



Dobbantó

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány

Dobbantó program

„Javaslat az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmára és az intézményi megvalósítás támogatására”

Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése

Első értékelési jelentés



Szeged, 2009. augusztus 31.

A jelentést készítették

Dr. Baráth Tibor

Dr. Bodnár Éva

Bogdány Zoltán

Cseh Györgyi

Herdlein Balázs

Juhász Szilvia

Lakos Renáta

Lőrinczi János

Dr. Sass Judit

Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged



Mondolat Iroda, Budapest



Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	3
2. Vezetői összefoglaló	6
2.1. Az elvégzett értékelés tapasztalatainak rövid összefoglalása	6
2.2. Ajánlások, fejlesztési javaslatok	7
3. Az értékelés eljárása, eszközrendszere	16
4. A projekt vezetője - programvezetői interjú elemzése	23
5. Fenntartói elvárások és támogatási formák, a program fenntarthatósága – a fenntartói interjúk összefoglalása	37
6. Intézményi adottságok	44
6.1. Intézményi dokumentumok elemzése	44
6.2. A program szakmai előzményei	52
6.3. Felkészültség a Programra - az intézményi interjúk összefoglalása	58
7. Program a szervezetben	71
7.1. A szervezet működése	71
7.2. A változásokhoz való viszony	83
7.3. A szervezet klímája	99
7.4. A program belső támogatottsága	104
8. A vezetés	109
8.1. Vezetői elkötelezettség	109
8.2. Vezetői kompetenciák	117
9. A pedagógusok	127
9.1. Motiváció, érdeklődés	127
9.2. Attitűd	139
9.3. A pedagógusok kompetenciái	144
9.4. Tanulásmódszerek, tanulás-szervezés	165
9.5. Tanítási módszerek	172
10. Mellékletek	180

1. Bevezetés

Közbeszerzési pályázat a program külső értékelésére

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány közbeszerzési pályázatot írt ki az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelésére. A feladat:

A közbeszerzési eljárás keretében kiválasztott szervezet feladata a Dobbantó program megvalósításának/megvalósulásának külső értékelése, azaz a közpénzek felhasználásáról való elszámoltathatóság biztosítása. A kapott értékelési eredmények egyben szükséges, hogy hasznosíthatóak legyenek a program a folyamatos önreflexiós folyamataiban is.

A következő kérdésekre vár a program választ:

- A fejlesztés értékelése
 - A fejlesztési koncepció vizsgálata
 - Az országos szabályozással, oktatáspolitikai és fejlesztéspolitikai környezettel való összhangja
 - A meglévő tudások, hazai tapasztalatok hasznosítása
 - Nemzetközi tudások, tapasztalatok hasznosítása
 - A kialakított programcsomag megfelelősége
 - A kialakított program újszerűsége, innovatív elemei és a hazai feltételek viszonya
 - Az intézményektől elvárt változás mértékének és a rendelkezésre álló idő arányának megfelelősége
- Intézményi bevezetés
 - A program által kialakított támogató környezet megfelelősége intézményfejlesztési és oktatásfejlesztési szempontból (educoach, változást segítő mentor)
 - Az iskolák érdekeltségének viszonya
 - Az iskolák belső stratégiái és a fejlesztés viszonya
 - A program helyi beágyazódása, intézményesülési esélyeinek vizsgálata
- Az érintettek (intézményvezetők, pedagógusok, tanulók, partnerek) a fejlesztéssel kapcsolatos elvárásainak, igényeinek, javaslatainak összegzése alapján a fejlesztés és a bevezetési folyamat értékelése, eredmények és erősítendő területek beazonosítása.
- Következtetések és fejlesztési javaslatok megfogalmazása

Az értékelő tevékenységnek tekintetbe kell vennie, hogy a program megvalósítása egy fejlesztési folyamat része, tehát az elvárt eredmények is fokozatosan fognak megjelenni.

A program céljai

A program célja, hogy a megyei és/vagy megyei jogú városok fenntartói által kijelölt szakiskoláknak szakmai segítséget biztosítson ahhoz, hogy

- a szakértői bizottság által ebbe az iskolatípusba irányított;
- valamint az iskolarendszerből korábban kisodródott, alapfokú végzettséggel és/vagy szakképzettséggel nem rendelkező, a megismerő funkciók és/vagy a viselkedés fejlődésének rendellenességével küzdő fiatalok számára

az eredményes továbblépéshez dobbantót kínáló, megfelelő tartalmú, és tanulásszervezésében a diákok számára adekvát programot tudjanak biztosítani. A program további célja, hogy a megvalósítás tapasztalatai alapján, ha szükséges, policy ajánlásokat is megfogalmazzon az érintett szaktárcák és/vagy a fenntartók számára.

A cél elérése érdekében új oktatási tartalmak kialakítására van szükség, valamint az iskolák támogatására abban, hogy eredményesen tudják megvalósítani ezeket az új tartalmú programokat. Egy olyan, a szakiskolai képzés 9. évfolyama elé iktatott előkészítő új évfolyam biztosítására, amely lehetőséget ad az alapfokú és középfokú oktatásból a tankötelezettség teljesítése előtt lemorzsolódott, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének rendellenességével küzdő diákoknak arra, hogy

- teljesítsék a tankötelezettséget és/vagy
- a munkaerőpiacra történő kilépéshez megfelelő alapkompenciákat szerezzenek.

Ahhoz, hogy az iskolák az értő módon feltárt egyéni tanulói igényekre és szükségletekre adekvát választ tudjanak kínálni, segíteni tudják diákjaikat az egyéni ütemtervek kialakításában, az ezeken alapuló egyéni foglalkozások rendszerét tudják megvalósítani, egyrészt rugalmasan alkalmazható moduláris tananyagtartalom szükséges. Másrészt viszont az iskoláknak szükséges kiszélesíteniük kapcsolat- és együttműködési rendszerüket annak érdekében, hogy a tanítási tartalmakon túl olyan programelemeket is biztosítani tudjanak, amelyekkel mozgósítani tudják a diákok személyes és társas erőforrásait, segítséget tudnak kínálni különböző típusú egyéni szükségletek kielégítésében, és élő hidat építenek az iskola és a munka világa közé. Ennek alapján a Dobbantó programnak a következőket szükséges átfognia:

- a képzési program és a tananyag tartalmának kialakítása;
- a programot bevezető iskolák változási képességének fejlesztése, hogy meg tudják valósítani, fenn tudják tartani a Dobbantó programot;
- a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése, hogy a diákok egyéni szükségletei szerint tudjanak választani az ajánlott modulokból, és alakítani azokat;
- a pedagógusok és a szakoktatók támogatása abban, hogy hagyományos tanári szerepüket az egyéni szükségleteket támogató segítő szerepével váltsák fel;
- az iskolák támogatása abban, hogy a diákok egyéni szükségleteinek kielégítésében közreműködni tudó, releváns helyi partnerekkel eredményes együttműködést alakítsanak ki és fejlesszenek.

A Dobbantó program jellemzői

A Dobbantó program fő jellemzői a következők:

- A diákok számára biztosítandó program rugalmas, egyéni tanulási szükségleteik és életpálya-aspirációik alapján alakítható.
- Épít a különböző kapcsolódó hazai fejlesztések és sikeres programok eredményeire, együttműködik a folyó fejlesztésekkel.
- Épít a hasonló célcsoportra irányuló programok, valamint az eredményes iskolafejlesztés nemzetközi tapasztalataira.
- A program akciókutatásként valósul meg, amelyben valamennyi résztvevő a folyamatokra folytonosan reflektáló, tevékenységét tudatosan fejlesztő aktív szereplő.

A Dobbantó, mint akciókutatás

Az akciókutatás az a fejlesztési forma, amely az érintetteket saját tevékenységeiket az adott cél érdekében tudatosan változtató, és a változás eredményeire folyamatosan figyelő, a következő lépést ennek tükrében megtevő, aktív szereplőként tartja számon. Az akciókutatás egy kritikai és értékelő-önértékelő módszer, amelynek célja a tevékenység folyamatos javítása, optimalizálása. Ez a jobbító szándék azonban nem parttalan, hanem az eredetileg kitűzött cél(ok)ra fókuszál. Az akciókutatás ciklikus, ismétlődő tevékenységek elemeiből épül fel, azaz a kiindulási kérdés, adatgyűjtés, elemzés, következtetés utat járja be. Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló körfolyamatban, a visszacapcsolások láncolataiban alakulnak ki, amelyben mindig az hangsúlyozódik, hogy a fejlesztés szereplői mikor és miként járnak el helyesen, de mellette állandóan szükség van a gondolatok és akciók újragondolására, korrekciójára, javítására. A folyamat vége más, mint egy hagyományos felfogású kutatási eredmény: az eredmények és helyes megoldások mellett az akadályok, gátak, ellentmondások meghatározásának állandó folyamata, amely újabb akciók tartalmának és megvalósítási módjának meghatározásához vezet.

A Dobbantó megvalósításakor azért releváns az akciókutatás, mert

- a program egészére vonatkoztatott rendszeres önértékelés és reflexió – amely kiterjed a program tartalmának és eredményességének, valamint a megvalósítás módjának és eredményességének rendszeres elemzésére – nemcsak azt biztosítja, hogy a folyamat közbeni korrekcióval a tartalom és megvalósítási mód a lehető leghatékonyabb legyen; hanem ezzel párhuzamosan a fejlesztésről és fejlesztésmódszertanról való közös tudásbázist is gazdagítja, tapasztalataival támogatni tudja a nemzeti fejlesztéspolitikát;
- ezzel a módszerrel – megfelelő szakmai támogatást biztosítva – az intézmények saját változási folyamataiknak aktív gazdájává tehetők, ahol ők maguk az elérendő változási cél kitűzői, a cél felé vezető út eredményességének értékelői és tevékenységeik eredményességének újragondolói.

Az alábbiakban az első értékelés eredményeit mutatjuk be.

Vezetői összefoglaló

Az értékelés célja

A Dobbantó program értékelésének legfontosabb céljait az alábbiakban foglaljuk össze:

- A közpénzek felhasználásáról való elszámoltathatóság biztosítása;
- A szakmai elszámoltathatóság biztosítása;
- Adatok, információk szolgáltatása a folyamatos önreflexiós folyamathoz;
- A projektvezető, a szakmai tanácsadó testület és a projektiroda számára információk biztosítása a projekt működésével kapcsolatban, az elért eredmények, változások bemutatása, a fejlesztési folyamatban szükséges korrekciók megtételéhez bemeneti információk biztosítása.

Az értékeléskor alkalmazott módszerek

Az értékelés során a következő módszereket, technikákat alkalmaztuk.

Alkalmazott módszer	Célcsoport, szervezet
Dokumentumelemzés	Iskolai dokumentumok: alapító okirat, pedagógiai program, minőségirányítási program, szervezeti és működési szabályzat, Dobbantó iskolai helyzetértékelés és fejlesztési terv
Kérdőív (Internetes kitöltés)	Igazgatók, projektvezetők, pedagógusok, mentorok és educoachok
Interjú	Projektvezető, fenntartók képviselői, az iskolák igazgatói és az iskolai projektvezetők

Az értékelés eredménye, következtetések, ajánlások

Jelen felmérésben az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Intézményi bevezetés feltételei, a program által kialakított támogató környezet megfelelősége
- Az iskolák érdekeltségének viszonya
- Az iskolák belső stratégiái és a fejlesztés viszonya
- A program helyi beágyazódása, intézményesülési esélyeinek vizsgálata
- Az érintettek (fenntartók, intézményvezetők, pedagógusok) fejlesztéssel kapcsolatos elvárásainak, igényeinek, javaslatainak összegzése, az erősítendő területek beazonosítása.

Jelentésünkben ezekre a kérdésekre részletes válaszokat adunk. Az alábbiakban a legfontosabb megállapításokat összegezzük.

A program éles és fontos társadalmi problémára való válaszadást kívánja elősegíteni. Konceptiója szakmailag igényes, tartalmilag a legmodernebb megközelítésekre épül. A fejlesztési szakasz tapasztalatai alapján a Dobbantó programtól várható a vállalt célkitűzéseinek sikeres teljesítése.

A Programba jellemzően olyan iskolák kapcsolódtak be, amelyeknél eddig is kiemelt szerepet kapott az iskolarendszerből kieső, az iskolát be nem fejező, szakmát nem szerző fiatalokkal való célirányos foglalkozás. Az intézmények úgy érzeték, hogy a náluk (is) megjelenő problémák megoldására a Program adekvát válaszokat, számos ponton az eddigi gyakorlatukat meghaladó, új módszereket és megközelítéseket kínál.

Az FSZK által indított Dobbantó programot a fenntartók az intézményekben folyó szakmai munka megújulásának lehetőségeként érzékelik. Úgy látják, hogy a Program a településeken jelentkező nevelési-oktatási egyik lehetséges megoldási útként funkcionálhat. Pozitívum, hogy az intézményekkel szoros együttműködésben, különböző támogatási formák mellett hosszú távon gondolkodnak: a Program céljainak megvalósítása mellett már most foglalkoznak a projektidőszak utáni fenntarthatóság kérdésével is. Az összegző jelentésből kiolvasható, hogy míg aggályaik elsősorban pénzügyi jellegűek, elvárásaik az intézmények szakmai munkájára vonatkoznak. A fenntartók képviselőivel készített interjúkból kiderült, hogy szinte minden fenntartó alapozni kíván a már meglévő kapcsolataira, továbbá elősegíti az intézmények, valamint a civil és szociális szféra közötti együttműködést. Alapvetően a Programban részt vevő iskolák közötti tapasztalatcserék eredményességében bíznak, fokozott intézményközi tudásmegosztást várnak el annak elősegítése céljából, hogy minél több településen csökkenjen a lemorzsolódó tanulók száma. Megfogalmazódott az igény az eredmények és tapasztalatok önkormányzati minőségirányítási programokba történő beépítésére, tehát az e kérdéskört kezelő helyi szintű szabályozás újragondolására is.

A Program által felkínált „dobbantás” lehetőségét minden iskola maximálisan értékeli, és törekszik az iskolában folyó pedagógiai munka és intézményfejlesztési tevékenység ennek

érdekében történő menedzselésére. A legtöbb iskolában a vezetőség felkészült, a Programba bekapcsolt pedagógusok kiválasztása tudatosan, kompetenciák alapján történt, a coach-okkal és mentorokkal való együttműködés zavartalan. Az egyes iskolákban meglévő szakmai előzmények és a szakemberek rendelkezésre állása alapján biztosítottak látszik a Program céljainak megvalósíthatósága, amennyiben nem maradnak figyelmen kívül az iskolák által megjelölt veszélyforrások. A fenntartókhöz hasonlóan az iskolák is az intézményközi kapcsolatokban és a jó gyakorlatok átvételében bíznak, hogy nagyobb eredményt érjenek el a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok oktatásában-nevelésében. A Programtól a legtöbbben a módszertani továbbképzéseket és segédanyagokat várják segítségként. A pedagógusok felkészülten várják a program indulását.

Intézményi szinten a projektek legfelkészültebb és elkötelezettebb szereplői a projektvezetők.

A kapott adatok elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a programban részt vevő szervezetek működési jellemzői támogatják a sikeres változáskezelést, azaz megfelelnek a program követelményeinek ebben a vonatkozásban is.

A program indulásával, a felkészüléssel kapcsolatban súlyos és generális probléma nem merült fel. A legfontosabb megállapításokat – az ajánlásokkal együtt – az alábbiakban foglaljuk össze.

Részletes ajánlások

Az elkészült interjúk elemzése és kérdőívek feldolgozása alapján javaslatokat fogalmazunk meg a Program minél eredményesebb megvalósítása érdekében. Fontos megjegyeznünk, hogy az iskolák a helyzetelemzések és intézményfejlesztési programok elkészítése következtében jól látják a fejlesztendő területeiket, és azt is, hogy milyen lépéseket szükséges tenniük az előrehaladás érdekében.

Az alábbiakban olyan javaslatokat fogalmazunk meg a projektvezetés számára, amelyeket a projekt szereplői többször említettek elvárásként vagy veszélyforrásként.

Megállapítás	A jelenlegi szabályozási környezet merev, nem támogatja megfelelő módon és mértékben a tartalmi és módszertani szempontból indokolt és releváns program megvalósítását.
Ajánlás	<p>A program első éve alatt – pilot időszak – célszerű szisztematikusan gyűjteni a jogszabályi környezettel kapcsolatos kérdéseket, problémákat. A vezetőknek az educoachokkal való rendszeres találkozása erre megfelelő helyzeteket teremt, egyben elősegíti azt is, hogy ha megoldási javaslat fogalmazódik meg az érintettek részéről, akkor ennek az összegyűjtése is lehetségessé válik.</p> <p>Az észlelt problémákat érdemes sürgősség és fontosság szerint strukturálni, és a beavatkozásokat ennek megfelelően kezdeményezni. Célszerű lenne az összegyűjtött problémák elemzését összekapcsolni a Dobbantó programjára vonatkozó intézményi visszajelzésekkel, és előkészíteni ennek birtokában olyan javaslatokat, amelyek a jogszabályi környezetet befogadóvá, ösztönzővé teszik a rugalmas, egyénre szabott oktatás szempontjából. Célszerű lenne azzal a kérdéssel is foglalkozni, hogy a Program hatására létrejön-e egy olyan ösztönző rendszer, amely biztosítani tudja a fiatal felnőttek visszatérését a szakképzési rendszerbe.</p> <p>Mivel az SZFP és a Dobbantó program hasonló célcsoport számára végez fejlesztéseket, kínál az érintett diákok számára felzárkózási, fejlődési lehetőséget, ezért érdemes lenne a szakmai-módszertani kapcsolatok mellett az érintett fiatalok képzését, nevelését támogató jogszabályi, szervezési és finanszírozási javaslatokat egyeztetni, és közös policy javaslatokat – a megfelelő belső differenciáltsággal – megfogalmazni.</p>

Megállapítás	A projekt rendkívül összetett, komplex, ugyanakkor éppen ezen összetettsége az, ami erőteljes szinergikus hatások elérésére is lehetőséget teremt. Erre az eddigiek során nem maradt idő, energia.
Ajánlás	Érdemes lenne a munkacsoportoknak – a VT támogatásával – felkészülni a szinergikus hatások érvényesítésére. A 2009/2010-es tanév – ami a program szempontjából a pilot szakasz – alkalmas lehet e hatások tervezésére, kipróbálására, majd

	<p>a tapasztalatok alapján stratégiai szinten tervezhető lenne a 2010/2011-es tanévben, amikor már rendszerszerűen épülhetne be a program működésébe. A szinergikus hatások érvényesítése tekinthető tanulási folyamatnak, amit maga a projektszervezet megtanul, következőkben a mentorok és educoachok segítségével átvihető lehet az iskolákra is.</p> <p>Ezt segítheti például tematikus workshopok szervezése, folyamatok szabályozása stb.</p>
--	--

Megállapítás	A kitűzött célok teljesítése, az erőforrások hatékony felhasználása igényli a szakterületen nagy tudással és tapasztalattal rendelkező szakértői támogatást, a professzionális segítséget.
Ajánlás	<p>Az első mérési, értékelési visszajelzések alapján érdemes lesz a program vezetésének elemezni, hogy lehetséges-e, ha igen, akkor hogyan a holland szakmai támogatás intenzitásának, kihasználtságának növelése. Tekintettel arra, hogy e szakértői támogatás kulcseleme a tervezés szintjén a projekt hatékony megvalósításának, ezért igen fontos, hogy a támogatás hatásáról és hatásmechanizmusáról megbízható képet alkothasson.</p>

Megállapítás	A fenntartók szerepe – miután nem csak finanszírozói, hanem szakmai ellenőrzői is az intézményeknek – kulcsfontosságú. Ez a terület egyelőre a legkevésbé kidolgozott a programban. Az intézményesítő munkacsoport végiglátogatta a fenntartókat, és ennek tapasztalatairól tanulmány is készült.
Ajánlás	<p>Az intézményesítő munkacsoport, a belső és külső értékelés első adatfelvételéből származó információk alapján készítsen olyan elemzést, ami célirányosan vizsgálja a fenntartói elvárásokat, támogatási lehetőségeket a célcsoportnak szóló speciális képzési program megvalósításával és annak fenntarthatóságával kapcsolatban.</p> <p>Az elemzés alapján készüljön akcióterv, ami a fenntartók – helyzetükhöz illeszkedő – aktív bevonását célozza meg.</p> <p>A program vezetése a megvalósítás során fordítson kiemelt figyelmet a célcsoport támogatására vonatkozó fenntartói jó gyakorlatok azonosítását és ennek terjesztését, megosztását illetően.</p> <p>Nyújtsanak segítséget a fenntartóknak ahhoz, hogy a Program célkitűzéseivel kapcsolatos települési szintű szükséges kommunikáció eredményes legyen, mivel a szülők egyelőre nem szívesen íratják gyermekeiket a problémás tanulókat is befogadó osztályokba.</p>

Megállapítás	<p>Egyelőre intézményi szinten történik disszemináció, bár felmerült az iskolák közötti információáramoltatás gondolata. Valamennyi iskola szorgalmazza a jó gyakorlatok terjesztését, a legtöbb iskolában kíváncsúnak tartják a hospitálásokat és esetmegbeszéléseket.</p> <p>Felmerült az igény a fenntartók, partnerszervezetek (szociális intézmények, civil szféra) bevonására ezen információs körbe. A lemorzsolódók felkutatását jelentő tevékenység miatt mindenképp ajánlatos szoros kapcsolatot tartani a munkaügyi központokkal is.</p>
Ajánlás	<p>Ajánlatos lenne emiatt intézményesíteni (rendszeressé tenni, dokumentálni) a tapasztalatcseréket, nem csak egy-egy iskola szintjén, hanem a Programban résztvevő összes iskolára kiterjedően. Ebben a munkában a kapcsolattartás erősítése érdekében coach-ok és mentorok is közreműködhetnének, valamint érdemes támaszkodni azon iskolavezetőkre, akik tanácsadóként vagy mentorként dolgoztak korábbi országos programokban. Fontos, hogy a rendszeres tapasztalatcserék több szinten is megvalósuljanak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a 15 iskola projektvezetése; • a 15 iskola pedagógusai; • az egyes iskolák projektvezetése és pedagógusai között. <p>Fentiek alapján teljesülhet az iskolák intézményi kapcsolatrendszer szélesítésére irányuló elvárása. Javasoljuk az intézményközi együttműködések tervének mielőbbi kidolgozását és megvalósításának megkezdését még a 2009/2010-es tanév elején.</p>

Megállapítás	<p>Mind a fenntartók, mind az iskolák megfogalmazták, hogy a program megvalósítása során várják, számítanak arra, hogy erősödni fog a partnerekkel a kapcsolat.</p> <p>A felmérések azt is kimutatták, hogy az iskola és a család kapcsolata nem elég erős; a különböző partnerek, szülők, diákok nem minden esetben kapnak megfelelő információt az iskolában történő, őket érintő eseményekről, döntésekről, bevonásuk az iskola stratégiai döntéseinek meghozatalába nagyon alacsony.</p>
Ajánlás	<p>A program kapcsán, ürügyén át kellene gondolni a partneri együttműködés módját, formáit, gyakoriságát. A program elfogadtatása, disszeminációja szempontjából ez kulcskérdés.</p> <p>A belső együttműködések is erősíteni kell a program kapcsán, kevés gyakorlati formája működik például a szakmai munkaközösségek és a osztályfőnökök/ifjúságvédelmi felelősök stb. között.</p>

Megállapítás	Az intézmények fejlesztési céljaik között nem mindenütt jelenik meg a pedagógiai és az intézményi minőségirányítási programnak a projekt fejlesztési anyagai és tapasztalatai mentén történő korrekciója.
Ajánlás	A program intézményesítésének ez a legfontosabb formális eszköze, hivatalos deklarációja. Ezért javasoljuk, hogy a fejlesztési folyamatban ez ellenőrzött elvárásként jelenjen meg. Ennek a módosításnak az elvégzése során ismét egy olyan helyzet keletkezik, amikor a tantestület minden tagjának érdemben kell a Dobbantó program hozta változásokkal foglalkoznia.

Megállapítás	Az intézmények a Dobbantó program bójáinak figyelembe vételével fogalmaztak meg fejlesztési céljaikat és feladataikat. Ugyanakkor direkt módon a bójákhoz illeszkedően ezt csak egy iskolánál láttuk (Öveges)
Ajánlás	Talán érdemes végiggondolni, hogy a direkt módon a bójákhoz igazodó, tematikus cél- és feladatképzés nem képes-e jobban támogatni az intézményi fejlesztő munkát.

Megállapítás	Az intézményvezetők kompetenciáinak vizsgálata során az derült ki, hogy az igazgatók vízió állítási képességét, a szakmai fejlődés értéként tételezését, a teljesítményelvárások megfogalmazását, a munkatársak egyenletes terhelését, valamint a racionális vezetői viselkedésüket fejleszteni kellene.
Ajánlás	Javasoljuk, hogy az educoachok a vezetőkkel folytatott munkában fordítsanak kiemelt figyelmet ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére. Üzleti világban szerzett tapasztalataik, felkészültségük segítségével sokat tehetnek a vezetők fejlesztéséért, látókörüknek az üzleti világra való nyitásáért.

Megállapítás	A projektvezetők talán a program legelkötelezettebb szakemberei – minden mérésből ez derült ki. Kulcsemberek, akik felkészültségükkel és példamutatásukkal sokat tehetnek a program megvalósulásáért és fennmaradásáért. Érdemes rájuk kiemelt figyelmet fordítani. Van olyan iskola, ahol a projektvezető is oktatói tevékenységet folytat a programban.
Ajánlás	A mentoroknak lehet, hogy jobban kellene építeniük a projektvezetőkre, a velük való együttműködésre, mert ők lehetnek számukra a legfontosabb belső szövetségesek. Javasoljuk, hogy ahol most a projektvezető nem oktat a Dobbantós osztályban, lehetőség szerint oktassanak vagy hospitáljanak, mert így közvetlen kapcsolatba kerül-

	hetnek a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal, és ezáltal még több tapasztalatot szerezhettek ezen a pedagógiai területen.
--	--

Megállapítás	<p>A programban részt vevő iskolák komoly szakmai tapasztalatokkal rendelkeznek, több nemzetközi és hazai projektben is részt vettek, amelyekből nagyon sok mindent megtanulnak, s alkalmaznak is munkájukban.</p> <p>A korábbi projektekből jellemzően két, szakmailag egymással összefüggő dolgot nem tanultak meg: az adaptív oktatást és az egyéni fejlesztési tervek elkészítését, alkalmazását és értékelését.</p>
Ajánlás	A pedagógusok képzésébe, felkészítésébe, a mentori munkába – amennyiben esetleg ez nem történt meg – kerüljön beépítésre az adaptív oktatás és az egyéni fejlesztési tervek alkalmazása. (Nem az egyéni fejlesztés maga, hanem annak tervszerű és tudatos alkalmazása.)

Megállapítás	A pedagógusok a Dobbantó programtól – több más, mint például módszertani segédanyagok, képzések támogatáson túl – elsősorban tapasztalatcsere lehetőségeket, szakmai megbeszéléseket, a jó gyakorlatok megosztását, bemutató órákat stb. várnak.
Ajánlás	<p>Javasoljuk, hogy legyenek ilyen programok, ez segítheti a külső disszeminációt, a jó gyakorlatok terjesztését is, főleg, ha ezekre a programokra egy-egy külsőst is meghívhatnak az iskolák.</p> <p>Javasoljuk közös benchmarking adatbázis működtetését. A Program szakmai és pénzügyi fenntarthatóságát elősegítendő, célszerű lenne az iskolai (és fenntartói) jó gyakorlatokat összegyűjteni, és tudatosan ösztönözni azok intézményi adaptációit.</p>

Megállapítás	Öt iskolában nem tudatosan választották ki a Programba bevonható pedagógusokat; a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók oktatására-nevelésére való felkészültségükről, szakmai kompetenciáikról és módszertani ismereteikről kevés információ van. Az iskolák általában szükségesnek tartják a Programba bevont pedagógusok továbbképzését. Az interjúk során az iskolák a szakmai fenntarthatóság kategóriában komoly veszélyforrásként definiálták a pedagógusok felkészültségének hiányosságait.
Ajánlás	Javasoljuk, hogy azon iskolákban, ahol nem egy szempontsor alapján választották ki a Program megvalósításában közreműködő pedagógusokat, mielőbb tegyenek elérhetővé számukra célzott továbbképzéseket (pl. mentálhigiénés asszisztens, szociális asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, családpedagógiai mentor stb.). Az ismere-

	tek bővítése az intézményközi együttműködések formájában (például vitaszemináriumok) is megvalósítható.
--	---

Megállapítás	Az iskolákra legkevésbé jellemző a tapasztalati tanulási formák megjelenése a tanulási, tanítási folyamatban. Sajnos nem jellemző az önálló tanulásszervezési módok megjelenése sem. Ugyanakkor biztató, hogy az iskolákban az interaktív tanulásszervezés egyre nagyobb teret hódít, de még mindig a direkt és indirekt tanulás szervezési módok térhódítása figyelhető meg.
Ajánlás	Ezek fejlesztése javasolt a tanárok módszertani szakmai kompetenciáinak növelésével, gyakorlottsá tételével.

Megállapítás	<p>A szakmai fenntarthatóság kategóriában az iskolák egyik veszélyforrásként a Program végrehajtásában aktívan közreműködő pedagógusok együttműködésének hiányát (team működés) definiálták.</p> <p>A programtól a kollégák – többek között az együttműködés fejlesztését, erősítését várják.</p> <p>Két iskolában újdonságnak számít a Program által elvárt team munka, egy iskolában az igazgató és a projektvezető ellentmondásosan ítélte meg kollégáik együttműködését (a projektvezető pesszimistább volt).</p>
Ajánlás	A pedagógusok számára tervezett képzések között lehetne szervezni együttműködést fejlesztő, csapatépítő tréninget. Ez az együttműködés fejlesztésén túl erősíteni a projekthez tartozás „mi” tudatát és a tapasztalatcsere lehetőségét is. (Igényeik között megjelent a kommunikációs és konfliktuskezelési tréning is.)

Megállapítás	<p>A pedagógusok kompetenciáinak vizsgálata alapján megállapítható, hogy a programban részt vevő pedagógusok többsége nagy figyelemmel fordul a diákok, a tanulók felé; szívesen dolgozik velük együtt, érdeklődik irántuk. Fontos számukra a biztonság, a stabil viszonyítási pontok. Észreveszik a lehetőségeket, képesek a tanulókat irányítani, számukra irányt tudnak mutatni. Együttműködőek, lojálisak és általában optimisták, motiválók. Néha nem elég magabiztosak, nem bíznak önmagukban, kevesebb energiát fordítanak a tervezésre, prioritások felállítására.</p> <p>Ugyanakkor gyakran nem mondják ki, amit gondolnak, hogy ne sértsenek meg másokat; problémáik megoldásához szívesen veszik mások segítségét; előfordul, hogy nem állnak ki saját érdekeikért.</p> <p>(Ez egy általános leírás, ami értelemszerűen nem mindenre egyformán igaz.)</p>
Ajánlás	Erősítheti a kollégákat egy asszertivitás tréning.

Megállapítás	Igényként fogalmazódott meg, hogy jó lenne mérni a tanulók szakmai kompetenciáit.
Ajánlás	<p>A Nemzeti Szakképzési és Fejlesztési Intézet a HEFOP 3.2.1 program keretében megkezdte az egyes szakmák eredményes működéséhez szükséges személyes, társas és módszerkompetenciák leírását. Ezeket a kompetenciákat egy kompetenciamérő rendszerbe lehet helyezni, majd az így mért tanulói kompetenciákat össze lehet hasonlítani a szakmakompetenciákkal, azaz a szakmaprofilokkal.</p> <p>Ennek kompetenciamérésnek az alkalmazása az SZFP program mérés-értékelés alprojektjében megkezdődött.</p>

2. Az értékelés eljárása, eszközszerkezere

Az értékelés és a monitoring viszonya, az értékelés hatóköre

A program értékelése két szinten zajlik. Az egyik, az úgynevezett monitoring az akciókutatás részét képező belső értékelő tevékenységet jelenti. A program egésze szintjén a folyamatos önreflexió zajlik magára a kidolgozott programra, a program szakértő-szereplőire vonatkoztatva, illetőleg az egyes iskolák részvételét és programban való előrehaladását, az esetleges beavatkozások szükségességét is rendszeres értékelő figyelem kíséri. Az elakadási pontoknál a program vezetői a Szakmai tanácsadó testülethez fordulnak segítségért.

Az értékelést félévenkénti gyakorisággal külső értékelő végzi. Az értékelő jelentések nyilvánosak lesznek, a Dobbantó szakmai elszámoltathatóságának biztosítékai. (Természetesen a külső értékelés megállapításait az önreflexió folyamatban ugyancsak figyelembe veszik a program megvalósítói.)

A Dobbantó program megvalósulása (végrehajtása) az intézményekben két síkon történik: a vezetők és a pedagógusok síkján. A program mindkét célcsoportnak alapvetően kétfajta támogatást nyújt: szakmai segédanyagokat és tanácsadó (szakértői) szolgáltatást. A program céloknak megfelelő, magas minőségű, átlátható megvalósítását a szolgálja az összehangoltan végzendő monitoring és értékelés, amelyeket áthat az akciókutatás módszere.

A monitoring alapvetően a megvalósítás folyamatát kíséri végig, erről gyűjt adatokat, információkat. Alapvetően azt vizsgálja, hogy a zajló folyamat – a megvalósított tevékenységek – segítik-e a célok elérését; a programtervhez illeszkedően megvalósították-e a kitűzött célokat; megfelelő-e az előrehaladás mértéke; az érintettek elégedettek-e a megvalósításhoz kapott segítséggel, ennek tartalmával és módjával, az ennek során működő kapcsolatokkal. A monitoring hatóköre egyértelműen a programra terjed ki.

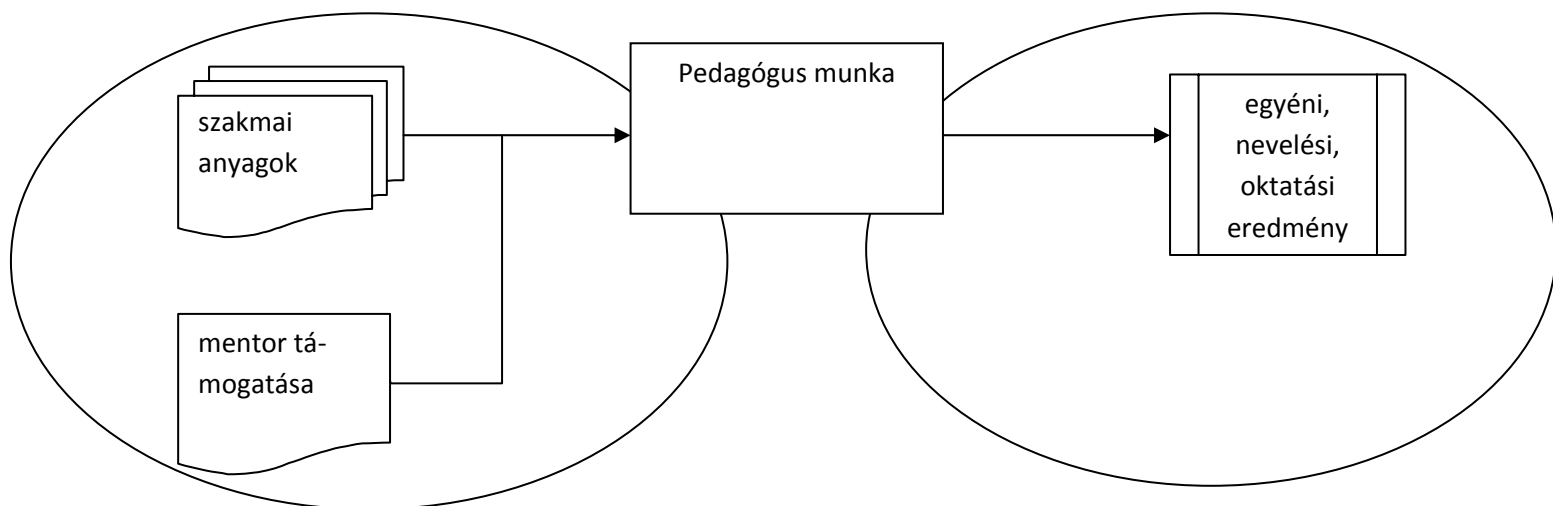
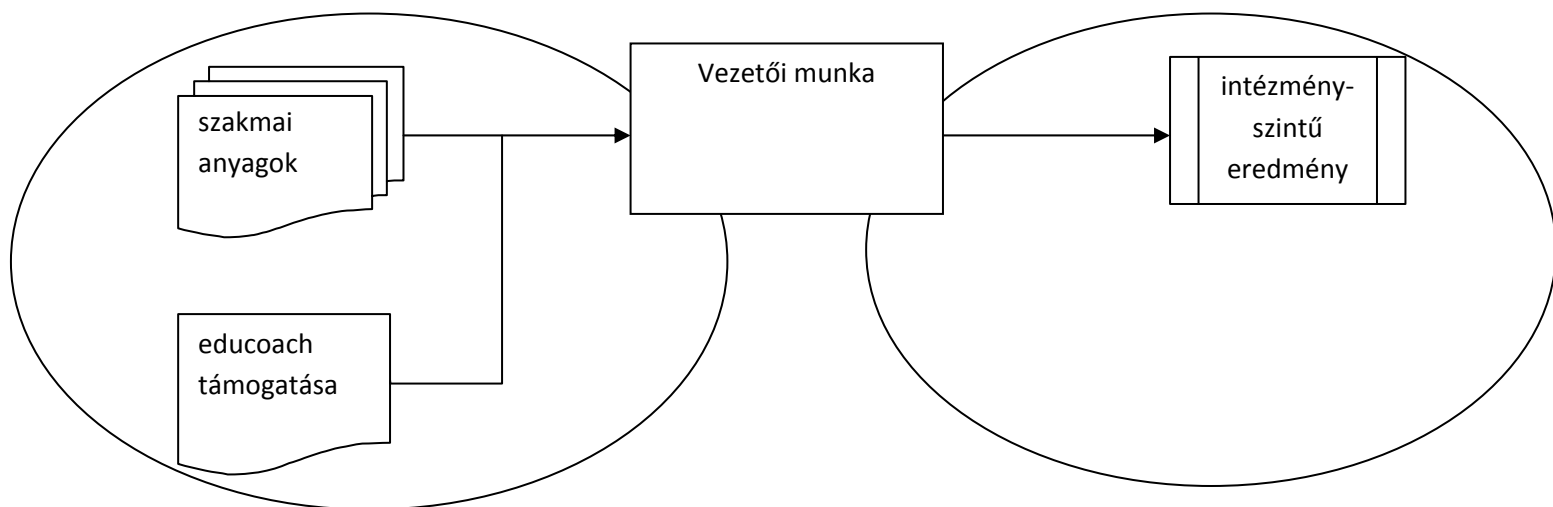
Az értékelés alapvetően eredményorientált. Azt vizsgálja, hogy megszülettek-e azok eredmények, produktumok, hatások, amelyeket a program elhatározott. Az értékelés kiterjed a közpénzek eredményes felhasználásának megítélésére, ezzel támogatja a program elszámoltathatóságát. Az értékelés feladata túlmutat a konkrét program vizsgálatán, magában foglalja a fejlesztési stratégia elemzését, a program, mint fejlesztési modell alkalmazhatóságát, illetve erre épülve policy ajánlások megtételét.

Mind a monitoring, mind az értékelés akciókutatás jelleggel működik. Ez azt jelenti, hogy a folyamatos nyomonkövetés, valamint a rendszeres értékelés támogatja, segíti a megvalósítás során az érintettek önreflexióját, hozzájárul a folyamat során szükségessé váló beavatkozásokhoz, módosításokhoz a célok eredményesebb és hatékonyabb elérése érdekében. Az akciókutatás módszere a monitoring és értékelés ciklikusságában mutatkozik meg – többek között. Az akciókutatás azt feltételezi, hogy a célszerű (a program céljainak megvalósítására törekvő)

cselekvés, valamint ennek felismerése (folyamatának, eredményeinek, hatásainak vizsgálata) körfolyamatba ágyazottan zajlik. Ez teszi lehetővé, hogy az eredményesnek bizonyuló cselekvések és a tevékenységek, célok állandó újragondolása, az ellentmondások feltárása, az erre épülő korrekciók jellemezzék a működést.

A Dobbantó programban az akciókutatás, mint megközelítés tehát tükröződik a ciklikus adatgyűjtésben, valamint a visszajelzésben, amivel a megvalósítás folyamatának javítását kívánja szolgálni.

A támogatást és az arra irányuló monitoring/értékelés működését a következő egyszerűsített ábra szemlélteti:

Monitoring**Értékelés****Monitoring****Értékelés**

A fenti ábrák azt szemléltetik, hogy a monitoring és az értékelés eltérő pontokon és céllal vizsgálja a program megvalósítását. Ezekre mutat néhány példát az alábbi táblázat:

MONITORING	ÉRTÉKELÉS
A szakmai anyagok elkészítésének folyamata	A szakmai anyagok minősége
A szakmai anyagok használatának, alkalmazásának módja – az iskolai szereplők szerint	A szakmai anyagok használatának eredménye, hatása
A szakmai anyagok befogadásának mértéke az iskolában (az átadó megítélése alapján) - educoachok, mentorok szerint	A szakmai anyagok befogadásának mértéke az iskolai szereplőket vizsgálva
A mentorok és educoachok felkészítésének folyamata, a felkészítés eredményessége, együttműködésük a támogatott személyekkel és csoportokkal – a mentorok és educoachok szerint	A mentorok és educoachok által nyújtott szolgáltatás generálta változások (beválás), az eredményre gyakorolt hatásuk
A mentorok és educoachok felkészültsége, együttműködésük a támogatott személyekkel és csoportokkal – az iskolai szereplők szerint	A program, mint fejlesztési modell értékelése (alkalmazhatóság, policy ajánlások)

Azt értékelés céljai

A Dobbantó program értékelésének legfontosabb céljait az alábbiakban foglaljuk össze:

- A közpénzek felhasználásáról való elszámoltathatóság biztosítása;
- A szakmai elszámoltathatóság biztosítása;
- Adatok, információk szolgáltatása a folyamatos önreflexiós folyamathoz;
- A projektvezető, a szakmai tanácsadó testület és a projektiroda számára információk biztosítása a projekt működésével kapcsolatban, az elért eredmények, változások bemutatása, a fejlesztési folyamatban szükséges korrekciók megtételéhez bemeneti információk biztosítása.

Az értékelésbe bevontak köre és az értékelés ütemezése

Célcsoport	1/1. mérés Induló mérés	1/2. mérés	2. mérés	3/1. mérés	3/2. mérés	4. mérés	5. mérés Projekt zárása
Fenntartó	X						X
Holland vezető szak- értő	X						X
Educoachok	X		X	X		X	X
Mentorok	X		X	X		X	X
Igazgatók	X		X	X		X	X
Tanárok, oktatók	X		X	X		X	X
Tanulók		X		X	X		X
Projektvezető	X		X	X		X	X

Az alábbi táblázatban a felmérések időbeli elosztását is bemutatjuk.

	01.	02.	03.	04.	05.	06.	07.	08.	09.	10.	11.	12.
2009.				Szerződéskötés Mérőeszközök fejlesztése	Mérőeszközök fejlesztése	Adatgyűjtés 1/1.	Elemzés 1/1.	Elemzés 1/1.	Adatgyűjtés 1/2.	Elemzés 1/2.		
2010.	Adatgyűjtés 2.	Elemzés 2.			Adatgyűjtés 3/1.	Adatgyűjtés 3/1.	Elemzés 3/1.	Elemzés 3/1.	Adatgyűjtés 3/2.	Elemzés 3/2.		
2011.	Adatgyűjtés 4.	Elemzés 4.			Adatgyűjtés 5.	Adatgyűjtés 5.	Elemzés 5.	Elemzés 5.	Összegző értékelés			

Jelen felmérésben az alábbi kérdésekre kerestük a választ:

- Intézményi bevezetés feltételei, a program által kialakított támogató környezet megfelelősége
- Az iskolák érdekeltségének viszonya
- Az iskolák belső stratégiái és a fejlesztés viszonya
- A program helyi beágyazódása, intézményesülési esélyeinek vizsgálata
- Az érintettek (fenntartók, intézményvezetők, pedagógusok) fejlesztéssel kapcsolatos elvárásainak, igényeinek, javaslatainak összegzése, az erősítendő területek beazonosítása.

A projektben 5 mérési pont van, illeszkedve a tanév beosztásához.

A fenti táblázatban bemutatjuk, hogy a projekt egyes szereplői közül kitől, mikor kérünk információt.

Az első és a harmadik mérés során két mérési pontot kellett definiálni. Az első mérésnél a felnőttek megkérdezésére – az eredeti koncepcióval összhangban – 2009 júniusában került sor. Ez a mérés egy projekt előtti állapot indulását regisztrálja. Ugyanakkor a tanulói kompetenciákat ebben az időpontban nem tudtuk mérni, mert a tanulók ekkor még nem voltak az iskolákban, a Dobbantós osztályok szervezése még zajlott. Ezért erre a mérésre 2009 szeptemberében kerül sor.

Az értékelési koncepció elkészítése után vált számunkra nyilvánvalóvá, hogy a program 2x1 évben bonyolódik, azaz a két iskolaévben más tanulók lesznek a rendszerben. Ezért a 2009/2010-es tanév végén (3/1. mérés) sor kerül a Dobbantós osztályból kilépő tanulók kompetenciáinak mérésére; majd 2010 szeptemberében az új belépő tanulókat mérjük. Ezzel a tanulói kompetenciamérés – változatlan költségkeretek között – megduplázódik.

Alkalmazott módszerek, mérési eljárások

Az Ajánlatkérő által igényelt értékelési feladatok megvalósítása, az értékelési eredmények – lényegében azonnali – felhasználása a program korrekciójára, a megvalósítás közbeni fejlesztésre szükségessé teszik, hogy olyan eljárásokat, módszereket alkalmazzunk, amelyek gyorsan és költséghatékony módon biztosítják a közreműködők számára a visszajelzéseket, elemzéseket, az ezekre építhető korrekciókat.

Mindezeket figyelembe véve az értékelés során a következő módszereket, technikákat alkalmaztuk.

Alkalmazott módszer	Célcsoport, szervezet
Dokumentumelemzés	Iskolai dokumentumok: alapító okirat, pedagógiai program, minőségirányítási program, szervezeti és működési szabályzat, Dobbantó iskolai helyzetértékelés és fejlesztési terv
Kérdőív (Internetes kitöltés)	Igazgatók, projektvezetők, pedagógusok, mentorok és educoachok

Interjú	Projektvezető, fenntartók képviselői, az iskolák igazgatói és az iskolai projektvezetők
---------	---

Technikai háttér - kérdőívek internetes kitöltése

Az értékelési célok elérése érdekében az adatgyűjtésre, az alapvető statisztikai elemzésekre cégünk internet alapú értékelési rendszerét – az et@lont –alkalmaztuk.

Az et@lon internet alapú értékelési rendszer. Ennek megfelelően minden olyan területen alkalmazható, amelyen az értékeléshez szükséges információk írásban (kérdőív, teszt segítségével) gyűjthetők össze. (Szükség szerint alkalmazhatók hang- és képfájl-ok is.)

Az alkalmazott kérdőíveket internetesítettük. Az interneten történő kitöltést időben rugalmasan be lehet állítani.

A kitöltő felhasználónevet és jelszót kapott, aminek a segítségével bejutott a kérdőíveket tartalmazó rendszerbe. Itt kitölthette a neki szóló kérdőívet, majd a kitöltés után kilépett a rendszerből. Az adatok kezelése a jogszabályban meghatározottak szerint történik.

A kitöltést könnyen kezelhető útmutató segítette, ami pdf és ppt formában elérhető volt, és bemutatta az et@lont. Az útmutató interneten elérhető volt. A kitöltéshez, az esetleges technikai problémák megoldásához – szükség szerint – telefonos segítséget nyújtottunk.

Válaszadási hajlandóság

A Dobbantós iskolát fenntartó önkormányzatok és alapítványok egy kivételével – Budapest Fővárosi Önkormányzat – fogadták kollégáinkat az interjúra. Jellemzően érdeklődőek, nyitottak és a programot illetően várakozóak voltak.

Az iskolai interjúkra hívtuk az igazgatókat és a projektvezetőket. Ahol csak lehette, mindketten jelen voltak, de az igazgatóval mindenütt sikerült beszélgetni a programról.

A dokumentumokat – a terhelés csökkentése érdekében – az internetről gyűjtöttük be.

Az internetes kérdőívet kitöltők száma

↓Kitöltő →	Igazgató	Projektvezető	Pedagógus	Mentor	Educoach
Létszám	15	15	81	15	15
Tényleges	11	13	64	15	14

A kitöltéssel kapcsolatosan tájékoztató levelet küldtünk, többszöri e-mail-es értesítést; végül nem egy alkalommal telefonon is megkerestük az érintetteket. Ennek ellenére nagyon nehezen sikerült elérnünk a fenti kitöltési számot. Még ennél is nagyobb probléma, hogy a kitöltők egy része bizonyos kérdéseket nem válaszolt meg, de a válaszadók aránya jellemzően nem esett a kritikus szint alá. Elemzést csak akkor végeztünk, ha ez szakmailag indokolt volt.

3. A projekt vezetője - programvezetői interjú elemzése

A program kialakulása

Az interjú a Dobbantó program vezetőjével, Bognár Máriával készült. Az interjú célja az volt, hogy a programvezető vélemény és tapasztalatai alapján gyűjtsünk információt a Dobbantó program indulásáról, a fejlesztés folyamatáról, az intézményi bevezetés előkészítéséről. További cél volt annak feltárása, hogy a bevezetésig tartó időszakig milyen problémákkal és kihívásokkal szembesültek a program irányítói, megvalósítói, valamint hogyan tudtak építeni a hazai és nemzetközi tudásra a megvalósítás sikere érdekében.

A program és a vezető

A program vezetőjét a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány részéről keresték meg azzal a felkéréssel, hogy vállalja el az akkorra már kialakult és elfogadott projekt vezetését. Az Alapítvány szakértői figyelemmel kísérték a jogszabályi változásokat, és a Köznevelési törvény 126.§-ban foglaltak – amelyek a tanulásukban súlyosan és tartósan akadályoztatott, ugyanakkor ezen akadályokat organikus okokkal nem magyarázható tanulók, gyermekek nyilvántartására és támogatási, fejlesztési lehetőségeire vonatkoznak – megteremtették a jogi feltételeket azon pályázathoz. Az FSZK *„Javaslat az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmára és az intézményi megvalósítás támogatására”* címmel előterjesztést nyújtott be a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanácshoz (NFSZT), amelyet az elfogadott. Az NFSZT a javaslatban megfogalmazottak megvalósításához Munkaerő-piaci Alapból – az FKA-KT-47/2007. számú támogatási szerződés alapján – a 2007. december – 2010. november közötti időszakra 850 millió forint támogatást biztosított.

Az eredetileg 3 évre tervezett projekt 5 területet ölelt fel:

1. Taneszközök, programok fejlesztése a célcsoport számára
2. A célcsoportot befogadó iskolák támogatása a megvalósítás során
3. A projekt menedzselése
4. Az eredmények kommunikálása és disszeminálása
5. A projekt – folyamatos – értékelése

Bognár Máriát, a program vezetőjét 2008. január elején kereste meg az FSZK, és kérte fel az elnyert projekt vezetésére. Az anyagok áttekintését – minden szükséges dokumentum rendelkezésére állt – és a személyes egyeztetést követően jött létre a megállapodás, amely egyben két fontos feltételre is kiterjedt:

1. A nagy erőforrással bíró projekt a tervezett 3 év alatt nehezen valósítható meg, mert kérdéses az erőforrás hatékony felhasználása. Ráadásul az FSZK által közzétett pályá-

zatra a vártnál kevesebb iskola pályázott. Ezért kezdeményezte az FSZK – a felkért programvezető javaslatára – a megvalósítás időtartamának egy évvel történő meghosszabbítását, és a pályázói körben az eredeti összeg felhasználását.

2. Az elfogadott pályázat szakmai megvalósítása szükségessé teszi, hogy a program vezetője kellő mozgástérrel rendelkezzen, elszámolása az eredményekre, célokra vonatkozzon.

A program vezetője jelentős tudással, tapasztalattal rendelkezett a projekt témakörben. Elmondása szerint 1988-tól részt vett az akkori Országos Pedagógiai Intézet, majd a későbbi Országos Köznevelési Intézet gesztorálása mellett a szociális szakképzés középfokú modelljének kidolgozásában. E munka természetes módon terjedt ki a leszakadók problémáinak megismerésére, a tervezett megoldások pedig az iskolákkal együtt végzett intézményfejlesztésre, ami az alapos elméleti tájékozódás mellett intenzív gyakorlati és terepmunkát is jelentett. Ekkor találkozott a Második Esély Iskola programmal, amit intenzíven tanulmányozott – publikált is e témakörben –, és alkalmazott a későbbiekben a szakmai fejlesztő munkája során. Végezetül, de nem utolsó sorban a jelen projekthez igen komoly tapasztalati forrás volt a MAG (Megelőzés-Alkalmazkodás-Gondoskodás) projekt, amelynek szakmai vezetését látta el 2003 és 2007 között. Ez a projekt meghatározó volt abból a szempontból, hogy hogyan lehet jól fejleszteni az iskolákat: azaz hogyan tudja a fejlesztés, tudják a fejlesztők figyelembe venni a megvalósítás során a közreműködő pedagógusok igényeit; hogyan tudnak ezekre releváns módon reagálni, ezekhez alkalmazkodni.

Kulcsfontosságú, hogy a program megvalósításáért felelő vezető hogyan gondolkodik magáról a programról, milyen célokat érzékel és tart kiemelkedően fontosnak. A projektterv természetesen tartalmazza a célokat. Ahhoz azonban, hogy ezek élővé, működővé váljanak, kell, hogy hassanak a mindennapi munkában. A program vezetőjének törekvése, elkötelezettsége a Dobbantó esetében erre megfelelő garancia lehet. A legfontosabb célként azt fogalmazta meg, hogy megfelelő – szakmailag adekvát és időben nyújtott – támogatást tudjanak adni az iskoláknak az egyes tanulóra odafigyelő oktatás és nevelés megvalósításához; az ehhez illeszkedő tanulásszervezéshez, a megfelelő bánásmód kialakításához; összegezve: a személyre szabott, az egyén igényeit és állapotát figyelembe vevő képzés kialakításához, és ennek az iskola mindennapi működésébe történő beágyazásához.

A fejlesztés konkrét tartalma (lásd a Dobbantó honlapján található szakmai anyagokat, az elkészült tananyagokat), a támogatási rendszer kialakítása (mentor segíti a pedagógust, educoach a vezetőt), a szélesebb társadalmi környezet, a projekt belső tervezése és irányítása – lásd a 2. pontot – világosan és tételelesen kimutatható módon ezen alapvető cél megvalósítását szolgálják. A program vezetője számottevő szerepet vállalt az eredeti pályázat/projektterv tartalmi elemekkel való feltöltésében, ami egyértelműen segíti a vállalt célok teljesítését.

A program jogszabályi környezete

A Köznevelési törvény változása elősegítette azt, hogy a tanulásukban tartósan és súlyosan akadályoztatott gyermekek, tanulók számára a fenntartók a szakiskoláikban speciális képzési formákat alakítsanak ki. A Dobbantó program a célcsoport helyzetét, a hazai és nemzetközi tapasztalatokat figyelembe vevő, korszerű választ kíván adni a kihívásokra. A program által tervezett tanulásszervezési eljárások, a tanulók és csoportjaik, valamint a pedagógusok egymáshoz rendelése – éppen az indokoltan választott módszertani eljárások okán – eltér a hagyományos módoktól, amit a rendszer – például a statisztika – nem tud megfelelően kezelni. Néhány konkrét példa ezekre:

A tanulásukban súlyosan és tartósan akadályozott diákok a Dobbantó program keretében speciális osztályokba szerveződve tanulnak. Ezekbe a csoportokba 15-23 éves korúak léphetnek be, és számolni is lehet az idősebb – tanulmányaikat meg sem kezdő, vagy azt megszakító – fiatalok megjelenésével. A Dobbantó program elsődleges útként a szakképzésbe való (vissza)integrálást határozza meg. Ugyanakkor az nyilván nehezen valósítható meg, hogy az egy éves speciális felzárkóztatás után, a – mondjuk – 24 éves fiatal majd belép a 15-16 évesek 9. osztályába.

Az intézményvezetők felvetették, hogy mit tegyenek egy olyan diákkal, akit a rendőrség 2,5 hónapig előzetes letartóztatásban tart, majd kienged. A hiányzásával túllépi a mulasztási határt. Hogyan kezelhetők jogszerűen az ilyen esetek?

Ugyancsak a vezetők vetették fel azt, hogyan tudják a statisztikába a Dobbantós osztályokat, a megfelelő létszámot feltüntetni? Jelenleg ugyanis nincs olyan hely, ahol szerepeltethetnék.

További problémát okoz, hogy a Dobbantó programban kialakított modulok, képzési programelemek hogyan illeszthetők be az adott intézmény létező és elfogadott képzési rendszerébe (pedagógiai program és helyi tanterv).

A fenti példák mutatják, hogy a jelenlegi szabályozási környezet merev, nem támogatja megfelelő módon és mértékben a tartalmi és módszertani szempontból indokolt és releváns program megvalósítását.

Javaslat

A program első éve alatt – pilot időszak – célszerű szisztematikusan gyűjteni a jogszabályi környezettel kapcsolatos kérdéseket, problémákat. A vezetőknek az educoachokkal való rendszeres találkozása erre megfelelő helyzeteket teremt, egyben elősegíti azt is, hogy ha megoldási javaslat fogalmazódik meg az érintettek részéről, akkor ennek az összegyűjtése is lehetségessé válik.

Az észlelt problémákat érdemes sürgősség és fontosság szerint strukturálni, és a beavatkozásokat ennek megfelelően kezdeményezni. Célszerű lenne az összegyűjtött problémák elemzését összekapcsolni a Dobbantó programjára vonatkozó intézményi visszajelzésekkel, és

előkészíteni ennek birtokában olyan javaslatokat, amelyek a jogszabályi környezetet befogadónak, ösztönzővé teszik a rugalmas, egyénre szabott oktatás szempontjából.

Építés a tanultakra, tapasztaltakra

A Dobbantó program szorosan együttműködik a Szakiskolai Fejlesztési Programmal (SZFP). A Dobbantó szakmai fejlesztése során tudatosan és intenzíven építettek az SZFP-ben felhalmozott tudásra, tapasztalatra. A kapcsolat folyamatos, a tapasztalat- és információcsere tudatos, szervezett a két program között.

Javaslat

A két program hasonló célcsoport számára végez fejlesztéseket, kínál az érintett diákok számára felzárkózási, fejlődési lehetőséget. Érdemes lenne a szakmai-módszertani kapcsolatok mellett az érintett fiatalok képzését, nevelését támogató jogszabályi, szervezési és finanszírozási javaslatokat egyeztetni, és közös policy javaslatokat – a megfelelő belső differenciáltsággal – megfogalmazni.

A projekt irányítása és működése

A Dobbantó program a tervezett komplex hatásrendszer kialakítása, ezek folyamatos összehangolása, az újítás mértéke, és ezen keresztül a megvalósító iskoláktól (mint szervezetektől), a pedagógusoktól elvárt paradigmaváltás elérése – ami az egyének és a szervezetek összehangolt fejlesztését feltételezi – kifinomult irányítási stratégiát és annak megvalósítását igényli. Az interjú következő szakasza során arra törekedtünk, hogy az irányítás jellemzőit tárjuk fel.

Az irányítás rendszere

A program irányítása tartalmi szempontból sokféle szakértelmet kíván meg, ezeket a munkacsoportok képviselik, jelenítik meg. Az ő feladatuk például a releváns tananyag kidolgozása, annak felmérése, mire van szüksége a gyerekeknek, fiataloknak. A munkacsoportok felelősek azért, hogy a kialakított rendszer koherens legyen. Ez folyamatos egyeztetést igényel. Előfordult, hogy az intézményesítésért felelős csoport a stratégiáért akart felelőssé válni. Az ilyen helyzeteket megbeszélték, és az ilyen tisztázó beszélgetések hatására mára egyre letisztultabb az egyes csoportok feladata, felelőssége.

A program vezetője – menedzserként – alapvetően azért felelős, hogy együtt tartsa, harmonizálja a sokszereplős működést. Kihívást jelent az ország szakmai, szakértői kiválóságaiból összeállított csapat irányítása, mert a „csillagokból” álló csoport szakmailag kiváló, ugyanakkor a „csillagok” nehezen fogadják el az irányítást – különösen egy „nem csillagtól”. Ezek a tapasztalatok a csoportok működése során keletkeztek. Ugyanakkor az ilyen helyzetek eredményezik azt, hogy egyre jobban összecsiszolódik a csoport. A vezetés felismeri és tudatosan használja ezeket a helyzeteket a tanulásra. (Érdekes és tanulságos például a felsőokta-

tás (fejlesztők), az üzleti szféra (educoachok) és a közoktatásban működők együttműködése, ami eltérő kultúrák találkozási pontját jelenti. Ez – miközben magában hordozza a konfliktus lehetőségét – energetizáló hatású is lehet.) A megélt tapasztalat az, hogy kiemelkedő jelentősége van a Vezetői Tanácson (VT) belüli együttműködésnek. Ez segíti a komplex, sokszereplős projekt adekvát irányítását, egyben problémamegoldó helyként is funkcionál. A VT-nek szerepe van abban, hogy a program irányítói döntéseit elfogadtassa az érintettekkel. A motiváció fenntartása szempontjából fontos, hogy ne azt érezze az érintett (legyen iskola, mentor, educoach stb.), hogy erővel döntöttek ellene, hanem fogadtassák el a döntést.

A vezetés működését illetően kulcsfontosságú az, hogy megbízható információval rendelkezzenek az iskolai történésekről. Nem csak a kiemelkedő jelentőségű, vagy éppen kritikus dolgok tudása fontos, hanem a folyamat egészéé. A vezetés törekszik arra, hogy proaktívan viselkedjen, ehhez látniuk kell, hol keletkezhet jelentős probléma, és adott esetben megoldható-e. Ez ugyanis befolyásolja, hogy milyen beavatkozás lehet releváns (pl. ösztönzés vagy szerződésbontás).

A fentiek megvalósítása a stratégiai és operatív döntéshozatal, a direkt és indirekt irányítás módszereinek tudatos, érzékeny megválasztását jelenti. Az a tény, hogy a VT tagjaira egyénileg és csoportként is lehet építeni, azt mutatja, hogy a program vezetője ezeket az arányokat helyesen alkalmazta az eddigiek során.

A projekt vezetője és a vezetésben résztvevők tisztában vannak azzal, hogy a projektszervezet bonyolult, összetett, ami az irányítását nehezíti. Ugyanakkor éppen ezen összetettsége az, ami erőteljes szinergikus hatások elérésére is lehetőséget teremt. Erre az eddigiek során nem maradt idő, energia.

Ehhez a témakörhöz kapcsolható a programban vállalt azon cél, amely egyidejűleg célozza meg az egyéni fejlesztést (végső hatásként a tanulóét, az ő fejlesztésük érdekében a pedagógusokét és vezetőket), valamint a szervezetfejlesztést. Ez a céltételezés indokolná az egyéni és szervezeti hatások együttes tervezését, a hatásrendszer optimalizálását. Ez a megközelítés kevéssé van jelen az irányításban. Inkább az érvényesül, hogy az intézményeket egyedeknek tekintik, és ennek megfelelően a helyben kialakított, testre szabott megoldások, egyéni döntések és egyéni választások érvényesülnek. (Ezt jól tükrözi például az, hogy az intézmények a programban definiált 8 bója mentén a saját állapotukhoz képest meghatározott fejlődési célokat fogalmaztak meg.)

javaslat

Érdemes lenne a munkacsoportoknak – a VT támogatásával – felkészülni a szinergikus hatások érvényesítésére. A 2009/2010-es tanév – ami a program szempontjából a pilot szakasz – alkalmas lehet e hatások tervezésére, kipróbálására, majd a tapasztalatok alapján stratégiai szinten tervezhető lenne a 2010/2011-es tanévben, amikor már rendszerszerűen épülhetne be a program működésébe. A szinergikus hatások érvényesítése tekinthető tanulási folya-

matnak, amit maga a projektszervezet megtanul, következőkben a mentorok és educoachok segítségével átvihető lehet az iskolákra is.

A tanulók egyéni fejlesztésére épülő tanulásszervezésnek logikus folytatása ugyanez szervezeti szinten. Ugyanakkor érdemes lenne az egyéni/egyedi helyzeteket, problémákat összegyűjteni, elemezni, mert lehetnek közös gyökereik, aminek megtalálása az iskolafejlesztés hatását növelheti meg.

A vezetés, személyesen a programvezető is rendelkezik közvetlen iskolai tapasztalattal a program elindulása óta. Bár a programvezetőnek nem volt lehetősége minden intézményt meglátogatni (két iskolában volt a pályázat idején), rendezvényeken az informális kapcsolattartás formái jól működtek.

A program irányítása szempontjából igen fontos tényező a munkacsoportok működése, ezek egymáshoz való viszonya, kapcsolódása. (Ezt tükrözi a program organogramja is.) A munkacsoportok nagyon különböző helyzetből indultak. Míg a közismereti tartalomfejlesztésért felelős munkacsoport tevékenysége kézenfekvő volt, addig a híd munkacsoportnak – ahogy a programvezető fogalmazott – „ki kellett találnia önmagát”. A két munkacsoport szoros együttműködése nélkülözhetetlen annak érdekében, hogy a diákok számára releváns, a munka világába vezető tanulási lehetőség (tartalom és módszerek) jöjjenek létre. Ehhez az első időben szükség volt nyomásgyakorlásra a vezető részéről. Mára a két munkacsoport egy úton jár. Az egy éves közös fejlesztő munka eredményeként a munkacsoportok mára már nem csak a saját munkájukat tervezik, hanem – a programban betervezett rendezvényekre való készülés során – előre gondolkodnak arról, hogy melyik csoportnak mikor melyik másik csoporttal/csoportokkal szükséges egyeztetni, tapasztalatot megosztani.

A közreműködők felkészítése

A program megvalósításában közreműködő fejlesztők, szakértők, mentorok és coachok kiválasztása a programban ellátandó feladatokból eredeztethető kompetenciák értelmezése alapján történt. A közreműködők számára célirányosan kidolgozott, megszervezett felkészítő programok – jellemzően készségfejlesztő, tréning jellegű képzések – segítették a megvalósításra való felkészülést. Az indító felkészítést a folyamatosan működtetett belső konzultációk, a reflexiókat és önreflexiót, ezeken át a tanulást támogató programok segítik.

Az átgondolt és szisztematikusan kidolgozott felkészítési program tudatosan építetett a releváns a hazai tudásra, tapasztalatra, ezek közül kiemelkedő jelentősége volt az SZFP-ben és a MAG projektben alkalmazott felkészítési programoknak és módszertani megoldásoknak. A programban közreműködő mentorok számára – a nemzetközi tudás integrálása érdekében – holland részvétellel és szakmai támogatással zajlott a képzési programjuk kidolgozása és a felkészítésük is.

Új – a magyar oktatási rendszerben eddig még nem alkalmazott módon – az intézményvezetőket coachok segítik a projekt időtartama alatt. Az üzleti világból ismert – és gyakran sikerrel alkalmazott – támogatási forma megjelenése az oktatásban közelítheti a munka és az

oktatás világát, ami a szakképzés területén különösen fontos lehet. Az üzleti szférából érkezett coachok intenzív felkészítést kaptak az oktatási rendszer, az iskola működéséből. Ez a képzés azt célozta, hogy a coachok által ismert és alkalmazott módszereket, technikákat sikeresen és hatékonyan alkalmazzák az iskola világában. A program vezetés nagy várakozással tekint az új vezetéstámogatási alkalmazás fogadtatására, valamint az alkalmazás hatására. A coachok oktatási területre való specializációját fejezik ki azzal, hogy e szakembereket educoachoknak nevezik.

A Dobbantó program megvalósításához szükséges fejlesztések és felkészítések során – a programvezető elmondása szerint – az érintettek (fejlesztők, educoachok, mentorok) rendkívül nagy lelkesedéssel vettek részt, tevékenységüket, munkájukat a magas fokú elkötelezettség jellemezte, és jellemzi folyamatosan. Mindenki igen fontosnak tartja a célcsoport érdekében végzendő munkát, és ezért nagy energiákat mozgósítanak. Ez a tartós lelkesedés egyik fontos garanciája lehet a program sikeres megvalósításának. Ugyanakkor éppen a nagy tenni akarás az, ami kihívást is jelent a program vezetése, személy szerint a vezetője számára is, mert minden szereplő úgy érzi, hogy személyesen az iskolában kell hozzájárulnia a program sikeréhez, és ehhez nélkülözhetetlen, hogy a fejlesztés során megfogalmazódott gondolatokat, megközelítéseket, technikákat maga adja át a pedagógusoknak. Mára – részben a munkacsoportok, mentorok, educoachok felkészítő programjai során alkalmazott szituációs játékok segítségével (aminek nélkülözhetetlen voltát a holland vezető szakértő is megerősítette) mutatták meg, milyen lehet az a támogatás, amelynek során minden szakértő, fejlesztő egyszerre akarja megmondani a pedagógusnak, hogy neki mit és hogyan kellene végeznie. Sikerről elfogadtatni mindenkivel, hogy a pedagógus közvetlen támogatása a mentor kizárólagos feladata. Egy ideig ott munkált többekben a kétség, vajon a mentorok át tudják-e vinni azt a komplex tudást, azokat az üzeneteket, amik a különböző munkacsoportok fejlesztő munkája eredményeként megjelentek. A mentorok felkészítésének szakszerűsége és transzparenciája bizalomteremtő volt a projekten belül.

A megvalósítás várható kockázati elemei

Az interjú ezen részében alapvetően a nemzetközi tudás, tapasztalat, a holland szakértők bevonásának okát és szerepét tártuk fel.

A programvezető a legjelentősebb kockázati elemnek a rendelkezésre álló jelentős forrás (850 Mft) és a projekt időtartamát tartotta. A nemzetközi tapasztalatok szerint a hasonló célú projektek időtartama minimum 4-6 év, adott esetben ezt is jelentősen meghaladó (lásd pl. Rotterdam városa által kialakított felzárkóztató, beilleszkedést támogató programok, amelyek megvalósítási ideje kb. 10 év volt). Ennek kapcsán felvetődött az az általános kérdés, hogy általában az olyan programok, amelyek jelentős gondolkodásmódbeli, attitűdbeli változást várnak el az egyénektől; új cselekvési és irányítási formákat a vezetőtől; jelentős módosulást, változást a szervezet működését illetően, vajon milyen időtávra tervezve lehetnek igazán eredményesek, hatékonyak. A Dobbantó programot ért kihívások elemzése során kínálkozott a párhuzam a TÁMOP programokkal általában, valamint konkrétan a TÁMOP

314-es intézkedéssel kapcsolatban. Felvetődött, hogy vajon a mindösszesen két év alatt, amiből a képzésekre, tanácsadásra, a kompetencia alapú képzés szervezetbe való illesztésére egy tanév sem marad, mennyire hozhatja meg a kívánt eredményt. Az erről való gondolkodás jól példázza azt, hogy egy konkrét program történései, az abban jelentkező kérdések, kihívások, az azokra adott válaszok hogyan segíthetik a rendszer szintű tervezést – feltéve, hogy van fogadókészség e tanulságok befogadására.

Egyértelmű eredmény volt a projekt megvalósítási időtartamának 3-ról 4 évre történő megemelése. Ugyanakkor a célok teljesítése, az erőforrások hatékony felhasználása igényli a szakterületen nagy tudással és tapasztalattal rendelkező szakértői támogatást, a professzionális segítséget. A megfelelő partner megtalálása és bevonása a sok éves nemzetközi kapcsolatok okán nem okozott problémát. A MAG projektben aktív szerepet vállaló, nagy tapasztalattal rendelkező APS (utrechti székhelyű, országos és nemzetközi tevékenységet is ellátó holland szakmai szolgáltató szervezet) ismét kiváló partnernek bizonyult a program eddigi megvalósítása során.

A holland partnertől a programvezető a következőket várta el:

- Speciális szakértelmével, széles körű nemzetközi tapasztalatával támogassa a program vezetését és a tartalmi fejlesztéseket, valamint hatások tartóssá tételét tervező, irányító, az intézmények fejlesztését támogató munkacsoportokat. A vezetés támogatása a proaktív működést, a fenyegető hibák elkerülését célozza leginkább. A munkacsoportok támogatása azok vezetésének segítségét, valamint egyes területeken a tartalmi fejlesztések támogatását jelenti. Itt kiemelkedő szerepe van az életpálya-építésnek, aminek a nagyvilágban bevált módon kialakított és alkalmazott tartalma, módszerei alapvetően eltérnek attól, ami Magyarországon jelen van. E területen tehát alapvetően új dolgot kellett létrehozni, olyan pályaorientációt kialakítani, ami sikeresen kapcsolja a képzést a munka világához.
- A nemzetközi tudás és tapasztalat birtokában segítse elő a folyamat kulcsszereplőinél, a pedagógusoknál az osztálytermi folyamatok és tevékenységek tervezésében és kivitelezésében a szükséges változást. Figyelembe véve a rendelkezésre álló rövid időt, ez kiemelkedő jelentőségűvé teszi a mentorok közreműködését. A holland szakértőknek alapvető szerepük van a mentorok felkészítési programjának kidolgozásában, megvalósításában, majd a mentorálás folyamatának szakmai támogatásában.

Javaslat

Az első mérési, értékelési visszajelzések alapján érdemes lesz a program vezetésének elemezni, hogy lehetséges-e, ha igen, akkor hogyan a holland szakmai támogatás intenzitásának, kihasználtságának növelése. Tekintettel arra, hogy e szakértői támogatás kulcseleme a tervezés szintjén a projekt hatékony megvalósításának, ezért igen fontos, hogy a támogatás hatásáról és hatásmechanizmusáról megbízható képet alkothasson.

A mindennapi munka szempontjából a legjelentősebb kockázatként a rendelkezésre álló időt azonosította a program vezetője. Ehhez kapcsolódóan a program vezetésében a stratégiaalkotás szerepét és lehetőségét, a felhasználható tapasztalatokat, a holland szakértőkkel való együttműködés eredményeit és nyelvi-kulturális eltérésekből fakadó problémáit, valamint az azonosított kritikus pontokat tekintettük át.

Az időnyomás igen erős volt a program indításakor, ami gátolta a tervezést. („Mint az őrült, dolgoztunk.”) Egyes területeken – lásd életpálya-építés – a semmiből kellett alkotni, azért, hogy az iskolák megkapják időben a kidolgozott anyagokat. Emberfeletti munkát és teljesítményt igényelt a közreműködőktől.

Az idővel kapcsolatos görcsöt a program sikeres átütemezése, 3-ról 4 évre történő meghosszabbítása oldotta. Az eredeti terv – a programvezető megítélése szerint – gyakorlatilag megvalósíthatatlan volt. A kockázat most is jelentős. Ugyanakkor a mostani projekt lehetővé teszi, hogy a fejlesztést kövesse egy év kipróbálás, az arról gyűjtött adatok alapján korrekció, majd a módosított program újabb, immár a szervezeti működésbe történő stabil beillesztését célzó alkalmazás. (Ezzel szemben az eredeti tervben a fejlesztés, alkalmazás szerepelt, amit az alkalmazás utáni, ki nem próbált korrekció zárt volna le.)

A program vezetője maga számára a kihívások között azonosította azt, hogy könnyen belecsúszik a szakértői szerepbe – kitalálni, mit és hogyan kellene csinálni az egyes programelemek esetében, problémák megoldása során stb. – ahelyett, hogy menedzserként működni. Ezt azonban egyre tisztábban látja, és a holland vezető szakértő, aki számára coachként is működik, sokat segített a releváns szerepkialakításban és annak ellátásában. Ennek eredményeként mára egyre jobban megtalálja, hogy mikor milyen szerepet célszerű ellátnia, és megfelelő egyensúlyt kialakítani ezen szerepek között.

A hazai és nemzetközi tudás, tapasztalat felhasználását a program vezetése nem csak elvileg tekintette fontosnak, hanem a fejlesztés napi szintjén is. Áttekintették az SZFP moduljait, a fejlesztés dokumentumait, végignézték a készült tananyagokat, filmeket. A fejlesztők jelentős része közreműködője volt a MAG programnak is, így az ottani tudás beemelése egyszerű és egyben természetes folyamat során történt. Építettek az Equal programra, szakértelmet, anyagokat vettek át a különböző programokból, és meghívtak számos szakértőt fejlesztőt. A máshol megjelent tudás, tapasztalat rendszerelvű beépítése történt meg a programba.

A nemzetközi együttműködés során mindig kérdésként vetődik fel a nyelvi kompetencia minősége, valamint a kulturális különbségekből fakadó eltérések kezelése. A Dobbantó program közreműködői közül sokan beszélnek magas szinten angolul (a holland partnerrel történő kommunikáció nyelve). A szükséges helyzetekben a források lehetővé teszik professzionális tolmács és fordító alkalmazását. A kulturális különbségeket illetően pedig elmondható, hogy a holland szakértők – egy kivételével – hosszú évek óta dolgoznak Magyarországon, jól ismerik a hazai oktatási és kulturális viszonyokat, mindannyian jelentős tapasztalattal bírnak interkulturális közegben végzett fejlesztések területén. Mindezek alapján a holland szakértők

gyorsan és jól tudtak illeszkedni a hazai viszonyokhoz, egyben a konkrét program által elvárt feltételekhez.

Kritikus pontként a programvezető azt fogalmazta meg, hogy időben álljon rendelkezésre a megfelelő segítség az iskolák számára. Ezzel – az időnyomás miatt – küzdöttek az elmúlt időszakban. Tervezték például, hogy májusban minden iskola megkapja azokat a modulokat, amelyek alapján szeptemberben indul majd a képzés. Helyette június közepére mintaként tudtak küldeni 1-1 modult. A programvezető elmondása szerint nem terveztek a modulok előállítására elegendő időt. Habár volt sablon és eljárás a modulok szerkesztésére, kiderült, hogy a szerzők erre nem figyeltek kellő mértékben, az eljárások betartását nem ellenőrizték, az olvasószerkesztői és tördelői munkára pedig kevés időt terveztek.

Az első tapasztalatok alapján módosították a modulok előállításának eljárásrendjét: az eddigieknél pontosabb és még egyértelműbb utasításokkal szabályozták a folyamatot; növelték az ellenőrzés szerepét; módosították a szerkesztésre tervezett időt; végezetül több olvasószerkesztőt vonnak be a megvalósításba következőkben.

Ez a folyamat világosan mutatja, hogy a vezetés képes tanuló szervezetként tekinteni a projektszervezetre. Vizsgálja a folyamatokat, elemzi és értékeli azok eredményét, és megteszi a szükséges beavatkozásokat a folyamat hatékonyságának javítása érdekében. Ez a kompetencia két ok miatt is kulcsfontosságú:

- A tanulás megtapasztalása, tudatosítása, a sikeres változtatások megélése szakmailag megkönnyíti a hasonló típusú változások elősegítését, támogatását az intézményekben. A megélt tapasztalattal rendelkező tanácsadó (educcoach, mentor) hitelesen tudja a tanulási folyamatot bemutatni.
- A program szintjén zajló tanulás segítséget jelenthet hasonló méretű és bonyolultságú programok tervezéséhez és megvalósításához.

Javaslat

A fenti tanulást bemutató jelentősebb helyzeteket, eseteket célszerű lenne azonosítani, a munkacsoportok, educcoachok és mentorok találkozóin bemutatni, esetpéldaként elemezni. Ezek egy részéből jó esettanulmány lenne készíthető, ami képzési anyagként is felhasználható lehet a jövőben.

Végezetül a kockázatokkal és a várható változásokkal kapcsolatban azt vizsgáltuk meg, milyen hangsúlybeli változások várhatók a projekt életciklusában, továbbá milyen kockázatok jelennek meg vezetői szinten a projektben.

A programvezető a hangsúlyokat illetően a következőket fogalmazta meg:

- Lezajlottak a szükséges fejlesztések, megtörtént a pedagógusok, vezetők felkészítése a kipróbálásra, ami 2009 szeptemberében indul. Ezt követően januárig a legfontosabb feladat az, hogy a kidolgozott modulok, tartalmak, módszerek működését kipróbálják, és elegendő információt gyűjtsenek az alkalmazásról és az alkalmazhatóságról.

- A második félév (2010 első féléve) az adatgyűjtésre épülő elemzés, és az annak alapján meghatározható korrekció időszaka lesz. A hangsúly ekkor arra helyeződik, hogy a pilot időszak tapasztalatai birtokában a lehető legjobb programot tudják elkészíteni a hosszabb távra szóló alkalmazásra.
- Végezetül a 2010 szeptemberében kezdődő projektszakasz az intézményesítés és kifejlesztett program továbbadásának, disszeminációjának időszaka lesz.
- Mindhárom szakaszt magas prioritással kíséri az, hogy megfelelő policy ajánlásokkal elő lehessen segíteni a Dobbantó program rendszerszerű alkalmazását a magyar közoktatásban.

A vezetői kockázatokat illetően a programvezető három szintet különböztetett meg:

- Intézményi szint: ha a vezetés nem támogatja ténylegesen a program megvalósítását az intézményen, belül, ha ezt elzárja a szervezeten belül – azaz nem teszi lehetővé az intézményesítést –, akkor beavatkozásra lesz szükség. Az eddigi információk szerint e kockázat alacsonynak mondható. Két intézmény működésének kiemelt figyelemmel kísérése indokolt e vonatkozásban.
- Munkaerőmozgás: ez vis maior, ami előállhat intézményi és projekt szinten is.
- Projekt szint: ezen a szinten vezetői feladat kockázatok felszámolása. („Nem hagyom, hogy legyen.” – fogalmazta meg a program vezetője.)

A fejlesztés értékelése

A fejlesztési folyamat kapcsán két dolgot tekintettünk át: mennyire hasonló vagy elérő a Dobbantó más hazai vagy nemzetközi programokkal összevetve; illetve a fenntartók bevonásának mi volt a célja, és mit látható az eddigi eredményeket illetően.

A programvezető véleménye szerint a Második Esély iskolahálózat és a Dobbantó erős hasonlóságot mutat. Májusban volt egy olyan műhely, amelyen kölcsönösen bemutatkoztak egymásnak. Négy iskolának annyira felkeltette az érdeklődését a Második Esély Iskola tanárprogramja, hogy tervezik a belépést a szervezetbe, diák- és tanárprogram szervezését egyaránt tervezik. A példa egyben mutatja, hogy az intézmények többsége igen nagy tudatossággal vesz részt a Dobbantóban, és világos szakmai megfontolások mentén keresik a programon kívül is a szinergikus lehetőségeket.

A fejlesztési folyamatot értékelve a vezető megemlítette, hogy – lásd a korábbi hivatkozásokat – kiemelkedő szerepe van a program megvalósítását támogató jogszabály-módosítás megfogalmazásának, az aktív javaslattevő szerep ellátásának. A fejlesztéshez kapcsolódó feladatok között fogalmazta meg a Dobbantó program pedagógiai koncepciójának véglegesítését.

A fenntartók szerepe – miután nem csak finanszírozói, hanem szakmai ellenőrzői is az intézményeknek – kulcsfontosságú. Ez a terület egyelőre a legkevésbé kidolgozott a programban.

Az intézményesítő munkacsoport végiglátogatta a fenntartókat, és ennek tapasztalatairól tanulmány is készült.

Javaslat

Az intézményesítő munkacsoport, a belső és külső értékelés első adatfelvételéből származó információk alapján készüljön olyan elemzés, ami célirányosan vizsgálja a fenntartói elvárásokat, támogatási lehetőségeket a célcsoportnak szóló speciális képzési program megvalósításával és annak fenntarthatóságával kapcsolatban.

Az elemzés alapján készüljön akcióterv, ami a fenntartók – helyzetükhöz illeszkedő – aktív bevonását célozza meg.

A program vezetése a megvalósítás során fordítson kiemelt figyelmet a célcsoport támogatására vonatkozó fenntartói jó gyakorlatok azonosítását és ennek terjesztését, megosztását illetően.

A Dobbantó program fejlesztési folyamatát vizsgálva – építve a vezetői interjúra, valamint a fejlesztés anyagaira, dokumentumaira, összegzésként a következőket fogalmazhatjuk meg.

- A fejlesztési koncepció: jól illeszkedik a célcsoport helyzetéhez, a rendelkezésre álló információk alapján azonosítható szükségleteihez. A koncepció kidolgozása – módosítást követően – igen feszített megvalósítást követel, ugyanakkor realizálható. A koncepció tükrözi azt a komplex megközelítést, amittől remélhető az adott célcsoport – tanulásukban tartósan és súlyosan akadályoztatott fiatalok – fejlesztése, felzárkóztatása, visszaillesztése a szakképzésbe. A koncepció a nemzetközi kutatási tapasztalatok által alátámasztott pedagógiai-módszertani paradigmára épül. Ennek megvalósítását a koncepció sokoldalú, rendszerbe szervezeten kialakított támogatásokkal kívánja elérni.
- Szabályozási környezet (Összhangban van-e a fejlesztés az országos szabályozással, az oktatáspolitikai és fejlesztéspolitikai környezettel?): ahogy az 1. pontban megfogalmazódott, a Ktv. változása elősegítette, hogy létrejöjjön a célcsoport számára megfelelő támogatást nyújtó program. Ugyanakkor a jogszabályi környezet ma nem elég rugalmas, a szakmai, pedagógiai racionalitás, alkalmasint az életszerű helyzetek kezelése is problémás a jelenlegi jogszabályi környezetben. A vonatkozó jogszabályok felülvizsgálata, módosításának kezdeményezése, tartalmi javaslattétel a Dobbantó programtól elvárható.
- A meglévő tudások, hazai tapasztalatok hasznosítása (Épít-e, hogyan, milyen módon és mértékben a fejlesztés a hazai tapasztalatokra, a meglévő tudásra?): A hazai tudás beépítését ritka módon tapasztalható szakszerűség és rendszerelvűség jellemzi. A Dobbantó példát mutat azzal, hogy nem csak deklarálja, hanem az operatív működés szintjén igazoltan felhasználja az eddigi tudásokat.
- Nemzetközi tudások, tapasztalatok hasznosítása (Hasznosították-e a külföldi fejlesztési tapasztalatokat? Mennyire újszerű, innovatív a fejlesztés, illeszkedik-e a hazai fel-

tételekhez, lehetőségekhez? Hogyan kíván hatást gyakorolni a hazai pedagógiai kultúrára?): A nemzetközi tudás felhasználására és beépítésére ugyanaz a tudatosság jellemző, mint a hazai tudáselemek felhasználását illetően. A program jelentős innovációt tartalmaz, ami alapvetően az egyéniesített oktatásban, valamint az intézmények és a pedagógusok sokrétű, ugyanakkor célirányos és összehangolt támogatásában (lásd educoachok és mentorok alkalmazása) nyilvánul meg.

Várható eredmények, rendszer szintű hatások, disszemináció

A legfontosabb eredmény a célcsoport számára releváns, megvalósítható képzési program kidolgozása, a kipróbálás tapasztalatai alapján annak véglegesítése, az intézményesítés megvalósítása: összességében annak megmutatása, hogy kialakítható releváns program, aminek az alkalmazása reális ráfordítással elsajátítható, alkalmazható, ez beilleszthető a mai magyar szakiskolai működésbe. Eredménye pedig az, hogy jelentősen javulnak e leginkább veszélyeztetett csoport integrálódási esélyei.

A Dobbantó programban alkalmazott modulok, képzési programok akkreditálását tervezik, ami a megtermelt tudáshoz való szervezett és garantált minőségű hozzáférést támogatja, egyben – az akkreditált képzéseken keresztül – a képzésen való részvétel finanszírozási feltételeit is megteremti. A tervek között szerepel egy újszerű szimulációs játék adaptálása, ami a módszertan gazdagítását segíti elő.

A Dobbantó program több ponton konkrét támogatást tud adni a szakképzésnek. Ilyen lehet az életpálya-építés, ami átvihető a normál szakiskolai képzésbe. Hasonlóképpen a programfejlesztéshez illeszkedő feladat a fejlesztő, az egyénre szabott tanulást támogató módszerek kialakítása. Ezek jól illeszthetők az SZFP-ben már megjelent és kipróbált tananyagokhoz, módszerekhez. Legyen több fajta jó megoldás, ami segíti, hogy mind az intézmények, mind a pedagógusok a hozzájuk leginkább illeszkedőt tudják választani – természetesen elsődlegesen a nevelési, pedagógiai célok, a tanulók figyelembe vételével.

A program kiemelkedő jelentőségű módszertani példa lehet. Az egyéniesített oktatás és annak módszerei ugyanis sikerrel lehetnek alkalmazható más célcsoportok számára is. Hasonlóképpen példa értékűnek mondható, már az eddigi tapasztalatok alapján is, az az együttműködés, amit a Dobbantó a projekten belül (a komplex hatásrendszer érvényesítése érdekében) és a projekten kívül (például a SZFP-vel) kialakított és működtet.

A program értékfelfogása – felelősségvállalás a képzetlen fiatalok esélyhez juttatásáért – olyan üzenet, ami igen fontos lehet a fenntartók számára. Az együttműködés itt is fontos elemmé válhat, hiszen a célcsoportért való cselekvés gyakran teheti szükségessé több fenntartó összehangolt cselekvését ideiglenesen vagy tartósan (pl. kistérségi szinten).

A projektben rögzített tervek szerint sokrétű tájékoztatásra, a projekt eredményeinek bemutatására, közzétételére kerül majd sor. Több konferencián való megjelenést terveznek, amelyek között egyik fontos az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány rendezvénye lehet.

A fejlődés, változás dokumentálását és a tanulását is segítik azok a filmek, amelyek az egyes intézményekről készülnek. Egy-egy intézményről két film is készül, az egyik az eredmények

bemutatását célozza, a másik azt a küzdelmet is, amelyen keresztül az eredmények megszülettek. Az utóbbi filmek a képzést, tanulást is segíthetik hasonló programok, iskolafejlesztési programok, vezetők képzését célzó továbbképzések esetében.

Következtetések és fejlesztési javaslatok

A program éles és fontos társadalmi problémára való válaszadást kívánja elősegíteni. Konceptiója szakmailag igényes, tartalmilag a legmodernebb megközelítésekre épül. A fejlesztési szakasz tapasztalatai alapján a Dobbantó programtól várható a vállalt célkitűzéseinek sikeres teljesítése.

A folytatás, a jövő szempontjából fontos, a programvezető által azonosított eredmények:

- A csapat: mára a fejlesztésben közreműködők igazi csapattá formálódtak, erős a projekt céljai iránti elköteleződés. Jó az együttműködés, természetes módon támaszkodhatnak egymásra.
- A pedagógusok elkötelezettsége: a pedagógusok – a velük készült interjúk szerint – érdeklődőek. Nem azt érzik, hogy belehajtották őket a programba, hanem azt, hogy olyan dolog részesei, ami segíti a munkájukat.
- Életpálya: a nagy időnyomás alatt, a semmiből indulva elvégzett sikeres fejlesztés.
- Együttműködés: más programokkal való tervezett, eredményeket hozó kooperáció.

Javaslatok

A vezetői interjú alapján két általános javaslat fogalmazható meg:

- Érdemes növelni a stratégiai tervezés szerepét a program működésében, a megvalósításban. Az első, nagy időnyomással működő időszakot a program és vezetése sikeresen teljesítette. ezt a helyzetet érdemes felhasználni arra, hogy a következő időszakban a stratégiaalkotás, az ehhez illeszkedő operatív tervezés nagyobb szerepet kapjon.
- A program működésébe tervezett a reflexió és önreflexió. Az akciókutatás jelleggel megvalósítandó külső és belső értékelés további információkkal szolgál a működést illetően. Kulcsfontosságú lehet, hogy ezeket az információkat tanuló szervezetként legyen képes felhasználni a projekt.
- A fejlesztési időszak, majd az első félév kipróbálási tapasztalatai alapján célszerű lesz – egyeztetve és összehangoltan az SZFP-vel – policy ajánlásokat, közöttük a szükséges jogszabály-módosítási javaslatokat megfogalmazni.

5. Fenntartói elvárások és támogatási formák, a program fenntarthatósága

Bevezetés

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) pályázatot hirdetett megyei (és megyei jogú városi) fenntartók által kijelölt szakiskoláknak, hogy a gyakorlatukban ma még nem jelen lévő, a diákok számára egyéni ütemtervek és az ezeken alapuló egyéni foglalkozások rendszerének kialakításához, megvalósításához szakmai segítség álljon rendelkezésre. A pályázat a „Dobbantó – az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmi fejlesztése és az intézményi megvalósítás támogatása ” Program (a továbbiakban Program) címet viseli.

A Program keretében 2009 júniusában a Programban résztvevő minden iskola fenntartóját (1. sz. melléklet) megkerestük egy általunk kidolgozott strukturált kérdéssorral, mellyel a fenntartók motiváltságának mértékét kívántuk felmérni, valamint a Programmal – így ennek következtében a Programban érintett intézményekkel is- kapcsolatos elvárásaikat megtudni. A tizennégy fenntartóból tizenhárman mutattak fogadókészséget. (Budapest Főváros Önkormányzata nem fogadta kollégánkat.) Az elkészült interjúk alapján öt témakörben mutatjuk be a fenntartók meglátásait a Program célcsoportjával, végrehajtásával és fenntarthatóságával kapcsolatban. A jelentéshez mellékeljük a felvett interjúk alapján készült fenntartói jelentések összefoglaló táblázatát (2. sz. melléklet).

A Programba való bekapcsolódás

A Programba való bekapcsolódást minden esetben a pályázatot benyújtó intézmények kezdeményezték a fenntartók jóváhagyásával, támogatásával. A fenntartók és az intézmények korábban is törekedtek a lemorzsolódás csökkentésére. A Dobbantó Program újabb eszközt jelent számukra a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok reintegrációjához. Mind a fenntartók, mind az intézmények felismerték, hogy a Program kiváló alkalmat nyújt a már meglévő kapcsolatok (szociális szféra, civil szféra) megerősítésére és újabb kapcsolatok kiépítésére.

Három esetben az intézmény és a fenntartó is arról számolt be, hogy a pályázat benyújtása előtt, az előkészítés folyamatában is szorosan együttműködtek.

1. Az Addetur Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola (Budapest) esetében a fenntartó (Addetur Alapítvány) úgy nyilatkozott, hogy a Programban résztvevő iskola és fenntartója *„egy és ugyanaz a gondolat.”* Közös célként értelmezték a Programba való bekapcsolódást.

2. A Martin János Szakképző Iskola (Miskolc) már rendelkezett projekt-tapasztalatokkal. Ez a Program teljes mértékben illeszkedik a pályázó iskola profil-jához. Az intézmény és fenntartója is tervezte a képzési kínálat közeljövőben történő bővítését, amelyre a Program kiváló alkalmat ad.
3. A Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium fenntartója pályázatfigyelő csoportot működtet, és elektronikus úton értesíti intézményeit a pályázati lehetőségekről.

A gyakorlat szerint az intézmények az általuk szívesen megvalósítandó pályázatok előkészített anyagaival (stratégia, szakmai terv, forrásigény) keresik meg a fenntartót. A Dobbantó Programban az iskola és a fenntartó is ugyanazt a lehetőséget fedezte fel: a Program hozzájárulhat a lemorzsolódó fiatalok szakképzésbe történő újbóli bevonásához.

SNI-s, hátrányos helyzetű fiatalok a településen

A fenntartók arról számoltak be, hogy az érintett településeken növekvő tendenciát mutat a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók száma. Komoly problémát jelent az iskoláknak, hogy ezeket a tanulókat eljuttassa a szakmai vizsgáig, azaz az iskolák stabilizálni tudják „tanulómegtartási képességüket”. A Program a fenntartók meglátása szerint módszertani segítséget nyújthat az intézményi lemorzsolódás csökkentéséhez.

A Program által érintett települések között Kecskemét az egyetlen nagyváros, ahol a fenntartó kezdeményezésére valamennyi iskola részt vett a Szakiskola Fejlesztési Program I-II-ben, így a lemorzsolódás megakadályozására már a Dobbantó Programot megelőzően is törekedtek.

A fenntartók megfogalmazzák, hogy éppen a halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokkal kapcsolatos pedagógiai tevékenységek fejlesztése érdekében kapcsolódtak be a Programba, mivel az iskolák önállóan – sok esetben – nem képesek kezelni a helyi társadalmi-gazdasági problémákat; a legtöbb településen például az átlagosnál jóval kedvezőtlenebbek a szakképzésből kilépő fiatalok elhelyezkedési esélyei, különösen a sajátos nevelési igényű fiatalok körében.

A fenntartó stratégiája az SNI-s, hátrányos helyzetű fiatalokra vonatkozóan

Az interjúk során a tizenhárom fenntartóból öten neveztek meg a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű fiatalok oktatás-nevelését elősegítő, 2013-ig szóló stratégiai dokumentumokat, melyek a következők:

- Esélyegyenlőségi Intézkedési Terv
(Pécs Megyei Jogú Város, Tolna Megyei Önkormányzat);
- Városi Esélyegyenlőségi Program
(Kecskemét Megyei Jogú Város);
- Kistérségi Közoktatási Intézkedési Terv
(Kecskemét Megyei Jogú Város; Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata);
- Szakképzési Koncepció
(Kecskemét Megyei Jogú Város)
- Intézkedési terv része
(Szolnok Megyei Jogú Város)

Két fenntartó a célcsoport szakképzésbe történő bevonásáról és benntartásáról szóló koncepció megalkotásának előkészítését említette:

- Tolna Megye Önkormányzata a Közgyűlés elé terjesztette az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény létrehozásának tervét. A fenntartó hat prioritást fogalmazott meg a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű fiatalok oktatás-nevelésére vonatkozóan (befogadó szemlélet kialakítása, reintegrációs törekvések, kompetencia alapú oktatás jó gyakorlatainak elterjesztése, kooperatív technikák folyamatos alkalmazása, projektalapú oktatáshoz szükséges tanulási környezet kiépítése, szakszolgáltatások elérhetősége).
- A Veszprém Megyei Önkormányzat, mint a Balaton-felvidék- Somló Szakképzés Szervezési Társulás fenntartója, közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzést készített, melyben külön elemezték a gyógypedagógiai intézményrendszert, valamint az integrációs és képesség-kibontakoztató programot. A fenntartó külön intézményt jelölt ki a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok tankötelezettségének teljesítésére (Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény).

A Program sikeres végrehajtásának kulcsfontosságú tényezője a fenntartók és az intézmények együttműködése, az intézmények Programmal kapcsolatos fenntartói támogatása. A fenntartók a Programmal kapcsolatos elvárások megfogalmazása mellett lehetőségeik szerint ígéreteket is tettek az általuk fenntartott intézmények részére, hogy a projekt teljes ideje alatt különböző anyagi és nem anyagi támogatásokat nyújtanak a Program sikerének érdekében, továbbá a fenntartók és az intézmények is kölcsönösen vállalták a nagyfokú együttműködést. Az alábbiakban ismertetjük a fenntartók és az intézmények közötti együttműködések és támogatások tervezett, illetve már bevált formáit.

Együttműködés a fenntartó és az intézmény között

A fenntartók többsége megkívánja a Programban résztvevő intézményektől a személyes, szóbeli tájékoztatást is a rendszeres írásbeli beszámolók mellett. A fenntartók és az intézmények

nyek által is kedvelt együttműködési formák az intézménylátogatások, amelyek során a fenntartó és a Programban részt nem vevő pedagógusok is bepillantást nyerhetnek a Dobbantó Program célkitűzéseinek megvalósulását támogató napi pedagógiai gyakorlatába. A jó gyakorlatok megismerését és terjesztését valamennyi fenntartó és résztvevő iskola szorgalmazza, sőt a Programmal kapcsolatos igényként fogalmazta meg. Szinte minden fenntartó törekszik rá és a lehetőségeihez mérten támogatja a Programmal kapcsolatos különböző fórumok létrehozását.

Támogatási formák

A tizennégy fenntartóból hárman nyilatkoztak úgy, hogy szűkös anyagi erőforrásaik miatt csak elvi szinten tudják támogatni az általuk fenntartott intézmény Programban való részvételét. Öt fenntartó a pályázat benyújtását megelőzően vagy azt követően infrastrukturális fejlesztések finanszírozásával biztosította támogatásáról az általa fenntartott intézményt.

Két fenntartó (Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata, Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata) úgy ítélte meg, hogy a Program sikeres végrehajtásához a tárgyi feltételek mellett a személyi feltételek biztosítása is szükséges (pedagógus-továbbképzés, gyógypedagógus felvétele, civil kapcsolatokért felelős munkatárs alkalmazása), melyre szintén vállalatást tett.

A Program végrehajtását gátló tényezők (veszélyek)

A fenntartók meglátásai alapján hét kategóriába sorolhatók a Programra veszélyt jelentő tényezők. Az alábbiakban ezeket ismertetjük az említések gyakoriságának csökkenése szerint, tehát elsőként szerepel a fenntartók által leginkább veszélynek vélt tényező, és utolsóként a legkevésbé fontosnak tartott veszélyforrás. Zárójelben szerepeltetjük az említések gyakoriságának számát¹.

- Anyagi fenntarthatóság (5);
- Jogi (3);
- Szülők gondolkodásmódja (2);
- Szakmai fenntarthatóság (1);
- Pedagógusok attitűdje, motivációi (1);
- Tanulók motivációi (1);
- Vezető személye (1);

Az anyagi természetű veszélyek három csoportba oszthatók:

1. Egyrészt valamennyi fenntartó problémásnak véli, hogy a Program költségvetéséből nem fedezhető a pedagógusok bére, miközben a Program megvalósítása többletfeladatokat jelent számukra. A fenntartók úgy látják, hogy az erkölcsi honorálás mellett

¹ 12 fenntartó válasza alapján

az anyagi elismerés is szükséges, a kettő együtt járulna hozzá ahhoz, hogy a pedagógusok ne veszítsék el lelkesedésüket a Program céljai iránt.

2. Másrészt a fenntartók szinte minden téren költségvetési megszorításokra kényszerültek, ezért nem látják biztosítottak az osztálylétszámok és az iskolák képzési kínálatának fenntarthatóságát.
3. Harmadrészt az iskolaépületek felújítása, a megfelelő tanulási környezet kialakítása szintén anyagi terhet ró a fenntartókra.

A gyakran változó jogszabályi környezetet szintén a Program végrehajtását gátló tényezőként értékelték a fenntartók.

Bekövetkezett annak felismerése, hogy a Program célkitűzéseivel kapcsolatos települési szintű kommunikáció szükséges, mivel a szülők egyelőre nem szívesen íratják gyermekeiket a problémás tanulókat is befogadó osztályokba.

A szakmai fenntarthatóság kategóriában kérdésként merült fel, hogy vajon a Program után, egy átlagos szakiskolákba integrálva is meg tudják-e tartani majd az intézmények a korábban lemorzsolódott tanulókat? Lehetővé teszi-e a gazdaság felszívó hatása, hogy az eredményes szakmai vizsgát tett fiatalok munkához jussanak? A Program hatására létrejön-e egy olyan ösztönző rendszer, amely biztosítani tudja a fiatal felnőttek visszatérését a szakképzési rendszerbe?

A Program kulcstényezője a tanulók kitartásának és motivációjának fenntartása a Program sikeres zárását követően. Lényeges kérdés ugyanis, hogy beilleszkednek-e a szakiskolai vagy szakképző évfolyamokra, ahol már „védőháló” nélkül kell helyt állniuk.

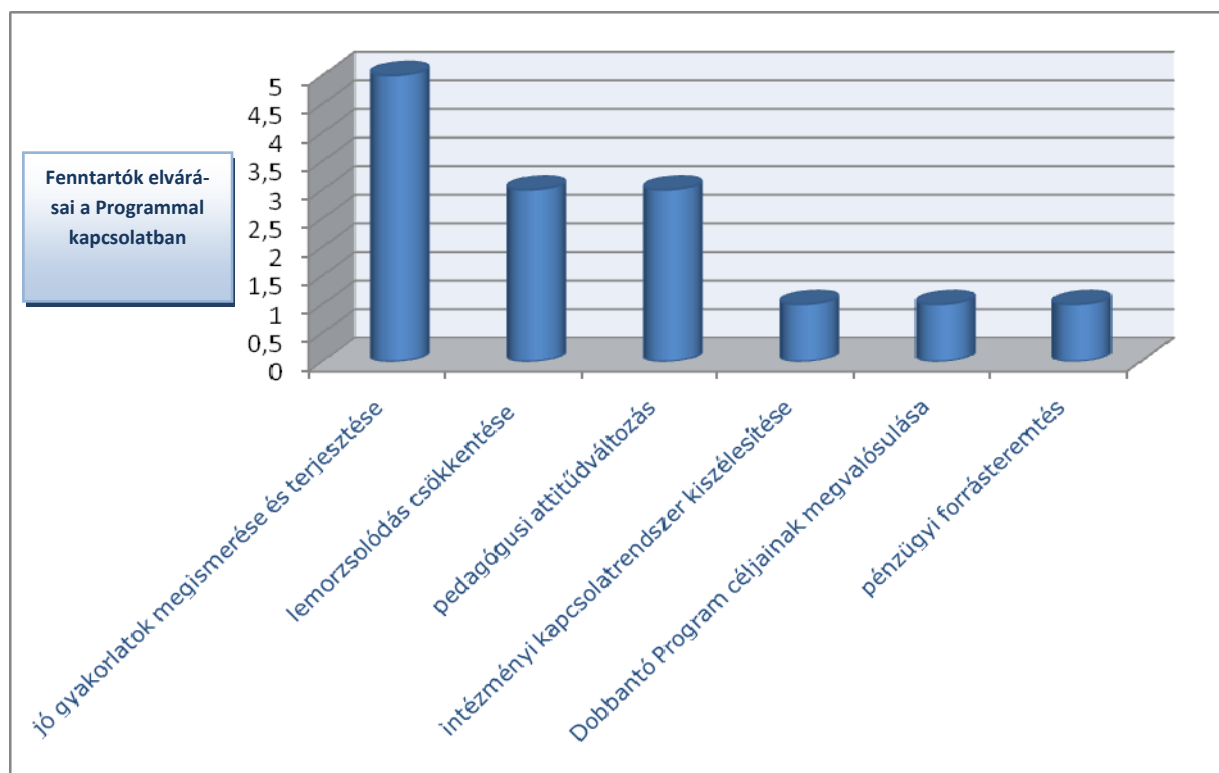
Egyetlen fenntartó értékelte rizikófaktorként a pályázó intézményben bekövetkező vezetőváltást, amely azonban nem az új vezetői szakmai felkészültségének hiányát jelenti, hanem a nyugdíjba vonuló vezető személyes elköteleződését és modellszemélyét a programban résztvevő pedagógusok számára.

Igények, elvárások a Programmal kapcsolatban

Valamennyi fenntartó megfogalmazta a Programmal kapcsolatos elvárásait, melyek hat kategóriába sorolhatók. Az alábbiakban ezeket ismertetjük az említések gyakoriságának csökkenése szerint, tehát elsőként szerepel a leggyakrabban felmerült igény, és utolsóként a legkevésbé elvárt eredmény. Zárójelben szerepeltetjük az említések gyakoriságának számát.

- jó gyakorlatok megismerése és terjesztése (5);
- lemorzsolódás csökkentése (3);
- pedagógusok attitűdjének pozitív irányba történő változása (3);
- intézményi kapcsolatrendszer kiszélesítése (1);
- Dobbantó Program céljainak megvalósulása (1);
- anyagi természetű (1).

Az alábbi diagram (1. ábra) jól szemlélteti, hogy a fenntartók igénylik és fontosnak vélik az intézmények szakmai színvonalának emelését.



1. ábra

A fenntartók és az intézmények egyaránt fontosnak tartják a Program során kialakult tapasztalatok rendszeres, szervezett keretek között történő megosztását annak érdekében, hogy minél több – a Programban részt nem vevő – iskola végezhesen eredményes oktatási-nevelési tevékenységet a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók körében – csökkentve ezzel a fenntartók és az intézmények által is kiemelt problémának megjelölt lemorzsolódást.

A tapasztalatcserék az intézményi kapcsolatrendszerek bővülése mellett nagymértékben hozzájárulhatnak a fenntartók által elvárásként megfogalmazott attitűdváltozáshoz is: az óralátogatások és egyéb szakmai fórumok során a pedagógusok visszajelzést kaphatnak az eddig végzett munkájukról, megerősítést és újabb motivációkat nyerhetnek, amelyek mind fontos tényezők a Program sikeres végrehajtásának, hiszen a pedagógusok ugyanolyan kulcsfigurái a Programnak, mint maguk a tanulók.

Kizárólag egyetlen fenntartó látja úgy, hogy a Program céljai teljes mértékben összhangban állnak a résztvevő iskola céljaival, tevékenységeivel, így elvárásként a Program minél nagyobb elfogadottságát jelölte meg, melyhez marketingtevékenységgel kíván hozzájárulni.

A fenntartók elsődleges veszélyforrásként jelölték meg a Program pénzügyi fenntarthatóságát, ezért elvárásként is megfogalmazódott a fenntarthatóságot biztosító, közös pénzügyi források mielőbbi megteremtése a Programban résztvevő intézmények számára.

Összegzés

Az FSZK által indított Dobbantó Programot a fenntartók az intézményekben folyó szakmai munka megújulásának lehetősége következtében a településeken – eltérő mértékben –, de jelentősnek tartott oktatási-nevelési problémák egyik megoldási útjának vélik. Pozitívum, hogy az intézményekkel szoros együttműködésben, különböző támogatási formák mellett hosszú távon gondolkodnak: a Program céljainak megvalósítása mellett már most foglalkoznak a projektidőszak utáni fenntarthatóság kérdésével is. Az összegző jelentésből kiolvasható, hogy míg aggályaik elsősorban pénzügyi jellegűek, elvárásaik az intézmények szakmai munkájára vonatkoznak. Az interjúkból kiderült, hogy szinten minden fenntartó alapozni kíván a már meglévő kapcsolataira, továbbá elősegíti az intézmények, valamint a civil és szociális szféra közötti együttműködéseket. Alapvetően a Programban résztvevő iskolák közötti tapasztalatcserék eredményességében bíznak, fokozott intézményközi tudásmegosztást várnak el annak elősegítése céljából, hogy minél több településen csökkenjen a lemorzsolódó tanulók száma. Megfogalmazódott az igény az eredmények és tapasztalatok önkormányzati minőségirányítási programokba történő beépítésére, tehát az e kérdéskört kezelő helyi szintű szabályozás újragondolására is.

6. Intézményi adottságok

6.1. A Programban résztvevő iskolák dokumentumainak elemzése

Bevezetés

A pályázat a „Dobbantó – az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmi fejlesztése és az intézményi megvalósítás támogatása” Program (a továbbiakban Program) címet viseli. A dokumentumelemzés során a pályázatot kiíró Fogymatékos Személyekért Közalapítvány moodle felületén, valamint az iskolák honlapján megtalálható intézményi dokumentumokat vettük figyelembe (1. sz. melléklet).

A dokumentumelemzés célja annak vizsgálata, hogy a Program által meghatározott célok eléréséhez milyen írott szabályozások, gyakorlatok állnak rendelkezésre intézményi szinten. Az iskolák alapító okiratának áttekintése mellett két stratégiai dokumentum (Pedagógiai program és Intézményi Minőségirányítási Program), a szervezeti- és működési szabályzat, valamint a Programhoz kapcsolható egyéb dokumentum került elemzésre.

Intézményi dokumentumok

Alapító okiratok

A Programban résztvevő tizenöt intézményből négy esetben fértünk hozzá elektronikus formában az Alapító Okirathoz.

1. A Martin János Szakképző iskola több mint ötvenéves múlttal rendelkezik a speciális szakiskolai képzés terén. Alaptevékenysége a sajátos nevelési igényű (SNI A és B) és a hátrányos helyzetű tanulók oktatása-nevelése. 9-10. évfolyamon előkészíti a szakképzésbe való bekapcsolódást, majd felkészíti a tanulókat a szakmai vizsgára. Utógondozás keretében nyomon követi és a Munkahelyi Gyakorlat Programmal segíti az eredményes szakmai vizsgát tett fiatalok munkába állást. Az intézmény konduktív nevelési feladatokat is ellát, továbbá biztosított a gyógytestnevelés.
2. Az FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola ötéves szakmai múlttal rendelkezik az átlagos szakiskolai képzés terén. Alaptevékenysége az általános középfokú oktatás, a szakmai középfokú oktatás és a felsőfokú szakképzés.
3. A Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény kétéves szakmai múlttal rendelkezik

a speciális szakiskolai képzés terén. Alaptevékenysége a sajátos nevelési igényű tanulók általános oktatása-nevelése és szakiskolai oktatása-nevelése. Az intézmény konduktív nevelési feladatokat is ellát, továbbá biztosított a gyógytestnevelés és a tanulószoba.

4. A Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium kétéves szakmai múlttal rendelkezik a speciális szakiskolai képzés terén. Alaptevékenysége a felzárkóztató oktatás, 9-10. évfolyamon a szakiskolai képzés előkészítése, speciális szakiskolai és hagyományos szakközépiskolai képzés. Az intézményben integrált oktatás-nevelés folyik. Biztosított a gyógypedagógiai feladatellátás (SNI A és B).

Pedagógiai programok

A Programban résztvevő tizenöt iskola közül csak egyetlen iskola pedagógiai programja nem áll rendelkezésünkre elektronikus formában. A többi tizennégy esetében a pedagógiai programok letölthetők az iskolák honlapjáról, vagy kivonatuk elérhető az FSZK moodle felületén. Szinte mindegyik pedagógiai program tartalmazza az alábbi – a Dobbantó Programnak való megfelelés szempontjából fontos – témaköröket:

- Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok;
- Beilleszkedési, tanulási és magatartási zavarokkal összefüggő pedagógiai feladatok;
- Tehetség és képesség kibontakoztatását segítő tevékenységek²
- Tanulási kudarcoknak kitett tanulók felzárkóztatását támogató Program;
- Szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek;
- Gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos pedagógiai feladatok.

Az egyes pedagógiai programok egyedi, intézményi feladataiból, térségi helyzetükből fakadó témaköröket is feldolgoznak, melyek a következők:

- A Martin János Szakképző Iskola és pedagógiai programjainak egy-egy fejezete a tanulási esélyegyenlőség segítésének elvét tartalmazza.
- A Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium a hátrányos megkülönböztetés tilalmát deklarálja pedagógiai programjában.
- Az FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola pedagógiai programja kitér a különleges bánásmódot igénylő tanulók gondozásával kapcsolatos pedagógiai és intézményi feladatokra, valamint a veszélyeztetett fiatalok problémáinak kezelésére, továbbá a drogprevenció és a bűnmegelőzés témáira. Megjelenik a pedagógiai programban az iskolarendszerű szakképzésben végzett fiatalok pályakövetésének módszere.

² kivéve: Budai-Városcsúcs Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény; Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola

- A Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola Pedagógia Programjának egy-egy fejezete a pályaválasztási motivációkról és a tanulási attitűdökről szól.
- Az Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola pedagógiai programjának egyik alfejezete a pályaorientáció.
- A Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Pedagógia programjában bemutatja az iskola és a helyi társadalom kapcsolatát, a családok iskolához való viszonyát.

Valamennyi pedagógiai programról elmondható, hogy igényes munkával készültek, jól bemutatják az iskolák (tervezett!?) működését, a célcsoportjaiknak nyújtható szolgáltatásokat.

Intézményi Minőségirányítási Programok (IMIP)

A Programban résztvevő tizenöt iskola közül nyolc iskola minőségirányítási programjához férünk hozzá elektronikus formában. Összevetettük, hogy az IMIP-ekben megfogalmazott minőségcélok tekintetében mennyiben hasonlóak az iskolák. Vannak-e olyan, a Programmal kapcsolatos minőségcélok, amelyeket több iskola is megjelölt. Három visszatérő, közös minőségcél találtunk.

A következőkben bemutatjuk, a nyolc iskolából mennyi jelölés esett a többször felmerülő minőségcélokra. Zárójelben szerepeltetjük a jelölések számát.

- lemorzsolódás csökkentése³ (3)
- egyéni tanulási utak biztosítása (3)
- szakmailag felkészült tantestület (3)

A fenti három minőségcél összhangban áll az intézmények Programmal kapcsolatos elvárásaival (ld. Intézményi összefoglaló elemzés).

Általában jellemző, hogy a pedagógiai célok a pedagógiai programokban jelennek meg, és az IMIP-ek elsősorban a működés szabályozásával kapcsolatos célokat tartalmazzák – a fenntartói elvárások törvényi kötelezettségből adódó megjelenítése mellett.

Szervezeti és Működési Szabályzatok

A Programban résztvevő tizenöt iskola közül hét esetben tudtuk összevetni a Szervezeti és Működési Szabályzatokat (SZMSZ).

Valamennyi SZMSZ leírja az iskola külső kapcsolatainak rendszerét és a kapcsolattartás rendjét. A külső kapcsolatok öt kategóriába sorolhatók:

- fenntartóval;
- más közoktatási intézményekkel;

³ A három intézmény eltérő célértéket jelölt meg: 5, 10 és 50 %-ot.

- szakmai szolgáltató szervezetekkel (például nevelési tanácsadó);
- szociális és egészségügyi intézményekkel (például családsegítő központ);
- iskolát támogató egyéb szervezetekkel (például vállalkozások).

Az iskolák kapcsolatrendszerének átlátása rendkívül fontos. A Program eredményes megvalósítása függ a kapcsolatokban rejlő lehetőségek kiaknázásától (például helyi vállalkozások bekapcsolása a pályaaorientációs tevékenységbe, gyakornoki helyek számának növelése stb.).

Lévéen, hogy a Program célcsoportja sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók, nélkülözhetetlen, hogy a minél eredményesebb tanulmányi előmenetelük érdekében az iskolák, a szociális intézmények és a szakmai szolgáltató szervek gördülékenyen együttműködjenek.

Az iskolák Programmal kapcsolatos elvárása, hogy kapcsolatrendszerük bővüljön a projekt-időszakban, majd ezt követően is fenn tudják tartani a kialakult kapcsolatokat. (ld. Intézményi jelentés⁴).

A munkaközösségeket érintő fejezetek elvértve tartalmaztak az osztályfőnökök és a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkaközösségekkel történő együttműködésére vonatkozó elemeket.

Dobbantó Programba való bekapcsolódáshoz szükséges intézményi helyzetelemzések

Helyzetelemzés

Mind a tizenöt iskola elkészítette a saját helyzetére vonatkozó elemzést, melynek során az alábbi szempontokat vette figyelembe:

- Intézményre vonatkozó szempontok:
 - Az iskola helye a régió, a megye és a település szakképzési rendszerében;
 - Az iskola megközelíthetősége;
 - A Program számára helyszíneként szolgáló épületek, termek infrastrukturális adottságai;
 - A pedagógiai munka tartalmi jellemzői és Tanulói tevékenységrendszerek – Tartalmi fejlesztések;
 - Az iskola Programhoz illeszkedő kapcsolatrendszere;
- Pedagógusokkal kapcsolatos szempontok:
 - A Programban közreműködő pedagógusok felkészültsége;
 - A pedagógusok értékelése;

⁴ Ld. Intézményi jelentések összefoglaló elemzése

- Tanulókkal kapcsolatos szempontok:
 - Tanulói összetétel. A hátrányos helyzettel, a hiányzások csökkentésével, a lemorzsolódás megakadályozásával összefüggő tevékenységek;
 - Tanulói teljesítmények mérése és értékelése;
 - Hátrányos helyzetű tanulók nyomonkövetése.

A helyzetelemzések tartalmazzák az iskolák jelenlegi helyzetének bemutatását, az elvárt eredmények teljesítése érdekében megjelölt fejlesztési területeket.

A Programban résztvevő tizenöt iskola közül egy intézmény a speciális programja révén országos vonzáskörzetű. Az Addetur Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola a Mozgássérült Emberek Rehabilitációs Központjának épületeiben működik, így az ország bármely településéről érkező, mozgássérült tanulójának megfelelő kollégiumi elhelyeztetést tud biztosítani. Öt iskola régiós szinten lát el speciális szakképzési feladatokat, míg nyolc iskola megyei szinten biztosítja a sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű fiatalok szakmaszerzését. Egy iskola beiskolázási körzete a fővárosra terjed ki.

Valamennyi iskola rögzítette, hogy az illetékes Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság által nem támogatott szakmákban nem történik oktatás. Az iskolák közül ketten emelték ki a helyzetelemzés során, hogy előnyben részesítik a hiányszakmák oktatását (Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium; Kiskunfélféyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium). Egy intézmény bázisiskolaként részt vett az Országos Közoktatási Intézet „Második esély” programjában.

Az iskolák felsorolták, hogy a Programban résztvevő pedagógusok milyen szakképesítésekkel rendelkeznek. Az alábbiakban ezt a hét kategóriát mutatjuk be. Zárójelben szerepeltetjük a rendelkezésre állás intézményenkénti gyakoriságának számát, vagyis azt, hogy összesen hány intézmény tett említést az adott kategórián belül.

- Fejlesztő-pedagógus (7);
- Gyermek- és ifjúságvédelmi szakember (7);
- Gyógypedagógus (6);
- Szociális munkás (4);
- Mentálhigiénikus szakember (3);
- Pályaorientációs szakember (3);
- Iskolapszichológus (3).

Az iskolák úgy látják, hogy a fejlesztő-pedagógusokra és az iskolapszichológusokra nagy szükségük van, ezért a team-bővítés során is ilyen szakemberek bevonásában vagy a team tagjainak ezen irányú kompetencia-fejlesztésében gondolkodnak.

A Programban résztvevő iskolák többségénél (tíz esetben) létezik valamilyen formája a tanulmányaikat befejezett hátrányos helyzetű fiatalok **nyomonkövetésének**. Négy iskolában ez informális kapcsolatok útján történik, a végzett tanulók e-mailben vagy személyesen tartják a kapcsolatot tanáraikkal, és időnként visszalátogatnak egykori iskolájukba. Hat intézményben szervezett formában történik a nyomonkövetés: általában valamelyik pedagógus (osztályfőnök, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, szociális munkás) feladatkörébe tartozik a végzett tanulókkal való kapcsolattartás. Egy iskolában működik az Utógondozói Modellprogram, másik két iskola a szakmai vizsga letétele után 1-3 évig levélben tartja a kapcsolatot korábbi tanulóival, és elhelyezkedésüknek megfelelően újabb képzési lehetőségeket kínál számukra. Két iskolában eddig semmilyen formában nem kísérték figyelemmel a hátrányos helyzetű tanulók munkába állását. Azok az iskolák, amelyekben nem, vagy csak esetleges volt a nyomonkövetés, a Program során tervezik kiépíteni ezen rendszerüket. A többi iskola szintén a Program idején kívánja fejleszteni nyomonkövetési tevékenységét (pl. elektronikus nyomonkövetési lapok létrehozása).

Fejlesztési koncepció

Valamennyi iskolának jelentős lépéseket kell megtenni a projektidőszakban a Programban sikeres végrehajtásának érdekében.

Elkészültek az egyes iskolák cél-, eredmény- és jelzőrendszereket tartalmazó fejlesztési koncepciói, illetve minden iskola megfogalmazta szervezeti jövőképét és misszióját.

Nyolc iskola saját Dobbantós jelmondatot választott vagy alkotott magának; a következőkben ezeket soroljuk fel:

- „Segítünk megtalálni a holnapot.”
- „Fogjuk a kezéd, DOBBANTS a jövődbe!”
- „Az esélyegyenlőség megteremtéséhez nem elég ugyanannyi esélyt adni!”
- „Velünk Te is célba érhetsz!”
- „Álmodtam egy világot magamnak, itt állok a kapuja előtt!”
- „Mert azokat a dolgokat, amelyeket előzetes tudás révén kell létrehozni, azokat éppen a létrehozó tevékenység révén tanuljuk meg...” (Arisztotelész: Nikhomaiozi etika, II. könyv) – tanárok jelmondat
- „Tedd, hogy tudd!” – tanulók jelmondata
- „Csak az jöjjön, aki bírja, aki tudja, hogy végigcsinálja.”

Az iskolák lebontották a Program megvalósítását támogató céljaikat hosszú-, közép- és rövidtávú célokra. Összevetettük az egyes iskolák fejlesztési koncepcióit, hogy feltárjuk, vannak-e közös célok, kirajzolódik-e egyfajta közös törekvés a sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulók módszeres oktatására-nevelésére. Az alábbiakban egymást követően ismertetjük a hosszú-, közép- és rövidtávú célokat. Minden kategória esetében zárójelben szerepeltetjük, hogy hány intézmény tűzte ki az adott célt.

Hosszútávú célok:

- Szemléletváltás, befogadó iskolává válás (5);
- Partnerkapcsolatok bővítése és kiaknázása (5);
- Egyéni tanulási utak biztosítása (3);
- Integráció és reintegráció (3);
- Program módszereinek elterjesztése az intézmény más osztályaiban vagy a partnerintézményekben (3);
- Szakmakínálat bővítése (2);
- Ideális tanulási környezet kialakítása (2).

Középtávú célok:

- Eredmények terjesztése, nyilvánossá tétele (3);
- Lemorzsolódó tanulókkal való törődés (2);
- Nyomkövetési rendszer fejlesztése (2);
- Team-munka (2).

Látható, hogy a középtávú célok tekintetében az iskolák sokszínűek, helyzetükből fakadóan más és más eredményre törekszenek. Négy olyan célt találtunk, melyeket legalább két iskola jelölt meg. Megfogalmazódott az igény a Programmal kapcsolatos tudatosabb marketing-tevékenységre, a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás eredményeinek bemutatására nem csak a szakmai szervezetek számára, hanem például a médiában is.

A lemorzsolódó tanulókkal való törődést a két iskola – amelyik ezt középtávú célként fogalmazta meg – eltérően értelmezi: az egyik intézményben a lemorzsolódás csökkentését tartják kívánatosnak, a másik iskolában a korábban lemorzsolódott tanulók nappali rendszerű szakképzésbe vagy felnőttképzésbe történő visszavezetését célozták meg.

Rövid távú célok:

- Infrastrukturális fejlesztés (3);
- Lemorzsolódás csökkentése (3);
- Modulok kidolgozása és tesztelése (3);
- Team-munka (3);
- Iskolai dokumentumok felülvizsgálata a Program tükrében (2).

A Programban résztvevő iskolák infrastrukturális állapota eltérő, néhány helyen jelenleg történik a „Dobbantós” osztályok számára szóló termek kialakítása.

A team-munka területén felmerült az igény a Program mentoraival és coach-aival való együttműködés fenntartása a későbbiekre nézve is, illetve szupervíziós háttér kialakítása

(pszichológus, mentálhigiénikus szakember, munkaerő-piaci elhelyezkedést segítő szervezetek, mentor, coach).

Az iskolai fejlesztési koncepcióban általában nem nevesítik a Programban meghatározott bójákat. Csupán három intézmény készített külön, „Bóják” elnevezéssel dokumentumot.

Összefoglalás

A Programban résztvevő iskolák számára a pályázati anyagok elkészítéséhez adott szempontsorok segítséget jelentettek a helyzetük átgondolásához, elemzéséhez. Az elkészült fejlesztési koncepciók alapján színvonalas szakmai munka lehetősége rajzolódik ki. Pozitívum, hogy a legtöbb iskolában megfogalmazódott – célként is – a Program eredményeinek beépítése az iskolai dokumentumokba és a napi pedagógiai gyakorlatba.

6.2. A program szakmai előzményei

A vizsgált résztvevői célcsoportok iskolaigazgatók, projektvezetők és pedagógusok az alábbi szakmai programokban vettek részt:

Szakmai előzmények	% -os megoszlás		
	Projektvezetők	pedagógusok	igazgató
Svájci EFQM modell kipróbálása	0,0	0,0	0,0
Világbanki projektek	0,0	3,5	54,5
Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program I. modell	12,5	5,9	45,5
Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program II. modell	0,0	3,5	27,3
Önfejlesztő iskolák program	12,5	7,0	18,0
BGR – belső gondozói rendszer	6,3	7,0	9,0
EQAL Komplex ifjúságsegítő intézmény modellje program	0,0	0,0	0,0
Országos Foglalkoztatási Alap KID és tranzit típusú projektjei	0,0	1,1	0,0
HEFOP 2.1.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben A komponens	0,0	7,0	0,0
HEFOP 2.1.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben B komponens	6,3	13,0	9,0
HEFOP kompetencia-alapú tanítási-tanulási programok (3.1.2., 3.1.3., 3.1.4.)	6,3	19,0	18,0
Szakiskolai fejlesztési Program I. 2003-2006	31,3	10,6	36,3
Szakiskolai fejlesztési Program II. 2006-	18,8	20,0	18,0
Leonardo program – a szakképzés támogatása	25,0	4,7	45,5
Comenius program - az egész életen át tartó tanulás programja	18,8	2,3	36,3
A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány projektjei	12,5	10,6	54,5
egyéb	25,0	30,0	90,0
MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás - Gondoskodás) projekt	0,0	0,0	0,0

A legtöbb iskola a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány projektjeiben, a Szakiskolai Fejlesztési Programokban, illetve a Világbanki Projektekben vett részt. Az egyéb

kategóriában a Dobbantó projekt előkészítése, a TÁMOP és az AJKSZP programokat említették meg.

Azokból a programokból, amelyekben részt vettek az iskolák, az alábbiakat tanulták meg:

Szakmai programok megszerzett tapasztalatok	Megjelenítés %-ban		
	pedagógus	projektvezető	igazgató
A folyamatos fejlesztést (ugyanazt jobban)	50,6	62,5	81,8
A folyamatos innovációt (valami újat)	43,5	62,5	72,7
A személyre szabott oktatást-nevelést	52,9	56,2	72,7
Egyéni fejlesztési tervek készítését	41,2	25,0	54,5
Tanulói kompetenciák fejlesztését	58,9	62,5	81,8
Új tanítási módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák stb.)	56,4	62,5	81,8
Kompetencia alapú oktatást	48,2	56,3	72,7
Az adaptív oktatást	16,5	12,5	27,3
A partnerek igényeire való odafigyelést (tanulók, szülők, munkáltatók)	57,6	56,3	81,8
Az együttműködést	64,7	56,3	81,8
Az iskolai dokumentumok és a napi működés összhangját	52,9	50,0	72,7
A hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást	69,4	56,3	81,8
Az eltérő nevelési igényű tanulókkal való foglalkozást	63,5	43,8	81,8
Egyéb és pedig	9,4	0,0	27,3

A pedagógusok közül legtöbben a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást, az együttműködést, az eltérő nevelési igényű tanulókkal való foglalkozást illetve a tanulói kompetenciák fejlesztését említették meg.

A projektvezetők közül a legtöbben a tanulói kompetenciák fejlesztését, az új tanítási módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák stb.), a folyamatos fejlesztést illetve a folyamatos innovációt jelezték vissza.

Az igazgatók a tanulói kompetenciák fejlesztését, az új tanítási módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák stb.), folyamatos fejlesztést, a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást, az együttműködést, a partnerek igényeire való odafigyelést (tanulók, szülők, munkáltatók), az eltérő nevelési igényű tanulókkal való foglalkozást, a folyamatos innovációt, a kompetencia alapú oktatást, a személyre szabott oktatást-nevelést illetve az iskolai dokumentumok és a napi működés összhangját tanulták meg.

Mind a három csoport esetében (kiugróan) alacsony az adaptív oktatás és az egyéni fejlesztési tervek készítése, mint megtanult és alkalmazott tudás.

A megtanult elemekből az alábbiak jelennek meg a pedagógusok, igazgatók és a projektvezetők iskolai életében:

- Fejlesztés igénye a mindennapokban
- Új lehetőségek keresése
- Szemléletváltozás
- Tudatos munkavégzés
- Módszertani megújulás
- Modulrendszer kialakítás
- Partneri elégedettségmérés
- Igazgatói tevékenységben külső belső kapcsolatok ápolása
- Szervezetépítés
- Reintegráció
- Egyéni fejlesztés
- Differenciálás
- Kompetenciafejlesztés
- Kooperatív technika, csoportmunka, portfólió
- Minőségügyi rendszer működtetése
- Pályaorientációs tevékenység

A Programtól elvárt segítséget az alábbiakban foglalhatjuk össze. A legtöbbben a módszertani továbbképzéseket és segédanyagokat említették meg. Emellett az alábbiak jelentek meg:

Dobbantótól elvárt segítség	Tényleges eszközök, amelyeket elvárnak
kooperatív módszerek használata	segédanyag, tapasztalatcsere
Differenciáló, egyéni szükségletekre alapozott pedagógiai eljárások megerősítése, színesítése	Csakis színvonalas és igényes gyakorlatias továbbképzés
A pályakövetési rendszer hiányosságaihoz központi segítség	továbbképzés (nem elméleti, gyakorlati)
Sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozás	módszertani kiadványok, szakkönyvek szakkönyvtár létesítéséhez
Jogszabályi környezet értelmezése.	Módszertani segédanyagok
egyéni fejlesztési terv	módszertani segítség
Gazdasági elszámolás	Fórum ahol találkozhatunk és beszélhetünk a fejlesztő csoportok tagjaival, vezetőivel a gyakorlatról.
szakmai együttműködés	szakmai (csapatépítő) tréningek

lemorzsolódás veszélyének kitett tanulókkal való bánásmód javítása	Szakmai továbbképzések, bemutató foglalkozások
Gyakorló helyek felkutatásához segítség	tapasztalatcsere látogatások
Intézményen belüli szakmai együttműködés fejlesztése	Kompetencia alapú fejlesztés módszertanához továbbképzés
magatartászavaros tanulókkal való foglalkozás	modulok kidolgozott teljes anyaga időben, hogy megfelelően előre tudjunk készülni az évre
mérés-értékelési tevékenység	bemutatók
Munkába állás segítése	felzárkóztató iskola
Iskolák közötti együttműködés fejlesztése (konferenciák)	Szociális hátrányok enyhítéséhez további eszközök
több pedagógiai önállóság, megbízva a kollégák szakmai tudásában	módszertani kultúra, eszköztér fejlesztése-tárgyi eszközfejlesztés, tapasztalatcsere
pedagógusok az aktivizáló, tevékenykedtető módszer	
Új szakképesítések bevezethetősége	
Családi hátrányos helyzet negatívumainak kezeléséhez módszertani útmutatás	
Szülőkkal való kapcsolattartás fejlesztése (módszertani ismeretek)	
Minőségbiztosítás	
tanulók bemeneti mérése az egyéni fejlesztési tervek és tanulási programok kidolgozásához módszertani segédanyagok	Módszertani segédanyagok
A fiatalok számára újszerű oktatási módszer kialakítása	módszertani segítség, eszközök biztosítása, tanmenetek, tanulói segédanyagok pl. színes, érdekes munkáltató füzetek
konfliktuskezelés	Konfliktuskezelő tréning
RADAR mérések eredményeinek beépítése	

Továbbá:

- intézményen belüli szakmai együttműködés, gyakorlati tapasztalatok átadása
- tanulók egymás közötti bizalom erősítésére vonatkozó játékok
- "alternatív" tanítási módszer
- a "kiegész" elkerüléséhez tréningek
- a differenciált oktatásban használatos órai segédanyagok módszerek
- a Dobbantóhoz kapcsolódó szakkönyvek

- A felmerülő esetleges nevelési problémákhoz továbbképzés, módszertani segítség
- A játékos tanulás lehetőségeiről - segédanyag
- A modulok kidolgozásához segítség -mankó
- A munkahelyek megfelelő tájékoztatása a programról és ösztönzésük, hogy fogadják a dobbantós gyerekeket
- a programcsomagok időben való megismerése
- a Tanodába történő látogatás
- Adminisztráció, milyen naplóba dokumentáljuk a modulokat és hogyan lehet számfejteti
- agresszió kezelése-továbbképzés
- ajánlott bibliográfiák, eszközjegyzékek, eszközök, segédanyagok az egyes témákhoz
- átlátható modulrendszer
- Az intézményen belüli elfogadás segítése
- bemeneti mérés módja és szempontjai
- bemutató órák DVD-n
- diákoknak segédlet pl. munkáltató füzetek
- diáktámogatásban szakszerű módszerek
- Differenciált tanítási módszerek, továbbképzés
- egyéni fejlesztési terv: segédanyag, továbbképzés
- életvezetési projektek átnyújtása a gyerekeknek
- érdekes feladatok, modulok, gyakorlatok
- érzelmi intelligencia
- esetmegbeszélések
- eszközhasználati javaslatok
- eszköztámogatás
- Fejlesztésekhez: társas játékok, manipulatív eszközök, memória kártyák
- fejlesztési tervek
- feladatbank
- feladatlapok
- foglalkoztató-lapok
- folyamatos mentorálás
- folyamatos szakmai konzultáció
- Freinet módszer továbbképzés
- gazdálkodó szervezetekkel kapcsolat kialakítása
- Gordon módszer, oktatási segédanyagok
- gyakorlat orientált továbbképzés
- híd program: gyakorlati helyek keresése
- híd program: tanári kézikönyv
- Hospitálás lehetősége
- Infokommunikáció a tanítási órákon- képzés
- ingyenes továbbképzés a a társadalom- és jelenismereti modulokhoz

- ingyenes továbbképzés az enyhén értelmi fogyatékos diákok fejlesztése kapcsán
- integrált oktatás speciális módszereiben való segítség
- iskolai tapasztalatcserék, egymástól tanulás
- iskolán belüli elfogadtatás többségi iskolában, továbbképzés
- iskolán belüli oktatás és a Dobbantó összhangjának (órarend, időbeosztás) megteremtése (például egyénizés esete...)
- javaslat tankönyvekre és egyéb könyvekre
- jó gyakorlatok átadása (ki) tapasztalt kolléga vezetésével
- kompetencia mérőlapok
- konfliktuskezelés
- Kooperatív módszer alkalmazásához eszközök: filc. karton. óra, táblagyurma, kártyák
- kooperatív módszerek használata, gyakorlása
- kooperatív módszerek használata: módszertani segédanyagok
- kooperatív technikák - képzés
- kooperatív, illetve modern cselekvéses tanulási technikák
- lemorzsolódók újraintegrálása
- Lista az elvárt követelményekről a tanuló és a tanárok viszonylatában
- Magatartási, beilleszkedési problémák kezelési technikái
- Mentori segítség
- Módszertan: mediálás
- moduláris tanterv bevezetés
- munkafüzetek
- Munkahelyekkel eredményes kapcsolatteremtés
- munkaszervezés
- önismereti játékok felelevenítése
- Pályaorientációval kapcsolatos módszertani segédanyagok
- pedagógusok mentális-emocionális fejlesztése az érzelmi elhasználódás elkerülése érdekében - technikák, módszerek
- programon belül: egyéni foglalkozások kihasználása
- projekt módszer használata - képzés
- pszichológus szakmai segítsége
- rendszeres konzultáció
- Rendszerszemléleti ismeretek tréning
- roma tanulókkal való kommunikációs tréning
- Szabadtanulás továbbképzés
- szakkönyvek
- szakmai munka és dokumentáció egysége - ügyviteli adminisztrációs segédlet, rendszer, nyomtatványok stb.
- szociális kompetenciafejlesztés
- szupervízió

- tanári kézikönyvek, konkrét és használható segédletek az adott modulokhoz, egyéb segédletek pl pályaaorientációs kérdőívek
- továbbképzés
- új módszertani ismeretek

6.3. Felkészültség a Programra - az intézményi interjúk összegzése

Bevezetés

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) pályázatot hirdetett megyei (és megyei jogú városi) fenntartók által kijelölt szakiskoláknak, hogy a gyakorlatukban ma még nem jelen lévő, a diákok számára egyéni ütemtervek és az ezeken alapuló egyéni foglalkozások rendszerének kialakításához, megvalósításához szakmai segítség álljon rendelkezésre. A pályázat a „Dobbantó – az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmi fejlesztése és az intézményi megvalósítás támogatása” Program (a továbbiakban Program) címet viseli.

A Program keretében, 2009 júniusában, a Programban résztvevő összes iskolát (1. sz. melléklet) megkerestük egy általunk kidolgozott strukturált kérdéssorral. Az interjúk felvétele két célt szolgált: egyrészt szükségesnek tartottuk az iskolák igazgatóival és a projekt intézményi vezetőivel történő találkozást, mert a személyes kontaktusfelvétel segít elkerülni azt a szokásos iskolai reakciót, hogy „mindenfélét írnak rólunk, pedig nem is látták, hogyan élünk és dolgozunk.” Másrészt feltételeztük, hogy minden intézményben más és más az induló állapot a „bóják” területén, szándékunkban állt ezt is feltérképezni.

A tizenöt iskolából tizennégy mutatott fogadókészséget. Az elkészült interjúk alapján öt témakörben mutatjuk be a Programot támogató iskolai környezetet, az intézmények érdekeltégi viszonyait, szakmai eredményeit és további elvárásait, valamint a Program helyi környezetbe történő beágyazódásának lehetőségeit. A jelentéshez mellékeljük a felvett interjúk alapján készült intézményi jelentések összefoglaló táblázatát (3. sz. melléklet).

A Programban résztvevő iskolákból tíz speciális szakiskola vagy egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény. Közülük egy iskola módszertana, pedagógiai gyakorlata a célcsoport oktathatóságának-nevelhetőségének szempontjából kiemelkedőnek számít. Az ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskolában fordított integrációt valósítanak meg. Alapvetően speciális segítséget igénylő gyerekek járnak ebbe az iskolába, amely a Mozgássérült Emberek Rehabilitációs Központjának épületeiben működik, de a pedagógusok bármelyik átlagos gyereket szívesen fogadják, és együtt tanítják a sajátos nevelési igényű gyerekekkel.

A Program által kialakított támogató környezet megfelelősége intézményfejlesztési és oktatásfejlesztési szempontból

A Program egyik célja, hogy felkészítse az intézményeket saját változási folyamataik hosszú távú fenntartásának és továbbépítésének menedzselésére azt követően is, hogy a külső szakmai segítség (a Program zárása után) már nem áll az iskolák rendelkezésére. Ezzel a megoldással a „dobbantás” lehetőségét a Program nemcsak a benne résztvevő diákoknak, hanem az érintett iskoláknak is felkínálja. Az iskolaigazgatókkal és intézményi projektvezetőkkel felvett interjúk alapján három területét állapíthatjuk meg a Program eredményességét befolyásoló intézmény- és oktatásfejlesztésnek. Az alábbiakban ezeket mutatjuk be.

A vezetés motivációja

A fenntartói jelentések elemzése során kiderült⁵, hogy valamennyi esetben az intézmények kezdeményezték a pályázat benyújtását. A tizennégy iskolából hét esetben az intézményi profilból adódóan pályáztak: korábban vagy a pályázat benyújtásakor is futott a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók reintegrációját elősegítő program vagy rendelkeztek, illetve rendelkeznek a célcsoport oktatás-nevelésére vonatkozó saját módszertannal. Ezen – eltérő mértékű szakmai előzményekkel rendelkező – iskolákon kívül ketten emelték ki a Program intézményfejlesztési hozadékát. Az iskolavezetők további, Programmal kapcsolatos motivációja az egyes intézmények pedagógia kultúrájának koherensebbé alakításának lehetősége (például a pedagógus-továbbképzések szükségességét mind az iskolák, mind a fenntartóik kiemelték, visszatérően említették).

A pedagógusok felkészültsége (kompetenciái és módszertani kultúrája) a program végrehajtására

A tizennégy iskolából kilenc esetben történt meg a Programba bevonható pedagógusok tudatos kiválasztása. Az iskolavezetés vagy olyan szempontokat jelölt meg, amelyeknek való megfelelés alapján dönthetett a Programba bekerülő pedagógusok személyéről, vagy közvetlenül kereste meg azokat a kollégákat (szintén egyfajta szempontsört figyelembe véve), akik megfelelő szakmai felkészültséggel rendelkeztek.

A vezetőség a következő kiválasztási szempontokat nevezte meg a fontossági sorrend megjelölése nélkül:

- fogékonyság az innovációk iránt;
- kompetenciák;
- motiváltság;
- oktatás mellett nevelési kérdések iránt való érdeklődés;
- osztályfőnöki tapasztalat;

⁵ Ld. Fenntartói jelentések összefoglaló elemzése

- részvétel más programban;
- szakmai irányultság.

Két iskola esetében nem volt jellemző a Programba bevonható pedagógusok tudatos kiválasztása.

Az elkészült intézményi jelentések alapján egy iskolát tudunk megnevezni, ahol a jelentkezés célja egyértelműen a pedagógusok kompetenciáinak és módszertani ismereteinek fejlesztése volt. Emiatt ebben az intézményben az iskolavezetés különösen fontosnak tartja a nevelőtestület mihamarabbi felkészítését. Korábban több módszerrel is kísérleteztek a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók előrehaladásának segítségével kapcsolatban, azonban a pedagógusok nem különösebben voltak motiváltak, illetve munkaközösségi szinten is gyenge volt köztük az együttműködés.

Az iskola együttműködése a coach-csal és a mentorral

Minden intézményben megindult az együttműködés a coach-okkal és a mentorokkal, azonban ez iskolánként eltérő képet mutat. A már kialakult együttműködések alapján az iskolák számára a coach-ok elsősorban új szemléletet közvetítenek a menedzsment részére, támogatják a vezetői munkát, rendszeres konzultációkat, illetve tréningeket tartanak. Fontos megjegyezni, hogy a coach-ok a Programra való felkészülés időszakában nyújtottak jelentős segítséget az intézmények számára.

A mentorokkal való rendszeres konzultáció szakmai segítséget jelent a pedagógusok számára, azonban többen negatívumként jelezték, hogy a mentorok későn kezdték meg iskolai munkájukat.

Az iskolák többsége zavartalanul, jól szervezettnek ítéli a coach-okkal és mentorokkal való együttműködést. Csupán egy intézmény⁶ jelezte, hogy a coach-ról egyáltalán nincs információja.

Az iskolák érdekeltségének viszonya

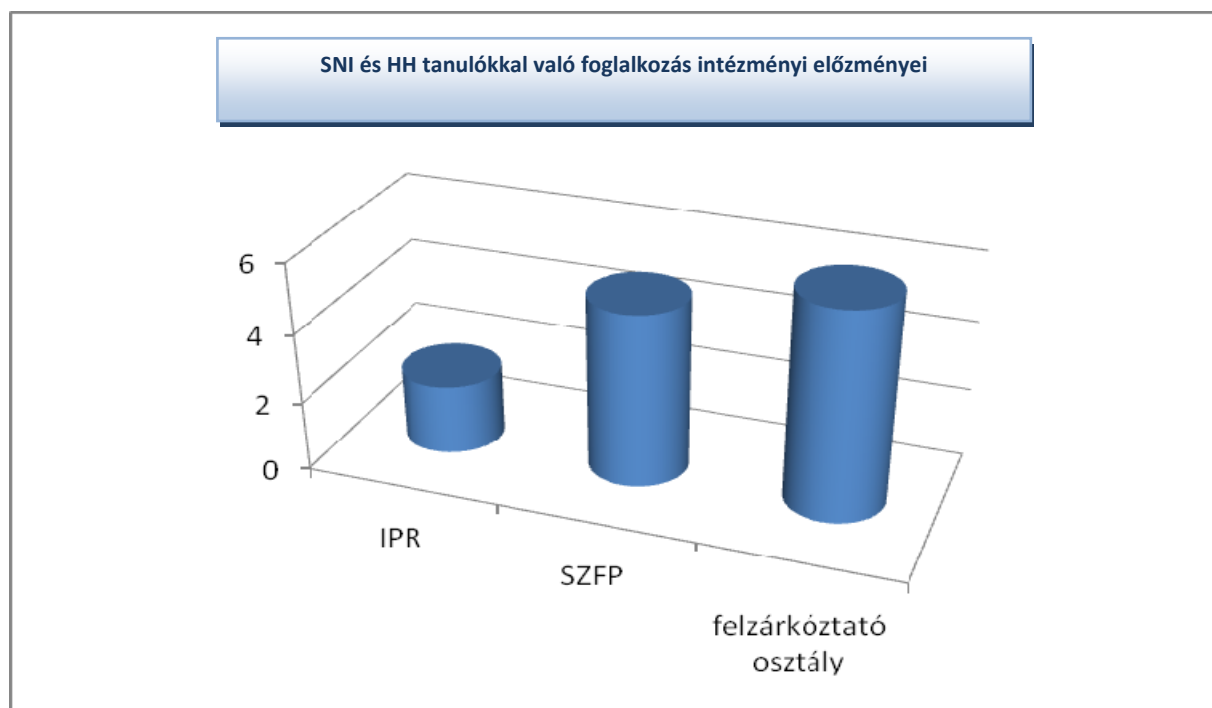
A Program megvalósításának sikerét befolyásolja az iskolák felkészültsége, a célcsoport oktatásával, nevelésével kapcsolatos korábbi tapasztalatai és ezek beépíthetősége. Mind a tizen-négy iskolában nevesíthető valamilyen szakmai érdeklődés vagy előzetes tapasztalat, amelynek alapján célszerűnek látták a Programba való bekapcsolódást.

Az sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás intézményi előzményei

A sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás intézményi előzményeit három csoportba sorolhatjuk, melyeket az alábbiakban ismertetünk. Zárójelben szerepeltetjük az egy-egy kategóriába sorolható intézmények számát.

⁶ Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola

- Integrációs Pedagógiai Rendszer (2);
- Szakiskola Fejlesztési Program I. / II. (5);
- felzárkóztató osztály működtetése (6).



1. ábra

Az intézményi interjúk alapján az iskolák az alábbi programokban, fejlesztésekben vettek részt:

- Arany János Tehetséggondozó Program;
- Kompetencia központú oktatásfejlesztés a Munkavállalásra való felkészítés egyéni Programja (KOMP);
- Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra (HEFOP 3.1.1.);
- Kompetencia alapú programcsomagok tesztelése (HEFOP 3.1.3.)
- „Az esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai útjai” című PHARE Program;
- „Sajátos nevelési igényű tanulók esélyeinek javítása szakmai fejlesztésükön keresztül” című Comenius Projekt;
- Leonardo Program;
- Egyéni Fejlesztéseken Alapuló Tanterv kidolgozása (iskola-modell kísérlet);
- Czinka Panna Ösztöndíjprogram;
- Útravaló Ösztöndíjprogram Munkahelyi Gyakorlat Munkára felkészítő Program;
- Utógondozói Modellprogram;

- Tematikus projektek (például mérés-értékelés, idegen nyelvi, informatikai, pálya-orientációs stb);
- Diszlexiás diákok szakképzése (külön osztály számukra) két szakmacsoportban (gépészet, elektrotechnika-elektronika).

A fenti projektekben szerzett intézményi és egyéni tapasztalatokat az iskolák hasznosítani tudják a Program megvalósítása során.

A vezetés személyes szakmai tapasztalatai a sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos projektekben

A tizenöt intézményből csak ketten nem tudtak korábbi projekt tapasztalatról számot adni. A békéscsabai „Esély Pedagógiai Központ” más közoktatási intézmények számára is módszertani segítséget tud nyújtani. A miskolci Martin János Szakképző Iskolában bevált az a gyakorlat, hogy a projektvezetés tagjai oktatóként is tevékenykednek, így közvetlen kapcsolatban állnak a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal.

A Programban résztvevő intézmények közül heten tartoznak Térségi Integrált Szakképző Központ-hoz (TISZK). Közülük hatan vélik úgy, hogy a TISZK pozitívan befolyásolhatja a célcsoporttal való foglalkozás eredményességét. Hosszútávon a TISZK eszközei és az adott Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság (RFKB) forrásai biztosíthatják a Program fenntarthatóságát; a szolgáltatások bővítésén keresztül lehetővé válik a tanulási nehézségekkel, részképesség-zavarokkal küzdő fiatalok munkaerő-piacra való beléptetése. Ezt a megközelítést támasztja alá az Éltés Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat, amelyik kifejezetten hátránynak tartja, hogy nem került be a Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Szakképzés-szervezési Társulásba.

Az intézmény szakmai eredményei a sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulók vonatkozásában

Az egyes intézményekben folyó szakmai munkát a Program pedagógiai koncepciója szerint négy egymással szoros kapcsolatban álló területre osztottuk fel. Az alábbiakban ezeket mutatjuk be.

Egyéni tanulási utak biztosítása

A legtöbb iskolában törekednek az egyéni haladási ütem biztosítására, a tanulók előzetes tudásának beépítésére: átjárhatóvá teszik a képzéseket, tanulás-módszertani segítséget nyújtanak a diákoknak, habilitációs és rehabilitációs foglalkozásokat tartanak. Csak három iskolában nem biztosított az egyéni haladási ütem, illetve nem történt meg az egyéni fejlesztési tervek és a tanrend összehangolása.

Életpálya építés

A sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű fiataloknak az egyéni tanulási utak biztosítása mellett fokozottan szükségük van a munkaerő-piacra való belépésük elősegítésére, a

munka világában történő előzetes tapasztalatszerzésre. A Programban résztvevő intézmények tanulói eddig eltérő mértékben részesültek pályaeorientációban.

Tudatosan, saját fejlesztésű pályaeorientációt hat iskola végzett, melynek formái a következők:

- szakmai napok;
- pályaválasztási kiállítás;
- munkahely-látogatások;
- pályaaalkalmassági teszt;
- digitális tananyagok az életút-tervezéshez és életpálya építéshez;
- önismereti tréning;
- álláskeresési technikák oktatása;
- egyéni pályaválasztási tanácsadás és munkába állás segítése.

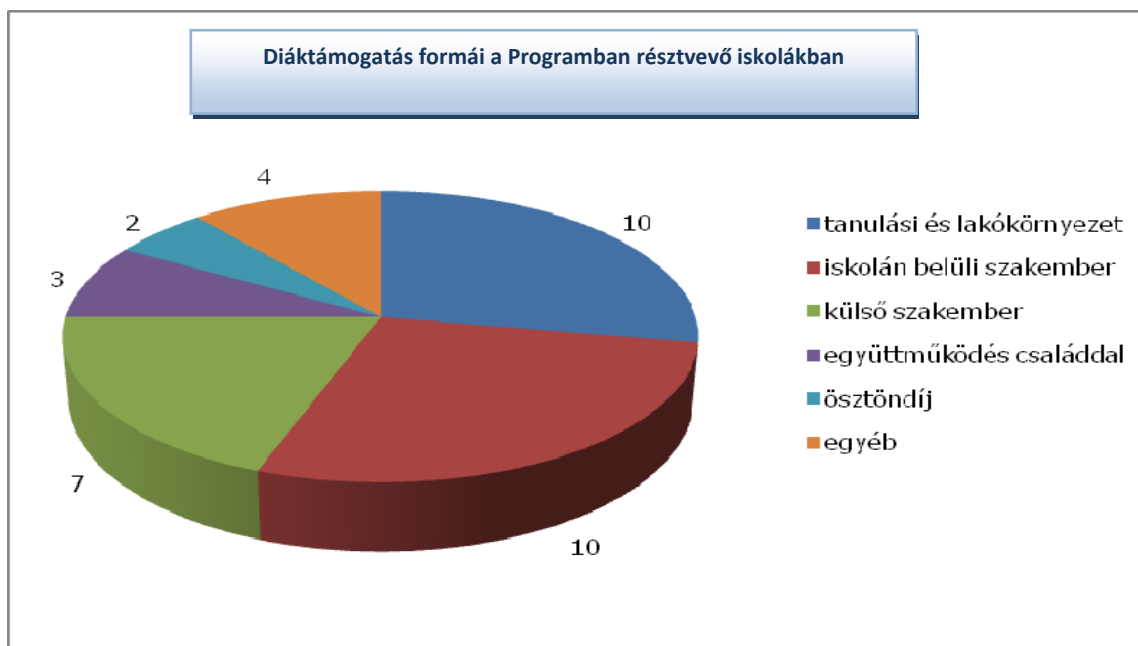
Az eddig is tudatos pályaeorientációs tevékenységet folytató iskolák közül ketten felvetették, hogy az iskolába való be- és kilépéskor a tanulási képességek mérésén kívül munkaerő-piaci kompetencia-mérésre is szükség lenne. Három iskolában tanóra keretében, csoportos formában folyik pályaeorientációs tevékenység az osztályfőnöki órán, valamint szakmai alapozás történik 9-10. évfolyamon, illetve az adott szakképzésre történő jelentkezés elbírálási szempontja a tanuló választott szakmához való attitűdje.

Két iskola eddig „nem érezte feladatának” a pályaeorientációt, mivel az kistérségi szinten biztosított.

Diáktámogatás

A tanulók komplex – pszichés, szociális és tanulási – téren történő támogatására minden, a Programban résztvevő iskola rendelkezik kialakult gyakorlattal, amelyek hat kategóriába sorolhatók. Az alábbiakban ezeket ismertetjük oly módon, hogy zárójelben szerepeltetjük az egy-egy kategóriában tevékenységet folytató intézmények számát:

- Tanulási és lakókörnyezet biztosítása (10);
- Iskolában rendelkezésre álló szakember (10);
- Együttműködés külső szakemberekkel (7);
- Együttműködés a családdal (3);
- Ösztöndíjprogram (2);
- Egyéb (4).



2. ábra

A fenti diagramon (2. sz. ábra) jól látszik, hogy az iskolák alapvető feladatuknak tekintik a tanulók elé gördülő akadályok csökkentését, de többnyire „házon” belül oldják meg a problémás helyzeteket. Ezt mutatja, hogy tíz esetben tettek említést az iskolájukban rendelkezésre álló szakemberekről (pszichológus, mentálhigiénés szakember, fejlesztő-pedagógus, ifjúságvédelmi szakember, gyógypedagógus, mentor), továbbá az osztályfőnökök is szerepet vállalnak ezen tevékenységekben: szükség szerint esetmegbeszéléseket tartanak, valamint folyamatos kapcsolatban állnak a jegyzővel, a Családsegítő Központtal, a Drogambulanciával és a Nevelési Tanácsadóval.

A célcsoport élethelyzetét tekintve fontos kérdés a tanulási és lakókörnyezet. A Programban résztvevő iskolák közül hatan rendelkeznek kollégiummal, amely pozitívan tudja befolyásolni a tanulók előmenetelét azáltal, hogy kedvezőbb környezetet teremt számukra az otthoninál. További négy iskola említette, hogy a kellően felszerelt termék kialakítása mellett tanulószobák és hasznos szabadidő-eltöltésre alkalmas környezet megteremtésére is törekednek.

Az iskola és a család együttműködése nem elterjedt gyakorlat. Csak három iskola tett említést a szülőkkel való pozitív kapcsolattartásról (telefonos, családlátogatás).

Az anyagi támogatás (ösztöndíjprogram) nyújtása kevésbé jellemző, inkább térítésmentes, preventív foglalkozások szervezését vállalják az iskolák (önismereti kerék alkalmazása, szituációs játékok, drámapedagógia).

Lemorzsolódottak felkutatása és megtartása

Valamennyi iskola törekszik arra, hogy tanulóit eljuttassa a szakmai vizsga letételéig. A lemorzsolódás csökkentését mind az intézmények, mind a fenntartók a Programmal kapcsolatos elvárásként jelölték meg.

A tizennégy iskolában különböző módszerekkel (egyéni tanulási utak biztosítása, preventív jellegű szabadidős programok) segítik a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok tanulmányi előmenetelét.

Hét iskola szoros kapcsolatot tart a helyi szociális intézményekkel (családsegítő központ, városi mentálhigiénés munkaközösség stb.) a jegyzővel és a munkaügyi központtal, így kísérik figyelemmel a korábban lemorzsolódott fiatalok további életútját.

Három iskola kifejezetten fogadóintézményként definiálja magát, azaz átveszi a más iskolákban tanulmányaikat félbehagyó diákokat.

Csak két iskola nem foglalkozik a korábban lemorzsolódott tanulók felkutatásával, bár saját tanulóik számára biztosítják a szakmák közötti átjárhatóságot. Így próbálják növelni a tanulmányaikat sikeresen befejező diákok számát.

Az iskolai stratégiák és a fejlesztés viszonya; a program helyi beágyazódása, intézményesülési esélyei

A vezetés felkészültsége (kompetenciái) és elkötelezettsége a program végrehajtására vonatkozóan

A Programban résztvevő iskolák többségének vezetősége felkészült a Program végrehajtására mind a pedagógiai módszertan, mind a menedzsment területén. Ismereteiket nem csak képzéseken sajátították el, hanem többen korábbi országos programok tanácsadói vagy mentori tevékenysége révén is szereztek tapasztalatot e területen.

Az intézmény szervezeti kultúrája

A Dobbantó Program nyolc bójája közül három a résztvevő szervezetet, és benne a pedagógusokat érinti. A következő három pontban az iskolák és a Program pedagógiai koncepciójának viszonyát, illetve az intézményesülés esélyeit mutatjuk be: mennyire nyitottak a pedagógusok az innováció iránt, milyen saját intézményfejlesztési tervekkel rendelkeznek az iskolák, és mindezek hogyan viszonyulnak a Programhoz.

Iskola szintű bevonás mértéke

A Program sikeres megvalósítása érdekében nem csak a vezetés felkészültsége és a Program egészére történő rálátása szükséges, hanem a pedagógusok elkötelezettsége is. A Program-

ban résztvevő iskolák a disszeminációs módszerek közül az interperszonális kapcsolatokra épülőket részesítik előnyben (esetmegbeszélések, hospitálások, beszámolók munkaközösségi és intézményi szinten is). A belső fejlesztői kör (vezetőség, pedagógusok) folyamatosan kommunikál egymással egy-egy iskolán belül, és előremutató, hogy felmerült az intézmények közötti információáramoltatás gondolata is.

A tanulók, a szülők és a pedagógusok tájékoztatása általában megtörtént, az iskolák várakozással néznek az új tanulócsoporthoz. Egy iskola véli csak úgy, hogy még jelentős erőfeszítéseket kell tennie a Program elismertetése érdekében. Azokban az iskolákban, ahol már van projekt tapasztalat, mintává váltak a korábbi programokban dolgozó pedagógusok. A tanárok elszigetelődését csökkenti, ha a Dobbantós osztály nem elkülönülten működik. A tizenöt iskolából csak egyetlen esetben kap a többi osztálytól elkülönült, kollégiumban található termet a Dobbantós osztály.

Team működés

A program egyik alapelve a team működés: minél többen dolgozzanak együtt a Program megvalósításán. A tizennégy iskolából hatban korábban is jellemző volt team-ek szerveződése vagy munkaközösségek kooperálása különböző pedagógiai és intézményműködési területeken (például rendezvényszervezés, szociális ügyek, minőségfejlesztés, mérés-értékelés, tantárgyi vagy egyéb projektek stb.). Két iskolában újdonságnak számít a Program által megkívánt team-működés.

Egy esetben az iskolaigazgató és a projektvezető ellentmondásba került egymással a team munka kivitelezhetőségét érintően, de mindketten bíznak abban, hogy a Programban dolgozó pedagógusok együttműködése mintául szolgál majd az egész nevelőtestület számára (az intézményvezető optimistább volt a kérdés megítélésében).

Iskolafejlesztési program

A Program ideje alatt minden iskolának el kell készítenie a saját, több elemből álló iskolafejlesztési programját, melyet a programalkotást megelőző helyzetelemzés alapján megvalósíthatónak tart. Négy iskola kifejezetten a Programhoz kívánja igazítani a fejlesztési koncepcióját, és a bóják mentén tervezi kidolgozni iskolafejlesztési programját. Azokban az iskolákban, ahol a Dobbantóval párhuzamosan futnak egyéb programok, törekednek ezek összekapcsolására – például a tanulói környezet modernizálása terén. Egy iskola vezetősége vélte csak úgy, hogy intézményükben gyenge az innovációs kapacitás.

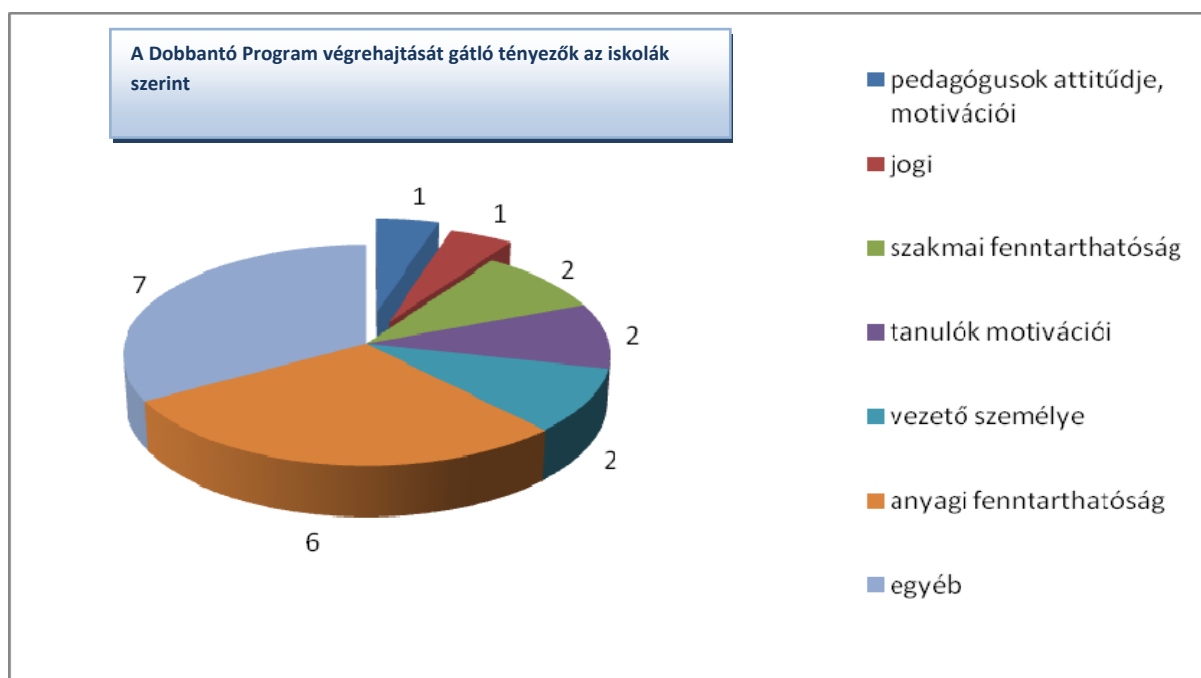
Egy intézményben „egyéni feladatnak” tekinti a vezetés a Program teljes menedzselését, amelyet jól mutat az iskolafejlesztési programmal kapcsolatos kérdésre adott válasz: „egyelőre a fejlesztő-pedagógus foglalkozik ezzel”.

A Program végrehajtását gátló tényezők (veszélyek)

Az iskolák a fenntartóknál lényegesen sokrétűbbnek látják a Program végrehajthatóságát. Egyetértenek abban, hogy a finanszírozhatóság a projektidőszak alatt és azt követően is kulcskérdés, de a Fenntartói jelentésben⁷ felsorolt veszélyforrásokat csak kis mértékben említették az iskolaigazgatók és a projektvezetők. Csupán egy iskola véli úgy, hogy a Program minden akadály nélkül megvalósítható, mivel a vezetőség és a pedagógusok is felkészültek a szakmai előzmények révén.

Az alábbiakban ismertetjük az iskolák által definiált veszélyforrásokat az említések gyakoriságának növekedése szerint, tehát elsőként szerepel az iskolák által legkevésbé gátló jellegű tényező, és utolsóként a leginkább fontosnak tartott veszély. Zárójelben szerepeltetjük az említések gyakoriságának számát.

- Pedagógusok attitűdje, motivációi (1);
- Jogi (1);
- Szakmai fenntarthatóság (2);
- Tanulók motivációi (2);
- Vezető személye (2);
- Anyagi fenntarthatóság (6);
- Egyéb (7).



3. ábra

⁷ A fenntartói interjúk összefoglaló elemzése: A Program végrehajtását gátló tényezők (veszélyek)

A fenti diagram (3. ábra) szemlélteti, hogy az iskolák – térségi szinten adott helyzetükből, szerepeikből következően – eltérő, de nem egyedi gátló tényezőket magas számban soroltak fel (egyéb kategória).

A szakmai fenntarthatóság kategóriában az iskolák nem a tanulói célcsoportra vonatkozó veszélyforrásokat (vö. Fenntartói jelentés⁸) soroltak, hanem a Program végrehajtásában aktívan közreműködő pedagógusok együttműködését (team működés).

Két iskola kiemelte, hogy a vezetőváltás, illetve a vezető személyes elköteleződése, projektvezetői tapasztalata nagymértékben befolyásolja a Program eredményességét.

Az egyéb kategóriában az alábbi veszélyforrásokat határozták meg az iskolák (a fontossági sorrend nélkül):

- Információáramlás a projektvezetés, a pedagógusok, a fenntartó és más közoktatási intézmények között;
- Intézményi széttagoltság (több telephely, rossz infrastrukturális állapot);
- Projekt kezdő időpontjának kitolódása (A fél éves időbeni csúszás negatívan befolyásolta a Program elfogadtatását, a pedagógusok veszítettek lelkesedésükből, a toborzás és a felkészülés az elvártnál kisebb mértékben teljesült.);
- A Program ellaposodása;
- Tanulók körében jelentkező rasszizmus;
- Térségben található munkahelyek számának csökkenése
(A Programban részt vevő, munka világába belépő fiatalok elhelyezkedési lehetőségei korlátozottak.).

Az információáramlás veszélyként történő említése nehezen értelmezhető, mivel szinte minden iskola bemutató órák, esetmegbeszélések, munkaközösségi értekezletek és a szociális-civil szférával való kapcsolatok meglétéről vagy kiépítéséről számolt be az interjúk során.

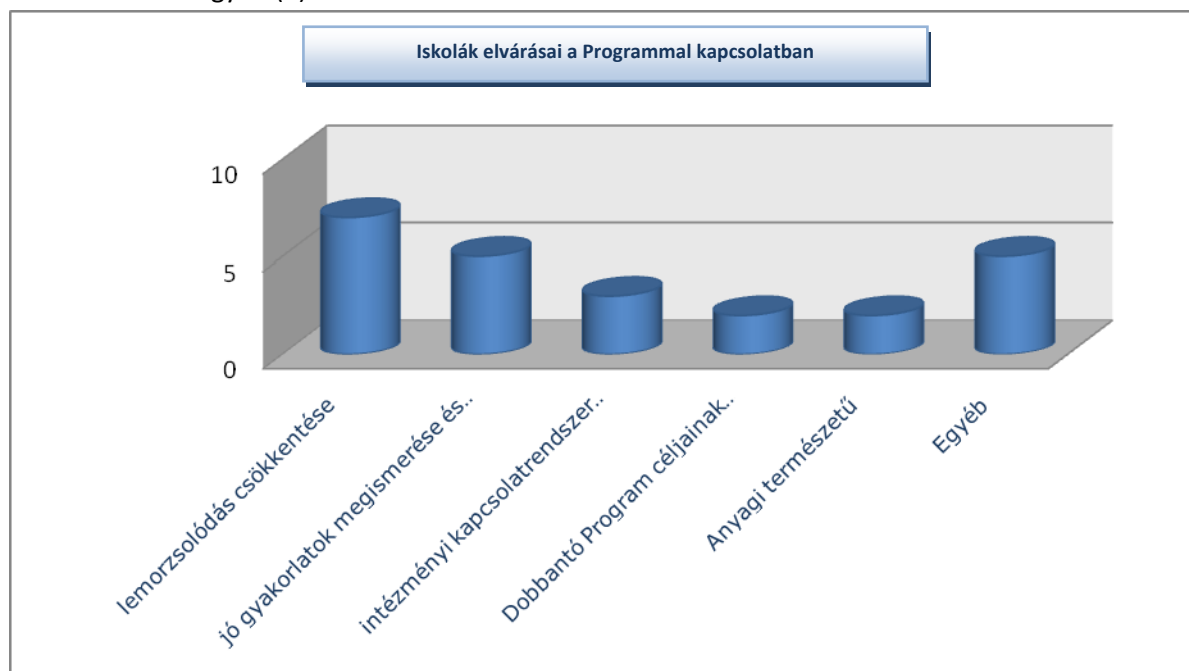
Igények, elvárások a Programmal kapcsolatban

Valamennyi iskola megfogalmazta a Programmal kapcsolatos elvárásait, melyek hat kategóriába sorolhatók. Az alábbiakban ezeket ismertetjük az említések gyakoriságának csökkenése szerint, tehát elsőként szerepel a leggyakrabban felmerült igény, és utolsóként a legkevésbé elvárt eredmény. Zárójelben szerepeltetjük az említések gyakoriságának számát.

- Lemorzsolódás csökkentése (7);
- Jó gyakorlatok megismerése és terjesztése (5);
- Intézményi kapcsolatrendszer kiszélesítése (3);
- Dobbantó Program céljainak megvalósulása (2);
- Anyagi természetű (2);

⁸ A fenntartói interjúk összefoglaló elemzése 5. fejezet: A Program végrehajtását gátló tényezők (veszélyek)

- Egyéb (5).



4. ábra

A fenti diagramon (4. ábra) látható, hogy az iskolák a Program végrehajtását gátló tényezők megítéléséhez hasonlóan a Programmal kapcsolatos elvárásaikban is sokrétűek.

A Programban résztvevő iskolák közös igénye, hogy minél több sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű fiatal fejezze be eredményesen a tanulmányait, tehát csökkenjen a lemorzsolódás aránya.

A fenntartókhoz hasonlóan az iskolák is fontosnak tartják a Program során kialakult tapasztalatok rendszeres, szervezett keretek között történő megosztását a pedagógusok, szülők, külső szakértők (FSZK, kamara) és a partnerintézmények (családsegítő, önkormányzat stb.) körében. Az intézményi kapcsolatrendszer szélesedésének reménye egyrészt a jó gyakorlatok terjesztésének lehetőségével kapcsolatos, másrészt a lemorzsolódás csökkentésével (pálya-orientációs lehetőségek bővülése, életesélyek megteremtése).

Két esetben az iskola és a fenntartó elvárása összhangban áll: ugyanazok az iskolák jelölték meg elvárásuként a Dobbantó Program céljainak megvalósulását és a nagyobb mértékű anyagi támogatást, mint amelyeknek saját fenntartója is így fogalmazott.

Az egyéb kategóriában a következő igények merültek fel:

- Mintaprojektből modell váljon (2);
- Sajátos nevelési igénnyel kapcsolatos közgondolkodás változása (2);
- Program törvényi beágyazódása (2);
- Kifutási időt adni a Programnak a fenntarthatóság érdekében (2);
- Projektirányítási tapasztalat megszerzése (1).

Összefoglalás

A Program által felkínált „dobbantás” lehetőség minden iskola maximálisan értékeli és törekszik az iskolában folyó pedagógiai munka és intézményfejlesztési tevékenység ennek érdekében történő menedzselésére. A legtöbb iskolában a vezetőség felkészült, a Programba bekapcsolt pedagógusok kiválasztása tudatosan, kompetenciák alapján történt, a coach-okkal és mentorokkal való együttműködés zavartalan. Az egyes iskolákban meglévő szakmai előzmények és a szakemberek rendelkezésre állása alapján biztosítottak látszik a Program céljainak megvalósíthatósága, amennyiben nem maradnak figyelmen kívül az iskolák által megjelölt veszélyforrások. A fenntartókhöz hasonlóan az iskolák is az intézményközi kapcsolatokban és a jó gyakorlatok átvételében bíznak, hogy nagyobb eredményt érjenek el a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok oktatásában-nevelésében.

7. A Program a szervezetben

7.1. A programban résztvevő iskolák szervezeti jellemzői, sajátosságai

A programban résztvevő iskolák szervezeti jellemzőit egy szemantikus differenciálskála segítségével mértük, arra keresve a választ, hogy az iskolákban, mint szervezetekben vannak-e olyan szervezeti hiányosságok (túl sok megoldatlan konfliktus, a szervezet megosztottsága, klikkesedés, bizalmatlanság, kommunikáció-hiány, együttműködés-hiány, működési szabályozatlanság, stb.) amelyek veszélyeztetik a program sikerét, vagyis alkalmasak-e az iskolák, mint szervezetek a program sikeres befogadására. A mérőeszköz 17 db szervezeti jellemzőt tartalmaz és a válaszolóknak két ellentétes kijelentés közé „kifeszített” ötfokú skálán kellett bejelölni véleményüket az adott jellemzővel kapcsolatban. Az alábbi példa mutatja, hogy az 1-es és 2-es válaszok a bal oldali kijelentés igazságát, a 4-es és 5-ös válaszok pedig a jobboldali kijelentés különböző mértékű igazságát jelentik. A 3-as válasz egy olyan közbülső értéknek tekinthető, amikor az adott jellemzőről nem lehet eldönteni, hogy a bal oldali vagy a jobboldali állítás igaz-e rá, mert például „egyszer így, máskor úgy” vagy vannak a szervezetben olyanok, akikre a baloldali, de olyanok is, akikre a jobboldali állítás igaz. A 3-as érték jelentheti azt is, hogy a válaszoló nem kívánt véleményt mondani, ezért az „arany középutat” választotta.

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz	
Az emberek munkaterhelése egyenlőtlen.	1	2	3	4	5	Ebben a szervezetben biztosítják az emberek egyenlő munkaterhelését.

A kérdőívet három csoport, a pedagógusok, a projektvezetők és az igazgatók töltötték ki. Az igazgatók csoportjában sajnos sokan nem válaszoltak minden kérdésre, így mindössze csak 4 olyan állítás van, amelyre legalább 10-en válaszoltak, a többi kérdés esetében 1-2 válasz érkezett, ami értelmetlenné teszi ezen kérdések elemzését az igazgatók esetében. Az igazgatók esetében jelentkező adathiányok ezért keletkeztek.

A következő táblázatban látható a 17 állítás átlaga, a pedagógusok átlagai szerint növekvő sorrendbe rendezve, amiből első ránézésre is látható néhány sajátosság.

- A legkisebb átlag 3,01, a legnagyobb 4,15, tehát az összes jellemző tekintetében a jobboldali kijelentések irányába mutatnak az átlagok, amelyek pedig mindig a kívánatos szervezeti működést fejezik ki. Így az átlagok alapján összességében nem mutatkozik lényeges probléma.

- A három csoport közül az igazgatók értékelték legkritikusabban a szervezeti jellemzőket, őket követik a pedagógusok, míg a legpozitívabb értékelést a projektvezetők adták. Ők egy-két kivételtől eltekintve rendre jobb értékelést adtak, mint a pedagógusok.
- A legkritikusabb jellemzőnek a pedagógusok és a projektvezetők is a munkaterhelés eloszlását értékelték a szervezetben. Mindkét csoport esetében lényeges különbség van a munkaterhelés és a második legrosszabbul értékelt jellemző között. (pedagógusoknál 0,43, a projektvezetőknél 0,31)

	Ped	P.vez	Ig	
Az emberek munkaterhelése egyenlőtlen.	3,01	3,23		Ebben a szervezetben biztosítják az emberek egyenlő munkaterhelését.
Az alapvető bajok helyett inkább a felszíni problémákat beszélnek meg. A problémák vizsgálata helyett rögtön a megoldással hozakodnak elő.	3,44	3,92		Ha problémák adódnak, cselekvés előtt a helyzetet gondosan megvizsgálják, az alapvető problémákon akarnak javítani.
Nincs érdeklődés a szervezet munkájában szereplő más szakterületek iránt, mindenki csak a saját dolgával törődik. Nem törődnek mások problémáival.	3,53	3,54		Majdnem mindenki érdeklődő, és szívesen tanul valamit az egyéb szakterületektől. Érdeklődnek mások problémái iránt is.
Az embereknek nem érdekük visszajelzést kapni másoktól, nem kérik, nem támogatják, és nem használják fel, ha visszacsatolást kapnak.	3,60	3,69	3,50	Törekednek visszajelzést kapni, visszajelzést kérnek másoktól, ezt azután saját hatékonyságuk fokozására használják fel.
Ha problémák merülnek fel, a felelősséget másra hárítják, a rossz eredményekért kölcsönösen egymást vádolják.	3,63	3,54		Ha problémák merülnek fel, vállalják a felelősséget, elemzik a problémákat, hogy kiderítsék hol hibáztak. Így a jövőben könnyebben oldják meg a nehézségeket.
Ha a tantestület tagjai közül valaki megtanul valami újat, attól csak maga lesz gazdagabb.	3,68	3,92		Ha a tantestület tagjai közül valaki megtanul valami újat, több olyan fórum, helyzet is van az iskolában, amikor a többiek tanulhatnak tőle.
A szervezet tagjai nem bíznak egymásban, óvatosak, zárkózzottak, felületesen figyelnek társaikra. Félnak bírálni és tartanak a bírálattól.	3,69	4,00	3,40	A szervezet tagjai bíznak egymásban, becsülik és felhasználják az egymástól kapott információkat, szabadon megnyilvánulhatnak negatív reakcióik, hiszen megtorlástól nem kell félniük.
Az iskolai innovációt az abban részt vevő pedagógusok saját ügyének tekintik a többiek.	3,71	4,00		Az iskolai innováció során az abban részt vevő pedagógusok sok új, hasznos dolgot hoznak a többiek számára.

A szervezetben a célok nem tisztázottak, szétszórtak, ellentmondásosak, kevés érdeklődést kiváltóak.	3,73	4,00	Mindenki számára világosak, mindenkinek fontosak a célok, a tagok a megvalósítás részesének érzik magukat.	
Nincs kezdeményezés a problémák megoldására, a problémák többségét felfelé küldik, szabadulnak tőlük.	3,75	4,00	A legtöbb problémát helyben megoldják, csak azokat küldik tovább, melyek a vezetés figyelmét kívánják.	
Az emberek nem tudják milyen szempontok szerint és milyen módon értékelik munkájukat.	3,75	3,85	Az emberek tisztában vannak munkájuk megítélési szempontjaival és módjával.	
Rutinként teljesítik a feladatokat, nem figyelnek a minőségre, semmi lelkesedés, csak megkönnyebbülés a feladat végeztével.	3,78	3,92	Magas színvonalú feladatok, lelkesedés, és elégedettség érzése, hogy jó munkát végeztek a jellemző.	
A szervezetben nem bíznak az emberekben, folyton ellenőrzik őket, és kevés önállóságot adnak nekik.	3,82	3,85	A szervezetben az emberek maximális önállóságot élveznek, az ellenőrzés csak szükséges mértékű.	
A szervezet merev, nem törekszik újszerű megoldásokra, tagjait nem ösztönzi fejlődésre, újszerű feladatok vállalására.	3,86	4,15	3,60	A szervezet rugalmas, új és jobb megoldásokra törekszik, az egyének változnak és fejlődnek, személyes támogatást kapnak a szervezettől.
Fejlesztésre szinte semmi ötlet vagy javaslat nem merül fel, az új ötleteket nem bátorítják.	3,92	4,08	Fejlesztésre sok ötlet és javaslat van, bátorítják a javaslattevőket.	
Nincs kollegiális szellem a szervezetben, az emberek nem segítik, támogatják egymást a munkájukban.	3,96	4,08	3,50	A szervezetre jellemző a kollegiális szellem, az emberek segítik, támogatják egymást a munkájukban.
Ebben a szervezetben a munkatársak hatásköre és felelőssége teljesen tisztázatlan.	4,01	4,00	Ebben a szervezetben a munkatársak hatásköre és felelőssége egyértelműen meghatározott.	

A fenti 17 szervezeti jellemzőt az átláthatóbb elemzés érdekében négy dimenzióba csoportosítottuk, amelyek külön-külön is koherens al-skálákat alkotnak. A skálák reliabilitása (alpha) 0,7 és 0,843 között vannak. A négy dimenzió a következő:

- Bizalom, együttműködés, kommunikáció a szervezetben
- A szervezeten belüli problémák kezelése
- A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt
- A szervezet szabályozottsága

A fenti négy dimenzió átlagait (ötfokú skálán) az alábbi táblázat mutatja.

	Pedagógusok			Projektvezetők		
	N	Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	72	3,7083	,75279	13	3,8462	,62798
A problémák kezelése	72	3,6204	,82090	13	3,8205	,80064
A szervezet és tagjainak viszonya	72	3,8056	,77421	13	4,0308	,65750
A szervezet szabályozottsága	72	3,6493	,73237	13	3,7308	,89827
Érvényes N (listwise)	72			13		

Látható, hogy a dimenziók átlagában nincs lényeges különbség sem a pedagógusok, sem a projektvezetők esetében, a pedagógusok esetében 3,7, a projektvezetők esetében pedig, 3,8-3,9 körül mozognak az átlagok. Ez azt is mutatja, hogy a programban résztvevő szervezetekben kiegyenlített a négy terület, egyik területen sem mutatkozik lényeges hiány, így a fenti adatok alapján is azt mondhatjuk, hogy a szervezetek alkalmasnak mutatkoznak a „Dobbantó” program sikeres lebonyolítására.

Bizalom, együttműködés, kommunikáció a szervezetben

Ehhez a dimenzióhoz azok az állítások tartoznak, amelyek a szervezet tagjai közötti együttműködésről, kollegiális kapcsolatról, bizalomról és a tagok közötti kommunikációról adnak felvilágosítást. A táblázatokban az látható, hogy a válaszolók hány százaléka választotta a két ellentétes kijelentés közé „kifeszített” ötfokú skála 1-es, 2-es, 3-as, 4-es és 5-ös értékeit.

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Nincs érdeklődés a szervezet munkájában szereplő más szakterületek iránt, mindenki csak a saját dolgával törődik. Nem törődnek mások problémáival.					Majdnem mindenki érdeklődő, és szívesen tanul valamit az egyéb szakterületektől. Érdeklődnek mások problémái iránt is.
Pedagógusok	6,8	8,2	27,4	39,7	17,8
Projektvezetők		15,4	23,1	53,8	7,7

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Ha a tantestület tagjai közül valaki megtanul valami újat, attól csak maga lesz gazdagabb.					Ha a tantestület tagjai közül valaki megtanul valami újat, több olyan fórum, helyzet is van az iskolában, amikor a többiek tanulhatnak tőle.
Pedagógusok	2,8	8,3	23,6	48,6	16,7
Projektvezetők			23,1	61,5	15,4

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az embereknek nem érdekük visszajelzést kapni másoktól, nem kérik, nem támogatják, és nem használják fel, ha visszacsatolást kapnak.					Törekednek visszajelzést kapni, visszajelzést kérnek másoktól, ezt aztán saját hatékonyságuk fokozására használják fel.
Pedagógusok	1,4	11,0	26,0	49,3	12,3
Projektvezetők		7,7	38,5	30,8	23,1
Igazgatók			50,0	50,0	

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
A szervezet tagjai nem bíznak egymásban, óvatosak, zárkózottak, felületesen figyelnek társaikra. Félnak bírálni és tartanak a bírálattól.					A szervezet tagjai bíznak egymásban, becsülik és felhasználják az egymástól kapott információkat, szabadon megnyilvánulhatnak negatív reakcióik, hiszen megtorlástól nem kell félniük.
Pedagógusok	4,2	8,3	22,2	44,4	20,8
Projektvezetők			30,8	38,5	30,8
Igazgatók		10,0	40,0	50,0	

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Nincs kollegiális szellem a szervezetben, az emberek nem segítik, támogatják egymást a munkájukban.					A szervezetre jellemző a kollegiális szellem, az emberek segítik, támogatják egymást a munkájukban.
Pedagógusok	6,9	15,3	52,8	25,0	
Projektvezetők		23,1	46,2	30,8	
Igazgatók		50,0	50,0		

A dimenzióhoz tartozó jellemzőkről elmondható, hogy a baloldali állításokat a szervezetükre igaznak tartók aránya maximum 15%, azaz legfeljebb a válaszolók hatod része jelzett problémát a dimenzióhoz tartozó valamelyik jellemzővel kapcsolatban. Leggyakrabban a válaszolók negyed része választotta a közömbös (3-as) választ, a többség a jobboldali válaszokat tartotta igaznak a szervezetére.

A szervezeten belüli problémák kezelése

Ez a dimenzió azt mutatja, hogy a szervezet hogyan kezeli a felmerült problémákat, foglalkoznak-e a probléma megoldásával vagy inkább hárítják őket, hajlandók-e és képesek-e a problémákat azonosítani, gyökereket megkeresni és megoldani vagy inkább csak a felszíni problémákkal adott esetben „látszatproblémák” megoldásával foglalkoznak a szervezetben.

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Ha problémák merülnek fel, a felelősséget másra hárítják, a rossz eredményekért kölcsönösen egymást vádolják.					Ha problémák merülnek fel, vállalják a felelősséget, elemzik a problémákat, hogy kiderítsék hol hibáztak. Így a jövőben könnyebben oldják meg a nehézségeket.
Pedagógusok	1,4	12,3	24,7	45,2	16,4
Projektvezetők		23,1	15,4	46,2	15,4

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az alapvető bajok helyett inkább a felszíni problémákat beszéljük meg. A problémák vizsgálata helyett rögtön a megoldással hozakodnak elő.					Ha problémák adódnak, cselekvés előtt a helyzetet gondosan megvizsgálják, az alapvető problémákon akarnak javítani.
Pedagógusok	1,4	12,5	38,9	34,7	12,5
Projektvezetők		7,7	15,4	53,8	23,1

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Nincs kezdeményezés a problémák megoldására, a problémák többségét felfelé küldik, szabadulnak tőlük.					A legtöbb problémát helyben megoldják, csak azokat küldik tovább, melyek a vezetés figyelmét kívánják.
Pedagógusok	4,2	5,6	25,0	41,7	23,6
Projektvezetők		7,7	15,4	46,2	30,8

Az eloszlásokat tekintve hasonló képet mutat a problémák kezelése dimenzió, mint az előző, kevesen látják úgy, hogy a felelősséget másra hárítják, hogy nem elemzik és nem törekednek a problémák megoldására. Általában a válaszok 60% vagy magasabb százaléka a felelősségvállalás, a probléma-elemzés és a problémák helyi kezelését jelzi. Egyedül a pedagógusok esetében tapasztalható enyhe jelzés a problémák elemzése területén, ahol elég magas a közömbös válaszok aránya (38,9%) és nem éri el az 50%-ot (47,2%) azok együttes aránya, akik úgy értékelik, hogy a szervezetükben gondosan elemezik a problémákat, mielőtt cselekszenek.

A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt

A harmadik dimenzió azt mutatja, hogy a szervezetek tagjai mennyire vonódnak be a tevékenységekbe, mennyire hajlandóak a szervezet számára „közkincsé” tenni információikat, tudásukat, ötleteiket, a szervezetben mennyire támogatják ezeket, mennyire inspirálja és támogatja a szervezet az egyének előrelépését, egyéni fejlődését.

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
A szervezetben a célok nem tisztázottak, szétszórtak, elmentmondásosak, kevés érdeklődést kiváltóak.					Mindenki számára világosak, mindenkinek fontosak a célok, a tagok a megvalósítás részesének érzik magukat.
Pedagógusok	1,4	8,2	23,3	50,7	16,4
Projektvezetők			38,5	23,1	38,5

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az iskolai innovációt az abban részt vevő pedagógusok saját ügyének tekintik a többiek..					Az iskolai innováció során az abban részt vevő pedagógusok sok új, hasznos dolgot hoznak a többiek számára.
Pedagógusok	4,2	12,5	15,3	44,4	23,6
Projektvezetők		7,7	15,4	46,2	30,8

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Fejlesztésre szinte semmi ötlet vagy javaslat nem merül fel, az új ötleteket nem bátorítják.					Fejlesztésre sok ötlet és javaslat van, bátorítják a javaslattevőket.
Pedagógusok		8,3	22,2	38,9	30,6
Projektvezetők			15,4	61,5	23,1

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Rutinként teljesítik a feladatokat, nem figyelnek a minőségre, semmi lelkesedés, csak megkönnyebbülés a feladat végeztével..					Magas színvonalú feladatok, lelkesedés, és elégedettség érzése, hogy jó munkát végeztek a jellemző.
Pedagógusok	2,8	2,8	27,8	47,2	19,4
Projektvezetők		7,7	15,4	53,8	23,1

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
A szervezet merev, nem törekszik újszerű megoldásokra, tagjait nem ösztönzi fejlődésre, újszerű feladatok vállalására.					A szervezet rugalmas, új és jobb megoldásokra törekszik, az egyének változnak és fejlődnek, személyes támogatást kapnak a szervezettől.
Pedagógusok	2,8	5,6	22,2	41,7	27,8
Projektvezetők			15,4	53,8	30,8
Igazgatók			40,0	60,0	

Az eloszlásokat tekintve a válaszok itt is 60%-nál magasabb arányban a pozitív szervezeti jellemzők irányába mutatnak. Egyedül a projektvezetők esetében magas a közömbös válaszok aránya (38,5%) a szervezet céljainak fontossága és a megvalósításban való részvétel tekintetében, de az ő esetükben a válaszok több, mint 60%-a a pozitív tartományba esik.

A szervezet szabályozottsága

Ez a dimenzió azokat a jellemzőket tartalmazza, amelyek a szervezet szabályozottságát írják le. A hatáskörök és felelősségi körök tisztázottságát, a munka értékelésének szempontjait, a munka elosztásának arányosságát és az ellenőrzésének arányosságát.

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Ebben a szervezetben a munkatársak hatásköre és felelőssége teljesen tisztázatlan.					Ebben a szervezetben a munkatársak hatásköre és felelőssége egyértelműen meghatározott.
Pedagógusok	1,4	5,6	13,9	48,6	30,6
Projektvezetők			30,8	38,5	30,8

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
A szervezetben nem bíznak az emberekben, folyton ellenőrzik őket, és kevés önállóságot adnak nekik.					A szervezetben az emberek maximális önállóságot élveznek, az ellenőrzés csak szükséges mértékű.
Pedagógusok	2,8	6,9	20,8	44,4	25,0
Projektvezetők		15,4	23,1	23,1	38,5

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az emberek munkaterhelése egyenlőtlen.					Ebben a szervezetben biztosítják az emberek egyenlő munkaterhelését.
Pedagógusok	16,7	16,7	27,8	26,4	12,5
Projektvezetők	7,7	23,1	30,8	15,4	23,1

	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az emberek nem tudják milyen szempontok szerint és milyen módon értékeli munkájukat.					Az emberek tisztában vannak munkájuk megítélési szempontjaival és módjával.
Pedagógusok	1,4	2,8	34,7	41,7	19,4
Projektvezetők		7,7	23,1	46,2	23,1

Ebben a dimenzióban három szempontból hasonló megítéléssel találkozunk, mint az előzőekben, alapvetően pozitívan vélekednek a szervezetről a válaszolók. A dimenzióhoz tartozó negyedik szempontból – a munkaterhelések egyenlő elosztásával kapcsolatban – a pedagógusok és a projektvezetők is egybehangzóan elégedetlenséget jeleznek. Ahogyan már az átlagok is jelezték, ez az a terület, ahol a legtöbben elégedetlenek, a pedagógusok 33,4%-a, a projektvezetők 30,8%-a látja úgy, hogy egyenlőtlen a munkateher eloszlás az iskolákban. Az egyenlő munkateher-elosztást tapasztalók aránya a pedagógusok és a projektvezetők esetében sem éri el a 40%-ot.

A Dobbantó-program beindulása valószínűleg újabb plusz terheket fog jelenteni a benne dolgozó pedagógusok és projektvezetők számára is, mivel már a program elindulása előtt is sokan aránytalanságot látnak a szervezeten belül, érdemes odafigyelni arra, hogy a program bevezetése lehetőleg ne növelje tovább a munkateher elosztásának aránytalanságát.

Kapcsolat a dimenziók között

A 17 itemből létrehozott négy dimenzióban elért pontszámok erős lineáris kapcsolatban vannak egymással, úgy is fogalmazhatunk, hogy „minden összefügg mindennel”. Akik úgy érzékelik, hogy jó együttműködés van a szervezeten belül, bizalom van az emberek között, azok a többi szervezeti jellemzőben is magasabb pontot értek el, míg, akik ennek ellenkezőjét érzékelik, azok a szervezet többi jellemzőjét is rosszabbnak értékelik. A pedagógusok és a projektvezetők esetében is ugyanez az összefüggés tapasztalható, ami arra világít rá, hogy a szervezetről kialakított egyetlen véleménynek a megváltozása – akár negatív, akár pozitív irányba – befolyásolja a többi szervezeti jellemző megítélését is.

A pedagógusok és a projektvezetők adatait a következő két táblázat mutatja.

Pedagógusok

		Bizalom, együttmű- ködés, kommuni- káció	A problémák kezelése	A szervezet és tagjainak vi- szonya	A szervezet szabályozott- sága
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Pearson Correlation	1	,779(**)	,894(**)	,678(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	72	72	72	72
A problémák kezelése	Pearson Correlation	,779(**)	1	,755(**)	,798(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	72	72	72	72
A szervezet és tagjainak vi- szonya	Pearson Correlation	,894(**)	,755(**)	1	,675(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	72	72	72	72
A szervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,678(**)	,798(**)	,675(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	72	72	72	72

** A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

Projektvezetők

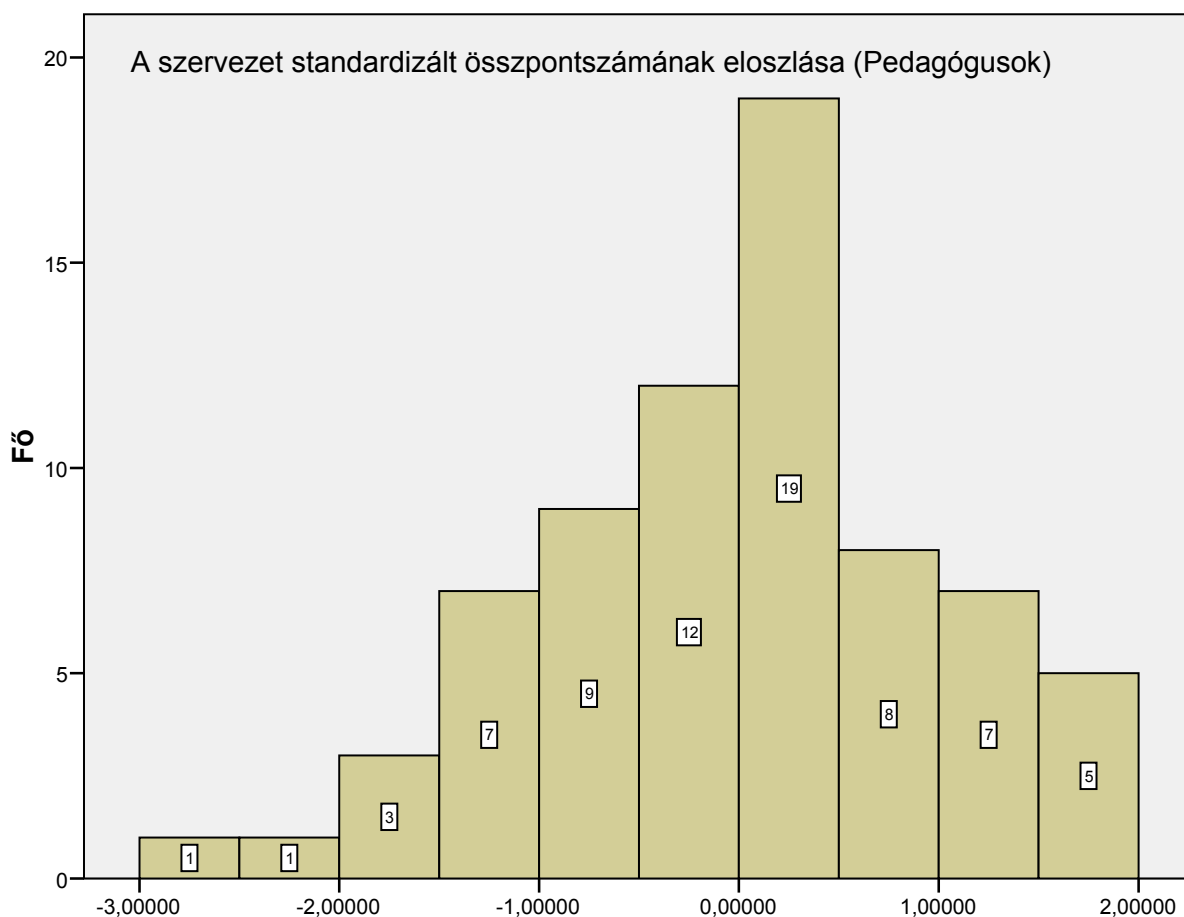
		Bizalom, együttmű- ködés, kommuni- káció	A problémák kezelése	A szervezet és tagjainak vi- szonya	A szervezet szabályozott- sága
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Pearson Correlation	1	,902(**)	,917(**)	,785(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,001
	N	13	13	13	13
A problémák kezelése	Pearson Correlation	,902(**)	1	,813(**)	,835(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,001	,000
	N	13	13	13	13
A szervezet és tagjainak vi- szonya	Pearson Correlation	,917(**)	,813(**)	1	,636(*)
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,019
	N	13	13	13	13
A szervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,785(**)	,835(**)	,636(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,019	
	N	13	13	13	13

** A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

A szervezet megítélése az egyének szintjén

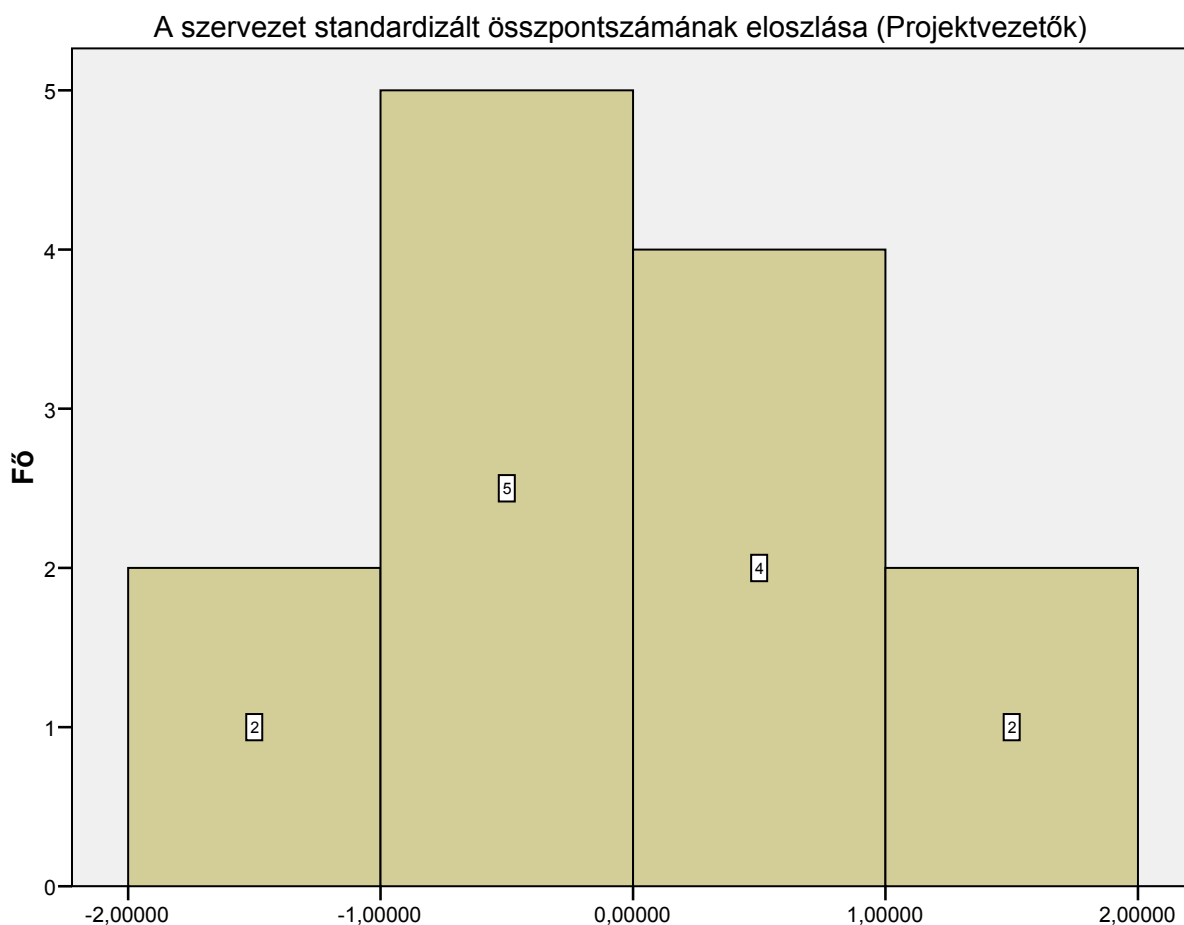
A dimenziók közötti erős lineáris kapcsolat azt sejteti, hogy a 17 állítás együtt is alkalmas lehet egy skála kialakítására, ami így is van, a 17 itemből létrehozott skála reliabilitása a tanárok esetében ($\alpha=0,943$) a projektvezetők esetében pedig ($\alpha=0,952$). Ez a mutató azt fejezi ki, hogy a válaszolók összességében mennyire elégedettek az iskolájukkal, mennyire tartják azt maguk számára megfelelő szervezetnek.

Az új skálán elérhető pontszám minimuma 17 (minden szempontból 1-re értékelve), maximuma pedig, 85 (minden szempontból 5-re értékelve). A pedagógusok között a legalacsonyabb pontszám 29, a legmagasabb 85, a skálán elért átlag pedig 63,03 pont. A következő grafikon a skálán elért standardizált (0 átlagú, 1 szórású) pontszámok eloszlását mutatja, amiből látható, hogy a tanárok között 5 fő igen kedvezőtlen véleménnyel van a szervezetről. Ennek az 5 főnek a skálán elért pontszáma 29 és 44 pont közé esik.



A projektvezetők esetében lényegesen kisebbek a szélsőségek, mint a pedagógusoknál, náluk a legkisebb pontszám 44 és a legnagyobb 85, az átlag pedig kicsit magasabb, mint a pedagóg-

gusoké, 65,8. A két legkevesebb pontot elért projektvezető pontszáma 44 illetve 53 pont, a többiek közelítenek az átlaghoz, illetve átlag feletti.



A szervezettel kapcsolatos vizsgálat eredményeiből összegzésként két megállapítást szeretnénk kiemelni, amiről úgy gondoljuk, hogy a program szempontjából a legfontosabbak:

- A munkaterhek aránytalanságát már többen jelezték a program bevezetése előtt
- A pedagógusok között van kb. 5 fő, akik az átlagnál lényegesen kevésbé tartják jónak az iskolájukat, így feltételezhetően kevésbé elégedett vele és kevésbé érzik jól magát a szervezetben, rájuk érdemes lenne egyénileg odafigyelni.

7.2. A változásokhoz való viszony

Napjainkban a kihívások olyan gyors ütemben követik egymást, ami korábban nem volt tapasztalható. A kihívásoknak való sikeres megfelelés kikényszeríti a változásokat és a hozzájuk való alkalmazkodást is, így kulcskérdés az, hogy a változásokhoz milyen a szervezet tagjainak viszonya és az is, hogy a szervezetek mennyire felkészültek, milyen gyakorlattal rendelkeznek

a változások menedzselésében. Tudjuk, hogy az egyének általában ragaszkodnak a megszokotthoz, nem szívesen változtatnak, sőt adott esetben ellenállnak a változásoknak. Azt is tudjuk, hogy a változások komoly konfliktusokat eredményezhetnek a szervezetekben is, adott esetben lehetetlenné téve a változtatások véghezvitelét. Ebből az következik, hogy a szervezetekben a változtatásokat kellő körültekintéssel, a szervezet rugalmasságát és változási készségét ismerve érdemes elkezdni. Feltételezzük, hogy a Dobbantó program változásokat fog eredményezni a résztvevő intézményekben, ezért fontosnak tartottuk megvizsgálni az iskolákat abból a szempontból, hogy a program bevezetésével járó változások milyen fogadtatásra számíthatnak.

A kérdések elsősorban arra vonatkoztak, hogy az iskolák gyakorlatában mennyire vannak jelen azok a tevékenységek, amelyek a változások sikeres bevezetéséhez szükségesek. A mérőeszköz hat dimenzió mentén vizsgálja a szervezet gyakorlatát, ezek a következők:

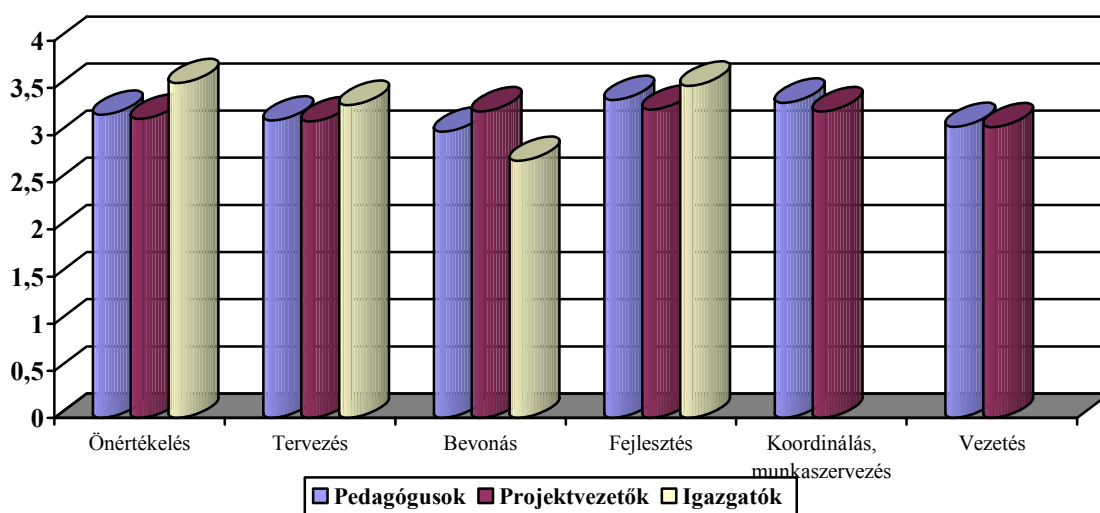
- **Önértékelés:** Azt vizsgálja, hogy a szervezetben milyen mértékben „közbeszéd” a működés, felszínre kerülnek-e a működési hiányosságok, a bevezetett változtatások eredményét nyomon követik-e, értékelik-e. Összességében mennyire jellemző a szervezet gyakorlatának elemzése és értékelése és történik-e reflektálás a tevékenységre.
- **Tervezés:** Azt vizsgálja, hogy az önértékelés, reflektálás eredményeként jelen van-e a szervezetben a tudatos átgondolt tervezés gyakorlata, ezek rögzítve vannak-e az intézményi dokumentumokban, ismerik-e őket a szervezet tagjai, illetve azt, hogy mennyire merev vagy rugalmas a szervezet a tervek végrehajtásával kapcsolatban.
- **Bevonás:** A dimenzió arról ad információt, hogy az intézményben milyen csoportok bevonásával történik a változtatások elhatározása, szűk kör határoz, vagy bevonják a döntésekbe az intézmény diákjait, a szülőket, illetve az intézmény egyéb partnereit.
- **Fejlesztés:** A dimenzió azt vizsgálja, hogy mennyire van jelen az intézményben a fejlődési igény, ez mennyire épült be az iskola értékrendszerébe, a fejlesztés mennyire koncentrálna az iskola manifeszt funkciójára a tanításra, és az intézményben biztosítanak-e kellő időt a fejlesztések kidolgozására, bevezetésére.
- **Koordinálás, munkaszervezés:** Arról kapunk információt, hogy a fejlesztéseket, változásokat vezetők irányítók tapasztaltak-e ezen a területen, a munkavégzés egymástól elszigetelve vagy közösen történik, megosztják-e egymással a döntésekhez szükséges információkat és a fejlesztéssel kapcsolatos tapasztalatokat.
- **Vezetés:** Végül a vezetés dimenzió arról informál bennünket, hogy a szervezetben mennyire rendelkeznek határozott elképzelésekkel a jövőt illetően, a tapasztalat milyen mértékben játszik szerepet a fontos döntések meghozatalában és mennyire van lehetőség bevonódni a szervezet tagjainak az irányításba.

A kérdőívet a pedagógusok, a projektvezetők és az igazgatók töltötték ki, azonban az igazgatók esetében a két utolsó dimenzióhoz tartozó kérdésekre csak egy-két válasz érkezett, ezért az ő esetükben ebben a két esetben nem közlünk adatokat.

A következő táblázat és grafikon azt mutatja, hogy a három különböző csoport milyen átlagokat ért el a hat dimenzióban. A kérdésekre 4 fokú skálán kellett válaszolni, az 1 és 4 közé eső értékek közül a nagyobb értékek kedvezőbb változáshoz való viszonyt jelentenek. Összességében azt mondhatjuk, hogy az átlagok kedvező képet festenek az intézmények változáshoz való viszonyáról, minden átlag három egész feletti, egyedül az igazgatók átlaga kisebb 3-nál a „Bevonás” dimenzióban.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
Önértékelés	3,2143	3,1731	3,5500
Tervezés	3,1549	3,1458	3,3182
Bevonás	3,0362	3,2500	2,7273
Fejlesztés	3,3713	3,2692	3,5227
Koordinálás, munkaszervezés	3,3419	3,2500	
Vezetés	3,0857	3,0833	

A grafikonon jól látható, hogy a pedagógusok és a projektvezetők átlagai – a bevonás dimenziótól eltekintve – nem térnek el lényegesen egymástól. Az igazgatók vélekedése különbözik leginkább a másik két csoportétól, ők az önértékelést, a tervezést és a fejlesztést magasabbra értékelték, mint a pedagógusok és a projektvezetők, ugyanakkor a bevonás dimenziójában ők látják leginkább úgy, hogy nem történik meg rendszeresen a partnerek bevonása a döntésekbe.



Önértékelés**Rendszeresen beszélünk a tanítás minőségéről az iskolában**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			
néha	15,3	15,4	
gyakran	48,6	30,8	40,0
csaknem mindig	36,1	53,8	60,0

Az adatok azt mutatják, hogy a minőségről való kommunikáció a szervezeten belül gyakori, sőt szinte folyamatosnak mondható. A legalacsonyabb értéket ebben a dimenzióban egyértelműen a pedagógusok adták. Ez arra utal, hogy a vezetői szinten dolgozók sokkal gyakrabban beszélnek ezekről a kérdésekről, de ezekbe a helyzetekbe nem minden esetben vonják be a pedagógusokat.

Iskolai szinten figyelemmel kísérjük az általunk bevezetett változásokat.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	1,4		
néha	12,7		10,0
gyakran	33,8	61,5	20,0
csaknem mindig	52,1	38,5	70,0

A változások nyomon követése, rendszeres értékelése a sikeres változáskezelés egyik legfőbb feltétele. Ezért nem közömbös, hogy ezen a téren milyen gyakorlattal rendelkeznek az érintett intézmények. Az adatok alapján úgy tűnik, hogy ebben a feladatban a vezetők a leginkább érintettek. Ők mintegy 70%-ban jelezték, hogy a monitorozás folyamatos. A pedagógusok fele vélekedik hasonlóan. A projektvezetők esetében azt láthatjuk, hogy ők nem érzik ezt egy folyamatos tevékenységnek, legalább is a többségük csupán a 3-as értéket jelölte a skálán.

A pedagógusok időt fordítanak saját tanítási gyakorlatuk áttekintésére, elemzésére.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	2,8		
néha	18,1	30,8	
gyakran	52,8	53,8	45,5
csaknem mindig	26,4	15,4	54,5

A pedagógusok önreflexióra fordított idejét a vezetők túlértékelik. A pedagógusok közel fele csupán a 3-as értéket jelölte, és majdnem 20 % úgy ítéli meg, hogy ez az idő meglehetősen kevés (1-2 értékek jelölése). A projektvezetők egy része hasonlóan látja a helyzetet, mint a pedagógusok, de egyharmaduk úgy ítéli meg, hogy az elemzésre inkább csak néha jut idő. Összességében azt mondhatjuk, hogy ők jeleznek egyértelműen hiányosságot ezen a területen.

Az iskola gondot fordít az iskolai légkörre.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	2,8		
néha	16,7	23,1	9,1
gyakran	37,5	46,2	27,3
csaknem mindig	43,1	30,8	63,6

Az iskola légkörére fordított időre vonatkozó kérdéssel kapcsolatban a pedagógusok és projektvezetők viszonylag hasonlóan vélekedek. A vezetők jelentős többsége úgy érzi, ez a tevékenység szinte folyamatosan zajlik. Vélhetően Ők azok, akik személy szerint a legtöbb figyelmet fordítanak a légkörre, így az ő perspektívájukból szemlélve ilyen kedvező a helyzet. Míg a pedagógusok ezt nem teljesen így látják.

Tervezés

A tervezés a változással kapcsolatos szervezeti felkészülés egyik legfontosabb eleme. A tervezés során lehet felkészülni az esetleges nehézségekre, kitűzni a rövidebb és hosszabb távú célokat, valamint kidolgozni az ellenőrzés lehetséges módszereit és megtervezni annak időbeosztását. A tervezéssel kapcsolatos szervezeti magatartás nagyban befolyásolja a változás sikerességét.

Hosszú távú céljaink megjelennek az iskolai munkatervben.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			
néha	11,1		9,1
gyakran	25,0	53,8	45,5
csaknem mindig	63,9	46,2	45,5

Az adatokból úgy tűnik, hogy a pedagógusok számára jelennek meg a hosszú távú célok tervek. Ezen a területen a projektvezetők és a vezetők is látnak még javítani valót. Szerintük a célok gyakran megjelennek, de a kívánatos nyilván az volna, ha minden esetben világosan lefektetnék őket már a munkaterv szintjén.

Iskolánkban a tervezés folyamatát fontosabbnak tartjuk, mint magát az írott tervet.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	5,6		
néha	9,7	23,1	
gyakran	65,3	46,2	54,5
csaknem mindig	19,4	30,8	45,5

Ebben a kérdésen is a pedagógusok véleménye a leginkább megosztott. Vannak, akik úgy ítélik meg, hogy szinte soha nem értékelődik túl a tervezési folyamat a tervhez képest, de közel 20% azt mondja, szinte mindig ezt tapasztalja. De többségük úgy látja, hogy gyakran ez történik.

A vezetők és a projektvezetők véleménye ebben a kérdésben egységesebb, és egymáshoz is hasonlóbb. Ők úgy látják, hogy a tervezési folyamat gyakran, illetve szinte mindig jelentősebb, mint maga a terv.

Mindenki alaposan ismeri az iskolafejlesztési prioritásokat.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	4,2		
néha	21,1	33,3	18,2
gyakran	50,7	50,0	54,5
csaknem mindig	23,9	16,7	27,3

A tájékoztatással az iskolai fejlesztések prioritásának ismeretével kapcsolatos nézetek a teljes mintán belül viszonylag egységesek. Mindhárom csoport esetében a „gyakran” kategóriába esik a legtöbb válasz. Ezen túlmenően, a projektvezetők látják úgy viszonylag nagy arányban, hogy ez a kívánatosnál ritkábban jellemző az intézményre.

Rendszeresen felülvizsgáljuk és módosítjuk terveinket.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	1,4		
néha	16,9	8,3	9,1
gyakran	45,1	66,7	45,5
csaknem mindig	36,6	25,0	45,5

A tervek felülvizsgálata é módosítása a szervezet rugalmasságát és önreflexióra való képességét mutatja. Ezen a területen is kedvező az összkép. A válaszok többsége a „gyakran” kategóriába esik. Azt azonban láthatjuk az adatokból, hogy vezetők szerint a legkedvezőbb a helyzet, míg a pedagógusok esetében többen jelölték, hogy ez inkább ritkán fordul elő, de a projektvezetők csoportjából is kevesebben jelölték a csaknem mindig kategóriát a mások két csoporthoz képest. Ezek az eltérések arra utalnak, hogy ezen a területen is érdemes lenne a működést javítani, mert itt megint a vezetők személyes a legpozitívabb.

Bevonás**3. Nagyobb változtatások előtt kikérjük diákjaink véleményét.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	7,1		27,3
néha	31,4	16,7	27,3
gyakran	42,9	58,3	9,1
csaknem mindig	18,6	25,0	36,4

Ebben a kérdésben a vezetők látják a legkevésbé kielégítőnek a helyzetet, majdnem 60% látja úgy, hogy szinte soha vagy ritkán kéri ki a diákok véleményét a változások előtt. A projektvezetők és a pedagógusok véleménye összességében hasonló, belső arányait tekintve azonban a projektvezetők válaszai mutatják a legpozitívabb képet. Elképzelhető, hogy a vezetők és a másik két csoport közötti különbségeket ez esetben is a szemléleti perspektíva okozza. A pedagógusok és a projektvezetők (akik szintén elsősorban pedagógusok), vélhetően a gyerekeket érintő kisebb döntéseket is figyelembe vették a válaszadásnál. A vezetők pedig az egész iskola hosszabbtávú fejlesztéseit érintő (az ő kompetenciájukba tartozó) döntésekre gondoltak.

4. Az iskola figyelembe veszi a szülői igényeket az iskolai program változtatásakor.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	4,2		45,5
néha	22,5	8,3	18,2
gyakran	39,4	50,0	9,1
csaknem mindig	33,8	41,7	27,3

A szülők bevonásával kapcsolatos vélekedések esetében még markánsabban jelenik meg a különbség a csoportok között. A vezetők látnak legtöbb hiányosságot ezen a területen, és a projektvezetők jeleztek legtöbbször gyakori vagy folyamatos bevonás élményt. A pedagógusok véleménye ez esetben is a legárnyaltabb. Elképzelhető, hogy a projektvezetők azok a pedagógusok lettek, akik eddig is kompetensen közvetítettek információt az egyes csoportok között, így a szülők és az iskola között is. Ezért látják nagyon kedvezőnek a szervezet működését ezen a területen. Míg a vezetők esetleg a napi teendők mellett ezt a feladatot csak ritkán, a nagyobb horderejű változtatások kapcsán vállalták magukra.

5.A vezetők, a pedagógusok és a szülők képviselői közösen döntenek az iskola jövőjéről.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	8,6		36,4
néha	25,7	33,3	36,4
gyakran	37,1	16,7	9,1
csaknem mindig	28,6	50,0	18,2

Ezek az adatok az előző kérdéshez nagyon hasonló válaszeloszlást mutatnak. A vezetők a legkevésbé elégedettek e téren a szervezet működésével, szerintük a közös döntések nagyon ritkák. A projektvezetők vélekedése itt is kiemelkedően pozitív. A pedagógusok a már ismert vegyes képet mutatják. Ebben a kérdésen a vezetők és projektvezetők álláspontja közötti különbséget azonban már nem lehet csupán az eltérő perspektíva alapján magyarázni. Erre az eltérésre érdemes volna odafigyelni, és mélyebben feltárni a különbségek okát, valamint pontosítani a helyzetképet, hogy reális fejlesztési elképzeléseket lehessen erre kidolgozni a valós állapot figyelembe vételével.

6.Hatékonyan használjuk a különböző támogató, szolgáltató intézményeket fejlesztő munkánk során.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			
néha	8,5		18,2
gyakran	39,4	58,3	54,5
csaknem mindig	52,1	41,7	27,3

Ebben a kérdésben viszonylag egységesen és alapvetően pozitívan nyilatkoztak az érintettek. Vélhetően ezen a területen nincsenek jelentős eltérések a perspektívában, és talán objektívebben ítélték meg ezt a helyzetet.

Fejlesztés

1.A szakmai fejlődés érték az iskolában.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			27,3
néha	5,8	7,7	18,2
gyakran	36,2	46,2	36,4
csaknem mindig	58,0	46,2	18,2

A szakmai fejlődés értéként kezelése a szervezet egyik fontos jellemzője. Különösen olyan esetben, amikor egy új módszer vagy szemlélet bevezetését tervezi az intézmény. Ezért figyelemre méltó jel, hogy a vezetők több mint 40%-a problémát jelez ezen a területen (1. és 2. értékeket összevonva). Ami figyelemre méltó, hogy a pedagógusok ezt sokkal pozitívabban látják. Érdeemes volna feltárni a vélekedések hátterét. Vajon a pedagógusok és a vezetők saját gyakorlatuk szemszögéből ítélték? Vagy a pedagógusok egy ideális állapotot, a kívánatoszt jelenítették meg válaszaikban és nem a valós tapasztalatokat. Ennek eldöntésére a zárt kérdések nem alkalmasak, ehhez „lágyabb” módszertani megoldásokat kellene választani.

2.Az iskola jövőjének tervezéskor nagy hangsúlyt fektetünk a szakmai fejlődésre.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			
néha	5,9	7,7	45,5
gyakran	39,7	46,2	36,4
csaknem mindig	54,4	46,2	18,2

Az adatok eloszlása a csoportok szerint ebben a kérdésben is az előzőhöz hasonló mintázatot követ. Azaz a legpozitívabban a pedagógusok vélekednek szakmai fejlődésre helyezett hangsúlyról, míg az igazgatók ebben az esetben is jeleznek problémát. Közel fele az igazgatóknak úgy ítéli meg, hogy csupán néha jellemző a szervezetre, hogy a jövő tervezésekor a szakmai fejlődésre koncentrálnának. Ők nyilvánvalóan azt érzékelik, hogy a fejlesztéseket gyakran a működési környezet változásai kényszerítik ki, és a fejlesztés irányai olykor nem a szakmai fejlődés igényeihez, hanem pl. a piaci igényekhez vagy a pályázati prioritásokhoz stb. igazodnak.

3.A tantestület fejlesztése a tanítási gyakorlatra koncentrálni.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			9,1
Néha	11,8	23,1	18,2
Gyakran	57,4	46,2	18,2
csaknem mindig	30,9	30,8	54,5

A tantestület fejlesztésének kérdésében a három csoport alapvetően egységesen vélekedik. Úgy látják, hogy a fejlesztés többnyire a tanítási gyakorlatra koncentrálni. Ez a kép a jelen fejlesztés sikerességére nézve kedvező előjelnek tekinthető, hisz a tervezett program egyik sarokpontja a tanítási gyakorlat fejlesztése a programban résztvevő gyerekek optimális fejlesztése érdekében.

4.Az iskola, mint szervezet időt biztosít a tantestület fejlesztésére.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha			9,1
néha	8,8	15,4	18,2
gyakran	54,4	46,2	45,5
csaknem mindig	36,8	38,5	27,3

A fejlődés sikerességének egyik legfőbb feltétele, hogy elegendő idő álljon rendelkezésre a folyamatok kifutásához, a változások első jeleinek megnyilvánulásához, valamint későbbi megszilárdulásához. A türelmetlen szervezetek alkalmatlanok hosszú távú szervezeti fejlesztési célok megvalósítására. Az ilyen szervezetek gyakran a valós eredmény létrejöttéhez szükséges idő letelte előtt kudarcnak minősítik a változást, és esetleg abbahagyják, vagy valami új fejlesztésbe kezdenek ismét. Az adatok azt mutatják, hogy a programba bekerült intézményekben ezen a területen nincs alapvető probléma. Az igazgatók véleménye azonban ez esetben is kicsit negatívabb, mint a másik két csoporté. Itt vélhetően ismét a perspektíva különbség mutatkozik meg. A vezetők valószínűleg sokkal erősebb idői nyomást érzékelnek a fenntartó részéről vagy a szakai elvárások szintjén az eredményességgel kapcsolatban, ezért úgy érzik, hogy esetek egy részében nincs elegendő idő a változások kifutására. Elképzelhető, hogy válaszaikban nem a szervezet, sokkal inkább a „környezet” türelmetlenségére utaltak. A program sikeressége szempontjából az idői aspektus kiemelkedően fontos. Erre a projekt lebonyolításánál és értékelésénél is figyelemmel kell lenni.

Koordinálás, munkaszervezés

5.A munka szervezésében résztvevő kollégáknak van gyakorlata az együttműködésben, a közös munkában.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4		
néha	7,2	8,3	
gyakran	46,4	41,7	
csaknem mindig	44,9	50,0	

A program sikerességét nagyban befolyásolja a résztvevők együttműködési képessége. Úgy tűnik a válaszok alapján, hogy ezen a területen az érintett intézményekben nincs jelentős probléma. A projektvezetők és a pedagógusok is úgy látják, hogy az együttműködés valamilyen szinten már gyakorlat a szervezetben.

6.A feladatokat, problémákat csoportokban szoktuk megoldani.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha			
néha	13,0	7,7	
gyakran	36,2	53,8	
csaknem mindig	50,7	38,5	

A csoportos problémamegoldás az együttműködés praktikus, racionális haszna („több szem többet lát”) mellett, társas támogatást is jelent a tagok számára, ami segíti a változással és a vele összefüggő problémákból származó stresszel való megküzdést. Így egyszerre csökkenti a kudarc és a kiégés esélyét is. A válaszok alapján az látszik, hogy a többség szerint a csoportos problémamegoldás gyakori a szervezetben. Ez arra utal, hogy a program megvalósulása során fellépő helyzetekre is készek és hajlandóak lesznek így megoldást keresni.

1.A tantestület rendelkezik az alapvető döntések meghozatalához szükséges információkkal.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha			
néha	7,1	16,7	
gyakran	52,9	41,7	
csaknem mindig	40,0	41,7	

A pedagógusok és a projektvezetők is úgy látják, hogy többnyire rendelkeznek a szükséges információkkal, bár a projektvezetők kicsit magasabb százalékban jelölték a „néha” válasz kategóriát, összességében ebből a szempontból a helyzet kielégítőnek mondható.

2.Megosztjuk egymással a tanítási gyakorlat fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatokat.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4		
néha	11,4	16,7	
gyakran	44,3	50,0	
csaknem mindig	42,9	33,3	

A tapasztalatok megosztására, az egymás munkájából való tanulásra való hajlandóság a fejlődő, a tanuló szervezet egyik fontos mutatója. Ezen a területen is azt mutatják a válaszok, hogy ez többnyire gyakorlat a vizsgált szervezetekben. Az új program bevezetése kapcsán ezt a jellemzőt majd még tovább kell erősíteni, hogy a tapasztalatok megosztása, ne csak gyakori, hanem szinte folyamatos legyen.

Vezetés**3.A tantestület határozott jövőképpel rendelkezik.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	2,9		
néha	17,1	16,7	
gyakran	50,0	66,7	
csaknem mindig	30,0	16,7	

A pedagógusok többsége, közel 80% úgy véli, hogy a legtöbbször rendelkezik a tantestület határozott jövőképpel. Ezt projektvezetők valamivel kevésbé pozitívan ítélik meg. Az ő csoportjukban lényegesen kisebb %-ban választották a „csaknem mindig” kategóriát.

4. Az idősebb, tapasztaltabb kollégák nehéz és nagy kihívást jelentő feladatokat is továbbadnak, megosztanak fiatalabb társaikkal.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	7,0		
néha	9,9	25,0	
gyakran	42,3	58,3	
csaknem mindig	40,8	16,7	

A legtöbb szervezetben gondot okoz az ún. „generációs feszültség”. Ennek meglétére irányult a 4. kérdés. A válaszokból az látszik, hogy ezekben a szervezetekben az ilyen típusú problémák nem jellemzőek. Az idősebb és fiatalabb kollégák együttműködése nem ütközik akadályokba.

5. A vezetőknek, a rangidős kollégáknak döntő szerepük van a fejlesztési prioritások meghatározásában.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4		
néha	10,0	8,3	
gyakran	52,9	58,3	
csaknem mindig	35,7	33,3	

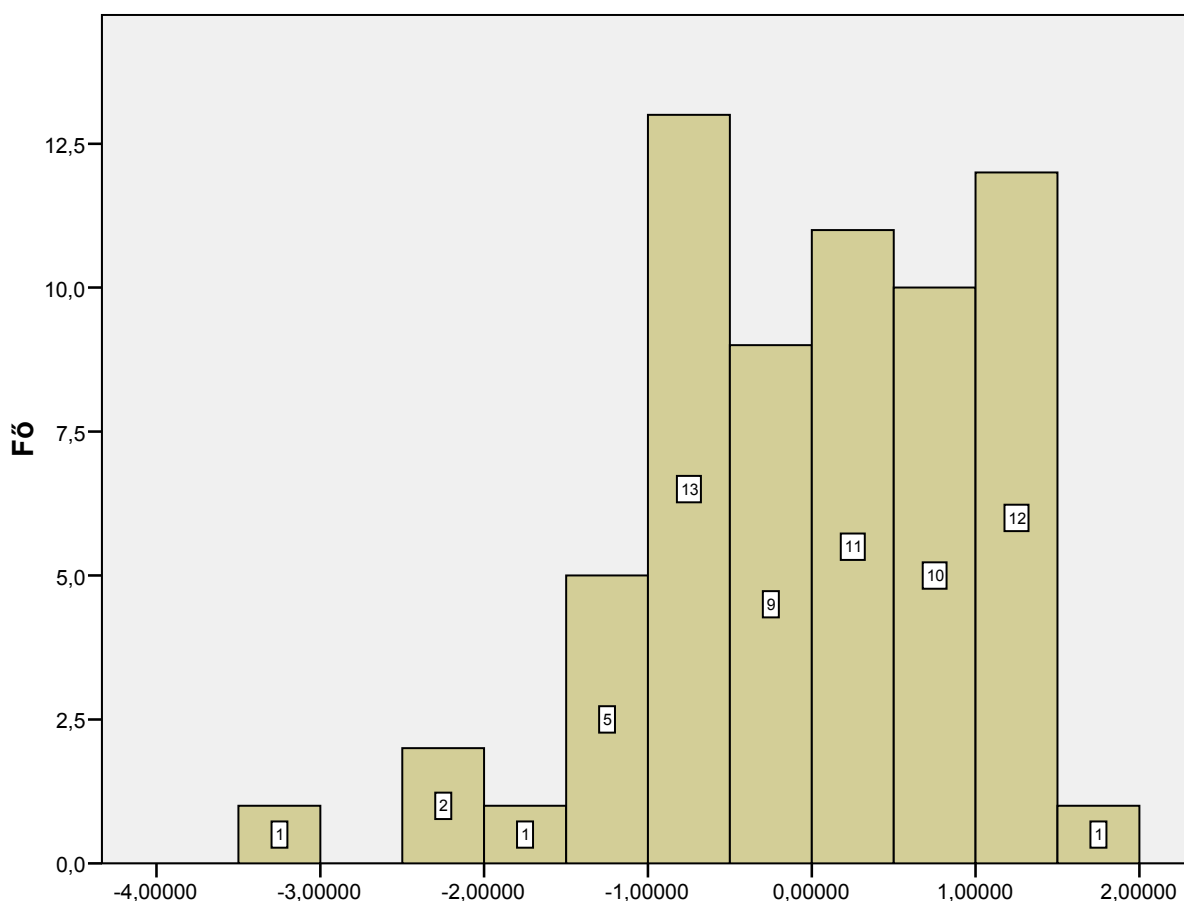
A legtöbb hierarchikusan szerveződő testületben, szervezetben érvényesül az a tendencia, hogy a nagyobb döntéseket hozó bizottságokba, vezető pozícióba idősebb tapasztaltabb személyek kerülnek. A válaszok alapján az látszik, hogy a vizsgált szervezetekben is többnyire ez a helyzet.

6. A tantestület tagjai lehetőséget kapnak a vezetésben való részvételre.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	7,1		
Néha	25,7	8,3	
Gyakran	44,3	66,7	
csaknem mindig	22,9	25,0	

A vezetői felelősség megosztása, a delegálás a szervezeti működés egyik legproblematicusabb és legérzékenyebb pontja. Ebben egyfajta egyensúly kialakítása a leginkább célravezető, mert az a szervezet, ahol minden felelősség megoszlik, illetve a vezető túl sok részt delegál a saját munkájából, hosszú távon éppúgy diszfunkcionálissá válik, mint az a szervezet, ahol minden döntés egyetlen személy kezében összpontosul. A válaszok tükrében a vizsgált szervezetekben a pedagógusok és projektvezetők sokszor érzik, hogy részt vehetnek a vezetésben, így érzik annak felelősségét, és a saját személyes aktivitásuk, véleményük fontosságát is. Érthető módon a pedagógusok közül többen érzik úgy, hogy kevesebb lehetőségük van a vezetésbe való bekapcsolódásra, mint a projektvezetők esetében.

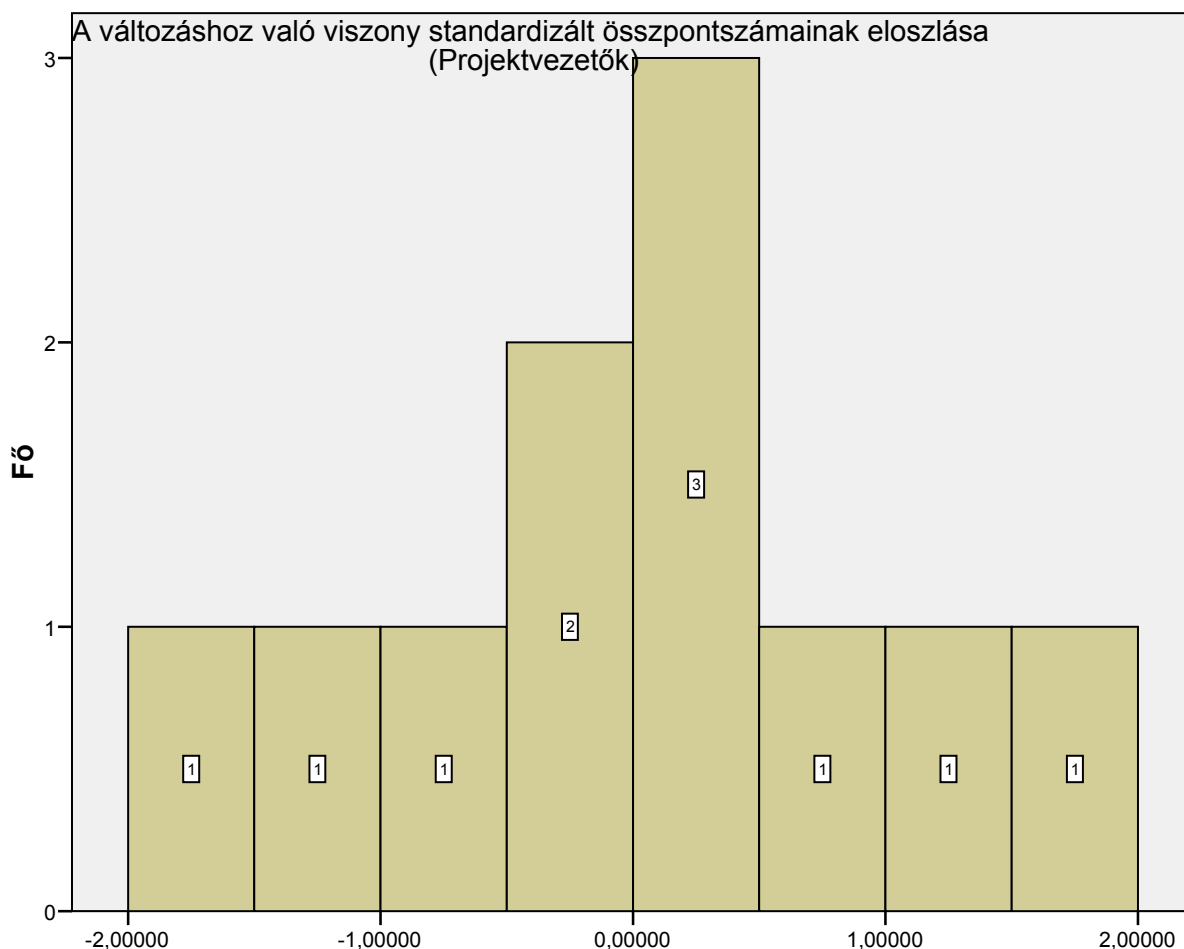
A változáshoz való viszony standardizált összpontszámainak eloszlása
(Pedagógusok)



A fenti ábra a pedagógusok változáshoz való viszonyának összesített mutatóinak eloszlását mutatja. Az ábráról leolvasható, hogy a beállítódás alapvetően pozitív. Az eloszlás nem követi a normál eloszlás mintázatát, hanem eltolódott a dimenzió pozitív végpontja felé.

Jól látható, hogy a többség véleménye egy középérték köré csoportosul, de van négy olyan személy, akik az átlagnál lényegesen negatívabb értékeléseket adtak. Személyük nem azono-

sítható, így nincs mód annak sem annak felderítésére, hogy ők egy intézményben szerezték-e a negatív tapasztalatokat, sem annak feltárására, hogy milyen okok vezettek ahhoz, hogy az átlagtól ilyen nagymértékben eltérő választ adtak.



A projektvezetők vélekedésének megoszlása a normális eloszlást követi. A többség pozitív válaszokat adott a szervezettel kapcsolatos kérdésekre, néhányan kifejezetten jóra értékelték a szervezetüket a vizsgált dimenziókban, s néhányan az átlagtól alacsonyabb értékelést adtak.

A változással kapcsolatos szervezeti jellemzők vizsgálatának eredménye: összegzés.

A vizsgálatnak ebben a részében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a programba bevont intézmények jelenlegi szervezeti működési sajátosságai támogatják vagy akadályozzák a program sikeres megvalósulását. Tekintve, hogy a program számos változást jelent a szervezet életében nem mellékes, hogy az intézmények milyen adottságokkal rendelkeznek a változások kezelésével összefüggésben.

A kapott adatok elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a programban részvevő szervezetek működés jellemzői támogatják a sikeres változáskezelést, azaz megfelelnek a program követelményeinek ebben a vonatkozásban.

Emellett azonban érdemes fokozott figyelmet fordítani arra, hogy az intézmények fordítsanak nagyobb figyelmet a partnerek (szülők és diákok) megfelelő informálására és a döntésekbe való bevonására. Ezen a területen elsősorban az igazgatók jeleztek hiányosságot. A másik fejlesztendő terület lehet a szakmai fejlődés, mint érték jobb deklarálása, megjelenítése a vezetői gyakorlatban. Jóllehet a pedagógusok nem éreztek problémát ezen a téren, de a vezetők ebben az esetben is alacsonyabb elégedettséget mutattak. Tekintve, hogy a projekt sikeres megvalósítása a részt vevőktől jelenős szakmai fejlődést igényel ennek elismerése és megfelelő értékelése alapvető fontosságú. Hasonlóképpen nagy jelentősége van annak, hogy a részt vevők kellő türelemmel rendelkezzenek a változások hatásainak kiváráshoz. Ne sietessék a folyamatokat, sem azok értékelését. Ehhez, és a felmerülő problémák megoldásához a vezetőknek, projektvezetőknek és pedagógusoknak meg kell adni egymás számára a szükséges társas támogatást.

7.3. A szervezet klímája

A szervezeti klíma a szervezeti környezet tartós, komplex jellemzője, amely a szervezetnek egyéni arculatot ad. A szervezeti klíma vizsgálata tehát a szervezeti környezet komplex fogalmára épül. A szervezeti klímát a vezetők és beosztottak kapcsolatrendszerén keresztül vizsgálhatjuk.

A szervezeti klíma a szervezetet körülvevő, ható atmoszféra, amelynek alapja a tagok észlelése, tapasztalata, érzései a szervezet belső környezetére vonatkozóan. Relatív tartós jellemző. Befolyásolja a viselkedést, a munkakapcsolatokat és a teljesítményt, megnyilvánul a tagok közti gondoskodás, jóakarát, összetartozás-érzés erejében, valamint a morál szintjében. A fentiekből következően szorosan összefügg a szervezeti morál és elégedettség jellemzőkkel. A szervezet célja olyan klíma létrehozása, ahol motiváltan, hatékonyan hajlandóak dolgozni az emberek. (Mullins, 1993)

Az egészséges szervezeti klíma jellemzői:

- A személyes és szervezeti célok integráltsága
- Partecipáción alapuló működés
- Méltányos, igazságos bánásmód
- Konfliktusok nyílt kezelése, konfrontáció
- Munkaszituációnak megfelelő vezetés
- Elfogadott pszichológiai szerződés
- Méltányos jutalmazási rendszer, pozitív elismerés
- Személyes fejlődés lehetősége
- Azonosulás, lojalitás a tagok részéről

A szervezeti kultúra elfogadásának mértéke, a tagság észlelt jutalmazó értéke egyaránt hat a szervezeti klímára.

Egyes meghatározások összekeverik a szervezeti légkör, vagy klíma és a kultúra fogalmát. A légkör az egyének által észlelt belső környezeti sajátosságok összessége, tanulmányozása során inkább az emberek attitűdjét, érzéseit és nem a kollektíven osztott normákat, feltevéseket vizsgálják. A szervezeti légkört inkább úgy tekinthetjük, mint a mélyebb kulturális tényezők felszíni, közvetlenül érzékelhető megnyilvánulása. (Trice és Beyer, 1993)

Az intézményi klíma azt fejezi ki, hogy mennyire elégedettek az alkalmazottak a munkafeltételekkel (pl. követelményekkel, megbecsüléssel, döntésekben való részvétel lehetőségével). Ehhez a fogalomhoz tehát mindig kapcsolódik valamilyen értékelés, amely az aktuális intézményi jellemzőktől és a kollégák értékeitől egyaránt függ. Az intézményi kultúra ezzel szemben leíró fogalom, az általános előfeltevések, értékek és normák mintázata, amely jelentést ad a történéseknek, befolyásolja a viselkedést. (Maslowski, 1997 id. Visscher, 1999)

Az oktatási szervezet légköre az iskola különböző aspektusaival és működésével kapcsolatos érzések, vélemények összessége.

Részei:

- Instrumentális faktorok: Normák, célok, elvárások szintjén nyilvánul meg, amely a vezetés hatékonyságával és a tantestület egységével mutat összefüggést.
- Szociális faktorok: A kapcsolati oldal által meghatározott, a vezetés és a tantestület szintjén értelmezhető. Az iskolával kapcsolatos érzések, vélemények, a gyerekek, tanárok és az adminisztratív személyzet, valamint a szülők oldaláról. (Macintosh, 1988; Tímár, 2006)

Az iskolai klímával kapcsolatban elkülöníthető az akadémiai és a szociális klíma. Az akadémiai klíma közvetlenül hat a tanulói teljesítményre, míg a szociális klíma indirekten. (Sackney, 1988) Három területét különböztetjük meg:

1. A szervezeti tényezők: a tervezés és döntéshozatal iskolai szintű folyamatai.
2. A fizikai, építészeti jellemzők, amelyek vonzóságuk által befolyásolnak.
3. A tanárok és gyerekek jellemzői: például a tanárok tapasztalata, képzettsége, fluktuációja; a tanulók elégedettsége, az észlelt tanulási támogatás.

Vizsgálatunkban a Halpin és Croft által az általános iskolai szervezeti klíma mérésére kifejlesztett Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) egyes részeit használtuk fel, középiskolai mérésre átdolgozott formában. Célunk a szervezeti klíma mérése során annak feltárása volt, hogy az adott szervezet légköre alapján mennyiben tekinthető nyitottnak a változásokkal kapcsolatban. (Bowman, 1975)

Az eredeti kérdőív 64 kérdése két vonatkozásban a munkatársakra és a vezetőre vonatkozó észlelés alapján 4-4- alskálában vizsgálja a szervezeti klímaészlelést.

A. A munkatársakra vonatkozó 4 alskála:

- I. **Tantestületi egység hiánya** – Szinkronhiány jellemző a testületben, vannak kezdeményezések, de azok nincsenek egységben, nem hatékonyak egy pedagógiai program megvalósításában.
- II. **Észlelt akadályok, gátló körülmények** – Ez az észlelés a vezető által kiadott feladatokra vonatkozik. Arra, hogy ezeknek a feladatoknak van-e értelme, célja, facilitálóak-e, nem terheli-e a szervezeti tagokat, munkavégzésüket.
- III. **Csapatszellem** – a szervezeti tagok morálja jelenik meg benne két szempontból: kielégítettek-e a társas szükségletek, illetve elfogadottak-e a kitűzött célok.
- IV. **Bizalom** – A szervezeti tagok egysége ebben a dimenzióban is megjelenik, de első sorban az egymásra való odafigyelés, a társulási szükséglet és az egymás iránti érdeklődés tükröződik benne.

B. A vezetőre vonatkozó 4 alskála:

- V. **Vezetői elzárkózás** – A vezető érzelmi távolságtartásának észlelése a tagok részéről, ami az érintkezés minimális szintjében és érzelmeket kerülő megnyilvánulásokban jelenik meg.
- VI. **Eredményhangsúly** – A humánorientációval szemben a vezető részéről a feladatvégzés, eredményelérés kiemelése jellemző, a tagok észlelése szerint direktív, érzéketlen formában.
- VII. **Elkötelezettség** (szervezeti érdekérvényesítés) – a vezetőt, mint példa nyújtó oktatási vezetőt észlelik-e a tagok: motiválja-e őket, a feladatteljesítésre vonatkozó visszajelzésekben hangsúlyozza-e, hogy ezáltal hozzájárulnak a szervezet sikeréhez, bízik-e a szervezete tagjaiban, ami lehetőséget ad a tagoknak, hogy elégedettséget éljenek át.
- VIII. **Törődés, odafigyelés** – A tagok személyes szükségleteire milyen érzékenyen reagál a vezető, törődő, odafigyelő, önértékelésüket támogató-e a vezetői működés.

A kérdőív segítségével az iskolai szervezetek tipizálhatók aszerint, hogy a változásra való nyitottság a feladatteljesítés és a társas igények kielégítése milyen a tagok észlelése alapján. Halpin és Croft (1963) hat szervezeti klímátípust írnak le: nyitott, autonóm, kontrollált, barátságos, paternális és zárt. Mérésünk során azt vizsgáltuk, hogy a szervezeti változással kapcsolatos nyitottság milyen mértékig van jelen az intézményekben, így csak a „nyitott klíma”-típusra vonatkozó alskálákat használtuk fel.

A *nyitott klímájú iskolákban* a tanárokat csapatszellem jellemzi, barátságos, de nem feltétlenül bizalmas a kapcsolat köztük.

A vezető úgy észlelt, hogy személyiségre és szerepe közti megfelelő az összeillés (integráltság), képes a feladatok delegálására, a beosztottjai tisztelik, mivel odafigyel, törődik a be-

osztottak igényeivel, jelzéseivel. Ugyanakkor vezetése segítő, kontrolláló, példaadó. Ennek megfelelően három alskála alapján a csapatszellem és a vezetői elkötelezettség szintje kedvezően, míg az egység hiány kedvezőtlenül befolyásolja a szervezeti nyitottságot. (Bowman, 1975)

Így annál nyitottabb egy iskola klímája, minél magasabb értéket kap az alábbiak szerint: /III.+VII.-I./ Ezen dimenziók átlagértékeivel végeztük el a számításokat, és az egyes iskolákat egymáshoz viszonyítottuk, illetve a helyzetfelmérés értékeit későbbi méréseinkkel összevetve használjuk fel viszonyítási alapként. A három dimenzió 8-8 állítását redukáltuk, és átalakítottuk a vizsgálati mintáénak megfelelően.

I. Egység hiánya (5 állítás – 1 fordított állítás)

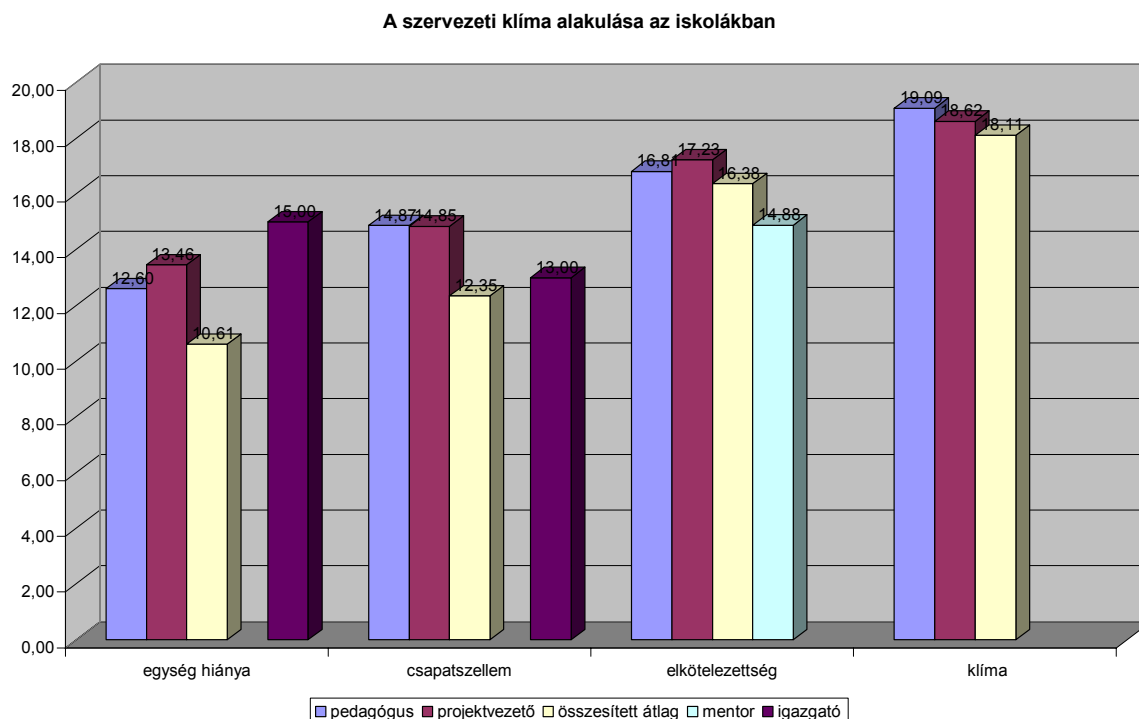
III. Csapatszellem (4 állítás)

VII. elkötelezett érdekérvényesítés (4 állítás)

A kérdőív állításaival kapcsolatban a saját szervezetre vonatkozóan az egyetértés mértékét fejezték ki a kitöltők (pedagógusok és projektvezetők a tantestületre és a vezetésre vonatkozóan (I., III., VII:), és a mentorok az iskolavezetésre (VII:), az iskola vezetője a tantestületre (I., III.) vonatkozó ötfokú skálán. Állításaikat szervezetenként átlagolva vizsgáltuk az egyes intézmények klímáját. (1 – egyáltalán nem jellemző, 5 - nagyon jellemző).

Vizsgálati eredmények

A szervezeti klíma vizsgálatakor a nyitott iskola szellemiségének meglétét igyekeztünk feltárni az iskolákban. Ehhez 3 tényezőt vizsgáltunk meg ezek egyike az egység hiánya, a második a csapatszellem, míg a harmadik tényező a vezetői elkötelezettség. Azt megállapíthatjuk, hogy mindegyik iskola nyitott iskola, az átlagos érték 18,11. (Az értékek 6 – 31 pont között változtak.) A pedagógusok összességében nyitottabbnak érzik az iskolájukat, mint a projektvezetők. Azt is érdemes megjegyezni, hogy a vezetői elkötelezettséget magasabbnak értékelték a másik két tényezőnél.



A pedagógusok szerint az iskoláiknak van szellemisége, időt szánnak egymásra és a diákokra is. A vezetők szerint van egy kisebb csoport a pedagógusok között, akik szembe helyezkednek a többséggel, ugyanakkor az iskola pedagógusai támogatják egymást, a pedagógusok a tanítás után szánnak időt azokra a diákokra, akiknek egyéni problémáik vannak. A projektvezetők szerint a legtöbb pedagógus elfogadja kollégáját, ha hibázik, az iskola pedagógusai támogatják egymást, ennek az iskolának van szellemisége. A pedagógusok a tanítás után szánnak időt azokra a diákokra, akiknek egyéni problémáik vannak.

A szervezeti klíma alakulása az iskolákban	pedagógus	projektvezetők	igazgató
A pedagógusok a tanítás után szánnak időt azokra a diákokra, akiknek egyéni problémáik vannak.	3,96	3,69	4,00
A pedagógusok beszélnek arról, hogy elhagyják a pályát.	2,20	2,15	3,00
A pedagógusok eltérnek a tárgytól, elkalandoznak, amikor az értekezleten felszólalnak.	2,13	2,54	2,00
A pedagógusok feladataikat nagy lendülettel és élvezettel végzik.	3,35	3,38	3,00
A pedagógusok külön szívességeket kérnek az igazgatótól.	2,12	2,31	2,00
Az iskola pedagógusai támogatják egymást.	3,70	3,85	4,00
Ennek az iskolának van szellemisége.	4,03	3,85	3,00

Itt a legtöbb pedagógus elfogadja kollégáját, ha hibázik.	3,55	3,92	3,00
Van egy kisebb csoport a pedagógusok közt, amelyik mindig szembehelyezkedik a többséggel.	2,45	2,62	4,00

A projektvezetők szerint az igazgató példát mutat azzal, hogy maga is keményen dolgozik és segíti a pedagógusok munkáját. A mentorok és a pedagógusok szerint az igazgatók leginkább azzal tudnak példát mutatni, hogy maguk is keményen dolgoznak. Emellett az igazgatóknak mindent meg kell tenniük, hogy segítsék a pedagógusok a munkáját, és megosszák a pedagógusokkal elképzeléseiket, ötleteiket.

Az igazgatók példamutatása	pedagógus	projektvezetők	mentor
Az igazgató építő kritikát használ.	3,97	4,08	3,53
Az igazgató megosztja a pedagógusokkal az elképzeléseit, ötleteit.	4,22	4	3,59
Az igazgató mindent megtesz, hogy segítse a pedagógusok munkáját.	4,2	4,38	4
Az igazgató példát mutat azzal, hogy maga is keményen dolgozik.	4,43	4,77	4,18

7.4. A program belső támogatottsága

A Program iskolán belüli támogatási lehetőségeit szeretnénk volna feltárni azokkal a kérdésekkel, amelyek azokat a lehetőségeket firtatták, hogy hogyan milyen kedvezményeket, segítségeket kapnak a pedagógusok az iskolákban, illetve hogyan történik az információ átadás, a tapasztalatcsere és hogy mit igényelnek a pedagógusok ezen a téren.

Ennek megfelelően két kérdéscsoportban kérdeztük meg a Program résztvevőinek (pedagógusok, vezető, projektvezető) véleményét:

1. A Program támogatási formája a vezető által
2. A Programmal kapcsolatos tájékoztatás formái az iskolában

A program támogatási formája a vezető által

Mindhárom célcsoportnál 15 lehetséges vezetői programtámogatási formát soroltunk fel, illetve egyéb kategóriában lehetőséget adtunk alternatív utak felsorolására.

-A vezetőket arra kértük, hogy ezen formák megvalósulását jelezzék. (megvalósul – nem valósul meg válasz formájában)

-A projektvezető és a pedagógusok esetén arra kérdeztünk rá, hogy ugyanezen listából melyik az az 5 forma, amely a leggyakrabban jellemző az intézményvezetés részéről, illetve melyik az az 5 támogatási forma, amely leginkább segítené a munkáját.

A felsorolt támogatási formák anyagi, erkölcsi elismerés, szakmai támogatás (pl. tapasztalatok megbeszélése), menedzseri (pl. Dobbantó csoport munkájának összehangolása, információadás, célok, határidő követése, tervek kidolgozása), kapcsolattartói (pl. educoach, mentor, programirányítók, szülők felé), tárgyi feltételek kategóriákba sorolhatók.

A programmal kapcsolatos tájékoztatás formái az iskolában

A programmal kapcsolatos belső információáramlás módjára és a kapcsolattartás gyakoriságára kérdeztünk rá a vezetők, pedagógusok és projektvezetők esetén. Arra voltunk kíváncsiak, hogy informális, formális, utóbbin belül esetenkénti vagy szervezett formában adnak-e információt a program résztvevői a kollégák felé.

Az információadás alábbi formáira kérdeztünk rá:

- Belső információátadás
- Bemutató óra
- Belső továbbképzés
- Informális szóbeli tájékoztatás
- Szakmai beszélgetés
- Egyéb formák

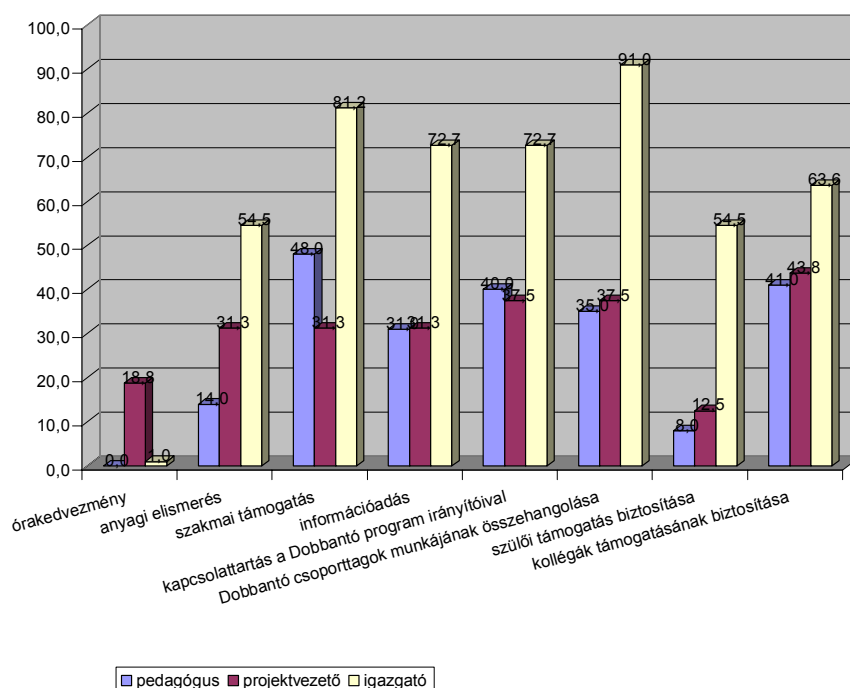
Vizsgálati eredmények

Amint azt az ábrákon is láthatjuk az igazgatók mindegyike sokkal többször említette meg az általunk felkínált lehetőségeket.

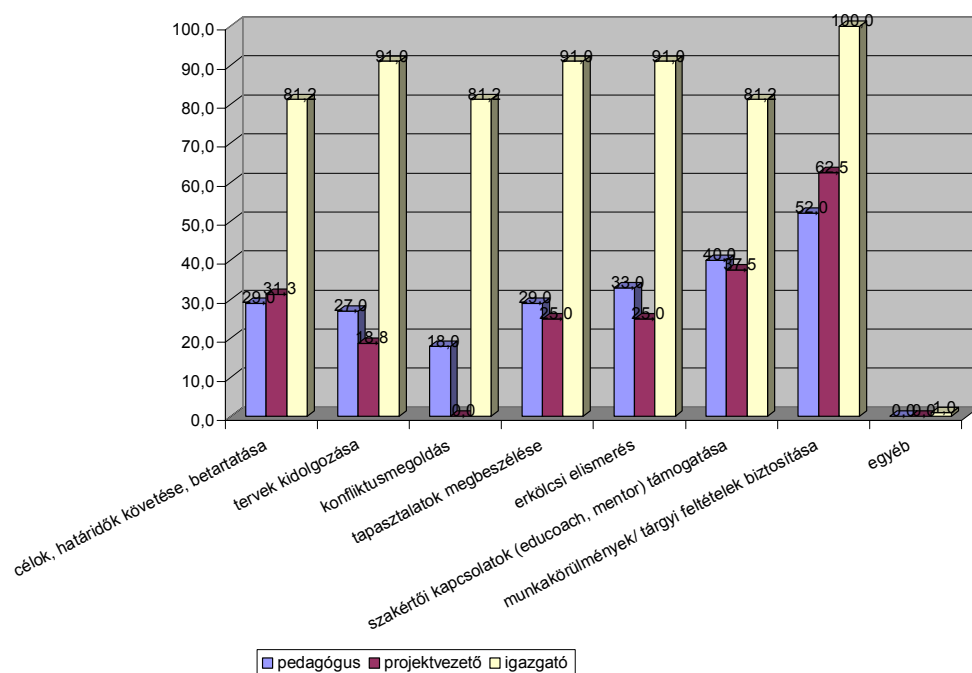
A pedagógusok közül legtöbben a munkakörülmények/ tárgyi feltételek biztosítását, a szakmai támogatást és a kollégák támogatásának biztosítását jelezték vissza.

A projektvezetők a munkakörülmények/ tárgyi feltételek biztosítását illetve a kollégák támogatásának biztosítását jelezték vissza leggyakrabban.

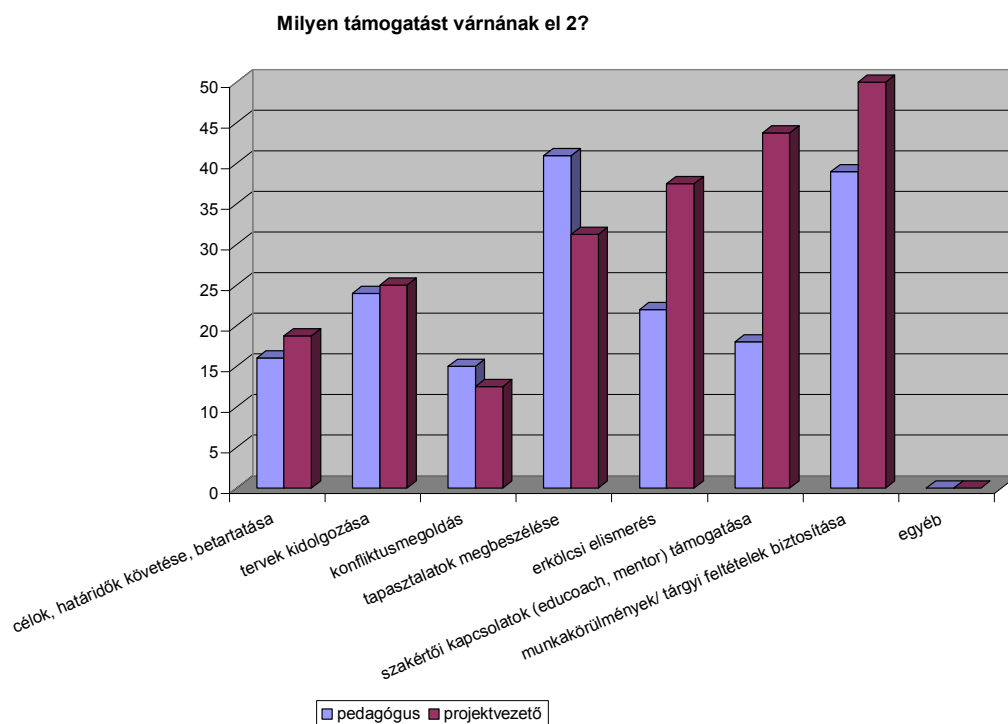
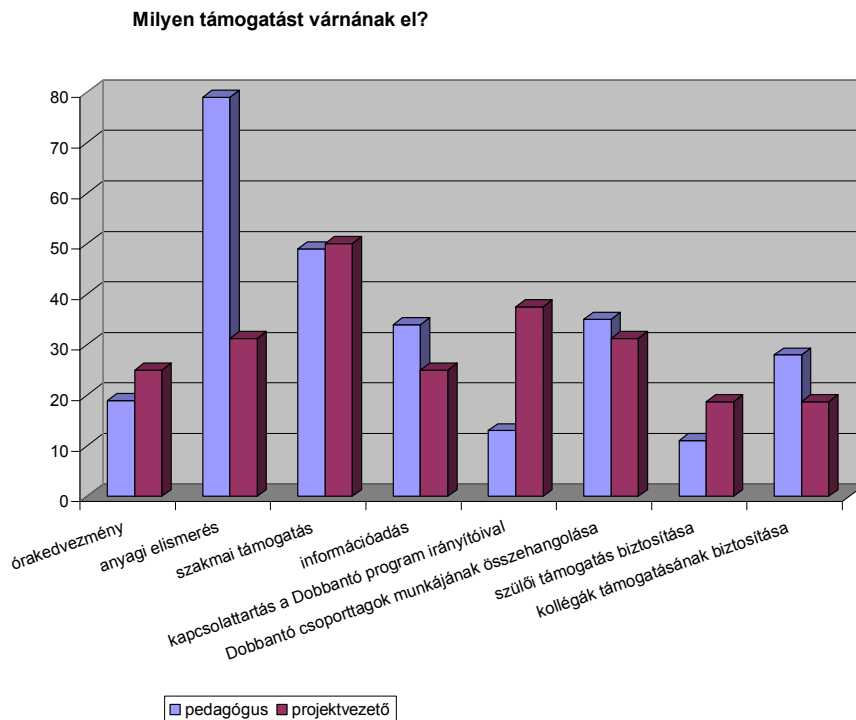
Az igazgatók közül a legtöbben a munkakörülmények/tárgyi feltételek biztosítását, a Dobbantó csoporttagok munkájának összehangolását, az erkölcsi elismerést, a tapasztalatok megbeszélését, a tervek kidolgozását említették.



Hogyan támogatja a vezető a Programot 2?

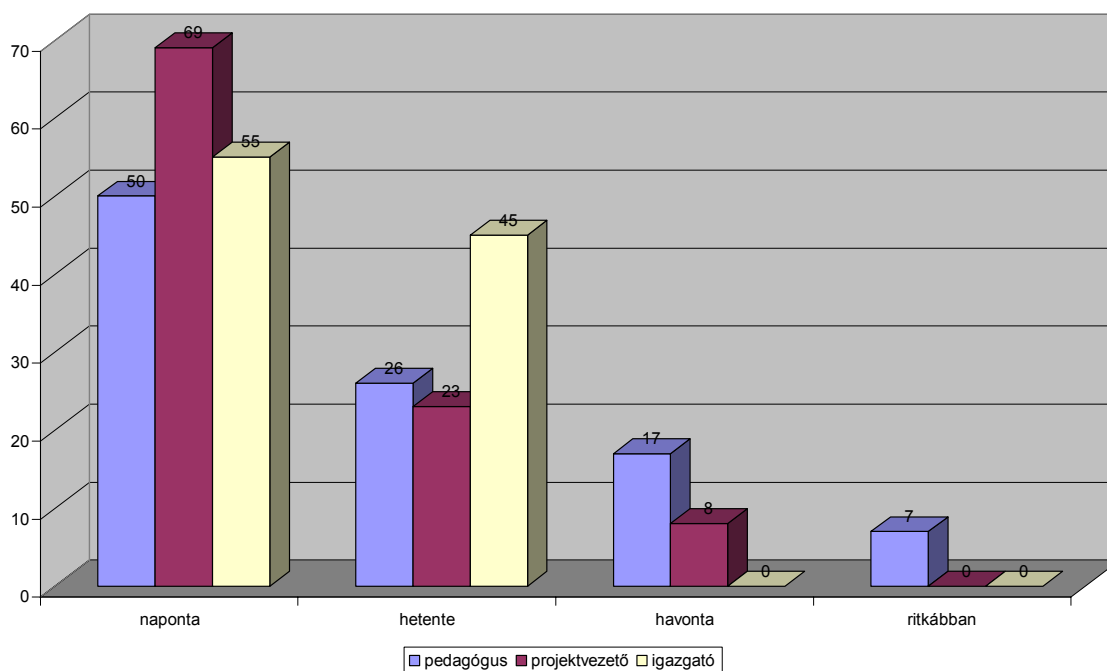


Azt is megkérdeztük, hogy mit várnának el a pedagógusok és a projektvezetők a Program támogatásában. A pedagógusok leginkább anyagi elismerést, szakmai támogatást és a tapasztalatok megbeszélését várnák el. A projektvezetők szakmai támogatást, a munkakörülmények/ tárgyi feltételek biztosítását és a szakértői kapcsolatok (educoach, mentor) támogatását várták el.



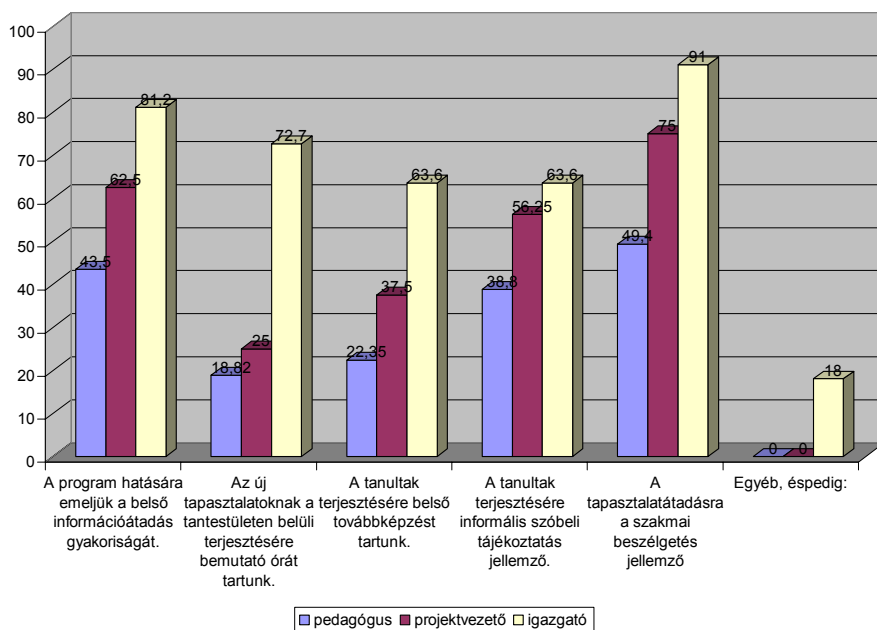
A Program résztvevői közötti kapcsolattartás esetén a projektvezetők, a pedagógusok és az igazgatók többsége egyaránt azt jelezte vissza, hogy naponta találkoznak a Program kapcsán.

A Program résztvevői közötti kapcsolattartás



A megkérdezettek arról, hogyan értesítik a Programról a kollégákat az alábbi válaszokat adták. Az iskolákban a belső tapasztalatátadásra leginkább a szakmai beszélgetés jellemző, a program hatására emelték a belső információátadás gyakoriságát. Mindhárom célcsoportnál ezek a tendenciák mutatkoztak. Legkevésbé jellemző mindhárom csoport esetén, hogy új tapasztalatoknak a tantestületen belüli terjesztésére bemutató órát tartottak volna.

A belső tapasztalatátadás formái



8. A vezetés

8.1. Vezetői elkötelezettség

A szervezeti elkötelezettség egyfajta érzelmi kötődés, azonosulás, bevonódás a szervezettel kapcsolatban. Két formája, szintje különíthető el: az érzelmi és folytatási elkötelezettség.

Utóbbi alatt a szervezeti tagság fenntartásának vágyát értjük, amely alacsonyabb, instrumentális szintű kapcsolódást takar, míg az érzelmi elkötelezettségben magasabb, érzelmi szintű az egyén kötődése, megjelenik benne a szervezeti célokkal való azonosulás és a szervezet érdekében tett fokozott erőfeszítés, befektetés készsége is. (McShane, von Glinow, 2005)

Allan és Mayer (1990) az elkötelezettség érzelmi (érzelmi kötődés a szervezethez), folytatási (a szervezet elhagyásának feltételezett költségének és hasznának mérlegeléséből származó maradási vágy) és normatív (a pszichológiai szerződéshez kapcsolódó szervezettel kapcsolatos kötelezettségek észlelésének eredményeképp létrejövő elkötelezettség) részeit különíti el.

Mowday és munkatársai (1979) szintén három összetevőt vizsgálnak a szervezeti elkötelezettség kapcsán:

- A tagok azonosulása a szervezet által vallott hittel, értékekkel.
- A tagok vágya a szervezeti tagság fenntartására.
- A tagok által tett erőfeszítés a szervezeti célok elérése érdekében.

A szervezeti elkötelezettség következményei kedvezőek a szervezet szempontjából. Így alacsonyabb a fluktuáció, hiányzás, motiváltabb munkavégzés, az előírt szerepen túli erőfeszítésekre is hajlandóak a tagok.

Az elkötelezettség kiépítése ennek megfelelően érdeke a szervezetnek. McShane és von Glinow (2005), a szakirodalom áttekintése nyomán, az alábbi szervezeti tényezőket emelik ki, amelyek valószínűsítik a magasabb szervezeti elkötelezettséget a tagok részéről:

- A méltányos vezetői bánásmód és a szervezeti megelégedettség
- A munkahely biztonsága, a tartós foglalkoztatottság
- A szervezeti folyamatok átlátása, megértése, ezek tagok felé történő kommunikációja
- A dolgozók bevonása a szervezeti döntésekbe
- Bizalom a munkatársakban

A fentiek alapján megállapítható, hogy a vezető a dolgozók szervezeti elkötelezettségének kialakításában és fenntartásában kulcsszerepet tölt be.

Az elmúlt évtizedek a vezetői viselkedéssel kapcsolatos kutatások kiemelten foglalkoznak az átalakító vezetéssel, amely elsősorban az érzelmi típusú szervezeti elkötelezettség kialakítá-

sában játszik szerepet. A „teljes körű vezetés elmélete” (Avolio, 1999 és Bass, 1998 id. Rubin és mtsai, 2005) az átalakító vezetés tekintik a leginkább aktív és hatékony vezetési formának, szemben az üzletkötő és laissez-faire vezetéssel. A vizsgálatok ezen vezetési stílusok megkülönböztető, személyiségben is rejlő feltételeire, egyéni és szervezeti előzményeire és következményeire, valamint összetevőire vonatkoznak.

Podsakoff és munkatársai (1990 id. Rubin és mtsai, 2005) az átalakító vezetésre való képesség alábbi összetevőit emelik ki: a jövőre vonatkozó kép kialakítása és formálása, a csoport-orientált munka támogatása, magas elvárások kitűzése, a követők gondolkodása számára kihívások állítása, a beosztottak egyéni szükségleteinek támogatása, szerepmodellként való megjelenés. A vizsgálatok szerint ezen jellemzők mind a beosztottak, mind a szervezet szempontjából egyértelműen pozitív hatásúak, a dolgozók munkahellyel, munkával kapcsolatos attitűdjét, teljesítményét kedvezően befolyásolják.

Bass és Riggio (2006) rámutatnak, hogy az átalakító vezetés minden összetevője kedvező hatású lehet az elkötelezettségre. Ideális esetben kialakulhat a vezetői célokkal, értékekkel való azonosulás a tagok részéről. Így például a vezető inspiráló motivációja fokozott arousalt, ezáltal érzelmi elkötelezettséget eredményezhet a célok felé. Az intellektuális stimuláció kreatív megoldásokat hozhat magával, és a büszkeség és átélt siker szintén elkötelezettség-fokozó lehet. Az egyéni odafigyelés szintén növelheti a dolgozók elkötelezettségét, hiszen úgy érezhetik, hogy egyéni szükségleteik kielégítésére lehetőség van a szervezetben, illetve a vezető egyéni, mentoráló támogatása a kompetenciaérzet növekedését eredményezheti.

Vizsgálatunkban egyrészt a résztvevők szervezeti elkötelezettségének három összetevőjét vizsgáltuk Mowday, Steers, Porter (1979), Organizational Commitment Questionnaire-jének felhasználásával. A kérdőív az alábbi komponenseket méri:

1. Erős hit és azonosulás a szervezeti célokkal és értékekkel (2 állítás)
2. Készség arra, hogy valaki erőfeszítéseket tegyen a szervezet érdekében (2 állítás)
3. Erős vágy a szervezeti tagság fenntartására (3 állítás)

A kérdőív eredeti változata 15 állítást tartalmaz, ennek redukált változatát (7 állítás) használtuk fel vizsgálatunkban. A válaszadók 7 fokozatú skálán fejezhetik ki egyetértésüket. (1- egyáltalán nem értek egyet, 7 – nagyon egyetértek)

A vezetőre vonatkozóan vizsgáltuk az elkötelezettséget, elsősorban érzelmi elkötelezettséget kialakító képességet is. Ehhez az átalakító vezetés képesség-összetevőit mérő kérdőívet használtuk fel. A 22 ítemes kérdőívet Podsakoff, Mackenzy és Bommer (1996) alakították ki. Az alábbi 6 faktort (16 állítást) használtuk fel vizsgálatunkban. A válaszadó vezetőket arra kértük, hogy a program beosztottakkal való elfogadtatása szempontjából mely képesség-összetevőt mennyire tartják fontosnak. (1-egyáltalán nem fontos, 7-nagyon fontos).

- Vízioállító képesség (3 állítás)
- Szerepmodell nyújtása (2 állítás)
- Magas telj elvárás kommunikációja (2 állítás)

- Egyénre szabott támogatás adása (2 állítás)
- Csoportcélok elfogadásának szorgalmazása (5 állítás)
- Intellektuális stimuláció adása (2 állítás)

Mindkét kérdőív esetén vizsgáltuk a vezető elkötelezettségét a programban való részvétellel kapcsolatban. erre vonatkozóan a iskolavezető, projektvezető önmagáról, illetve a pedagógusok, az educoach és a projektvezető a iskolavezetőről adott visszajelzést.

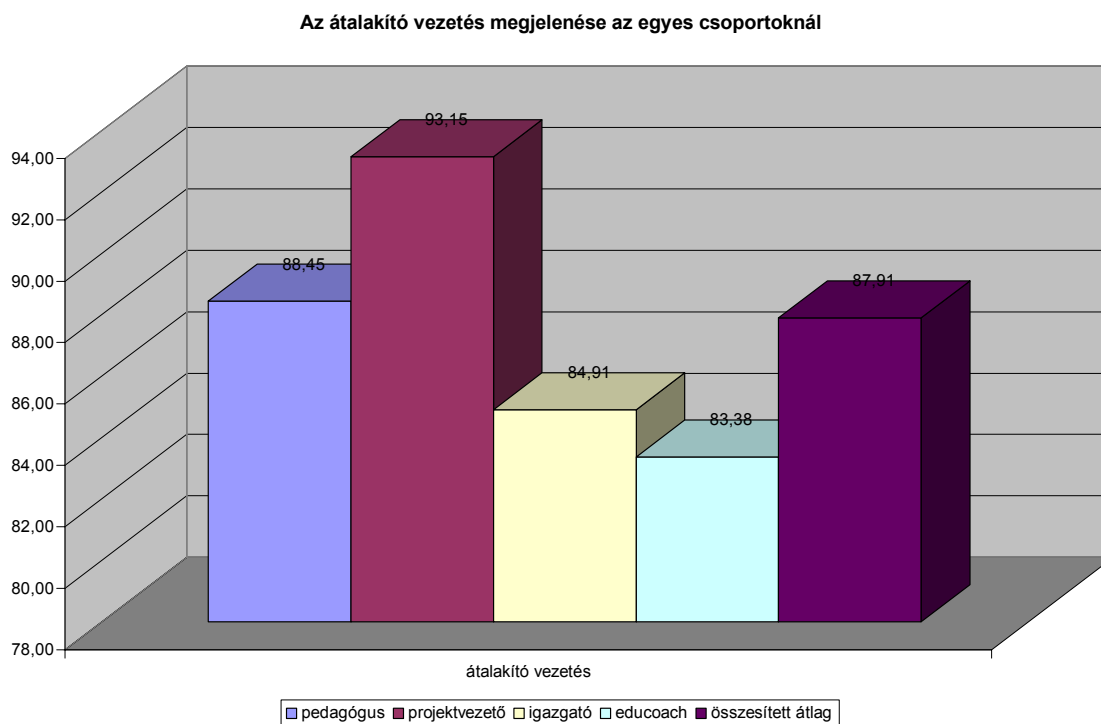
Vizsgálati eredmények

A vezetői elkötelezettség megítélésekor több tényezőszervezeti elkötelezettség feltárására került sor. A válaszadók a vezetők elkötelezettségét ítélték meg. A vizsgált célcsoportok a pedagógusok, a projektvezetők, az igazgatók és az educoach-ok voltak.

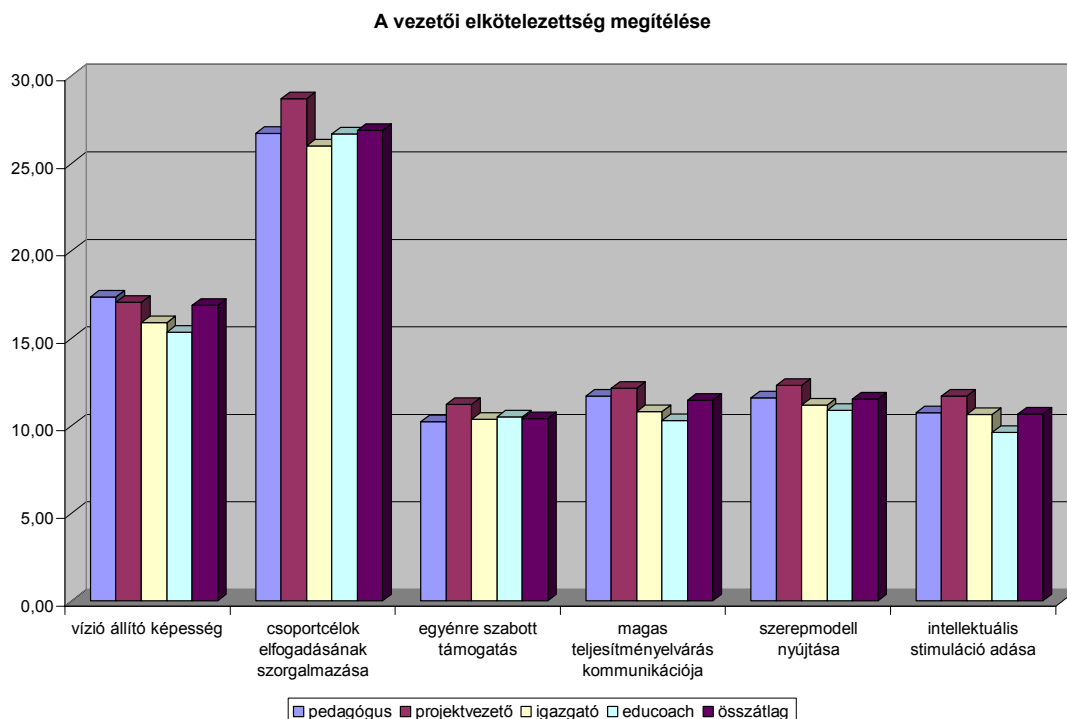
Az alábbi elkötelezettség összetevőket igyekeztünk feltárni:

- **Átalakító vezetés**
 - Vízioállító képesség
 - Szerepmodell nyújtása
 - Magas teljesítményelvárás kommunikációja
 - Egyénre szabott támogatás adása
 - Csoportcélok elfogadásának szorgalmazása
 - Intellektuális stimuláció adása
- **Erős hit és azonosulás a szervezeti célokkal és értékekkel**
- **Készség arra, hogy valaki erőfeszítéseket tegyen a szervezet érdekében**
- **Erős vágy a szervezeti tagság fenntartására**

Az átalakító vezetés megítélése kapcsán azt láthatjuk, hogy a projektvezetők ítélik legjobbnak azt, ezt követi a pedagógusok megítélése. A legrosszabbnak az educoach-ok ítélték meg ezt a tényezőt.



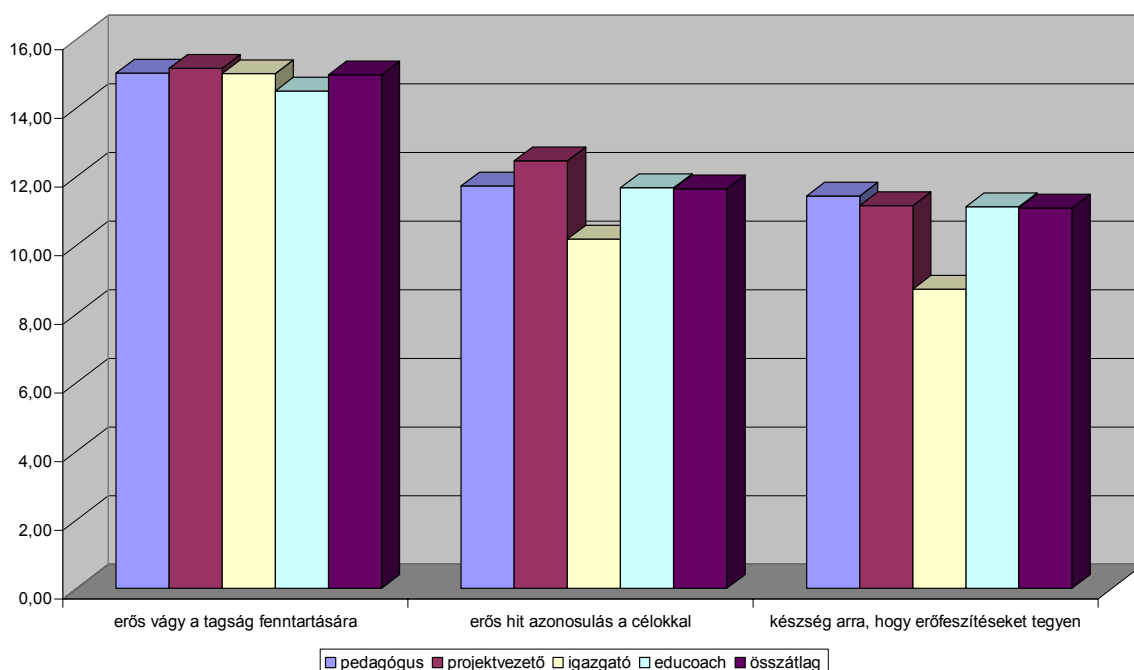
Az átalakító vezetés résztényezőit a projektvezetők ítélték a legmagasabbnak a célcsoportok közül. A legrosszabb megítélések az educoach-októl származnak. A vízió állítás képessége kapcsán a statisztikai elemzések azt jelezték, hogy a pedagógusok szignifikánsan jobbnak ítélik a vezetők ilyen irányú képességeit, mint az educoach-ok. A magas teljesítményelvárások kommunikációja tekintetében a pedagógusok szignifikánsan jobbnak ítélték a vezetőket, mint az educoach-ok, ugyanakkor a projektvezetők szignifikánsan magasabbnak ítélik ugyanezt a tényezőt, mint az educoach-ok, és az igazgatók.



A vezetői elkötelezettség másik három tényezőjének vizsgálatakor azt találtuk, hogy az erős vágy a tagság megtartására és az erős azonosulás tekintetében a projektvezetők jelezték az igazgatók elkötelezettségének ilyen irányú kiemelkedését. A pedagógusok és az educoach-ok szignifikánsan jobbnak ítélték a vezetők készségét arra, hogy erőfeszítéseket tegyenek a szervezet érdekében, mint ők maguk.

A projektvezetők és az educoach-ok szignifikánsan erősebbnek ítélték a vezetők szervezeti célokhoz és értékekhez kapcsolódó hitét és azonosulását, mint az igazgatók.

A vezető elkötelezettség megítélése 2rész



vezetői elkötelezettség megítélése	pedagógus	projekt- vezető	igazgató	edu- coach
Folyamatosan keresi szervezete számára az új lehetőségeket.	6,22	5,92	5	4,93
A várható eredményekről érdekes képet fest a kollégák számára.	5,65	6,54	5,55	5,37
Világosan elmagyarázza, merre tartunk.	5,59	6,54	5,36	5,06
A beosztottjait inspirálja terveivel.	5,38	6,69	5,55	5,25
Képes arra, hogy másokat az iskolával kapcsolatos jövőbeli tervei mellett elkötelezzon.	5,51	6,54	5,27	5,31
A munkacsoportok közötti együttműködést erősíti.	5,26	6,38	5,09	5,37
Arra bátorítja a pedagógusokat, hogy csapatjátékosok legyenek.	5,28	6,54	5,09	5,5
Összehozza a csoportot, hogy együtt dolgozzanak ugyanazért a célért.	5,29	6,54	5	5,25
Alkalmazottai között csoportattitűdöt és lelkesedést hoz létre.	5,06	6,38	5,09	5,25
Figyelembe veszi, tiszteli az én személyes érzéseimet.	5,28	6,31	5,27	5,25
Megmutatja nekünk, hogy sokat vár tőlünk.	5,88	6,31	5,27	5,06
Ragaszkodik ahhoz, hogy a legjobb formánkat hozzuk.	5,9	6,23	5,55	5,25

vezetői elkötelezettség megítélése	pedagógus	projekt-vezető	igazgató	edu-coach
Úgy vezet, hogy maga is teszi, nemcsak mondja.	5,87	6,85	5,55	5,37
Követendő példát mutat.	5,75	6,85	5,64	5,5
Új nézőpontokból láttatja az eddig számomra érthetetlen dolgokat.	5,35	6,54	5,27	4,87
Arra ösztönöz, hogy új módon átgondoljam a régi problémákat.	5,4	6,38	5,36	4,75
Készen áll arra, hogy az általában elvárnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzon, hogy hozzásegítse az iskolát a Dobbantó program siker végrehajtásához.	5,96	6,77	4,6	5,94
Úgy találom, hogy azok az értékek, amelyek számára fontosak és azok, amelyeket a Dobbantó program is fontosnak tart, nagyon hasonlóak.	6,06	6,54	5	5,81
Büszke arra, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.	6,37	6,38	5,09	6,06
Akár egy másik hasonló programban is dolgozhatna az iskola.	5,75	6,25	4,91	6,13
Ez a program a lehető legmagasabb teljesítményt hozza ki belőle.	5,47	6,31	4,55	5,19
Őszintén érdekli a Dobbantó program sorsa.	5,92	6,92	5,18	5,88
Úgy érzem, megbánta azt a döntés, hogy csatlakozzunk a Dobbantó programhoz.	1,77	1,08	1,18	1,44

Az igazgatók Dobbantó programmal kapcsolatos elkötelezettségét az educoach-ok az alábbiak szerint ítélték meg: a vezető akár egy másik hasonló programban is dolgozhatna, büszkén mondja el másoknak, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz. Készen áll arra a vezető, hogy az általában elvárnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzon, hogy hozzásegítse iskoláját a Dobbantó program sikeres végrehajtásához.

Az educoach-ok szerint a vezetők a legfontosabbnak tartják a Program elfogadtatása szempontjából, hogy a munkacsoportokat összekovácsolják, hogy együtt dolgozzanak ugyanazért a célért, illetve, hogy követendő példát mutassanak. A vezetők világosan elmagyarázzák a résztvevőknek, hogy merre tart az iskola. A tanárokat bátorítja, hogy csapatjátékosok legyenek. Nemcsak mondják, hanem teszik is. A munkacsoportok közti együttműködést erősítik.

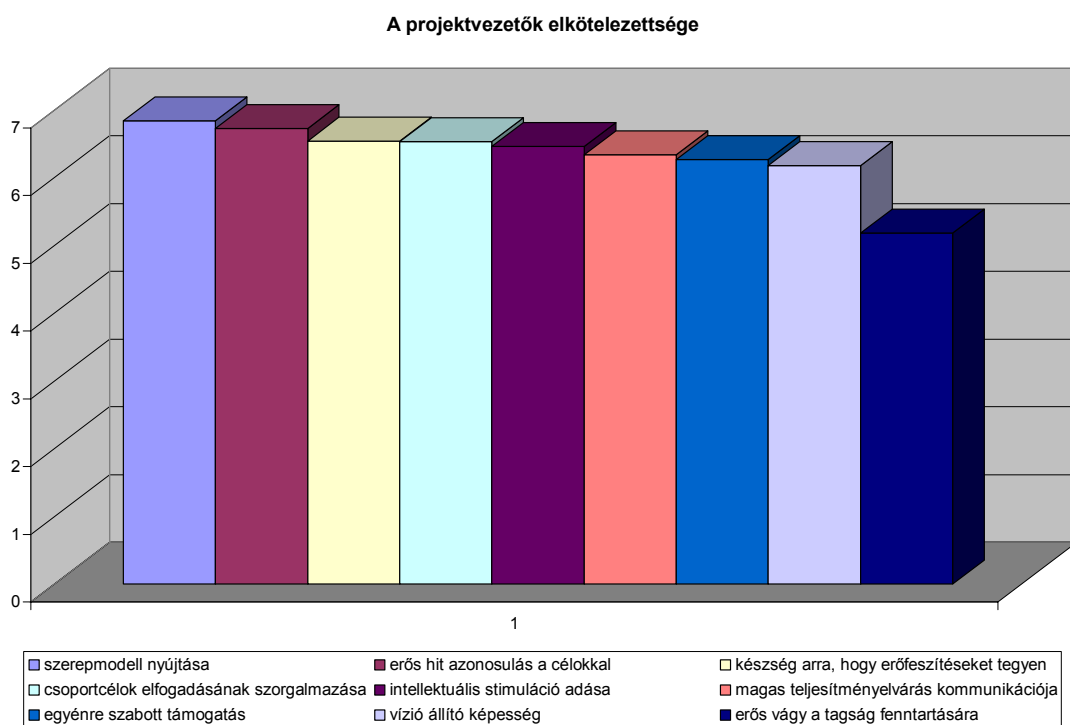
A vezető szerint a legfontosabb tényezők abból a szempontból, hogy a beosztottak elfogadják a Dobbantó programot: a követendő példa mutatása, a résztvevők legjobb formájának kiaknázása, elmagyarázni a résztvevőknek, merre tart az iskola és elkötelezni őket az iskolá-

val kapcsolatos tervek mellett. A Program iránti elkötelezettség kapcsán azt találjuk, hogy a vezetők többségét őszintén érdekli a Program sorsa, büszkék a csatlakozásra, és nem tarják hibának a csatlakozást a programhoz.

A pedagógusok szerint az iskola vezetése büszke arra, hogy csatlakoztak a Programhoz, folyamatosan keresi az iskola számára az új lehetőségeket. Azokat az értékeket is fontosnak tartják, amelyet a Program is kiemel. A Program iránti elkötelezettség kapcsán azt találjuk, hogy a projektvezetők szerint a vezetők többségét őszintén érdekli a Program sorsa, készen állnak erőfeszítéseket tenni, és nem tarják hibának a csatlakozást a Programhoz.

A Program sikeressége szempontjából a projektvezetők azt vallják, hogy a vezetőnek nemcsak mondania, hanem tennie is kell, példát kell mutatnia és a kollégákat el kell kötelezni az iskolával kapcsolatos tervek mellett.

A projektvezetők saját elkötelezettségére vonatkozóan azt mondhatjuk el, hogy az egyes résztvevők egymáshoz viszonyított arányaiból a legmagasabb értéket a szerepmódl nyújtásának képessége és az erős hit és azonosulás a célokkal kapták. A legalacsonyabb értéként az erős vágy a tagság fenntartására mutatkozott.



A projektvezetőket őszintén érdekli a program sorsa, maguk is teszik, nemcsak mondják, és követendő példát mutatnak. Képesek arra, hogy a vártnál nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.

Őszintén érdekel a Dobbantó program sorsa.	6,92
Úgy vezetek, hogy magam is teszem, nemcsak mondom.	6,85
Követendő példát mutatok.	6,85
Készen állok arra, hogy az általában elvárnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzak, hogy hozzásegítsem az iskolát a Dobbantó program sikere végrehajtásához.	6,77
A beosztottjaimat inspirálom terveimmel.	6,69
Úgy találok, hogy azok az értékek, amelyek számomra fontosak és azok, amelyeket a Dobbantó program is fontosnak tart, nagyon hasonlóak.	6,54
A várható eredményekről érdekes képet festek a kollégák számára.	6,54
Világosan elmagyarázom, merre tartunk.	6,54
Összehozom a csoportot, hogy együtt dolgozzanak ugyanazért a célért.	6,54
Új nézőpontokból láttatom az eddig számomra érthetetlen dolgokat.	6,54
Képes vagyok arra, hogy másokat az iskolával kapcsolatos jövőbeli tervei mellett elkötelezzem.	6,54
Arra bátorítom a pedagógusokat, hogy csapatjátékosok legyenek.	6,54
Arra ösztönöz, hogy új módon átgondoljam a régi problémákat.	6,38
Büszke vagyok arra, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.	6,38
A munkacsoportok közötti együttműködést erősítem.	6,38
Alkalmazottai között csoportattitűdöt és lelkesedést hozok létre.	6,38
Figyelembe veszem, tisztelem mások érzéseit.	6,31
Megmutatom, hogy sokat várok tőlük.	6,31
Ez a program a lehető legmagasabb teljesítményt hozza ki belőlem.	6,31
Ragaszkodom ahhoz, hogy a legjobb formánkat hozzuk.	6,23
Akár egy másik hasonló programban is dolgozhatna az iskola.	5,77
Folyamatosan keresem a szervezet számára az új lehetőségeket.	4,92
Úgy érzem, megbántam azt a döntés, hogy csatlakozzunk a Dobbantó programhoz.	1,08

8.2. Vezetői kompetenciák

A kompetencia fogalmát néhány definíció bemutatásával körvonalazzuk, hiszen sok pszichológiai, pedagógiai fogalomhoz hasonlóan ennél is számos megközelítés lehetséges.

Szabó (2005) szerint pszichológiai megközelítésben a kompetencia meghatározott, sajátos képesség- és készségrendszer a kompetencia, melyben a tanulás lehetőségei öröklött sémákon alapulnak és ahol az elemek változatos kombinációjára van lehetőség.

A 90-es évektől a kompetenciafogalom három értelmezése különült el: (1.) Köznyelvi szinten az egy meghatározott feladat, tevékenység eredményesen elvégzéseként, (2.) szakmai fogalomként az embert alkotó elemek (komponensek, melyek meghatározott funkciót töltenek be: a személy-környezet kölcsönhatásában a hatékony alkalmazkodást szolgáló motívum és képességrendszerek) rendszereként való megközelítéssel találkozunk. (3.) A tapasztalat alapú kompetencia-értelmezésben a gazdasági változásokhoz kapcsolódó munkaerő-piaci elvárásokhoz kapcsolódóan fogalmazzák meg, a sikeres, hatékony élethez szükséges összetevőként. (Szabó, 2005)

Ez utóbbi megfogalmazáshoz kapcsolódik két Magyarországon (is) végzett kutatás, amelyekben a vezetői kompetenciák elkülönítési is megtörtént.

A szakirodalomban széles körben elfogadott Boyatzis meghatározása szerint: „A kompetenciák egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek ok-okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/ vagy kiváló teljesítménnyel.” (Boyatzis, 1982 id . Mohácsi 2004) Összetevői: készségek, ismeretek, tudás, motivációk, attitűdök, értékek. A közoktatás célja az általános kompetenciák kialakítása, ami fejlesztési alapot ad szakképzésben és felsőoktatásban célzott funkcionális kompetenciákhoz. A szervezet, intézmény stratégiai céljai a kulcskompetenciák által elérhetőek. Ezen meghatározást felhasználva 2001-ben a Szt. István egyetem átfogó munkaerő-piaci készségigény felmérést végeztek a magyar oktatás-képzés fejlesztéséhez kapcsolódóan.

A kutatás a korábbi kompetenciamodellek és a később bemutatásra kerülő EU kompetencia-lista alapján azonosít vezetői kompetenciákat. A korábbi kutatások alapján az alábbi elemeket emelik ki:

- iránymutatás
- tervezés
- a helyzetek és teljesítmény értékelésére való képesség
- kezdeményező képesség
- döntési képesség
- vállalkozó kedv
- határozottság
- önuralom
- igazságosság
- sikerorientáltság
- delegálás
- motiválás
- fejlesztés képessége
- stratégiaalkotás képessége
- a hibákból való tanulás képessége
- eredményközpontú szemlélet
- tanácsadói képesség

A DeSeCo (Defining and Selecting key competences, OECD munkacsoport) meghatározása szerint a kompetencia „képeség a komplex feladatok adott kontextusban történő sikeres megoldására” (id. Karcsics, 2007, 129.o.) Az OECD országok részvételével 1997-2002 között, 12 országban zajlott le egy nagy volumenű kompetencia-kutatás, melynek végeredménye – többek között – egy kompetencia-lista lett. Ez a kompetencialista három csoportba rendezve összesen 23 olyan kompetenciát tartalmaz, amely a tagországokban végzett kutatások alapján annak a munkavállalónak tulajdonított, aki a jövő versenyképességét biztosíthatja a szervezetén belül. A kulcskompetenciák alatt azon kompetenciákat értik, amelyek gazdasági és társadalmi célokat tekintve is mérhető hasznót hoznak, segítik az egyént az élet számos területén (munkaerőpiacon, a személyes kapcsolatokban való megfelelésben és szakmától függetlenül minden egyén számára fontosak, emellett elkülönítik a munka- és vezetői kompetenciákat (DeSeCo, Summary of Final Report id. Karcsics, 2007)

Kulcskompetenciák:

- kommunikáció;
- számszerűsítési készség;
- csoportmunka;
- problémamegoldó készség;
- tanulás és teljesítmény fejlesztése.

Munkakompetenciák:

- rugalmasság;
- kreativitás;
- kezdeti önálló döntéshozatal;
- cselekvőképesség;
- idegen nyelv ismerete;
- magabiztosság;
- kritikus szemlélet;
- lehetőségek feltárása;
- felelősségtudat.

Vezetői kompetenciák:

- vezetés;
- más emberek motiválása;
- hibából való tanulás;
- kapcsolattartás, kapcsolatépítés,
- más emberekre való hatás;
- döntéshozatal;

- az eredményekre és a folyamatok véghezvitelére történő fókuszálás;
- stratégia felállítása;
- etikus hozzáállás.

Az iskolai vezetés szempontjából azonban vannak olyan specifikus, napjaink átalakuló gazdasági körülményei közt megfogalmazódó elvárások, amelyekre az iskolák vezetésének reagálnia kell. Nyíró (2003) a munkaadói oldal szempontjából áttekinti az ehhez kapcsolódó Európai Unió kiadványokat, javaslatokat. A Lisszaboni deklaráció, Európai Unió (2000) helyzet-elemzést és javaslatokat fogalmaz meg az oktatás, tanárok felé a hivatás megújítására és az iskolavezetés modernizálására. 2001-ben az Európai Unió országaiban alakult egy nem hivatalos (munkaadói) munkacsoportot, amely a tanári szakma és az iskolavezetés modernizálásának módjait vizsgálta.

Az iskolavezetés kapcsán a szervezeti szinten dinamikusan reagáló, tagjainak kihívásokat és fejlődési lehetőségeket nyújtó környezet kialakításának képességét, valamint az iskolával kapcsolatban lévő partnerekkel való együttműködő stratégiaalkotást tartják alapfeladatnak.

Az alábbiakban sorolják fel az iskolaigazgató profilját és fő elkötelezettségeit, amelyek az iskola modernizálásához elengedhetetlenek:

- Az iskolaigazgató nemcsak adminisztratív vezető és a humán erőforrás kezelője, hanem rendelkezik oktatásvezetői képességgel
- Az iskola profiljára és fejlesztési stratégiájára alapozva egyértelmű igényeket és elvárásokat kell megfogalmaznia, amit a tantestület elfogad, és amely célokra képes őket inspirálni, a megvalósítás háttérét ehhez biztosítja.
- Képes megteremteni a feltételeket a tanárok szakmai fejlődésének, kompetenciájának elősegítésére.
- A munkaszervezésnél képes figyelembe venni a rendelkezésre álló személyi és anyagi feltételeket.

Az iskola modernizálásához a következő iskolavezetői profilt ajánlja Nyíró áttekintésében:

- „legyen valóban tehetséges és motivált oktatási vezető, kiváló didaktikai és szervezési tapasztalattal;
- legyen képes inspiráló pedagógiai vezetést megvalósítani, megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási kereteken belül a diákok fejlődésére; legyen képes támogatni, inspirálni a tantestületet és kihívásokat állítani eléjük, illetve támogatni a tanárokat szakmai fejlődésükben;
- legyen elkötelezett amellyel, hogy biztosítsa azt, hogy az iskola a lehető legjobban és az oktatási törvények céljainak és kereteinek megfelelően hajtja végre a feladatait;
- legyen képes a fiatal tanárok, a szülők és a gyerekek számára vonzó iskolaprofilit kialakítani, ami megtartja a tanárokat azzal, hogy lehetőségeket ajánl számukra a szakmai sokszínűség és fejlődés elérésére;

- legyen jártas a humán erőforrás kezelésében és a testülettel együtt végzett munkában, amelynek során fontos döntéseket hoznak (osztálylétszám, IKT-támogatás, iskolai, munkaköri leírások elkészítése, az oktatás és a tanulás segítésének kombinációja);
- legyen képes az iskolai célokkal és az iskolai profillal összhangban új tanárokat kiválasztani;
- legyen képes gazdagítani az iskola profilját és nyitottá tenni a közösség számára, mégpedig oly módon, hogy az hozzájáruljon a közösség fejlődéséhez.” (Nyíró, 2003)

A fenti áttekintések alapján kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a programban részt vevő vezetők, illetve az őket támogató educoach-ok, hogyan ítélik meg a vezetőket a vezetői kompetenciák szempontjából. Ehhez 12 vezetői kompetenciát emeltünk ki és definiáltunk felhasználva a Szt. István egyetem kutatásának kompetencia szótárát. A vezetőket arra kértük, hogy értékeljék önmagukat, milyen mértékig rendelkezik az adott kompetenciával - ennél a kérdésváltozatnál a definíciós formát használtuk fel. A válaszadók egy vonalon fejezheték ki, milyen mértékben tartják jellemzőnek az adott kompetenciát megítélést, amit egy 10 fokozatú skálára vetítve kódoltunk. Ugyanakkor megkértük a vezetőket, hogy a 12 vezetői kompetenciából (elnevezés alapján) válasszák ki azt az ötöt, amit a legfontosabbnak tartanak egy vezetőnél. Ugyanezt a két értékelést az educoach-októl is megkérdeztük a vezetőkre vonatkozóan.

Az alábbi vezetői kompetenciák szerepeltek a listában:

1. **döntési képesség** Képes lehetőségek, helyzetek, emberek közötti választásra.
2. **eredményközpontú szemlélet** Képes rendszert, folyamatot, embert az eredmény szempontjából vizsgálni, mérlegelni.
3. **helyzet- és teljesítményértékelő képesség** Képes a szituáció valamint önmaga és mások teljesítményének saját értékrendbe való beillesztésére.
4. **hibákból való tanulás képessége** Képes a hibás eredmény felismerésére, felvállalására, és a hibák kiküszöbölésére.
5. **igazságosság** Képes tárgyyszerű, érzelemmentes értékelésre és viselkedésre.
6. **motiválás** Képes másokban a teljesítés igényét kiváltani.
7. **tanácsadói képesség** Képes másoknak ötleteket, lehetőségeket kínálni, örömmel veszi, hogy ez másokat sikerhez segít.
8. **tervezés** Az erőforrások előzetes, időbeni, térbeni mérlegelésére, ennek kellő formában való írásba foglalására.
9. **vállalkozó kedv** Képes a kockázat melletti cselekvésre.
10. **önfejlesztés képessége** Képes önmagában és másokban a fejlődési, tanulási igény felkeltésére és fenntartására.
11. **határozottság** (Nézetei kifejtése, viselkedése elszántságot és tekintélyt tükröz.)
12. **sikerorientáltság** A siker elérése érdekében erőfeszítést tesz.

Továbbá vizsgáltuk azt, hogy a vezetők, a projektvezetők és az educoach-ok szerint milyen képességekkel kell rendelkeznie a Dobbantó programban résztvevő vezetőnek. Ehhez 20, specifikusan az oktatásban résztvevő vezetőre vonatkozó tulajdonságot soroltunk fel, és arra kértük a válaszadókat, hogy 6 fokozatú skálán ítélik meg, hogy ezen képességek mennyire fontosak a program vezetőjénél a sikeres végrehajtásához. (1 – egyáltalán nem fontos, 6 – nagymértékben fontos) A képességlista kialakításához Nyíró (2003) fent bemutatott iskola-vezetői profilját használtuk fel.

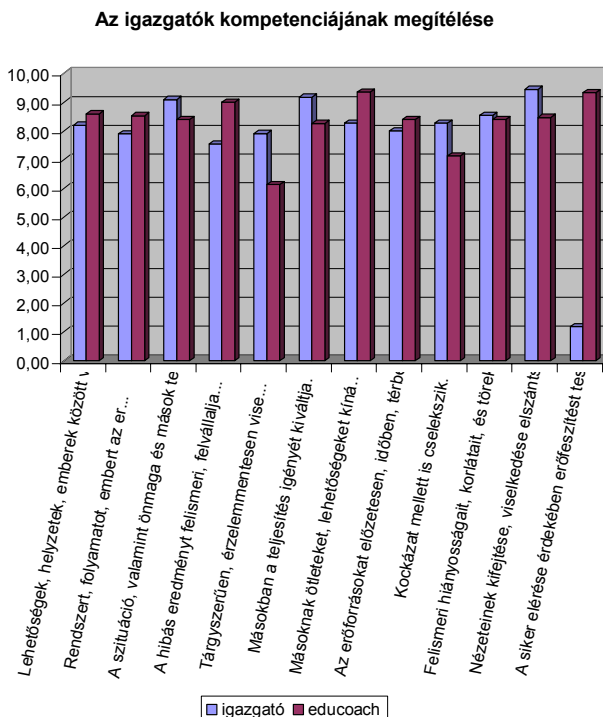
Vizsgálati eredmények

Az igazgatók kompetenciájának megítélésére 3 kérdőívet készítettünk. Az első kérdőívben az igazgatók és az educoach-ok ítélik meg az igazgatók bizonyos vezetői kompetenciáinak szintjét.

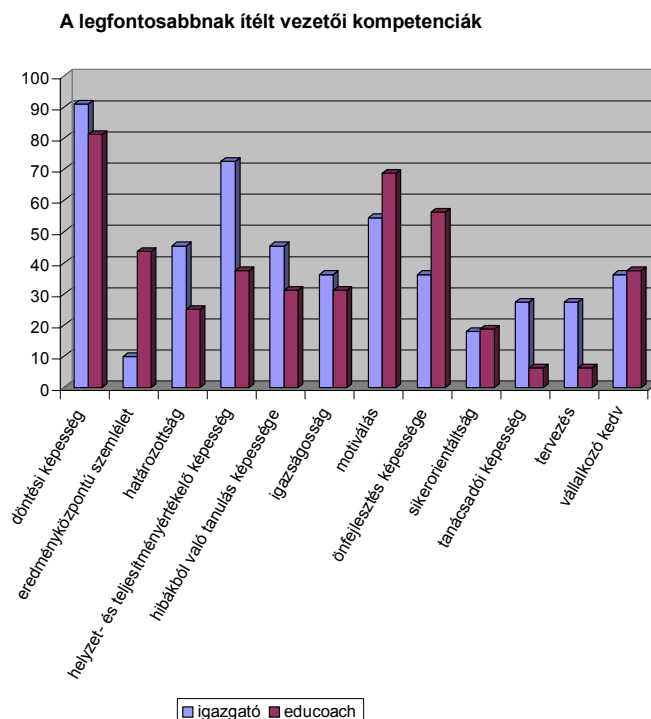
Azt találjuk, hogy az igazgatók önmagukat az alábbiakkal jellemzik:

- a nézeteinek kifejtése, viselkedése elszántságot és tekintélyt tükröz
- másokban a teljesítés igényét váltják ki
- a szituáció, valamint önmaga és mások teljesítményét beilleszti a saját értékrendjébe.

Az educoach-ok ugyanakkor egy kompetencia kivételével minden kompetencia esetén jobbnak ítélték az igazgatókat, mint ők saját magukat. Szerintük az igazgatók leginkább azzal jellemezhetők, hogy másoknak ötleteket, lehetőségeket kínálnak, örömmel veszik, hogy ezzel másokat sikerhez segítenek. A siker elérése érdekében erőfeszítést tesznek, a hibás eredményt felismerik, felvállalják, és a hibákat kiküszöbölik. Két esetben találtunk szignifikáns különbséget az educoach-ok és az igazgatók véleménye között. Az igazgatók jobbnak ítélték magukat a tárgyyszerű, érzelemmentes viselkedés és értékelésben, míg az educoach-ok azt jelezték, hogy az igazgatók a siker elérése érdekében sokkal nagyobb erőfeszítésekre is képesek, mint ahogyan azt ők maguk jelezték.



A 12 vezetői kompetencia megítélését kértük az igazgatóktól és az educoachoktól, azt hogy mely kompetenciákat tartják fontosnak egy vezetőnél.



Láthatjuk, hogy az igazgatók a legfontosabb öt kompetenciaként a döntési képességet, a helyzet- és teljesítményértékelő képességet, a motiválást, a határozottságot, a hibákból való tanulás képességét sorolták fel.

Az educoach-ok a legfontosabb öt kompetenciaként a döntési képességet, a motiválást, az önfejlesztés képességét, az eredményközpontú szemléletet, illetve a helyzet- és teljesítményértékelő képességet említették meg.

Amint azt láthatjuk két kompetencia jelent meg - *a motiválás és a döntési képesség* - mindkét megkérdezett vizsgálati csoportnál.

Ha összevetjük a meglévő és az elvárt kompetenciákat, azt találjuk, hogy a pedagógusok által a vezetőknél meglévő és elvárt kompetenciái között három kompetencia esetén volt egyezés. Ezek a határozottság, a helyzet és teljesítményértékelő képesség és a motiválás volt.

Az educoach-ok esetén csak két egyezést találtunk az elvárt és a meglévő kompetenciák között: a döntési képesség és az eredményközpontú szemléletet.

Az educoach-okat és az iskolai vezetőket (igazgató, projektvezető) arról is megkérdeztük, hogy milyen egy a Dobbantó Programot sikeresen irányító oktatási vezető. Azt találtuk, hogy az igazgatók szinte minden kompetenciát fontosnak tartanak.

Az educoach-ok szerint a legfontosabb, hogy a vezető legyen képes a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítani az iskola profilját, tartsa meg a tanárokat azzal, hogy lehetőségeket ajánl számukra a szakmai sokszínűség és fejlődés elérésére. Legyen képes az iskolai célokkal és az iskolai profillal összhangban új tanárokat kiválasztani. Legyen képes a feladatmeghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra. Rendelkezzen a tervezés képességével.

A projektvezetők szerint a Programban sikeres vezető rendelkezik a humánerőforrással való gazdálkodás képességével, biztosítja, hogy az iskola a lehető legjobban és az oktatási törvények céljainak és kereteinek megfelelően hajtsa végre a feladatait. Képes támogatni, inspirálni a tantestületet. Rendelkezik a tervezés képességével. Képes megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási kereteken belül a diákok fejlődésére. Képes támogatni a tanárokat szakmai fejlődésükben.

A projektvezetők és educoach-ok közötti szignifikáns különbségeket találtunk a megítélésben. A projektvezetők fontosabbnak ítélték meg az alábbiakat:

- Legyen valóban tehetséges és motivált oktatási vezető.
- Biztosítsa, hogy az iskola a lehető legjobban és az oktatási törvények céljainak és kereteinek megfelelően hajtsa végre a feladatait.
- Rendelkezzen a humánerőforrással való gazdálkodás képességével (munkatársak kiválasztása, felvétele, továbbképzése, ösztönzése és értékelése).
- Töltse be az adminisztratív vezető szerepét.
- Tegye képessé a tantestületet a döntéshozatalra.

Míg az igazgatók és az educoach-ok közül az igazgatók fontosabbnak ítélték meg azokat a képességeket, amelyek az adminisztratív vezetésre és a tantestületi döntéshozatalra vonatkoztak.

Összességében az állapítható meg, hogy a Programban sikeres vezető:

- Rendelkezik a tervezés képességével
- Képes támogatni, inspirálni a tantestületet.
- Képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.
- Rendelkezik a humánerőforrással való gazdálkodás képességével
- Képes a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítani az iskola profilját.

A Program sikeres vezetője	projektvezető	igazgató	educcoach	összátlag
Legyen valóban tehetséges és motivált oktatási vezető.	5,69	5,50	5,00	5,56
Legyen képes megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási kereteken belül a diákok fejlődésére.	5,77	5,50	5,33	5,67
Legyen képes támogatni, inspirálni a tantestületet.	5,85	6,00	5,33	5,78
Legyen képes kihívásokat állítani a tantestület elé.	5,54	5,50	5,33	5,50
Legyen képes támogatni a tanárokat szakmai fejlődésükben.	5,77	5,50	5,33	5,67
Biztosítsa, hogy az iskola a lehető legjobban és az oktatási törvények céljainak és kereteinek megfelelően hajtsa végre a feladatait.	5,85	6,00	3,67	5,50
Legyen képes a szülők és a gyerekek számára vonzó iskolaprofilit kialakítani.	5,38	6,00	5,00	5,39
Tartsa meg a tanárokat azzal, hogy lehetőségeket ajánl számukra a szakmai sokszínűség és fejlődés elérésére.	5,54	6,00	5,67	5,61
Legyen jártas a testülettel együtt végzett munkában, melynek során fontos döntéseket hoznak (osztálylétszám, IKT támogatás, iskolai munkaköri leírások elkészítése, az oktatás és a tanulás segítségének kombinációja).	5,62	6,00	4,33	5,44
legyen képes az iskolai célokkal és az iskolai profillal összhangban új tanárokat kiválasztani,	5,23	6,00	5,67	5,39
Legyen képes a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítani az iskola profilját.	5,62	6,00	6,00	5,72
Tervezze meg a belső ellenőrzés, értékelés rend-	5,38	6,00	4,67	5,33

szerét.				
Legyen képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.	5,69	6,00	5,67	5,72
Biztosítsa a munkafeltételeket (eszközök, felszerelések, szervezett működés).	5,54	6,00	5,00	5,50
Rendelkezzen a humán erőforrással való gazdálkodás képességével (munkatársak kiválasztása, felvétele, továbbképzése, ösztönzése és értékelése).	5,92	6,00	4,67	5,72
Rendelkezzen a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek).	5,77	6,00	5,67	5,78
Úgy tekintsen magára mint pedagógiai vezetőre (szakmai irányító), nem pedig mint menedzserre.	4,15	5,50	3,33	4,17
Vállaljon felelősséget az intézményéért a külső testületek felé.	5,62	6,00	5,33	5,61
Töltse be az adminisztratív vezető szerepét.	4,23	5,50	1,67	3,94
Tegye képessé a tantestületet a döntéshozatalra.	5,46	6,00	4,33	5,33

9. A pedagógusok

9.1. A tanári érdeklődés és motiváció a programban való részvétellel kapcsolatban

A tanulás motivációs rendszere

A motiváció szó latin eredetű mozgatni, mozgásban tartani jelentéssel. Megfelelő cselekvési késztetés, a tanulásra indító belső hajtóerő nélkül a legkiválóbb kognitív feltételrendszer megléte esetén sem eredményes a tanulás. A tanulás sikertelenségének leggyakoribb oka a motiváció hiánya. A magasabb szintű motivációs folyamatok során mindig viszonyításról van szó, egy meglévő állapot, helyzet és egy elérni kívánt állapot, helyzet között. Ez a viszonyítás automatikusan megy végbe a személyiség alacsonyabb szerveződési szintjein, a személyiség fejlődése során ezek a komponensek egyre nagyobb mértékben tudatosulnak. A motivátorok tudatos figyelemként, a motívum értéként tudatosul, az kapcsolódó emóció célételezéssé transzformálódik, és a spontán aktiváció akaratként jelenik meg. A személyes motívumok hozzáférhetővé válnak az önreflexió, az önirányítás számára, lehetővé téve tanulási stratégiák kialakítását és a metakognitív folyamatokat. A kognitív motívumoknak van egy olyan csoportja is, amely az önálló, "öncélú", a megismerést és a tanulást szolgáló kognitív aktivitásokra irányul. Intrinzik, külső megerősítés nélküli és automatikusan működő motívumokról van szó. Az ingerszükséglet nem kizárólag emberi motívum, tudásszerző motívumok öröklött elemei az ember aktivációs rendszerének működése által valósulnak meg. Az optimális arousal elmélet szerint az idegi aktivitások optimális szintje az eredményes tanulás feltétele. Ezen optimális aruosalszint elérése motiválja cselekvéseink egy részét (pl. exploráció formájában). Csíkszentmihályi négy öröklött tudásszerző motívumot különböztet meg, ezek: ingerszükséglet, megoldási késztetés, játékszeretet és alkotásvágy.

Az embernél a megoldási késztetés, az alkotásvágy és a játékszeretetet egymással összefüggő motívumokká szerveződtek, amelyekre a tanulási tartalmak tervezése és a tanulási környezet szervezése során különös figyelmet kell fordítani. Mindhárom motívum az ingerszükségletre épülő kíváncsiságra és érdeklődésre épül.

A tanulás alapvető kognitív kompetencia, amely - mint minden kompetencia - sajátos képességekből és motívumokból tevődik össze. A fentebb tárgyalt kognitív motívumok a tanulás indirekt motívumai is, mivel elsődleges funkciójuk nem a tanulás, de tanulást eredményezhetnek és működésük nélkül a tanulás lehetetlen. A tanulás direkt motívumaival együtt a tanulás motiváltságát és eredményességét határozzák meg. A tanulási teljesítménymotiváció a tudatos, szándékos tanulásra irányuló motiváció, motívumrendszere pedig a tanulási teljesítménység.

A kognitív kompetenciák mellett a személyi és a szociális kompetenciák számos eleme is fontos szerepet játszik a hatékony tanulás és különösen az önálló, önirányításos, sajátütemű tanulás tanuló-oldali feltételrendszerének kialakításában. Így például a proszociális viselkedés, a szociális kommunikáció, az együttműködési képesség, a vezetési képesség, a versengési képesség elengedhetetlen a kooperatív és kollaboratív tanuláshoz. Kifejlett önreflektív kompetencia (önmegismerő, önértékelő, önfejlesztő képességek) nélkül az eredményes önálló tanuláshoz, önfejlesztéshez szükséges metakognitív tudatosság és tanulási stratégiaformáló képesség elképzelhetetlen.

A tanulási motivációval kapcsolatos összefoglaló munkájában Pintrich (2003) a motivációs elméletekkel kapcsolatban négy fő kimenet bejósolására vonatkoztatja a megközelítéseket:

- Miért egy adott aktivitást választja a személy egy másik helyett?
- A résztvevők mekkora aktivitásszintet, erőfeszítést, elkötelezettséget mutatnak a feladatban?
- Milyen kitartással végzik a feladatot, ha nehézség merül fel?
- Milyen az aktuális teljesítményük?

A fentieknek megfelelően a tanulási motiváció kiemelt összetevői: az elvárások a feladatvégzés sikerességére, kontrolljára vonatkozóan, a feladatra vonatkozó hitek (fontosság, érdekesség, hasznosság) és a feladatvégzéshez kapcsolódó (feladattal, szelffel kapcsolatos) érzelmi összetevők:

1. *Arra vonatkozó hitek, elvárások (expektancia), hogy az adott a feladat teljesítésével kapcsolatosan milyen képességekkel, készségekkel rendelkezik a személy.*

A feladatvégzéssel kapcsolatos várakozást a szituációval kapcsolatosan észlelt kontroll befolyásolja. Deci és Ryan (1985 id. Deci és Ryan, 2000) self-determinációs elmélete differenciáltan, környezeti hatásokkal összefüggésben közelíti meg az aktuális motivációs tendenciákat. Elkülönítik az amotivációt, az extrinzik és az intrinzik motivációt, amelyek a tanulás, teljesítmény kapcsán eltérő következményekkel járnak.

A veleszületett, belső, *intrinzik motiváció* esetén az aktivitás maga vezet elégedettséghez. A kognitív értékelő elmélet szerint az intrinzik motiváció eltérő szintjeit társas és környezeti tényezők alakítják. Az elmélet a kompetencia és autonómia alapszükségletekből indul ki. A kompetenciát erősítő társas-kontextuális események (a hatékonyságtámogató visszajelzés, jutalom, kommunikáció, optimális kihívás) fokozzák az intrinzik motivációt, amennyiben autonómia-érzéssel társulnak, azaz úgy érzi a személy, hogy általa meghatározott a viselkedés (self-determinált), kontrollt gyakorol felette. Harmadik tényezőként a kapcsolódás, kötődés szerepére is utalnak a szerzők, rámutatva a korábbi vizsgálatok által feltárt korai kötődésmintázatok és explorációs viselkedés közti kapcsolat fontosságára. Feltételezik, hogy a biztonságos kötődés és a korai fejlődés során az anyai, szülői autonómia - támogatás kedvező szerepe nemcsak a korai fejlődésben, hanem az intrinzik motiváció későbbi megnyilvánulásá-

iban is fontos szerepet töltenek be – természetesen a támogatás, kötődés ekkor már más személyekhez kapcsolódik.

Az intrinzik motiváció mellett jellemző a társas hatások, nyomás jelenléte is az aktivitások kapcsán. Ezek a hatások az *amotivációtól* (Ebben az állapotban a személy nem hajlandó az aktivitásra. Ennek több oka lehet: nem értékeli azt, nem érzi kompetensnek magát vagy nem várja, hogy az a kívánt kimenethez vezetne.) a passzív engedelmességen át az aktív, internalizált elkötelezettségig különböző szintű motivációs állapothoz vezethetnek. Az *extrinzik*, külső *motiváció* esetén az aktivitás, teljesítmény instrumentális, célja valamilyen elkülöníthető kimenet elérése, nem maga az aktivitás élvezete vezeti a viselkedést. Az elmélet az extrinzik motivációnál az autonómia mértékétől függően négy szint különíthető el:

- A külső szabályozásnál a viselkedés kívülről kontrollált, jutalom vagy büntetés által.
- Az introjektált szabályozásnál átvett a külső szabályozás, de nem tekintett teljesen sajátjának – az én értékelésében a másik személy értékelése jelentős szerepet játszik. A viselkedés irányítója a büntudat vagy szorongás elkerülése, vagy az énerősítő büszkeségérzés elérése.
- Az azonosulás által szabályozott külső motiváció már nagyobb autonómiát takar (szelfdeterminált). A személy tudatosan értékeli a viselkedés célját, vagy a szabályozást és a személyes fontosság alapján elfogadja, magáévá teszi azt a célt.
- Az integrált szabályozásnál a szabályozással való azonosulás mellett a szelf teljes mértékben asszimilálja is azt, így a feladatvégzés, annak fontossága az énről alkotott kép részének tekintett, ami autonómia-érzethez vezet az aktivitás kapcsán.

A vizsgálatok szerint az átélt autonómia mértéke növeli az aktivitásokkal kapcsolatos érdeklődést, azok értékelését és a kifejtett erőfeszítést, elkötelezettséget. Az intrinzik motiváltság érdeklődéssel, nagyobb élvezettel jár együtt a tanulás során.

Az észlelt kontrollt három hit-komponens befolyásolja: a személyes kapacitásra (képesség, eszközök stb.), a sikert befolyásoló faktorokra (siker képesség, erőfeszítés vagy szerencsefüggő-e) és a jó teljesítés valószínűségébe vetett kontroll hitre (ha akar, sikeres lehet az aktivitásban) vonatkozó elképzelés, míg az én-hatékonyság érzés attól függ, hogy a viselkedés elvégzésével, a kimenet befolyásolásával kapcsolatban milyen elképzelésekkel bír a személy. Utóbbinál a hatékonyságérzés siker-elvárással, magasabb kitartással jár együtt, míg hiánya a tanult tehetetlenség állapotát eredményezheti.

2. A motiváltságot befolyásolják az adott feladat fontosságával, érdekességével, hasznosságával kapcsolatos hitek is.

Ez az értékkomponens két aspektust foglal magába. Egyrészt a célorientációt, amelyben tanulási és teljesítménycélokra vonatkozó orientációk jelenhetnek meg, másrészt a feladat értékességére (hasznosság, érdekesség, fontosság) vonatkozó hiteket. A célorientációnál a tanulási célok esetén a fókusz a kompetencia növelésén, míg a teljesítménycéloknál a kom-

petencia negatív értékelésének elkerülésén, illetve a mások általi pozitív értékelés elérésén van. Az előbbieknél cél a képességek fejlesztése és az ismeretszerzés, ami a vizsgálatok eredményei alapján az adaptív kimeneteket (kitartás kudarc esetén, alacsonyabb szorongás, koncentráció) erősíti, míg teljesítménycélok kevésbé adaptívak, mivel itt a „másoknál jobbnak lenni” motívum irányít, így a feladat szempontjából irreleváns gondolatok és szorongás kerülhet előtérbe, ami csökkenti a kognitív kapacitást.

A feladat értékével kapcsolatban Eccles és munkatársai (1998 id. Pintrich, 2003) a teljesítmény szempontjából három komponenst emelnek ki:

- *A fontosság, jelentőség* arra vonatkozó ítélet, hogy a személyes célok szempontjából fontos-e a sikeres kurzusvégzés, ami a belemerülés szintjét befolyásolhatja.
- A feladattal kapcsolatos egyéni *érdeklődés, kedvelés* a bevonódás, az aktuális kognitív stratégia-használat szintjét befolyásolja, ami az aktuális teljesítményre hat.
- Míg az instrumentális motiváció a *feladatvégzés, célok hasznosságára* vonatkozó ítélet, és szintén kihat a bevonódásra és a kognitív folyamatokra.

Összegezve, minél magasabb a feladatnak tulajdonított érték, annál valószínűbb az adaptív kognitív kimenetekkel (önszabályozás, teljesítmény stb.) való együtt járás. Ugyanakkor mind az értékhelek, mind az expektancia-összetevők vizsgálata fontos a tanulási motiváció kapcsán, mivel az előbbi a választást, míg az utóbbi az aktuális teljesítményt jelzi előre.

3. *A feladatvégzéshez kapcsolódó affektív komponenseknél a selfre vonatkozó érzelmek és feladattal kapcsolatos érzelmi reakciók különíthetők el.*

Az átélt érzelmek és hangulatok kognitív teljesítménnyel (memória, figyelem, gondolkodási folyamatok) kapcsolatos összefüggéseit számos vizsgálat bizonyítja. Összegezve Fiedler (id Pintrich, 2003) szerint megállapítható, hogy a pozitív érzelmek és hangulat támogathatja az asszimilációt, kedvez az általánosító, fentről lefelé történő, kreatívabb problémamegoldásnak, újdonságkeresésnek, míg a negatív érzelmi állapotok kognitív szinten elkerülő orientációt, akkomodációt eredményeznek, jellemző a külső információra, részletekre fókuszáló, az ingerhez jobban kötött megközelítés, ami a hibázás elkerülését is segítheti.

A tanulási motiváció kapcsán megállapítható, hogy a negatív érzelmek kevésbé kedveznek a mély, feldolgozó gondolkodásnak és a feladatvégzéshez kapcsolódó szorongás és a társulói én-kétség limitálja a munkamemóriát és interferálhat a kognitív folyamatokkal (pl. vizsgaszorongás). (Pintrich, 2003)

A fenti elméleteket figyelembe véve vizsgáltuk a programban résztvevők motivációját egyrészt a feladattal kapcsolatban, másrészt a programban való részvétellel kapcsolatban. Előbbinél vizsgáltuk a külső és belső, intrinzik motivációt előrejelző tényezőket, utóbbinál a részvétellel kapcsolatos motívumok tartalmát elemeztük.

Az intrinzik motiváció mérésére a Ryan és Deci által több változatban kidolgozott Intrinsic motivációs kérdőívet (Intrinsic Motivation Inventory - IMI) használtuk fel, a kérdéseket sze-

lektáltuk és átalakítottuk a szerzők instrukciói alapján. A kérdőív alábbi alskáláinak 2-2- állítást használtuk fel annak megítéltetésére, hogy a program résztvevői hogyan érzélik az előttük álló feladatot, ami lehetőséget ad a motivációs háttér feltárására.

A fenti elméleti áttekintésnek megfelelően 6 alskálát használtunk fel:

- I. **Érdeklődés, élvezet** a feladat kapcsán.
- II. A feladatnak tulajdonított **érték, hasznosság**.
- III. **Észlelt választás** (1 fordított előjelű állítás, ami átkódolásra került) a feladatvégzéssel kapcsolatban az autonómia mérésére alkalmas.
- IV. **Észlelt kompetencia** a feladatvégzésben.
- V. Kifejtett **erőfeszítés** és tulajdonított **fontosság** az aktivitás kapcsán.
- VI. **Nyomás, feszültség** (1 fordított előjelű állítás, ami átkódolásra került) a feladat, aktivitás kapcsán.

Az intrinzik motiváció mérésére az érdeklődés, élvezet alskála alkalmas, míg az intrinzik motiváció pozitív előrejelzői az észlelt választás és az észlelt kompetencia, negatív előrejelző a nyomás, feszültség. Az erőfeszítés és fontosság az aktivitásba fektetett energiára, illetve utóbbi az internalizáció, aktivitással kapcsolatos önreguláció mértékére utal.

A Deci és Ryan által megadott állítások faktorsúlya 0.6 feletti, a specifikus aktivitásnak megfelelően választhatóak és átalakítandóak az állítások, kerülendő a redundancia. Az eredeti állításkészlet 45-ből 12 item került felhasználásra. A kérdőív különböző változataira vonatkozóan különböző vizsgálatokban magas reliabilitásról és validitásról számolnak be a szerzők. (McAuley és mtsai, 1987)

A Boshier (1971 id Garst és Ried, 1999) által kidolgozott kérdőív célja annak feltárása, hogy a felnőttképzésekben résztvevőknél milyen motivációs orientációk azonosíthatóak. Ehhez megítélik a különböző részvételi okok fontosságát a csatlakozás kapcsán.

Az Education Participation Scale (EPS) alapján különböző motivációk azonosíthatók a programban való részvétel kapcsán, a kérdőív különböző változataiban 14-5 közötti alskálát azonosított Boshier, amit két alaporientációra szűkített: homeosztázisra és heterosztázisra: A homeosztatikus orientációnál a személy külső instabilitást érzékel, és a képzés stabilitáshelyreállító funkcióval bír, míg heterosztatikus orientációnál a képzés az észlelt növekedési szükségletet elégíti ki. (A felosztás tehát a maslowi hiány- és növekedési szükségletek elkülönítésén alapul.) Vizsgálatunkban Boshier ötfaktoros kérdőívváltozatának (1977) legnagyobb faktorsúlyú, a faktorral pozitív korrelációjú itemeit használtuk fel a résztvevők részvételi motivációjának azonosítására:

I. A **menekülés, stimuláció** (3 állítás) esetén a részvétel oka a társas kapcsolatokban, életben észlelt (inger-)hiány helyreállítása.

II. A **szakmai előrejutás** (5 állítás) esetén a részvétel oka olyan tudás, attitűd vagy készségek megszerzése, amelyek segítik a személyt a munkavégzésben.

III. A **szociális jólét** (3 állítás) esetén is a részvétel oka tudás, attitűd vagy készségek megszerzése, de nem a munkavégzés, hanem társas és közösségi célok, helyzet elérése.

IV. A **külső elvárások** (3 állítás) is szociális, pszichológiai orientációra utaló skála, ahol a részvétel célja a státusz fenntartása vagy növelése, illetve a munkahelyen megjelennő, külső - elsősorban az autoritástól - származó elvárásoknak való megfelelés.

V. A **tanulási orientáció, kognitív érdeklődés** (2 állítás) egyértelműen növekedési szükségletre utal, nem társas vagy pszichológiai hiány által motivált a részvétel. A részvétel, tanulás oka maga a tanulás.

Ezen motívumok közül az intrinzik motivációra utalnak a stimuláció, kognitív érdeklődés, míg extrinzik motívumnak tekinthetők a szociális jólét és a külső elvárások. A szakmai előrejutásban mindkét motívumcsoport megjelenhet.

A Boshier (1977) vizsgálatai alapján életkor szerint a fiatalabb, egyedülálló csoport inkább külső elvárások által irányított, a házasoknál a szakmai előrejutás az idősebbeknél a kognitív érdeklődés kerül előtérbe. Nem találtak szignifikáns eltérést nem szerint.

Mindkét kérdőívnel 6 fokú skálán fejezték ki a kitöltők egyetértésük mértékét arra vonatkozóan, hogy az adott állítás mennyire fejezi ki érzéseiket a program feladataihoz kapcsolódóan, illetve mennyire tartják fontosnak ezen motívumok szerepét a programhoz való csatlakozásában. (1 jelentése – nagyon nem értek egyet, illetve egyáltalán nem fontos a részvétel szempontjából, míg 6 jelentése - nagymértékben egyetértek illetve nagyon fontos a részvétel szempontjából). Az egyes skálákon kapott értékeket átlagoltuk, összevettettük.

A tanári énhatékonyságot Schwarzer, Schmitz, Daytner (1999) Teacher Self-efficacy kérdőívével mértük. A tanári munkával kapcsolatban négy készségterületet azonosítottak, ahol a vizsgálati személyek eltérő énhatékonyság elvárással rendelkeznek, ami a sikeres tanári munka szempontjából. Az állítások egyes szám első személyben fogalmazottak, észlelt képességekre kérdeznek rá, akadályozott helyzetben.

A kialakított kérdőív 10 állítást tartalmaz, a kérdőív megbízhatósága, validitása megfelelő (cr alfa 0.76, teszt-reteszt validitása 0.67-0.76)

1. A feladatteljesítés (2 állítás)
2. Készségfejlesztés a munkában (2 állítás)
3. Társas interakció a munkahelyen: tanulókkal, kollégákkal, szülőkkel (4 állítás)
4. A munkához kapcsolódó stresszel való megküzdés (2 állítás)

A válaszadók 6 fokozatú skálán fejezik ki, hogy az adott állítás mennyiben tekinthető igaznak önmagukra vonatkozóan (1- egyáltalán nem igaz, 6 – teljes mértékben igaz).

A kérdőívek kitöltését a pedagógusoktól, a projektvezetőktől, illetve a pedagógusokra vonatkozóan a mentoroktól kértük, utóbbi esetben csak a részvételi motiváció valószínűsített okát kérdeztük meg (Education Participation Scale).

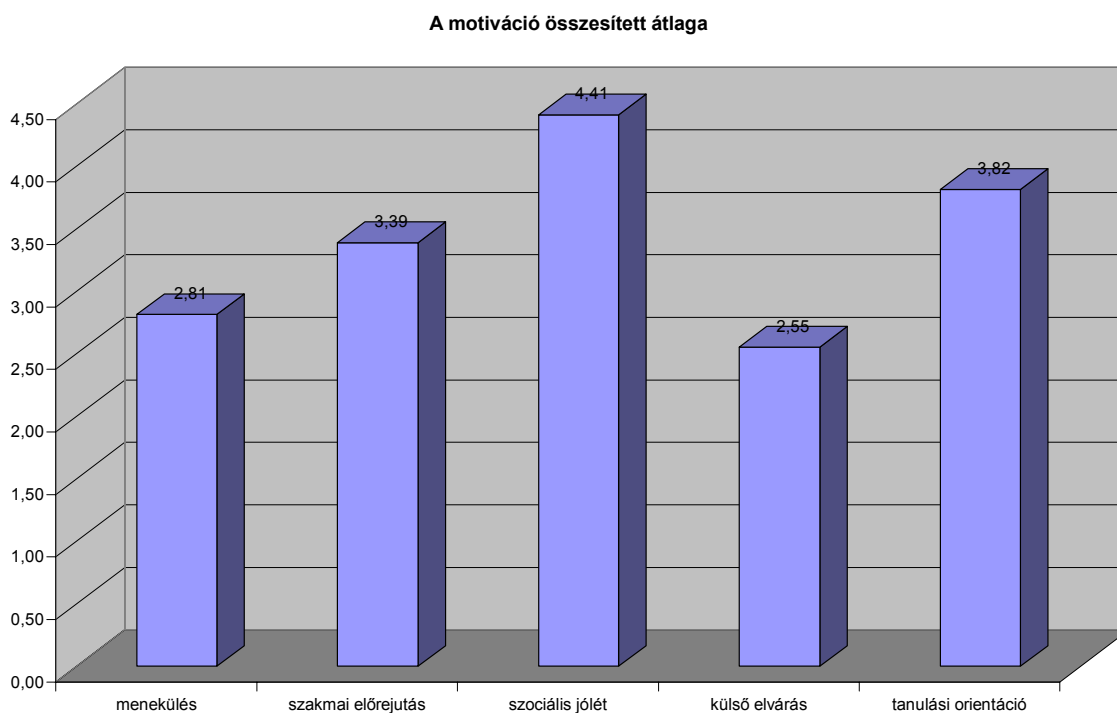
Vizsgálati eredmények

Boshier – Education Participation Scale alapján különböző motivációk azonosíthatók a programban való részvétel kapcsán:

- menekülés/ stimuláció
- szakmai előrelépés
- szociális jólét
- külső elvárások
- tanulási orientáció/kognitív érdeklődés

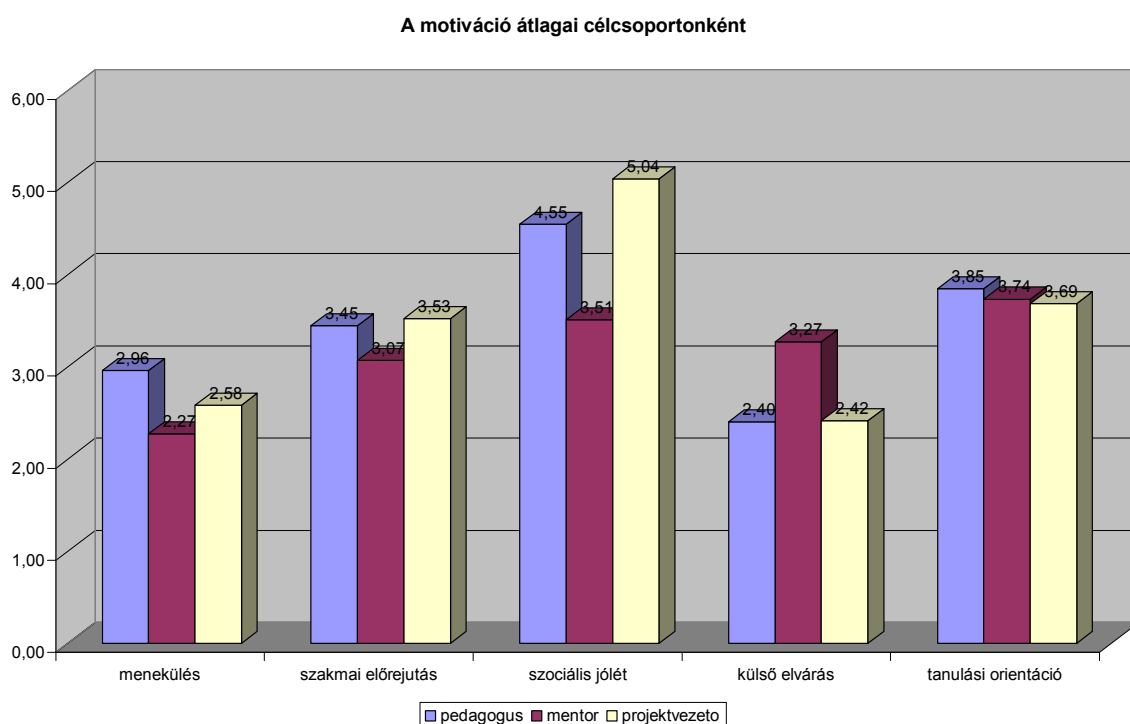
A kérdések megfogalmazásánál a pedagógusokat és a projektvezetőket a saját motivációjukról, a mentorokat pedig a velük együtt dolgozó pedagógusok motivációjáról kérdeztük.

A legmagasabb motiváció a szociális jólét motívumaiban található, míg a legalacsonyabb motiváció a külső elvárások kategóriában mutatkozott.



A pedagógusok bevallása alapján legmagasabb motiváció a szociális jólét almotívumban mutatkozott meg. Míg a legalacsonyabb motivációt saját magukról a külső elvárások kapcsán mutattak. Ugyanakkor a mentorok a pedagógusok részvételi motivációját úgy ítélik meg,

hogy az a tanulási orientációban, a szociális jólétben illetve a külső elvárásokban mutatkozik meg. Az összehasonlító statisztikai elvárások (t-próbák) azt mutatják, hogy a pedagógusok szignifikánsan magasabb motivációt jeleztek a mentorok megítéléséről a menekülés és a szociális jólét almotívumaiban. A külső elvárások esetén viszont a mentorok szignifikánsan magasabb motivációt jeleztek a pedagógusokkal kapcsolatosan. A mentorok és a projektvezetők megítélését összehasonlítva a projektvezetők magasabb motivációt jeleztek a szociális jólét kapcsán és alacsonyabbat a külső elvárások esetén.



A pedagógusok többsége úgy nyilatkozott, hogy a szakmai kompetencia növelése miatt vesz részt a programban, emellett az emberi kapcsolatos megértése, a közösségi munkában való részvétel jelent meg.

Programban való részvétel motivációi	pedagógus	projektvezető	mentor
növeljem a szakmai kompetenciámat.	5,08	5,08	4,59
jobban megérthessem az emberi kapcsolatokat.	4,82	5,15	4,00
közösségi munkában vehessek részt.	4,59	5,23	3,63
javítsam a szociális kapcsolataimat.	4,18	4,85	3,56
megismerhessek hasonló embereket.	3,99	4	2,71
kíváncsiságomat kielégítsem.	3,91	4,08	4,00
tanuljak csak a tanulás kedvéért.	3,81	3,54	3,71
lépést tartsak másokkal.	3,73	4,38	3,24
biztosítsam a szakmai előmeneteletemet.	3,30	3,62	3,12

fenntartsam, javítsam társas pozíciómat.	3,18	3,54	3,69
megtörjem a munka egyhangú rutinját.	3,08	3,46	2,65
megfeleljek szakmai követelményeknek (pl. előírt továbbképzés).	2,81	2,85	2,06
egy vezető felkérésének eleget tegyek.	2,24	2,08	3,65
magasabb státuszhoz juthassak a munkahelyemen.	2,15	2,5	2,35
valaki más utasítását teljesítsem.	1,69	1,62	2,71
megszabaduljak az unalomtól.	1,69	1,62	1,47

A mentorok szerint a pedagógusok azért léptek be a programba, hogy a szakmai kompetenciájukat növeljék, illetve hogy a kíváncsiságukat kielégítsék, valamint hogy jobban megérthessék az emberi kapcsolatokat.

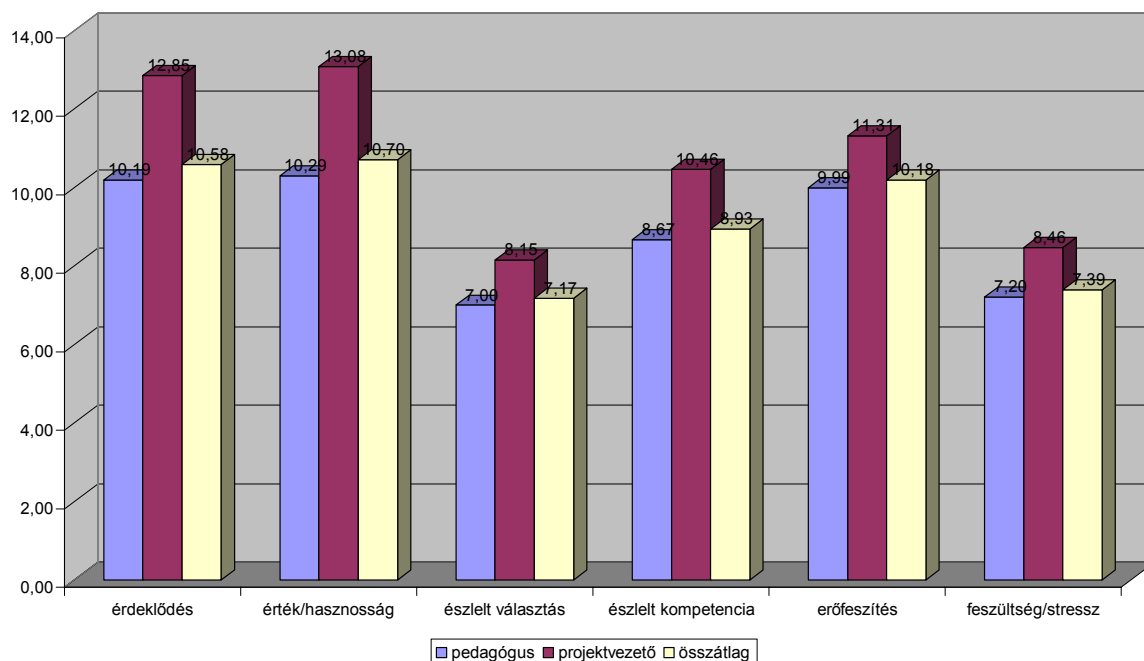
A projektvezetők véleménye azt mutatja, hogy azért csatlakoztak a Programhoz, hogy a közösségi munkában részt vehessenek, és az emberi kapcsolatok megérthessék és csak ezt követte a szakmai kompetencia növelésének lehetősége.

Lényeges eltérés mutatkozik abban, hogy mekkora szerepe volt a vezetőnek abban, hogy valaki részt vegyen a programban; a mentorok úgy ítélték meg, hogy ez nem elhanyagolható. Hasonlóan elég jelentős az eltérés abban, hogy mennyire volt a fontos a másokkal való együttműködés, az új emberek megismerése.

A feladattal kapcsolatos motivációt tovább elemezve a belső motivációt vizsgáltuk az Intrinsic Motivation Inventory felhasználásával. Az alábbi motivációt befolyásoló összetevőket vizsgáltuk:

- érdeklődés/ élvezet
- érték/ hasznosság
- észlelt választás
- észlelt kompetencia
- erőfeszítés/ fontosság
- stressz/feszültség/nyomás

Az intrinsic motiváció alakulása a célcsoportokban



Az ábra és a statisztikai elemzések is azt mutatják, hogy a projektvezetők minden almotívum esetében szignifikánsan magasabb értéket mutatnak, mint a pedagógusok.

A pedagógusok Programban való közreműködéséhez kapcsolódó vélekedések közül legfontosabbnak tartják azt, hogy jól végezzék el a feladatot, azt érdekesnek és fontosnak is tartják, és hiszik, hogy ez megtérül számukra. A projektvezetők minden területen szignifikánsan magasabb motivációt jeleztek, mint a pedagógusok. A projektvezetők nagyon fontosnak tartják ezt a feladatot, hiszik, hogy ez megtérül számukra.

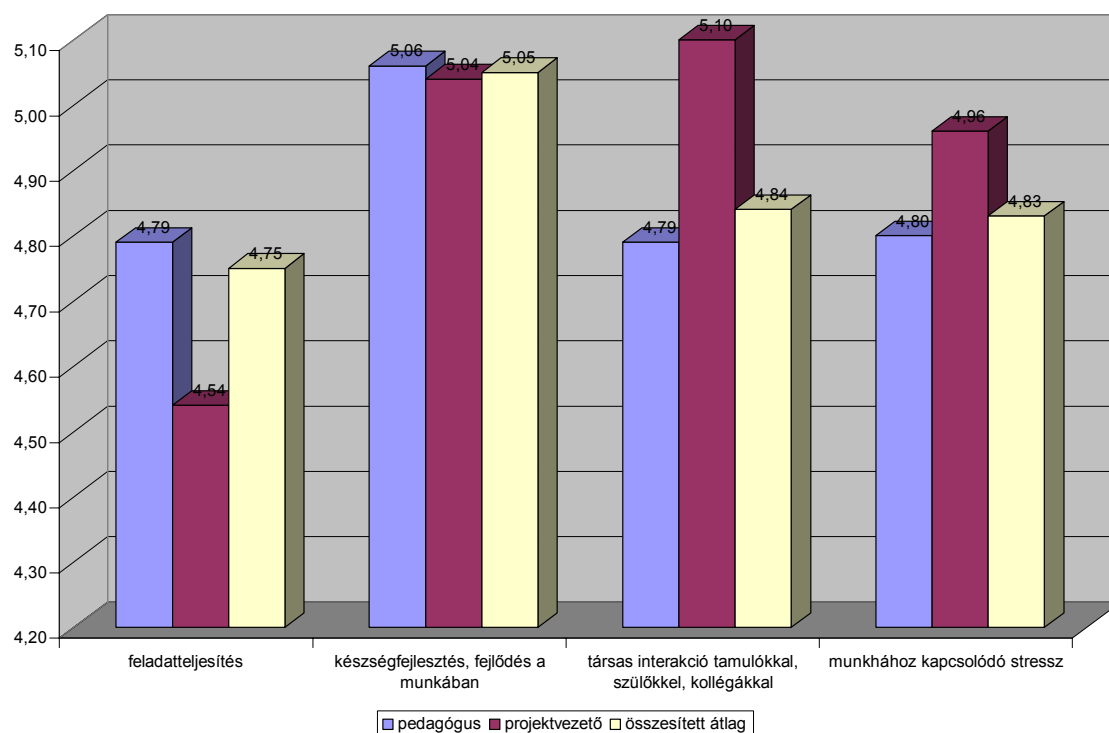
Programban való közreműködéssel kapcsolatos vélekedések	pedagógus	projektvezető
Fontos számomra, hogy jól végezzem el ezt a feladatot.	5,61	6,54
Úgy gondolom, ez egy nagyon érdekes feladat.	5,32	6,54
Nagyon fontosnak tartom ezt a feladatot.	5,26	6,62
Hiszem, hogy megtérül számomra, ha ezt a feladatot elvégzem.	5,01	6,46
Ezt a feladatot nagyon élvezetesnek tartom.	4,84	6,31
Azért csinálom, mert én akartam.	4,82	6,31
Elég jó képességeim vannak ezen a területen.	4,47	5,54
Egyáltalán nem vagyok ideges, ha a feladatra gondolok.	4,45	5,62
Nagy erőfeszítéseket teszek ezen a területen.	4,36	5,17
Elégedett vagyok a teljesítményemmel ezen a területen.	4,16	5,33

Úgy érzem, nagy nyomás nehezedik rám, hogy elvégezzem ezt a feladatot.	2,74	2,85
Nem volt választásom, hogy részt veszek-e a feladatban.	2,16	1,85

A tanári én-hatékonyság megítélését két célcsoporttól kértük a pedagógusoktól és a projektvezetőktől. A tanári én-hatékonyság kapcsán négy tényezőt különböztettünk meg:

- Feladatteljesítés
- Készségfejlesztés, fejlődés a munkában
- Társas interakció tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal
- Munkához kapcsolódó stresszel való megküzdés

A pedagógusok és a projektvezetők nagyon hasonló értékekkel jellemezték saját magukat. A pedagógusok a feladatteljesítés és a készségfejlesztés kapcsán jeleztek magasabb hatékonyságot. A projektvezetők a társas interakciók és a munkához kapcsolódó stresszel való megküzdésben jeleztek nagyobb hatékonyságot. Azonban a különbségek nem szignifikánsak. A legmagasabb értékeket a készségfejlesztés és fejlődés hatékonyságában jelezték a célcsoportok.



A pedagógusok szerint az idő előre haladtával egyre jobban meg tudnak felelni tanítványaik igényeinek, bíznak magukban, hogy akkor is tudnak a tanítványaikhoz igazodni, amikor rossz napjai vannak. Ha elég keményen próbálják, akkor tudják, hogy pozitívan tudnak hatni a diákjaik személyes és tanulmányi fejlődésére is.

A projektvezetők szerint akkor is képesek újító projekteket végigvinni, amikor szkeptikus kollégák ellenállásába ütköznek. Az idő előre haladtával egyre jobban meg tudnak felelni tanítványaik igényeinek. Képesek pozitív kapcsolatot fenntartani a szülőkkel, még akkor is, amikor feszültségek vannak. Ha félbe is szakítják a tanítás során, akkor is összeszedettek maradnak, és tudják folytatni a tanítást.

Én-hatékonyság megítélése	pedagógus	projektvezető
Meg vagyok arról győződve, hogy képes vagyok sikeresen tanítani bármilyen, a tárgyamhoz kapcsolódó témát még a legproblémásabb gyerekeknek is.	4,55	4,08
Tudom, hogy képes vagyok pozitív kapcsolatot fenntartani a szülőkkel, még akkor is, amikor feszültségek vannak.	4,97	5,15
Ha tényleg keményen megpróbálom, akkor hatni tudok még a legproblémásabb gyerekekre is.	5,00	4,92
Meggyőződésem, hogy az idő előrehaladtával egyre jobban meg tudok felelni tanítványaim igényeinek.	5,12	5,15
Ha félbe is szakítanak tanítás során, bízom abban, hogy összeszedett tudok maradni és tudom folytatni a tanítást.	4,93	5,15
Bízom magamban, hogy akkor is tudok a tanítványaimhoz igazodni, amikor rossz napom van.	5,07	5,00
Ha elég keményen próbálom, akkor tudom, hogy pozitívan tudok hatni a diákjaim személyes és tanulmányi fejlődésére is.	5,03	5,00
Meggyőződésem, hogy építő módon tudok megküzdeni az olyan oktatási rendszerből származó akadályokkal, mint a pénzügyi megvonások, adminisztratív problémák, és továbbra is jól fogok tanítani.	4,68	4,77
Tudom motiválni a diákjaimat, hogy részt vegyenek különböző innovatív projekteken.	4,70	5,00
Tudom, hogy akkor is képes vagyok újító projekteket végigvinni, amikor szkeptikus kollégák ellenállásába ütközöm.	4,43	5,23

9.2. A tanárok célcsoporttal kapcsolatos attitűdje

Az attitűd fogalma és mérése

Az attitűdök a viselkedés előrejelzőiként szolgálnak. Thomas és Znaniecki (1918) szerint egyéni mentális folyamatok, amelyek meghatározzák a személyek aktuális és potenciális reakcióit a szociális világban. Mivel az attitűd mindig valamilyen tárgy felé irányul, úgy határozható meg, mint „az egyének valamilyen értékre irányuló lelkiállapota”. Az attitűdök pszichológiai értelmezése igen szerteágazó, de általánosan elfogadott, hogy az attitűd a tapasztalat révén szerveződik, valamiféle készenléti állapotot jelent, amelyben megjelennek érzelmek, ismeretek és viselkedési tendenciák.

Az attitűdök kognitív összetevője a személy attitűdtárggyal kapcsolatos ismereteit, ítéletét tartalmazza, amit az egyén érvényes és objektív tudásként él meg. Az affektív (érzelmi) összetevő a személy az attitűdtárgyra irányuló kedvező vagy kedvezőtlen érzéseit takarja. A konatív (cselekvési vagy viselkedési) komponens a személy attitűdtárgyra vonatkozó durva viselkedési tendenciájával kapcsolatos. Az attitűdkutatás rámutatott, hogy egy személy verbális beszámolója az attitűdjéről gyenge korrelációt mutat az attitűdtárggyal kapcsolatos valóságos viselkedésével.

Az attitűd mérésének legtöbb módszere feltételezi, hogy az attitűdök a személyek attitűdtárgyról alkotott véleményével vagy hiedelmével mérhetők. Közvetlen mérésnél a személyektől közvetlenül kérdezik meg attitűdjeit, illetve véleményét, míg az indirekt technikákkal az attitűdöt úgy próbálják megmérni, hogy a személy ne legyen tudatában az attitűd mérésének. Az utóbbi technikáknak előnye, hogy nem veszélyeztet a társas kíváncsiság vagy az énbemutatás motívuma.

Az attitűdök mérésére több lehetséges technika is számításba jöhet:

- az önregisztrálás,
- egy külső elbíráló által készített regisztrálás,
- az attitűdskálák,
- a projektív technikák,
- a fiziológiai mérések,
- a viselkedés megfigyelése,
- kísérleti technikák.

Az attitűdskálák célja objektív mérési rendszer kialakítása. Itt a vizsgálati személy vagy az elbíráló megítélését az előre megszerkesztett mérőeszköz váltja fel, amelynek segítségével minden egyes vizsgálati személy attitűdjének intenzitása megállapítható. A Likert skála az összegző skálák leggyakrabban használt típusa, a Likert által 1932-ben kifejlesztett mintát követi. Az attitűdtárggyal kapcsolatos kedvező és kedvezőtlen állításokkal kapcsolatos egyetértés és annak mértékét ítéli meg a kitöltő.

A tanárok célcsoporttal kapcsolatos attitűdjének mérése.

A vizsgálat során a tanárok célcsoporttal kapcsolatos attitűdjének mérése volt a cél. Az adott sajátos nevelési igényű csoporttal kapcsolatos attitűd vizsgálatához két kérdőívet, a széles körben elterjedt Attitude Toward Disabled Person (ATDP, Yuker, Block és Young, 1966) és a Teacher Multicultural Attitude Survey (TMAS, Ponterotto, Baluch, Greig, Rivera, 1998) kérdőívek átalakított és kiegészített változatait használtuk fel.

Az eredeti 30 állítást tartalmazó ATDP kérdőív "disabled" csoportokra került megfogalmazásra. A kérdőív a speciális igényű csoportokkal kapcsolatos tanári attitűdöt méri, megfelelő átalakítással felhasználható különböző csoportok esetén. Itt a programnak megfelelően sajátos nevelési igényűekre fogalmaztuk át az állításokat.

A kérdőív megbízhatóságával kapcsolatban Yuker, Block, and Young (1970 id. Marsh, 1983), áttekintve a kérdőív eddigi felhasználásához kapcsolódó beszámolóit, 0,75 és 0,85 közti reliabilitás beszámolókat talált, más hasonló kérdőívekkel összevetve is magas együtt járást találtak az attitűdre vonatkozóan. Továbbá a mérések szerint életkorral nem, képzettséggel pozitív korrelációt mutat a célcsoporttal kapcsolatosan mért attitűd. A kérdőív Likert-típusú skála. Az eredeti változat 30 negatív és pozitív attitűdöt kifejező állítást tartalmaz. (Marsh, 1983) Minél magasabb pontszámot ér el a válaszadó a kérdőíven, annál jellemzőbb, hogy a speciális igényű csoportot hasonlóan észleli a nem speciális igényűekhez, míg az alacsony érték a személy általi két csoportra vonatkozó eltérő észlelésre utal.

A TMAS kérdőív 20 állítással kapcsolatos egyetértést mérő, 5 fokozatú Likert skála (1 – nagymértékben egyetért, 5 nagymértékben nem ért egyet), amely a tanárok multikulturális tudatosságát és érzékenységét méri. A magasabb értéket elérők nyitottabb, elfogadóbb attitűdöt mutatnak a kulturális sokszínűséggel kapcsolatban, és úgy gondolják, hogy a kulturális sokszínűség és annak jelenléte az oktatásban kedvező hatású az összes tanuló tanulási környezetére vonatkozóan. Kérdőív megbízhatóságára vonatkozóan a 0,8 feletti értékeket kaptak, a kérdőív validitását más hasonló attitűdmérő kérdőívvel magasnak találták, míg a szociális kíváncsiságnak való megfelelésnél nem találtak korrelációt. (Ponterotto és Mtsai, 2003)

A két kérdőív alapján készült attitűd-kérdőívben 21 állítás szerepel. Az 1-12 állítás az ADTP, a 13-21 állítás a TMAS alapján készült megfelelően átalakítva. A válaszadók egyetértésüket az ADTP-nek megfelelően hatfokú skálán fejezhették ki. (1 - nagyon nem ért egyet, 6 - nagymértékben egyetért)

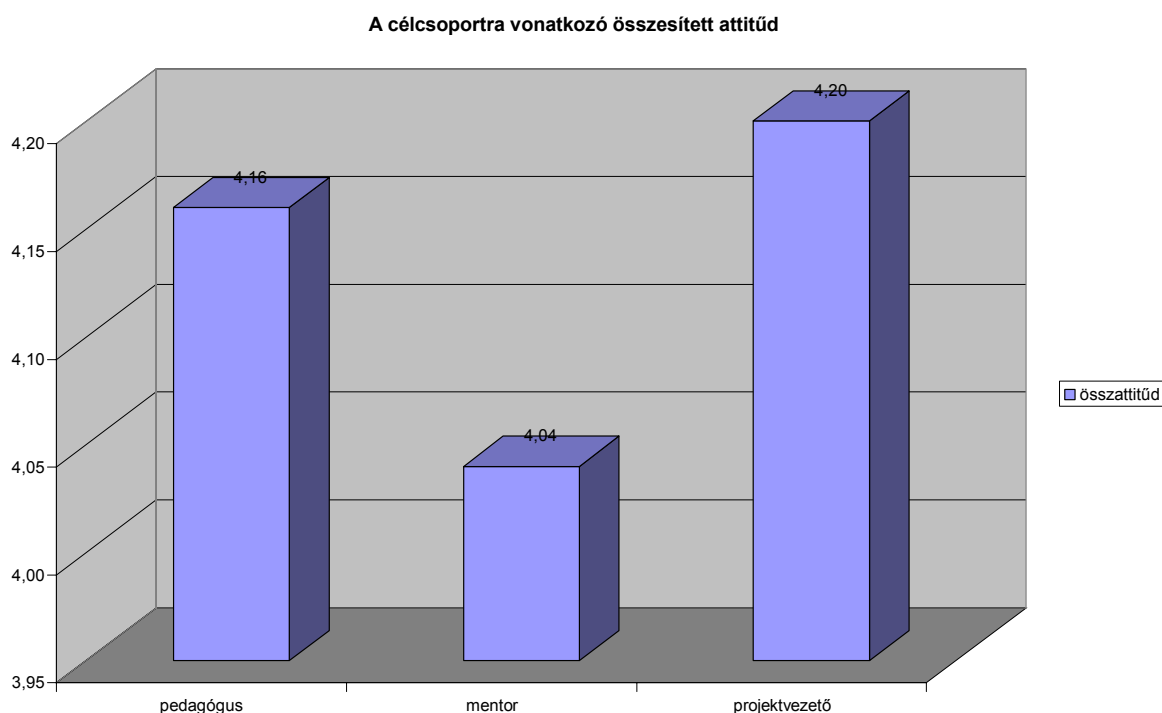
Az átalakított kérdőívben az állítások alábbi csoportjai különíthetők el:

1. A pozitív állítások két csoportba sorolhatóak:
 - 1a. A speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló állítások: 2, 4, 5, 20, 21 (5 állítás)
 - 1b. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvező, támogatás-igényt kifejező állítások: 1, 3, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19 (10 állítás)

2. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvezőtlen, negatív viszonyulást, megkülönböztetést kifejező állítások: 6, 8, 9, 12, 15, 18 (6 állítás)

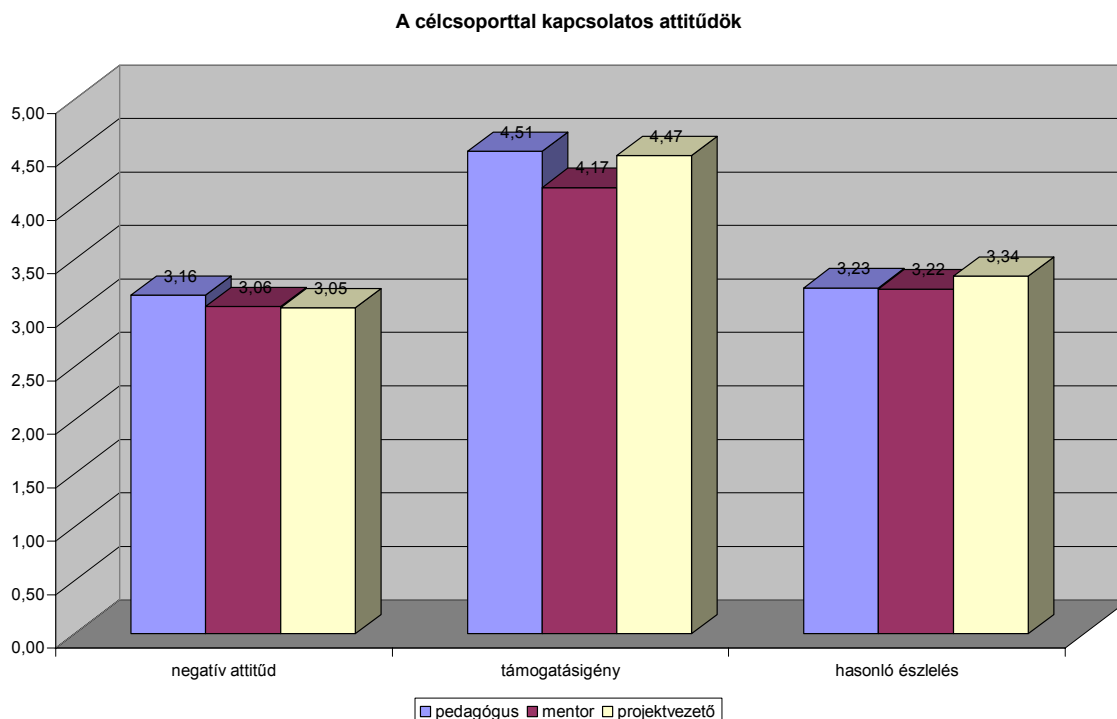
Vizsgálati eredmények

A célcsoporttal kapcsolatos attitűd feltérképezése három célcsoportnál történt meg: a pedagógusok, projektvezetők és mentorok attitűdjét vizsgáltuk (mindhárom csoportnál önmaga attitűdjét mértük) a sajátos nevelési igényűek oktatása kapcsán. A pedagógusok, a projektvezetők a sajátos nevelési igényű (SNI) célcsoportok kapcsán pozitívnak ítéltük meg, hiszen az összesített átlagok mindhárom vizsgált csoportnál magasabbak, mint 4. (1-6 között lehetett az állításokat megítélni). A legalacsonyabb a mentorok esetén, akik 4,04-es átlagot, a pedagógusok 4,16, míg a projektvezetők mutatják a legpozitívabb viszonyulást a Dobbantó Programban résztvevő tanulókhoz.



Az átalakított kérdőívnel az állítások alábbi csoportjai különíthetők el:

1. Pozitív attitűdök, amelyek két csoportba sorolhatóak:
 1. A speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló attitűd
 2. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvező, támogatás-igényt kifejező attitűd
2. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvezőtlen, negatív viszonyulást, megkülönböztetést kifejező attitűd



A fenti ábrán jól láthatjuk, hogy a hasonló észlelés területén közel azonos átlagpontokat ért el mindhárom vizsgált résztvevői csoport. A legpozitívabb ebben az esetben is a projektvezetők hozzáállása az SNI-s és a nem SNI-s tanulók igényeinek észlelésében.

A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvező, támogatás-igényt kifejező attitűd a pedagógusok körében a legpozitívabb, míg legalacsonyabb a mentorok esetében. A statisztikai vizsgálatok szignifikánsan pozitívabbnak találták a pedagógusok attitűdjét a mentorok attitűdjéhez képest ezen részattitűd esetében. Azaz a pedagógusok pozitívabb támogatási igényt kifejező vélekedéseket jeleztek vissza.

A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvezőtlen, negatív viszonyulást, megkülönböztetést kifejező attitűd mindhárom vizsgált résztvevői csoport esetén közepes mértékű, a projektvezetők esetén a legalacsonyabb ez az érték. **Azaz összefoglalva kijelenthetjük, hogy a projektvezetésével megbízott kollégák mutatják a legkedvezőbb attitűdöt, de a támogatási igényét a pedagógusok észlelik a legjobban.**

A pedagógusok és a mentorok esetében a pedagógusok szignifikánsan negatívabb attitűdöt mutattak az alábbi két állítással kapcsolatosan:

- A sajátos nevelési igényű gyerekek hajlamosak arra, hogy sokszor magukba zárkózzanak.
- Az embernek vigyáznia kell arra, hogy mit mond, amikor sajátos nevelési igényű gyerekekkel van.

A projektvezetők szignifikánsan pozitívabban ítélik meg a pedagógusoktól az alábbi itemet:

- A sajátos nevelési igényű gyerekekkel rendszerint könnyebben ki lehet jönni, mint a többi emberrel.

Részletezve az egyes résztvevői csoportok válaszait azt találjuk, hogy a SNI-vel kapcsolatos attitűd esetén a pedagógusok, a mentorok és a projektvezetők is azt jelezték vissza, hogy sokat tanulhatnak abból, hogy sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkoznak. Fontosnak tartják, hogy a gyerekek szüleivel minél többször beszéljenek, úgy gondolják, hogy a pedagógusok felelősek azért, hogy felismerjük a gyerekek saját nevelési igényét, illetve véleményük szerint az oktatási módszereket a SNI gyerekek igényeihez kell igazítani. Emellett mindhárom csoport egyetértett azzal, hogy egy pedagógusnak szüksége van arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásra külön felkészítsék.

SNI-vel kapcsolatos attitűd	1 – 6 megítélhető állítások átlaga		
	pedagógus	mentor	projektvezető
A sajátos nevelési igényű gyerekek pedagógusainak nem kellene olyan szigorúnak lenniük, mint más pedagógusoknak.	3,70	3,25	3,46
A sajátos nevelési igényű gyerekek ugyanolyan okosak, mint a többi gyerek.	4,23	4,25	4,54
A sajátos nevelési igényű gyerekekkel rendszerint könnyebben ki lehet jönni, mint a többi emberrel.	3,76	3,38	3,92
A sajátos nevelési igényű gyerekek ugyanolyanok, mint bárki más.	4,50	4,88	4,38
Nincs szükség arra, hogy elkülönítve tanítsák a sajátos nevelési igényű gyerekeket.	3,66	4,18	4,62
A legtöbb sajátos nevelési igényű gyerek nagyon sokszor nyugtalan.	3,53	3,19	3,69
A sajátos nevelési igényű gyerekeket nem ugyanazzal a mércével kell mérni, mint másokat.	4,45	4,00	3,92
Az ember nem várhat sokat a sajátos nevelési igényű gyerekektől.	2,13	2,06	1,77
A sajátos nevelési igényű gyerekek hajlamosak arra, hogy sokszor magukba zárkozzanak.	3,77	4,06	3,69
Sok sajátos nevelési igényű gyerek úgy érzi, hogy nem olyan értékes, mint mások.	4,55	4,71	4,46
Az embernek vigyáznia kell arra, hogy mit mond, amikor sajátos nevelési igényű gyerekekkel van.	4,00	3,13	3,08
A sajátos nevelési igényű gyerekek gyakran rosszkedvűek.	2,79	2,69	3,08
A sajátos nevelési igényű gyerekek külön programban tanítását hasznosnak tartom.	4,26	3,44	4,38
Az oktatási módszereket a sajátos nevelési igényű gyerekek igényeihez kell igazítani.	4,96	5,35	5,38
Úgy érzem néha, hogy túl nagy hangsúlyt kap a sajátos nevelési igényű gyerekekre fordítandó figyelem és az ezzel kapcsolatos pedagó-	2,23	2,12	2,15

gusképzések.			
Úgy gondolom, hogy a pedagógusok felelősek azért, hogy felismerjék egy gyerek sajátos nevelési igényét.	4,85	4,94	4,92
Fontosnak tartom, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek szüleivel minél többször beszéljek.	5,27	4,94	5,54
Minél több a sajátos nevelési igényű gyerek egy osztályban, annál nehezebb a pedagógus feladata.	4,59	4,94	4,77
Sokat tanulhatok abból, hogy sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozom.	5,47	5,35	5,38
Egy pedagógusnak nincs szüksége arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásra külön felkészítsék.	1,87	1,35	1,77
Az én tárgyam szempontjából lényegtelen, hogy egy tanuló sajátos nevelési igényű-e.	2,07	2,00	2,54
Összesített attitűd	4,16	4,04	4,20

9.3. A programban résztvevő pedagógusok kompetenciái

A pedagógusok kompetenciáit a RaDAR modell alkalmazásával mértük fel.

Az RDA angol mozaikszó, a Role Diagrammatic Approach rövidítése, amit szerepközpontú megközelítésnek fordíthatunk. (A magyar szóhasználatban a RaDAR szót használjuk a későbbiekben.) A RaDAR szakmai és tapasztalati tudásra épülő modell, amely a humán kapcsolatok és a humánerőforrás menedzsment területén használható. A modellt holland pszichológusok és tanácsadók fejlesztették és próbálták ki több éves munkával. A kutató-fejlesztő munka 1985-ben indult, 17 holland pszichológus részvételével a hollandiai Utrechti, a Leideni és Twente-i Egyetemek együttműködésében. A modell szerepekben és interakciókban írja le az emberek viselkedését. Olyan eszköz, amely jól használható az egyéni kompetenciák és a szervezeti elvárások összehangolására.

A RaDAR modellben számos pszichológiai elmélet összegződik, többek között a jól ismert Nagy Ötös (Big-Five) személyiség karakterisztika; a RaDAR ugyanazt méri, mint a legelfogadottabb személyiség tesztek. Dimenziói szakmailag megalapozottak, az emberi viselkedés elfogadott kategóriáiban működnek, kiegészítve néhány, a munkavállalás szempontjából fontos kategóriával. A RaDAR modell kifejlesztése, normalizálása és validálása tudományos módszerekkel történt. Mára a RaDAR nemzetközileg elfogadott és alkalmazott eszközzé vált. A RaDAR elsősorban az emberi viselkedést vizsgálja.

A RaDAR modellnek három fő osztályozási kritériuma van.

Dinamikus – Stabil

A dinamikus személyiség jellemzően extravertált, jól viseli és kezeli a folyamatos változást, a változatokat, és alapvetően a külső dolgokra, a külvilágra fókuszál. A stabil személyiség inkább introvertált, fontos, biztonságot adó számára az ismétlés és az állandóság, s inkább a belső dolgaira fókuszál.

Kapcsolatorientált – Tartalomorientált

A kapcsolatorientált ember szívesen dolgozik együtt más emberekkel, az emberekkel való kapcsolatai mindennél fontosabbak számára. A tartalomorientált ember számára maga a munka fontos, előnyben részesíti a feladatot az azt végzővel szemben.

Vezető – Megvalósító

A kutatások szerint a modellben világosan elkülönülnek a vezetési és a megvalósító szerepek. Akkor mondjuk, hogy a vezetői kompetenciák erősebbek az egyénben, ha képes embereket, feladatokat, folyamatokat irányítani, delegálni. A vezetői kompetenciák képessé teszik az egyént arra, hogy meglássa és kihasználja a lehetőségeket, irányokat jelöljön ki, átlássa a folyamatokat, az összefüggéseket. A megvalósító ember végigviszi a folyamatot, a megvalósításban aktívan részt vesz, számára az út a fontosabb, amellyel az adott eredményt eléri.

A modellre épülő kérdőívrészlet alapján mértük fel a pedagógusok kompetenciáit. A pedagógusokat megkérdeztük saját viselkedésükről, a projektvezetőket és az intézményvezetőket pedig arról, hogy milyennek látják a programban résztvevő kollégáik viselkedését.

A 8x8 állítás közül kellett soronként kettőt, a kitöltőre leginkább érvényes állítást kiválasztani. Ezzel a módszerrel meg lehet állapítani a pedagógusok legerősebb kompetenciát, s gyenge pontjaikat.

Az alábbiakban bemutatjuk az egyes intézményekre készült összegzéseket.

A Dobbantó programban részt vevő 15 intézményben kérdőívek segítségével feltérképeztük azt, hogy az egyes pedagógusok – önértékelés alapján – milyen kompetenciákkal rendelkeznek, illetve megkérdeztük az intézményvezetőket és projektvezetőket is arról, hogy ők hogyan látják pedagógus kollégáikat összességében. A mentorokat is megkérdeztük arról, hogy ők hogyan vélekednek az egyes pedagógus kollégákról, azonban kitöltések hiányában, használható eredményeket ebben a jelentésben részükről nem tudunk bemutatni.

A következőkben intézményenként külön-külön bemutatjuk a pedagógusok, vezetőik és a projektvezetők által kitöltött kérdőívek eredményeit.

I. Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium***Pedagógusok önértékelése***

A kiskunfélegyházi intézményben összesen 6 kolléga vesz részt a programban és töltött ki kompetenciamérő tesztet. Önértékelésükből az alábbi látszik:

- ✓ Összességében a kollégák nagyobb hangsúlyt fektetnek emberi kapcsolataikra, szívesebben veszik körül magukat kollégáikkal, diákjaikkal, minthogy csak a feladatra, a munka tartalmára koncentrálnának.
- ✓ A dinamizmusuk és stabilitásuk között nem érzékelnek különbséget, azaz olyan mértékben szeretik a biztonságot, az ismétlődő feladatokat, mint azokat a helyzeteket, amikor hirtelen kell reagálni, mert változnak a dolgok, a körülmények.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat egyértelműen erősebbnek tartják, mint a megvalósítókat, képesek döntéseket hozni, azokért felelősséget vállalni, a helyzetekben rejlő perspektívákat észrevenni, a környezetükben lévő embereket motiválni, bátorítani.
- ✓ A lojalitás, a megbízhatóság, a segítőkészség a legjellemzőbb viselkedésükre, e mellett jól működő kompetenciák közé tartozik a megnyerőség, az optimizmus, a motivációs képesség, a magabiztosság és a gyakorlatiasság is.
- ✓ A legkevésbé érvényesülő kompetenciájuk a kitartás, szervezőképesség, kevésbé használják együttműködési képességeiket és függetlenségüket, önállóságukat. Ez úgy jelenhet meg, hogy nehezebben dolgoznak együtt másokkal, ugyanakkor nehézséget okozhat számukra az is, ha önállóan kell véleményt nyilvánítaniuk, döntést hozniuk, vagy problémájukat megoldaniuk.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető értékelése bizonyos pontokon nincs összhangban a pedagógusok önértékelésével, ugyanis ő több tartalomorientációt fedezett fel kollégáiban a kapcsolati elemeknél, azaz úgy látja, hogy nagyobb hangsúlyt fektetnek a munkára, a tartalomra, mint a személyes kapcsolataikra. Stabil személyeknek tartja őket, akik számára fontos, hogy biztonságban érezzék magukat, hogy tudják, mikor mire számíthatnak. Megvalósítóként tekint rájuk, akik a teljes folyamatban aktívan közreműködnek.
- ✓ Viselkedésüket igen erős gyakorlatiasságuk vezérli, azaz úgy látja, hogy képesek higgadtan, racionálisan megközelíteni a problémás helyzeteket, képesek a megvalósításra, a kivitelezhetőségre koncentrálni. Igen lojálisnak és kitartónak véli őket,

vagyis megbízhatóak, segítőkészek, célvezéreltek, ha valamibe belekezdnek, akkor azt rendszerint végig is viszik.

- ✓ A vezető véleménye alapján kisebb mértékben használják megnyerőségüket, kapcsolatépítési, motivációs képességeiket, magabiztosságukat és önállóságukat.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető kollégáiban látja a kapcsolatorientációjukat, azonban a vezetővel egyetértve ő is stabilitást érzékel inkább viselkedésükben, mint dinamikusságot. Véleménye szerint a vezetői és a megvalósítói kompetenciák vannak egyensúlyban.
- ✓ Erős lojalitást, együttműködési képességet lát működésükben, rendelkeznek kapcsolatépítési, motivációs képességekkel és kellő gyakorlatiassággal is.
- ✓ Úgy látja, hogy a magabiztosság, az önállóság és a kitartás, szervezőképesség azok a területek, amelyek nem igazán érvényesülnek munkájukban.

II. Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI – Tapolca-Diszel

Pedagógusok önértékelése

Az intézményből összesen négy pedagógus kolléga vonódott be a Dobbantó programba, az általuk kitöltött kérdőívek alapján mutatjuk be, hogy milyenek látják magukat összességében:

- ✓ Nagyon nagy figyelmet szánnak a személyes kapcsolataikra, rendkívül lojálisak, segítőkészek és rendelkezésükre állnak azoknak, akik hozzájuk fordulnak problémáikkal.
- ✓ A stabilitás igen fontos számukra, jobban érzik magukat, ha kiszámíthatóvá tudjuk tenni munkájukat, életüket, ha megtalálják feladataikban a biztonságot, az ismétlődést.
- ✓ Úgy vélik, hogy vezetői kompetenciákat nagyobb mértékben képesek érvényesíteni, vagyis képesek felelősséget vállalni döntéseikért, feladatokat delegálni, embertársaikat vezetői támogatásukról biztosítani.
- ✓ Legerősebb kompetenciájuk a lojalitásuk, önzetlenül viszonyulnak másokhoz még olyan áron is, ha az saját kárukra történik. Megbízhatóak, emberi viszonyaik az egyenlőségen alapulnak, nyugodtan és türelemmel képesek dolgozni céljaik elérése érdekében.
- ✓ Erősségeik közé sorolják az együttműködési, illetve jó kapcsolatépítési és fenntartási képességeiket. Nyitottak mások gondolatvilágára, érdeklődnek felőlük, köny-

nyen létesítenek új kapcsolatokat, sok energiát fordítanak a már meglévők ápolására.

- ✓ Véleményük szerint a legkevésbé használt kompetenciájuk a függetlenség, önállóság és a kitartás, de ide sorolható a magabiztosság és a gyakorlatiasság is. Ez úgy jelenhet meg, hogy nehezebben képesek megfogalmazni mondanivalójukat, kiállni saját magukért, a helyzetekben rejlő lehetőségeket észrevenni és kihasználni, az összefüggéseket átlátni.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető kollégáit – önértékelésükkel összhangban – a kapcsolatokra való fókuszot erősebbnek tartja, mint csak magára a tartalomra történő koncentrációjukat. A stabilitás helyett azonban több dinamikusságot lát kollégáiban, azaz véleménye szerint képesek a hirtelen bekövetkező változásokra rugalmasan és viszonylag gyorsan reagálni, szeretnek mozgásban lenni. A vezetői kompetenciák helyett a megvalósítókat érzékeli erősebbnek esetükben, vagyis ha valamivel megbízza őket, arról tudja, hogy képesek azt megvalósítani, a teljes folyamatban aktívan közreműködni.
- ✓ Erőteljes optimizmust lát bennük, az új feladatokat, ötleteket általában lelkesedéssel fogadják, megpróbálják mindenből a lehető legjobbat kihozni. További erősségeik közé sorolja a megnyerőséget, a kapcsolatépítési képességüket és az együttműködésüket.
- ✓ A függetlenséget véleménye szerint sem alkalmazzák kollégáik, bizonyos fokú magabiztossággal, gyakorlatiassággal, lojalitással és kitartással azonban rendelkeznek.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető kollégáit épp annyira tartja kapcsolatorientáltnak, mint tartalomorientáltnak, illetve a dinamikusságot és a stabilitást is kiegyensúlyozottnak találja esetükben. A kollégák önértékelésével összhangban ő is a vezetői kompetenciákat látja többségben.
- ✓ Viselkedésükben igen erős lojalitást és gyakorlatiasságot tapasztal, kiegyensúlyozott a működésük a megnyerőség, optimizmus, magabiztosság, és a függetlenség tekintetében.
- ✓ A legkevésbé – véleménye szerint – az együttműködési képességük, kitartásuk, illetve szervezőképességük érvényesül munkájuk során.

III. Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola – Budapest

Pedagógusok önértékelése

A budapesti intézményből összesen 5 kollégát vontak be a Dobbantó programba, mindannyian kitöltötték a kompetenciamérő kérdőívet. Az önértékelés eredményeként az alábbiak láthatók:

- ✓ Nagyon erős kapcsolatorientáció jelenik meg viselkedésükben, a tartalomra, a feladatra nem helyeznek akkora hangsúlyt, mint arra, hogy kik vesznek benne részt. Szívesen mozognak kollégáik, diákjaik között, szeretik tudni, hogy kivel mi történik, merre tart.
- ✓ A stabilitás erősebb bennük a dinamikusságnál, vagyis jobban érzik magukat akkor, ha tudják, hogy mire számíthatnak, ha érzékelik a stabil, biztonságot nyújtó környezetet.
- ✓ Véleményük alapján összességében a vezetői kompetenciák meghatározóbbak működésükben, vagyis képesek másoknak utat mutatni, feladatokat a képességek alapján delegálni, vezetői támogatást nyújtani.
- ✓ Az extraverzió és az együttműködés a két legerősebb terület, amelyben kamatoztatni tudják képességeiket, nyitott, megújulni képes, együttműködő, megbízható és segítőkész embereknek vallják magukat.
- ✓ A függetlenséget, önállóságot nem igazán alkalmazzák munkájukban, a kitartás, a szervezés és a gyakorlatiasság sem jellemző tevékenységükre. Ez azt jelentheti, hogy kevésbé tudnak önállóan kiállni saját véleményük mellett, a problémás helyzeteket józanul és megoldás orientáltan megközelíteni, feladataikat az elejétől a végéig befejezni.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető – a pedagógusok önértékelésével összhangban – látja erős kapcsolati oldalukat, stabilitásukat és vezetői kompetenciáikat.
- ✓ Szintén az extraverziót és az együttműködést emeli ki a leghangsúlyosabb kompetenciáknak, bizonyos fokú magabiztosságot is érzékel a kollégák viselkedésében, vagyis képesek hinni magukban, rugalmasan kezelni bizonyos helyzeteket.
- ✓ A kitartást, szervezési képességet, valamint a függetlenséget és a gyakorlatiasságot ő maga is kevésbé működő kompetenciák sorolja be.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető véleménye megegyezik a vezetői értékeléssel és az önértékeléssel a kapcsolatorientáltság és a vezetői kompetenciák tekintetében, azonban több dinamikusságot lát viselkedésükben, mint stabilitást.

- ✓ Legerősebb kompetenciájuknak az optimizmusukat, pozitív attitűdjüket, és az ezzel összefüggő motivációs képességüket tartja, de ezen kívül a megnyerőséget és az együttműködést is érzékeli viselkedésükben.
- ✓ Véleménye szerint a magabiztosság, a függetlenség és a kitartás azok a kompetenciák, amelyek nem, vagy csekély mértékben jelennek meg működésükben.

IV. Szolnoki Szolgáltatási Szakközép- és Szakiskola

Pedagógusok értékelése

A szolnoki intézményben összesen hat pedagógus kolléga foglalkozik a Dobbantó program megvalósításával, közülük két fő nem töltött ki kompetenciamérő tesztet. Az önértékelésből az alábbiak látszódnak:

- ✓ Összességében a kollégákban igen erősek az emberi kapcsolataik, amely elsősorban erős megnyerőségüknek, motivációs képességeiknek és lojalitásuknak köszönhető.
- ✓ Dinamikusabbnak látják magukat, ami abban nyilvánul meg, hogy szeretik a változásokat, rugalmasan képesek azokra reagálni. Jobban érzik magukat azokban a helyzetekben, amelyekben mozgásban lehetnek.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat hangsúlyosabbnak ítélik meg, mint a megvalósítóit, vagyis döntésképesek, erős vezetői támogatást tudnak nyújtani kollégáiknak, illetve a segítségre szorulóknak, jól tudnak motiválni, ösztönözni.
- ✓ Az extraverzió és a lojalitás a domináns működésükben, azaz könnyen teremtenek kapcsolatokat, ápolják is azokat, motiváltak, lelkesek, nyitottak, és rendelkezésre állnak mindenkinek, aki kéri segítségüket.
- ✓ Hisznek önmagukban, fel tudják mérni mások képességeit, egyértelműen és világosan elő tudják vezetni elképzeléseiket, véleményüket, viszonylag gyorsan meg tudják hozni döntéseiket.
- ✓ A legkevesbé kitartásukat, gyakorlatiasságukat és függetlenségüket képesek megjeleníteni viselkedésükben, ez úgy jelentkezhethet, hogy nehezebben képesek higgadtan, a probléma okára fókuszálva kezelni a vitás helyzeteket, kevesebb önálló döntést hoznak, és nehezen állnak ki saját mondanivalójuk, álláspontjuk mellett.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető által kitöltött kérdőív kevés információt tartalmazott ahhoz, hogy az értékelését be tudjuk mutatni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető – a pedagógus önértékeléssel összhangban – jól látja kapcsolat-orientációjukat, dinamikusságukat, azonban a vezetői kompetenciák helyett vé-

leménye szerint inkább megvalósítóként hatékonyabban a kollégák összességében.

- ✓ Az extravertiót látja a legerősebb területnek viselkedésükben, további erősségnek tekinti a lojalitást és a kitartást.
- ✓ Az együttműködési képességüket, magabiztosságukat, függetlenségüket és gyakorlatiasságukat nem érvényesítik olyan mértékben, mint a többi kompetenciát.

V. Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola –Budapest

Pedagógusok önértékelése

A budapesti intézményből a Dobbantó program megvalósításán összesen hat kolléga dolgozik, akik közül hárman töltötték ki kompetencia kérdőívet. Egy kolléga projektvezetőként értékelte kollégáit, azonban az önértékelésben nem vett részt. A kitöltés eredményeiből a következők láthatók:

- ✓ A kollégák önmagukról alkotott véleménye alapján összességében elmondható, hogy az emberi kapcsolatokra nagy figyelmet fordítanak, ez erős együttműködési képességükből és lojalitásukból ered.
- ✓ Fontosak számukra a stabil, kiszámítható körülmények, amelyben a dolgok nem változnak folyamatosan, hanem inkább az ismétlés, a biztonság hangsúlyos.
- ✓ Megvalósítóként szeretnek munkájukban érvényesülni, a folyamatokat az elejétől a végéig végigviszik, a megvalósítás minden lépésében aktívan közreműködnek.
- ✓ Legerősebb területük az együttműködés, azaz szeretnek közösen kitűzött célokért csapatban dolgozni, könnyen át tudják adni a vezető szerepet, szívesen rendelkezésre állnak azoknak, akik segítséget kérnek tőlük, ezért a velük kapcsolatban lévők tudják, hogy számíthatnak rájuk. Véleményük szerint kellő magabiztossággal és nagyfokú önállósággal rendelkeznek, képesek kiállni saját magukért, döntéseikért, ha problémába ütköznek, egyedül is meg tudják azt oldani.
- ✓ Legkevésbé az optimista hozzáállásukat, pozitív életszemléletüket, gyakorlatiasságukat, józan és racionális gondolkodásukat és kitartásukat, illetve szervezőképességeiket érvényesítik munkájukban. Ez azt jelenti, hogy nehezebben fogadják az új feladatokat, ötleteket, kevésbé látják a helyzetekben rejlő lehetőségeket, kockázatokat, a tervezésre kisebb figyelmet fordíthatnak.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető kollégáival összhangban úgy értékelte őket, hogy valóban a kapcsolat-orientáció és a stabilitás jelenik meg erőteljesebben működésükben. A kollégák által visszajelzett megvalósítói kompetenciák helyett azonban a vezetői képességek többségét fedezte fel bennük.
- ✓ A lojalitásukat, megbízhatóságukat, segítőkészségüket tartja domináns képességeknek, e mellett a megnyerőséget is határozottabban érzékeli a többi kompe-

tenciájukhoz képest. Véleménye szerint rendelkeznek kellő optimizmussal, együttműködés képességgel és magabiztossággal is, vagyis tudnak új dolgokért, feladatokért lelkesedni, tudnak csapatban dolgozni és hisznek saját magukban, illetve mások képességeiben is.

- ✓ A függetlenséget, a gyakorlatiasságot és a kitartást tartja részükről kevésbé működtetett kompetenciáknak, azaz véleménye alapján nehezebben tudják a vitás, konfliktusos helyzeteket józanul, racionálisan megközelíteni. Továbbá kevésbé képesek önmagukért kiállni, véleményüket kimondani, feladataikat célvezérelten végigvinni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető véleménye a vezetőjével és a kollégák önértékelésével is megegyezik a tekintetben, hogy több kapcsolati elemet és stabilitást fedez fel működésükben, azonban a vezetővel ellentétben, inkább megvalósítóként látja őket munkájukban.
- ✓ A vezetővel egyetért abban, hogy a legerősebb kompetenciájuk a megnyerőség és a lojalitás, további jól működő képességeik közé sorolja az együttműködést is.
- ✓ A magabiztos viselkedést nem látja bennük, ellenben értékelése alapján nagyobb fokú önállóságot és gyakorlatiasságot tulajdonít nekik, mint a vezető.

VI. ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola – Budapest

Pedagógusok önértékelése

Az alapítványi gimnáziumból a programban 5 fő kolléga vesz részt, közülük négyen töltöttek kompetenciamérő tesztet. Az alábbi következtetések vonhatók le értékelésük alapján:

- ✓ A kollégák összességében nagyobb hangsúlyt fordítanak emberi kapcsolataikra, mint magára a munka tartalmára. Ez azt jelenti, hogy szívesen veszik magukat körül kollégáikkal, társaikkal, megbízhatóságuknak és optimizmusuknak köszönhetően az emberek általában számítanak rájuk, kérik segítségüket.
- ✓ A stabilitást fontosnak tartják, jobban érzik magukat olyan körülmények között, amelyben a megbízható állandóságot, az ismétlődő folyamatokat, a biztonságérzetet megtalálják.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat egyértelműen erősebbnek érzékelik, képesek koordinálni, irányítani, a lehetőségeket észreveszik, tudnak is élni azokkal. Vezetői attitűdjük segít nekik abban, hogy nehéz helyzetekben is meg tudják látni a perspektívákat, kellő higgadtsággal tudják a megoldásokat megkeresni.
- ✓ Lojálisak, megbízhatóak, segítőkészek, nyitottak az új ötletekre, lelkesedni tudnak új feladatok iránt, jellemzően megvizsgálják azt, hogy hogyan állnak össze a dol-

gok. Jól együtt tudnak működni egymással, más kollégákkal, szeretnek csapatban dolgozni.

- ✓ A magabiztosság és a kitartás az a két terület, ahol kompetenciáikat kevésbé használják, amely azt eredményezheti, hogy kevésbé képesek a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodni, nehezebben hoznak döntéseket, azonosítják be saját, illetve a környezetükben fellelhető képességeket, vagy látják meg a helyzetekben rejlő összefüggéseket. Előfordulhat az is, hogy nem tudnak könnyen prioritásokat felállítani, előre tervezni.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető – aki egyben a projektvezető is – értékelése alapvetően megegyezik a kollégák önértékelésével a tekintetben, hogy ő is erősebb kapcsolati elemeket és stabilitást lát bennük, azonban inkább megvalósítóként tekint rájuk, vagyis a feladatok, folyamatok megvalósításában nagyobb fokú közreműködést érzékel részükről.
- ✓ Erősségeiknek látja az együttműködési képességüket, lojalitásukat, optimista és motiváló hozzáállásukat, akik az alapvető megnyerőséggel és kitartással is rendelkeznek.
- ✓ Kevésbé működő területnek a magabiztosságot és a gyakorlatiasságot azonosította be kollégáinál. Véleménye szerint a függetlenség és az önállóság egyáltalán nem található meg viselkedésükben, amely úgy is értelmezhető, hogy nem látja bennük azt a képességet, amellyel ki tudnak állni saját magukért, az általuk alkotott vélemények, álláspontok mellett, vagy képesek önállóan döntéseket hozni, problémákat megoldani.

VII. Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma – Iregszemcse

Pedagógusok önértékelése

- ✓ Az iregyszemcsei intézményből összesen négy kolléga vesz részt a Dobbantó programban, akik közül egy fő töltötte ki a kompetenciamérő tesztet, így a kollégákra összességében jellemző kompetenciákról nem tudunk beszámolni.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető részéről sem történt kitöltés, így erről sem tudunk elemzést készíteni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető véleménye alapján a kollégákat kapcsolatorientáltak látja, véleménye szerint fontosak számukra az emberi kapcsolatok, szívesen veszik magukat körül kollégáikkal.

- ✓ Stabilitást lát bennük, vagyis fontos számukra a stabil, kiszámítható környezet, amelyben megtapasztalják a biztonságot. Véleménye szerint ezt jól működő lojalitásuk, együttműködési képességük, gyakorlatiasságuk és kitartásuk eredményezi elsősorban.
- ✓ Úgy látja, hogy vezetői kompetenciáik erősebbek a megvalósítóinál, azaz képesek egy-egy feladatot, folyamatot irányítani, másokat segíteni, ösztönözni, meglátják a helyzetekben rejlő lehetőségeket, és azokat ki is tudják használni.
- ✓ Legerősebb területüknek a szervezést és az együttműködést tartja, azaz véleménye szerint jó szervezőképességgel, megfelelő kitartással rendelkeznek, jól tudnak csapatban dolgozni.
- ✓ A függetlenséget, önállóságot egyáltalán nem érzékeli működésükben.

VIII. Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola – Budapest

Pedagógusok önértékelése

A budapesti intézményben összesen 5 kolléga vesz részt a Dobbantó program megvalósításában, közülük egy fő nem töltötte ki a kompetenciamérő tesztet. Az értékelés eredményeiből az alábbi látszik:

- ✓ Összességében a kollégák igen erősnek érzik emberi kapcsolataikat, viselkedésükben is nagy gondot fordítanak a kapcsolatok kiépítésére és fenntartására, illetve arra, hogy az emberek tudják, hogy számíthatnak rájuk.
- ✓ Dinamikusnak tartják magukat, vagyis önértékelésük alapján úgy látják, hogy a változásokra hatékonyan és viszonylag gyorsan tudnak reagálni, szeretnek mozgásban lenni, hatékonyabban tudnak működni azokban a helyzetekben, ahol történnek a dolgok, zajlanak az események.
- ✓ A vezetői és megvalósítói kompetenciáikat kiegyensúlyozottnak találják, azaz annyira képesek vezetőként elindítani egy-egy feladatot, a kereteket meghatározni, mint megvalósítóként a teljes folyamatban aktívan közreműködni.
- ✓ Két területet látnak nagyon erőteljesnek önmagukban, mégpedig a megnyerőséget, illetve a lojalitásukat. Megnyerőségük segít nekik abban, hogy nyitottak, motiváltak legyenek, míg lojalitásuknak köszönhetően megbízhatóak, szavahihetőek, és szívesen segítenek azoknak, akiknek segítségre van szüksége.
- ✓ Jól működik optimista hozzáállásuk, lelkesedésük az új feladatok, ötletek iránt, az együttműködést kisebb mértékűnek érzékelik, mint az előbbi kompetenciákat.
- ✓ A magabiztosságot, a kitartást nem igazán érvényesítik, és kevésbé működik náluk a gyakorlatiasság és a függetlenség is. Ez úgy jelenhet meg leginkább, hogy nem hisznek eléggé sem magukban, sem kollégáik képességeiben, ha valamibe belekezdenek, nem mindig viszik végig, illetve nem igazán tudják megfogalmazni véleményüket, álláspontjukat úgy, hogy az mindenki számára egyértelmű és világos legyen.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető részéről nem történt kitöltés, így véleményét nem tudjuk bemutatni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető kollégáit összességében szintén kapcsolatorientáltak látja, azonban erősebb stabilitást lát működésükben, mint dinamikusságot, azaz véleménye alapján a kollégák jobban szeretik az állandóságot, biztonságot jelentő környezetet, amelyben a folyamatok ismétlésén van a hangsúly, nem pedig a változtatásokon. A vezetői kompetenciákat egyértelműen erősebbnek tartja, mint a megvalósítókat, vagyis úgy látja, hogy képesek a helyzetekben rejlő lehetőségekkel élni, képesek másokat támogatni, elindítani egy-egy folyamatban.
- ✓ Jól működő kompetenciáik közé a megnyerőséget, az optimizmust, a lojalitást és a gyakorlatiasságot sorolja, működő, bár nem annyira hangsúlyos területnek pedig az együttműködést, a magabiztosságot és a kitartást látja.
- ✓ A kollégák függetlenségét, önállóságát egyáltalán nem érzékeli, a kollégák önértékelésével összhangban ő is úgy látja, hogy ezeket a képességeket nem igazán érvényesítik munkájuk során.

IX. Martin János Szakképző Iskola – Miskolc**Pedagógusok önértékelése**

A miskolci szakképző iskolából 9 pedagógus kolléga vesz részt a Dobbantó programban. Ebből 8 kolléga töltötte ki a kérdőíveket, amelyből az alábbi látszik:

- ✓ Összességében a kollégák kapcsolatorientáltak, azaz szívesen foglalkoznak emberekkel, viszonylag könnyen teremtenek új kapcsolatokat, és kellő energiát fordítanak arra, hogy a meglévőket ápolják. Pozitív életszemlélettel bírnak, örömmel és lelkesedéssel fognak bele új feladatokba, képesek másokat motiválni, ösztönözni. Lojálisak, megbízhatóak és elkötelezettek embertársaik, feladataik, szervezetük iránt, szívesen nyújtanak segítséget azoknak, akiknek erre szükségük van.
- ✓ A stabilitás fontosabb számukra, mint a dinamizmus, vagyis jobban szeretik a kiszámítható, biztonságot nyújtó környezetet, mint a folyamatos változást. Szeretik tudni, hogy mikor mire számíthatnak, fontos számukra a támogató környezet kialakítása.
- ✓ Vezetői kompetenciáik erősek, azaz jól tudnak feladatokat, folyamatokat elindítani. Fontosabb számukra az eredmény, mint az az út, amelyen elérik. Készek másoknak irányt mutatni, koordinálni, segíteni, támogatni az erre rászorulókat.
- ✓ A függetlenség és önállóság területein legkevésbé működnek a kompetenciáik, ami azt jelenti, hogy kevésbé képesek önállóan dönteni, kiállni saját véleményük, álláspontjuk mellett. Nehézséget okozhat számukra, hogy nem tudják kimondani

azt, amit valójában akarnak, és problémájukat sem mindig tudják önmaguk megoldani.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető, kollégáira vonatkozó értékelése abban a tekintetben megegyezik, hogy ő is kapcsolatorientáltnak tartja őket, akik számára szintén fontos a stabil környezet kialakítása, azonban a vezetői kompetenciák helyett a megvalósítást tartja jellemzőnek kollégái körében. Ennek értelmében inkább megvalósítóként tekint rájuk és dolgozik velük, akik képesek a teljes folyamat kivitelezésében aktívan közreműködni, a tervezéstől a megvalósításon keresztül, egészen az ellenőrzésig.
- ✓ Véleménye szerint nagyon együttműködőek, lojálisak, megbízhatóak és kitartóak, azaz, ha valamibe belekezdnek, azt türelemmel végig is viszik, miközben figyelnek az kollégáik, diákjaik felé megjelenő kapcsolataikra.
- ✓ A függetlenséget a vezető is olyan területnek tartja, amely nem jelenik meg viselkedésükben, ugyanez a véleménye az optimizmus tekintetében is.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető értékelése alapján a kollégák összességében kapcsolatorientáltak, stabilak, illetve inkább megvalósítók, mint vezetők.
- ✓ Az együttműködést és a lojalitást – a vezetővel összhangban – jellemzőnek tartja, emellett az optimizmust, a kapcsolatépítési képességet és a kitartást azonban erősebb területeknek látja, mint a vezető.
- ✓ A magabiztosság, függetlenség és gyakorlatiasság – értékelése alapján – azok a kompetenciák, amelyeket a kollégák kevésbé működtetnek, alkalmaznak működésük során.

X. Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium

Pedagógusok önértékelése

A kecskeméti intézményből a dobbantó programban összesen négy pedagógus kolléga vesz részt, közülük egy fő nem töltötte ki a tesztet. A három kolléga önértékeléséből az alábbi látszik:

- ✓ Összességében sokkal jellemzőbbnek találják a kapcsolatorientációt viselkedésükben, mint a tartalmat. Ezt főként erős együttműködési képességük, lojalitásuk és motivációs képességeik ismeretében határozták meg.
- ✓ Több stabilitást éreznek önmagukban, mint dinamikusságot, vagyis fontosnak tartják, hogy biztonságot nyújtó, kiszámítható környezetet alakítsanak ki és tartssanak fenn önmaguk számára.

- ✓ Munkájukban a vezetői kompetenciákat nagyobb mértékben érvényesítik, mint a megvalósítóikat, azaz képesek irányokat kijelölni, feladatokat delegálni, másokat segíteni, támogatást nyújtani számukra.
- ✓ Legerősebb kompetenciának a lojalitásukat tekintik, vagyis megbízhatónak, segítőkésznek, szavahihető és elkötelezett embereknek tartják magukat. Szívesen segítenek másoknak, e mellett jól tudnak együttműködni, csapatban dolgozni, illetve optimistán, pozitívan tudnak új feladatokba belekezdeni. Jó kommunikációs képességeiknek köszönhetően könnyen teremtenek új kapcsolatokat, és kellő energiát fordítanak arra, hogy azokat meg is tartsák.
- ✓ A függetlenségüket, önállóságukat használják a legkevésbé, illetve gyakorlatiasságuk és kitartásuk sem meghatározó viselkedésükben. Ez ahhoz vezethet, hogy kevésbé állnak ki álláspontjuk mellett, nehezebben viselik a stresszhelyzeteket, oldják meg problémáikat egyedül, és előfordulhat, hogy nem látják bizonyos helyzetek összetettségét.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető a kérdőívet nem töltötte ki, így véleményéről nem tudunk visszajelzést adni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető teljesen egyetért a kollégák önértékelésében megtalálható eredményekkel, azaz ő is kapcsolatorientáltnak, stabilaknak és vezetői típusoknak tartja őket.
- ✓ Jól működő kompetenciáik közé az optimizmust, az együttműködést, a lojalitást és a – kollégákkal ellentétben – a gyakorlatiasságot sorolja.
- ✓ A függetlenség és a magabiztosság hiányát projektvezetőként ő is érzékeli, míg a megnyerő és kitartó viselkedést működő, bár nem a meghatározó kompetenciáknak azonosította be.

XI. FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer-ipari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola – Budapest

Pedagógusok önértékelése

A budapesti intézményben 4 pedagógus kolléga vesz részt a Dobbantó programban, közülük hárman töltötték ki kompetenciamérő kérdőívet. A projektvezető szerepét is betöltő kolléga nem töltötte ki a tesztet, így pedagógusi és projektvezetői értékelése hiányzik az elemzésből.

- ✓ Összességében a kollégák kapcsolatorientáltnak tartják magukat, szívesen mozognak emberek között, ehhez jól tudják hasznosítani optimizmusukat, motivációs, együttműködési és jó kapcsolatépítő képességeiket.

- ✓ Több dinamikusságot látnak önmagukban, mint stabilitást, ami azt jelenti, hogy nem okoz számukra problémát az olyan környezet, amelyben a változás jelen van, amelyet ez a változás határoz meg, hiszen könnyeden, rugalmasan képesek reagálni arra.
- ✓ A vezetői kompetenciákat egyértelműen meghatározóbbnak tartják viselkedésükben, mint a megvalósítóit, azaz képesek feladatokat delegálni, feladatokat, folyamatokat elindítani, minthogy csak a megvalósításra koncentrálnának.
- ✓ Legerősebb kompetenciájuknak a lojalitást és az optimizmust, kreativitást tekintik, megbízhatóak, segítőkészek, akik mindig rendelkezésére állnak azoknak, akiknek szükségük van rájuk. Képesek az új feladatokat, ötleteket lelkesedéssel fogadni, másokból a lehető legtöbbet kihozni, motiválni, bátorítani őket. Viselkedésükben felfedezhető az együttműködési képesség és a magabiztosság, vagyis jó csapatjátékosok, illetve hisznek saját magukban, képességeikben, egyértelműen és tisztán elő tudják vezetni ötleteiket, álláspontjukat.
- ✓ A legkevésbé önállóságukat, függetlenségüket érvényesítik, kevésbé meghatározó még a kitartásuk és a gyakorlatiasságuk. Ez azt jelenti, hogy nehezebben tudnak kiállni saját véleményük mellett, nehezebben hoznak önállóan döntéseket, vagy oldják meg problémájukat saját maguk. Kevésbé képesek szervezeten, a prioritásokat felállítva, higgadtan, józanul kezelni a nehéz helyzeteket, nehezebben érvényesítik stressztűrő képességüket.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető kollégáiról alkotott véleménye alapján nem érzékel különbséget a kapcsolat-, illetve tartalomorientációjuk tekintetében, hiszen kollégáit épp annyira látja kapcsolatorientáltnak, mint amekkora figyelmet szánnak a munka, a feladat tartalmának. A kollégákkal ellentétben inkább stabilitást érzékel viselkedésükben, mint dinamikusságot, vagyis véleménye szerint fontosabb számukra a biztonságot, megbízhatóságot sugalló környezet. Vezetői kompetenciáikat ő is látja, amelyet főként motivációs, ösztönző képességeiknek tud be.
- ✓ Legerősebb kompetenciáik közé az optimizmust, motivációs képességet, valamint a gyakorlatiasságot sorolja. Ez utóbbit a vezető erősségnek tekinti, ám a pedagógusok önértékelésében kevésbé jelent meg ez a terület.
- ✓ Véleménye szerint a kollégák által kevésbé hasznosított kompetenciák a megnyerőség, a lojalitás, a magabiztosság és a függetlenség, azaz itt is érzékelhető jelentősebb különbség a vezetői értékelés és a kollégák önértékelése között.

XII. „Esély Pedagógiai Központ” Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó TKVSZRB – Békéscsaba

Pedagógusok önértékelése

A békéscsabai intézményből 5 pedagógus kolléga vesz részt a Dobbantó programban, közülük egy kolléga nem töltött ki kérdőívet, ő azonban a projekt vezetőjeként végzett értékelést kollégáira vonatkozóan. Az önértékelésből az alábbi látható:

- ✓ Összességében a kollégák igen erősen kapcsolatorientáltak, vagyis nagyobb figyelmet fordítanak diákjaikra, kollégáikra, az emberekre általában, mint magára a munka tartalmára. Ez nagyon erős lojalitásuknak, megbízhatóságuknak, elkötelezettségüknek, illetve együttműködési képességüknek köszönhető.
- ✓ Erős bennük a stabilitásra való törekvés, igen sokat tesznek azért, hogy megteremtsék maguk körül a biztonságot, megbízható állandóságot nyújtó környezetet. Jobban szeretik a kiszámítható körülményeket, mint az hirtelen bekövetkező változásokat.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat erősebbnek tartják, mint a megvalósítóit, azaz képesek másokat irányítani, koordinálni, meglátják a helyzetekben rejlő lehetőségeket, igyekeznek azokat ki is használni.
- ✓ A magabiztosságot és a kitartást kevésbé működő kompetenciáik közé sorolják, ami azt eredményezheti, hogy nem hisznek eléggé önmagukban, és nem biztos, hogy látják saját erősségeiket, képességeiket, így másokét sem képesek mindig jól felmérni. Nehezebben hozhatnak döntéseket, reagálhatnak rugalmasan a változásokra. Kevésbé használják rendszerező, tervező és prioritizáló képességüket, így nehezebben láthatják meg az összefüggéseket, tehetnek különbséget a fontos és kevésbé fontos dolgok között.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető is egyértelműen a kapcsolatorientációt és a vezetői kompetenciákat látja erőteljesebbnek kollégái viselkedésében, azonban a stabilitás-dinamikusság tekintetében nem érzékel akkora különbséget, mint a kollégái. Véleménye szerint ugyanis a dinamizmus épp annyira fellelhető működésükben, mint a stabilitás.
- ✓ Megnyerőnek, optimistának és lojálisnak tekinti őket, vagyis jól tudnak kapcsolatokat kialakítani, kommunikálni, képesek pozitívan a jövőbe nézni, új kihívásokkal szembesülni. Megbízhatóságukat látja, tudja, hogy elkötelezetten, türelemmel képesek feladataikat ellátni.
- ✓ A vezető is érzékeli a kisebb mértékű magabiztosságot, a függetlenséget és a kitartást.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető kollégáiról alkotott véleménye szerint stabilak, vezetői kompetenciákkal rendelkeznek, azonban a kapcsolataikra épp olyan mértékben képesek fókuszálni, mint feladataikra.
- ✓ Kiegyensúlyozottabbnak látja az egyes kompetenciák eloszlását, véleménye szerint a megnyerőség, az optimizmus, az együttműködés, a magabiztosság, a függetlenség és a kitartás megtalálható kollégáiban, a lojalitást és a gyakorlatiasságot az előbbieknél erősebb területeknek tartja.

XIII. Éltés Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat – Nyírbátor**Pedagógusok önértékelése**

A nyírbátori intézményben 6 kolléga vesz részt a Dobbantó program megvalósításában, közülük egy kolléga nem töltött ki kompetenciamérő tesztet. A kapott eredményekből az alábbi látszik:

- ✓ Összességében a kollégák úgy látják, hogy nagyobb figyelmet képesek fordítani az emberi kapcsolataikra, szívesebben vannak embertársaik között, minthogy csak a feladattal, a munka tartalmával foglalkozzanak, vagyis kapcsolatorientációjuk meghatározóbb viselkedésükben, mint a tartalom.
- ✓ Értékelésük alapján épp annyira érzik magukban a stabilitást, mint a dinamikusságot, azaz képesek a változásokat kezelni, ugyanakkor fontos számukra a megbízható állandóság, a kiszámíthatóság.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat egyértelműen erősebbnek tartják, mint a megvalósítóikat, vagyis látják a helyzetekben rejlő lehetőségeket, képesek másokat motiválni, segíteni, adott esetben irányítani.
- ✓ Az optimizmust, a mások motiválásának képességét határozták meg legerősebb területüknek, ezen kívül erősségeik közé tartozik a lojalitás, a gyakorlatiasság és a megnyerőség, azaz megbízhatónak, segítőkésznek, racionális gondolkodásúnak, kommunikatív, nyitott személyeknek látják saját magukat.
- ✓ Úgy látják, hogy az önállóságot, a függetlenséget nem igazán használják munkájukban, ami ahhoz vezethet, hogy nem hoznak önállóan döntéseket, nem állnak ki önmagukért, nem mondják ki véleményüket, nehezebben oldják meg egyedül a problémáikat.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető részéről nem történt kitöltés, így erről sem tudunk elemzést készíteni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető – az önértékeléssel összhangban – szintén úgy véli, hogy kollégái nagy hangsúlyt fektetnek kapcsolataikra, ehhez rendelkeznek a szükséges kapcsolatépítési és fenntartási képességekkel, motivációs képességgel és lojalitással. Erősebb stabilitást érzékel a kollégák esetében, a vezetői kompetenciákat szintén látja viselkedésükben.
- ✓ Igen erős lojalitást, optimizmust, megnyerőséget lát bennük, illetve az együttműködési képességüket, a gyakorlatiasságot és a kitartást szintén jól működő kompetenciáknak tartja.
- ✓ A függetlenséget, önállóságot nem azonosította be működésükben, és úgy látja, hogy magabiztosságukat sem igazán tudják érvényesíteni, azaz nem hisznek eléggé saját magukban, így mások képességeiben sem, kevésbé tudnak gyors, határozott döntéseket hozni, ötleteiket, véleményüket egyértelműen és tisztán elővezetni.

XIV. Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény – Pécs***Pedagógusok önértékelése***

A pécsi intézményből 6 kolléga vesz részt a Dobbantó programban, mindannyian kitöltötték a kompetenciák felmérésére szolgáló tesztet, amelyből az alábbiak állapíthatók meg:

- ✓ Összességében a kollégák kapcsolatorientáltak látják magukat, vagyis nagy figyelmet képesek fordítani az emberi kapcsolataikra, szívesen vannak kollégáik, diákjaik társaságában. Jól tudnak együttműködni, kapcsolatokat kialakítani, másokat ösztönözni, motiválni, és elkötelezettek a program, feladataik, társaik iránt.
- ✓ Erős bennük a stabilitás, a megbízható állandóság iránti vágy, általában mindent megtesznek azért, hogy környezetüket kiszámíthatóvá tegyék, illetve megtalálják azokat a stabil dolgokat, amelyek ezt az érzést megteremtik számukra.
- ✓ Vezetői és megvalósítói kompetenciák közel egyenlő arányban megtalálhatók bennük, kicsivel a vezetőik erősebbek. Ez azt jelenti, hogy minden olyan helyzetben jól tudnak érvényesülni, ahol irányokat kell meghatározni, feladatokat kell elindítani, ugyanakkor a megvalósításban is részt kell vállalniuk aktívan.
- ✓ Nagyon lojálisak, megbízhatóak, segítőkészek, rendelkezésre állnak azoknak, akiknek segítségre van szüksége. Emellett együttműködőek, szeretnek csapatban dolgozni, másokkal együtt erősebbnek tartják magukat, mint egyedül. Jellemző rájuk a mások felé való nyitottság, érdeklődés, az optimizmus és a kitartás, vagyis ha valamibe belekezdenek, azt rendszerint végig is viszik.
- ✓ Munkájukban, mindennapjaikban kevésbé használják a magabiztosságot, a függetlenséget, ami azt jelenti, hogy nehézséget jelenthet számukra, ha véleményüket ki kell mondaniuk, ha önmagukért ki kell állniuk. Nehezebben és lassabban

hozzák meg döntéseiket, ha problémába ütköznek, kevésbé képesek azt önállóan, egyedül megoldani.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető kollégáiban szintén látja az emberi kapcsolatok fontosságát, az ő véleménye alapján is a kapcsolatorientáció a jellemzőbb. A mások iránti érdeklődési képességet, megnyerőséget és a lojalitást tartja dominánsnak a kompetenciák közül. A kollégákkal ellentétben a vezető látja bennük a dinamizmust, a változásra való rugalmas reagálás képességét, illetve erősebbnek ítéli meg a megvalósítói szerepkörüket, mint a vezetőit.
- ✓ Összességében a megnyerőséget, a lojalitást és a függetlenséget tartja a leginkább alkalmazott kompetenciáknak, véleménye szerint az együttműködés, és a magabiztosság is jelen van a kollégákban.
- ✓ Kevésbé látja optimizmusukat, gyakorlatiasságukat és kitartásukat, amely azt eredményezheti, hogy kevésbé tudnak lelkesedni új ötletek, feladatok iránt, kevésbé tudják a helyzeteket a kellő higgadsággal, önfegyelmel kezelni, illetve kevésbé tudnak eredményorientáltan, tervszerűen, az összefüggéseket átlátva, a prioritásokat felállítva működni.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető a vezetővel összhangban látja a kollégákat kapcsolatorientáltnak, azonban véleménye szerint a dinamikus helyett a – kollégák által érzékelt – stabilitás jellemzi inkább viselkedésüket. Működésükben több vezetői kompetenciát lát, mint megvalósítóit, ebben szintén különbözik a vezető által tett értékelésnek.
- ✓ Legerősebb kompetenciának egyértelműen a lojalitást tartja, erősségeik közé sorolja még az együttműködést, a megnyerőséget, az optimizmust és a gyakorlatiasságot.
- ✓ A legkevésbé használt kompetenciának a kitartást, szervezettséget látja, illetve a kisebb mértékű magabiztosság, függetlenség és önállóság is érzékelhető a kollégák viselkedésében.

XV. Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium – Gyula***Pedagógusok önértékelése***

A gyulai intézményből összesen 6 pedagógus vesz részt a Dobbantó programban, közülük ketten nem töltötték ki a kompetenciamérő kérdőívet, egyikőjük azonban a projekt vezetőjeként értékelte a pedagógusokat. Az alábbiakban bemutatjuk az önértékelés eredményeit:

- ✓ Összességében a kollégák rendkívül kapcsolatorientáltak látják magukat, fontosnak tartják emberi kapcsolataikat. Ez erős optimizmusuknak, megnyerőségüknek, együttműködésüknek és lojalitásuknak köszönhető.
- ✓ Fontosnak tartják a stabilitást, jobban érzik magukat minden olyan helyzetben, amelyben a kiszámíthatóság, a biztonságérzet jelen van, ezért komoly erőfeszítéseket hajlandóak tenni.
- ✓ Vezetői kompetenciáikat erősebbnek tartják, mint a megvalósítóikat, azaz úgy látják, hogy képesek másoknak utat mutatni, koordinálni azokat, akiknek segítségre van szükségük.
- ✓ Legerősebb kompetenciának az optimizmust, a kreativitást tartják, ami azt jelenti, hogy örömmel és lelkesedéssel tudnak belevágni az új feladatokba, képesek másokból kihozni a maximumot. Erősségeik közé sorolják a megnyerőséget, a jó kommunikációs, kapcsolatépítési képességeiket. Jól tudnak együttműködni másokkal, elkötelezetten tudnak hozzálátni feladataikhoz, vállalásaikhoz, szervezeteikhez.
- ✓ A legkevésbé önállóságuk működik, azaz nehezen nyilvánítják ki véleményüket, oldják meg problémáikat, hozzák meg döntéseiket önállóan. A magabiztosság szintén a kevésbé használt kompetenciák közé tartozik, nehezen képesek hinni önmagukban, adottságaikban. A gyors döntéshozatal nem jellemző rájuk, és bár jól kommunikálnak, álláspontjukat nehezen tudják egyértelműen és világosan elővezetni.

Vezető értékelése

- ✓ A vezető kollégáiban is a kapcsolatorientációt tartja hangsúlyosnak, a stabilitással ellentétben ő a dinamizmust érzi dominánsnak a kollégák viselkedésében. A kollégák önértékelésével nem egyezik meg véleménye a tekintetben sem, hogy nem érzékel erősebb vezetői kompetenciákat, szerinte épp annyira tudják használni megvalósítói kompetenciáikat, mint a vezetőit. Ez azt jelenti, hogy számít rájuk azokban a helyzetekben is, amikor egy-egy feladat megvalósításán van a hangsúly, amikor részt kell venniük a teljes folyamatban.
- ✓ Teljesen egyetért velük abban, hogy legerősebb kompetenciáik a megnyerőség és az optimizmus és további erősségek közé tartozik az együttműködési képesség és

a lojalitást. Bár a kollégák a kitartó viselkedést nem tartották jellemzőnek, a vezető ezen a területen is látja bennük a lehetőséget.

- ✓ A kollégák részéről a legkevésbé alkalmazott kompetenciák közé ő is a kis mértékű függetlenséget és magabiztosságot sorolja.

Projektvezető értékelése

- ✓ A projektvezető véleménye jelentősen eltér a vezetői értékeléstől és a pedagógusok önértékelésétől is, hiszen ő inkább tartalomorientáltnak látja kollégáit, mint kapcsolatnak. Ez azt jelenti, hogy értékelése szerint kollégái inkább a munka tartalmára, a feladatra fordítanak nagyobb hangsúlyt, mint az emberi kapcsolatokra. A stabilitást erősebbnek érzékeli működésükben, mint a dinamikusságot, és inkább megvalósítókat lát bennük, mint vezetőket, azaz, jobban számít rájuk a feladatok megvalósításában, mint elindításában.
- ✓ Erősségeiknek – a vezetői értékeléssel és az önértékeléssel ellentétben – a kitartást, a függetlenséget és a gyakorlatiasságot azonosította be, véleménye szerint kellő magabiztossággal és megnyerősséggel rendelkeznek, az optimizmusukat, kreativitásukat azonban nem érzékeli.

9.4. Tanulásirányítás, tanulásszervezés, pedagógiai gyakorlat

A dobbantó program sikere valószínűleg nagymértékben függ attól, hogy a benne dolgozók, - elsősorban azok, akik közvetlenül a tanulókkal foglalkoznak – milyen pedagógiai elveket vallanak és nem utolsósorban milyen tanulásiirányítási, pedagógiai gyakorlatot folytatnak. Tekintettel arra, hogy a programban résztvevő tanulók iskolai „előélete” feltételezhetően nem volt zökkenőmentes, az iskolához, tanárokhoz, tanuláshoz való viszonyuk nem kifejezetten pozitív, egyáltalán nem mindegy, hogy milyen módszerekkel próbálják meg fejleszteni őket. Annál is inkább, mivel feltételezhető, hogy a programban résztvevő tanulók eddigi iskolai pályafutásuk során leggyakrabban a frontális osztálymunka gyakorlatával találkoztak, ami az ő esetükben nem bizonyult hatékonynak. Fontos kérdésnek tartjuk ezért azt, hogy a programban résztvevők, elsősorban a tanárok, a projektvezetők és a mentorok milyen elvekkel értenek egyet és milyen a jelenlegi – a program elkezdése előtti – pedagógiai gyakorlatuk. A hagyományos pedagógiai gondolkodás (frontális osztálymunka, mindenkre egységes követelmények, a tanár tanít, a tanuló tanul, a tanár jutalmakat és büntetéseket ad, egyfajta főszereplője a tanítási órának) vagy inkább a kompetencia alapú gondolkodás (a tanulók aktivitásán, tevékenységén és a képességekhez igazodó differenciálást fontosnak tartó) elveit tartják fontosnak és gyakorolják. A kérdőívben szereplő 20 item 10 párt alkot, amelyek közül 10 a hagyományos pedagógiai gondolkodásra, a másik 10 pedig inkább a kompetencia alapú gondolkodásra jellemző.

A tanulásiirányítás és pedagógiai gyakorlat differenciáltabb elemzése érdekében a 20 állításon főkomponens elemzést végeztünk, aminek eredményeként három főkomponensbe csoportosíthatók az állítások. A kérdőívben szereplő 20 állításból csak 12 olyan volt, amelyek egyértelműen egy és csakis egy főkomponenshez tartoztak, 8 állításról az ide vonatkozó statisztikai szabályok alapján nem lehetett eldönteni, hogy hova sorolandóak, így ezek az állítások kimaradtak az új változókból. A három főkomponensbe tartozó változókat az alábbi táblázat mutatja.

	Component		
	1	2	3
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	,825	-,025	-,099
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	,816	-,075	,084
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	,769	-,151	,233
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	,741	-,306	,247
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	,672	,167	-,202
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	,622	,053	-,144
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	,091	,834	-,036
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	-,042	,808	,063
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	-,069	,721	-,182
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	-,129	,678	,299
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	,080	-,153	,730
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	-,097	,258	,703

A három különböző tanulásirányítási, pedagógiai szemlélet és gyakorlat a következőképpen interpretálható:

Első csoport (Component1) „Az igazságos eredmény-centrikus főnök”

Ebbe a csoportba azok a változók kerültek, amelyek egy olyan pedagógiai gyakorlatot írnak le, amely eredmény-centrikus, az igazságosság nevében nem differenciál és előnyben részesíti az egyéni munkát a csoportmunkával szemben. Nem hisz abban, hogy a tanulók képesek tanulni saját hibáikból, tapasztalataikból, így nem is engedi, hogy tanulói „tévutakon” járjanak, azonnal a helyes megoldás felé irányítja őket. Felkészülése során tervez, szemléltető eszközöket készít, a tanítási órán pedig „főszereplő”. Szemléltet, magyaráz, leköti a tanulók figyelmét, vagyis abban látja a tanítás lényegét, hogy érdekesen elmondja, bemutatja, magyarázza, leköti a hallgatóság figyelmét, a hallgatóság pedig majd megtanulja és tudja a tananyagot. (Ez utóbbi megállapítást a főkomponenshez tartozó változók nem mutatják, mert azt a változót, amelyik ezt az információt tartalmazta ki kellett hagyni a változó-szettből, de ebben a főkomponensben szerepelt a legnagyobb súllyal.) Igazságot tesz a tanulók konfliktusaiban és természetesen jutalmaz, ha szükséges büntet is.

Második csoport (Component2) „A háttérből irányító egyéni fejlesztő”

Az ide sorolt változók olyan pedagógiai szemléletet és gyakorlatot írnak le, ahol a tanár a tanórán nem „előad és vezényel” hanem a háttérből figyel és a tanulás irányítására koncentrálna, figyelembe veszi a tanulók képességeit és aktuális tudásszintjét, ezért a felkészülése során a tanulók egyéni fejlesztését szolgáló feladatokat készít elő. A követelményekben is figyelembe veszi a tanulók közötti egyéni különbségeket, igyekszik együttműködésre bírni a tanulókat, valamint arra is törekszik, hogy a helyes válaszok a tanulók gondolkodásának eredményeként szülessenek meg.

Harmadik csoport (Component3) „A magyarázva tanító és visszajelzést adó”

A harmadik csoportba került tanári magatartásoknak két jellemzője van, az egyik a tananyag megértetésére való törekvés, akár a magyarázat megismétlésével, akár más módon, a másik pedig a tananyag megértésének ellenőrzése, visszajelzése.

A fenti három új változó azért is fontos, mert kapcsolatban van néhány más olyan jellemzővel, ami a program szempontjából fontos.

- A sajátos nevelési igényűekkel szembeni elutasító attitűddel negatív összefüggést mutat **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** főkomponens ($r = -,227; sig: 0,065$) és **„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** főkomponens is ($r = -,218; sig: 0,076$), ami azt jelenti, hogy minél magasabb pontszámot ért el valaki ezekben a főkomponensekben annál kevésbé elutasító a sajátos nevelési igényűekkel szemben.
(Az összefüggés akkor is releváns, ha a korrelációk nem szignifikánsak)
- A sajátos nevelési igényűekkel szembeni elfogadó attitűddel negatív összefüggést mutat **„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”** főkomponens, vagyis minél inkább jellemzők valakire a főkomponens állításai, annál kevésbé elfogadó a sajátos nevelési igényűekkel szemben. Ugyanakkor **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** főkomponens pozitív kapcsolatban van a sajátos nevelési igényűek elfogadásával.
- Korábbi vizsgálataink tapasztalatai azt mutatják, hogy a tanulásirányítási elvek és a pedagógiai gyakorlat kapcsolatban van az alkalmazott módszerekkel is. Akik szerint a gyerekek hatékony kompetencia-fejlesztését változatos tanulói tevékenységekkel lehet elérni, gyakrabban alkalmazzák a tapasztalati tanulási formákat, az együttműködést feltételező és fejlesztő módokat, módszertanilag változatosabb megoldásokat alkalmaznak, mint akik a tanár „szereplését”, és a frontális munkát preferálják.

A fent jellemzett három tanításirányítási szemlélet és gyakorlat természetesen minden személyre jellemző valamennyire, különbség abban van, hogy a különböző szemléleteket mennyire vallja magáénak valaki, amire abból következtethetünk, hogy a különböző főkomponensekhez tartozó állításokat mennyire tartja jellemzőnek saját gyakorlatára. Ezt az eredeti változók ötfokú skálán mért átlagainak segítségével értelmezzük. A következőkben azt mutatjuk be, hogy a pedagógusok, a mentorok és a projektvezetők milyen preferencia sorrendet állítottak fel a három szemléletmódhoz tartozó 12 állítás között.

Pedagógusok

A pedagógusok gyakorlatára legjobban „A magyarázva tanító és visszajelzést adó” szemlélet és gyakorlat jellemző. Az ide tartozó két állítást a tanárok 77,1%-a, illetve 65,7%-a teljes mértékben jellemzőnek tartja a saját gyakorlatára, 18,6% illetve 28,6% jellemzőnek és csak néhány százalék azok aránya, akik közepesen vagy inkább nem tartják jellemzőnek ezt a két állítást magukra nézve. A preferencia-sorrendben következő két állítás „A háttérből irányító egyéni fejlesztő” főkomponenshez tartozik, tartalmát tekintve a tanulói aktivitás és az együttműködés fontosságát fejezi ki, amit a pedagógusok összességében a sorrend elejére helyeztek. Ennek a főkomponensnek a tanítási órára való felkészüléssel kapcsolatos állítását, „A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára” szintén jellemzőnek tartják, míg a tanórai szerepléssel kapcsolatos állítást „A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok” a sorrend utolsó előtti helyére tették. „Az igazságos eredmény-centrikus főnök” főkomponenshez tartozó állítások a rangsor közepén, illetve végén helyezkednek el, ami azt mutatja, hogy a tanárok gyakorlatára legkevésbé ezek jellemzőek, legalábbis a saját állításuk szerint.

	N	Átlag	Szórás
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy meg- értsek.	70	4,73	,536
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	70	4,57	,693
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	70	4,23	,745
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a fel- adatokat.	70	3,90	,950
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	70	3,89	1,043
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	70	3,79	,946
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	70	3,60	1,055
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	70	3,59	1,070
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	70	3,57	1,187
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	70	3,57	1,044
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	68	3,49	,922
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	70	2,76	1,498
Érvényes N (listwise)	64		

Mentorok

A mentorok szerint a pedagógusok gyakorlatára is legjobban **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** szemlélet és gyakorlat jellemző. Az ide tartozó két állítás azonban szerintük a pedagógusokra közel sem annyira jellemző, bár a mentorok kevésbé egységesek, mint a tanárok. Az ő esetükben csak 14,3% mondta azt, hogy teljes mértékben jellemző a pedagógusok gyakorlatára az, hogy *„Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék”*, 71,4%-uk szerint jellemző és 14,2%-uk szerint inkább nem jellemző (a tanároknál ez önmagukra vonatkoztatva 77,1%, 18,6% és 4,3% volt). A másik állítás, *„Visszajelzést adok a tanítványaimnak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul”* a mentorok 28,6%-a szerint teljes mértékben jellemző a pedagógusokra, 57,1%-ukra jellemző és 14,3%-ukra csak közepesen jellemző (ez a tanárok esetében önmagukra vonatkoztatva 65,7%, 28,6% és 5,7% volt). A preferencia-sorrendben következő két állítás a mentorok megítélése szerint nem **„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** főkomponenshez tartozik, mint a tanároknál, hanem **„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”**-höz. A mentorok szerint a pedagógusok gyakorlatára jellemzőbb az a fajta tanári aktivitás, amikor ők maguk cselekednek *„Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással”* és *„Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket”*.

A tanároknál a harmadik-negyedik helyen a tanulói aktivitás és az együttműködés szerepelt a preferencia-sorrendben, a mentorok megítélése alapján a pedagógusokra vonatkoztatva ez helyet cserélt a tanári aktivitás fenti két formájával. A mentorok esetében erősebben keverednek a preferencia-sorrendben **„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** és **„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”** főkomponenshez tartozó állítások, mint a tanároknál. Érdeemes észrevenni, hogy bár a tanároknál és a mentoroknál is utolsó előtti helyen szerepel *„A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok”* állítás, a tanároknál 3,49-es, míg a mentoroknál 2,57-os átlaggal. Ez az adat is arra utal, hogy a mentorok úgy vélik, a pedagógusok szemléletében és gyakorlatában kevésbé van jelen az a tanári felfogás, ami a folyamatok elemzésén és irányításán alapul, szerintük a pedagógusok inkább a közvetlen tanári beavatkozásokat preferálják.

	N	Átlag	Szórás
Visszajelzést adok a tanítványaimnak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	14	4,14	,663
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy meg- értsék.	14	3,93	,730
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	14	3,71	,994
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	14	3,71	,825
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	14	3,29	1,204
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a fel- adatokat.	14	3,29	1,069
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	14	3,21	,699
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	13	3,00	1,000
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	14	3,00	,555
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	14	2,93	,616
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	14	2,57	1,089
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	14	2,57	1,016
Érvényes N (listwise)	13		

Projektvezetők

A projektvezetők preferencia-sorrendje - egy állítás kivételével – illeszkedik a főkomponens-ekre. Ennek megfelelően a projektvezetők „A magyarázva tanító és visszajelzést adó”, „A háttérből irányító egyéni fejlesztő” és „Az igazságos eredmény-centrikus főnök” főkomponens-sorrendet preferálják. Az állítások tekintetében a három csoport közül ők a legegységesebbek.

	N	Átlag	Szórás
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	13	4,77	,439
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy meg- értsék.	13	4,77	,599
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	12	4,42	,669
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a felada- tokat.	13	3,92	,862
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	13	3,85	1,214
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	13	3,69	1,316
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	12	3,50	1,382
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	13	3,38	1,193
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	13	3,15	1,144
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	13	3,08	,760
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	13	3,08	1,441
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	13	2,23	1,301
Érvényes N (listwise)	11		

Összességében elmondhatjuk, hogy a tanulásirányítás szemlélete és a pedagógiai gyakorlat tekintetében mindhárom csoport „A magyarázva tanító és visszajelzést adó” főkomponens-hez tartozó állításokat preferálja leginkább. A tanárok és a projektvezetők esetében a preferencia-sorrendben „A háttérből irányító egyéni fejlesztő” és „Az igazságos eredmény-centrikus főnök” sorrend rajzolódik ki, míg a mentorok pedagógus megítélése alapján e két utóbbi főkomponens elemei keverednek. Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanárok és a projektvezetők gyakorlatukat, tanulásirányítási elképzelésüket illetően közelebb állnak egymáshoz. Az első két csoport fontosabbnak tartja a tanulói aktivitást, az együttműködést, az indirekt tanulásirányítási formákat, míg a mentorok úgy látják, a pedagógusok inkább a tanári aktivitást, a beavatkozást, a direkter formákat preferálják. Ez a megítélés és gyakorlatbeli különbség megnehezítheti a csoportok együttműködését, sőt adott esetben akár konfliktusok forrása is lehet elsősorban a tanárok, projektvezetők és a mentorok között.

9.5. Tanítási módszerek vizsgálata

Vizsgálatunkban igyekeztünk a programban célzott módszerekkel kapcsolatban megállapítani, hogy a tanárok aktuálisan használják-e az adott módszereket, azok egyes elemeit. Ennek felmérése összehasonlítási alapot nyújthat a program előrehaladása során az egyes fázisokban történő mérésekhez, illetve a vezetői és a mentori módszerhasználatra vonatkozó észlelésekkel történő összevetéshez.

A vizsgálat során 30 módszertani elem használati gyakoriságát ítélték meg a válaszadók. Ezen elemek 5 nagyobb csoportba sorolhatóak:

- Direkt tanítás szervezés
- Indirekt tanulásszervezés
- Interaktív tanulásszervezés
- Tapasztalati tanulás
- Önálló tanulás

Ezekben belül, olyan elemeket soroltunk fel, amelyek a Dobbantó programban felhasználandó módszertani eljárásokként megjelennek.

Az egyes módszertani elemek használatának gyakoriságát Q technikával mértük. Ez a kvalitatív és kvantitatív elemeket egyaránt használó eljárás lehetőséget ad arra, hogy a válaszadók szubjektív észlelésüket kifejezzék az adott tárgykörrel kapcsolatban, ugyanakkor a strukturálási kényszer lehetőséget ad arra az adatok elemzése során, hogy a véleményformálás rendszerébe is betekintést kapjon az adatfelvevő. Emellett kisebb válaszadó számnál is használható a technika, és lehetőség van egyéni szintű, szubjektív észlelések megjelenítésére, ami ebben az esetben a későbbi összehasonlításhoz, elmozdulás méréséhez alapot adhat.

A Q technika több lépésből álló módszer. Kidolgozója 1957-ben Stevenson volt, aki az énről vonatkozó észlelés mérésére használta a technikát, több szempontú összevetéssel a terápiás hatás „ellenőrzésére” használták. Természetesen a módszer korlátait is jeleznünk kell: előre megadott kategóriákkal dolgozik a módszer és természetesen az észlelt szociális kíváncsiság befolyásolhatja az elrendezést.

A válaszadó feladata a jellemzők, vagy állítások elrendezése, szortírozása egy egyetért – nem ért egyet (igaz rám – nem igaz rám) kontinuum mentén úgy, hogy eközben elemzi, összeveti az állításokat, jellemzőket egymással is és a megadott válaszstruktúra szerint elrendezi azokat.

Ehhez az elrendezéshez megfelelő instrukciót nyújt a módszer, segítve ezzel a válaszadót.

Esetünkben a 30 módszer használati gyakoriságának szubjektív észlelését ítélték meg a válaszadók, elrendezve ezen módszereket jelen pedagógiai munkájukra vonatkoztatva a használati gyakoriság szerint.

A kitöltés lépései:

1. A lista bemutatása
2. A lista három csoportba történő elrendezése
(„nem jellemző Rám a használat”; „nem egyértelmű, bizonytalan”; „jellemző Rám a használat”)
3. Az egyes módszerek besorolása az alábbi elrendezésnek megfelelően a használat gyakoriságára vonatkozóan. Az alsó sorban szereplő szám azt jelent, hogy hány módszert besorolni az adott kategóriába.

A egyáltalán nem jellem- ző (-3)	B nem jel- lemző	C inkább nem jel- lemző	D előfordul, de nem jellem- ző (0)	E inkább jellemző	F jellemző	G nagyon jellemző (+3)
1	3	6	10	6	3	1

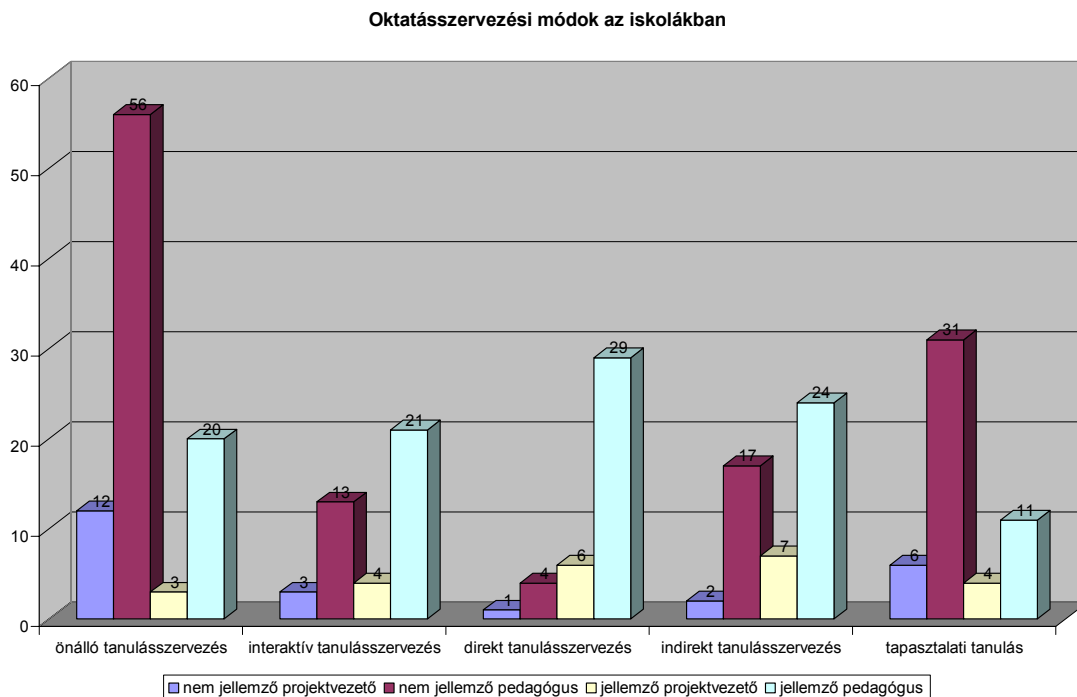
Az így kapott eredményeknél ebben a kiinduló vizsgálati helyzetben elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a szubjektív megítélés szerint mely módszerek használata bizonyul a leggyakoribbnak a programban résztvevő tanároknál, illetve a vezető és a mentorok ezzel kapcsolatos észlelése mennyiben tér el.

Vizsgálati eredmények

A Q-rendezést két célcsoportra végeztük el: a projektvezetőkre és a pedagógusokra. Ahogyan azt a fentiekben is jeleztük a vizsgálat során 30 módszertani elem használati gyakoriságát ítélték meg a válaszadók.

Ezen elemek 5 nagyobb csoportba sorolhatóak:

- Direkt tanításszervezés
- Indirekt tanulásszervezés
- Interaktív tanulásszervezés
- Tapasztalati tanulás
- Önálló tanulás

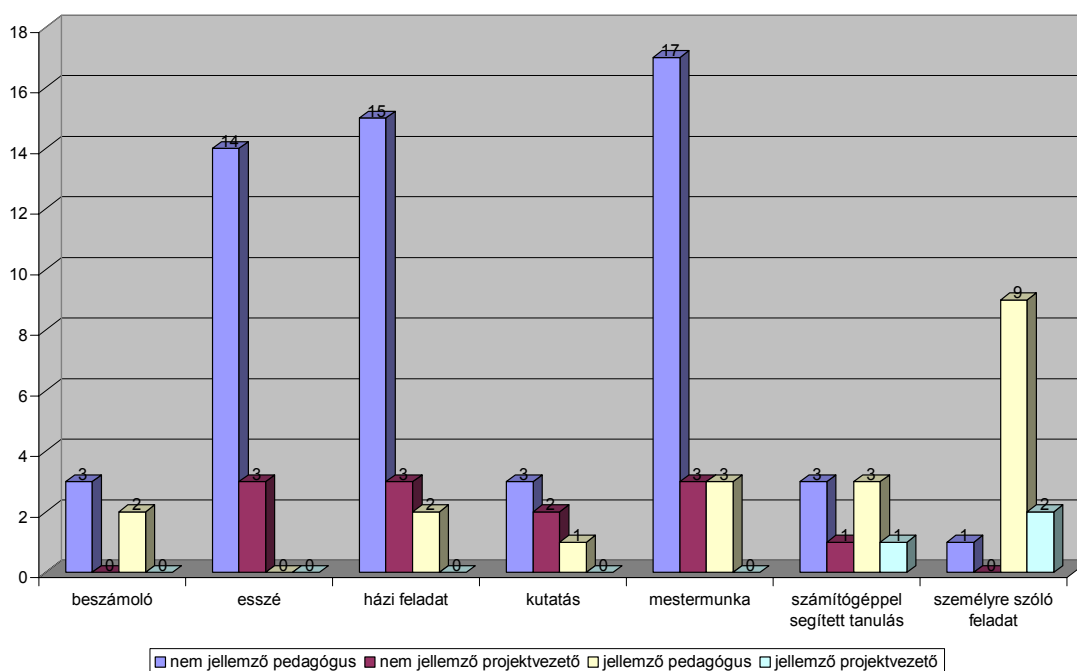


Az ábrán egymás mellett láthatjuk, hogy mely oktatási formák jellemzőek illetve nem jellemzőek az egyes célcsoportoknál.

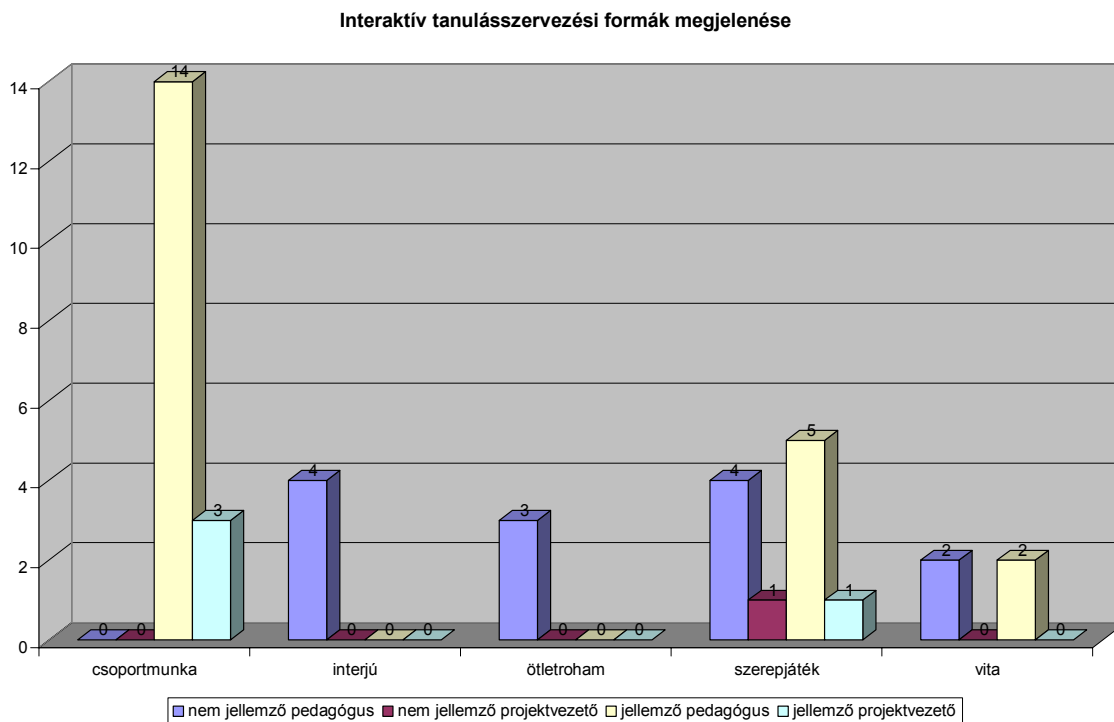
Mindkét vizsgált célcsoport esetén azt a visszajelzést kaptuk, hogy az önálló tanulásszervezés és a tapasztalati tanulás inkább nem jellemző az iskolákban. Az interaktív, a direkt és az indirekt tanulásszervezés inkább jellemző az iskolákban minden célcsoport megítélése alapján.

Ha a konkrét módszerek szintjén vizsgáljuk a célcsoportokat az alábbiakat érdemes megjegyeznünk: Az önálló tanulásszervezési formák közül legelterjedtebb a személyre szóló feladat, emellett a számítógéppel támogatott tanítási módokat ugyanannyian jelölték meg jellemzőnek, mint nem jellemzőnek. A házi feladat, az esszé, a beszámoló és a mestermunka a pedagógusok szerint inkább nem jellemző a tanításukra.

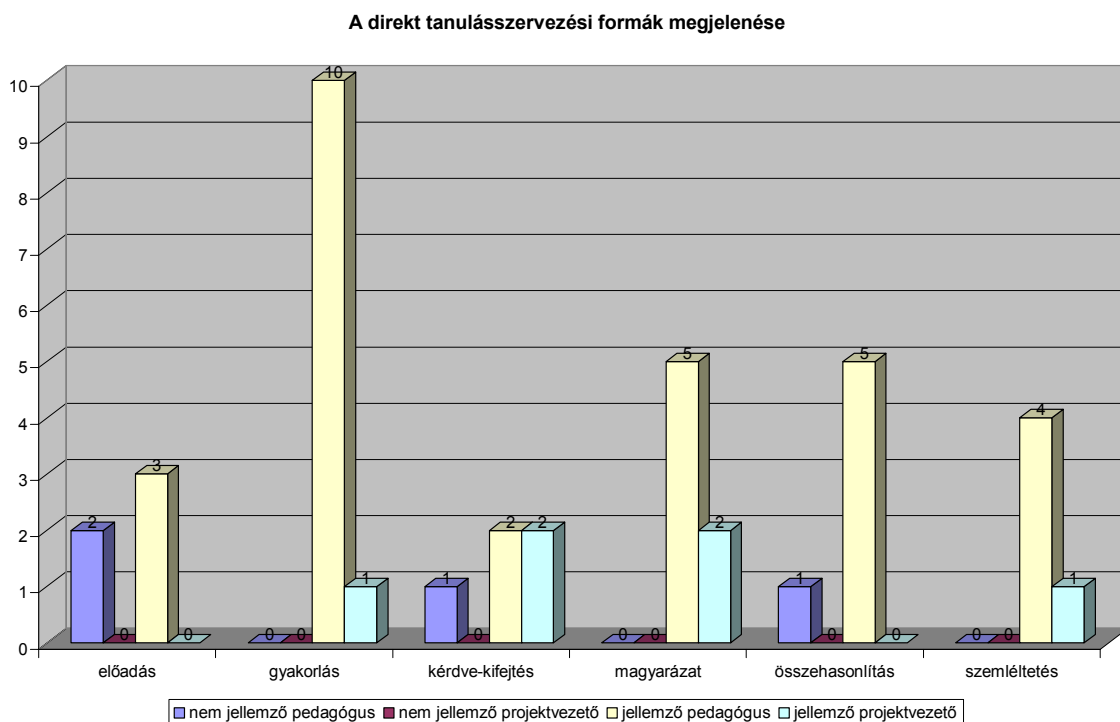
Önálló tanulásszervezési módok az iskolai munkában



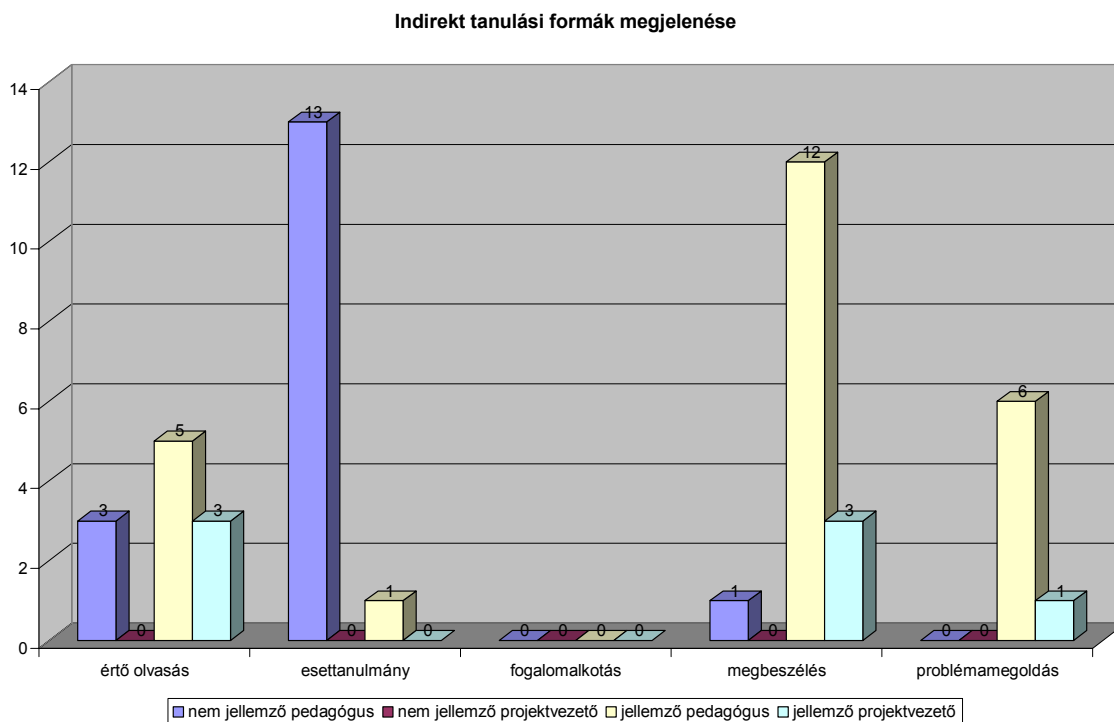
Az interaktív tanulásszervezési formák kapcsán azt találjuk, hogy a válaszadók használják a csoportmunkát, a szerepjátékot. Nem használják az interjút, az ötletrohamot és közel azonos a szerepjátékot használók és nem használók aránya.



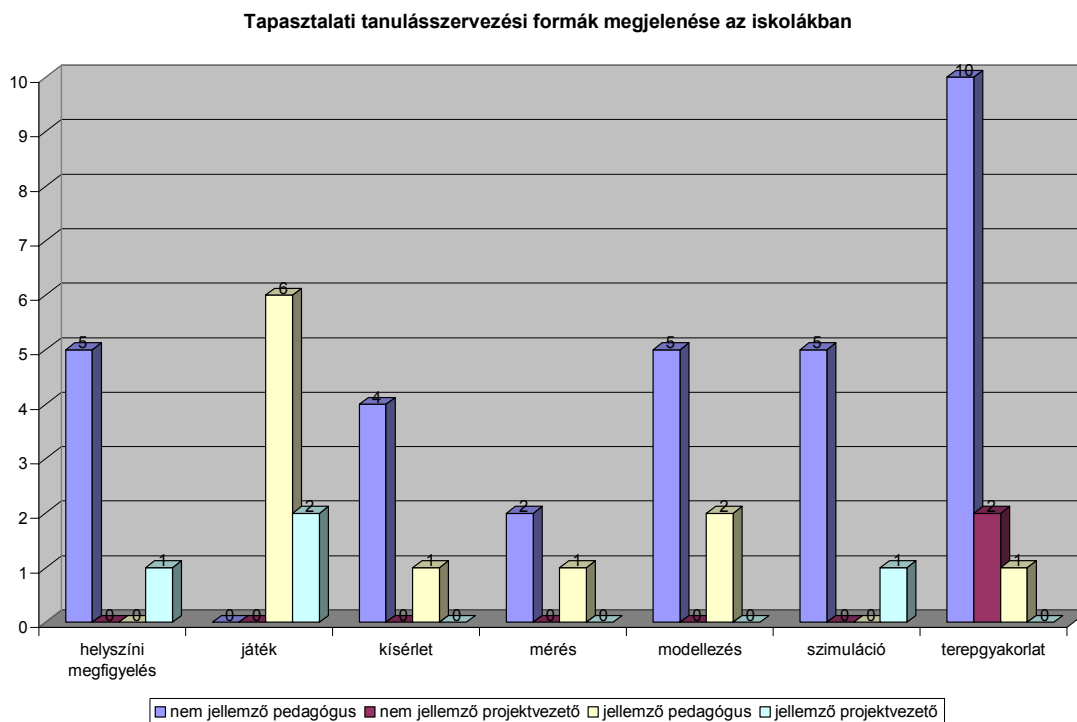
A vizsgált célcsoportok válaszaiból egyértelműen az derül ki, hogy a direkt tanulószervezési módok a leggyakoribban az iskolákban. Ezek mindegyikét használják a pedagógusok és a projektvezetők is. Legnagyobb számban a gyakorlást, a magyarázatot, az összehasonlítást említik meg, legkisebb számban a kérdve kifejtés módszerét.



Az indirekt tanulásszervezési módok közül a legnagyobb számban a megbeszélést, a problémamegoldást és az értő olvasást jelölték meg. Az esettanulmány inkább nem jellemző az iskolákban a válaszadók szerint.



A tapasztalati tanulási formák megjelenése a legkevésbé jellemző az iskolákban. A válaszadó pedagógusok ezen tanulási formák közül a játékot említették meg a legnagyobb arányban, emellett elenyésző számban jelent meg a modellezés, a mérés, a kísérlet és a terepgyakorlat.



Összességében azt mondhatjuk el, hogy az iskolákra legkevésbé jellemző a tapasztalati tanulási formák megjelenése a tanulási, tanítási folyamatban. Sajnos nem jellemző az önálló tanulásszervezési módok megjelenése sem. Ugyanakkor biztató, hogy az iskolákban az interaktív tanulásszervezés egyre nagyobb teret hódít, de még mindig a direkt és indirekt tanulás szervezési módok térhódítása figyelhető meg.

10. Mellékletek

10.1. 1. számú melléklet

A Dobbantó Programban résztvevő intézmények és fenntartóik

Intézmény neve	Fenntartók	Település
Esély Pedagógiai Központ Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	Békéscsaba
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	Budapest
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	ADDETUR Alapítvány	Budapest
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Fővárosi Önkormányzat	Budapest
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Fővárosi Önkormányzat	Budapest
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	Budapest
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	Békés Megyei Önkormányzat	Gyula
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Tolna Megyei Önkormányzat	Irgszemcse
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	Kecskemét
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	Kiskunfélegyháza

Martin János Szakképző Iskola	Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	Miskolc
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat	Nyírbátor
Budai-Városcsúcs Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	Pécs
Szolnoki Szolgáltatási Szakközép és Szakiskola	Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	Szolnok
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Veszprém Megyei Önkormányzat	Tapolca

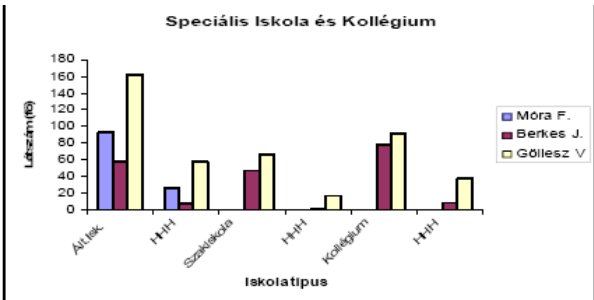
10.2. 2. számú melléklet - A fenntartói interjúk vázlata

Fenntartói jelentések összefoglaló táblázata a jelentések szempontjai alapján

Sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű fiatalok a településeken

Fenntartó neve	Tartalom
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	A fenntartó képviselője elmondta, hogy Békéscsabán a hátrányos helyzetű gyermekek aránya nem kimagasló. A Megyei Jogú Város jól tudja ezt a problémát kezelni. Az SNI-sek száma viszont jóval az országos átlag felett van. Ez a szám a legutolsó mérés alapján 14%, az országos átlag kétszerese. Ennek oka, hogy a város 1993 óta végez szűréseket valamennyi intézményében, óvodától a középiskoláig. Tájékoztattak a pedagógusok, és a problémás gyermekeket azonnal a rehabilitációs bizottság elé küldik. Így a felszínre kerülő problémákat a fenntartó tudomásul vette, és fejlesztő pedagógusok alkalmazásával, valamint 2005 óta a rehabilitációs foglalkozásokat az „Esély Pedagógiai Központ” Egységes Pedagógia Szakszolgálatát látja el utazó gyógypedagógusi hálózat működtetésével. Igény lenne több rehabilitációs órára is, hiszen az óvodától a középiskoláig minden feladatot az utazó gyógypedagógusok tartanak. Kiemelte, hogy sajnos forráshiány miatt a csoportok létszáma sok esetben a hat főt is meghaladja, valamint két óra helyett három óra megtartására lenne igény, de erre kapacitáshiány miatt nincs lehetőség. Az intézmény HEFOP-os pályázatot sajnos nem nyert, mert a saját hálózatát már a pályázatok előtt kiépítette. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek problémáinak kezelésére 2005 óta van óvoda-iskola átmenet programjuk, mely ma is hatékonyan működik. Logopédus, gyógypedagógus segíti a gyermekeket. Véleménye szerint a város nagyon odafigyel a

	<p>halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek nevelésére, oktatására. Valamennyi általuk fenntartott intézményben foglalkoznak SNI-s tanulók integrált nevelésével, oktatásával. Van olyan iskola, ahol pedagógiai asszisztens segíti az autista gyerek integrált oktatását, és van olyan iskola is, ahol az SNI-s gyermekeket a gyógypedagógus kiveszi a tanóráról és külön foglalkozik vele. A kapcsolattartó elmondta, hogy helyi szakmapolitikai változás a hátrányos helyzetű gyermekek nevelését illetően nincs, országosan jobban kellene a meglévő eredményekre is figyelni, és nem csupán egy országos politika által preferált programot erőltetni mindenkire, mert ez pontosan az ellenkezőjét váltja ki mind a pedagógusokban, mind a használók körében. Kiemelte, hogy az IPR-re gondol, szerinte akkor is rá szeretnék erőltetni egy településre, ha már egy jól működő programmal rendelkeznek. Sajnos arra, ami nálunk nagyon jól működik, pl. az óvoda-iskola átmenet, nem hívható rá forrás. Véleménye szerint a problémát rugalmasabban kezelve, lehetőséget kapnának más programok is. A program eredményeként az óvodában jelen van minden három éves gyermek.</p>
Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	<p>Egyre több az ilyen típusú tanuló. Az oktatásukban szerinte 2 tendencia valós. Az egyik, hogy direkt ilyen jellegű problémákkal küzdő gyerekek nevelésére, oktatására nyílik egy intézmény, a másik, hogy egy nagyobb múlttal rendelkező iskola belefog az SNI-sek, HH-sok oktatásába, nem ritkán azért, hogy így biztosítsa be az intézmény a saját túlélését. (Normatív rendszer) 188 helyen van agrárszakképzés, ebből 18 az övék, főleg Heves megyében. Ezek közül csak a Bercsényi, illetve még néhány FVM-es iskola rendelkezik szakmai múlttal. Speciális TISZK-eik vannak, kényszerű szövetségek, nincs kifejezett elvárása a szaktárcának erre nézve.</p>
ADDETUR Alapítvány	<p>Az iskola épületének szomszédságában található a MEREK (Mozgássérültek Emberek Rehabilitációs Központja), itt mindig folyt oktatás.</p>
Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	<p>5 évvel ezelőtt kezdték ezt a jellegű munkát, arra válaszként, hogy egyre több ilyen problémával küzdő gyerek jelent meg. Az iskola régebben Erzsébeten volt, akkor a diákok fele volt roma. Most a Dugonics utcában van, a VIII. kerületben és a romák aránya 70 %. Többségük SNI-s, vagy HH-s, HHH-s, legtöbbjük BTM-es.</p>
Békés Megyei Önkormányzat	<p>A Békés Megyei Önkormányzat fenntartásában több oktatási intézmény működik, melyek beiskolázási területe a megye valamennyi települése, illetve vannak tanulók, akik a megyehatáron túlról jelentkeznek az iskolákba. Az osztályvezető elmondása alapján az elmúlt években a hátrányos helyzetű, a halmozottan hátrányos helyzetű és SNI-s fiatalok száma évről évre nő. Pontos statisztikai adatokkal nem tudott szolgálni a fenntartó képviselője. Tájékoztatása szerint ezek az adatok az intézményeknél található meg. Elmondta, hogy a 2008/2009-es tanévben közel 5000 diák tanult oktatási intézményekben. Ezen diákok 80%-a szakképzésben vett részt, különböző szakmacsoportokban és szakterületeken (ez az iskolatípus kiemelt területe a megyei fenntartású intézményekben folyó oktatásnak). A szakképzésben a lemorzsolódás és SNI-s arány magas. Annak, hogy miért pont itt van ilyen magas arány, több oka is lehet. Egyik fő gondot az jelenti, hogy a 9. évfolyamra érkező fiatalok közül kevesen rendelkeznek szakvéleménnyel, viszont nagyon sok tanuló a 9. évfolyamon kerül csak el a szakbizottság elé, és csak a szakképző iskola megkezdése után több hónappal kapja meg a rehabilitációs bizottság szakvéleményét. Igaz ez különösen a kistelepülésről érkező diákok körében. A fenntartó már évekkal ezelőtt találkozott a tanu-</p>

	<p>lók magas számú lemorzsolódásának problémájával, ezért már több éve keresi a megoldási lehetőségeket ennek enyhítésére. Így tudatosan csatlakozott a Szakiskolai Fejlesztési Program 1. és 2-höz. A 2007/2008-as tanévben már 16 intézményből 3 integrált oktatási intézményt hoztak létre, melyből megalakították az egy fenntartású, tiszta profilú, küldő-fogadó elvű TISZK-et. A TISZK-ek létrejötte is egy lehetőség arra, hogy pozitívan befolyásolja a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozást. Az osztályvezető egyetlen dolgot hiányol belőle, mégpedig a kollégiumi ellátást, amely tapasztalata szerint más programokból is sajnos kimaradt. Véleménye szerint szükségességét az indokolja, hogy a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kiszakadhatnak abból a környezetből, amely szociálisan is akadályoztatja előmenetelüket, a kollégiumi ellátás esélyt jelenthetne számukra.</p>																												
Tolna Megyei Önkormányzat	<p>Mivel az érintett intézmény – a Göllesz Viktor Általános Iskola és Speciális Szakiskola- megyei fenntartású, megyei beiskolázású, sőt a szakképzésben a beiskolázási körzete a megye határain is túlterjedő, így a válaszok nem egy településre, hanem inkább az adott szempontból a megye helyzetére vonatkoznak.</p> <p>Általánosságban elmondható, hogy a HH gyerekek száma folyamatosan emelkedik, a nyilatkozatok számának emelkedésével pedig a HHH tanulók számának növekedése is megfigyelhető a megyében. A rendelkezésre álló adatok alapján a megyében a HHH tanulók száma 143 fő, az SNI 714 fő. Integráltan oktatnak 288 főt (40%), gyógypedagógiai intézményben tanul 426 fő, ebből HHH 119 fő. A gyógypedagógiai intézmények feladatmegosztását az alábbi ábra mutatja:</p> <div><p>Speciális Iskola és Kollégium</p><table border="1"><thead><tr><th>Iskolatípus</th><th>Móra F.</th><th>Berkes J.</th><th>Göllesz V.</th></tr></thead><tbody><tr><td>Általános</td><td>90</td><td>60</td><td>160</td></tr><tr><td>HHH</td><td>20</td><td>10</td><td>60</td></tr><tr><td>Szakiskola</td><td>40</td><td>40</td><td>60</td></tr><tr><td>HH</td><td>10</td><td>10</td><td>20</td></tr><tr><td>Kollégium</td><td>80</td><td>80</td><td>90</td></tr><tr><td>HHH</td><td>10</td><td>10</td><td>40</td></tr></tbody></table></div> <p>AZ SNI tanulók oktatására a megye intézményrendszere adott volt, ellátásuk nem jelentett különösebb problémát. Egy speciális óvoda, három általános iskola, egy diszlexiás tagozattal működő gimnázium biztosítja a speciális ellátást. Az érzékszervi, mozgásszervi stb. okok miatt SNI tanulók aránya nem nőtt, problémát elsősorban a viselkedés fejlődésének zavarával rendelkező diákok megfelelő ellátása okoz.</p> <p>A Dobbantó programban érintett Göllesz intézményben 230 fő tanul, ebből 75 fő HHH-s. A fenti ábráról leolvasható, hogy megyei szinten az intézmény a legjelentősebb feladatellátó a SNI tanulók nevelésében. A szakszolgálat javaslatára kerülnek ide a tanulási- vagy magatartászavarral rendelkező diákok, kisebb arányban enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos diákokat is nevelnek. A korábbi években megfigyelhető volt a gyereklétszám csökkenése. Ennek egyik oka az integrált nevelés elterjedése, másik oka az, hogy az esetlegesen sikertelen integráció folytán későbbi életkorban kerültek ide a tanulók. A több mint 50 éves múlttal rendelkező intézmény kb. 2000 óta foglalkozik a szakképzéssel is.</p> <p>A megye számára problémát két dolog okozott:</p> <ol style="list-style-type: none">1. A megoldott általános iskolai képzésnek nem volt olyan kimenete, amely valódi életstratégiát jelentett volna az SNI diákok számára.2. A magatartászavaros gyerekek problémája nem megoldott. Különösen ab-	Iskolatípus	Móra F.	Berkes J.	Göllesz V.	Általános	90	60	160	HHH	20	10	60	Szakiskola	40	40	60	HH	10	10	20	Kollégium	80	80	90	HHH	10	10	40
Iskolatípus	Móra F.	Berkes J.	Göllesz V.																										
Általános	90	60	160																										
HHH	20	10	60																										
Szakiskola	40	40	60																										
HH	10	10	20																										
Kollégium	80	80	90																										
HHH	10	10	40																										

	<p>ban az esetben, amikor a folyamatos kudarcok és a nem szakszerű ellátás következtében a fiatalok az iskolarendszerből lemorzsolódnak.</p> <p>A HH gyermekek száma és aránya a megyében kistérségenként eltérő, a megye által fenntartott intézményeket tekintve átlagos. A velük való foglalkozást elsődlegesen a Szent László TISZK intézményrendszerén keresztül lehet megvalósítani.</p> <p>Lehetőséget kínál erre az IPR kiterjesztése, az SZFP reintegrációs törekvéseinek kiterjesztése, a TISZK szolgáltatásainak bővítése a TÁMOP 2.2.3. pályázat kapcsán.</p> <p>Mindkét célcsoporttal (SNI, HH) kapcsolatban a megye törekvése az, hogy intézményein keresztül ne csupán kezelje a kérdést, hanem valódi esélyegyenlőséget, élet-esélyeket, a munkaerőpiacra vezető utat tudjon kínálni a fiatalok számára. A szakmapolitikai változások közül a legfontosabbnak azt ítéli a referens, hogy a szakképzés célként való megjelenése új perspektívát nyit az intézmények számára.</p>
Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Kecskeméten az Önkormányzat által fenntartott középiskolákban összesen 7513 diák tanul, akik közül 423 hátrányos helyzetű, 109 halmozottan hátrányos helyzetű és 193 SNI-s tanuló szerepel a kimutatásokban, közülük 131 tanuló a Speciális Szakiskolában tanul és 16 pedig a Műszaki Szakképző Iskola másik két intézményegységében. A Humán Középiskolában összesen 43 SNI-s diák tanul, a 3 gimnáziumban összesen 3 tanuló. A szakiskolákban különösen nagy gondot okoz a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása a 9. és 10. évfolyamon. Ez a tendencia már évek óta tart, ezért is vállalkozott Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata arra, hogy a Szakiskolai Fejlesztési Program I. és II. programjában részt vesz mindazon iskoláival, ahol szakiskolai képzés folyik. Egyetlen olyan nagyváros lett így Kecskemét, ahol valamennyi szakiskola részt vesz az SZFP I. vagy II. programban. Ugyancsak a fenti indokok miatt indultunk a TISZK első körös pályázatán, melyen a két legnagyobb szakképző iskolánk, valamint a mezőgazdasági és a vendéglátó-ipari szakmákat oktató szakképző iskoláink vettek részt. A HEFOP kompetencia alapú oktatást segítő pályázatán pedig az egészségügyi szakközépiskola nyert.</p>
Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	<p>A településen rendkívül nagy a SNI-s és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma. Ezt még emeli a beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdők száma. A település intézményeiben nem lehetett a törvény által előírt értéken tartani a százalékos arányt, volt olyan intézmény, ahol ez 50% feletti volt.</p> <p>Az óvodai beiratkozás előtt felméri a gyermekeket, és akinél problémát látnak, jelzik a fenntartónak. A Pedagógiai Szakszolgálat minden egyes veszélyeztetett gyermek esetén elkészíti a szakvéleményt.</p>
Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Miskolc városban a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja az országos átlagot. Az általános iskolába járók (11.263 fő) közül 1.497 tanuló halmozottan hátrányos helyzetű, 977 sajátos nevelési igényű tanuló.</p> <p>A szakközépiskolai tanulók 13,8%-a, a szakiskolai tanulók 30,9%-a halmozottan hátrányos helyzetű.</p> <p>A város közoktatási céljai között szerepel az egyenlő hozzáférés biztosítása mellett a segítő, támogató szolgáltatás nyújtása mind a hátrányos, mind a sajátos nevelési igényű tanulók számára.</p> <p>Az esélyegyenlőségi koncepció a célcsoportra vonatkozó alapvető elemei között az alábbiak találhatók:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a lemorzsolódás csökkentése

	<ul style="list-style-type: none"> • a hiányzások csökkentése • a szakképzésre való felkészítés • a munkaerő-piaci esélyek növelése • a társadalmi beilleszkedés elősegítése <p>A szakmai célok a következők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • IPR működtetése • OKJ szerinti szakképzés biztosítása • A kulcskompetenciákat fejlesztő programok bevezetése • Tanórán kívüli programok biztosítása • Tanulósegítés: mentor, patrónus, tutori rendszer működtetése • Pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztése: projektoktatás, moduláris oktatás, kooperatív technikák <p>A fenntartó az egyik legsúlyosabb helyi problémának éppen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak a városi közoktatásban meglévő igen magas jelenlétét tartja. A rendszerváltás után nagy volt a munkaerő-bevándorlás a környező településekről, ez okozta a jelenlegi helyzetet, a hátrányos helyzetűek nagy arányú megjelenését a településen.</p> <p>A sajátos nevelési igényű tanulók aránya az országos statisztikának megfelelő.</p> <p>A legjelentősebb problémát a „diszesek” közül a diszlexiások okozzák, mert az ő hiányosságukból ered a későbbiekben a szövegértés szintjén való lemaradás, ami oka a tanulói lemorzsolódásnak, a nehézkes tanulói haladásnak.</p> <p>Ez utóbbit felismerve a város 10 éve foglalkozik ezzel a problémával. Megalkottak egy diszlexia prevenciós rendszert. Jelenleg az ebben a programban részt vevő tanulók már a középiskolában vannak, elmondható, hogy a prevenció hatásai érzékelhetően megjelennek az oktatási eredményességben.</p> <p>Az önkormányzat nagy gondot fordít a HHH és SNI tanulókkal való foglalkozásra. Ebben az évben 14 millió forintot szán a róluk való gondoskodásra, csoportbontásra, korrepetálásokra, délutáni programok szervezésére.</p> <p>A TISZK létrejötté kiemelten nem gyakorol hatást a célcsoportra, ugyanolyan hatással van rá, mint a többi tanulóra, intézményre.</p>
Szabolcs-Szatmár Bereg Megyei Önkormányzat	<p>A megye fenntartásában négy szegregált intézmény van. Emellett a megye fenntartásában működnek a szakértői bizottságok is.</p> <p>A probléma jelentős mértékű, ennek egyik oka a jelzőrendszer hiányossága, későn érnek el a szakértői bizottságokhoz az SNI-sek. A négy intézményből kettő korai fejlesztéssel is foglalkozik, ehhez az kell, hogy jelezzenek nekik. A HHH aránya a megyében országos viszonylatban is nagyon magas, Nógrád és Borsod mellett.</p> <p>Általános tapasztalat, hogy a pedagógiai fejlesztési projekteknél éppen ezek az intézmények kapcsolódtak be leginkább – de az alap társadalmi-gazdasági problémahalmaz nem változik olyan mértékben, hogy jelentős lehetne a hatásuk.</p> <p>A pályázó intézmény vegyes profilú, gyermekotthoni része is van - Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében hatszorosa a gyermekvédelmi gondoskodásban lévő gyerekek száma, mint pl. egy átlagos dunántúli megyében.</p> <p>Ezek az intézmények alapításuk óta foglalkoznak SNI-s gyerekekkel, és jó kapcsolatuk van a Bárczy főiskolával, úttörő szerepük van a pedagógiai módszerek átvételében, pl. szabad tanulás, nemzetközi projektek (jelenleg is van Norvég Civil Alap projektjük) – élvonalban vannak.</p> <p>Kihívást jelentett a tanulásban akadályozott gyerekekkel való foglalkozásban az, hogy jelenleg erős az integrált nevelésbe vonás szándéka a településeken, ami nem baj, ha megvannak a személyi és tárgyi feltételei. Ez mégis hátrányos helyzetbe hoz-</p>

	<p>za a szegregált intézményeket, amelyek viszont felkészültek erre.</p> <p>Ők a térség TISZK-jébe nem kerültek be. Ez némi hátránnyal jár, a moduláris szakképzés programjai nincsenek kellően kidolgozva, adaptálva SNI-re. A másik probléma, hogy komoly tantárgyfelosztási nehézségeket okoz (az új kompetencia alapú moduláris szakképzés bevezetéséről beszélt), a kisebb tanulói csoportszám és létszám miatt, kevés a pedagógus, és sokféle képzettséggel kellene rendelkeznie egy-egy oktatónak.</p>
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A tanulók kb. negyede SNI-s a településen, de területileg rendkívül egyenetlen eloszlás jellemző rájuk. Legnagyobb mértékben a keleti városrészben találhatók, pont ott, ahol a Dobbantó program indult. Ugyanitt az átlagot jóval meghaladó számú HH-s és HHH-s tanulókkal találkozhatunk. Felméréseink és az előrejelzések szerint a jelzett arány mind a városban, mind a keleti városrészben tovább fog romlani.</p> <p>Évek óta komoly szakmai munka folyik az SNI-s és a HHH-s gyerekek helyzetének javítására. Ezen a területen élen jár a Dobbantó programot indító iskola mellett az ANK (korai fejlesztő) és az Éltes Mátyás Iskola (ma már EGYMI) szakmai munkája, amelyek tevékenysége nem csak a várost, hanem a teljes kistérséget is lefedi.</p> <p>Az országos vagy helyi szakmapolitikai változások közül a hátrányos helyzetű fiatalokkal való foglalkozást leginkább az alábbiak befolyásolták:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az 1993. évi LXXIX törvény a közoktatásról (módosításokkal együtt), • a 2003. évi LXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, • a 14/1994. MKM rendelet a szakszolgálatok működéséről, • az Esélyegyenlőségi intézkedési terv (2007). <p>Mindegyik jogszabályra jellemző, hogy a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatban feladatokat fogalmaz meg a fenntartó számára.</p>
Veszprém Megyei Önkormányzat	<p>A pályázattal érintett intézmény Tapolca városban található. Az SNI-s tanulók száma a városban nem jelentős, de az iskola Sümeget és kistérségét is ellátja, így együtt jelentős az SNI-s tanulók száma. Konkrét szakmai előzmény nem volt, de más pályázatokon eredményesen szerepeltek. Egy éven belül 15 nyertes pályázatot nyújtottak be és 41 millió Ft-ot nyertek el. Ezek jelentős része eszközfejlesztési pályázat volt. Részt vettek egy szakképzés fejlesztési konzorciumban, mely 7,5 millió Ft pályázati forrás bevonásával szakmai program kidolgozását tette lehetővé. A fenntartó megyei önkormányzat létrehozta a Balaton-felvidék-Somló Szakképzés Szervezési Társulást, melynek része az érintett intézmény. 2009 júniusában pályázat benyújtására került sor a TÁMOP 2.2.3 pályázati kiírásra. Ennek keretében szakmai megújulás érinti az SNI-s, hátrányos helyzetű tanulók oktatását is. Tervezik a TIOP pályázat benyújtását.</p>
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Az oktatási osztály vezetője elmondta, hogy az SNI-s gyermekek, tanulók nyilvántartása a városban áttekinthető, rendezett. Az SNI-a (organikus problémákra visszavezethető akadályoztatottsággal bíró tanulók: mozgás, értelmi, beszéd-, hallás-, látás-fogyatékos, autizmus) jól diagnosztizált az általános iskolákban, megkapják a megfelelő támogatást. A városban „klasszikusan” fogyatékos személyek száma alacsony, ellátásuk rendezett. Az SNI-b ((diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia és hiperaktivi-</p>

	<p>tás), valamint a tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézség) már sokkal több problémát vet fel. A tanulási és magatartási problémákkal küzdő tanulók száma drámaian nő, ezzel kapcsolatban súlyos gondokat észlelnek. Okai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nem látják tisztán a számukat és helyzetüket. • Keveredik a HHH-val, azzal összekapcsolódik, ami súlyos hiba. Nemzetközileg nem így van (lásd az OECD által alkalmazott besorolást). <p>Az önkormányzat a 2003/2004-es tanévben foglalkozott először intenzíven az SNI-s tanulók helyzetével, 2007-ben volt felülvizsgálat. Az általános iskolákban a tanulók „látszanak”, az intézmények figyelik s segítik őket, tudatosan készülnek e célcsoporttal való foglalkozásra. A középfokú intézményekben tartanak az SNI-s tanulókkal való foglalkozástól; azt mondják, a középfokon már késő ezekkel a gyerekekkel törődni, és egyébként sincs hozzá meg a szükséges szakértelem. A két iskolafok és az ott dolgozók viszonya, attitűdje tehát jelentősen eltér. A problémát jó tükrözi, hogy az általános iskolában jelen lévő SNI-sek jelentős része „eltűnik” középfokon: míg a városban az 5.800 általános iskolai tanuló közül 600 SNI-s, addig a közel 7.000 középiskolás közül mindössze 100 tartozik ebbe a csoportba. Ez összefügg azzal, hogy a tanuló, ha van papírja a besorolásáról, nem viszi magával a középfokra; ha a tanuló iskolát vált, akkor újra ki kell jelölni számára az iskolát stb. Mindezek miatt a középfokon az SNI-s tanulók számának robbanásszerű növekedésével kell számolni a városban.</p> <p>Az SNI-től világosan megkülönböztetve kell foglalkozni a HH-s és HHH-s gyermekekkel.</p> <p>A fenntartó képviselője megfogalmazta, hogy problémás a 18. életévig felemelt tan kötelezettség teljesítése. Korábban azokat a tanulókat, akik 1-2 évvel lemaradtak, az iskola 9-10. osztályban kilökte az utcára. Ez persze nem volt megoldás. Most benn kell tartania, és az ebből fakadó problémák elemi erővel jelennek meg. Itt gyakran se nem SNI-s, se nem HHH-s tanulókról van szó.</p> <p>Szolnok városában – az osztályvezető tájékoztatása szerint – számottevő előzményekre támaszkodik a vizsgált célcsoporttal való foglalkozás. Az általános iskolákban működik a fejlesztő pedagógus hálózat, és megkezdődött ennek kiépítése középfokon is. Az SZFP II-ben reintegrációs osztályt működtetnek. A szakképzésre előkészítő csoportokat – két ilyen csoport van – 3 éve rendszeresen indítják. Ezek a csoportok a Dobbantó programban részt vevő iskolában vannak.</p>
--	--

Fenntartó stratégiája

Fenntartó neve	Tartalom
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartónak van stratégiája a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek kezelésére. Minden dokumentumban megjelennek ezek a feladatok. A gyermek- és ifjúságvédelemre nagyon nagy hangsúlyt fektetnek a dokumentumokban, ez a hivatali kapcsolattartás szintjén is megjelenik. Közös értekezleteket tartanak a közigazgatási osztály gyermek és ifjúságvédelmi védőnői szolgálattal, akikkel folyamatosan tartják a kapcsolatot. Ezen kívül van ifjúsági referensük, és közművelődési csoportvezetőjük is, akikkel közvetlen kapcsolatot tartanak.</p> <p>A fenntartó képviselőjének elmondása szerint a Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata két szakiskolát tart fenn, melyből egy intézményt jelölt ki, nevezetesen az „Esély Pedagógiai Központ”-ot az SNI-s és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok tankötelezettségének teljesítésére, és ezen döntésében egyetlen szempont szerepelt, hogy a fenntartásában működtetett másik iskola ezt a feladatot nem vállalta. A kapcsolattartó saját véleménye is az, hogy abban az intézményben ahol a feladatot nem szívesen fogadják, ahol nincs befogadás, ott nincs értelme erőltetni sem. Az önkormányzat képviselője elmondta, hogy mindenképpen fontos volt az, hogy a pedagógusok nem vállalták a képzéseket.</p> <p>A Dobbantó program mindenképpen illeszkedik a helyi stratégiához és elképzelésekhez, hiszen az összes dokumentum megfogalmazza az SNI-s gyerekek és HHH-s foglalkozás szükségességét, hangsúlyosságát. A lemorzsolódás csökkentése érdekében külön stratégiát hozzanak létre. Olyan megoldások kidolgozását kérte határozatban a képviselő-testület, amely kevesebb lemorzsolódást eredményez a fenntartó által működtetett intézményekben. Az így elkészült stratégia része az, hogy a gyerekek irányítása a nekik megfelelő iskolatípusban történjen. Pl. kevesebb gimnáziumi osztály működjön, a pályaválasztási tanácsadás eredményesebb legyen az általános iskolában.</p>
Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	<p>A Fenntartónak nincsen elvárása a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatban. Az iskolák többsége létszámgondokkal küzd, a Fenntartó szerint aggályos éppen a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanulókkal feltölteni az osztályokat vagy egy intézményt kinevezni speciális szakiskolának. A normatív rendszerben az iskolák a túlélésért küzdenek, és ennek érdekében felvállalják a sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű fiatalok oktatását, de szakmai múlttal nem sok intézmény rendelkezik. A Fenntartó szorgalmazza a Dobbantó program megvalósítását, de ehhez nem tud anyagi támogatást nyújtani.</p>
ADDETUR Alapítvány	<p>A Törvényi változások befolyásolják leginkább a szakmai munkát. Az oktatási törvény és a szociális törvény (és néha a pénzügyi törvény) küzd egymás ellen. Fenntartó koncepció nincs ezen a téren. Nem a fenntartó jelölte ki őket, hanem azért hozták létre az alapítványt, hogy ilyen gyerekekkel foglalkozzon.</p>
Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	<p>Az iskola létrehozása magán jellegű kezdeményezés volt, de a VIII. kerületi önkor-</p>

	mányzat nagyon örül neki, hogy odaköltöztek.
Békés Megyei Önkormányzat	<p>A Békés Megyei Önkormányzat rendelkezik fenntartói stratégiával, mely megjelenik az intézmények pedagógiai programjaiban is. A stratégia tartalmazza az egyenlő bánásmód elvét, a szakképzési területeket, felzárkóztató képzést, a felsőfokú szakirányú képzést. A Békés Megyei Önkormányzat a korábban 16 önálló intézményként működő iskoláiból – az intézményi integráció után – jelenleg három intézményt működtet több feladat-ellátási hellyel, különböző településeken. Valamennyi intézményben kötelező az SNI-s és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok tankötelezettségének teljesítése. A Dobbantó program egy speciális fajtája a felzárkóztató, beintegráló, lemorzsolódást gátló programnak. A TISZK-ben is vállaltak lemorzsolódást gátló programokat, így csatlakozhat a két program egymáshoz, valamint a teljes körű foglalkoztatásnak egy megfelelő eleme is. Növekedésorientált gazdasági programjuk is van, melyben nevesítve van a szakképzés.</p>
Tolna Megyei Önkormányzat	<p>Az SNI tanulókra vonatkozóan egy előterjesztés van jelenleg a megyei Közgyűlés előtt, ami az EGYMI létrehozását kezdeményezi. Az EGYMI-be integrálódna a Szakszolgálat fejlesztési részlege, a szakmai szolgáltatás, a speciális óvoda, a középsúlyos értelmi fogyatékosokat ellátó Zomba-Paradicsompusztai intézmény és a Dobbantóban érintett iregszemcsei Göllesz. 2009. július 1. után az új intézmény létrehozásától jelentős eredményt vár a megye az SNI gyermekek diagnosztizálásától a társadalmi hasznosság megoldásáig a stratégia kialakítása és a megvalósítás területén is. Jelentős lehetőség látszik a másik nagy intézményi integrációval, a Szent László TISZK-kel való szoros együttműködésben is. A TISZK szolgáltatási köre szintén kiterjed az iskolarendszerű képzésből lemorzsolódottak visszavezetésére a szakképzésbe, az általános iskolát be nem fejezőknek képzési lehetőség biztosítására a szakképzésre felkészítő évfolyamokon, illetve a HH-s és HHH-s diákokkal való egyéni foglalkozásra. A fenntartó elképzelései szerint az intézményrendszer nagysága kell, hogy lehetőséget biztosítson az egyéni életutak kialakítására.</p> <p>A fenntartó tudatában van annak, hogy mulasztásos törvénysértést követ el azzal, hogy nem jelölt ki iskolát a tankötelezettség teljesítésére.</p> <p>Állítása szerint az eddigi gyakorlat azt támasztja alá, hogy az egyéni, személyre szabott megoldások a célra vezetőek.</p> <p>Stratégiát a kistérségi Köznevelési Fejlesztési Tervek és az Esélyegyenlőségi tervek tartalmazhatnak. A jelenleg érvényes dokumentumok közül a Tamási és Simontornya Városkörnyéki Önkormányzatok Többcélú Kistérségi Társulása Kistérségi Köznevelési Intézkedési Terv 2008-2013. az alábbi stratégiai célokat fogalmazza meg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hatékony és színvonalas szak- és szakmai szolgáltató rendszer kialakítása, amelyek a szervezeten beépülnek a régiós és országos szolgáltatói hálózatba. • A szakképzés tekintetében a képzési kínálatot a valós munkaerő-piaci igényekhez kell igazítani, valamint meg kell tartanunk azt a pozíciókat, amelyeket a kistérségben a szakképzésben elértünk. (a TISZK megalakulása után is.) • Speciális programokkal kell megcélozni a roma és hátrányos helyzetű tanulókat annak érdekében, hogy az iskolarendszerben eljussanak a képességeiknek legjobban megfelelő képzettségi szintre. • Tekintve, hogy a kistérség településein különösen sok a hátrányos, a halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermek, ezért az esélyegyenlőség kiemelt fontosságú az átalakulási folyamatokban. <p>Prioritások az iskolai oktatás, nevelés terén</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetencia alapú oktatás bevezetése minél több intézményben, a jó tapasztalatok átadása továbbképzéseken. • Projektpedagógia bevezetéséhez alkalmas tantermek kialakítása • Kooperatív technikák folyamatos alkalmazása • Integrált neveléshez a befogadó intézményi szemlélet kialakítása • Fejlesztőszobák kialakítása, a szakszolgálati feladatok elérése valamennyi település számára • Képesség-kibontakoztató és/vagy integrációs nevelés bevezetése az érintett iskolákban.
Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartó a pályázatok támogatásán túl elfogadott dokumentumaiban is megfogalmazta az SNI-s, a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozást. Közgyűlésük 2008-ban fogadta el a város közoktatási feladatellátására és az intézményhálózat működtetésére és fejlesztésére vonatkozó intézkedési tervét, melynek része volt az Esélyegyenlőségi Program is. 2009-ben külön program foglalkozott a Közoktatási Esélyegyenlőségi Tervvel, valamint 2008 végén fogadta el a Közgyűlés a Szakképzési Konceptiót, mely a szakképző intézmények összevonását, s ezen belül munkájuk összehangolását jelölte ki célul. (Kiemelt feladatuk volt az esélyegyenlőség növelése, piacképes szakmák oktatása, szakmaszerkezet optimális kialakítása, profiltisztítás, lemorzsolódás csökkentése.)</p>
Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	<p>Intézkedési terv készült, mely tartalmazza a nevelési-oktatási struktúra városi, törvényi és egyéb feladatait.</p> <p>Főbb elemek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az intézményvezetés felelőssége • Mérés-értékelés rendszere • Minőségirányítás megvalósítása <p>Képviselő-testületi döntés alapján történt az intézmény kijelölése az SNI-s és a HHH diákok fogadására.</p> <p>Az általános iskolában, ahol előtte voltak ezek a tanulók, problémát jelentett az, hogy túlkorosak. Az intézmény komoly tapasztalatokkal rendelkezik a témával kapcsolatban, illetve a város egyetlen olyan középiskolája, ahol ezeket a tanulókat egyáltalán fel tudják zárkóztatni, illetve szakmához tudják segíteni.</p> <p>A Dobbantó program teljes mértékben illeszkedik a helyi képzési stratégiához.</p>
Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartónak határozott stratégiája van az SNI-s és a hátrányos helyzetű fiatalokra vonatkozóan.</p> <p>A 126. § szerint több iskolát jelöltek ki a tankötelezettség teljesítésére, a szakiskolák mindegyike érintett a témában. A döntés szempontjai közül kiemelhető az integrációs kötelezettség.</p> <p>Emellett a fenntartó kiemelten fontosnak tartja, hogy az intézményei jó minőségben foglalkozzanak az adott célcsoporttal.</p> <p>A Dobbantó program céljai közvetlenül illeszkednek a helyi stratégiához, a programba való belépésnél is szempont volt a helyi elképzeléseknek való megfelelés. Mind a helyi közoktatási koncepció, mind a Dobbantó céljai között szerepelnek a következők:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a tanulók eredményes haladásának segítése, biztosítása • a célcsoport munkaerő-piaci esélyeinek növelése • a tanulók kompetenciáinak fejlesztése

	<ul style="list-style-type: none"> • a lemorzsolódás csökkentése • a pedagógusok kompetenciáinak fejlesztése
Szabolcs-Szatmár Bereg Megyei Önkormányzat	<p>A szakszolgálati feladat mindenképpen bennmarad az intézményben, mert a korai fejlesztés megtartása prioritást jelent. Erre létszámot is kaptak, nincs másutt szakszember-hálózat erre.</p> <p>A szegregált GYOP-os intézmények másik küldetése az lesz, hogy az integrált nevelésre való HR feltételeinek megteremtésére készüljenek fel, pl. utazó gyógypedagógusok – módszertani központ szerepet vállaljanak fel. Erre van benyújtott pályázat a másik szegregált intézménynél, és a nyíregyházi Bárczy már folytatja is az NGYIK-es pályázatot – ez a módszertani pillér erősítésének koncepcióját mutatja. A Dobbantó mintaprojektje lehet ennek, a második esély biztosításával az integrációra. Volume-ne nem kezeli természetesen a probléma egészét, de bejárható utat jelent, amely utána adaptálhatóvá válik. A megye által fenntartott szakképző intézmények nincsenek kijelölve SNI-s tanulók tankötelezettségének teljesítésére, kifejezetten a négy intézményé ez a szerep. Középfokon nagyon kevésbé jelenik meg az SNI. A jelenlegi integráltak bekapcsolódnak, a szegregáltaknál általában az a tapasztalat, hogy elkezd normál intézményben a képzést, majd onnan félév után lemorzsolódik, és megjelenik a szegregált intézményben.</p> <p>A Dobbantó beiskolázási út kidolgozása, a folyamat erre kedvezőbb lehetőséget kínál majd.</p> <p>A rendszer jelenleg a határeset tanulókat – nem SNI-s de jelentősen HHH – nem tudja kezelni, támogatások híján, az ő problémáiknak a kezelése egyéni időkerettel azért nem orvosolható – erre is mutathat irányt a program.</p> <p>A közoktatás-fejlesztési koncepció rögzíti az Éltés és a Bárczy fő feladatait – szegregált, és módszertani bázis jellegű intézmények. Fenntartói támogatásuk pl. a pályázatok támogatásában is megnyilvánul.</p> <p>Nincs kijelölt intézmény a HHH tanulók integrált nevelésre, mindegyiknél vannak ilyen tanulók, és integráltan nevelnek az intézmények. Az SNI-re pedig a négy szegregált a kijelölt, ebből 3 készségfejlesztő speciális szakiskola, az Éltés pedig speciális szakiskolai profilú is.</p> <p>Az Éltés Dobbantó programja a megyei közoktatás-fejlesztési koncepcióba illeszkedik, azzal alapvetően szolgálja az SNI-s tanulók nevelésének, a speciális szakképzésnek a lehetőségét.</p>
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A város 2013-ig szóló oktatási koncepciója, valamint az esélyegyenlőségi intézkedési terv kiemelten foglalkozik az SNI-s és hátrányos helyzetű fiatalokkal, és tartalmazzák az alábbiakat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a gyermekek mindenkifelett való érdekét helyezi előtérbe, • minden társadalmi csoport részére biztosítja az esélyegyenlőséget, • egyenlő hozzáférés biztosít mindenki számára a minőségi oktatáshoz, • kiemelten kezeli a felzárkóztatást és a tehetséggondozást. <p>A fenntartó mindegyik szakiskolát kijelölte az SNI-s és (halmozottan) hátrányos tanulók fogadására. Amennyiben nincs megfelelő szakemberük, a feladat ellátásában az EGYMI közreműködik. Ez az állítás ellentmond a Dobbantó programban részt vevő iskola állításának, mely szerint ők a kijelölt iskola. Való igaz azonban, hogy a fenntartó minden középiskola alapító okiratába (a gimnáziumokéba is) betetette az SNI-s</p>

	tanulók korlátozás nélküli fogadását.
Veszprém Megyei Önkormányzat	<p>Veszprém Megyei Önkormányzat – mint fenntartó- Köznevelési Esélyegyenlőségi Helyzetelemzést készített el, Balaton-felvidék-Somló Szakképzési Szervezési Társulást, melynek része az érintett intézmény Köznevelési esélyegyenlőségi helyzetelemzés.</p> <p>A program főbb elemei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demográfia helyzet, - szociális helyzet, - intézmény rendszer elemzése, - gyógypedagógiai intézményrendszer - integrációs és képesség-kibontakoztató program. <p>A pályázattal érintett intézmény az egyetlen, amely az SNI-s és (halmozottan) hátrányos helyzetű diákok tankötelezettségének teljesítésére kijelölt. Ennek oka, hogy az intézmény kellően motivált volt, jelentős pályázati tapasztalatokkal rendelkezik, a fenntarthatóság biztosított, regionális együttműködésre hajlandóak. Jó együttműködést alakítottak ki civil szervezetekkel, szociális intézményekkel. Az SNI-s, hátrányos helyzetű és integráltan nevelhető tanulók számára lehetővé teszi a szakképzésben történő bekapcsolódást.</p>
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartó lehetőségeit jelentősen befolyásolják az országos és a helyi szakmapolitikai változások, az érvényes szabályozás. A fenntartó képviselője ezzel kapcsolatban hat tényezőt emelt ki.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Az általános iskolai képzés nincs rendben, a tanulók egy része nem tanul meg megfelelően írni/olvasni. • A szakképzés átalakítása. Vajon jó-e, ha a kudarcos 14 éves tanulók még két éven keresztül közismereti tárgyakat tanul, ami addig sem ment neki, ahelyett, hogy számára művelhető gyakorlati képzésben, szakmatanulásban venne részt? Az ilyen súlyos problémák, hibák terhelik a szakiskolai képzést. Talán most lesz változás ezen a területen. • A szociális támogatás jelenlegi rendszere nem ösztönöz a tanulásra. • Nincsenek gyakorlóhelyek, legalábbis nem kellő számban. A tanulók gyakorlati foglalkoztatását a vállalkozásoknál elszámolási problémák nehezítik. • Forráshiány. • Szabályozási problémák a megyék és megyei jogú városok viszonylatában. A megyéknek törvény szerinti feladata a középfokú ellátás biztosítása, ugyanakkor rendre az ehhez elégtelen forrásokkal szembesülnek. A megyei jogú városoknak is fenn kell tartani középfokú intézmény, de tisztázatlan, hogy hányat; azaz milyen viszonyban van az igény és a vállalat ez esetben. Az osztályvezető megemlítette, hogy találkoztak olyan esettel, amikor azonosítottak ellátatlan tanulókat (17 főt), akiknek a beiskolázásáról a megye – bár kötelezettsége volt – nem gondoskodott. A konkrét esetben a város vállalta a tanulók beiskolázását. <p>A stratégiát illetően a fenntartó képviselője megfogalmazta, hogy városi szinten a célcsoportról történő gondoskodás integráns része a helyi oktatáspolitikának. Működtetnek – lásd az 1. kérdésre adott válaszokat – 3 csoportot az érintett tanulók számára. Kiépült és stabilan működik a mentálhigiénés támogató rendszer (pszichológus és/vagy mentálhigiénés szakember elérhető az ellátandók által). Az általános iskolában megbízható módon működik a tanulók nyomon követése, amit most a középfokra is ki akarnak terjeszteni. Végezetül a 2007-2013-as intézkedési tervben</p>

	megjelennek a célcsoport ellátásával kapcsolatos célok és feladatok.
--	--

A Program fenntartói támogatása

Fenntartó neve	Tartalom
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Az intézmény kezdeményezése volt a Dobbantó Programba való bekapcsolódás. A fenntartó támogatta az intézmény igényét. Egyben a fenntarthatóság miatt nem vállalt a programban szerepet, próbált olyan döntést hozni, hogy az iskola részt is vegyen a programban, de semmi olyan későbbi döntést ne vállaljon, ami túl nagy terhet jelent az önkormányzat számára.</p> <p>A fenntartó azt várja el az intézménytől, hogy azok a fiatalok, akik a programban részt vesznek, egyéni szinten példát tudjanak mutatni arra, hogy az életükben történt vargabetű után sikeres életútjuk lesz. Másrészt a programban részt vevő pedagógusoktól azt várja el, hogy azokat az új módszereket, melyeket a program kapcsán megtanulnak, adják át a fenntartó által működtetett más oktatási intézmények pedagógusai számára, remélve azt, hogy az szemléletváltást eredményez.</p> <p>A Dobbantó programban résztvevők és a fenntartó közötti együttműködés formája a folyamatos konzultáció, a program működését, eredményeit illetően, a fenntartó kezdeményezése a program megismeréséről, ismertető előadás formájában.</p> <p>A fenntartó igényli azt, hogy a gyakorlatban is láthassa a program eredményeit, így intézménylátogatás, bemutató órák látogatása során, ahol az új módszerek átadása látható a gyakorlati alkalmazásban.</p> <p>A fenntartó képviselője megfogalmazta azt, hogy probléma lehet a létszám fenntartása, hiszen ahhoz, hogy a létszám fenntartása realizálódjon, nagyon komoly eredményeket kell felmutatni és kommunikálni kell városi szinten is. Remélhetően, ha jó a kommunikáció, akkor más szakiskolákból év közben is lehetséges átvenni gyerekeket. Jelenleg nincs meg még a 12 fő, de még nincs is szeptember.</p> <p>A fenntartó elvi támogatást ad a programhoz. A segítségnyújtás módja az, hogy a helyi újságban lehetőséget kapnak a bemutatkozásra, a Békéscsaba Megyei Jogú Város Honlapjára felkerül a program ismertetése, a Városházán elhelyezik a plakátokat, szórólapokat, melyeket az intézmény szeretne kitenni.</p> <p>A Dobbantó programban részt vevő intézmény ígéretet kapott a fenntartótól arra, hogy a gyermek és ifjúságvédelemmel együttműködve cégek megkeresése történhet úgy, hogy a fenntartó eddigi kapcsolati tőkéjét felhasználhatja.</p> <p>A fenntartó biztosította az iskolát arról, hogy hatékony együttműködést alakít ki a szociális ellátó intézmények és a civilek között a diákok komplex támogatása érdekében. A hivatalban civil kapcsolatokért felelős referens van, akivel az intézmény folyamatosan kapcsolatot tarthat. A fenntartói kapcsolattartó szerint az intézmény már ma is komoly civil kapcsolatokkal tart fenn más programok kapcsán a szociális szférával is. Nem nagyon kell nekik segíteni, hiszen maguk is egy mintaszerű példa a két szervezet közötti együttműködésében.</p> <p>A fenntartó számít arra, hogy az iskolák közötti együttműködést illetően a programban részt vevő pedagógusok élen járnak. A következő támogatási formákat jelölte meg az egymástól való tanulás formájaként: intézménylátogatás, előadás, bemutató órák, tájékoztatók. A résztvevők ezeken az előadásokon, intézménylátogatásokon az ifjúságvédelmi szakemberek, a hivatal szakemberei, a bemutató órákon, tájékoztatókon a fenntartó más intézményeinek vezetői, pedagógusai lesznek.</p>

Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	A Minisztérium támogatja a Programot, de anyagi támogatást nem tud ehhez nyújtani.
ADDETUR Alapítvány	Azt szeretnék, ha a program megerősítené őket abban, hogy az eddigi munka is jó volt, illetve a többi intézmény tapasztalatait is szeretnék látni (beilleszkedés a munkába, az életbe). A Programban részt vevő iskola és fenntartója „egy és ugyanaz a gondolat.” A Programhoz szükséges helyszínnel minden rendben van, a helyi szociális ellátó intézményekkel, civil szolgáltatókkal mindennapi a kapcsolat.
Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	A Programba való bekapcsolódás teljesen az iskola ötlete volt, és ebben szabad kezét is kaptak. A Programtól némi, az iskola működésének hatékonyságát javító, konzultációs eredményt vár. Ebben semmi támogatást nem tudnak nyújtani, pedig nagyon szeretnék. A Programmal való kapcsolatuk a havi rendszerességgű beszámolóban merül ki. Az iskolák egymás közti tapasztalatcseréjét maximálisan támogatják. Napi kapcsolatban is kell lenniük egymással az ilyen jellegű iskoláknak, alapítványoknak. Előbb-utóbb formális találkozó (pl. konferencia) is kell majd.
Békés Megyei Önkormányzat	<p>A fenntartó egy pályázatfigyelő csoportot működtet, melynek feladata, hogy célirányosan eljuttassa az intézményekhez (akár e-mail formájában) azokat a pályázati lehetőségeket, melyek érintik és érdekelhetik az intézményeket. Az intézmények az ő általuk szívesen megvalósítandó pályázatok igényével megkeresik a fenntartót, és egy előre elkészített stratégiával, szakmai tervvel, és ha kell, forráshozzáadás igényével állnak elő, melyben kéri a pályázat támogatását. Ez a Dobbantó program esetében is így történt. A testület a megfelelő szakmai indokokat áttekintve, engedélyezte a pályázat beadását a programra. Tulajdonképpen az intézmény igényének megfelelően a fenntartó támogatta az intézmény kérését, elképzelését.</p> <p>A fenntartónak a programmal kapcsolatban külön elvárása nincs. Az ÖMIP-nek megfelelő indikátorokat azonban elvárja az intézményektől. Amennyiben az általános alapelvek megfelelnek, azaz a lemorzsolódási arányuk megfelelő, vállalt szinten belül maradnak, akkor elégedettek az intézmény teljesítményével, és ez a Dobbantó programra is igaz.</p> <p>A projekt ideje alatt az együttműködés formája különböző. Egyrészt esetenként fórumok formájában a programhoz kapcsolódóan történik. Másrészt a részt vevő iskola a programról a tapasztalatait beszámoló formájában megosztja a fenntartóval és az intézmények vezetőivel. „Jó gyakorlatok” formájában mutatja be a különböző intézmények pedagógusainak a gyakorlati alkalmazás lehetőségeit, melyet már eddig is alkalmaztak a TISZK-en belül.</p> <p>A Dobbantó program megvalósításának helyszíne Szabadkígyóson van, egy kastélyban, melyhez több hektáros park tartozik, amely a legmegfelelőbb tanulói környezet. Ez a legalkalmasabb helyszín a fenntartó működtetésében álló intézmények közül.</p> <p>Az osztályvezető véleménye szerint az 5.000 diákot foglalkoztató fenntartónál nem jelenthet akadályt a 12-16 fős csoportok fenntartása. Úgy ítéli meg, hogy egy ilyen létszámú tanulót foglalkoztató intézményben a csoportlétszám mindig biztosított lesz.</p> <p>A fenntartó a szakemberek kiválasztásában nyújtott segítséget az intézménynek,</p>

	<p>más segítséget nem adott, bár az osztályvezető elmondta, hogy az intézmény nagyon önálló minden tekintetben. Elmondta azt is, hogy további ígéretet nem tettek a program támogatását illetően, viszont igény esetén foglalkoznak a témával.</p> <p>A fenntartó képviselőjének véleménye szerint tökéletes a civil szervezetekkel és a szociális ellátó intézményekkel való együttműködésük. Mégpedig azért, mert a megye fenntartóként van jelen a szociális ágazatban is, és igen komoly, kiterjedt civil kapcsolatokat ápolnak a megyében. Ezen civil kapcsolatokat helyi pályázatokkal is támogatják. A civil pályázatoknál előnyként jelenik meg, ha a civil szervezetek együttműködnek az iskolákkal. Ez egy alulról jövő kezdeményezés, melynek eredménye már eddig is látható volt. A megye által kiírt civil pályázatok kapcsán közel 70 millió forintot fordított a fenntartó arra, hogy az iskolák és a civil szervezetek közötti kapcsolatot generálja. Több programban már van együttműködés: kultúrában, népi hagyományban, néptánc-oktatásban, fafaragásban, zenében stb. Természetesen állandó törekvésük a kör bővítése.</p> <p>A fenntartó támogatja az iskolák együttműködését, a „Jó gyakorlatok” kicserélésében. Ennek egyik formáját abban látja, hogy az iskolákban tanító pedagógusok egymáshoz tegyenek látogatást, és cserélik ki pozitív tapasztalataikat. Az egymástól való tanulás eddig sem volt idegen ezekben az intézményekben, hiszen évente többször látogatták a vezetőket, a pedagógusok és a diákok egymás intézményeit. Pl.: tanévnyitón, kulturális programokon, tanévzárón, megyei napon, táborok formájában.</p>
Tolna Megyei Önkormányzat	<p>Annak ellenére, hogy dokumentált stratégiával nem rendelkezik a fenntartó, a felvázolt problémák kapcsán a pályázatot megelőző időszakban is volt már kezdeményezés a szakképzési kimenet felé vezető irányra. Ezt követte a pályázat megjelenése, amely illeszkedett ehhez az irányhoz. Az intézmény felkészültsége folytán önállóan pályázott. A fenntartó biztosította az iskolát a program indításának és végrehajtásának lehetőségéről. Az induláshoz a technikai, tárgyi feltételek, csoportlétszámok adottak voltak.</p> <p>Az előkészítő munka folyamatosan, a fenntartóval való együttműködéssel zajlott. Az előkészítő fázisban az oktatási referens személyesen is találkozott az intézményvezetéssel, a tantestülettel és a mentorokkal.</p> <p>A programindítás feltételeinek megteremtéséhez a pályázat forrásai elegendőnek bizonyultak, az intézmény ezen felül segítséget nem kért. A szükséges órakeret módosításra a fenntartó nyitott. Hosszabb távon az esetleg szükséges eszközöket a TISZK-kal való együttműködésből, illetve pályázatok útján az RFKB forrásaiból kívánják biztosítani.</p> <p>Szeptemberre készül el a programba való bekapcsolódás menetrendje. A fenntartó ebben a dokumentumban várja megfogalmazódni az intézmény felé irányuló elvárásait. Ebben kívánja látni a konkrét lépéseket és az azokhoz szükséges erőforrásokat, ill. a tőle várt anyagi- vagy más természetű támogatási igényt. Ez az elképzelés vonatkozik az együttműködési háló kialakítására is. A fenntartó szerint az intézménynek kell tudnia kivel, milyen területen, milyen módon kíván együttműködni. A konkrét lépésekhez kívánja rendelni saját erőforrásait. Már kialakult együttműködésről vagy kezdeményezésről a fenntartónak nincs tudomása.</p>
Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Az önkormányzat két nagy szakképző iskolát alakított ki az eredetileg 7 önállóan működő szakképző iskolából: Kecskeméti Humán Középiskola, Szakiskola és Kollégiumot és a Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégiumot. Mindkét intézményben működik az SZFP I-ben, illetve SZFP II-ben részt vevő iskola, s</p>

	<p>mindkettőben van reintegrációs osztály is. Az itt tanító tanárok az SZFP-s képzések során elsajátították mind a projektoktatás, mind a moduláris szakképzés elméleti ismereteit, s ezeket évek óta a gyakorlatban is alkalmazzák igen jó eredménnyel. Így mind a két intézmény szakiskolái fogadják az SNI-s és a hátrányos helyzetű diákokat. A jelentkező tanulók érdeklődési köre dönti el, hogy melyik szakképző intézményben kezdik meg tanulmányaikat. A tankötelezettséget mindez ideig teljesíteni tudta Kecskemét a városban tartózkodási hellyel rendelkező valamennyi diák számára.</p> <p>A Dobbantó programban való részvételt azért támogatták, mert azoknak a gyerekeknek jelent továbblépési lehetőséget, akik a hagyományos iskolai modellből már kikerülnének életkoruk vagy tanulási kudarcuk miatt.</p> <p>A Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium Gáspár András Szakközépiskola és Szakiskolájában évek óta kiváló eredményekkel dolgozik az a team, amelyik a reintegrációs osztállyal foglalkozik. Az ő szakmai tudásuk és elhivatottságuk garanciát jelentett arra, hogy a pályázat elnyerése esetén a Dobbantó program is sikeresen fog zárulni Kecskeméten. Az oktatás 2010 szeptemberében 9 SNI-s és 3 nem SNI-s diákkal fog indulni, azaz számított létszám szerint 21 fővel. Jelenleg folyik egy fejlesztő pedagógus – pszichológus tanári - státusz létrehozása. Az iskolák között már az összevonás előtt is szoros volt az együttműködés, a programok cseréje, egymás segítése, ami jelenleg is mintaszerűen zajlik.</p>
Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	<p>A programra való pályázást az iskola indította, melyet a fenntartó azonnal támogatt. Az osztályvezető tanít is az iskolában, illetve napi kapcsolatban van az intézménnyel, mely egyrészt a kis távolság, másrészt a fenntartó iskola iránti felelősségteljes magatartásából adódik. A fenntartó „szívügyének” tekinti a hátrányos helyzetben lévők segítségét.</p> <p>Elvárása a Programtól a tanulók sikeres szakmai vizsgázása, akiknél ez nem elérhető cél, ott a 8 általános elvégzése, illetve az alapkészségek, -képessegek megfelelő fejlesztése.</p> <p>A program ideje alatt, és ezt megelőzően is, az osztályvezető továbbképzéseken is részt vett (SZFP II. reintegrációs) az iskola nevelőivel együtt és rendszeresen jelen van az intézményi belső továbbképzéseken is.</p> <p>Az együttműködés a fenntartó és az intézmény között példaértékű.</p> <p>Pillanatnyilag biztosítottak a program eredményes végrehajtásához szükséges feltételek (külön épület, elkötelezett pedagógusok, szakemberek).</p> <p>A fenntartó eddigi támogatásai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógus-továbbképzés finanszírozása. • Dologi feltételek biztosítása. • Rendszeres szakmai kapcsolattartás. • Óra- és vizsgálatogatás. • 2 új gyógypedagógus felvétele. • Interjúkészítés alapítvány elnökével. <p>A programban részt vevő intézmény és a helyi szociális ellátó intézmények kapcsolata teljes mértékben szolgálja a tanulók érdekeit.</p> <p>A fenntartó által támogatott tapasztalat megosztás egyik formája az áttanítás a tagintézményekben.</p>

<p>Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata</p>	<p>Miskolcon a Martin János Szakiskola van benne a Dobbantó programban. Az intézmény a fenntartóval egyetértésben kapcsolódott a projektbe. A bekapcsolódás fenntartói támogatását a következők indokolják:</p> <ul style="list-style-type: none"> • az intézménynek kiváló, lendületes vezetősége van; • a tantestület számos más programban kipróbálta magát; • a szervezetet alkotó pedagógiai légkör jellemzi; • az intézménynek kiváló nevelési-oktatási sikerei vannak; • mind az intézmény, mind a fenntartó azt akarja, hogy az iskola mind nagyobb választékkal rendelkezzen. <p>Mindezek alapján a fenntartó biztosítottan látja, hogy az intézmény sikerrel fogja végigvinni a programot.</p> <p>A fenntartó azt várja el a program végrehajtásától és az intézménytől, hogy azok a célok, amelyek a Dobbantó projektben vannak megfogalmazva, teljesüljenek a Martin János Szakképző Iskolában. Miután a Dobbantó koncepció teljesen egybevág az iskola profiljával, pedagógiai hitvallásával, valamint a fenntartó szándékaival, ennek erős jelenléte a legfőbb elvárás.</p> <p>Az iskola annak érdekében, hogy a fenntartó tájékozott legyen a projekt előrehaladásában, rendszeresen informálja őt. Az informálás formái a személyes közlés és az írásbeli tájékoztatás.</p> <p>A fenntartó biztosítja a munkához való körülményeket: támogató környezet, megfelelő helyszín. Vállalta a projekt önrészét, biztosítja az óraszámokat, a tanulócsoporthoz számában az iskola igényeihez alkalmazkodik. Az épületek is a programot lebonyolító intézmény rendelkezésére állnak. A program fenntartását, jövőbeni működtetését a fenntartó vállalja.</p> <p>A résztvevő iskola kifejezetten jó kapcsolatot tart fenn a szociális ellátó intézményekkel, kevésbé intenzív a város civil szervezeteivel való kapcsolat. Utóbbi nem az iskola szándékainak következménye, hanem a civil szervezetek szolid működésének tudható be. Az országos hatókörű, az intézmény profiljába tartozó szervezetekkel való együttműködés jónak mondható.</p> <p>Miskolc iskolái között jó az együttműködés. A Városi Pedagógiai Intézet koordinálja a kapcsolattartást, szervez az iskolák számára vezetői, illetőleg szakmai fórumokat. Ezeken a rendezvényeken van alkalom arra, hogy az iskolák megosszák tudásukat, kicseréljék tapasztalataikat. A fenntartó más feladatok elvégzése mellett éppen ezért hozta létre a városi intézetet.</p>
<p>Szabolcs-Szatmár Bereg Megyei Önkormányzat</p>	<p>Inkább intézményi innováció volt, mint fenntartói akarat vagy elvárás, hogy pályázzanak. Mintaprojektként támogatják, hogy egyfajta új utat járjon be, modellt alakítson ki, amellyel később más intézmények is tudjanak élni, itt a nem szegregáltakra is gondolnak. A fenntartóval való intézményi együttműködés nagyon jó, a fenntartó teljesen tájékozott a Dobbantóval kapcsolatban, részt vett az első Dobbantós konferencián is, igénye van arra, hogy átlássa a tevékenységüket teljesen – az intézmény erre az együttműködésre nyitott. A fenntartónak tevékeny szerepe ebben a pályázatban nincs, de pl. ÉAOP intézményi infrastrukturális pályázatában igen, vagy pl. a TÁMOP 3.1.4. szintén fenntartói pályázati programként fog futni – ezek a megújítás infrastrukturális hátterét biztosítják majd. A helyszínnél a program a terem kialakításában megadja a támogatást</p> <p>Nem okoz problémát a 12-16 fős csoport működtetése, ahány gyereket össze tudnak szedni, annyi fog működni a csoport – akár ez alatti létszámmal is van egyfajta rugalmas megállapodása, pl. 9 fővel még indíthatja a csoportot, ami az indulásnál</p>

	<p>fontos, később bővíthet.</p> <p>Ahhoz, hogy az Éltésben a toborzás, beiratkozás folyamatához a felzárkózásra motivált lemorzsolódottak kerüljenek be, ehhez személyesen tárgyal a projektvezető a jegyzőkkel és intézményvezetőkkel a környéken.</p> <p>Támogatja a fenntartó, hogy az iskolák egymás között megosszák jó pedagógiai gyakorlatait, tapasztalataikat egymással. Támogatja, bár alapvetően nem a fenntartó kezdeményezi, a költségvetésükből önállóan végezhetik.</p> <p>A szintén megyei fenntartású pedagógiai intézet a TÁMOP 3.2.2-ben konzorciumi tagként vesz részt – ez a szervezeti háttérrel teremti meg a támogató hálózatos működtetéshez, rajta keresztül lehet információhoz jutni pl. nem szolgáltató, hanem támogató segítő jelleggel. Ezt a fenntartó támogatta, és a Dobbantó számára is rendelkezésre áll.</p>
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A Dobbantó program újabb eszközt jelent a fenntartó számára, amellyel megpróbálja visszaterelgetni az oktatásba az onnét kihulló tanulókat, ezért örömmel vette a Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Szakiskola jelzését, hogy részt kíván venni a programban. Fenntartói támogatásra a program és az intézmény is számíthat. Ez utóbbi támogatását a fenntartó az iskola felújításával már korábban is bizonyította.</p> <p>A programmal kapcsolatos eddigi konkrét fenntartói támogatásról az interjú alanya nem tudott beszámolni. Valójában a programmal egyetértének, elvi támogatásukat adják hozzá.</p> <p>A program által megkövetelt csoportlétszámokat képes teljesíteni az iskola, a megfelelő termék, terek tanulási helyszínek rendelkezésre állnak.</p> <p>Az intézmény eddig is aktívan együttműködött a helyi szociális ellátó intézményekkel, civil szolgáltatókkal (Családsegítő, Gyermekjóléti Szolgálat, Drogambulancia, alapítványok stb.) annak érdekében, hogy a diákok mind jobb támogatását biztosítani tudják. Biztos benne, hogy ez a kapcsolatrendszer szélesedik, és szorosabbá válik a jövőben.</p> <p>Támogatja, hogy a program közben kialakított jó gyakorlatok közkinccsé váljanak a többi érdeklődő intézményben is. Ehhez a fenntartó szervezőmunkával is hozzá kíván járulni.</p>
Veszprém Megyei Önkormányzat	<p>Támogatja az intézmény pályázati szándékát, kötelezettséget vállalt a VMÖK –mint fenntartó– az intézmény 2010. december 31-ig történő fenntartásra. Reményeik szerint csökken az intézmény tanulói tekintetében a lemorzsolódás, lehetővé válik azon tanulók szakképzésbe történő bekapcsolása, akik számára ez eddig elérhetetlen volt, így boldogulhatnak az életben, bekapcsolódhatnak a munka világába. A fenntartó és az intézmény között kölcsönös a naprakész és pontos tájékoztatás. Az intézmény vezetője beszámol a (VMÖK) Közgyűlésnek a Programról állásáról, folyamatosan biztosított a sajtónyilvánosság, melyen részt vesz a fenntartó képviselője is, valamint a programgazda tájékoztatja az illetékes hivatali alkalmazottat a program állásáról. Erkölcsileg is támogatja az intézmény pályázati tevékenységét. Az intézmény kapcsolata a pályázat elnyerését megelőzően is kiváló volt a szervezetekkel, így annak továbbfejlesztése, a pályázat által elvárt kritériumok teljesítése nem okoz gondot. A fenntartó kezdeményezésére havonta kerül sor igazgatói értekezletek megtartására. Jellemzően havi gyógypedagógiai intézményvezetői értekezletek is megszervezésre kerülnek, ahova az érintett terület más fenntartója által működtetett intézmények vezetőit is meghívják, ahol sor kerül a tapasztalatok rendszeres</p>

	átadására is.
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A Dobbantó programba bekapcsolódó iskolát a fenntartó nem jelölte ki, ugyanakkor évek óta fogadója a célcsoportnak. Az intézmény részt vesz az SZFP II-ben, ami komoly tanulási lehetőséget jelentett, amit jól alkalmazni a Dobbantó program során is. A Dobbantó pályázatra az osztályvezető hívta fel az intézmény figyelmét az intézmény eddigi tevékenysége és tapasztalatai alapján. Megállapodtak abban, hogy az intézmény pályázni fog. Az elérhető támogatás és forrás szerepet játszott a döntésükben.</p> <p>A fenntartó egyértelműen támogatta és támogatja intézményét a Dobbantó program megvalósításában. Ez a következőkben mutatkozik meg:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egyeztettek a pályázat beadása előtt (tartalom, célok, vállalások stb.). • Egyeztettek a szerződésalkötés idején. Pontosan milyen feladatokkal, kötelezettségekkel jár a részvétel. • Segítik a tanulók beiskolázását a Dobbantós osztályba. • Figyelembe veszik a program céljait, elvárásait a működés során. • Igazgatói értekezleteken – ezek többnyire együtt szervezettek az alap- és középfokú intézmények számára – megjelenik a Dobbantóról való tájékoztatás. • A fenntartó figyelmet fordít mind a leszakadók, mind a tehetséges tanulókkal eredményesen foglalkozó intézményekre, elismeri a munkájukat. • A beiskolázási tervben a Dobbantó osztálya külön sorban szerepel. Ez a működtetés garanciájaként is tekinthető. Az osztály működéséhez 2 pedagógus álláshelyét biztosítja a fenntartó. • A fenntartó nagyon fontosnak tartja a tudás- és tapasztalatmegosztást. Ennek érdekében a fenntartó 6-8 városi szintű munkaközösséget működtet, ezek között található például a fejlesztő pedagógusok munkaközössége, vannak tantárgyi munkaközösségek és a minőségügyet gondozó csoport is. <p>A programmegvalósításának feltételeihez most hozzájárul maga a Dobbantó. A technikai feltételek adottak a képzés indításához. A személyi fejlesztésre a fenntartó ez évre biztosította forrást, és a folytatás szerepel a feladatellátási tervben. A fenntartó képviselője megfogalmazta, hogy 2003 óta minden fejlesztést fenntartottak. Éppen ezért vizsgálják szisztematikusan, miben vegyenek részt. A Dobbantó fenntartása tehát egyértelműen a prioritásaik között van.</p>

A Program végrehajtását gátló tényezők

Fenntartó neve	Tartalom
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartó szerint a program megvalósítását az előítéletek gátolhatják. A legnagyobb veszély a társadalom részéről, hogy a szülő nem szívesen adja a gyermekét olyan osztályba, ahol a gyermekek között csak problémások vannak. Amennyiben a szülők tudomást szereznek az osztály összetételéről, akkor az előítéleteik, stigmák miatt döntésüket megváltoztatják. Az emberi tényezők közül veszélynek érzi azt, hogy a pedagógusok elvesztik lelkesedésüket, ha erkölcsileg és anyagilag nem becsülik meg őket.</p> <p>A kapcsolattartó szerint infrastrukturális veszély nem fenyeget, viszont megjegyzi azt a tény, hogy az intézményben most történik vezetőváltás. Jogi és politikai veszélyt a fenntartó képviselője nem lát.</p> <p>Veszély fogalmazódik meg akkor, ha további forrásigény merül fel. A programra fordított összeg plusz feladatot ró a pedagógusokra, és a sok pluszmunkát anyagilag nem fedezik.</p>
Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	Ezt az iskola tudja megmondani.
ADDETUR Alapítvány	A már említett politikai, pénzügyi törvények. Ezek összehangolása lenne a megoldás kulcsa.
Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	A Programot veszélyeztető tényezők „Mint majdnem minden programra: a csendes elalvás.” Plusz a rettenetes adminisztrációs terhelés. Túl vannak dokumentálva az iskolák. Sok ad hoc jellegű ilyen feladat van.
Békés Megyei Önkormányzat	<p>A fenntartó képviselőjének véleménye szerint nincs sem emberi, sem infrastrukturális veszélye annak, hogy a program sikeresen megvalósítható legyen.</p> <p>Elmondja, hogy a jogszabályi elvárások és a finanszírozás között viszont nincs meg az összhang. Az elvárások lényegesen túlmutatnak azon a jogszabályi előírásokon, viszont az SNI-s tanulók támogatására normatívára lehívható összegek már nagyon lecsökkentek. A feladatot felvállalta az intézmény, a finanszírozás azonban csökkentett lett. A Dobbantó programban is a dolgozó bérére nincs pénz, csak eszközökre. A fenntartónak ez anyagi terhet jelent.</p>
Tolna Megyei Önkormányzat	<p>Az interjú alanya nem értékeli veszélyforrásnak az emberi, infrastrukturális, jogszabályi, politikai tényezőket. Bár személyes támogatása nyugdíjba vonulása folytán az év végén megszűnik, mégis úgy látja, hogy a megyei vezetés, konkrétan a vezető személye is garancia a folytatásra. Az önkormányzat vezetésében politikai váltás nem várható. Ha szakmapolitikai célok nem szabnak más irányt – amit nem tart valószínűnek –, akkor politikai tényezők a megvalósítást nem veszélyeztetik.</p> <p>A pályázó intézmény szakmai felkészültsége jó, a vezető nyugdíjba vonulásának ellenére a személyi feltételeket biztosítottak látja. Az infrastruktúra-kérdésben is stabi-</p>

	<p>lak a feltételek.</p> <p>Az alábbi valódi veszélyforrások körvonalazódott az interjú során:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A gazdaság felszívó hatása lehetővé teszi-e, hogy a végzettek munkához jussanak? 2. Az információs hálózat, az együttműködési háló be tudja-e tölteni valódi szerepét? 3. Lesz-e olyan ösztönző rendszer, amely tudja biztosítani a fiatal felnőttek visszatérését a programba, az oktatási rendszerbe?
Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartó képviselője a program sikerének gátló tényezőjeként elsősorban a folyton változó jogszabályi környezetet azonosította. Másodsorban a programban részt vevő diákok kitartásának és motivációjuk hiányát. Ha ezt sikerül a tanároknak megváltoztatni-megerősíteni, akkor a reintegrációs programhoz hasonlóan sikeres tanévet zárhat a Dobbantó program is. Gátló tényező még a programot sikeresen záró diákok beilleszkedése a szakiskolai vagy szakképző évfolyamokra, ahol már „védőháló” nélkül kell helyt állniuk.</p>
Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	<p>A költségvetési megszorításokat látja egyedüli gátló tényezőnek az osztályvezető.</p>
Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A fenntartó nem lát különösebb akadályt a program végrehajtását illetően. A forrás biztosított, az intézmény felkészítése megtörtént, a programban résztvevők elkötelezettek. Ha a szülői megítélésben, a közgondolkodásban pozitív irányban változik az SNI-seket és a hátrányos helyzetűeket kísérő szemlélet, nagy haladás érhető el.</p>
Szabolcs-Szatmár Beregi Megyei Önkormányzat	<p>Az egyik ilyen kockázati tényezőnek azt tartja, hogy a lemorzsolódott tanulókat a Dobbantó után a normál szakiskolába integrálva meg fogják-e tudni tartani az intézmények.</p> <p>A települések és az intézmények az SNI-t és a tanulási zavart jól értelmezzék, és ne egyfajta gyűjtőhelynek tekintsek ezt a projektet arra, hogy az egyébként kezelhetetlennek tartott, kimaradt tanulók tankötelezettsége teljesüljön.</p> <p>Ez egy szegregált intézmény, ez előny és kockázat is – hogy meddig lesz támogatott a szegregált működés kormányzatilag. Vannak és lesznek is mindig olyan gyerekek, akiknek szegregációra lesz szükségük.</p> <p>A Dobbantó a speciális szakiskolai képzés bázisa is lehet részben.</p>
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>A program megvalósulását leginkább a fenntarthatóság kérdése veszélyezteti. Ha néhány év múlva magára hagyják, elfogynak az anyagi támogatások, akkor az iskola nem lesz képes ugyanazt kínálni a tanulók számára, mint ma.</p>
Veszprém Megyei Önkormányzat	<p>A fenntartó képviselője több veszélyforrást azonosított. Ezek a következők.</p> <p>Az iskola több telephelyen, rendkívül rossz műszaki állapotú épületekben működik, ezért a helyszín nem biztosított. Nem rendelkezik tornaszobával, tanműhelyekkel, amelyek a program megvalósulását akadályozhatják. Ezzel szemben a tárgyi feltételek maximálisan rendelkezésre állnak, ami az intézmény jó pályázati tevékenységének tudható be. Emberi tényezők, mert a fenntartó többlet személyi feltételt nem biztosított, a pályázat megvalósításához (feladatfinanszírozás), így a rendelkezésre álló lehetőségek mellett kell megvalósítani a pályázatban vállaltakat. Rossz műszaki állapotú, szétaprózott telephelyeken működő intézmény. Ennek megújítása egy</p>

	telephelyen korszerű intézmény létrehozása lenne kívánatos. Magyarország jelenlegi gazdasági helyzete, mivel a fenntartó megszorításokra kényszerül.
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	<p>Az osztályvezető több kockázati tényezőt is megfogalmazott.</p> <p>A megfelelő szakemberek elfáradása, kiégése. A reintegráció ugyanis nagyon fárasztó, emberpróbáló feladat. Nagy elkötelezettséget igényel. Igen fontos, hogy ezt a tevékenységet ne a munkaerő-gazdálkodás eszközeként tekintésk az érintettek.</p> <p>Finanszírozhatóság. A városban jelenleg kb. 1.400 közalkalmazott dolgozik, közöttük a Dobbantóban foglalkoztatott 2 fő álláshelye nem okoz gondot – legalábbis jelenleg nem, de nem lehet tudni mit hoz a jövő (önkormányzatok finanszírozása). Lehetne emelt normatíva a célcsoport számára, hogy lehessen legalísan és egyben rentábilisan kiscsoportban tanítani. Ehhez kapcsolódik az SNI kategóriáinak fellülvizsgálata. Korábban minden SNI-sként azonosított tanulóra azonos normatíva volt. Az SNI-a és SNI-b kategóriák bevezetésével ez megváltozott. Az organikus okok miatt tanulásukban súlyosan és tartósan akadályoztatott tanulókra (SNI-a) sokkal magasabb a normatíva, mint azok esetében, akiknél organikus okok nem játszanak szerepet (SNI-b; ide tartoznak a Dobbantós diákok is).</p>

Igények, elvárások a Programmal kapcsolatban

Fenntartó neve	Tartalom
Békéscsaba Megyei Jogú Város Önkormányzata	A fenntartó képviselője annak hiányában, hogy nem ismeri részleteiben a programot, nem tud olyan igényt, elvárást megfogalmazni, ami most aktuális lenne. Bár megjegyzi, tíz éve van ebben a pozícióban, eddig a Dobbantót tartja az egyik legjobb programnak, amivel találkozott.
Földművelésügyi és Vidékfejlesztési Minisztérium	Nem merültek föl ilyenek. Ha az iskolának jó a Program, a fenntartónak is.
ADDETUR Alapítvány	A Program megvalósításához több anyagi forrás kellene.
Pályakezdő Fiatalok Esély Alapítványa	A Program megvalósításához egyetlen segítség kell: „Hagyják őket békén!” Az iskola nagyon jól működik, ha nem bolygatják.
Békés Megyei Önkormányzat	Az osztályvezető szerint a Dobbantó program lényege, hogy egy második esélyt biztosít a fiataloknak oly módon, hogy intézményes keretek között valódi tudást kaphassanak. A fenntartó fontosnak tartja, hogy a lemorzsolódó, iskolából kimaradt tanulókat előkészítse a beintegrálódáshoz, a 11. évfolyamon. A fenntartó nem érzékelte, hogy a politikai háttér befolyásolta volna a programot. Hangsúlyozta, hogy a fenntartó segítségére lenne, ha a programban részt vevő pedagógusok bére a program ideje alatt a pályázatból kifizethető lenne.
Tolna Megyei Önkormányzat	A fenntartó elvárásai az intézménnyel, programmal kapcsolatban: <ul style="list-style-type: none"> • A program eredményeként a pedagógusok rendelkezzenek speciális felkészültséggel. • Valósuljon meg a pedagógusok szemléletváltása a valódi életesélyek irányába. • Alakuljon ki egy együttműködési rendszer a szociális ellátórendszerrel és a civil szolgáltatókkal. • Az arra képes fiatalok nagy százaléka szakmai kimenettel távozzon a programból. • Valósuljon meg a jó gyakorlatok megosztása más iskolákkal. • Az eredmények épüljenek be az ÖMIP-be.
Kecskemét Megyei Jogú Város Önkormányzata	Folyamatos tájékoztatást igényelnék, mind a program országos megvalósulásáról, eredményeiről, esetleges kudarcairól, mind a kecskeméti iskola helyéről és szerepéről a programban részt vevő többi iskola között.
Kiskunfélegyháza Város Önkormányzata	A program befejezése után a fenntarthatóság komoly nehézségekbe fog ütközni (osztálylétszámok), ezért a pénzügyi források megteremtésére lenne szükség.

Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata	A program megvalósításához jók a feltételek. Az elfogadottságot lehetne javítani a marketing tevékenység erősítésével.
Szabolcs-Szatmár Bereg Megyei Önkormányzat	Fenntartói oldalról jelenleg nem lát olyan területet, amelyben, mint fenntartónak lenne segítségre szüksége. Az első konferencián azt tapasztalta, hogy a jogszabályi szabályozás – tanügy-igazgatási szempontból még nem teljesen kikristályosodott –, illetve maga a projekt is csúszott egy félévet – és ez inkább intézményi probléma.
Pécs Megyei Jogú Város Önkormányzata	Komoly elvárás a fenntartó részéről, hogy ne nőjön tovább a lemorzsolódás. Sőt örömmel vennék, ha ez a mutató javulna. Fontos elvárás részükről, hogy a program során elsajátított módszertan terjedjen el a hasonló gondokkal küszködő többi iskolában is.
Veszprém Megyei Önkormányzat	Fontos volna a jelenlegi fenntartó és a tulajdonos Tapolca város összefogásával a tornaterem megépítése, telephelyek kiválása, tanműhely építése, esetleg ezekhez központi támogatás elnyerése pályázati források igénybevétele. A pályázat kellő fenntartói támogatást tudhat maga mögött. Az intézmény elkötelezett a megvalósítás tekintetében. Az erősségek jelentősen kompenzálják a gyengeségből adódó hátrányokat.
Szolnok Megyei Jogú Város Önkormányzata	A város fenntartóként elsősorban azt várja el a Dobbantótól, hogy segítse az „elvező” gyerekeket. Különösen fontos az alapfok-középfok átmenet időszaka, amikor megnövekszik a kockázata annak, hogy tanulók kiesnek a rendszerből. A fenntartó képviselője megfogalmazta, hogy milyen támogatás segítheti elő a Dobbantó program sikeres megvalósítását. <ul style="list-style-type: none"> • Fontosnak tartja a tervezett műhelyeket (negyedévente 2 nap), amelyek alkalmat adhatnak a tapasztalatok megosztására, szakmai segítségre, módszertani támogatásra. • A programban dolgozók presztízsének növelése. Ezt segítheti a publikációk megjelenése a programról. Jó lenne, ha a pedagógusok találkozhatnának neves szakemberekkel, és konzultálhatnának velük a műhelyek során. • Jogsegélyszolgálat biztosítása az iskoláknak. • A fenntartó számára az osztályvezető hasznosnak tartaná, ha tisztázni lehetne a Dobbantós osztályokba járó gyereke státuszát (pl. statisztika); egyértelmű helyzetet kellene teremteni a kötelező középfokú feladatellátás területén: mi a feladata, kötelessége a megyei jogú városnak, valamint a megyének. Hol találkoznak a beiskolázással kapcsolatos információk, hogyan történik a kapacitások felmérése és összehangolása.

10.3. Az intézményi interjúk vázlata

Intézményi jelentések összefoglaló táblázata a jelentések szempontjai alapján

1. A vezetés motivációja

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	<p>Az intézmény alaptevékenysége: szakiskolai képzés (külön szervezeti egységben); speciális szakiskolai képzés (külön szervezeti egységben); készségfejlesztő szakiskolai képzés (külön szervezeti egységben).</p> <p>A szakképzési évfolyamokon: műszaki, humán, agrár; gazdasági és szolgáltatási, szakterületen oktatunk (OKJ- szerinti szakmák).</p> <p>Az intézményi profilból adódik, hogy az intézmény vezetése programok segítségével is támogatja a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók fejlődését. A felzárkóztató tevékenység régóta folyik az intézményben, a Dobbantó program jól illeszkedik a korábban folytatott intézményi tevékenységhez.</p> <p>Az intézmény célja az SNI-s, HH-s és a HHH-s tanulók széles körű és komplex segítése a kompetencia alapú képzéstől, foglalkoztatástól az elsődleges prevenció megteremtésétől, foglalkoztatástól a fejlesztéseken keresztül egészen a kríziskezelésig.</p> <p>Az intézmény és a program vezetősége kihívásnak gondolja a program bevezetését és működtetését, amit jól bele lehet illeszteni az iskola rendjébe, a folyamatos megújulási koncepciójába. Deklaráltan, de a tevékenységük alapján elmondható, hogy cselekvés szinten is fontos fejlesztésnek tartják a Dobbantót.</p> <p>Az intézmény korábban is működtetett osztályt speciális programmal: felzárkóztató osztály.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	<p>Az Esély Pedagógiai Központ vezetője elmondta, hogy a pályázatot az intézmény vezetőségének kérésére adta be a fenntartó. Több egyeztetés és szakmai érvelés után sikerült a vezetésnek elfogadtatnia a fenntartóval azt a tényt, hogy e program megvalósításának keretében a lemorzsolódás aránya Békéscsaba városában csökkenthető lehet. Az intézmény vezetősége és kibővített vezetősége, így munkaközösségi szintig komoly szakmai munkát végzett annak érdekében, hogy a pályázat beadásra kerüljön. Annak ellenére, hogy a pályázat külön anyagi forrást nem igényelt, a fenntartó mindösszesen elvi támogatást nyújtott az intézmény számára. Az intézmény eddig is speciális feladatokat látott el a közoktatás területén, így már rendelkezett saját maguk által kidolgozott és jól használható szakmai, módszertani programmal. A Dobbantó programban való részvételük egyik fontos része volt a vezetés részéről az, hogy lehetőséget láttak a további intézményi fejlődésre, illetve a pedagógus továbbképzések lehetőségét szeretnék kihasználni az intézményi attitűdváltáshoz, valamint a lemorzsolódó fiatalok esélyhez juttatásához. A vezetés bízik abban, hogy „Jó gyakorlatok” formájában az intézményben végzett szakmai munka</p>

	továbbadható más hasonló feladatokat felvállaló intézmények számára is.
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	A pályázatot, melyre az Éltés Mátyás Iskola hívta fel a figyelmüket, rögtön magukénak érezték, illet az iskolához, hiszen a speciális szakiskolában ilyen tanulókkal foglalkoztak. Fontos volt számukra, hogy e pályázat elmélyítette a már említett Éltés Mátyás Iskolával korábban meglevő kapcsolatukat. Az Éltés Mátyás Iskoláról – ma már EGYMI – tudni kell, hogy oda a Pécs város területén, valamint Pécs vonzáskörzetében lakó speciális nevelést-oktatást igénylő tanulásban akadályozott (enyhe értelmi fogyatékos), értelmileg akadályozott (középsúlyos értelmi fogyatékos), autista (pervazív fejlődési zavarban szenvedő), mozgássérült tanköteles korú tanulók járnak. Így a speciális szakiskola tanulóinak egy része közülük kerül ki. A speciális szakiskolában OKJ-s szakmákat tanítanak a 9. és 10. évfolyam után speciális módszertannal, ahol a tanulók egy részének 10 illetve 20 hónapos felzárkóztató programokat szerveznek. A Dobbantó programban egy újabb, korszerűbb, tudatosabb felzárkóztató lehetőségét látták, ahol a pedagógusok és a vezetők sokat tanulhatnak, fejlődhetnek. A speciális szakiskolának régebbi előzménye „A város, mint iskola program” is, amellyel a 80-as, 90-es években próbálták lehetőséghez juttatni a szakképzésből és az általános iskolából különböző okokból kihulló tanulókat.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	A Programra Csuklich Eszter jelentkezett, természetesen csak a vezetőséggel történt egyeztetést követően. A vezetőség szabad kezét adott az elhivatott fejlesztőpedagógusnak.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Az iskola elsősorban mozgáskorlátozottakkal foglalkozik. Azokkal, akik más iskolába is mehetnének, ha azok az iskolák akadálymentesek lennének. Ők épek, akik csak mozgásukban korlátozottak. Tulajdonképpen fordított rendszerű integrált oktatás folyik. SNI-sek és mozgáskorlátozott épek a tanulók.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A Programra az iskola jelentkezett, a vezetőség és a fejlesztőpedagógus együttműködésével. Az iskola már korábban is elkötelezett volt a hátrányos helyzetű gyerekek ügyét tekintve (pl.: külön orientációs osztály diszlexiás diákoknak két szakmában), így az iskola elhivatottsága megkérdőjelezhetetlen.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az igazgatónő a tanév végén nyugdíjba vonul, feladatát eddigi helyettese veszi át. Ebben az esetben érthető, hogy a vezetés motivációja elsődlegesen szakmai természetű. A pályázás motivációi: Lehetőséget biztosít az iskolarendszerből lemorzsolódók visszakövülésére; A tanulói érdeklődésre, egyéni igényekre, képességekre épülő program gyermekcentrikus; A megszerzett tapasztalat a későbbiekben segítséget

	nyújthat a lemorzsolódás elleni küzdelemben; A pályázat anyagi erőforrásaiból megvalósítható eszközfejlesztés, egy új tanterem kialakítása és felszerelése. A projektvezető önként vállalta a feladatot még a konkrét feltételek megismerése előtt, neki nyilván személyes ambíciói is vannak, bár erről nem nyilatkozott.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Az igazgató és a projektvezető elkötelezett a program megvalósítása iránt. A motivátorok között egyértelműen azonosítható volt a tanulók elsődleges érdeke mellett az intézményfejlesztési szándék is. Jó mintákat, jó gyakorlatokat szeretnének kifejleszteni és meghonosítani az intézményben, esetleg továbbadni majd.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Az iskola vezetése pályázott a Programra. Motivációjuk nem derült ki egyértelműen, de a Dobbantón kívüli egyéb speciális dolgok (felzárkóztató osztályok, szomáliai menekültek befogadás) miatt az a benyomásom, hogy a vezetőség is szociálisan érzékeny, elhivatott emberekből áll.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A tagintézmény vezetője és a projektvezető elmondják, hogy a Dobbantó program pályázatát azért adták be, mert azt látták, hogy a beiskolázási helyzet évről évre romlik az intézményegységükben működtetett szakiskolában. A lemorzsolódás és az iskolát elhagyók aránya magas, bár örömmel tudatták, hogy a TISZK létrejötte óta pozitív változások figyelhetők meg. A tagintézmény-vezető szakmai fejlődésként tekint a pedagógus továbbképzések lehetőségére. Bízik abban, hogy a bevezetésre kerülő új oktatásszervezési formák és oktatási módszerek bevezetése újabb lehetőséget biztosít a tanulók iskolai rendszerben való megtartásához és szeretné azt is, hogy az elsajátított módszerek disszeminációban átadottak legyenek a tagintézményben dolgozó többi pedagógus részére is.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	A vezetés motivált, kellő pályázati tapasztalatokkal rendelkezik. Jó az együttműködés az intézményt irányító vezetők között.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Az Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola eleve azért jött létre, hogy a rossz szociális helyzetben élő, vagy gyenge képességű gyerekeknek legyen „esélyük” arra, hogy kitörjenek a reménytelen helyzetből. A Dobbantó programot jó lehetőségnek látják arra, hogy a támogatásból több gyereket tudjanak az iskolába vonzani, és segíteni őket.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A vezetés elkötelezett a fokozottan hátrányos helyzetű és/vagy speciális nevelést igénylő esetleg tanulási, beilleszkedési, magatartási zavarokkal nehezített sorsú tanulók segítségével. Ezért működteti a szakmatanulásra előkészítő évfolyam két osztályát ötödik éve, és ezért indult az iskola a Dobbantó pályázaton is. Ennek érdeké-

	ben az infrastrukturális feltételeket és az oktatás személyi feltételeit kiemelten magas színvonalon biztosítja.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szak- iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A vezetés motivációja a programmal kapcsolatban teljes mértékű.
Szolnoki Szolgá- tási szakközép- és Szakiskola	<p>Az igazgatónő tájékoztatása szerint az intézmény a jelenlegi formában a 2008 júliusában végrehajtott racionalizálás után jött létre. A 2.300 tanulót befogadó iskolában 11 szakmacsoportban 24 szakmát oktatnak átfedések nélkül. Az intézmény beiskolázása igen differenciált: a legkiválóbb jelentkezőktől a HHH-s tanulókig terjed a skála; van kéttannyelvű idegenforgalmi képzés és SZFP II-ben működő reintegrációs osztály.</p> <p>A vezetés motivációját a Dobbantóban való részvételre a környezetükben zajló változások érzékelése fokozta. Miközben a gyermeklétszám csökkent a városban, a nehéz helyzetű, a tanulásban akadályozott tanulók száma növekszik. Ez a növekedés 2007-ig intenzív volt, de azóta sem állt meg. A 18 éves korig tartó tankötelezettség hatására ugyancsak növekvőben van a nehezen teljesítő tanulók száma. Ebben a körben jellemzően sem a tanuló nem akar iskolába járni, sem a családja nem akarja ezt. Ezzel a célcsoporttal kell érdemben eredményre jutni.</p> <p>Az SZFP-ben már tanultak és szereztek tapasztalatot arra vonatkozóan, hogyan kezeljék a tanulásban nehezen haladó, akadályokkal küzdő tanulókat. A Dobbantó pályázati felhívása alapján az abban megfogalmazott célok és tevékenységek sok ponton hasonlítottak az SZFP-ben már elindult reintegrációs osztály programjáról, ezért úgy látták, az új pályázat új és releváns lehetőségeket teremt az intézmény számára a célcsoporttal való foglalkozás területén.</p>

2. A pedagógusok felkészültsége (kompetenciái és módszertani kultúrája) a program végrehajtására

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	<p>A Dobbantó programban 9-en vesznek részt közvetlenül, a résztvevő tanárok az alábbi szakképesítéssel rendelkeznek: gyógypedagógus, szociálpedagógus, szociális munkás, mentálhigiénikus, ifjúságvédő, fejlesztő-pedagógus, szakoktató-pályaorientáció, humán és természetismereti tárgyat tanító szaktanár. Négy pedagógus fogja tanítani a különböző modulokat, a munkát szabadidő-szervező, szociális munkás, gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus. Lesz modul, ahol kettős óravezetéssel zajlik majd az osztálytermi munka. Programban résztvevők kiválasztásánál fontos szempontok voltak az alábbiak: felzárkóztató programokban szerzett korábbi tapasztalat, a kompetencia alapú oktatásban szerzett tapasztalat, rátermettség, részvételi szándék. A programban részt vevő pedagógusok az alábbi tanfolyamokon vettek részt: szociális készségfejlesztés, integrált együttnevelés, hatékony kommunikáció, professzionális kommunikáció, moduláris tananyag-elrendezés, projektoktatás, kooperatív technikák, tanulásmódszertan, mérés-értékelés.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	<p>Az intézményben dolgozó pedagógusok a kompetencia alapú programcsomagokat még nem vezették be az iskolai oktatásba, viszont az osztálytermi munkák során különös tekintettel az alsó tagozatra alkalmazzák a differenciálást és a csoportmunkát, valamint a tevékenységet. A felső tagozaton és a szakképzésben a projekt-módszer és a frontális tanítási módszerek alkalmazása lelhető fel. Mivel az iskola speciális iskolaként működik, ezért az iskolában tanuló gyermekek valamennyien SNI-s tanulók, így az irányelvekben megfogalmazottak szerint működik. A tanulók egyéni tanulási ütemben haladnak és egyéni bánásmódot is igényelnek valamennyi tanítási órán.</p>
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	<p>A speciális szakiskolában OKJ-s szakmákat tanítanak a 9. és 10. évfolyam után speciális módszertannal, ezért módszertanilag színes repertoárral rendelkeznek az itt tanító pedagógusok, akik között többen gyógypedagógus végzettséggel is rendelkeznek, sőt mentálhigiénés szakembert is alkalmaznak. Részt vettek a HEFOP 3.1.2 (TIOK-intézmény), a HEFOP 2.1.3 (pályaorientációs program), a HEFOP2.1.2 (Éltessel együtt) prgramokban, valamint a Phare HU0101-01 2.1 számú alprogramjában (Az esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai útjai), így a pedagógusok nagyobb hányada megismerkedett a kompetencia alapú oktatással, és részt vett az ezekhez kapcsolódó továbbképzéseken.</p>
FVM Közép-Magyarországi	<p>Projekt- és kooperatív módszert, valamint a bemutató órákat most próbálgatják. IKT</p>

Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	működik. Digitális táblához már tananyagaik is vannak, de a legtöbb tanárnak nincs rá ideje, és fél tőle. Jó lenne a tréning és a biztatás. A tanári attitűd nem jó– nincs rá igény, és a tanárnak nincs rá motivációja. Nem működik az egy osztályban (egy csoportban) tanító pedagógusok szoros együttműködése. Rémisztő az érdektelenség, de megoldható, ha hatékonyabb lenne és „oda lenne hatva”. A „munkaközösség” meghalt.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	A pedagógusok felkészültek. Elszigetelődés nem nagyon van az iskolában, mert nem kivitelezhető. Ezért csak azok maradnak itt tanítani, akik ezt a szellemiséget el tudják fogadni.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Projekt- és kooperatív módszert egyelőre nem, vagy alig-alig alkalmaznak. IKT működik már régebb óta az iskolában, de nem mérvadó. A tanári attitűd meghatározó, a tanárok motivációja gyakorlatilag jobb, mint a diákoké. Az egy osztályban (egy csoportban) tanító pedagógusok szoros együttműködése működik, bár leginkább az egyes tanulókra vetítve látszik jól a hatása.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllez Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az intézmény dolgozóinak 80%-a gyógypedagógus vagy gyógypedagógiai asszisztens végzettséggel rendelkezik. Nagy gyakorlatuk van a SNI-s, hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásban. Az intézmény pedagógusait rendszeresen iskolázza be képzésekre, ám az igazgatónő véleménye alapján a korszerű pedagógiai módszerek még nem épültek be a mindennapi gyakorlatba. A programban részt vevő pedagógusok közül ketten gyógypedagógusok, több éves szakmai gyakorlattal. Egy kolléga mérnöktanár, gyógypedagógiai asszisztensi végzettséggel. A két gyógypedagógus önkéntes jelentkezés alapján, az 1 fő mérnöktanár vezetői megkeresés alapján került a programba. Az intézmény vezetője elmondta, hogy a jelentkezéskor nem voltak ismertek a pontos feladatok, feltételek. Így a vezetésnek nem állt módjában a tudatos kiválasztás.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	A Dobbantó team tagjainak a felkészültsége jó. Motivációjuk magas. Módszertani jártasságuk és egyéb szakmai kompetenciáik alapján lettek kiválasztva. A program személyközpontú támogatásának szemléletével egyetértenek, abból az egyéni bánásmódot maguk is alkalmazták eddigi munkájuk során. Az egyéni fejlesztési terv, mint a személyiségfejlesztés egyik megvalósítási eszköze, eddig is jelen volt, a gyógypedagógus végezte ezt a tevékenységet. A program szerinti értelmezésre jó alapot ad a spontán gyakorlata a megbeszéléseknek, az együttműködési szellem megléte, valamint a fogékonyságuk az innováció iránt. A Dobbantó team tagjainak a felkészültsége jó. Motivációjuk magas. Módszertani jártasságuk és egyéb szakmai kompetenciáik alapján lettek kiválasztva. A program személyközpontú támogatásának szemléletével egyetértenek, abból az egyéni bánásmódot maguk is alkalmazták eddigi munkájuk során. Az egyéni fejlesztési terv, mint a személyiségfejlesztés egyik megvalósítási eszköze eddig is jelen volt, a gyógypedagógus végezte ezt a tevékenységet. A program szerinti értelmezésre jó alapot ad a spontán gyakorlata a megbe-

	széléseknek, az együttműködési szellem megléte, valamint a fogékonyáguk az innováció iránt.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	A pedagógusok felkészültek, de a fejlesztő pedagógus hiánya több területen is problémát jelent. Zavaró az is, hogy még nincsenek modulok, így nem is tudják átbeszélni ezeket.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A tagintézményben foglalkoztatott pedagógusok többsége frontális oktatási módszert alkalmaz, bár a tagintézmény-vezető elmondása alapján csoportmunkára többször látott már példát. A tanórák többségét órarendbe rendezett 45 perces órák keretében tartják, de az élelmiszeripari tantárgyak területén tömbösített oktatás folyik a szakmai tárgyakat illetően. A moduláris oktatást két évvel ezelőtt vezettek be, melyet sikeresen alkalmaznak, és a projektmódszert is ismerik és alkalmazzák a 9., 10. szakiskolai osztályokban. A következő területeken valósítottak meg projekteket: szenvedélybetegségek, anyanyelvi kommunikáció, egészségnevelés.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	A programban közreműködő pedagógusok mindegyike évek óta foglalkozik SNI-s, hátrányos, halmozottan hátrányos tanulókkal. A pedagógus team kiválasztásában szerepet játszott, hogy mindannyian rendelkeznek osztályfőnöki tapasztalatokkal, hárman jelenleg is azok. A team tagjai között van humán, természettudományos szakterületű tanár, pályaaorientációt, szakmai elméletet és gyakorlatot oktató tanár, pszicho-pedagógus, gyógypedagógus valamint gyermek és ifjúságvédelemmel foglalkozó pedagógus. A pedagógus team mindegyik tagja részt vett a kompetencia alapú oktatási programcsomagok tesztelésében. Aktivitás jellemzi pedagógus teamünket a továbbképzéseken való részvételben, fogékonyak az új módszerek iránt. Mindegyik pedagógus nagy hangsúlyt fektet a nevelésre, szokásrendszer kialakítására.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Az itt tanítók tisztában vannak a nehézségekkel. Aki ezeket nem tudja megszokni, az elmegy az iskolából, tehát csak azok maradnak, akik valamilyen szinten „elhivatottságot” éreznek ez iránt a munka iránt. Saját bevallásuk szerint még van mit tanulniuk, de remélik, hogy a Program sok kérdésükre választ ad majd.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Az SZFP-I. program keretében és az iskola saját erőfeszítése alapján módszertanilag felkészült, innovatív és nyitott team működik az iskolában, rendszeres tapasztalatcserével, belső továbbképzésekkel. Formai kereteit ennek a pedagógusok kezdeményezésére alakult projekt-munkaközösség biztosítja. Megalakult és dolgozik a Dobbantó-team ezen belül, a tanárok több modulelemet kipróbáltak, ezeket PP anyagok segítségével saját kollégáiknak bemutatták, majd a mentor rendelkezésére bocsátották.

Kiskunfélegyházi Középiskola, Szak- iskola, Speciális Szakiskola és Kollé- gium	Az intézmény több éves tapasztalattal rendelkezik a hátrányos helyzetű és a SNI tanulókkal kapcsolatban. Továbbképzéseken vettek részt, szakemberek segítik munkájukat az intézményen belül és kívül is.
Szolnoki Szolgá- tási szakközép- és Szakiskola	<p>A 188 fős tantestületnek csak kis része motivált a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókkal való foglalkozásra. Sokan nem ismerik a problémát. Azokban a tagintézményekben, amelyekben az SNI-s, HHH-s tanulók jelen vannak, ott erős a motiváció. A tagintézmények között van kapcsolat, évente háromszor találkoznak a tantestületek; az átszervezést követően főként munkaközösségi szinten alakult ki kooperáció. A Dobbantó program szempontjából fontos módszerek – például projektoktatás leginkább az érintett tagintézményekben van jelen. A Dobbantó programról azonban a minden tagintézmény tájékoztatást kapott. Az előkészítésbe a szakiskolai résztvevőket vonták be. Az a módszertani kultúra, ami az SZFP és a Dobbantó programokat jellemzi, nem csak az ő célcsoportjaik számára releváns, hasznos. Ezért az átvétele, terjesztése fontos. A Dobbantó fontos új elemekkel járulhat hozzá a működéshez, ilyen például a pályaaorientáció, várják nagyon az ígért anyagot, modult.</p> <p>A Dobbantó program megvalósításához rendelkeznek felkészült pedagógusokkal. A csoportban részt vesz két fejlesztő pedagógus, az SZFP-ben dolgozó pedagógusok, reintegrációs osztályfőnök. Végiggondolták, hogy a Dobbantó milyen kompetenciákat vár el a résztvevőktől. Kiemelkedő jelentőségűnek találták a következőket:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A személyiség megismerésére, kibontására való képesség, a megvalósításhoz szükséges technikák ismerete, alkalmazása. • Egyéni fejlesztési terv kidolgozása, megalkotása. • Empátia, türelem. • Hajtóerő: legyenek kreatívak az alkalmazásban, legyen 10 hónap múlva helye a Dobbantó programban részt vevő fiataloknak.

3. Az iskola együttműködése a coach-csal és a mentorral

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	Coach: A kezdeti egymásra csodálkozások után nagyon jó munkakapcsolat alakult ki közöttük. Új szemléletet közvetít a coach az intézmény felé, kívülről/felülről nézi az intézményben folyó munkát. „Útleveél a változáshoz”. Mentor: Szakmailag nagyon sokat segít, a felkészítő munkája nagyon hasznos. A részletekre kiterjedő támogatást, segítséget ad.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egyes- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSZRB	A projektvezető értékelése alapján megfogalmazódott, hogy a kezdeti nehézségeken túllépve, melyek elsősorban időpont-egyeztetés, megbeszélés egyeztetésből adód- tak a mentorral és a coach-csal, az együttműködés most már zökkenőmentes. A problémát az jelentette, hogy a program elején a coach 5-6 órán keresztül szeretett volna együttműködni a Dobbantó programban részt vevő pedagógus teammel. Ez egy-két alkalommal helyettesítéssel megoldható volt, azonban a pedagógusoknak a napi kötelező órájukat le kellett tanítaniuk, a tanítási időkeretben való elszámolás és az osztálytermi munkában folyó oktató-nevelő munka miatt. Ma már ez a probléma tisztázásra került, a Dobbantó programban dolgozó pedagógusok sok szakmai segít- séget kapnak mindkét szakembertől.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művé- szetoktatási Intéz- mény	A coach havonta két alkalommal, rendszeresen találkozik a vezetőséggel, főként a projektvezetővel és néha a kollégákkal. Előkészítő munkáját nagyon hasznosnak tartják, sokat tanultak tőle, tisztelik, és érdekesnek tartják a vezetői munka ilyen újszerű módon történő támogatását. A mentor főként a pedagógusokkal tartja a kapcsolatot. Az ő személye is elfogadott a pedagógusok számára, feladatából követ- kezően ő más módszertant követ. Tanácsai gyakorlatiasabbak, igazából majd a prog- ram közben válik el, hogy mennyire tudnak együttműködni egymással.
FVM Közép- Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer- ipari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorló- iskola	A mentorunk nagyon jó, nagyon sokat segít.
ADDETUR Alapít- ványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Jól szervezett.

Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A mentoruk jó, sokat dolgoznak együtt, bár kissé le vannak maradva a közös munkában a saját elvárásaikhoz képest.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az intézmény együttműködése a coach-csal és a mentorral is jónak mondható. A felkészítő időszakban az iskolavezetés a coach-csal találkozott többen. A coach-ot nagyon felkészült szakembernek tartják, a rendszeres találkozások alkalmával embe- rileg és szakmailag is értékes segítséget nyújtott. A közös munka nagyon informatív- nak ítélik, főként az alábbi területeken: munkatársak motiválása és tájékoztatása, a program elfogadtatása, értékelés, vezetői kompetenciák fejlesztése. A mentor első- sorban a pedagógusok munkáját segíti. A találkozások világossá tették a programmal kapcsolatos célokat, az új feladatokat, megismertették a modulokat. A mentorok szerepe szeptembertől válik jelentősebbé.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Az intézményi vezetés nyitott az együttműködés előtt, a lehetőségek felhasználását igényli.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Kitűnően együtt tudnak működni.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A coach-csal és a mentorral rendszeresen találkoznak, minden szakmai és egyéb kérdésben eddig konszenzusra tudtak jutni. A felmerülő problémákat közösen orvosolták. Különösebb nehézséget az együttműködés eddig nem jelentett, és remélhetőleg ezután sem fog.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Együttműködés jó, segítőkészség jellemzi a coach és a mentor munkáját. A coach tréninget tart; általában a kapcsolattartóval van munkakapcsolata. Szakmai téren segít a mentor, neki közvetítő szerepe van. Pl. a modulok tartalmi értelmezésében segít.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Zavartalan és jónak mondható.

Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A coach-csal és a mentorral az együttműködés kiegyensúlyozott, az iskola mindkét segítőtől pozitív visszajelzéseket kap, kapott.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Az együttműködés megfelelő volt.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>A vezető és az educoach megtalálták a hangot. A nemrégiben kialakult nagy szervezet irányítása rengeteg feladattal jár. A vezető megítélése szerint sok segítséget kapott a coaching során, nem minden esetben tudott élni a lehetőségekkel. A vezető a szemléletformálást, érzékeli leginkább, megjelenik a gazdasági életből hozott megközelítés, ami új megvilágításba helyez dolgokat. Az educoach segítsége, támogatása már érződik néhány területen: javult az információáramlás, támogatta a szervezetépítést, elemzést, jól működik az elmélet és gyakorlat kapcsolata.</p> <p>A mentor által vezetett programokon a vezető nem vett részt, ugyanakkor találkozott vele. Tájékozódása szerint a mentor kifejezetten olyan tapasztalattal rendelkezik, ami a célcsoport szempontjából fontos; ezt a vezető hatékonynak találta.</p>

4. A sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás intézményi előzményei

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	<p>A hátrányos helyzetű, tanulási és beilleszkedési nehézségekkel küzdő, fogyatékos tanköteles és tankötelezettségen túl lévő fiatalok számára különleges bánásmódot biztosító, iskolarendszerű oktatást, szakképzést és készségfejlesztést végez az iskola. A sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek esetében a feladatok megvalósításához hosszabb időszavok, keretek, a fogyatékoságnak megfelelő tartalmak, követelmények teljesülnek. A pedagógusok differenciáltan, egyénileg is segítik ezeket a tanulókat, elsősorban az önmagukhoz viszonyított fejlődésüket értékelve. A HH/HHH/SNI/BTM tanulók részére felzárkóztató, prevenciós programok működnek. Az intézményben jellemző: kompetencia és projekt alapú oktatás, moduláris szakképzés; egyéni stratégiák – egyéni fejlesztési –, egyéni átvezetési terv alkalmazása; a gyakorlatorientált képzés; új módszerek alkalmazása (differenciálás, kooperatív technikák, moderátor módszer, digitális pedagógia stb.); speciális programok alkalmazása. A Dobbantó programhoz illeszkedő tartalmi fejlesztések a következők: Szakiskolai Fejlesztési Program I. bázis iskolája (2007/2008. tanév 34; 2008/2009. tanév 35); Integrációs Pedagógiai Program (2007/2008. tanév 75 fő; 2008/2009. tanév 60 fő); „KOMP” – Kompetencia központú oktatásfejlesztés a Munkavállalásra való felkészítés egyéni Programja”; Komplex – egyéni pályaterv és a munkába állást segítő program működtetése – mely a sajátos nevelési igényű szakiskolai, speciális szakiskolai tanulók munkába állásra való egyéni felkészítését és a kompetencia alapú oktatás megvalósítását támogatja; "Munkahelyi Gyakorlat" Munkára felkészítő Program (2007/2008. tanév 33 fő; 2008/2009. tanév 33 fő); Utógondozói Modellprogram (2007/2008. tanév 135 fő; 2008/2009. tanév 147 fő). Befejezett, lezárt fejlesztő programok: „C” komponens – Hátrányos helyzetűek reintegrációja; „D1” komponens – Önfejlesztő iskola, iskolai menedzsment; „D2” komponens – Minőségfejlesztés, intézményi önértékelés; „E” projekt – Idegen nyelvi tematikus projekt – angol; „F” projekt – Mérés értékelés tematikus projekt; „G” projekt – Pályaorientációs projekt; „H” projekt – Informatikai tematikus projekt.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egysé- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSZRB	<p>Az intézményvezető tájékoztatásából kiderül, hogy kizárólag 100%-ban SNI-s tanulókkal foglalkoznak. 1993 óta az oktató-nevelő munka egyéni fejlesztési terveken alapuló tanmenettel működik, mivel az intézmény akkor vett részt az iskolamodell kísérletben, és saját fejlesztésük alapján minden osztályban speciális tananyaggal dolgoznak, melyet saját Egyéni Fejlesztésen Alapuló Tantervként maguk a pedagógusok dolgoztak ki minden tantárgyra. Ezt a kidolgozott programot használják ma is, mely a honlapukon is utolérhető és akkreditálható a hasonló feladatot ellátó közoktatási intézmények számára.</p>

Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	A speciális szakiskolába, illetve a 10 és 20 hónapos felkészítő programba főként SNI-s, illetve hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kerülnek. (Lásd az 1. pontot.)
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Inkább a fejlesztő pedagógusnak vannak tapasztalatai ezen a téren, az iskolának kevésbé. Felzárkóztató osztály már néhány éve működik, és ez jó alap.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Felzárkóztató osztály több éve működik önkormányzati engedéllyel.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A fejlesztő pedagógusnak és az iskolának is vannak tapasztalatai ezen a téren. Felzárkóztató osztály már működik, ahol kiemelten foglalkoznak a dislexiás gyerekekkel. Sok a szociálisan hátrányos helyzetű tanuló.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllez Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az intézmény speciális, szegregált iskola. Valamennyi tanuló SNI diák, elsősorban tanulásban akadályozottak, ill. súlyos pszichés, magatartási gondokkal küszködők. Nagyrésztük hátrányos-, vagy halmozottan hátrányos helyzetű. Az intézmény több mint 50 éves múlttal, nagy tapasztalatokkal rendelkezik a célcsoport nevelésében. Az alsó tagozaton iskolaotthonos rendszerben zajlik a munka, a kollégium elhelyezés a későbbiekben is biztosított. A nevelő-oktató munka egészét átfogja a rehabilitációs, rehabilitációs tevékenység. Célja a diákok eredményes társadalmi integrációja. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulási, magatartási és viselkedési szokások következetes kialakítására és megerősítésére.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	A pályázatban leírtakat az alábbiakkal egészítik ki: Rugalmas, átjárható volt a belső szerkezet eddig is – tekintettel arra, hogy az Éltes többcélú intézmény. Az általános iskolából a kisegítő szakiskolai tagozatra egyenes volt a tanulási út. A szakmacsoportok közötti átjárhatóság jellemző volt, elsősorban tanulói kérésre. Minden ilyen jellegű horizontális mozgáshoz szakértői vélemény is szükséges, ennek a javaslata szerint történhetett eddig is horizontális átjárhatóság. Eddigi gyakorlatukban is kiemelt szerepe volt az egyéni szükségletek szerinti fejlesztés módszertanának, a differenciá-

	<p>lásnak, az életpálya formálás eszközrendszerének, az önálló tanulás fejlesztésének, a személyközpontú SNI módszertannak. Alsó tagozatban ilyen jelenleg a szabad tanulási forma felmenő bevezetése, amelyet a Bárczy főiskola segítségével német mintára honosítottak. Szakiskolai sajátos programjuk még nem volt, jelenleg kb. 80 fő tanul a speciális szakiskolai tagozaton, ez 8 tanulócsoport lesz most, szeptembertől. Szívesen használják a szabadidős programokat a tanulók fejlesztésére. Jellemző tevékenységeik a kirándulás, a sportolást európai bajnoksági szinten is eredményesen folytatják, és ezt iskolai szinten is támogatják: kosárlabda, röplabda, lányfoci – eljutottak tanulóik Moszkvába, Madeirára, Írországba.</p>
<p>Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola</p>	<p>Általános vélemény, hogy náluk elsősorban a viselkedési problémákkal küzdők az SNI-szek. Ezeket úgy-ahogy tudják kezelni, de ezen a téren is segítséget remélnék a Programtól.</p>
<p>Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium</p>	<p>Az intézményvezető tájékoztatása alapján kiderült, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók aránya magas az intézményben. Közülük a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma is jelentős. A Dobbantó program előtt az SNI-s gyerekek külön foglalkoztatása nem történt. A szakvélemények érvényességére és a meglétére kevés figyelmet fordítottak. A hátrányos helyzetű, illetve SNI-s tanulók sok esetben megnehezítették az osztálytermi munkát, a pedagógusok nehezen tudtak ezzel a helyzettel azonosulni. A TISZK-ek megalakulása óta ennek orvoslására egy mentálhigiénés szakembert foglalkoztatnak, akinek feladata a multikulturális tanácsadás, a családlátogatás, valamint pszichológussal közreműködve az okok és problémák feltárása. A speciális munkát ellátó szakember foglalkoztatása óta a problémák csökkentek.</p>
<p>Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI</p>	<p>Szakképző tagintézmény tanulóinak 50%-a SNI-s, 75%-a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Pedagógusok nap mint nap szembesülnek ezen tanulók tanulási, szociális nehézségeivel. Fontos számunkra, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában, és olyan szakképesítéshez jussanak, amely javítja a munkaerő-piaci helyzetüket. Az önálló életre, a társadalomba való beilleszkedésre, vállalkozásra, munkába állásra szeretnék felkészíteni a tanulókat, a szakmai vizsga után is igyekeznek segítséget nyújtani számukra pályájuk elkezdésében. Minden pedagógus tanít csak SNI-s (jelenleg 10.a), csak normál (jelenleg 10.b), integrált (jelenleg 9.) osztályban is. Egyéni fejlesztéseken alapuló foglalkozásokat tartanak, sport, számítógépes és kézműves szakköröket szerveznek.</p>
<p>Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola</p>	<p>Ld. A vezetés motivációja című pontban</p>
<p>Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális</p>	<p>Az intézményegységben három olyan program működik évek óta, amely e pályázattal kapcsolatba hozható. 1.) Tanulási nehézségekkel küzdő, alapiskolai végzettséggel</p>

Szakiskola és Kollégium	<p>(8 általános) rendelkező, 16. életévüket betöltő tanulóink számára 7 éve indítunk a szakmatanulásba visszaintegrálás célzattal szakképző osztályt géplakatos és szerkezetlakatos szakmákban. Ezekben az osztályokban magas a pedagógiaiag tetten érhetően részképesség zavarokkal küzdő, ám szakértői bizottsági véleménnyel különböző okokból nem rendelkezők aránya, a szocializálási, magatartási problémákkal küzdők száma. 2.) A Szakiskola Fejlesztési Program I. keretében idén negyedik évfolyammal kezdődött meg a szakiskolai tanulásra előkészítő 10 hónapos reintegrációs képzés két osztályban. A fokozottan hátrányos helyzetű fiatalok számára szervezett projektalapú kompetenciafejlesztő képzésünk nem csak városi, hanem országos szinten is elismert. Az utánkövetés alapján az évfolyamok tanulóinak 65 százalékát sikerült visszaintegrálni az oktatásba. Öt tanulóról tudjuk, hogy a kimaradásuk után sikerült munkát találniuk, tehát a nálunk megszerzett kompetenciákkal elhelyezkedésükhöz új esélyt kaptak. E képzéseinkre a jelentkezők aránya magas, a túljelentkezés a jellemző. Úgy gondoljuk, hogy a sikeresség nem csak azzal jellemezhető, hogy a tanuló a mi iskolánkban szakmát szerez, hanem azzal is, hogy esetleges kimaradásuk után közülük többen felnőttképzésben (például a Kecskeméti Képző Központban) szakképesítést szereznek, tehát a munka világába elvezetésükre tett erőfeszítéseink sikeresek voltak. 3. A Szakiskolai Fejlesztési Program I-II. eredményeinek bevezetéséhez kapcsolódva két éve a 9. évfolyamon és a 10. évfolyamon is a teljes gyakorlaton illetve szakmai alapozásban projektalapú kompetenciaképzés és pályaaorientáció folyik. Ennek keretében minden tanuló havonta egy hetet tölt képzett projektvezetők irányításával projekt munkával, ahol az iskolai tanárai által kidolgozott projektek megvalósítása során a pályaaorientáció, a szocializáció, a kommunikáció, a tanulásmódszertan, a mérés és szakmai előkészítés valamint szakmai alapozás modulokhoz kapcsolható alapkompentenciákat fejlesztjük. A folyamat sikerességét jelzi, hogy a Népi Iparművészeti Gyűjtemény kecskeméti kiállító-helyiségében a projektek produktumaiból több hónapig nyitva tartó kiállítás nyílt „Az ágkunyhótól az üvegpaltáig” címmel.</p>
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	<p>Az intézményben már évek óta kiemelten foglalkoznak a hátrányos helyzetű és a SNI tanulókkal. Részt vesznek az Arany János programban, a SZFP II-ben reintegrációs osztályt indítottak, illetve a Speciális Szakiskolában ezekkel a tanulókkal foglalkoznak.</p>
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>Az SNI-s, magatartászavaros tanulókkal kapcsolatban van tapasztalata az intézménynek. A reintegrációs osztályban tanulók számára már egyéni fejlesztési tervek is készültek, az első tapasztalatok a tanév végére születnek meg. Mindezek azt jelentik, hogy a Dobbantó programban való részvételhez rendelkeznek már tudással, tapasztalattal, de ez mélyíthető.</p> <p>Az intézménynek jó kapcsolata van a városi szakszolgálattal. SNI-a-ra és SNI-b-re maguk is készítettek tervet. (Az érintett tagintézmény.) Az iskola – lásd az 1. pontot – nagyon differenciált. A közgazdasági képzésben részt vevő tanulók között nincs a Dobbantó célcsoportjába tartozó fiatal, a kereskedelmi képzésben már akad néhány,</p>

	<p>míg a ruhaipari képzésben részt vevők között számottevő az arányuk.</p> <p>Az előzmények között tartható nyilván az Arany János szakiskolai kollégiumi programban részt vevő 27 tanulóval való foglalkozás, amelyben elsősorban az egészségügyi és a ruhaipari képzést folytató tagintézmények vesznek részt.</p> <p>Jó a kapcsolatuk a városi szakszolgálattal, az ifjúsági házzal. Segítenek a Dobbantó programba megtalálni a fiatalokat, már van 2-3 fiatal a velük való együttműködés eredményeként. A megyében 3 kötelező beiskolázású intézmény van, velük kapcsolatban áll az intézmény.</p>
--	---

5. A vezetés személyes szakmai tapasztalatai az SNI-s, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos projektekből

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	A vezetőség amellet, hogy tartalmilag részt vesz az SNI és hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos projektek tartalmi megtervezésében, személyesen is részt vállal a szervezésben, lebonyolításban. Az iskolaigazgató a szakmai munkák elkötelezett irányítója, sok tevékenység ötletgazdája. Jelenleg a coach segíti a munkáját a Dobbantó programban. Az igazgatóhelyettes a feltételek megteremtésében vesz részt, de a Dobbantóban tanárként is közreműködik az egyik modulban. A projektvezetés nemcsak irányítja a munkát, hanem tanárként, közreműködő segítőként is benne van a Dobbantó projektben. A korábbi fejlesztésekben is hasonló volt a helyzet.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSRB	Az intézmény valamennyi dolgozója csak SNI-s tanulókkal foglalkozik, kiknek többsége hátrányos helyzetű tanuló is egyben. Ezért minden olyan pedagógiai tapasztalat, mellyel rendelkeznek autentikus. A vezetés és a tantestület valamennyi tagja tudomásul veszi, és jól kezeli azt, hogy tanulásban akadályozott, autista, nagyothalló, gyengénlátó, mozgássérült, stb. tanulókból tevődik össze az iskola tanulólétszáma. Az intézmény vezetése sokszor együttműködik más városi intézményekkel a tekintetben, hogy az oktatási intézmények SNI-s tanulóit kérésre befogadja. Sajnos olyan tapasztalatuk mindösszesen egyszer volt, hogy az általuk nevelt tanulók közül visszahelyezés történt.
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Részt vettek a HEFOP 3.1.2 (TIOK-intézmény), a HEFOP 2.1.3 (pályaorientációs program), a HEFOP2.1.2 (Éltessel együtt) programokban, valamint a Phare HU0101-01 2.1 számú alprogramjában (Az esélyegyenlőség megteremtésének pedagógiai útjai), így a pedagógusok nagyobb hányada és az iskolavezetés is megismerkedett a kompetencia alapú oktatással, és részt vett az ezekhez kapcsolódó továbbképzéseken. Fontosnak tartják, hogy a tanulók oktatásában az itt megismert módszerek mind szélesebb körben kerüljenek alkalmazásra, hiszen e tanulókat hagyományos módszerekkel oktatni nem lehet.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Csak a felzárkóztató osztályokról vannak tapasztalatok.

ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Ld. A sajátos nevelési igényű, illetve hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozás intézményi előzményei
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A saját programjaikkal és a felzárkóztató osztállyal kapcsolatban születtek nagyon hasznos tapasztalatok.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	A vezetés tagjai is gyógypedagógusok, személyes szakmai tapasztalatuk a SNI-s tanuló, hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásban több évtizedes. Projektben még nem vettek részt, ilyen irányú tapasztalatokkal nem rendelkeznek. Az intézmény élén a nyár folyamán vezetőváltásra kerül sor, a jelenlegi igazgatónő nyugdíjba vonul.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	A korábbi programokban tanultakat beépítették, fenntartották. Kedvező tapasztalatokat szereztek a Leonardo programban, tanulók külföldi szakmai gyakorlaton is részt vettek. (Portugália, Dánia, Lengyelország, Németország)
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	A több éve működő felzárkóztató osztályok, és az ezekben tanulók rengeteg tapasztalatot hoztak ezen a téren.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A tagintézmény vezetője is elmondja, hogy amióta a mentálhigiénés szakember végzi az SNI-s és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek problémáinak kezelését, azóta a pedagógusok, osztályfőnökök, szaktanárok jobban kitárulkoznak a problémákat illetően, és lehetőségük adódott arra, hogy a pedagógusoknak, szülőknek, szakemberek részvételével előadásokat, fórumokat szervezzenek. A kollégiumi nevelőtanárok részére a szakemberek külön foglalkozásokat, tanácsadásokat végeznek. A problémákat non-formálisan tisztázzák vezetői szinten, illetve sok esetben egymás között a tanári szobában történt megbeszélések során. A Dobbantó program megvalósítása során a tagintézmény-vezető rendszeresen beszámoltatja a programban résztvevő pedagógusokat a program eredményességéről, sikerességéről.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Az Intézmény részt vett a HEFOP 3.1.3-as program kompetencia alapú oktatás programcsomagjainak tesztelésében. A magyar nyelv és irodalom, a matematika, a német nyelv és a pályaorientáció oktatásában továbbra is ezeket a programcsomagokat használja. Ezek bevezetése az intézményvezetők aktív közreműködésével valósulhatott meg.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző	Mindig foglalkoztak ilyen problémával küzdő gyerekekkel, de olyan projektben még

Iskola	nem vettek részt, ami szakmailag támogatta volna ezt a munkát.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Tapasztalatunk szerint a nem hagyományos oktatási formák segítségével (projekt, kooperatív tanítás, differenciálás) - mellőzve a frontális elemeket és preferálva a személyre szabott, esetenként kiscsoportos oktatást - ezek a tanulók fejleszthetők, önmagukhoz képest valamennyien egy magasabb szintet elérve lépnek tovább. Sikerként könyveljük el azt is, hogy önbizalmuk megerősödik, családjukkal, szüleikkel való kapcsolatuk kiegyensúlyozottabbá válik, szocializáltságuk és kulturális szintjük, általános életviteli tájékozottságuk növekszik. Mindehhez elkötelezett, módszertanilag nagyon jól felkészült, emberileg mintát mutató személyiségű pedagógusok kellenek, akik ennek a folyamatnak a kulcsfigurái.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Az intézmény azért vesz részt három olyan fejlesztési projektben is, mely a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozik, mert az eddigi tapasztalataik azt mutatják, hogy a tanulókat a speciális képzéssel sokkal nagyobb arányban lehet felkészíteni és eljuttatni a szakmai vizsgáig, mint a normál osztálykeretben.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>A vezetőt jelentős mértékben lekötötte az egy évvel ezelőtt létre hozott nagy intézmény egységes szervezetté formálása. Ugyanakkor széles körű tudással és tapasztalattal rendelkezik a lezakadók, SNI-s tanulókkal való foglalkozás területén. Az egyes tagintézményekben segíti ezeket a programokat, és támogatja a megszerzett tudás (pl. SZFP) terjesztését a szervezeten belül.</p> <p>A Dobbantó csoport működése szempontjából kulcsfontosságúnak ítélték a résztvevők elkötelezettségét, ezért a csoport tagjainak kiválasztása belső pályázattal történt.</p>

6. Egyéni tanulási utak biztosítása

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	<p>A Dobbantó program nagyon hasonló ahhoz a programhoz, amely szerint az intézmény korábban is dolgozott. Ebben az iskolában mindig volt szakképzés a fogyatékkal élők számára. Rehabilitációs programmal indult az iskolai munka. A program előtt is egyéni fejlesztési tervek szerint dolgoztak a pedagógusok, ezek a tervek leírt, szisztematikusan vezetett dokumentumok. A program előtt is gyakorlat volt az egyéni haladási ütem biztosítása a tanulók számára, hiszen ebben az iskolában fokozottan érvényes az egyénhez való igazodás, az egyénnel való fokozott törődés. Az iskola alapelveiben megfogalmazottak érvényesülnek az intézményi működés minden területén. Az egyéni haladási, fejlesztési tervekben meghatározzák, hová tud eljutni a tanuló, a terv, hogy ezeket a Dobbantóban még konkrétabbá tegyék. A Dobbantó programban 15 gyerek kerül a segítő tanárhoz, a segítő tanár a diákkal együtt fogja meghatározni az elérendő célokat. Az intézmény jelenleg teljes körű mérést és részletes visszajelzést végez minden szinten. A leíró funkció helyett a diagnosztikus funkció kerül előtérbe: egyéni fejlődési mutatók követése, a lemaradások, haladás személyre szóló meghatározása. Elsődleges a motiváló, dicsérő, a pozitívumokra építő értékelés. A Dobbantó programban modulonként részletesen kidolgozott az értékelés.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	<p>Az egyéni tanulási utak biztosítása ebben az intézményben elengedhetetlen, hiszen valamennyi az intézményben tanuló diák SNI-s. Szakmai eredménynek az tekinthető, hogy az egyéni tanulási utak biztosításával az egyénre szabott haladási ütemterv kialakításával, a három hónapot nem meghaladó tanmenetek elkészítésével, az iskolából kikerülő tanulók többsége elvégzi az általános iskolát, illetve kikerülnek a munka világába. Az intézményben olyan szakmacsoportok működnek, melyek figyelembe veszik azt, hogy a tanulók „másképp” képesek elsajátítani a tananyagot. Annak ellenére, hogy egyéni tanulási utak biztosítottak, még van lemorzsolódó, az iskolából kimaradó fiatal, kiknek az intézmény reális esélyt teremthet a Dobbantó programban való részvételre, egy újabb esélyt adva arra, hogy ne kallódjanak el.</p>
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	<p>A speciális szakiskolába főként az Éltes Mátyás Iskolából vesznek fel tanulókat. Ide kerülnek még a tanulási képességeket vizsgáló szakértői bizottság döntése alapján felvételre kerülő, és a máshonnan (szakképzésből) kihulló tanulók is. Van, aki 9.-ben van, aki a 10. illetve a 20. hónapos előkészítő képzésben kezdi meg a tanulmányait. A 9. és 10. évfolyamon általános pályaorientációt tartanak, ami mindig az önismereten alapul. 10. évfolyamon a pályaalkalmasság vizsgálatára épül a pályaorientáció. Könyvkötő, textiltermék összeállító, gyorséttermi- és ételleadó, épületfalazó kőműves, hidegburkoló, szobafestő, parkgondozó és szállodai szobaasszony szakmákra képeznek, de a második szakma megszerzése sokszor már más szakközépiskolákban</p>

	<p>történik. A tanulásszervezési eljárások kialakításához már régóta egyéni fejlesztési terveket készítenek. Tanórákon alkalmazzák a csoportmunkát, a kooperatív technikákat és a differenciált óravezetést. Széles körben alkalmazzák a projektoktatást is. A szabadidős tevékenységek idejében a szakköröket, és a negyedévente tartott komplex napokat használták fel a tanulók fejlesztésére. Minden programjukban építenek a tanulók addigi ismereteire, sokat beszélgetnek velük, felhasználják előzetes ismereteiket az oktatásban. Próbálkoztak a tanulásmódszertan oktatásával is, de a tanulók annyira egyéni problémákkal rendelkeztek, hogy felhagytak vele. Az egyéni fejlesztési tervek előírják a felzárkóztató foglalkozások szervezését, a kiscsoportos lehetőségek kihasználását. Ezeken lehet személyre szóló fejlesztésről és differenciált oktatásról beszélni.</p>
<p>FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola</p>	<p>Nincs összehangolt és a helyi tanrendbe beépített fejlesztési terv. Nincs elfogadva és támogatva teljesen a fejlesztő pedagógia. A Dobbantó a remény számára. „Végre!” Differenciálás a tanórán működik (de sokaknál ez fogalomzavar). A tanulók megismerésén keresztül ez működhet, és nyitottak a kollégák, de sok a hiányosság ezzel kapcsolatban. Az SNI-ről szóló tájékoztatás is kevés.</p>
<p>ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola</p>	<p>Nincs összehangolt és a helyi tanrendbe beépített fejlesztési terv. Nincs elfogadva és támogatva teljesen a fejlesztő pedagógia. A Dobbantó a remény számára. „Végre!” Differenciálás a tanórán működik (de sokaknál ez fogalomzavar). A tanulók megismerésén keresztül ez működhet, és nyitottak a kollégák, de sok a hiányosság ezzel kapcsolatban. Az SNI-ről szóló tájékoztatás is kevés.</p>
<p>Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola</p>	<p>Bár a fejlesztő pedagógia elfogadott és támogatott, az egyéni haladási ütem még nem biztosított, csak teljesen egyedi esetekben, amikor a gyerekekkel (és esetenként a szülővel is) együttműködve, tanórán kívüli foglalkozások vagy beszélgetések révén javítanak a tanuló teljesítményén. A differenciálás működik a tanórán. A kollégák nyitottak, de nagyon sok a szociálisan hátrányos helyzetű és az SNI-s diák, akikkel megterhelő külön-külön foglalkozni az órákon.</p>
<p>Tolna Megyei Önkormányzat Göllez Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma</p>	<p>A Dobbantó programot megelőzően is gyakorlat volt az intézményben az egyéni fejlesztési tervek készítése. Valamennyi diákra készül egyéni fejlesztési terv. Az egyéni haladási ütem biztosítása elengedhetetlen a tanulók nagyfokú heterogenitása miatt. A pedagógusok a tanórai tevékenység differenciálásával, a habilitációs és rehabilitációs tevékenységgel segítik az egyéni haladást. A frontális munka mellett a differenciált tanulásszervezést és a csoportmunkát alkalmazták eddig. Az óralátogatások tapasztalatai alapján az igazgató úgy véli, szükség van a módszertani megújulásra ezen a területen. A tanulók értékelése is a hagyományos módon, érdem-</p>

	<p>jeggyel, osztályzattal történik, kiegészítve esetleg személyre szabott szóbeli értékeléssel. Tanulásmódszertant nem tanítottak eddig. A pályaaorientációs tevékenység két területen folyik: kerti munkás és textiltermék- összeállító szakmákra készítenek fel. A kistérség nem biztosít elegendő munkalehetőséget a lakosság számára, a speciális intézményből kikerülő diákok számára ezek még szűkösebbek. A munkahelyek megismerésére kevés a lehetőség, nincs rá még gyakorlat. A programtól remélik a lehetőségek kiszélesedését, ennek érdekében néhány munkahellyel már fel is vették a kapcsolatot. Az intézmény parkjában volt lehetőség munkatapasztalatok szerzésére, idénnyelleggel szőlőmunkákban, szüretelésben vettek részt. Az iskola nagy hangsúlyt fektet a tanórán kívüli tevékenységek szervezésére, ezek keretein belül a tanulók képességeinek fejlesztésére. Az iskolaotthonos forma, a kollégiumi munka erre jó lehetőségeket biztosít. Szakköreik sport, tánc, énekar, dráma, amelyek lehetőséget adnak a mozgáskultúra, a kommunikáció és kapcsolatteremtés fejlesztésére. Ezen kívül számítástechnika és kézműves szakkör is működik. A szabadidős programok szervezése is rendszeres: minden évben részt vesznek a tanulók színházlátogatáson, tanulmányi kiránduláson, táborokban, különféle versenyeken. Ezek szervezéséhez pályázati forrásokat szerez az iskola.</p>
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	<p>Hagyományos tanulásszervezési eljárásokat alkalmaztak eddig. Ettől eltérő csak az alternatív szabad tanulásszervezési mód felmenő rendszerben. Dán mintára a modulrendszert is próbálták, próbavizsgák két - háromhavonta voltak a visszacsatolásban – ez a moduláris váltózik – vesszőfonás, parkgondozás, varró, háztartási ismeretek régi OKJ-s 21-es kódú szakképesítéseknél lehetett ezt tenni – az új OKJ-s szakmák bevezetésével ezt már nem fogják tudni a régi tartalommal megtartani. Az új OKJ szerinti szakképesítések programjára való átállás új helyzetet fog teremteni, ki kell dolgozniuk a saját adaptált változatukat. Az előzetes tudást, és az egyéni tanulói élettapasztalatokat változatos módszerekkel építik be a tanítás-tanulás folyamatába. Minden meglévő tudást felhasználnak, és lehetőséget nyújtanak főleg szakköri keretek között pl. – fafaragásra, lakatos munkákra, horgászásra, túrázásra, az állatokkal való foglalkozásra, kertészkedésre, főzésre is.</p>
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	<p>Az egyéni haladási ütem biztosítása nem gyakorlat az iskolában. Az egyéni tanulói célok megfogalmaztatása egyéni elbeszélgetések, valamint tanár és diák közti, szóbeli „szerződések” formájában van jelen. Az értékelés numerikus.</p>
Harruckern János Gimnázium, Szaképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	<p>Az SNI-s tanulók osztálytermi, tanórai foglalkozásaira kifejezetten a különböző tantárgyakat tekintve egyéni fejlesztési terv még eddig az intézményben nem készült. A tanulói szakvélemények alapján a tanulásban akadályozott gyermekek rehabilitációs és habilitációs foglalkozásokon vesznek részt. A Dobbantó programba bekerülő gyermekek fejlesztésétől azt várják, hogy az egyéni fejlesztési utak biztosításával reális esélyt teremtsen a gyermekek személyre szabott képességeinek megfelelő kompetenciák fejlesztésére.</p>

Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Az egyéni tanulói élettapasztalatokat beépítik a tanítás-tanulás folyamatába, az egyéni fejlesztés segítségével, rehabilitációs órák alkalmával, iskolai programokon ahol az iskola normál általános iskolai, szakiskolai és speciális iskolai tanulói is részt vesznek. Egyéni fejlesztési terveket már korábban is készítettek. A személyre szabott fejlesztést az egyéni fejlesztés teszi lehetővé. Tanuló párok kialakítása során jó tanuló mellé teszünk gyenge képességűt, az pozitív munkára ösztönöz. Általában a társaktól jobban elfogadják a pozitív példát. Versenyszellem működik a tanulók között, ami jobb teljesítményre ösztönöz.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Törekednek rá, de mivel rengeteg a problémás, vagy irreális önképpel rendelkező gyerek és kevés a tanár, ez sajnos nem minden esetben megoldott.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Az egyéni tanulási utat az intézmény képzési sokszínűsége és az átjárhatóság biztosítása segíti. Emellett felkészítjük tanulóinkat a pályák világában való eligazodásra, segítjük a munkakeresés és az élethosszig tartó tanulás technikáinak elsajátítását is.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A differenciált oktatás, korrepetálások, egyéni fejlesztőfoglalkozások segítségével valósítják meg. A program eddigi (rövid) ideje alatt is felmutatható a fejlődés, bár a szakmai eredmények később jelentkeznek. Órarendbe építve tanítanak tanulásmódszertan tantárgyat.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	Az intézmény a reintegrációs osztályokon keresztül tapasztalatot szerzett már az egyéni fejlesztési tervek és tanulási utak kialakításában. A komplex intézmény, amely sokféle tanulási lehetőséget kínál, hatékonyan tudja támogatni az egyéni tanulást. Ezt segíti elő az is, hogy jól kialakított a belső nyomon követési rendszere a tanulók mozgásának.

7. Életpálya-építés

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	<p>Az iskolában fontos, hogy az életpálya a képességekkel összhangban álljon. A fiataloknak nemcsak a pályaválasztásukat segítik, hanem azt is irányítják, hogy hogyan viselkedjenek, cselekedjenek, éljenek. Az intézményben modulrendszerű oktatás bevezetése van folyamatban. Pályaorientációs modulok: I. Kérdezd meg magadtól; II. Kérdezd meg tőlem; III. Itt állok; IV. Beszéljük meg; V. Pályaudvar; VI. Kell egy csapat; VII. Bízhatok bennem. A pályaorientációs órák tevékenységének tartalma: A munka- pálya világában kiemelten szükséges személyiségjellemzők minőségének tudatosítása, az öndefiníciós képesség megalapozása, pályaismeret, mint a társadalomba való beilleszkedéshez szükséges konkrét ismeret a munka világáról, az érdeklődés szerepe a kiemelt pályakörök megismerésében, a képességek, készségek szerepe a pályaszintek vállalásában, tervek megvalósításának útjai, lehetőségei, célok szerepe az életpálya tervezésben, a társadalmi, környezeti tényezők, képzési és munkaerőpiaci ismeretek. A 10. évfolyam után a tanulók 90%-a az intézményen belül folytatja tanulmányait. Vannak belső és külső képzőhelyek, a külső képzőhelyekkel az iskola szoros kapcsolatot tart, figyelemmel kíséri a tanulók munkáját, segíti az elhelyezkedését. Az SNI és HH, HHH tanulókról szólva főleg a felzárkóztatás kerül szóba. A Martin János Szakiskola foglalkozik a tehetségfejlesztéssel is. Tanulói jó eredményeket érnek el a Speciális Szakiskola Országos Szövetsége által szervezett versenyeken, főleg textil, parkgondozás, faipari szakmákban.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egyes- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSRB	<p>Az intézményben kifejezetten ilyen kompetenciafejlesztés, mint életpálya-építés, eddig nem volt. A pályaorientációt egy főállású szakember kistérségi szinten látja el, melyben a gyermekek képességtesztrel történő felmérése után javaslatot kap arra vonatkozóan, hogy milyen szakmák elsajátítását ajánlják számára, mely a személyiségének, egyéniségének a legmegfelelőbb lenne. Természetesen ez csupán javaslat-tétel, döntést a gyermeknek a szülővel közösen kell meghoznia. Ahhoz, hogy a döntés megfelelő irányú legyen, az intézmény segítségére van a szülőknek és tanulóknak abban, hogy nyílt napok formájában pályaválasztási vásárt rendez, ahol a szakmák bemutatásán túl a személyes találkozásra is lehetőség van a vezetéssel, diákokkal és tanárokkal. Az intézmény vezetése nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a munkaerőpiacon milyen igények merülnek fel, és a különböző szakmák elsajátítása után milyen lehetőség van a munka világába való bekerülésre.</p>
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művé-	<p>Korábban próbálkoztak a tanulókkal egyéni tanulói célokat fogalmaztatni, de ezt ma már nem teszik. Az SNI-s tanulóknak tudnak segítséget nyújtani a pályaorientációban, bár dokumentált mérést erre nem végeznek. A vizsgák, köztes vizsgák, pályaal-kalmassági vizsgálatok eredményeiből és a munkahelyek visszajelzéseiből tudnak</p>

szetoktatási Intézmény	következtetni arra, hogy a tanulók mire lehetnek majd képesek a munkaerőpiacon. Az SNI tanulók munkáját, teljesítményét tanórákon szóban és osztályozással értékelik. A pedagógusok egy része a HEFOP-ban megtanult kompetenciafejlesztő módszereket, eljárásokat tudatosan alkalmazza. A tanulók számára az önismeret terén már korábban is szerveztek tréning jellegű foglalkozásokat. Ezt fontosnak tartották, mert az SNI-s tanulók énképére főként az alulértékelés volt a jellemző, míg a más képzésekből különböző problémák miatt kihullott felzárkóztatós tanulók énképe viszont többnyire felülértékelt volt.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Pályaorientációban az érdeklődés kialakulásakor tudnak segíteni a diáknak. Volt olyan diák, akit nyelvi képzésre küldtek. SZFP II. keretén belül működik a pályaorientáció. A fejlesztő pedagógus csinálja és jól csinálja.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Munkaerő-piaci kompetenciavizsgálatuk még nem volt, de a pályaorientáció egyénileg biztosítva működik a szakiskola 9-10. évfolyamában, szakmai alapozással együtt. Ügyvitel és könnyűipar.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A pályaorientációban látszik nagyon, mennyire foglalkoznak a tanulóikkal. Ilyekor már érzik a korábbi diákok háláját is, akiknek segítettek sikeresen elhelyezkedni, vagy továbbtanulásra ösztönözték. Az SZFP I.-ben működött a pályaorientáció és ezt a fejlesztő pedagógus még megtoldotta a saját tapasztalataival is, és a tanári kar elkötelezettsége működteti a kialakult rendszert.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az életpálya építési tevékenység elemeiben megtalálható az intézményben, de ezen elemek tudatosan még nem szerveződtek rendszerré. A felső tagozaton gyakorlat a bemeneti és kimeneti mérés, de ez csak a tanulási képesség szintjére korlátozódik, a tanulók egyéb, munkaerő-piaci sikerességet eredményező kompetenciáira nem. Megfogalmazza az intézmény, hogy elsősorban a viselkedés, a szociális kompetenciák fejlesztése, a munkára nevelés kerül a középpontba, ám ennek dokumentált módszerei nem találhatók. Nem gyakorlat a tréning jellegű foglalkozás, a célok megfogalmaztatása, a tudatos kompetenciafejlesztés. Az életpálya építés elődleges színtere az osztályfőnöki óra volt eddig.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Peda-	Az első egy-két hónapba osztályfőnöki órán a szülői elvárásokat is, a tanulók képességeit is tudatosítják, és egyéni tanulói célokat fogalmaztatnak meg a tanulókkal. A pályaorientáció során ebben az iskolában több szakmacsoportot, szakmát tudnak bemutatni. Szakmacsoportjaik - szakképesítései: - mezőgazdasági szakmacsoporton

gógiai Szakszolgálat	<p>belül a parkgondozó rész-szakképesítés, könnyűipari szakmacsoporton belül– lakás-textil varrómunkás, valamint most készülnek az építészeti szakmacsoporton belül a szobafestő –mázoló - tapétázó szakma rész - szakképesítéseinek bevezetésére is. Külső együttműködés ezen a területen más iskolákkal nincs, van viszont szoros kapcsolat a munkaügyi központtal és vállalkozókkal, gyakoriak a szervezett látogatások oda. A szakképző évfolyamra való jelentkezők elbírálásánál a szakmához való attitűdöt veszik figyelembe leginkább, ez a legfontosabb, ami dönt. Tréning jellegű foglalkozásokat is szerveznek, amelyek az életpálya építésben hasznosak lehetnek majd. Ilyenek pl. az ismerkedési tréningek, kommunikációs és álláskereső tréningek. Az első egy-két hónapba osztályfőnöki órán a szülői elvárásokat is, a tanulók képességeit is tudatosítják, és egyéni tanulói célokat fogalmaztatnak meg a tanulókkal. A pályaaorientáció során ebben az iskolában több szakmacsoportot, szakmát tudnak bemutatni. Szakmacsoportjaik - szakképesítései: - mezőgazdasági szakmacsoporton belül a parkgondozó rész-szakképesítés, könnyűipari szakmacsoporton belül– lakás-textil varrómunkás, valamint most készülnek az építészeti szakmacsoporton belül a szobafestő –mázoló - tapétázó szakma rész - szakképesítéseinek bevezetésére is. Külső együttműködés ezen a területen más iskolákkal nincs, van viszont szoros kapcsolat a munkaügyi központtal és vállalkozókkal, gyakoriak a szervezett látogatások oda. A szakképző évfolyamra való jelentkezők elbírálásánál a szakmához való attitűdöt veszik figyelembe leginkább, ez a legfontosabb, ami dönt. Tréning jellegű foglalkozásokat is szerveznek, amelyek az életpálya építésben hasznosak lehetnek majd. Ilyenek pl. az ismerkedési tréningek, kommunikációs és álláskereső tréningek.</p>
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	<p>Pályaválasztási tanácsadó, pályaválasztási kiállítás, „Nyitott Kapuk” program. Ezek mind működnek az iskola szervezésében. A felzárkóztató osztály elvégzése (vagy a Dobbantós papír) önmagában kevés az elhelyezkedéshez.</p>
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	<p>Az intézmény eddigi előéletében nem volt jellemző, hogy külön foglalkoztak volna az SNI-s és hátrányos helyzetű gyermekek pályaaorientációjával illetve életpálya építésével. A többi tanulóval együtt, közösen kezelték ezt a problémát, amennyiben a tanulmányaik során gondok merültek fel, a szülőkkel és a tanulókkal való egyeztetés után esetleges pályamódosításokat ajánlottak fel.</p>
Szász Márton Átálános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	<p>Szervezett formában nem követjük nyomon a nálunk végzett diákokat, de személyes kapcsolatokon keresztül (a városban találkozunk vagy visszalátogatnak az iskolába) igen. Ilyenkor nemcsak saját magánéletükről, munkájukról szerzünk információt, hanem egykori osztálytársaik életéről is mesélnek. A tanulók énképe sok esetben nem reális elszállt, vagy alulértékelt. Fejleszthető fegyelmezési eszközök igénybevétele, valamint példamutatással, biztatással szereplési lehetőség biztosításával.</p>

Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Segítenek kiválasztani a legjobban illő, a gyereket leginkább érdeklő szakmát, és utána nagyon komolyan elkezdnek foglalkozni vele. Mindezt lehetőleg csoportokban.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Különböző – nagyrészt az iskolai projekt-team tagjainak kidolgozásában elkészült - modulok, projektek, digitális tananyagok segítik tanulóinkat az egyéni életút, életpálya megtervezésének kompetenciájához. Ezek jelentős hányadát országos terjesztésre megvásárolta az NSZFI és a KETISZK. A visszajelzések szerint nem csak iskolánkban alkalmazhatók ezek az anyagok, hanem az ország több szakiskolája is sikeresen adaptálta.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Az intézményen belül és kívül is lehetőségük van a tanulóknak átmenni másik osztályba, iskolatípusba, szakmára. A pályaaorientáció keretén belül forgószínpadszerűen ismerkednek meg a választható szakmák széles körével. Vállalkozókhöz, külső gyakorlati helyre is elviszik a tanulókat, szakmai napokon vehetnek részt, illetve más iskolákkal szervezett programokon kapnak segítséget életpályájuk tervezéséhez. Erre is az vonatkozik, hogy még az eredmény nem látszik, bár vannak arra mutató jelek, hogy ez is segített a tanulóknak, mert aki év elején még egyáltalán nem tudta, hogy mit szeretne csinálni, annál is kialakultak különböző alternatívák.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	Ezen a területen az intézmény számít a Dobbantó program által ígért képzési programra, tartalmakra, módszerekre.

8. Diáktámogatás

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	<p>Az intézmény a tanulási környezetet igyekszik úgy kialakítani, hogy az esztétikailag és a praktikusság szempontjából is megfelelő legyen. Rendelkezik digitális táblákkal, számítógépekkel, többféle alakú, mozdítható, állítható (magasság, dőlésszög), asztalokkal – székekkel, puffokkal. Van rehabilitációs helyiség, „tükrös szoba”, konditerem, fényterápiás terem. Az egyik helyiség neve „kuckó”, itt terápiás foglalkozások folynak. A praktikumon túl a vezetőség odafigyel, hogy esztétikailag is megfelelőek legyenek a bútorok, kiegészítők, termek. Pl. a fal színével harmonizáló függönyök, kárpitok kerülnek a helyiségekbe. Az intézmény folyamatosan terjeszkedik. Most 2 újabb épület kialakítására, berendezésére, üzembe helyezésére kerül sor. Az iskolában működik egy szociális team. Ők azok, akikhez a gyerekek bármikor fordulhatnak gondjaikkal, problémáikkal. A team tagjai folyamatos elérhetőséget biztosítanak, a tagok valamelyike bármikor megtalálható az erre kijelölt helyiségben. Hetente a team tagjai esetmegbeszéléseket tartanak pszichológus részvételével. Igénybe veszik a családsegítő támogatását, iskolai védőnő és orvos végez munkát az intézményben.</p>
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egysé- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSZRB	<p>Az intézményben az osztályfőnökökön kívül külön szakemberek állnak a diákok segítségére. Az intézményen belül mentálhigiénés szakember, pszichológus foglalkozik a fiatalokkal. Külön figyelmet fordítanak arra, hogy a szabadidős tevékenységek során olyan környezeti hatás, illetve egyéni tapasztalás útján szerzett ismeretek birtokába kerüljenek a tanulók, melyeket a szociális helyzetük miatt önállóan nem tudnának megtapasztalni. Így Erdélybe szervezett Erdei iskolai programjuk évek óta működik. Osztálykirándulásokon, versenyeken, képzőművészeti és kulturális rendezvényeken, különböző szakkörökön vehetnek részt. Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a drámapedagógiai oktatás teret kapjon.</p>
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művé- szetoktatási Intéz- mény	<p>Az iskolába a városkörnyékről és a megye több településéről is érkeznek tanulók, így a kapcsolattartás a többnyire nem túlságosan motivált szülőkkel nehézkes. Személyes találkozási lehetőség nem mindig nyílik. Ilyenkor telefonon történik a kapcsolattartás. Van azért egy olyan szülői kör (főként az SNI-s tanulóknál), akik nagyon támogatólag lépnek fel az iskola mellett. Tanulói krízishelyzetekben támogatásért, együttműködésért a pedagógus az igazgatóhoz, a Családsegítő Központhoz, a Gyermekjóléti Szolgálatához, a Szakértői és Nevelési Tanácsadóhoz illetve a Drogambulanciához fordulhat segítségért. Az iskolában a hagyományos tantárgyi munkaközösségek helyett adott feladatra létrejött teamek dolgoznak együtt. Ilyen az egy osztályban tanító tanárok csoportja, vagy az esetmegbeszéléseken résztvevő különböző végzettségű szakemberek csoportja. Az iskola központi épülete most került felújításra, de a Frankel Leó utcai épületben is sok minden felújításra került. Az utóbbi he-</p>

	<p>lyen van még bőven tennivaló, hogy a tanulási környezet jobban segíthesse az SNI-s tanulók iskolai tanulását, életét. A diákok valós élethelyzetét, jövőképét személyes beszélgetésekkel és önismereti tréningekkel igyekeznek feltárni. Az intézménynek a Fogd a kezem Alapítvánnyal és a Kerek Világ Alapítvánnyal alakult ki jó kapcsolata, melyet elsősorban a tanulók munkahelyi gyakorlatának szervezésére használnak fel. Az intézménynek a Fogd a kezem Alapítvánnyal és a Kerek Világ Alapítvánnyal alakult ki jó kapcsolata, melyet elsősorban a tanulók munkahelyi gyakorlatának szervezésére használnak fel.</p>
<p>FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer-ipari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola</p>	<p>Náluk ez még nincs, csak most kezd kialakulni, nagyban a TÁMOP és a Dobbantó hatására. Nem elégséges a tájékoztatás az SNI-ről. A diákok énképe nem reális, fejleszteni pedig csak a speciális (pl. fejlesztő) órákon lehet. Pszichológus és gyógytárgypedagógus viszont nincs az iskolában.</p>
<p>ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola</p>	<p>A diákok komplex támogatása a tanórákon kívül történik, egyéni szinten. A problémákat, kríziseket első körben házon belül kell megoldani. (Van fejlesztő-, ill. gyógytárgypedagógusuk is.) De adott esetben segít az önkormányzat is.</p>
<p>Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola</p>	<p>A fejlesztőpedagógus egyben mentál-higiénés szakember is, így a diáktámogatásnak kialakult rendszere van. Esetenként az iskolán kívüli szakembert is segítségül hívják, de jobb szeretik saját erőből megoldani a felmerülő problémákat.</p>
<p>Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma</p>	<p>Az intézmény megfelelő tanulási környezetet biztosít, a gyönyörű kastélyparkban pihenési, sportolási lehetőség is adott. Az iskola megfelelően felszerelt feladatának ellátására. A szülőkkel való kapcsolattartás nehézkes. A kapcsolatfelvételt elsősorban az iskola kezdeményezi. A szülők nagy része nem érdeklődik gyermeke iránt. Az évi két szülői értekezlet látogatottsága csekély, a szülőknek kb. 10%-a együttműködő. A diákok valós élethelyzetét leginkább családlátogatások alkalmával ismerik meg a pedagógusok. Információkat kapnak még a jegyzőktől és családsegítők munkatársaitól. Probléma esetén is a pedagógusok látogatják meg általában a családokat, segítik tanácsokkal a szülőket. A hatékonyabb munka érdekében az egy osztályban dolgozó pedagógusok, gyermekfelügyelők szoros kapcsolatot tartanak, naponta egyeztetik a tanulókkal kapcsolatos teendőket. Tanulói krízishelyzetek esetén a pedagógus első körben az intézmény vezetéséhez fordulhat. A helyzetek nagy részében az iskola meg tudja oldani a problémát. Ha szükséges, családsegítő, vagy más szakemberek bevonásával cselekszenek. Kialakult kapcsolatrendszerük is elsősorban a jegyzőkkel és a családsegítőkkel van, korábban történt kapcsolatfelvétel a Tamási Cigány Kisebbségi Önkormányzattal is. A hatékonyabb munka érdekében az egy</p>

	osztályban dolgozó pedagógusok, gyermekfelügyelők szoros kapcsolatot tartanak, naponta egyeztetik a tanulókkal kapcsolatos teendőket. Tanulói krízishelyzetek esetén a pedagógus első körben az intézmény vezetéséhez fordulhat. A helyzetek nagy részében az iskola meg tudja oldani a problémát. Ha szükséges, családsegítő, vagy más szakemberek bevonásával cselekszenek. Kialakult kapcsolatrendszerük is elsősorban a jegyzőkkel és a családsegítőkkal van, korábban történt kapcsolatfelvétel a Tamási Cigány Kisebbségi Önkormányzattal is.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	A teljes tanulási környezet az SNI-s tanulók iskolai tanulását, életét szolgálja. (Pl. mobil terek, mobil padok, pihenőhelyek, udvar stb.) Mobil berendezések vannak a termekben, kivételt képeznek ez alól a műhelyek. Meghitt zugok főleg a parkban található, szalonnasütő, bográcsoló helyek, születnapot ünnepelnek itt, vagy csendes személyes beszélgetéseket folytatnak. Ide tartozik még tartalmi szempontból minden sajátos intézményi foglalkozási forma is.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Van iskolapszichológus, de nagyon sok munkája van, és csak hetente kétszer és rövid ideig van az iskolában. Az énképet önismereti, szituációs játékokkal és önismereti keréssel alakítják. A pályaaorientáció első fél éve gyakorlatilag erről szól. Érdekes volt, hogy a diákok mennyire partnerek voltak, amikor egymásról kellett véleményt mondaniuk. A negatív tulajdonságok például játékos „bírósgai tárgyalás” formájában kerültek megbeszélésre, nyíltan, többek előtt, és nagyon jó eredményei lettek ennek a módszernek.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	Azoknál a tanulóknál, akiknél szociális problémák merültek fel a tanulmányaik folytatását illetően – pl. a nem megfelelő támogatói környezet a család részéről – a családsegítő szolgálattal együttműködve gondoskodtak arról, hogy átmeneti gondozásba vegyék a rászoruló fiatalot. Ilyen eset az intézményben többször előfordult. A TISZK megalakulása óta az intézmény mentálhigiénés szakembere és pszichológusa a diákok problémájának megoldását is többször segítette, de jellemzően legtöbb esetben úgy, hogy nem a diák, hanem az osztályfőnök kérte a segítséget. A Dobbantó programtól azt várják, hogy a diákok egyéni problémáira olyan megoldási javaslatok születnek, melyek részben vagy egészben elhárítják azokat az pszichés, szociális akadályokat, melyekkel a diákok küzdenek.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Útravaló ösztöndíj-pályázat benyújtása, mentorálás, tanulószobai részvétel és ifjúságvédelmi fogadóóra biztosítása.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Szoros az együttműködés a VIII. kerületi Önkormányzattal, és az iskola fenntartója is nagyon jó partner minden támogatásban. A szülőkkel viszont vannak problémák.

Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Tanulóinkat támogatja a „Sikeres Gáspárért” Alapítvány, és az iskolában országosan is egyedülálló módon négy éve működő Mentálhigiénés Munkaközösség, amelynek nem csak több mentálhigiénikus szakvizsgázott tanárunk, pszichológusunk, hanem különböző szakos, és a fiatalok segítésében elkötelezett, erre tréningekkel felkészített tanár is tagja.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A tanulók, az intézmény speciális munkatársai (gyógypedagógus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, pszichológus, fejlesztőpedagógus, védőnő) segítségével, szinte minden területen lehetőséget kapnak problémák megoldására. Ezen kívül az intézmény külső kapcsolatai révén, egyéb szakemberek (Nevelési tanácsadó, Családsegítő szolgálat) segítségét is biztosítani tudják.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>Az intézmény széles körű diáktámogatási rendszert működtet. Ennek lényeges elemei:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SNI tanulók kötelező ellátása • magatartászavarral küzdő tanulók támogatása • tankönyvtámogatás (jó könyvtár) • sportolási lehetőségek • felzárkóztató órák, programok (magas kihasználtság, jó eredmények) • kollégiumi ellátás • étkezési lehetőség • egyéb kedvezmények a diákok számára • ifjúságvédelmi felelős alkalmazása (5 óra/tagintézmény), mentálhigiénés szakember (minden nap más tagintézményben segíti a diákokat és a pedagógusokat) • tanulói ösztöndíjak • városi ösztöndíjprogram • a bejáró tanulók lakhely szerinti pályázati lehetőségeinek figyelemmel kísérése, a tanulók tájékoztatása a lakóhelyük szerinti pályázatokról

9. Lemorzsolódók felkutatása és megtartása

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	Nincs lemorzsolódás az intézményben. Innen akkor lép ki a gyerek, ha elköltözik (évente 3-4 tanuló). A bukás nem jellemző. Fogyatékos tanulók járnak az iskolába, a pedagógusok mindegyike odafigyel a tanulók haladására, folyamatos az egyéni fejlesztés.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	A különböző intézménytípusokból kimaradó, lemorzsolódó gyermekeket az intézmény felveszi, mivel a fenntartó őt nevezte ki a kötelező felvételt biztosító intézménynek. A gyermekek felkutatására eddig külön programot nem dolgozott ki, hiszen a küldő intézmények keresték fel az Esély Pedagógiai Központot azzal a kéréssel, hogy vegyék át ezeket a tanulókat. Sajnos eddig az intézménynek is voltak és vannak problémái a tanulók oktatási rendszerben való megtartásával, melyre külön pályázaton nem indultak, így nem vettek részt az Szakiskolai Fejlesztési Programban, de most a megoldást a Dobbantó programban való pályázattól várják.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	A szakmák között és iskolán belül az átjárhatóság egyértelműen megvalósul. Az iskolák közötti átjárhatóság főként az iskola felé működik, hiszen a más szakképzőkből lemorzsolódó tanulók leginkább itt kötnek ki. Innét főként a 2. szakmára mennek tanulók más iskolába. Speciális programmal csak a 10 és 20 hónapos felzárkóztató (KT 27.§ alapján szervezett) osztályok működnek az iskolában. Az iskolának igazi pedagógiai válaszai a lemorzsolódás csökkentésére nincsenek. Elmondásuk szerint az oktatási rendszerből kiesett tanulókat a családsegítőn keresztül számon tartják, és igyekeznek nekik egyéni tanulási programokat kínálni.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Dobbantó program, szakiskolai előkészítő, a személyes kapcsolat (gyermekvédelmi szempontból is fontos momentumként!). És egyéni képességet erősítő módszertan. Fontos lenne ebből a szempontból a tanulói környezet. „Hova jövök be tanulni”. Az „otthon-érzet”-et kéne elérni. Ami nagyon hiányzik, az a család, a szülők bevonása az iskola életébe.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Szinte nincs náluk lemorzsolódás a felzárkóztató osztályban. Gimnáziumba is küldnek gyereket. Ott tartanak, hogy az iskolából nem mennek el gyerekek, csak ha elküldik őket.

Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Érződik, hogy szeretik a „gyerekeiket”, és más iskolákban rosszul teljesítő gyerekek is szinte „megtáltosodnak” az értő gondoskodás és foglalkoztatás alatt. Viszont sok esetben nagyon hiányzik a család, a szülő támogatása, és részt vétele az iskola életében.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	A lemorzsolódottak, iskolarendszerből kiesettek felkutatására az iskola még nem rendelkezik módszerrel. Diákokat kizárólag a szakértői bizottság szakvéleménye alapján és javaslatára vesznek fel. A bizottság elé kerülhetnek olyan tanulók, amelyek más iskolákban sikertelenek voltak, de még tanköteles korúak. A belső lemorzsolódás csökkentése érdekében lehetőség van a két szakma közti belső átjárásra. Pedagógiai válaszaik nincsenek a lemorzsolódás csökkentésére, azokat éppen a program bevezetésével kívánják elérni.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Annak érdekében, hogy az Éltesben a toborzás, beiratkozás folyamatához a felzárkózásra motivált lemorzsolódottak kerüljenek be, személyesen tárgyal a projektvezető a jegyzőkkel és intézményvezetőkkel a környéken. A tanulók énképe csak kis mértékben reális, ennek fejlesztése a lemorzsolódás elleni prevenció egyik fontos eszköze. A másik a tervszerű, tudatos kompetencia (készség, képesség) fejlesztés, ami a gyógypedagógiában nagyobb hagyományokkal rendelkezik. Nagyon nehéz ennél a tanulói körnél a tanulás tanítása. Az önálló tanulás messze áll a lehetőségeiktől, de a tanulásmódszertant is tanítják, a kollégistáknál jelenleg. Az SNI miatt a 10. évfolyamig készültek a tanulók számára egyéni fejlesztési tervek, heti 4 rehabilitációs órákeretben gyógypedagógus foglalkozik a személyiségfejlesztéssel. Akik igénylik, azokkal a szülőkkel napi kapcsolatban állnak, ezen kívül jellemző a levelezés, telefon, személyes megkeresés is. Sajnos a szülői értekezleteken és fogadóórákon éppen a legproblémásabbak részéről csekély a jelenlét. Van iskolapszichológus, mentálhigiénés szakember, ezen kívül mindig rendelkezésére áll a munkahelyi vezető is. Az ifjúságvédelmi felelőshöz, ápolónőhöz is fordulhat a tanuló és a pedagógus egyaránt, krízishelyzetekben, a probléma jellege dönti el, kihez optimális - élnek is ezekkel a lehetőségekkel. Az iskolának a lemorzsolódás csökkentésére adott pedagógiai válaszait meghatározza, hogy milyen tanulói körből kerülnek ki a gyerekek. A 3H jellemző, jelentős arányban vannak az állami gondoskodás alattiak, és az életkori sajátosságok (serdülés) miatt van lemorzsolódás. Ezt csökkentő eljárásaik: szoros kapcsolat a gyámokkal, - a lemorzsolódás a hiányzások miatt a legjellemzőbb. Ezen kívül az alapellátással is szoros kapcsolatban állnak, az ifjúságvédelmi kolléga szoros kapcsolatokat ápol. Jó példaként kiemelhető a pozitív prevenció megvalósítása is, amikor olyan közeget, külső motivátorokat alkalmaznak, amelyek a bennmaradásra is ösztönzik a széles vonzó lehetőségek kínálata miatt a tanulókat. pl. Leonardo (portugáliai, dániai, lengyelországi, németországi gyakorlaton vettek részt).
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Szociális munkás dolgozik az iskolában, főmunkaidőben, a szakhatóságokkal pedig ifjúságvédelmi felelős tartja folyamatosan a kapcsolatot.

Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A projektvezető elmondása szerint a tanulók énképe nem reális, ezért nagyon sokszor találkozunk azzal a helyzettel, hogy a középiskolai szakmaválasztásuk nem képességeiknek és érdeklődési körüknek megfelelő. A lemorzsolódás egyik okaként említi meg, a nem megfelelő szakmaválasztást. Ebben az esetben az intézmény segítséget tud nyújtani a tanulók számára, hiszen az iskolában lehetőség van arra, hogy több szakmacsoport közül válasszon a tanuló a képességeinek és érdeklődési körének megfelelően. A központi intézményben szinten nincs olyan szakma, melyet ne tudnának felajánlani annak érdekében, hogy a tanuló szakmát szerezhessen. Az intézményi integráció óta a szakmacsoportok és a különböző szakmák területén az átjárhatóság az intézmény valamennyi képzésében biztosított. Ezen lehetőségek biztosítása óta a lemorzsolódók aránya csökkent, de ezt a számot még mindig csökkenteni szeretnék. Ez is oka a Dobbantó programban való részvételüknek.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Az igazolatlan hiányzásokat megakadályozni sajnos nem tudják, főleg mert ezek nagy része a hátrányos szociális helyzetből fakad. Az osztályfőnökök feladata, hogy a hiányzásokról tájékoztassa a szülőket valamint a gyermek és ifjúságvédelmi felelőst, s így közösen találjanak megoldást a problémára. A tanulók egy részénél visszatartó erő a törvényi szabályozás is. Iskolai szinten próbálnak olyan rendezvényeket szervezni, melyek az iskolában maradásra ösztönzik a diákokat (pl. túrázás, kirándulás, sportkör, számítástechnika szakkör). Bekapcsolódnak különböző programokba (pl. Útravaló, Czinka Panna valamint a Veszprém Megye Köznevelésért Közalapítvány által kiírt pályázatok), melyek anyagi támogatást nyújtanak a diákoknak, de elnyerésük feltételhez kötött.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Az iskolában folyamatos munka folyik a lemorzsolódás csökkentésére, és van, hogy az iskolából érkező híreket hallva visszajön egy-egy korábbi tanuló, de a már lemorzsolódottakat nem keresik külön.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Kiépített a kapcsolatunk az általános iskolákkal, együttműködik az iskola a Városi Mentálhigiénés Tanári Munkaközösséggel, a Városi Gyermekvédelmi Tanári Munkaközösséggel, a családsegítőkkal és pártfogókkal, valamint a szakértői bizottsággal. Jó a kapcsolatunk a Munkaügyi Központtal és a Kecskeméti Képző Központtal. Rendszeresen közös programokon veszünk részt a város ifjúságsegítő egyesületeivel, intézményeivel (pl. HELPI, Kecskeméti Ifjúsági Otthon).
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A tanulók lemorzsolódásának csökkentése szoros együttműködéssel valósul meg a fenntartó, az iskola és a szakszolgálatok között. Azoknak a tanulóknak a megtartására, akik lemorzsolódnának, az Arany János program ad lehetőséget. A tanulóknak szervezett speciális programok is segítenek a lemorzsolódás csökkentésében.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és	Az intézmény nagy figyelmet fordít a lemorzsolódás mérséklésére. A nyomon köve-

Szakiskola	tés eredményeként pontos adatokkal rendelkeznek. A közgazdasági képzésben gyakorlatilag nincs lemorzsolódás, a ruhaipari képzésben a 10. osztályig a tanulók cserélődésének aránya 30%. Ez nem jelent feltétlenül lemorzsolódást, átkerülnek más képzésbe. Ugyanakkor sok a folyamatosan hiányzó ebben a körben, és ismert jelenség a gyermekszületés miatti kilépés. A tanulók megtartását segíti az intézményben kialakított belső követési rendszer. Tapasztalatból tudják, hogy a vidéki jegyzők nem tudják a családokat rászorítani a tankötelezettség teljesítésére.
------------	--

10. A vezetés felkészültsége (kompetenciái) és elkötelezettsége a program végrehajtására vonatkozóan

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	A vezetőség teljes elkötelezettséggel fordul minden fejlesztő program felé. A Dobbantó programon kívül számos projektbe bevonódnak, kezdeményeznek. Az intézmény vezetőségének (és a projektvezetőségnek) minden tagja részt vett azokon a módszertani képzéseken, amelyeken az iskola többi pedagógusa, ezen felül pedig vezetői képzésekbe is bekapcsolódtak. Az intézmény valódi tanuló szervezet, aminek feltétele a vezetőség viszonyulása, elkötelezettsége a tanulás, a fejlődés, innováció mellett.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	A jelenlegi intézményi vezetés elkötelezett és felkészült a program fogadására, de tudomásul kell venni azt a tényt, hogy az intézményben most, az interjú készítése alatt zajlik az intézményvezető választás. A vezetői pályázatok már beadásra kerültek, a jelenlegi intézményvezető nem adta be pályázatát, tehát bármilyen döntés születik a jelenlegi igazgató nem kíséri tovább ezt a programot. A projektben tevékenykedő projektvezető, illetve a Dobbantó programban dolgozó pedagógusok elkötelezettek a program mellett, és remélhetőleg az új vezetés támogatását is élvezni fogják.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	A vezetők (igazgató és projektvezető) elkötelezettek a program iránt. Azért pályáztak, mert bármivel is próbálkoztak korábban, mindig voltak olyan tanulók, akiket nem tudtak kezelni, akik kiestek a rendszerből, esetleg be sem kerültek ide. Úgy érzik, hogy ezzel a programmal csökkenteni tudják ezen tanulók számát.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Ld. A vezetés motivációja című pontban
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Ld. A vezetés motivációja című pontban

Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Ld. A vezetés motivációja című pontban
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	A vezetés maximálisan elkötelezett a program végrehajtása mellett. Az intézményben nyáron vezetőváltás lesz, de az új vezetés is rendelkezik a megfelelő kompetenciákkal a végrehajtáshoz. Az új vezető is rendelkezik intézményvezetési gyakorlattal, projektirányítási tapasztalattal azonban nem. Ezen a területen még egyetlen résztvevőnek sincs gyakorlata.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekegység, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Az igazgató és a projektvezető sokoldalúan képzett, jelenleg is részt vesznek posztgraduális képzésben. Tapasztalt projektmegvalósítók. A program céljaival azonosulni tudnak. A fenntartói erkölcsi támogatáson túl infrastrukturális fejlesztést is tudtak hozni az intézmény számára.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Ld. A vezetés motivációja című pontban
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A tagintézmény vezetője és kompetenciái megfelelnek a program végrehajtására vonatkozóan. A beszélgetés során kiderült, hogy a program alkalmazkodik a tagintézmény hosszú távú stratégiájához, igényként fogalmazódik meg az, hogy a horizontális tanulás valósuljon meg a projektben résztvevők, illetve a projektből kimaradó pedagógusok között. Bízunk abban, hogy a Dobbantó program eredményei „jó gyakorlat”-ként elterjednek nemcsak tagintézményünkben, hanem az intézmény által fenntartott valamennyi tagintézményben is.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	A vezetés kellő pályázati tapasztalatokkal rendelkezik. Jelentős, a hátrányos helyzetű tanulókat érintő programok vannak jelenleg is az iskolában. PI. EFA tanterv az SNI-s tanulók felzárkóztatása, HEFOP 3.1.3. kompetencia alapú oktatás, Czinka Panna ösztöndíj, Útravaló program. Jó tapasztalatok megosztása terén kiemelkedő eredményeket értek el a térségben. Sokrétű együttműködést alakítottak ki társszervezetekkel, intézményekkel stb.
Esély Kövessy Erzsébet Szakképző Iskola	Ebben az iskolában a vezetés kezdeményezte a Programban való részvételt. Mind az elkötelezettségük, mind a kompetenciáik megvannak a sikerhez.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális	Az intézmény vezetője évekig maga is részt vett a szakmatanulásra előkészítő osztály munkájában projektek illetve felzárkóztató foglalkozások tartásával. A Dobbantó

Szakiskola és Kollégium	program iskolai koordinátora vezetője volt az SZFP-I. programban az ezeknek az osztályoknak a megszervezését célzó C komponensnek, tanácsadóként és mentor-ként országosan is segítette és segíti a program intézményesülésének folyamatát az ország több tucat iskolájában. E program mellett a pályázat megírásával és az azóta tartó jelentős mértékű intézményi előkészítéssel elkötelezettségüket bizonyítják nap mint nap. Mindent megtesznek annak érdekében, hogy a program fenntartói támogatottsága a lehető legmagasabb szinten realizálódjon, és hogy a Dobbantó városi szinten is ismertté és más iskolák számára is vállalható képzési formává váljon.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A Speciális Szakiskolában már évek óta folyik a programban most megfogalmazott képzés. Az intézmény nem új tanítási módszer bevezetését kezdte, hanem a már eddig is alkalmazott kiszélesítésére került sor. Elkötelezettségük következtében továbbképzésekkel, belső tudásátadással, illetve horizontális tanulással kompetenciájukat magas szintre emelték a program végrehajtásához.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>A vezetői támogatás részeként figyelmet fordítottak arra, hogy a Dobbantó programba beiskolázandó tanulók (az interjú idején már 10 fő volt) tanulási feltételeit kialakítsák, ez sikerült is. A tanárokat és a fejlesztési folyamatot is támogatja a vezetés. Törekszik erkölcsi és anyagi elismerésre egyaránt.</p> <p>Lásd továbbá a vezetés motivációja pontot.</p>

11. Iskolai szintű bevonódás

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	A pedagógusok közül mindenki részese a fejlesztő programoknak. A Dobbantóban a nevelőtestület 17%-a vesz részt. Az intézményben folyó fejlesztő munka mindenki számára átlátható, részben az áttanítások miatt, részben a rendszeres megbeszélések miatt. Minden tanítási év tematikusan szerveződik, amely tematikát a nevelők együtt beszélnek meg, terveznek meg, a közismeretisek bevonják a szakmásokat és viszont.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egysé- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSZRB	Az intézmény valamennyi dolgozója tájékoztatást kapott a programmal kapcsolatban. A Dobbantó programban résztvevő kollégák kiválasztása önkéntes alapon történt, a vezetés célirányosan felkereste azokat a kollégákat, akiket a programban szívesen látott volna. A résztvevő kollégák különböző végzettségűek, tanár, gyógypedagógus, szociális munkás, pszichológus és fejlesztő pedagógus. A szülők és az intézményben tanuló diákok tájékoztatása a program indításáról a tanévzáró értekezleten megtörtént.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művé- szetoktatási Intéz- mény	A programokban korábban részt vett kollégáknak lehet, hogy eleinte ellenállást kellett leküzdeniük, de a program előrehaladtával mindig nőtt a követők száma. Azok, akik több képzésen vettek részt, több programnak is résztvevői voltak, mind az iskolavezetés, mind a kollégák előtt tekintélyre tettek szert. Belső szavazás után az év pedagógusa e körből került ki. Az intézményegység pedagógus közössége 19 főből áll. A program, a jó gyakorlat könnyen terjed különösebb szervezés nélkül is. A tanterület harmada benne van a dobbantóban. Team megbeszéléseket hetente tartanak. A korábbi programokban tanultak egy része (kompetencia alapú módszertan) ma már beépült a napi gyakorlatba, bíznak abban, hogy a Dobbantó-programmal is így lesz ez. A Dobbantó-programban résztvevő fiatalok nem fognak kilógni a többiek közül, hiszen már említésre került, hogy 10 és 20 hónapos előkészítőket tartanak a szakképzés megkezdése előtt. A Dobbantó-program nem más, mint egy ilyen speciális előkészítő. Ez megkönnyíti a program intézményesülését. Ma még nem tudják, hogy milyen időközönként lesz lehetősége a programról beszámolni a benne dolgozóknak.
FVM Közép- Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer- ipari Szakképző Iskola, Kollégium	A Szakiskolai előkészítőben csak szöveges értékelés van, év végén pedig önértékelés. Dobbantóban ugyanez lesz. A szummatív értékelés van többségben, de egy-egy formában előfordul a formatív és a diagnosztikus értékelés is. A portfólióban viszont rengeteg fantázia van. Nem nagyon működik. Mint team, inkább elszigetelődnek, mint beolvadnak. Disszemináció kereteiket kihasználják a nagyobb elfogadás reményében. Ezek leginkább belső képzések, bemutató órák, jó gyakorlatok, beszámolók,

és FVM Gyakorló-iskola	beszélgetések. Ez utóbbi a leghatékonyabb. „Harcokat vívunk.” Egy pozitív beállítással próbálják elfogadni, „elfogadtatni” az SNI-t. A diákokkal beszélgetés formájában. Tájékoztatás – az iskolaújságban cikkek, illetve az osztályfőnökök tájékoztatják a tanulókat. De a Dobbantós osztály helyileg nem ott lesz, ahol a többiek tanulnak, hanem a kollégiumban, a nyugodt tanulás miatt (átépítés lesz). „A legnagyobb hibánk a tájékoztatás hiánya. A tanévnyitó értekezlet a legjobb lehetőség.”
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Az iskolában elsősorban frontális oktatás folyik, de utána kiscsoportban és egyénre szabottan is foglalkoznak mindenkivel. Nem nagy iskola (170 fős tanulói és 17 fős pedagógusi létszám.) Családias légkörű. Nem kell egy osztályban tanítaniuk a tanároknak, hogy tudjanak mindent. A diákok az iskolában együtt vannak, sőt segítenek egymásnak. (Az SNI-sek segítenek a mozgáskorlátozottaknak pl. beszállni a kerekesszékekbe, az ép mozgáskorlátozottak pedig nem ritkán korrepetálják az SNI-seket.)
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Kitűnően fog működni. A dislexiás csoportot is egyértelműen elfogadta az iskola, egyértelműen a tanárok hatására, és az iskolán kívüli foglalkozásokat is ki lehet használni az elfogadás erősítésére. A Dobbantós csoportot is várakozás előzi meg.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Korábban nem volt ilyen jellegű fejlesztési program az intézményben. A dolgozói közösség elfogadó szemléletű, segítőkész, az egyéni problémák megoldásában támaszt nyújtó módon működött az eddigiekben is. A pedagógusok, dolgozók tájékoztatása a programról megtörtént. A tanév indulásakor iskolagyűlésen tervezik tájékoztatni a diákságot, és a diákönkormányzat támogatását kérni a megvalósításban. A belső tudásmegosztás technikái az eddigiekben a következők voltak: beszámoló értekezleteken, beszámoló munkaközösségi értekezleteken, beszámoló munkaközösségi foglalkozásokon. A program kapcsán a benne dolgozók a rendszeres hóvégi értekezleteken fognak tájékoztatást adni a munkájukról.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekeháza, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	A különböző fejlesztési programokban dolgozó pedagógusok eddig mintává váltak az adott programban, nem az elszigetelődés a jellemző – ennek eszközei a tájékoztatás, bevonás, pl. ilyen volt a szabad tanulás megismertetése a kollégákkal, és kiterjesztése felmenő rendszerben. Külső és belső disszeminációs technikákat egyaránt alkalmaztak a korábbi programokban, tudásmegosztó, tapasztalatcsere fórumokat működtettek. Ezek közül a betekintés egymás munkájába a leghatékonyabb, de tartanak bázisintézményi előadásokat, és nyílt napokat is. Időközönként lesz lehetősége majd a programról beszámolni a benne dolgozóknak, igény szerint – heti, havi gyakorisággal megoszthatják majd a vezetéssel és a kollégákkal is a tapasztalataikat.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Az iskolában működik egy ifjúsági tagozat, ami átmenet az esti és a nappali között. Szakmai munkaközösségek és egy osztályban tanító pedagógusok szerveződése is létezik, így nagyon sok információt be lehet gyűjteni a kollégáktól. Szakmai munkaközösségekre példák: Minőségirányítási team, pályázati teamek (Leonardo, Comeni-

	us, Dobbantó) Szakmai feladatokra (Unesco mintaiskola, stb.) és más, különböző programok. „Ők már nem fognak föltűnni, annyi dolog volt itt.” (Felzárkóztatók, szómáliek). De vannak direkt kezdeményezések, hogy tanórán kívüli programokon vegyesen helyezték el őket, tehát SNI-st és nem SNI-st együtt.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	Az iskolában, a programban résztvevő pedagógusok széles körű tájékoztatása megtörtént a programmal kapcsolatban, a tantestület többi tagja pedig keveset tud róla. A programba be nem vont pedagógusok hallottak már arról, hogy szeptembertől indul a Dobbantó program intézményükbe, melyhez a megfelelő tanulólétszám már kialakult, de a programot részletesen nem ismerik. A programban résztvevő tanulók köre főleg az intézmény tanulói közül került ki. A projektvezető elmondta, hogy a Dobbantó programban résztvevő pedagógusok arra töreksenek, hogy ne elszigetelten keljen végezniük a munkát, az újonnan elsajátított módszereket hospitálás formájában át tudják adni a tantestületben a módszerek után érdeklődő pedagógusok számára.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Előkészítő 9. évfolyammal nem rendelkeznek, de fenntartó is célként fogalmazta meg, hogy lehetőleg minden kistérségben működjön felzárkóztató oktatás, így itt is. Iskola térségi feladatokat ellátó többcélú intézmény-ként működik, s mindig is fontos volt számukra, hogy a diákjaink jól érezzék magukat az iskolában, és olyan szakképesítéshez jussanak, amely javítja a munkaerő-piaci helyzetüket. A 9-10. évfolyamainkra jellemző az enyhe fokú értelmi fogyatékoság, illetve a tanulásban akadályozott, a többi tanulóval együtt haladni képtelen hátrányos helyzet, beilleszkedési gond. Az ő esetükben elsősorban a felzárkóztatás, egyéni fejlesztés, pályaaorientáció, szakmai előkészítés, életre nevelés, alpműveltségi vizsgára való felkészítés a cél. A Dobbantóban részt vevő kollégákat az intézményvezető kijelölte a résztvevőket. Azok köréből választott, aki korábban bizonyítottak, emberi és pedagógiai szempontból kiemelkedő értékkel bírtak. Korábban is együttműködés volt köztük különböző pályázatokban, pl. a HEFOP-ban. Szabadidős programokat, közös kirándulást, stb. terveznek, azért, hogy a Dobbantós fiatalokat befogadják, elfogadják a többiek az iskolában. Az intézmény tanulói már tudják, hogy új tanulócsoporthoz indul. Várakozással tekintenek elé.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	A Dobbantó programra vonatkoztatva is erős a vezetés motivációja. Szeretnének hozzájutni olyan szakmai programokhoz, módszerekhez, amit tudnának a Programon kívül is használni.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Ezen a téren még jelentős erőfeszítések várnak a team-re.

Kiskunfélegyházi Középiskola, Szak- iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	<p>A szervezeti kultúrát áthatja a hátrányos helyzetű és SNI-s tanulókkal való foglalkozás. Mivel a településen sok az ilyen tanuló, az iskola tudja és felvállalja ezen képzést. A szakemberek jelenléte az intézményben segítséget nyújt a tanulóknak és a diákoknak is. A programban való részvétel vezetői ajánlással és a kolléga megkérdezésével valósult meg. Általában azok a munkatársak vesznek részt a programban, akik már eddig is foglalkoztak az érintett tanulókkal. A programban résztvevők munkaközösségeken keresztül és az egy osztályban tanító pedagógusok közösségében tevékenykedve továbbadják ismereteiket, tapasztalataikat. Ezeket olyan osztályokban is felhasználják, amelyek nem vesznek részt a programban, illetve fejlesztéseket tudnak megfogalmazni ezek segítségével.</p>
Szolnoki Szolgá- tási szakközép- és Szakiskola	<p>A célcsoporttal való foglalkozásra való felkészültség, tudás tagintézményenként igen eltérő. azokban a tagintézményekben, amelyek a célcsoporthoz tartozó diákokkal foglalkoztak már eddig is, jelentős tudás és tapasztalat birtokában vannak.</p> <p>A szervezeti kultúrát a tanulás és a fejlődés szándéka és képessége jellemezi. A vezetés ezt tudatosan, a tagintézmények jellemzőihez illeszkedően támogatja.</p> <p>A vezetés segíti a belső tudásmegosztó fórumok működését. Az SZFP II-ben a moduláris képzéseket követően sor került a tanultak átadására. Tagintézményi szinten van érzékelhető, hogy a korábban tanultak milyen módon és mértékben épültek be a működésbe.</p>

12. Team működés

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	Feladatmegoldó team-ek: 1. Rendezvények, társadalmi szereplések megvalósítása; 2. kapcsolatok építése, ápolása. Fejlesztési team-ek: 1. Szociális team; 2. Rehabilitációs team; 3. Megújulás-módszertani team; 4. Környezetnevelési team; 5. Mérés-értékelés team; 6. Foglalkoztatást elősegítő team; 7. Felzárkóztató oktatást elősegítő team; 8. Informatikai team; 9. Tantárgyi projektek; 10. Minőségfejlesztő.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	A Dobbantó programban részt vevő pedagógusok eddig ilyen felállásban, team munkában nem dolgoztak együtt. Az intézményben különböző projektek megvalósítása során megfigyelhető volt a pedagógusok közti együttműködés, amely egy-egy szabadidős program, vagy diákönkormányzati rendezvény ideje alatt non-formálisan működött. Az intézményben különböző munkaközösségek működnek, ahol az egymástól tanulás elsősorban az alsós munkaközösség körében kapott teret.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Az iskolában a hagyományos tantárgyi munkaközösségek helyett adott feladatra létrejött teamek dolgoznak együtt. Ilyen az egy osztályban tanító tanárok csoportja, vagy az esetmegbeszéléseken résztvevő különböző végzettségű szakemberek csoportja. Ilyenek a bevezetőben említett projektek végrehajtására szerveződött ideiglenes teamek is. A Dobbantó-programban részt vevő kollégák kiválasztásánál a szakmai felkészültség és problémaérzékenység mellett figyelembe vették, hogy a team szakmailag sokszínű, együttműködésre képes munkatársakból álljon.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	A Dobbantó team önkéntes alapon jött létre, és 4 főből áll. A csoport vezetője fejlesztő pedagógus, és csak olyanok jelentkeztek, akik fejleszteni is szeretnék magukat SNI terén.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	A Dobbantó team is a tanáriban működik, szoros együttműködésben a többi tanárral. A team összetétele: fejlesztő tanár, konduktor, és a két legalkalmasabb kolléga. + vezetői eligazítás, de csak a közös irány miatt.

Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A team-munka eddig félig-meddig működött (Lásd a pedagógusok felkészültsége a program végrehajtására című pontot.). A Dobbantó csoport félig önkéntes alapon jött létre, de a konkrét kiválasztásban a vezetőség és a fejlesztő pedagógus is részt vett. A csoport vezetője fejlesztő pedagógus, és csak olyanok jelentkeztek, akik már foglalkoztak SNI-s, vagy HH-s tanulókkal.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az iskolában állandó teamek működnek. A szakmai munkaközösségek szerepe, működése hagyományos: szakmai feladatok egyeztetése, értekezletekre való felkészülés, iskolai szintű feladatok szervezésében való részvétel, stb. Rendszeresen dolgoznak együtt az egy osztályban tanító pedagógusok, nevelőtanárok és gyermekfelügyelők. Ők a tanulók teljesítményéről, mindennapi gondjairól egyeztetnek rendszeresen. Önkéntes alapon alakulnak feladatra szerveződő teamek is (pl. rendezvény megszervezése). A programban résztvevő kollégák is elsősorban önkéntes jelentkezés alapján, és csak részben tudatosan lettek kiválasztva.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Az egy osztályban (egy csoportban) tanító pedagógusok szoros együttműködése rendszeres, a tanulók fejlődését és szükségleteit értékelő megbeszélések mindennaposak. Gyors és jól működő az információáramlás – tekintettel a speciális szakiskolai részben lévő alacsony létszámra -, és vannak munkaközösségi megbeszélések rögzített időpontokban is, ez havi rendszerességű szokott lenni. – Két munkaközösség működik jelenleg: szakoktatói és közismereti. Havi fix, ezen túl eseti heti, kiscsoportos megbeszélések történnek, ez a fajta sűrűség inkább a szakoktatóknál jellemző. A kollégium és a gyermekotthoniak is csatlakoznak ezekhez, amikor szükséges a téma miatt. A működésükre jellemző, hogy a két munkaközösségen belül is csoportok különülnek el. Az osztályfőnökök, szakoktatók keresik meg azokat, akiket be kell vonni. Inkább a szakmai munkaközösség a dominánsabb. Az egy osztályban tanítók átlagos létszáma kb. 3 fő, ők nem alkotnak szervezeti egységet, de teszik maguktól a dolgukat.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	A Dobbantó team szűken meghatározva 4 fővel működik, tágabban értelmezve 7 fővel. Önkéntesek.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A Kastélyban dolgozó pedagógusok körében többször kísérelték meg azt, hogy team munkában dolgozzanak össze egy-egy tantárgyat, illetve műveltségterületet. Sajnos ez a projektvezető értékelése alapján nagyon nehézkes, mivel a pedagógusok érdektelenek. Ebben a témában a tagintézmény-vezető és a projektvezető ellentmondásba kerültek egymással, ugyanis a tagintézmény-vezető úgy látja, hogy ez az együttműködés, illetve team munka jól megvalósítható, csak eddig kevés idő állt a pedagógusok rendelkezésére. Bíz abban, hogy a Dobbantó programban résztvevő pedagógusok team munkában történő pozitív tapasztalata más közösségek team munkáját is generálja majd.

Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	-
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	A Dobbantó team működik, 4 fővel.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A team elkötelezett tanárok és szakoktatók munkájának színtere, akik megfeszített erővel (kétkezi munkával, szervezéssel, koordinálással, stb.) dolgoznak jelenleg is azon, hogy az infrastrukturális háttér magas színvonalát az évindítás időpontjára biztosítani tudják. Emellett szakmailag és módszertani szempontból továbbképzésen, belső konzultációkon és önállóan is készülnek az oktatás program által kívánt érdekes formai megoldások alkalmazására.
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A team működés két állandó formája a munkaközösségek és az egy osztályban tanítók közössége. Adott feladatok megvalósítására is működnek teamek. Pl.: Beiskolázás, MICS, MÉCS, SZFP, Reintegráció, Önfelkészítés, Szakmacsoportos moduloktatás, Projekt team.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	Az intézményen belül – elsősorban az SZFP-s programokban érintett tagintézményekben – sok pedagógus vett részt olyan képzéseken, amelyek elsajátíthatták a csoportmunkát, és maguk is kipróbálhatták azt. Az intézmény működésére jellemző a teammunka. A szakmai munkaközösségek intézményi vagy tagintézményi szinten szerveződnek (létszámtól függően). A moduláris képzésben külső és belső szakemberek dolgoznak együtt. Több feladatra szervezett munkacsoport is működik, minőségirányítási, fejlesztő pedagógiai csoport, és ilyen a Dobbantó munkacsoportja is. Az intézmény pedagógusai városi munkaközösségekben is dolgoznak, ilyen például a nyelvi érettségi munkacsoportja.

13. Iskolafejlesztési program

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak-képző Iskola	Az iskola bekapcsolódik minden olyan fejlesztő programba, amit úgy ítél meg, hogy profiljába illeszkedik, illetve elősegíti az iskolában folyó nevelő - oktató munkát. A közelmúltban az alábbi programokban vett részt az iskola: SZFP I., CQAF, IPR, KOMP, Munkahelyi Gyakorlat Program, Utógondozói Program. Ezek a programok előzményei a Dobbantónak, a Dobbantó jól kapcsolható az intézményfejlesztési múltjához, nagy gyakorlattal rendelkeznek a vezetők és pedagógusok mind a projektvezetésben és lebonyolításban, mind a fejlesztésben.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	Az intézményben 1993-ban fejlesztették ki az Egyéni Fejlesztésen Alapuló tantervet, mellyel ma is végzik az oktató-nevelő munkát. Azóta iskolafejlesztési programban nem vettek részt.
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	A bevezetőben már említettük, hogy egy átalakuló, fejlődő iskolában kerül bevezetésre a program, ahol egyidejűleg most is 4 pályázat fut egyszerre. Ezek a programok azonban egymást erősítik. A fenntartó 4 iskolaközpontba vont össze a pécsi alapfokú oktatási intézményeket. Ezek egyikében kerül bevezetésre a program. Mögöttük egyértelmű fenntartói támogatás kísérhető nyomon, amely nem csak a programhoz adott fenntartói nyilatkozatban ölt testet. Az iskolaközpontban Pécs városának egyik legnagyobb iskola felújítása zajlott le az elmúlt években. Hasonló speciális szakiskolai képzést más iskola nem folytat. A jövőben a tanulói környezet modernizálását tervezik az iskola több épületében is.
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer-ipari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Egyelőre a fejlesztőpedagógus foglalkozik ezzel.

ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	-
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Náluk gyerekcipőben jár. Szeretnének fejleszteni, de nagyon jó kialakult foglalkozási és foglalkoztatási gyakorlataik vannak, hogy ezek mentén szeretnének tovább haladni. A Dobbantó programtól is azt remélik, hogy segít ezeket fejleszteni.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az intézmény innovációs kapacitása gyenge, eddig még nem vettek részt hasonló fejlesztésben. A fenntartó javaslatára pályáztak. A fenntartó támogatja a programban való részvételt, az iskola elképzeléseit, partner a szakmai fejlődésben korlátozott anyagi lehetőségei ellenére. A vezetés az induló projekttől várja az innovációs potenciál megerősödését.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Iskolafejlesztési programjukat, melyet a helyzetelemzése alapján a program ideje alatt megvalósíthatónak tartanak, ezt követően fogják részletesebben kidolgozni a bóják segítségével.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	A Dobbantó programtól várják a modulokat, és csak az után tudnak mélyebben belemenni az iskolafejlesztésbe.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	Az intézmény speciális programmal osztályt nem működtet iskolájában, nem vett részt a Szakiskolai Fejlesztési Programban. Az intézményi integráció óta, valamint később a TISZK-ek megalakulása óta jellemző az intézmények közötti, illetve az iskolák közötti szakmai tapasztalatcsere. A intézmény nyertes pályázója a TÁMOP 3.1.4. „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – innovatív intézményekben” című pályázatnak. A pályázat Szabadkígyóson két feladat-ellátási helyen, a Kastélyban, illetve tanműhelyben kerül megvalósításra, a Dobbantó programmal azonos tagintézményben.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Az előkészítő 9. évfolyam az iskola szerves részévé válik, így lehetőség adódik a tanulói létszám szinten tartására, növelésére. Elsősorban Tapolca térségében illetőleg Veszprém megye területén egyre több hátrányos helyzetű, SNI-s fiatal sajátít el a munkaerő-piaci igényeknek megfelelő szakmát, képes és hajlandó lesz munkát vállalni, ezáltal szociálisan hátrányos helyzete javul. Ezen célok megvalósítása érdekében iskolánk szélesíti szakma-kínálatát, mely támaszkodik a Regionális Fejlesztési Bizottság terveihez valamint a helyi munkaerő-piaci igényekhez (megkezdjük a pékcukrász és az erdészeti szakmunkás szakmák képzését, ezek jelenleg támogatott szakmák a Közép-Dunántúli Régióban). A kompetencia-alapú oktatás fenntartásával

	<p>és elterjesztésével iskolánk az új pedagógiai elvárásoknak is eleget tesz. Pedagógusaink a megszerzett tapasztalataikat kamatoztatni tudják más osztályok esetében is, munkateljesítményük tovább erősödik, szakmai tudásukat egyre szélesebb körben elismerik (városi és megyei) és pozitívan értékelik. Iskolánk helyzete a megyén belül megerősödik (sem a pedagógus, sem tanulói létszámunk nem csökken), az infrastrukturális (új terem kialakítása megkívánja az iskola eddigi szerkezetének átalakítását, bővítését) és technikai fejlesztéseknek (eszközbeszerzések) köszönhetően modernebbé és ez által vonzóbbá válik. Iskolánk pozitív megítélését jelzi, hogy egyre több elsősorban helyi illetve megyei kulturális, sport és tanulmányi versenyen, rendezvényen veszünk részt. Elérjük, hogy a munkahelyek szívesen fogadják a diákjainkat, és gyakorlati helyeket biztosítanak számukra. Biztosítjuk a munkahelyi látogatásokat, szakemberek előadásait, és a szakmai kiállításokon (BNV, Tapolca Expo, virágkötészeti kiállítás) való részvételt. Nyílt napok, pályaválasztási körutak és a Munkaügyi Központ által szervezett pályaválasztási kiállításokkal továbbra is népszerűsítjük iskolánkat.</p>
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	<p>Most (2009 nyara) infrastrukturális fejlesztés történik az iskolában, a Dobbantósoknak alakítanak ki termeket.</p>
Kecskeméti Mű- szaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	<p>Az iskolafejlesztési programban rövid-, közép-, és hosszú távú terveket fogalmaztunk meg a Dobbantó bójákhoz kötve.</p>
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szak- iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	<p>Pályaalkalmassági teszt vásárlásával kívánnak segíteni a tanulóknak a pályaorientációban. A Programban alkalmazott módszerek iskolai szintű elterjesztése.</p>
Szolnoki Szolgá- tási szakközép- és Szakiskola	<p>Az intézmény nagy tapasztalattal rendelkezik a különböző fejlesztő programokban való részvételben, ezek megvalósításában. A viszonylag közeli összevonás sok időt és energiát köt le, ugyanakkor új lehetőségeket is teremt. Ezt a vezető világosan látja. A Dobbantó programban való részvétel az SZFP programhoz jól illeszkedik, ezt a tudást a vezetés célirányosan akarja felhasználni a célcsoporttal való hatékonyabb foglalkozás érdekében. Ugyanakkor világos elképzelése van a vezetésnek arról is, hogy a tanulásban akadályoztatott diákokkal való foglalkozás során olyan tudásra tehetnek szert, amit más tanulócsoporthoz képzésében is sikeresen alkalmazhatnak. Ez szerepel is a törekvéseik között.</p>

14. A Program végrehajtását gátló tényezők (veszélyek)

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szak- képző Iskola	Jelenleg nem látnak gátló tényezőt a programban résztvevők. Nagy lelkesedéssel, tervekkel indulnak a működtetésnek. Nyilatkozatuk szerint ez az a program, amihez megvan a kellő forrás, a program moduljai készen vannak és jól kidolgozottak, a személyi feltételek biztosítottak, a program minden szempontból előkészített.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egysé- ges Pedagógiai Szakszolgálat, Ne- velési Tanácsadó, TKVSZRB	A projektvezető a program legnagyobb veszélyének azt tartja, hogy a résztvevő tanulók létszáma a megengedett alá csökken. Úgy látja, hogy a programban résztvevő pedagógusok nagyon sok időt, erőt, energiát fordítanak arra, hogy a program eredményes és sikeres legyen. Reméli, hogy a lelkesedésük sokáig kitart. Amennyiben ez nem így lesz, veszélybe kerülhet a program sikeres és eredményes megvalósítása. Megemlítette azt is, hogy a programon belül nincs lehetőség arra, hogy a pedagógusokat azért a plusz feladatért, amelyeket elvégeznek, anyagilag támogatni lehessen. A projektvezető maga még nem dolgozott ilyen team munkában, ezért megfogalmazódik benne az a kétely, hogy a team milyen mértékben és milyen eredményességgel működhet együtt. A program előrehaladásának gátló tényezőjének említi azt, hogy amennyiben az információáramlás nem lesz megfelelő a Dobbantó programban résztvevő pedagógusok, a vezetés, a fenntartó és más oktatási intézmények között, akkor a program nem éri el célját.
Budai-Városkapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művé- szetoktatási Intéz- mény	Nincs még tapasztalat a program működéséről, pedagógusok, szülők, tanulók általi elfogadásáról. Jelentős többletmunka hárul a résztvevő pedagógusokra. Ki kell szélesíteni az új módszertant az egész oktatásra. Sokszor ez a diáknak és a szülőnek sem tetszik. Ha nagyon szigorú és értelmetlen lesz a dokumentációs rendszer, az gátolja a munkát. Kérdés, hogy a program későbbi fenntartására is jut-e forrás.
FVM Közép- Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszer- ipari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorló- iskola	A munkacsoportok tagjainak kellene találkozni a pedagógusokkal. Az együttműködés nagyon fontos. Túl sok az elmélet, ami nem is életszagú. Bízgatás, gyakorlati megoldások kellenének. Minden programnak az a célja, hogy a gyereket elérje. Ha elsiklik a nem odaillő dolgokon, az már rossz. Sok BTM-es tanulójuk van.
ADDETUR Alapít- ványi Gimnázium és Szakképző Iskola	Politikai, valamint pénzügyi veszélyek vannak. A törvények összehangolása lenne a

	megoldás kulcsa.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	A rengeteg szociálisan hátrányos helyzetű tanuló és főleg ezek életkörülményei lehetnek a főbb veszélyek. Túl kevés szülő működik együtt az iskolával, bár a vezetőségnek az az érzése, hogy a diákok szeretik ezt az iskolát, és ez reménykeltő dolog, de sok energiát kell még ebbe tenni. A másik veszélyt az anyagi korlátok jelenthetik. Ha az iskolának nem lesz elég a pénze, hogy a fejlesztéseket jól végrehajtsa, az potenciális veszélyforrás. A „túldokumentáltság” szintén veszélyes lehet. Minél többet foglalkoznak a papírokkal, annál kevesebb időt tudnak a gyerekekre fordítani. A „túldokumentáltság” szintén veszélyes lehet. Minél többet foglalkoznak a papírokkal, annál kevesebb időt tudnak a gyerekekre fordítani.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllész Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az intézmény veszélyforrásnak ítéli az alábbi tényezőket: belső ellenállás a változással szemben, bevont fiatalok lemorzsolódása, a folytatáshoz bevonandók felkutatása, nem lesz elegendő munkahely, munkalehetőség.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekotthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Belső, intézményi veszély nem azonosítható. A beiskolázást megkönnyíti a támogató fenntartói hozzáállás. Egyedül a mintegy fél éves projektkezdési csúszást emelik ki, mint hátráltató tényezőt, ez a toborzásra és a felkészülésre fordított időtartamra van negatív hatással.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	Nagyon sok a teher, és nem segítik konkrétan a tanárokat. Ezenkívül a rasszizmus határozottan jelen van az iskolában és szinte kizárólag roma gyerekek részéről.
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	A projektvezető egyetlen veszélyt lát a megvalósítás során, mégpedig a nem megfelelő team munkát. A tagintézmény-vezető ezt nem tartja problémának.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Az iskola több telephelyen szétagoltan működik. Az intézmény infrastruktúrája rossz, az épületek állaga elhanyagolt, felújításra szorulnak. Nem rendelkezik tornateremmel, szakmai gyakorlathoz szükséges tanműhelyekkel. Hiányosak az egyéb tárgyi feltételek is. További probléma, hogy a térségben a gazdasági válság következtében

	jelentősen csökkent a munkahelyek száma.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Attól félnek leginkább (és ez a fenntartóra is igaz!), hogy a Program ellaposodik és megszűnik, vagy legalábbis nem ér el komolynak mondható eredményeket.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Intézményfenntartói finanszírozási nehézségek, tantestületen belüli elfogadásban nehézségek, team tagjai "kifáradnak".
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	A fenntarthatóság veszélyben van a működtetési hozzájárulások hiányában.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	<p>A legnagyobb kockázat – egyben a legjelentősebb kihívás – az, hogy sikerül-e megtartani azokat a fiatalokat, akiket most sikerrel beszélnek rá a Dobbantó programban való részvételre. Mennyire tudják megértetni és elfogadtatni, hogy nekik is tenni kell ennek érdekében?</p> <p>Az intézményvezető az interjú végén jelezte, hogy nyugdíjba vonulása miatt vezetőváltásra kerül sor. A feladatát a közoktatás-szervezési igazgatóhelyettes veszi át, aki ismeri a Dobbantó programot, így a folyamatosság biztosítható.</p>

15. Igények, elvárások a Programmal kapcsolatban

Az intézmény neve	Tartalom
Martin János Szakképző Iskola	Nincs merev elvárás. A program szabályozott, a résztvevők ezt akarják magukra illeszteni. Sikerre akarják vinni a programot, részévé akarják tenni az intézményi működésnek.
"Esély Pedagógiai Központ" Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Nevelési Tanácsadó, TKVSZRB	A projektvezető azt várja el a programmal kapcsolatban, hogy a szakmai, módszertani segítség mindig megfelelő időben érkezzen. Kiemelten fontosnak tartja a kapcsolattartást a programban résztvevő szaktanácsadókkal. Bizonyára lesznek még elvárásai, melyeket most még nem tud megfogalmazni, ezek menet közben alakulnak ki.
Budai-Városcapu Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény	Legyen a programnak törvényi beágyazása! Hagyják a programot nyugodtan, kellő szabadsággal és rugalmas keretek között működni, adjanak neki kifutási időt! Biztosítsák a későbbiekben is a program fenntarthatóságát!
FVM Közép-Magyarországi Agrár-Szakképző Központ, Bercsényi Miklós Élelmiszeripari Szakképző Iskola, Kollégium és FVM Gyakorlóiskola	Elsősorban az SNI megítélésének megváltozása lenne a legjobb. Kellene egy olyan fórum, ahol a tapasztalatcsere lenne a lényeg, és ahol ott lennének a többi dobban-tós iskola pedagógusai, szakértők és FSZK-sok.
ADDETUR Alapítványi Gimnázium és Szakképző Iskola	„Azt szeretnénk, hogy megerősítsen bennünket, hogy az eddigi munka is jó volt, illetve a többi intézmény tapasztalatait is szeretnénk látni.” Leginkább a beilleszkedés (a munkába, az életbe) témakörében.
Öveges József Gyakorló Középiskola és Szakiskola	Remélhetőleg több diák fogja az iskolát és a tanulást választani, ha elindul a Program, és őket aztán segíteni tudják az elhelyezkedésben is. A vezetőség nem titkolt célja az anyagi természetű támogatás megszerzése is. Itt nagyon egyszerű a képlet:

	több pénzből több gyereken lehet segíteni.
Tolna Megyei Önkormányzat Göllesz Viktor Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája és Kollégiuma	Az iskola nem fogalmazott meg különös elvárásokat a programmal kapcsolatban. Fontosnak tartják a naprakész információkat, a pontos információáramlás biztosítását és a modulok naprakész eljuttatását az iskolához. Az anyagi források biztosításától várják egy új tanterem kialakítását. A programmal kapcsolatos belső elvárásai: az intézmény innovációs készségének növekedése, módszertani megújulás, kapcsolatrendszer szélesedése, pedagógusok kompetenciáinak fejlődése, a vezetés projektirányítási gyakorlatának megszerzése.
Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Gyermekegthon, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat	Ugyanazok, mint a fenntartónál. Mintaprojekt, egyfajta új utat járjon be, modellt alakítson ki, amellyel később az intézmény egészén belüli fejlesztést is szolgálja, és más intézmények is tudjanak élni a tapasztalatokkal, itt a nem szegregáltakra is gondolnak. A módszertanban hozzon új elemeket, adjon reális esélyt a fiataloknak.
Than Károly Gimnázium, Szakközépiskola és Szakiskola	A szakmai, pénzügyi és mentori segítségen kívül szeretnék, ha jobban együtt tudnának működni egymással a Program iskolái. „A Dobbantó hátrasorolja a lexikális anyag ismeretét. Pedig valami minimális kell! A Cölöpöket hiányolom nagyon sokszor.”
Harruckern János Gimnázium, Szakképző Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, EGYMI és Kollégium	Igényként fogalmazódott meg a korrekt kapcsolattartás. Említésre került az is, hogy bizonyára később lennének elvárások, jelen pillanatban nem tudnak ilyet mondani.
Szász Márton Általános Iskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és EGYMI	Veszprém megyében és Keszthely város térségében kompetenciafejlesztésen és egyéni szükségleten alapuló oktatással a Dobbantós év végén olyan fiatalokat kívánnak útjukra engedni, akik a szociálisan hátrányos helyzetükön és kudarcaikon felül emelkedve képesek és hajlandók lesznek szakképesítést szerezni és munkát vállalni. Hosszútávon: Tudatosítják a fiatalokban, hogy a munkavégzéssel társadalmilag elismert polgárokká válnak, törekednek munkamoráljukat kialakítani. Szélesítik iskolájuk szakmakínálatát úgy, hogy figyelembe veszik a helyi munkaerő-piaci igényeket valamint a Regionális Fejlesztési Bizottság terveit. Az új szakmák oktatásához új gyakorlati helyeket keresnek. Középtávon: Visszavezetik őket az iskolarendszerbe (életkortól függően a felnőttképzésbe) és visszaszoktatják a tanuláshoz. Rövidtávon: Biztosítják számukra az egyéni szükségletekhez alkalmazkodó, kompetenciákon alapuló

	oktatást és a szakmaválasztáshoz a munkahelyi látogatásokat.
Esély Kövessi Erzsébet Szakképző Iskola	Szeretnék, ha minél nagyobb teret kapna a Programban részt vevő iskolák közötti együttműködés, leginkább tapasztalatcsere és módszertan-átadás formájában. Ezen kívül megfogalmazódott egy, már a Program kezdetén létrejövő fórum gondolata is, ahol szakértők, tanárok, fejlesztő-pedagógusok és FSZK-sok találkoznának, és osztanák meg egymással a tapasztalataikat, igényeiket.
Kecskeméti Műszaki Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Pontos, időben történő tájékoztatás a programmal kapcsolatban. Ígérek betartása az FSZK részéről. Partneri viszony a támogatókkal és az érdekeltekkel (FSZK, iskolák, kamarák, szülők, stb.)
Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium	Pénzügyi forrás biztosítása a program működtetésére, fenntartására.Értelmetlen ellenőrzések mellőzése.
Szolnoki Szolgáltatási szakközép- és Szakiskola	Az egyéni tanulási programok alkalmazásában való tapasztalatszerzés. az életpálya-építés területén a Dobbantó program által ígért modul alkalmazása. A legfontosabb: a Dobbantós osztályba sikerrel megnyert diákok megtartása, képzésük folytatása, beilleszkedésük, munkába állásuk elősegítése.

10.4. Felhasznált irodalom

1. Bowman, J. E. (1975) The relationship of openness in school climate to academic pupil achievement and teacher attitude in six selected Des Moines elementary school PhD Dissertation, Drake University
2. Halpin, A.W.; Croft, D. (1963) , Organizational Climate of Schools Chicago Midwest Administration Center, University of Chicago.
3. MacIntosh JI. (1988) SSTA Research Centre Report. [Dimensions and Determinants of School Social Climate in Schools Enrolling Middle Years Students](#)
4. http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/180.htm , Letöltés ideje: 2005. 03.01
5. Mullins, L. J., (1993) Management and organizational behaviour, 3rd edition, London, Pitman Publishing
6. Sackney L. (1988) [Enhancing School Learning climate: Theory, Research and Practice](#) http://www.ssta.sk.ca/research/school_improvement/180.htm , Letöltés ideje: 2005. 03.01
7. Tímár, É. (2006) Tantestületi légkörvizsgálat, Iskolakultúra, vol. 3., 11-23
8. Trice, H.M., & Beyer, J.M. (1993). The cultures of Work Organizations. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Visscher, A. J. (1999) Managing Schools Towards High Performance: Linking School Management Theory to the School Effectiveness Knowledge Base, Aa Balkema
10. Bass, B. M. ; Riggio, R.E. (2006) Transformational leadership 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associates
11. Mowday, R. T. , Steers, R. M., Porter, L.W. (1977) The measurement of organizational commitment Journal of vocational behavior, 14, 223 - 247.
12. McShane, S. von Glinow M. (2005) Organizational Behaviour 3rd ed. McGraw-Hill
13. Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Bommer, W. H. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. Journal of Management, 22, 259-298
14. Rubin, R.S.; Munz, D.C.; Bommer, W.H. (2005) Leading from within: The effect of emotion recognition and personality on transformational leadership behaviour Academy of Management Journal, vol. 48. (5.) 845-858
15. Az Európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerő-piaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában. Szent István Egyetem Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar Vezetéstudományi Tanszék, Gödöllő, 2001. november.
16. Karcsics Éva (2007) A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon [http://www.avf.hu/adatok/elolap/AMT/Karcsics Eva A versenyk%C3%A9pes munkav%C3%A1llal%C3%B3 kompetenci%C3%A1i az Eur%C3%B3pai Uni%C3%B3ban %C3%A9s Magyarorsz%C3%A1gon.rtf](http://www.avf.hu/adatok/elolap/AMT/Karcsics_Eva_A_versenyk%C3%A9pes_munkav%C3%A1llal%C3%B3_kompetenci%C3%A1i_az_Eur%C3%B3pai_Uni%C3%B3ban_%C3%A9s_Magyarorsz%C3%A1gon.rtf) Letöltés: 2007-08-06

17. Mohácsi Gabriella (2004): Kompetencia és érzelmi intelligencia. In: Emberi erőforrás menedzsment Kézikönyv, Budapest (főszerk.: Karoling, Mártonné; Farkas, Ferenc; Poór, József; László, Gyula) 13. fejezet
18. Nyirő Zsuzsa (2003) A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása - A munkaadó szemszögéből (fordítás) Új Pedagógiai Szemle, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=nyitott-19-fuggelek> Letöltés ideje: 2009.04.08
19. Szabó, Antal (2006) A tanárok szakmai kompetenciája - kompetencia-modellek In: A katedra árnyékában - Tanárok szakmai kompetenciája, (Szerk: Ollé, j.; Perjés, I.) Aula, Budapest, 6-22.
20. Boshier, R. (1977) Motivational Orientations Re-Visited: Life-Space Motives and the Education Participation Scale Adult Education Quarterly; 27; 89
<http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/2/8>
21. Garst, W. C.; Ried, L.D. (1999) Motivational Orientations: Evaluation of the Education Participation Scale in a Nontraditional Doctor of Pharmacy Program American Journal of Pharmaceutical Education Vol. 63
22. McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1987). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
23. Pintrich, P.R. (2003) Motivation and Classroom Learning In Handbook of Psychology, (Editor-in-Chief: Weiner, I. B.). Wiley & Sons, Vol. VII: (Educational Psychology – Eds: Reynolds, W.M., Miller. G.E.) 103-122.
24. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
25. Teacher Self-efficacy (1999 Schwarzer, Schmitz, Daytner) http://web.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm