hungarian Chamber of Commerce and Industry
 in vocational training and adult education in Hungary
- János Szilágyi
207 Competitive economy – competitive training
- Ágnes Ludányi
210 Psychological aspects of adult education and assessment
- Erika Kálózi
215 Results of development in the system of professional exams
- Anna Szilvia Magyar
218 First experiences of monitoring the professional exam
- Olga Varga
222 Results of the Exam Centre of the Institute of Educational Research and Development

BOOKMARK

- 226** From initial shock to aroused interest (*Éva Tünde Polonyi*)
- 230** Social work at schools (*László Trencsényi*)

STUDIES

László Sipos

3 **Endowments and their founders**

School endowments and their founders in Szabolcs-Szatmár-Bereg County, Hungary

As much as 60 percent of the endowments surveyed in the present study were established by private individuals (typically by the parents, occasionally the teachers), while schools themselves were endowers in about 30 percent of the cases. Contrary to popular belief, local governments and municipalities were endowers in only one out of seven endowment schools. School endowments typically start out with a small initial sum, less than HUF 100,000 in 30 percent of the cases. Our hypothesis – that school endowments were among the first endowments once this was made legally possible – turned out to be wrong. On the contrary, they appeared relatively late among grass-root civic initiatives. Public support, expected in the case of the school endowments, was mainly moral support with little financial aid. Although the assets of school endowments have grown significantly, no radical rise in revenues were found.

Márta Hunya

27 **eLEMÉR: a tool to measure ICT use in top schools**

Pitfalls of self-review – reliability of measurement tools

The name eLEMÉR refers to a tool to measure 'e-related things', that is the ways in which schools use information technology and digital pedagogy in their teaching. It was launched as part of a TÁMOP project by the Institute of Educational Research and Development. This complex self-review tool makes monitoring possible for individual schools as well as at the national level. The first national snapshot was taken on February 28th, 2011, Elemér Day (the name is also a Hungarian first name) and the present paper communicates the findings and the procedures that were used to check the reliability of the data. Our focus was to minimize the subjective nature of self-reviews.

Erzsébet Korh Máté-Márton

46 **Inbred and aging within the teaching profession**

An analysis of the age of pre-school teachers in the school district of Kaposvár, Hungary (2010)

Teachers tend to be ladies old enough to be grandmothers. The present empirical research paper, by taking a close look at longitudinal changes in the past 25 years of the age and service data of pre-school teachers in the school district of Kaposvár, Hungary, aims to draw attention on the fact that a long-term development of an early retirement scheme for pre-school teachers would be in the best interest of children. With fewer

and fewer preschool-aged children, less and less career alternatives for teachers in the job market – combined with the high job security guaranteed by the Public Employee Act – what we now have is an inbred and aging community of preschool teachers in urban areas.

Ágnes Arany-Uigh – Valéria Kiss-Benke – Mrs Ferenc Tárkányi

**53 *The second phase of the educational programme
Promoting a Healthy Lifestyle at Schools***

The present study outlines an educational experiment in environmental health that, by means of cooperative teaching techniques and hands-on experience, helps form health consciousness and ways to lead a healthy lifestyle. János Bolyai Elementary School, Kindergarten and Primary-Level Art Education Centre is an eco-school and as such attributes prime importance to environmental education – its top priority being a harmony of environmentalism and a healthy lifestyle. The aim of the school is to form an environmentalist and health-conscious attitude. In the 2-year period of the programme the school established outside links and managed to involve civil society into its daily life. During the first year of the project (academic year 2008/2009) the initiative was taken by a co-worker of the Hungarian National Public Health and Medical Officer Service (ÁNTSZ), author of textbooks promoting public health and hygiene. In the second phase (academic year 2009/2010) some more professionals, volunteers from E.ON, joined the project promoting an environmentally sound lifestyle.

**PROJECT SPRINGBOARD OF THE PUBLIC FUND
FOR THE EQUALITY OF THE DISABLED**

*Csilla Szauer – Ildikó Fehér – Andrea Gombkötő – Péter Lakatos –
Zsuzsa Anita Nagy – Tünde Páter – Beatrix Perjés – Tamás Schüttler
– Benjámín Simonics – Miklós Szentkatolnay*

**69 *Training and complex rehabilitation as a small step towards
the integration of those living with a challenge***

UN documents guarantee that people with disabilities are entitled to the same political, civil, economic and social rights as their non-disabled fellow humans (UN, 2006). The Public Fund for the Equality of the Disabled (FSZK) believes its mission is to make sure that disabled people can exercise and enjoy these rights and freedoms. Our founder is the government of Hungary. We have now had 10 years of experience of working with and for the disabled. Our trustees are professionals who act on behalf of the founder and who are appointed by the government minister responsible for the equality of chances.

Mária Bognár

102 *Project Springboard launched by the the Public Fund for the Equality of the Disabled*

Project Springboard is about the implementation of a preparatory year for vocational schools. It is aimed at school dropouts aged 15-24. It is based on an individual progress plan and its objective is to enroll young people in a training programme or help them find a job in the labour market. The project has operated under the supervision of The Public Fund for the Equality of the Disabled (FSZK) between 2008 and 2011 and has been made possible by a support of HUF 850 million, given jointly by the Labour Market Fund and the 2007 budget of the Ministry of Education and Culture.

Anikó Kovács – Nóra Katona

123 *Project Springboard as “an avenue to the world of work”*

School dropouts, as it is supported by international experience, are often linked to wrong or unfounded career decisions. In the developed world, among others in the European Union, this issue is getting more and more attention (OECD, *Career Guidance: A Handbook For Policy Makers*, 2004). Reasons why we should take special interest in this topic are many. There is a need to be flexible and adapt to a rapidly changing work environment, among others to the labour market. The economy expects schools to produce school-leavers that can be employed on a long-term basis.

138 *Children, make yourself at home in Project Springboard schools*

Tamás Schüttler interviews headmaster László Kozma of Erzsébet Kövessi Vocational School. This establishment has perhaps the greatest traditions in the field of integrating underprivileged youth and providing a remedial programmes and vocational training for them.

Zoltán Bencsik

151 *A digital topography textbook to teach geography*

As a schoolteacher of geography and information technology, the author of the present study is clearly aware of the challenges that learning presents for students but at the same time sees promising opportunities to increase efficiency therein. The author has first hand experience and receives specific feedback related to the contents of Geography as a school subject, exacerbated by the fact that his school has many multiply underprivileged students. This is how the new digital textbook came about.

Tamás Schüttler

166 *The project grid*

Reflections on the parallel presence of János Arany Vocational School Programme, Vocational School Development Programme and Project Springboard. The municipality of Szolnok, Hungary supported two initiatives geared towards underprivileged learners: the Arany Já-

nos Student Hostel and Vocational School Programme and Project Springboard. Differences between the profiles of the two programmes and their links were discussed with Deputy Mayor Mária Kállai and Education Office Executive Róza Szabó.

Edit Ecsédi

173 Meet the students

An important feature of Project Springboard is designing individual progress. The Individual Progress Plan (EFT) is the result of purposeful preparatory work. It is paving the way for a carefully designed progress of students and it is building on personal motivation. Learning is likely to be more efficient if students are informed of upcoming tasks and are made aware of what is expected from them and what they can expect from others. It is essential to think of support and assessment of progress as parts of a master plan that is shared with students and their parents. In fact, this is the only way students will become involved and responsible partners in the process of progress and development.

Mrs Róbert Barlai

179 E-journals as feedback on the implementation of Project Springboard

Two teams working with Project Springboard, namely Team Contents Development and Team Bridge were jointly responsible for preparing teaching material and make it available for teachers. As a result of 2 years' work we now have 47 modules organized into a map of competencies that define the main directions of student development.

197 I am still a rookie

The excerpts below are taken from interviews with Project Springboard students and their parents recorded between September 2010 and February 2011 exploring the impact and reception of the project. In order to protect personal data all clues to the identity of the students have been removed. We wish to express our appreciation to students, their parents and family for their participation in the interviews.

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A folyóiratban eredeti, első közlésre szánt alkotásokat jelentetünk meg. Másodközlést nem vállalunk. Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

FORMAI KÖVETELMÉNYEK

A cikket elektronikus formában (e-mail, CD) kell eljuttatni a szerkesztőségbe. A kéziratot szerepeljen a szerző neve, beosztása, elérhetőségei (lakcím, telefon, e-mail).

A kézirat terjedelme ne haladja meg a 25-30 kéziratoldalt (kéziratoldal = 1,5 sortáv, 12 pontos Times). A terjedelmi korláttól csak kivételes esetben (pl. a téma fontossága) tekintünk el.

A kézírathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

HIVATKOZÁSOK

A szövegbeli irodalmi hivatkozásokban ne keveredjen a lábjegyzetes és a zárójeles forma. Ha a zárójeles hivatkozást választják (pl. FEKETE 2003), lábjegyzetbe csak a szöveghez fűzött kiegészítő megjegyzések kerülhetnek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécésorrendben. Kérjük, hogy a szövegben szereplő hivatkozott munkák mindegyike pontosan szerepeljen az irodalomjegyzékben (szerző, évszám, cím, kiadó, város, oldal). Online hivatkozásoknál kérjük a letöltés idejét is feltüntetni. Például:

NÉMETH SZILVIA (szerk., 2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eselyszazalek20aaszazalek20egyuttnevelésre> (Letöltve: 2007. 09. 10.)

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség krízisorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.

Felhasznált irodalom esetén a sorrend a következő: szerző, cím, kiadó, város, évszám. Például:

FEKETE JÓZSEF: *Sakk munkatankönyv*. Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest, 1993.

EINHORN ÁGNES – MAJOR ÉVA: *Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban*. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 127–138.

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK

A cikkhez tartozó ábrákat, táblázatokat címmel és sorszámmal kell ellátni, és a szövegben hivatkozni kell rájuk (pl. 1. ábra). Diagramok esetében az Excelben készült diagramot és a hozzá tartozó munkalapot is csatolni szükséges. Ha fotót is tartalmaz a cikk, az eredetit kell csatolni (a forrás feltüntetésével), és a képminőség legalább 300 dpi-s felbontású legyen.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására. A közlésre került cikk kefelevonatát a szerző megkapja, azt a szükséges javításokkal kell visszajuttatni a szerkesztőségbe. Ha ez elmarad, a szerkesztőség által elkészített szövegvariáció jelenik meg. A szerkesztőség a szerzői javításokat felülbíráhatja, különös tekintettel a magyar helyesírás szabályaira és az eredeti szövegtől eltérő új betoldásokra.

A részletes közlési feltételek a folyóirat honlapján olvashatók.