

**Dobbantó**

*Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány*

## **Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése**

Harmadik értékelési jelentés

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

Az FSZK Dobbantó program megvalósításának intézményi szakmai értékelése

-

***A Tanulmányt az adatvédelmi szempontok figyelembevételével a Programiroda a személyes hivatkozások tekintetében módosította.***



Szeged, 2010.szeptember. 13.

## A jelentést készítették

Dr. Baráth Tibor

Dr. Bodnár Éva

Bogdány Zoltán

Cseh Györgyi

D. Simon Mária

Lakos Renáta

Lőrinczi János

Dr. Sass Judit

Dr. Szabó Éva

Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged



Mondolat Iroda, Budapest



## Tartalom

Tartalom .....	3
Vezetői összefoglaló .....	7
Az értékelés célja .....	7
Az értékeléskor alkalmazott módszerek .....	8
A Dobbantó programban részt vevő iskolák jellemzői .....	9
Az intézményi bevezetés tapasztalatai - szervezeti hatások .....	12
A programban részt vevő iskolák szervezeti jellemzői, sajátosságai .....	12
Bizalom, együttműködés, kommunikáció a szervezetben .....	19
A szervezeten belüli problémák kezelése .....	21
A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt .....	23
A szervezet szabályozottsága .....	26
Kapcsolat a dimenziók között .....	29
A szervezet megítélése az egyének szintjén .....	34
A szervezeti klíma .....	40
Szakmai háttér .....	40
Vizsgálati eredmények .....	43
A változáshoz való viszony .....	48
Szakmai háttér .....	48
A vezetői elkötelezettség .....	77
Az elkötelezettség mérése .....	77
Vizsgálati eredmények .....	79
A vezetői kompetencia .....	86
A vezetői kompetencia vizsgálata .....	86
Vizsgálati eredmények .....	90
A tanárok célcsoporttal kapcsolatos attitűdje .....	100
Az attitűd fogalma és mérése .....	100
A tanárok célcsoporttal kapcsolatos attitűdjének mérése .....	101
Vizsgálati eredmények .....	102
A tanári érdeklődés és motiváció a programban való részvétellel kapcsolatban .....	109

A tanulás motivációs rendszere .....	109
Vizsgálati eredmények .....	114
Tanulásirányítás, pedagógiai gyakorlat .....	118
A pedagógus .....	121
Mentorok.....	125
Projektvezetők.....	127
A tanítási módszerek vizsgálata .....	131
Vizsgálati eredmények .....	132
A tanári én-hatékonyság .....	137
A program belső támogatása .....	140
A program támogatási formája a vezető által .....	140
A programmal kapcsolatos tájékoztatás formái az iskolában .....	140
Vizsgálati eredmények .....	141
Mentori jelentés a Dobbantó Program hatásairól .....	149
Bevezetés .....	149
1. A Program intézményi szintű eredményei .....	149
1.1. A Program hatása az iskola a pedagógusaira .....	149
1.2. A Program hatása az iskola belső életére.....	150
1.3. A Program hatása a szülőkre .....	151
1.4. A Program hatása az iskola külső kapcsolataira .....	151
2. A Program hatása a tanulókra .....	152
3. A Program intézményi szintű szervezése .....	153
3.1. A dobbantós munkacsoportok működése .....	153
3.1. 1. Feladatok megosztása .....	153
3.1.2. Közös munka erősségei .....	154
3.1.3. Közös munka fejlesztendő területei .....	154
3.2. A dobbantós munkacsoportok motiválása.....	155
3.2.1. Értékelés.....	155
3.2.2. Elismerés .....	155
3.2.3. Támogatás .....	156
4. A Program beépülése az intézmény életébe.....	156
4.1. Az intézmény célkitűzései, belső stratégiái és a dobbantós fejlesztés viszonya.....	156

4.2. A Program intézményi befogadása .....	156
5. A Programmal kapcsolatos kommunikáció, az eredmények terjesztése .....	157
5.1. A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak belső megvitatása.....	157
5.2. A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak külső kommunikációja .....	157
5.2.1. Kommunikáció az intézmény nem dobbantós pedagógusaival .....	157
5.2.2. Kommunikáció a dobbantós szülőkkel .....	157
5.2.3. Kommunikáció a szakma egyéb képviselőivel.....	158
6. A Program fenntarthatósága.....	158
6.1. A Program további hasznosíthatósága.....	159
6.2. A fenntarthatóságot biztosító tényezők.....	159
Jelentés az educoachok fókuszinterjúja alapján a Program hatásairól.....	160
1. Az educoachok oktatással kapcsolatos előzetes tapasztalatai.....	160
2. A coachok és a vezetők kapcsolata .....	161
3. A coaching tartalma, az azonosított problémák.....	161
4. A coaching hatása, eredményei .....	163
5. Összefoglalás .....	163
Intézményi jelentés a Dobbantó Program hatásairól.....	166
1. A Program intézményi szintű eredményei .....	166
1.1. A Program hatása az iskola a pedagógusaira .....	166
1.2. A Program hatása az iskola belső életére.....	168
1.3. A Program hatása a szülőkre .....	170
1.4. A Program hatása az iskola külső kapcsolataira .....	171
2. A Program hatása a tanulókra .....	174
3. A Program intézményi szintű szervezése .....	178
3.1. A dobbantós munkacsoportok működése .....	178
3.1.1. Feladatok megosztása .....	178
3.1.2. Közös munka erősségei .....	180
3.1.3. Közös munka fejlesztendő területei.....	181
3.1.4. A dobbantós munkacsoportok motiválása.....	181
3.1.5. Értékelés.....	182
3.1.6. Elismerés .....	183
3.1.7. Támogatás .....	185

4.	A Program beépülése az intézmény életébe.....	186
4.1.	Az intézmény célkitűzései, belső stratégiái és a dobbantós fejlesztés viszonya.....	186
4.2.	A Program intézményi befogadása .....	187
4.2.1.	A moduláris oktatás dobbantós tapasztalatai .....	188
5.	A Programmal kapcsolatos kommunikáció, az eredmények terjesztése .....	192
5.1.	A Dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak belső megvitatása .....	192
5.2.	A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak külső kommunikációja .....	193
5.2.1.	Kommunikáció az intézmény nem dobbantós pedagógusaival .....	193
5.2.2.	Kommunikáció a dobbantós szülőkkel .....	194
5.2.3.	Kommunikáció a szakma egyéb képviselőivel .....	195
5.2.4.	Kommunikáció az FSZK Programirodájával .....	195
6.	A Program fenntarthatósága .....	197
6.1.	A Program további hasznosíthatósága .....	197
6.2.	A fenntarthatóságot biztosító tényezők.....	199
	Fejlesztési javaslatok a fókuszcsoportos interjúk alapján .....	201
A)	Iskolák .....	201
B)	Mentorok .....	202
C)	Coachok.....	203

## 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 önreflexiók 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.

ad1) A fenti célokkal kapcsolatban a következőket fogalmazhatjuk meg. A közpénzekkel való elszámoltathatóság a projekt külső értékelése során alapvetően azzal válaszolható meg, hogy az értékelés információt ad arról, vajon a projekt az eredetileg meghatározott irányba halad-e, és teljesíti-e a projekttervben meghatározott célokat időarányosan. (A külső értékelésnek nem feladata a pénzügyi, gazdálkodási tevékenységek és adatok vizsgálata.) **A célok alapján megállapíthatjuk, hogy a projekt a tervezettekkel összhangban működik, a tevékenységet végzők véleménye, visszajelzése megerősíti a tervek és a működés koherenciáját.**

ad2) A szakmai elszámoltathatóság az érintettek részletes visszajelzése – mennyire szervezett a projekt során a munka, milyen hatásokat érzékelnek stb., milyen eredményeket érzékelnek az eddigi munkavégzés hatására stb. – alapján elemezhető. A visszajelzések ezen területen is egyértelmű megerősítésre adnak módot: **a Dobbantó jól érzékelhető, jelentős változást, fejlődést eredményezett a vizsgált célcsoportban.**

ad3) **A külső értékelés sokrétű, mély információkat, adatokat tartalmaz az önreflexióhoz,** ami az intézmények és a projekt egésze szintjén egyaránt megtehető. Az önreflexiót egyben elengedhetetlennek, a projekt magas színvonalú megvalósítása szempontjából kulcsfontosságúnak tartjuk. Ezt tehát egyben javasoljuk is.

ad4) **Az első év adatainak elemzése, vizsgálata azt mutatja, hogy a rendelkezésre álló adatok alapján a Dobbantó jól működik, produkálja a várt eredményeket.** Ezzel együtt a jellemzően jó, esetenként kiemelkedően jó eredmények a vizsgálati területenként, valamint intézményenként alkalmasint jelentős eltéréseket, szóródást mutatnak. Ezek a különbségek elemzést igényelnek. Az adott területen jól vagy kiemelkedően teljesítő intézmények gyakorlatának megismerése és átvitele (benchmark, a tanuló szervezetként történő működés támogatása) elősegítheti a

mindösszesen kiegyenlítettebb működést, egyben – az egyébként jó – átlagok további emelkedését.

### Az értékeléskor alkalmazott módszerek

Az értékelés során a következő módszereket, technikákat alkalmaztuk.

Alkalmazott módszer	Célcsoport, szervezet
Kérdőív (Internetes kitöltés)	Igazgatók, projektvezetők, pedagógusok, mentorok és educoachok
Fókuszcsoportos interjú	Intézményi résztvevők, mentorok, educoachok

Az alkalmazott kérdőívek, illetve ezek egyes blokkjai megegyeztek a második mérés során használtakkal. Az ilyen kérdések lehetővé tették a működés kezdeti fázisában felvett és a már egy teljes tanév működési tapasztalatra épülő vélemények összehasonlítását. Ezek a részek – az értékelés akciókutatás jellegének megfelelően – támpontot adnak a program megvalósítása során a finomhangolásra, a szükséges – célirányos – beavatkozásra. Az elemzés – több területen – iskolai összehasonlító adatokat is tartalmaz, ami az intézményi szintű, fejlesztő célú korrekciókat kívánja elősegíteni. Az elemzés kiemelten foglalkozik a programban részt vevő iskolák szervezeti jellemzőivel (bizalom, kapcsolatok, elkötelezettség, klíma, változáshoz való viszony). Hasonlóképpen hangsúlyos annak vizsgálata, hogy milyen a programot megvalósító pedagógusok viszonya a folyamathoz, milyen motivációkkal vesznek részt ebben, milyen módszereket alkalmaznak. Végezetül a jelentés elemzi a programban – a résztvevők, megvalósítók által észlelt – hatásokat, eredményeket, ezek hasznosulását.

Jelen értékelés fókusza hangsúlyosan a program hatásainak vizsgálatára irányult, ezért az értékelés az előzőhöz képest új tartalmakkal gazdagodott. A fókuszcsoportos interjúk során azt vizsgáltuk, hogy a program megvalósításában közreműködők milyen hatásokról, eredményekről számolnak be saját, személyesen megélt tapasztalataik alapján. Az intézményi résztvevők, a mentorok és az educoachok véleménye alapján így a Program operatív megvalósítóinak szinte teljes körében tudtuk a Program hatásait elemezni.

A vizsgálati eredmények áttekintése alapján kijelenthetjük, hogy a Program megálmodói nem dolgoztak hiába. A Dobbantó működik. Immár az első év tapasztalataival felvértezve a munkacsoportok nyugodtabban és tudatosabban készülnek az új tanévre, hogy meg tudják adni a program célcsoportját képező fiataloknak a dobbantás lehetőségét.



## A Dobbantó programban részt vevő iskolák jellemzői

Az iskolák szervezetére vonatkozó kiterjedt, sokrétű vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy az olyan szervezeti hiányosságok (túl sok megoldatlan konfliktus, a szervezet megosztottsága, klikkesedés, bizalmatlanság, kommunikációhiány, együttműködési hiány, működési szabályozatlanság stb.), amelyek kockázatot jelentenek a program sikerét illetően, nincsenek jelen a szervezetekben. A vizsgált területekre vonatkozó átlagok alapján összességében nem mutatkozik lényeges probléma.

A Dobbantó program maga erős prioritásként jelent meg az intézmények életében, működésében. A válaszok változása a harmadik mérésben azt mutatja, hogy az érintettek növekvő mértékben látják a prioritásokat, ami fontos a program megvalósítása szempontjából.

A tantestületek fejlesztése a tanítási gyakorlatra koncentrál, ami a Dobbantó program szempontjából nagy fontosságú jellemző, igen jó eredményt mutat, és ezt a működés tapasztalatai megerősítették. Ez a projekt hatásgyakorlása, ezért a sikeressége szempontjából meghatározó jelentőségű. ***A kooperatív módszerek vizsgálata, ennek faktoranalízissel feltárt belső struktúrája egyértelműen és világosan igazolja a Dobbantó program tanulásfelfogását, módszertani megközelítését.***

A globális kép alapján állítható, hogy a projektmódszer markánsan és növekvő mértékben van jelen az iskolai gyakorlatban, ami ugyancsak a Dobbantó program módszertani hatásait mutatja. A kooperatív módszerek és a projektoktatás vizsgálatának eredményei harmóniát tükröznek, és ez igazolja, hogy ***az iskolák azonosultak a Dobbantó program módszertani megközelítésével, továbbá ezt képesek a gyakorlatban megvalósítani.***

A vizsgálat alapján megállapítható, hogy a vezetők (igazgatók, projektvezetők) magas elkötelezettséget mutatnak a program iránt, ami a megvalósítás egyik kulcselemeként értelmezhető.

Az adatok alapján egyértelmű, hogy a részt vevő pedagógusok beállítódása a programmal és az ahhoz kapcsolódó főbb tényezőkkel kapcsolatban egyértelműen pozitív. A második mérés eredményeihez képest a különbségek intézményenként jelentősen megnövekedtek. A pedagógusok önmagukhoz, a tanításhoz és a program egészéhez viszonyulnak a leginkább pozitívan, ami erős önbecsülést és komoly feladatorientált elköteleződést jelent. Ez a pszichológiai beállítódás elősegíti a sikeres munkát és egyfajta erőtartálékot jelent, amely alkalmassá teszi a pedagógusokat, hogy sikeresen küzdjenek meg a munka során felmerült nehézségekkel.

A szervezeti működést illetően három olyan jelenséget említhetünk, amelyek figyelemfelhívóak, és indokoltta teszik, hogy a program vezetése – együttműködve az intézményekkel – foglalkozzon ezekkel.

*Hasonlóság fedezhető fel mind a három mérés között abban a vonatkozásban, hogy a pedagógusok és a projektvezetők is a munkaterhek elosztottságát látták a legpesszimistábban, továbbá figyelemre méltó az is, hogy a harmadik méréskor a projektvezetők még a pedagógusoknál is problematikusabbnak látják ezeket az egyenlőtlenségeket.*

***A vizsgálat eredményei alapján nem folytatódik a szervezeti sajátosságok romló megítélése, hanem a második félévben újra javulnak az eredmények.***

A másik kulcsfontosságú jellemző a közreműködők – alapvetően a pedagógusok és projektvezetők, valamint az intézményvezetők – véleményének eltérése, illetve a változás iránya. A kérdőíves eljárások eredményei szerint viszonylag jelentős a csoportok véleménykülönbsége (léggör, önreflexió, illetve erre rendelkezésre álló idő, hosszú távú célok, átalakító vezetés stb.) amit az általunk felvett fókuszcsoportos interjúk meggyőzően támasztottak alá. Eredményeink alapján úgy véljük, hogy a munkacsoportok számára nagyon fontos lenne az esetmegbeszélő szupervíziós megbeszélések beépítése mindennapjainkba. A teamek maguk is kifejezték ezt az igényüket, és ezt igazolta az a tapasztalatunk, ahogyan az egyes teamek megragadták erre a fókuszcsoportos interjú alkalmát. Itt jegyezzük meg, hogy egyes interjúk alkalmával a kiégés veszélyét észleltük egyes csoporttagokon, és nemcsak az első fázis, az idealizmus, a túlzott lelkesedés tüneteit észleltük, hanem bizony a negyedik szakasz frusztrációs tüneteit. ***Nagyon gyakori jelenség volt az interjúk során, hogy bizony minden csoportban ott volt az a „húzóember”, „oszlopos tag”, a „csapat motorja”, aki mindig és mindenkinek a rendelkezésére áll dobbantó ügyben.*** Úgy véljük, hogy ***a Programnak fokozottabb mentálhigiénés és szakmai támogatást kell adnia a csoportokban, hogy ne hagyják magukra ezeket az embereket, hogy ne higgyék el nekik, hogy ők egyedül is tudnak szinte az egész team helyett dolgozni.*** Az interjúk alkalmával nem derült mindig fény arra, hogy miért voltak olyan gyakoriak a személycserék a Program teamjeiben, ennek felkutatása talán egy későbbi vizsgálatnak, a program lezárásaként képezheti tárgyát. Azt azonban biztosan állíthatjuk, már az idei tanév elején is volt olyan dobbantós munkatárs, aki pszichés megküzdéséhez már kevésnek érezte a rendelkezésére álló eszközöket. ***Bizakodásra ad okot, hogy vizsgálataink szerint a jelenlegi harmadik adatfelvételben két dimenzióban – a problémák kezelésében és a tagok szervezethez való viszonyában – határozott javulás mutatkozik a pedagógusoknál és a projektvezetőknél is,*** vagyis megfelelő egymásra való odafigyeléssel a megelőzésre a csoport.

A harmadik fontos jellemző az egyes területeken az intézmények között megmutatkozó jelentős különbségek. Természetesen mindegyik intézménynek a saját állapotához, helyzetéhez képest mért fejlődés lehet a cél – összhangban a program tervezésével. Ezt a cél segítik elő az intézményi szinten értelmezett bóják. A jelentős különbségek mégis figyelemkeltőek. Nem csak lakmuszpapírként viselkednek, egyben elősegítik a benchmark területek, a jó gyakorlatok azonosítását, támogathatják azok átvételét. Az egyes intézmények esetében egy-egy területen alacsony értékek pedig a szükséges változás területeire adnak jelzést.

A Dobbantó program hatásának elemzése a pedagógusok válaszai alapján egyértelműen megerősíti az eredetileg elgondolt, a tanulók mély megismerésére épülő komplex fejlesztési, tanulásirányítási modell eredményességét. Továbbá felhívjuk arra is a figyelmet, hogy az oktatás nevelés hangsúlya könnyen áttolódhat a segítés, a tanulók szociális körülményeinek javítására törekvéssel, amely olyan követelmények elé állítja a rendkívüli szociális érzékenységgel bíró pedagógust és intézményét, amelyeknek értelemszerűen nem tudnak megfelelni.

Dobbantó programnak érezhető hatása van az intézmény egészére is: megfogalmazható az, hogy a program hatása nem korlátozódik a programban résztvevőkre, hanem terjed az intézmény azon tanárainak körében is, akik nem tanítanak a „Dobbantós” osztályokban. A vezetők szerepét kiemelten fontosnak tartjuk ebben a folyamatban, hiszen az egyes pedagógusok személyes kapcsolatainak bevonásán kívül szükség van intézményi támogatásra is, olyan támogató közegre, ahol az a módszertani gazdagodás, amit a Program nyújt, az egész szervezetre hatással legyen.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a program oly módon is „továbbterjed” az eredeti kereteken, hogy a tanárok más osztályokban, az iskolai munka más területein is alkalmazzák a megszerzett tudást, illetve Dobbantóban szerzett ismeretek motiválják a tanárokat az újabb ismeretek megszerzésére és hasznosítására is.

Megfigyelhető a programban résztvevők munkájában az új módszerek és tevékenységek alkalmazása, ami – a belső kommunikáción keresztül – hatást gyakorol más tanárookra, és az esetek egy részében már azonosíthatók a szervezet egészét elérő hatások. Mindez a fenntartható működés szempontjából igazolja a program működésével szembeni elvárások teljesülését.

Összegezve a ráfordítás-megtérülés elemzést azt láthatjuk, hogy a meghatározó többség egyértelműen elégedett az eredményekkel, az eredményekhez szükséges energiát, befektetést nagyobb szóródással ítélik meg.

## Az intézményi bevezetés tapasztalatai - szervezeti hatások

### A programban részt vevő iskolák szervezeti jellemzői, sajátosságai

A programban részt vevő 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 válaszadóknak 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 baloldali 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 kíváncsított 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 projektvezetőkénél 0,31)

A második mérés adatai alapján a következő változások figyelhetők meg:

- a legkisebb átlag 2,73, a legnagyobb pedig 3,79, tehát az átlagok csökkenése látható, az összes kijelentés tekintetében a válaszok baloldali irányba mozdultak el. Ugyanez látható a projektvezetők vonatkozásában is, a legkisebb érték 2,78, a legmagasabb pedig 4,00. Korábban a legalacsonyabb átlagértékük 3,23 volt.
- Hasonlóság fedezhető fel az előző kutatás eredményeivel abban a vonatkozásban, hogy **a pedagógusok látták a legpesszimistábban a munkaterheknek az elosztottságát**, továbbá figyelemre méltó az is, hogy **a projektvezetők is a pedagógusokhoz közeli átlagban** mondták ugyanezt.

Mielőtt a harmadik mérés eredményeit ismertetnénk, meg kell állapítanunk, hogy **a program bevezetése után eltelt fél év alatt az intézmények szervezeti sajátosságait összességében rosszabbul ítélték meg a résztvevő pedagógusok és a projektvezetők is**.

A harmadik mérés arra adhat választ, hogy folytatódik-e az első és második mérés között tapasztalható romló tendencia vagy a kezdeti nehézségekkel törvényszerűen együtt járó jelenségeként tekinthetünk erre a jelenségre.

A harmadik mérés adatai alapján a következő változások figyelhetők meg:

- a legkisebb átlag 2,93, a legnagyobb pedig 3,80, tehát az átlagok kismértékű növekedése látható, az összes kijelentés tekintetében a válaszok jobboldali irányba mozdultak el, kezdenek hasonlítani az első mérés eredményeihez. Ugyanez látható a projektvezetők vonatkozásában is, a legkisebb érték 2,80, a legmagasabb pedig 4,00.
- Hasonlóság fedezhető fel mind a három mérés között abban a vonatkozásban, hogy **a pedagógusok és a projektvezetők is a munkaterhek elosztottságát látták a legpesszimistábban**, továbbá figyelemre méltó az is, hogy **a harmadik méréskor a projektvezetők még a pedagógusoknál is problematikusabbnak látják ezeket az egyenlőtlenségeket**.

Ezen eredmények alapján az látszik, hogy ***nem folytatódik a szervezeti sajátosságok romló megítélése, hanem a második félévben újra javulnak az eredmények.***

- A jelenség egyik magyarázata az lehet, hogy egy új program bevezetése és működése zavarokat okoz a megszokott szervezeti működésben és ezen zavarok megszüntetéséhez, az új működési elemek elfogadtatásához időre van szükség. A szervezet tagjai természetesen érzékelik, a korábban nem tapasztalt feszültségeket és anomáliákat a szervezet működésében, amit vissza is jeleznek. Az új szervezeti működés kialakulása és elfogadása után viszont ismét normalizálódik a helyzet és javul a szervezet működésének megítélése is.
- Magyarázatként elképzelhető a „szervezeti kifáradás” is, ami az iskolákban az első félév végére, második félév elejére (éppen a mérésünk idejére) eshet, mindenki feszült és fáradt és hátra van még a következő félév is miközben a szervezetben működési zavarok tapasztalhatók. A szervezet működésének értékelése emiatt rosszabb, mint szeptemberben volt, majd az év végéhez közeledve, amikor a teljes egység, a tanév lezárul és következik a nyári szünet, újra pozitívabban értékelik a szervezeti működést a tagok.

Kérdésünkre, hogy melyik feltételezés állja meg a helyét a negyedik mérés adhatja meg a választ. Ha tovább javulnak a szervezeti működés megítélései, akkor az első hipotézisünk igazolható – egyre jobban sikerült a szervezetnek beépítenie és megszilárdítania az új működési elemeket –, ha félévkor ismét romlanak a szervezeti jellemzők megítélései, akkor pedig valószínűleg a tanév sajátosságaiból adódó „ciklikusság” okozza a változásokat.

	Ped	P.vez	
Az emberek munkaterhelése egyenlőtlen.	<b>3,01</b> <b>2,73</b> <b>2,93</b>	<b>3,23</b> <b>2,78</b> <b>2,80</b>	Ebben a szervezetben biztosítják az emberek egyenlő munkaterhelését.
Az alapvető bajok helyett inkább a felszíni problémákat beszéljük meg. A problémák vizsgálata helyett rögtön a megoldással hozakodnak elő.	<b>3,44</b> <b>2,98</b> <b>3,39</b>	<b>3,92</b> <b>3,00</b> <b>3,30</b>	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.	<b>3,53</b> <b>3,40</b> <b>3,45</b>	<b>3,54</b> <b>3,33</b> <b>3,50</b>	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.	<b>3,60</b> <b>3,58</b> <b>3,54</b>	<b>3,69</b> <b>3,44</b> <b>3,40</b>	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.	<b>3,63</b> <b>3,54</b> <b>3,80</b>	<b>3,54</b> <b>3,44</b> <b>3,70</b>	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.	<b>3,68</b> <b>3,52</b> <b>3,54</b>	<b>3,92</b> <b>3,33</b> <b>4,00</b>	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, zárkóztak, felületesen figyelnek társaikra. Félnak bírálni és tartanak a bírálattól.	<b>3,69</b> <b>3,29</b> <b>3,61</b>	<b>4,00</b> <b>3,33</b> <b>3,40</b>	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	<b>3,71</b>	<b>4,00</b>	Az iskolai innováció során az abban részt vevő pedagógusok sok új, hasznos dolgot

tekintik a többiek.	<b>3,42</b> <b>3,00</b>	hoznak a többiek számára.
	<b>3,75</b> <b>3,90</b>	
A szervezetben a célok nem tisztázottak, szétszórtak, ellentmondásosak, kevés érdeklődést kiváltóak.	<b>3,73</b> <b>4,00</b> <b>3,48</b> <b>3,44</b> <b>3,63</b> <b>3,60</b>	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.	<b>3,75</b> <b>4,00</b> <b>3,52</b> <b>3,33</b> <b>3,79</b> <b>3,50</b>	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.	<b>3,75</b> <b>3,85</b> <b>3,58</b> <b>3,56</b> <b>3,52</b> <b>3,50</b>	Az emberek tisztában vannak munkájuk megítélési szempontjaival és módjával.
Rutinként teljesítik a feladatokat, nem figyelnek a minőségre, semmi lelkesedés, csak megkönnyebbülés a feladat végeztével.	<b>3,78</b> <b>3,92</b> <b>3,46</b> <b>3,33</b> <b>3,59</b> <b>3,70</b>	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.	<b>3,82</b> <b>3,85</b> <b>3,63</b> <b>3,56</b> <b>3,68</b> <b>3,70</b>	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.	<b>3,86</b> <b>4,15</b> <b>3,50</b> <b>3,33</b> <b>3,57</b> <b>3,60</b>	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.	<b>3,92</b> <b>4,08</b> <b>3,52</b> <b>3,44</b> <b>3,66</b> <b>3,80</b>	Fejlesztésre sok ötlet és javaslat van, bátorítják a javaslattevőket.
Nincs kollegiális szellem a szervezetben, az emberek nem segítik, támogatják egymást a munkájukban.	<b>3,96</b> <b>4,08</b> <b>3,79</b> <b>4,00</b> <b>3,75</b> <b>3,40</b>	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**  
**3,89 3,78**  
**3,80 3,20**

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
<b>Bizalom, együttműködés, kommunikáció</b>	72	3,7083	,75279	13	3,8462	,62798
	<b>48</b>	<b>3,5167</b>	<b>,89427</b>	<b>9</b>	<b>3,4889</b>	<b>,89505</b>
	<b>56</b>	<b>3,5750</b>	<b>,92328</b>	<b>10</b>	<b>3,5400</b>	<b>1,15873</b>
<b>A problémák kezelése</b>	72	3,6204	,82090	13	3,8205	,80064
	<b>48</b>	<b>3,3472</b>	<b>,96501</b>	<b>9</b>	<b>3,2593</b>	<b>,96864</b>
	<b>56</b>	<b>3,6607</b>	<b>,93957</b>	<b>10</b>	<b>3,5000</b>	<b>1,19928</b>
<b>A szervezet és tagjainak viszonya</b>	72	3,8056	,77421	13	4,0308	,65750
	<b>48</b>	<b>3,4750</b>	<b>,86504</b>	<b>9</b>	<b>3,3111</b>	<b>,77531</b>
	<b>56</b>	<b>3,6393</b>	<b>,87255</b>	<b>10</b>	<b>3,7200</b>	<b>1,11235</b>

	72	3,6493	,73237	13	3,7308	,89827
<b>A szervezet szabályozottsága</b>	<b>48</b>	<b>3,4063</b>	<b>,86083</b>	<b>9</b>	<b>3,4167</b>	<b>,75000</b>
	<b>56</b>	<b>3,4821</b>	<b>,87498</b>	<b>10</b>	<b>3,3000</b>	<b>1,02605</b>
Érvényes N (listwise)	72			13		
	<b>48</b>			<b>9</b>		
	<b>56</b>			<b>10</b>		

Látható, hogy az *első mérés alkalmával 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.*

A *második adatfelvétel idején tapasztalt eredmények egybevágnak az első mérés eredményeivel*, abból a szempontból, hogy a projektvezetők és a pedagógusok átlagai igen közel állnak egymáshoz. *Mindkét csoport átlagai 3,4 körül mozognak és az átlagok minden dimenzióban, mindkét csoport vonatkozásában csökkentek.* A szórás a szervezet szabályozottsága dimenziójában a projektvezetők esetében csökkent, minden más dimenzióban és esetben azonban növekedett.

A *harmadik adatfelvételkor* két dimenzióban – *a problémák kezelésében és a tagok szervezethez való viszonyában – határozott javulás mutatkozik a pedagógusoknál és a projektvezetőkénél is*, míg a másik két dimenzióban – a bizalom, együttműködés, kommunikáció és a szervezet szabályozottságát illetően – csak hibahatáron belüli változások történtek, tehát ezen a két területen stagnálásról beszélhetünk. Érdemes megfigyelni, hogy *a Projektvezetők esetében minden dimenzióban határozott szórásnövekedés tapasztalható, ami az intézmények közötti növekvő különbségekre utal, mivel minden intézményhez pontosan egy projektvezető tartozik.*

A *harmadik mérés tapasztalatai alapján ezért feltételezzük, hogy az összességében javuló tendenciák mögött növekedő intézmények közötti különbségek is találhatók.*

**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.
	6,8	8,2	27,4	39,7	17,8
Pedagógusok	4,2	16,7	31,2	31,2	16,7
	8,9	7,1	35,7	26,8	21,4
	-	15,4	23,1	53,8	7,7
Projektvezetők	-	33,3	11,1	44,4	11,1
	10,0	10,0	30,0	20,0	30,0

	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.
	2,8	8,3	23,6	48,6	16,7
Pedagógusok	4,2	16,7	14,6	52,1	12,5
	5,4	7,1	33,9	35,7	17,9
	-	-	23,1	61,5	15,4
Projektvezetők	-	22,2	33,3	33,3	11,1

	10,0	20,0	20,0	50,0	
	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 azután saját hatékonyságuk fokozására használják fel.
	1,4	11,0	26,0	49,3	12,3
Pedagógusok	2,1	16,7	20,8	41,7	18,8
	5,4	5,4	32,1	44,6	12,5
	-	7,7	38,5	30,8	23,1
Projektvezetők	-	11,1	33,3	55,6	-
	10,0		30,0	60,0	
	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
A szervezet tagjai nem bíznak egymásban, óvatosak, zárkóztak, 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.
	4,2	8,3	22,2	44,4	20,8
Pedagógusok	4,2	20,8	29,2	33,3	12,5
	5,4	12,5	23,2	33,9	25,0
	-	-	30,8	38,5	30,8
Projektvezetők	-	22,2	33,3	33,3	11,1
	10,0	10,0	30,0	30,0	20,0

	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.
	-	6,9	15,3	52,8	25,0
Pedagógusok	2,1	10,4	27,1	35,4	18,8
	1,8	8,9	26,8	37,5	25,0
	-	-	23,1	46,2	30,8
Projektvezetők	11,1	22,2	44,4	11,1	11,1
	10,0	10,0	30,0	30,0	20,0

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.

Ezzel szemben **a második felmérés adatai azt mutatják, hogy a bal oldali kijelentések irányába határozott átrendeződés történt.** A dimenziók kérdéseit megvizsgálva látható, hogy a baloldali állításokat sokkal nagyobb arányban választották, mint korábban. A pozitív hangvételű válaszokat egy-két kivételtől eltekintve kevesebben jelölték meg, mint az első adatfelvételkor.

**Ebben a dimenzióban – ahogy fentebb jeleztük – kisebb mértékű visszarendeződés történt.** Az eloszlások alapján azonban látható, hogy itt is elindult a visszarendeződés a jobb oldali kijelentések irányába, határozott emelkedés mutatkozik a 4-es, 5-ös válaszok arányában a második méréshez képest, ami azonban még nem éri el az első mérésnél tapasztalt mértéket.

### 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.
	1,4	12,3	24,7	45,2	16,4
Pedagógusok	4,2	10,4	29,2	39,6	16,7
	3,6	8,9	17,9	42,9	26,8
	-	23,1	15,4	46,2	15,4
Projektvezetők	-	11,1	44,4	33,3	11,1
	10,0		30,0	30,0	30,0
	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.
	1,4	12,5	38,9	34,7	12,5
Pedagógusok	12,5	27,1	22,9	25,0	12,5
	5,4	16,1	28,6	33,9	16,1
	-	7,7	15,4	53,8	23,1
Projektvezetők	-	33,3	33,3	33,3	-
	10,0	10,0	40,0	20,0	20,0
	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.

	4,2	5,6	25,0	41,7	23,6
Pedagógusok	2,1	16,7	31,2	27,1	22,9
	1,8	12,5	17,9	41,1	26,8
	-	7,7	15,4	46,2	30,8
Projektvezetők	-	44,4	-	33,3	22,2
	10,0	10,0	20,0	40,0	20,0

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.

Az előző adatfelvételhez képest lényeges változásokat tapasztalhatunk. **Az egyik legnagyobb változás a középre húzó válaszok számának a növekedése volt.** A projektvezetők esetében ez különösen tapasztalható, a dimenzió első két jellemzője mentén több mint kétszeresére növekedett az arány. **A másik jelentős tendencia a skála baloldalára való húzás,** valamint a jobboldalra adott válaszok minimális csökkenése. A dimenzió minden jellemzője mentén 60% alá csökkentek az értékek a skála jobb oldalán.

**A harmadik méréskor a pedagógusok ennek a dimenzióknak minden elemében nagyobb arányban vannak a jobb oldali állításoknál, mint az első méréskor.** A felelősségvállalás, a problémák elemzése és a megoldás tekintetében is elmondhatjuk, hogy **a második méréshez viszonyítva nagymértékű, az első méréshez viszonyítva kisebb mértékű javulás mutatható ki.** A **projektvezetők a második méréshez viszonyítva pozitívabban értékelték ezt a dimenziót,** az első mérés eredményét azonban még nem érték el.

#### 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, ellentmondásosak, kevés érdeklődést kiváltóak.					Mindenki számára világosak, mindenkinek fontosak a célok, a tagok a megvalósítás részesének érzik magukat.
	1,4	8,2	23,3	50,7	16,4
Pedagógusok	2,1	16,7	29,2	35,4	16,7
	3,6	10,7	26,8	37,5	21,4
	-	-	38,5	23,1	38,5
Projektvezetők	-	22,2	33,3	22,2	22,2
		10,0	40,0	30,0	20,0
	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.
	4,2	12,5	15,3	44,4	23,6
Pedagógusok	4,2	18,8	22,9	39,6	14,6
	3,6	5,4	25,0	44,6	21,4
	-	7,7	15,4	46,2	30,8
Projektvezetők	-	44,4	33,3	-	22,2
	10,0		20,0	30,0	40,0
	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Fejlesztésre szinte semmi ötlet vagy javaslat nem merül fel, az					Fejlesztésre sok ötlet és javaslat van, bátorítják a javaslattevőket.



új ötleteket nem bátorítják.

	-	8,3	22,2	38,9	30,6
Pedagógusok	4,2	14,6	25,0	37,5	18,8
	3,6	5,4	33,9	35,7	21,4
	-	-	15,4	61,5	23,1
Projektvezetők	-	11,1	33,3	55,6	-
	10,0		20,0	40,0	30,0

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.

	2,8	2,8	27,8	47,2	19,4
Pedagógusok	4,2	12,5	31,2	37,5	14,6
	3,6	8,9	32,1	35,7	19,6
	-	7,7	15,4	53,8	23,1
Projektvezetők	-	11,1	44,4	44,4	-
	10,0		30,0	30,0	30,0

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.

	2,8	5,6	22,2	41,7	27,8
Pedagógusok	4,2	12,5	29,2	37,5	16,7
	7,1	7,1	25,0	42,9	17,9

	-	-	15,4	53,8	30,8
Projektvezetők	-	22,2	22,2	55,6	-
	10,0		30,0	40,0	20,0

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 korábbi adatoknak megfelelően **a projektvezetők esetében tovább nőtt a közép-re húzók, valamint 60 % alá csökkent a jobbra húzók aránya.** Ezzel párhuzamosan növekedett a dimenzió jellemzőit kritizálók száma.

**A harmadik mérésakor határozott javulás volt tapasztalható a második méréshez viszonyítva a pedagógusok és a projektvezetők esetében is, azonban egyik csoport sem éri el az első mérés kori pozitív szintet.**

#### 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.
	1,4	5,6	13,9	48,6	30,6
Pedagógusok	2,1	12,5	25,0	35,4	25,0
	3,6	5,4	21,4	46,4	23,2
	-	-	30,8	38,5	30,8
Projektvezetők	-	11,1	33,3	22,2	33,3
	10,0	10,0	40,0	30,0	10,0

	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.
	2,8	6,9	20,8	44,4	25,0
Pedagógusok	4,2	8,3	29,2	37,5	20,8
	5,4	7,1	26,8	35,7	25,0
	-	15,4	23,1	23,1	38,5
Projektvezetők	-	11,1	33,3	44,4	11,1
	10,0		20,0	50,0	20,0
	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az emberek munkaterhelése egyenlőtlen.					Ebben a szervezetben biztosítják az emberek egyenlő munkaterhelését.
	16,7	16,7	27,8	26,4	12,5
Pedagógusok	18,8	25,0	29,2	18,8	8,3
	17,9	16,1	30,4	26,8	8,9
	7,7	23,1	30,8	15,4	23,1
Projektvezetők	-	33,3	55,6	11,1	-
	30,0	10,0	20,0	30,0	10,0
	igaz	inkább igaz	közömbös	inkább igaz	igaz
Az emberek nem tudják milyen szempontok szerint és milyen módon értékelik munkájukat.					Az emberek tisztában vannak munkájuk megítélési szempontjaival és módjával.
Pedagógusok	1,4	2,8	34,7	41,7	19,4

	4,2	10,4	22,9	47,9	14,6
	7,1	7,1	28,6	41,1	16,1
	-	7,7	23,1	46,2	23,1
Projektvezetők	-	11,1	33,3	44,4	11,1
	20,0	30,0	30,0	20,0	

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 elégtelenek, a pedagógusok 33,4%-a, a projektvezetők 30,8%-a látja úgy, hogy egyenlőtlen a munkateher eloszlás az iskolákban. Az egyenlő munkateher-eloszlást 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.

**A munka elosztásának aránytalansága a program beindulását követően növekedett, mind a projektvezetők, mind a pedagógusok nagyobb számban választották ezt. A pedagógusoknál kétszeres növekedés figyelhető meg**, viszont a projektvezetők vonatkozásában csak kismértékű emelkedésről beszélhetünk.

**A korábbiakkal ellentétben nemcsak a projektvezetőknél, hanem a pedagógusoknál is növekedett a középbe húzók száma.**

**Ebben a dimenzióban a második méréshez viszonyítva, a pedagógusok kicsit jobb, a projektvezetők kicsit rosszabb eredményt értek el.** Ez az egyetlen dimenzió, ahol a projektvezetők a három mérés során egyre alacsonyabb értékelést adtak (1. mérés: **3,7308**, 2. mérés: **3,4167**, 3. mérés: **3,3000**). **A dimenzióban két problémás terület található, az egyik csak a projektvezetők számára okoz gondot, ez a hatáskörök és felelősség kérdése.** Náluk a válaszolók 40%-a látja úgy, hogy a munkatársak hatásköre és felelőssége egyértelműen meghatározott, 40%-uk bizonytalan, 20%-uk pedig úgy látja, hogy a hatáskörök és a felelősség nem tisztázottak a szervezetben. Ugyanez a pedagógusoknál, 69,6%, 21,4% és 9%. **A másik terület a munkaterhelés egyenlőtlenségének kérdése, itt mindkét csoport hasonlóan foglal állást**, a pedagógusok 35,7%-a, a projektvezetők 40%-a szerint biztosított az egyenlő

teherviselés, ugyanakkor a pedagógusok 34%-a, a projektvezetőknek pedig 40%-a a munkaterhek egyenlőtlen elosztását tapasztalja.

**Összességében a négy dimenzió közül a „Bizalom, együttműködés, kommunikáció” és a „A szervezet szabályozottsága” azok, amelyek területén lépéseket kellene tenni a javulás érdekében.**

### 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 táblázatok mutatják.

#### Pedagógusok (első mérés)

		Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A problémák kezelése	A szervezet és tagjainak viszonya	A szervezet szabályozottsága
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 viszonya	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

### Pedagógusok (második mérés)

	Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	A szervezeten belüli problémák kezelése	A szervezet szabályozottsága
Pearson Correlation	1,000	,841**	,787**	,759**
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
N	48,000	48	48	48
Pearson Correlation	,841**	1,000	,723**	,758**
A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
N	48	48,000	48	48
Pearson Correlation	,787**	,723**	1,000	,817**
A szervezeten belüli problémák kezelése	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
N	48	48	48,000	48
Pearson Correlation	,759**	,758**	,817**	1,000
A szervezet szabályozottsága	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
N	48	48	48	48,000

\*\* A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

A pedagógusoknál megvizsgálva az egyes dimenziók közötti korrelációkat azt láthatjuk, hogy az első adatfelvétel tapasztalatai köszönnek vissza. Ez megnyilvánul minden esetben az egyes dimenziók között lévő magas korrelációs együtthatókban. A kapcsolatok iránya a korábbiakkal megegyező, az együttjárások iránya nem változott.

### Pedagógusok (harmadik mérés)

		Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A problémák kezelése	A szervezet és tagjainak viszonya	A szervezet szabályozot tsága
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Pearson Correlation	1	,837(**)	,938(**)	,820(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	56	56	56	56
A problémák kezelése	Pearson Correlation	,837(**)	1	,828(**)	,807(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	56	56	56	56
A szervezet és tagjainak viszonya	Pearson Correlation	,938(**)	,828(**)	1	,823(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	56	56	56	56
A szervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,820(**)	,807(**)	,823(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	56	56	56	56

\*\* A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

A harmadik adatfelvétel is azt mutatja, hogy a szervezeti sajátosságokat mérő négy dimenzió között stabil és erős lineáris összefüggés mutatkozik, sőt **a harmadik méréskor még erősebb kapcsolatot tapasztalunk a dimenziók között.**

## Projektvezetők (első mérés)

		Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A problémák kezelése	A szervezet és tagjainak viszonya	A szervezet szabályozottsága
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 viszonya	Pearson Correlation	,917(**)	,813(**)	1	,636(*)
	Sig. (2-tailed)	,000	,001		,019
	N	13	13	13	13
Aszervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,785(**)	,835(**)	,636(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,019	
	N	13	13	13	13

\*\* A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

## Projektvezetők (második mérés)

		Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	A szervezeten belüli problémák kezelése	A szervezet szabályozottsága
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Pearson Correlation	1,000	,841**	,787**	,759**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	48	48	48	48



A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	Pearson Correlation	,841**	1,000	,723**	,758**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	48	48	48	48
A szervezeten belüli problémák kezelése	Pearson Correlation	,787**	,723**	1,000	,817**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	48	48	48,000	48
A szervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,759**	,758**	,817**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	48	48	48	48

\*\* A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

A pedagógusoknál tapasztalt eredmények a projektvezetők esetében is megfigyelhetők, ha az egyes dimenziók közti korrelációkat szeretnénk megvizsgálni. A dimenziók között minden esetben itt is szignifikáns kapcsolatokat találtunk, amelyekhez meglehetősen magas korrelációs együtthatókat társultak. Az előzőekhez hasonlóan a korrelációs együtthatók iránya itt sem változott.

### Projektvezetők (harmadik mérés)

		Bizalom, együttműködés, kommunikáció	A szervezeten belüli problémák kezelése	A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	A szervezet szabályozottsága
Bizalom, együttműködés, kommunikáció	Pearson Correlation	1	,919(**)	,951(**)	,900(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	10	10	10	10
A szervezeten belüli problémák kezelése	Pearson Correlation	,919(**)	1	,961(**)	,963(**)

	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	10	10	10	10
A tagok viszonya a szervezethez, elköteleződés a szervezet iránt	Pearson Correlation	,951(**)	,961(**)	1	,900(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	10	10	10	10
A szervezet szabályozottsága	Pearson Correlation	,900(**)	,963(**)	,900(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	10	10	10	10

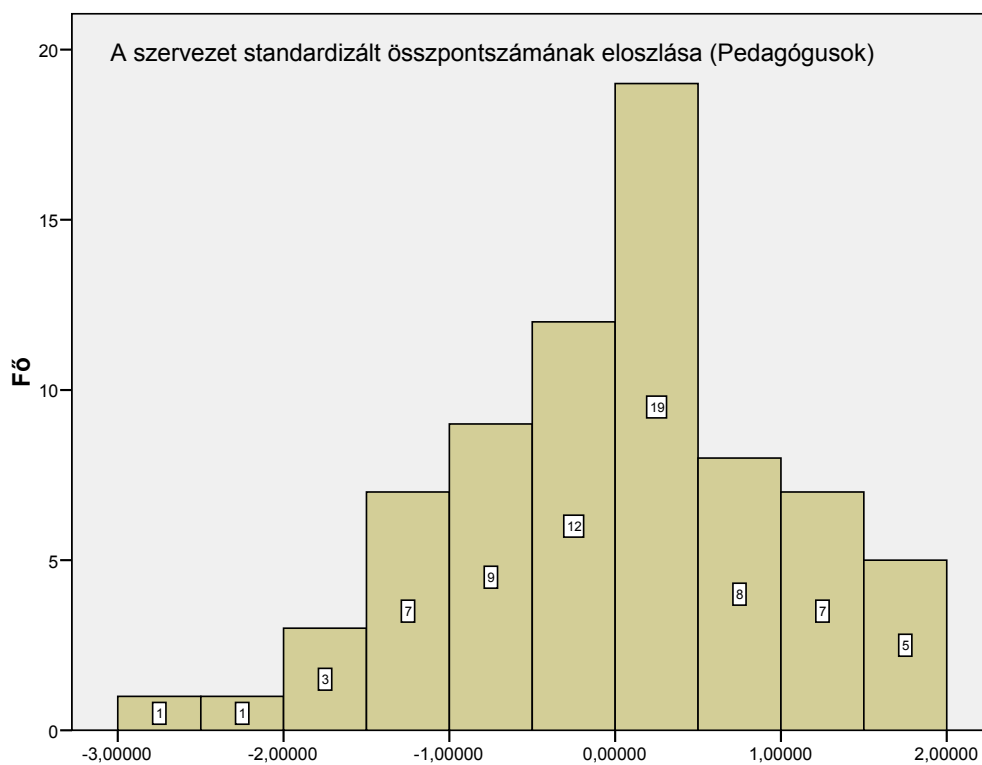
\*\* A korreláció 0.01 szinten szignifikáns

***A projektvezetők esetében is ugyanolyan kép rajzolódik ki a három mérés alapján, mint a pedagógusoknál, egyrészt itt is stabil és erős lineáris összefüggés mutatkozik a szervezeti sajátosságokat mérő négy dimenzió között, másrészt itt is erősödő kapcsolatot tapasztalunk a dimenziók között a harmadik mérésekor.***

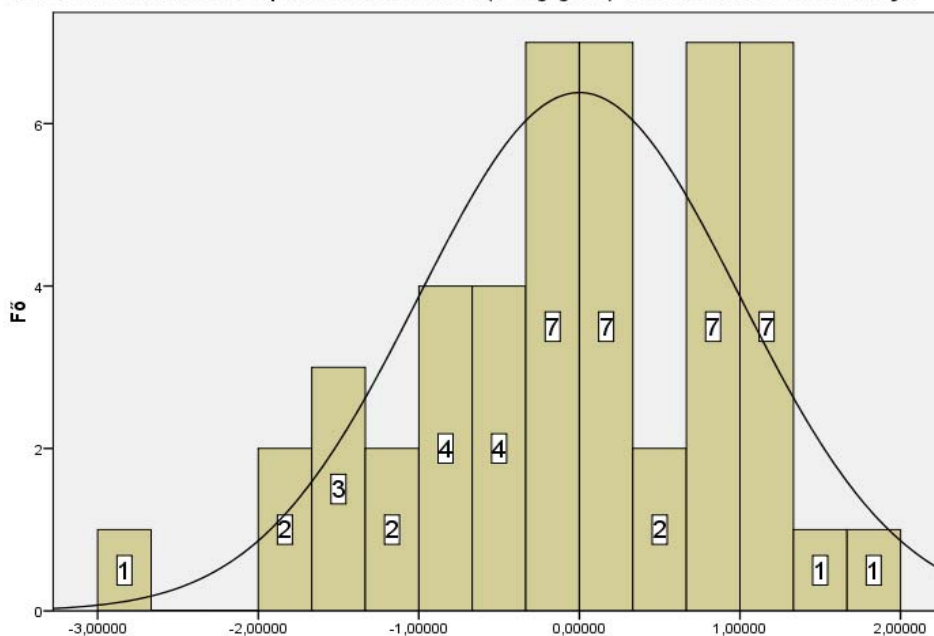
#### **A szervezet megítélése az egyének szintjén**

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 szervezetéről. Ennek az 5 főnek a skálán elért pontszáma 29 és 44 pont közé esik.



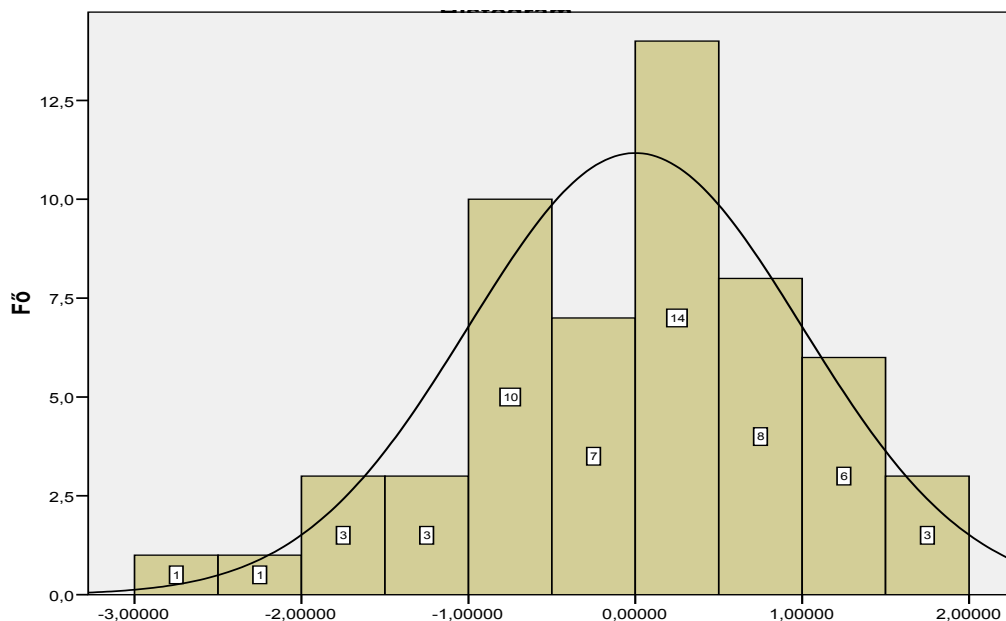
A szervezet standardizált összpontszámának eloszlása (Pedagógusok) - Második adatfelvétel eredményei



A második adatfelvétel eredményeiből konstruált skála több ponton is eltérést mutat az első vizsgálathoz viszonyítva. A pedagógusok között a legalacsonyabb pont 21 volt, a legmagasabb pedig 83, az átlag pedig 58,62.

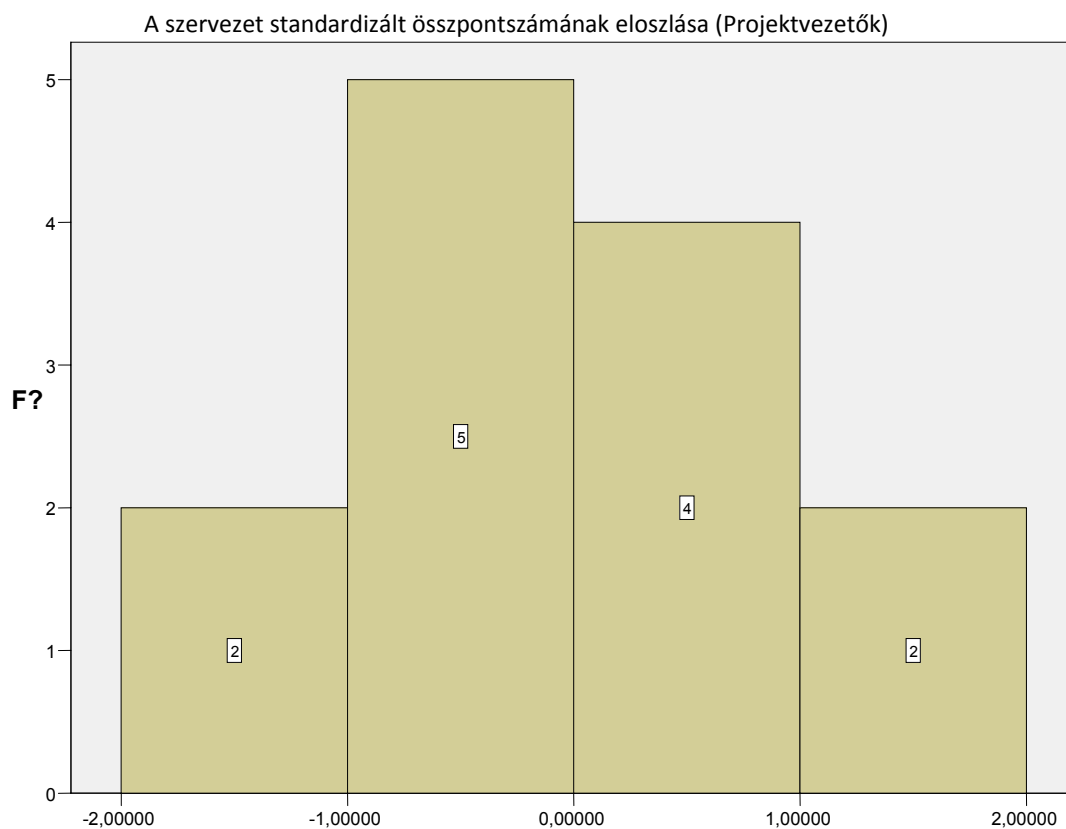
**A kritikai vélemények növekedését jól mutatja az eloszlás, többek között a mérsékelten elutasítók számának emelkedésével,** figyelemre méltó továbbra az is, hogy **megmaradt egy olyan szűk csoport, amelyik megtartotta pozitív véleményét az intézményéről.** Fontos megjegyezni, hogy a százalékos értékek nem minden esetben erre engedtek következtetni, de a standardizált értékek segítségével láthatóvá vált, hogy az első adatfelvételben leginkább pozitívan vélekedők álláspontja megmaradt.

A szervezet standardizált összpontszámának eloszlása Pedagógusok (Harmadik mérés)



A harmadik mérés eloszlása ismét kezd hasonlítani az első méréshez, a válaszok többsége ismét az átlag köré csoportosul.

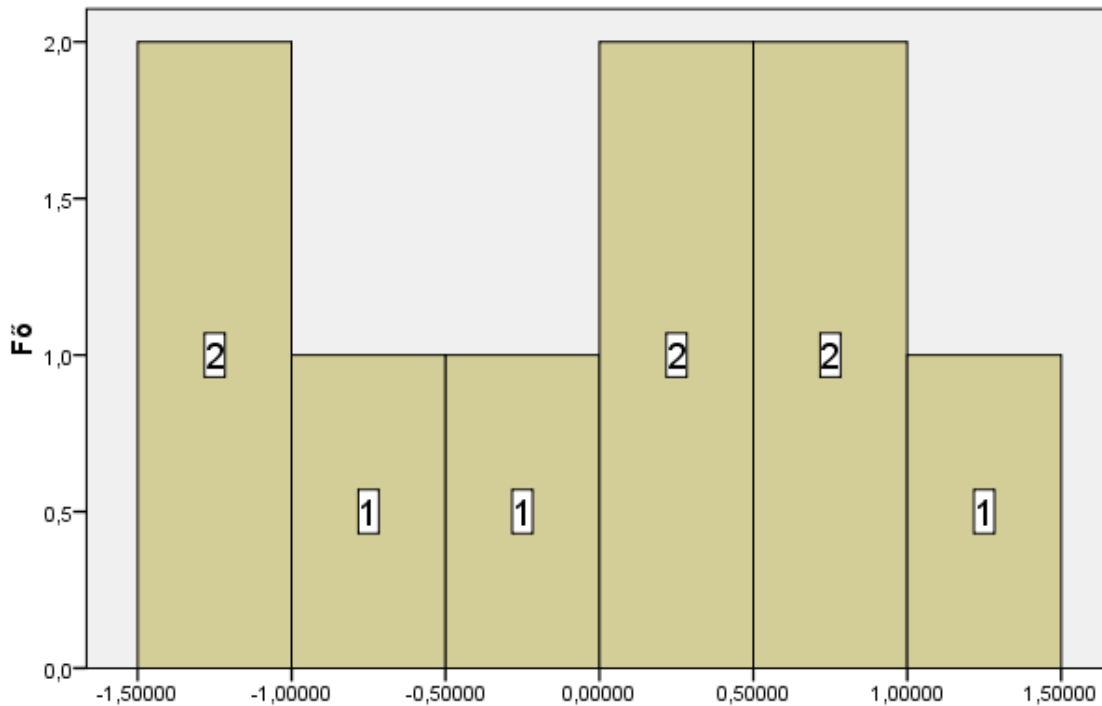
**A projektvezetők esetében lényegesen kisebbek a szélsőségek, mint a pedagógusoknál,** náluk a legkisebb pontszám 44 és a legnagyobb 85, az átlag pedig kicsit magasabb, mint a pedagógusoké, 65,8. A két legkevesebb pontot elért projektvezető pontszáma 44 illetve 53 pont, a többiek közelítenek az átlaghoz, 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 átlagosnál lényegesen kevésbé tartják jónak az iskolájukat, így feltételezhetően kevésbé elégedett vele és kevésbé érzik jól magát a szervezetben, rájuk érdemes egyénileg odafigyelni.

**A szervezet standardizált összpontszámának eloszlása (Projektvezetők)  
- Második adatfelvétel eredményei -**

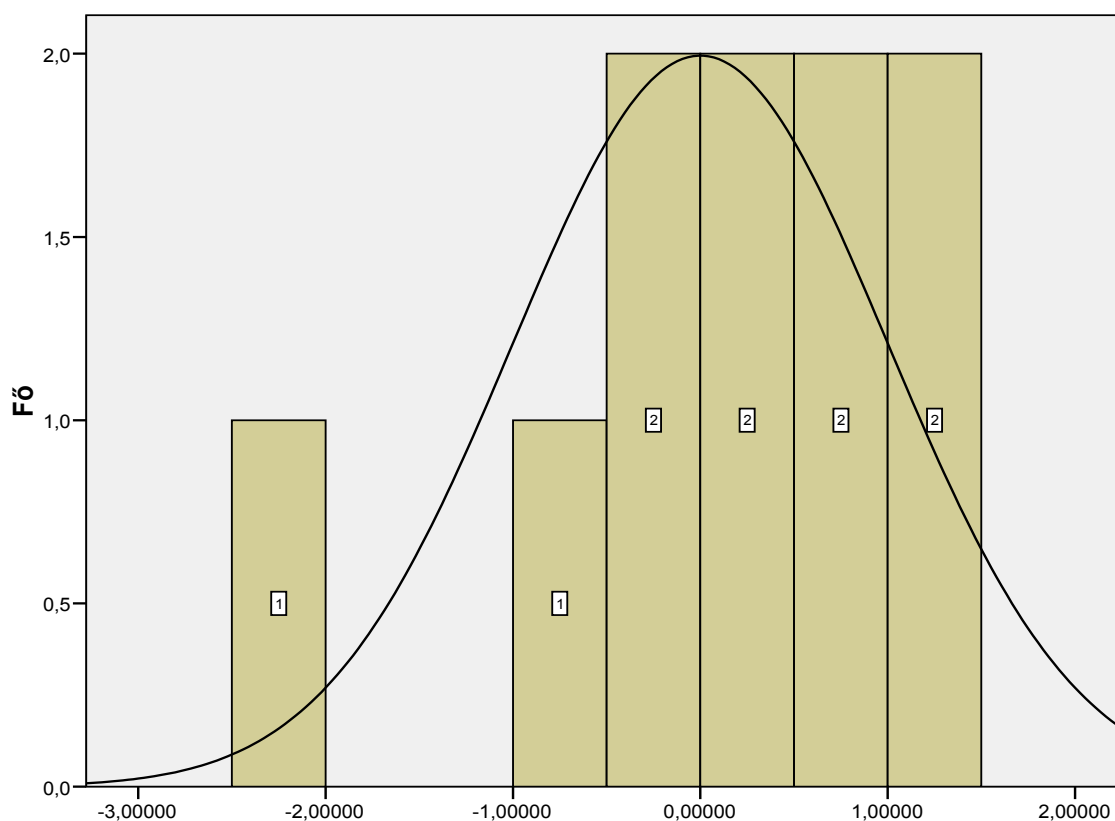


A projektvezetők között a legalacsonyabb pont 38 volt, egy fő pedig 75 pontot adott összesen az intézményének az értékelése során. A pontszámok átlaga 57,44 volt a második adatfelvétel szerint.

Mind a minimum, mind a maximum és mind az átlag értékek esetében látható, hogy a megítélése romlott intézményük irányába a projektvezetőknek az előző vizsgálatához képest. Ezt igazolják a vizsgált értékeknek a korábbiakhoz mért csökkenése.

Míg korábban az átlaghoz húzó eredmények voltak többségben, addig mostanra 4 projektvezető véleménye inkább a skála jobb oldalára húzódott, 2 projektvezetőé pedig erősen balra, és értelem szerűen így csökkent az átlagos, középbe húzók aránya.

A szervezet standardizált összpontszámainak eloszlása (Projektvezetők harmadik mérés)



A harmadik mérés eredménye a projektvezetők átlag fölé tolódását mutatja, mindössze egy fő értékelte intézményének szervezeti működését extrémén alacsonynak, ami a projektvezetők értékelésében a szórások növekedéséért is felelős.

## A szervezeti klíma

### Szakmai háttér

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, körülható 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:

- Instrumetális 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:

- **Tantestületi egység hiánya** – Szinkronhiány jellemző a testületben, vannak kezdeményezések, de azok nincsenek egységben, nem hatékonyak egy pedagógiai program megvalósításában.

- **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.
- **Csapatszellem** – A szervezeti tagok morálja jelenik meg benne két szempontból: kielégítettek-e a társas szükségletek, illetve elfogadottak-e a kitűzött célok.
- **Bizalom** – A szervezeti tagok egysége ebben a dimenzióban is megjelenik, de elsősorban az egymásra való odafigyelés, a társulási szükséglet és az egymás iránti érdeklődés tükröződik benne.

B) A vezetőre vonatkozó 4 alskála:

- **Vezetői elzárkózás** – A vezető érzelmi távolságtartásának észlelése a tagok részéről, ami az érintkezés minimális szintjében és érzelmeket kerülő megnyilvánulásokban jelenik meg.
- **Eredményhangsúly** – A humánorientációval szemben a vezető részéről a feladatvégzés, eredményelérés kiemelése jellemző, a tagok észlelése szerint direktív, érzéketlen formában.
- **Elkötelezettség** (szervezeti érdekérvényesítés) – A vezetőt mint példa nyújtó oktatói vezetőt észlelik-e a tagok: motiválja-e őket, a feladatteljesítésre vonatkozó visszajelzésekben hangsúlyozza-e, hogy ezáltal hozzájárulnak a szervezet sikeréhez, bízik-e szervezete tagjaiban, ami lehetőséget ad a tagoknak, hogy elégedettséget éljenek át.
- **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 személyisége és szerepe között megfelelő az összeillés (integráltság), képes a feladatok delegálására, a beosztottjai tisztelik, mivel odafigyel, törődik a beosztottak igényeivel, jelzéseivel. Ugyanakkor vezetése segítő, kontrolláló, példaadó. Ennek megfelelően három alskála alapján a csapatszellem és a vezetői elkötelezettség szintje kedvezően, míg az egységhiány 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 vizsgálatok ezen szakaszában az alábbi két dimenzió 8-8 állítását redukáltuk, és átalakítottuk a vizsgálati mintáénak megfelelően.

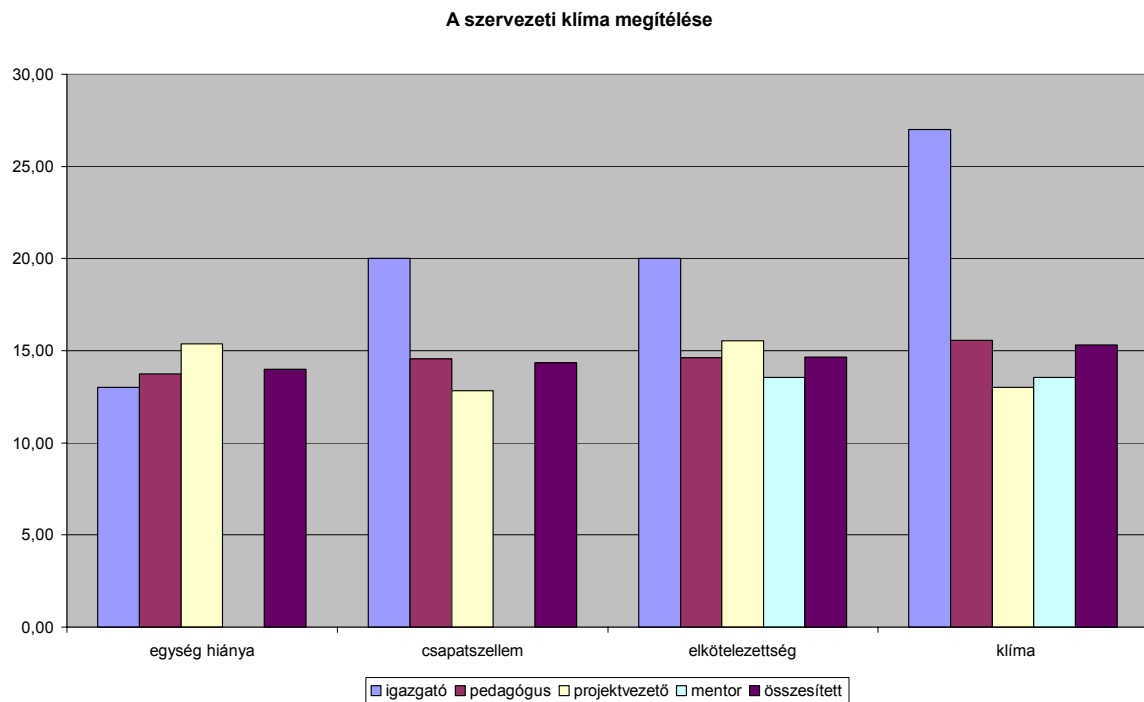
I. Egység hiánya (5 állítás – 1 fordított állítás)

III. Csapatszellem (4 állítás)

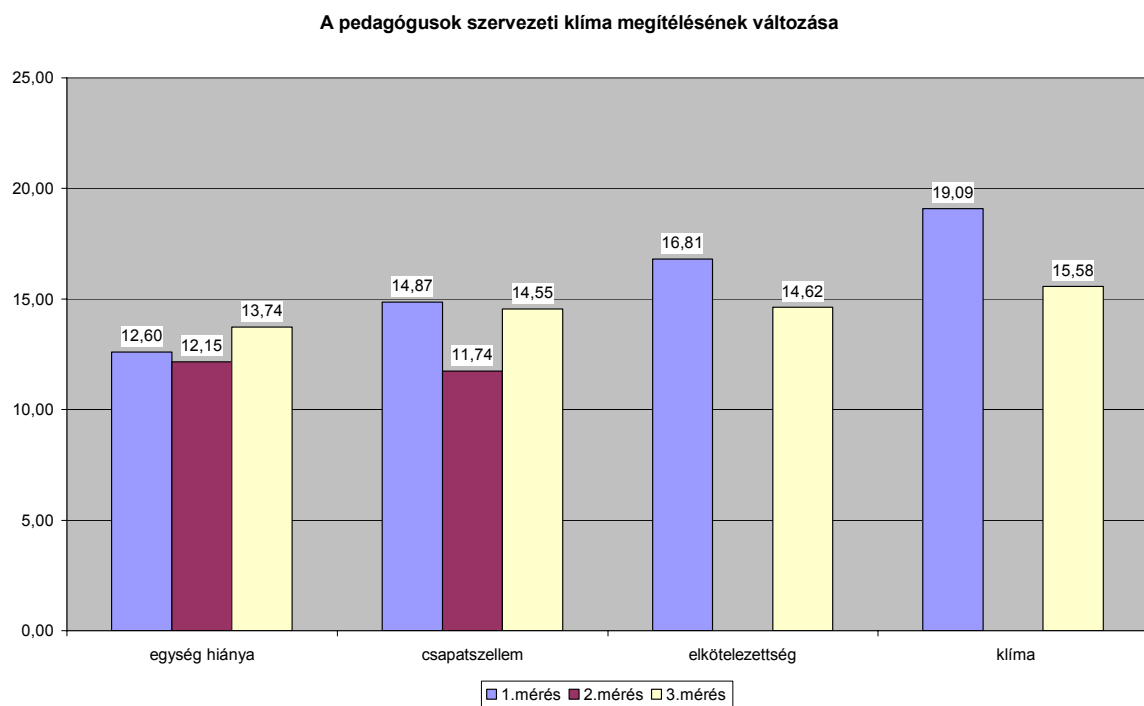
A kérdőív állításaival kapcsolatban a saját szervezetre vonatkozóan az egyetértés mértékét fejezték ki a kitöltők pedagógusok és projektvezetők, a mentorok, az iskola vezetője és az educoach.

## 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 nem mindegyik iskola nyitott iskola, az átlagos érték 15,31. (Az értékek -9– 31 pont között váltakoztak.) A pedagógusok összességében nyitottabbnak érzik az iskolájukat, mint a projektvezetők. Azt is érdemes megjegyezni, hogy a vezetői elkötelezettséget magasabbnak értékelték a másik két tényezőnél.

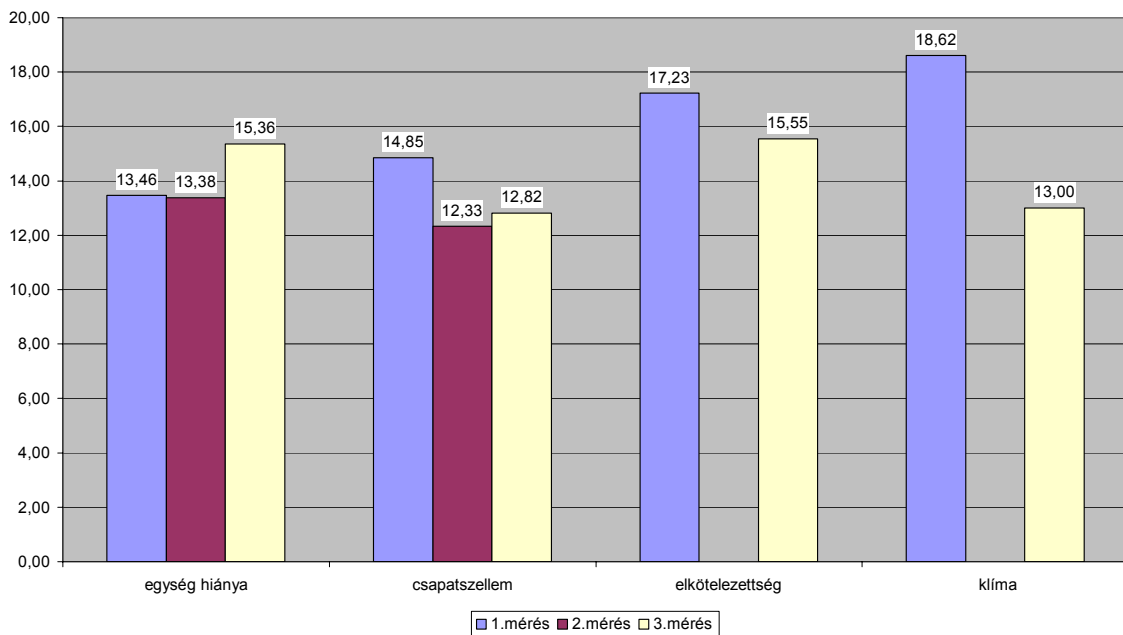


A pedagógusok, a szervezeti klíma vizsgált elemei esetén magasabb szinteket jeleztek vissza, mint a 2. mérés idején és alacsonyabbat mint a kezdő mérésor.



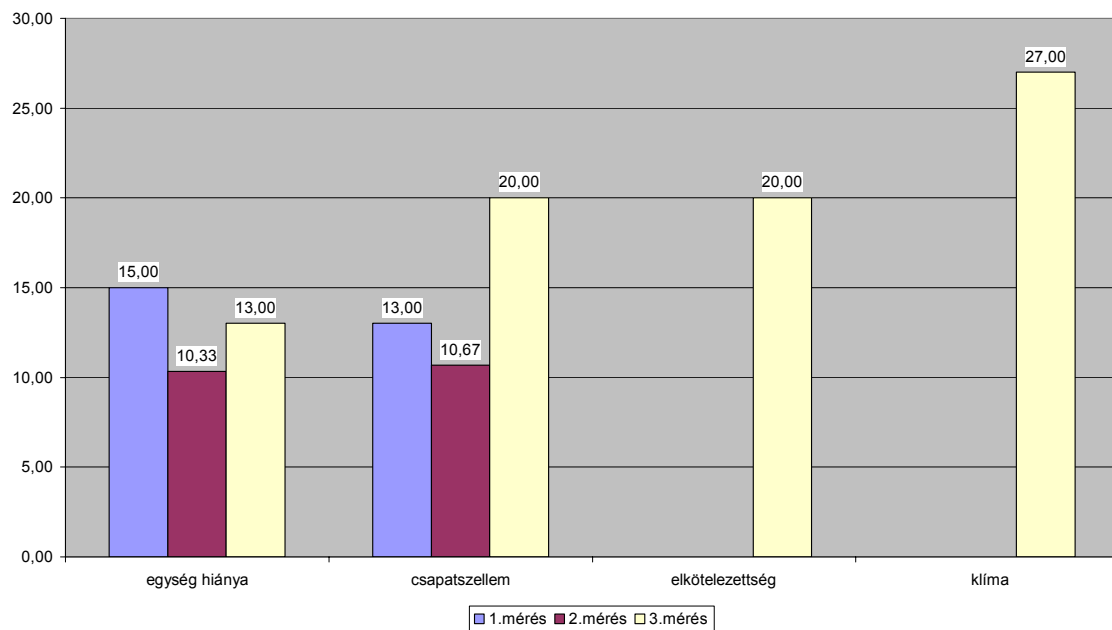
A projektvezetők szerint a szervezeti klíma minden eleme a 2. méréshez viszonyítva magasabb értékeket mutat, de az első méréshez viszonyítva minden területen rosszabb megítéléseket kaptunk.

A projektvezetők szervezeti klíma megítélésének változása



Az igazgatók megítélése a mérések folyamatában pozitív irányba változott.

AZ igazgatók szervezeti klíma megítélésének változása



A pedagógusok szerint az igazgató megosztja a pedagógusokkal az elképzeléseit, ötleteit és az iskolának van szellemisége.

A projektvezetők szerint leginkább jellemző, hogy az igazgató építő kritikát használ, mindent megtesz, hogy segítse a pedagógusok munkáját illetve megosztja a pedagógusokkal az elképzeléseit, ötleteit.

A mentorok leginkább azzal értettek egyet, hogy az igazgató mindent megtesz, hogy segítse a pedagógusok munkáját és megosztja a pedagógusokkal az elképzeléseit, ötleteit.

Az igazgatók szinte minden állítás esetén a maximális pontokat adták, így ők mindennel kapcsolatosan szinte maximális egyetértést jeleztek.

Állítások	igazgató	pedagógus	projektvezető	mentor	összátlag
Van egy kisebb csoport a pedagógusok közt, amelyek mindig szembehelyezkedik a többséggel.	1,00	2,46	3,45	n.a.	2,61
A pedagógusok külön szívességeket kérnek az igazgatótól.	5,00	2,36	2,91	n.a.	2,49
A pedagógusok eltérnek a tárgytól, elkalandoznak, amikor az értekezleten felszólalnak.	1,00	2,57	3,00	n.a.	2,62
Az iskola pedagógusai támogatják egymást.	5,00	3,63	3,18	n.a.	3,58
A pedagógusok beszélnek arról, hogy elhagyják a pályát.	1,00	2,74	2,82	n.a.	2,73
A pedagógusok feladataikat nagy lendülettel és élvezettel végzik.	5,00	3,37	3,09	n.a.	3,35
Ennek az iskolának van szellemisége.	5,00	3,85	3,27	n.a.	3,77
Itt a legtöbb pedagógus elfogadja kollégáját, ha	5,00	3,55	3,18	n.a.	3,51

hibázik.					
A pedagógusok a tanítás után szánnak időt azokra a diákokra, akiknek egyéni problémáik vannak.	5,00	3,81	3,27	n.a.	3,74
Az igazgató építő kritikát használ.	5,00	3,62	4,00	3,31	3,64
Az igazgató megosztja a pedagógusokkal az elképzeléseit, ötleteit.	5,00	3,92	3,91	3,46	3,86
Az igazgató mindent megtesz, hogy segítse a pedagógusok munkáját.	5,00	3,42	4,00	3,54	3,54
Az igazgató példát mutat azzal, hogy maga is keményen dolgozik.	5,00	3,66	3,64	3,23	3,60

## A változáshoz való viszony

### Szakmai háttér

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 részt vevő 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 az első mérés alkalmával 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 második mérés alkalmával a pedagógusoknál három intézményből nem érkeztek adatok, senki nem töltötte ki a kérdőívet, **az igazgatóktól pedig mindössze két kitöltött kérdőív érkezett.** A pedagógusok esetében erről a három intézményről így nem tudunk elemzést készíteni, az igazgatók esetében pedig olyan kicsi a válaszolók száma, hogy felelőtlenség lenne bármit is mondani a 15 intézmény vezetőjének véleményéről.

A következő táblázat és grafikon azt mutatja, hogy az első méréskor 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
	<b>3,0864</b>	<b>3,2250</b>	
Tervezés	3,1549	3,1458	3,3182
	<b>2,9909</b>	<b>3,2000</b>	
Bevonás	3,0362	3,2500	2,7273
	<b>2,8380</b>	<b>3,1000</b>	
Fejlesztés	3,3713	3,2692	3,5227
	<b>3,1852</b>	<b>3,1750</b>	
Koordinálás, munkaszervezés	3,3419	3,2500	

	3,1250	3,0750	
Vezetés	3,0857	3,0833	
	2,8287	3,0000	

A táblázat adataiból 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.

**A második méréskor a pedagógusoknál az összes dimenzióban csökkenést tapasztalunk az átlagokban, ami nem „drámai” de jelzi a változáshoz való viszony enyhe romlását.** A projektvezetők két dimenzióban (önértékelés, tervezés) enyhe javulást – vagy stagnálást – jeleztek, a többi dimenzióban azonban ők is a pedagógusokhoz hasonlóan enyhén romlónak értékelik a változáshoz való viszonyt.

A következő táblázatokban az egyes dimenziókhoz tartozó állítások átlagai és eloszlásai láthatók, vékony, fekete vonallal az első, kék vastagított, nagyobb vonallal pedig a második mérés adatai.

### Önértékelés

Az önértékelés dimenzióba tartozó négy jellemző közül kettőben – a tanítás minőségéről folytatott diskurzus és a tanítási gyakorlat áttekintésére, elemzésére fordított idő tekintetében – nincs lényeges különbség a pedagógusok és a projektvezetők véleménye között. A másik két jellemző vonatkozásában a projektvezetők pozitívabb véleményt fogalmaztak meg a pedagógusoknál, különösen a bevezetett változások figyelemmel kísérése tekintetében. Az iskolai légkör megítélése is kedvezőbb a projektvezetők részéről, de itt nincs akkora különbség a két csoport között.

	Pedagógusok	Projektvezetők
Rendszeresen beszélünk a tanítás minőségéről az iskolában	3,25	3,30
Iskolai szinten figyelemmel kísérjük az általunk bevezetett	3,16	3,50

változásokat.		
A pedagógusok időt fordítanak saját tanítási gyakorlatuk áttekintésére, elemzésére.	2,96	3,00
Az iskola gondot fordít az iskolai légkörre.	2,96	3,10

### Rendszeresen beszélünk a tanítás minőségéről az iskolában.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	3,6		
néha	15,3 10,9	15,4 20,0	
gyakran	48,6 41,8	30,8 30,0	40,0
csaknem mindig	36,1 43,6	53,8 50,0	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.**

**A pedagógusok körében megjelent a „szinte soha” nem beszélünk a tanítás minőségéről válasz, ami az első mérésakor nem fordult elő, ugyanakkor azok aránya, akik úgy látják, hogy csak ritkán esik szó erről, összességében nem változott. Az első mérésakor 15,3% (néha), a második mérésakor (szinte soha és néha együtt) 14,5%. Azoknak az aránya pedig, akik szerint csaknem mindig szó esik a tanítás minőségéről, nőtt.**

**Iskolai szinten figyelemmel kísérjük az általunk bevezetett változásokat.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	1,4 <b>1,8</b>		
néha	12,7 <b>12,7</b>	<b>10,0</b>	10,0
gyakran	33,8 <b>52,7</b>	61,5 <b>30,0</b>	20,0
csaknem mindig	52,1 <b>32,7</b>	38,5 <b>60,0</b>	70,0

A változások nyomon követése, rendszeres értékelése a sikeres változás kezelés egyik legfőbb feltétele. Ezért nem közömbös, hogy ezen a téren milyen gyakorlattel 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 második mérés alkalmával a pedagógusok körében nem történt lényeges változás a „szinte soha” és a „néha” választ adók arányaiban, a projektvezetőknél viszont 10% „néha” választ adott, ami az első mérésakor nem jelentkezett. A „gyakran” és a „csaknem mindig” kategóriákban a pedagógusok és a projektvezetők között ellentétes átrendeződés történt, a pedagógusoknál a „csaknem mindig” válaszok aránya nagymértékben csökkent, a „gyakran” válaszoké nagymértékben nőtt, míg ez a projektvezetőknél éppen fordítva változott, a változások figyelemmel kísérésével kapcsolatban.***

**A pedagógusok időt fordítanak saját tanítási gyakorlatuk áttekintésére, elemzésére.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	2,8 <b>3,6</b>		
néha	18,1 <b>21,8</b>	30,8 <b>20,0</b>	
gyakran	52,8 <b>49,1</b>	53,8 <b>60,0</b>	45,5
csaknem mindig	26,4 <b>25,5</b>	15,4 <b>20,0</b>	54,5

**A pedagógusok önreflexióra fordított idejét az igazgatók 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.

**A második mérés alkalmával a pedagógusok válaszai gyakorlatilag ugyanolyan eloszlást mutatnak, mint az első alkalommal,** tehát náluk nincs lényeges változás. **A projektvezetők viszont kedvezőbben ítélik meg a pedagógusok saját tanítási gyakorlatuk áttekintésére, elemzésére fordított idő mennyiségét, mint az első mérés alkalmával,** 10,8%-kal csökkent a „néha” válaszok aránya, ami a „gyakran” és a „majdnem mindig” kategóriákba került át.

**Az iskola gondot fordít az iskolai légkörre.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	2,8		

	7,3		
néha	16,7 23,6	23,1 20,0	9,1
gyakran	37,5 34,5	46,2 50,0	27,3
csaknem mindig	43,1 34,5	30,8 30,0	63,6

**Az iskola légkörére fordított időre vonatkozó kérdéssel kapcsolatban a pedagógusok és projektvezetők viszonylag hasonlóan vélekednek.** 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.

**Az iskolai légkört illetően a projektvezetők véleménye szinte nem változott semmit, úgy látják, hogy az iskola, rendszeresen gondot fordít az iskolai légkörre. A pedagógusok véleménye romlott ezzel kapcsolatban,** nőtt a „szinte soha” (4,5%) és a „néha” (6,9%) válaszok aránya is, ami elsősorban a „csaknem mindig” kategória kárára történt, vagyis **az első méréshez viszonyítva a pedagógusok kevésbé érzik azt, hogy az iskola gondot fordít az intézményi légkörre.**

### Tervezés

**A tervezés tekintetében – egy kivétellel – a projektvezetők kedvezőbb véleményt fogalmaztak meg, mint a pedagógusok. A legnagyobb különbség a két csoport között a fejlesztési prioritások ismeretének megítélésében** van (0,42), a projektvezetők inkább úgy látják, hogy az esetek többségében tisztába vannak az iskola pedagógusai a fejlesztési prioritásokkal, míg a pedagógusok kevésbé látják így a helyzetet.

	Pedagógusok	Projektvezetők
Hosszú távú céljaink megjelennek az iskolai munkatervben.	3,25	3,40

Iskolánkban a tervezés folyamatát fontosabbnak tartjuk, mint magát az írott tervet.	2,91	2,90
Mindenki alaposan ismeri az iskolafejlesztési prioritásokat.	2,78	3,20
Rendszeresen felülvizsgáljuk és módosítjuk terveinket.	3,02	3,30

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	3,6		
néha	11,1 10,9	10,0	9,1
gyakran	25,0 41,8	53,8 40,0	45,5
csaknem mindig	63,9 43,6	46,2 50,0	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 munkatervek szintjén.

A pedagógusoknál **lényeges változás a „gyakran” és a „csaknem mindig” válaszok közötti áttrendeződés, a „csaknem mindig” válaszok aránya mintegy 20%-kal csökkent,** a „gyakran” válaszoké nőtt és **megjelent a „szinte soha” válasz is,** ami az első méréskor nem volt. A projektvezetők esetében tulajdonképpen a „néha” válasz megjelenése jelenti a változást.

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	5,6 <b>3,6</b>		
néha	9,7 <b>23,6</b>	23,1 <b>30,0</b>	
gyakran	65,3 <b>50,9</b>	46,2 <b>50,0</b>	54,5
csaknem mindig	19,4 <b>21,8</b>	30,8 <b>20,0</b>	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, ill. szinte mindig jelentősebb, mint maga a terv.**

A tervezési folyamat fontosságának megítélése mindkét csoportban csökkent, a pedagógusoknál a „gyakran” válaszok arány mintegy 15%-kal, ami döntően a „néha” kategóriába került. A projektvezetőknél a csökkenés a „csaknem mindig” kategóriában következett be (kb. 10%), ami kisebb részben a „gyakran”, nagyobb részben pedig a „néha” kategóriákba rendeződött át.

**Mindenki alaposan ismeri az iskolafejlesztési prioritásokat.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
--	-------------	----------------	-----------



szinte soha	4,2 <b>3,6</b>		
néha	21,1 <b>32,7</b>	33,3 <b>10,0</b>	18,2
gyakran	50,7 <b>45,5</b>	50,0 <b>60,0</b>	54,5
csaknem mindig	23,9 <b>18,2</b>	16,7 <b>30,0</b>	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.

Az iskolafejlesztési prioritások ismeretének megítélésében ellentétes folyamat játszódott le a két csoportban. A projektvezetők az első méréshez viszonyítva is kedvezőbben látják ezt a területet, mintegy 23%-kal csökkent a „néha” választ adók aránya, ami a két magasabb kategóriába került, 10% illetve 13,3% növekedést eredményezve. A pedagógusoknál csökkent a két legmagasabb kategóriában a válaszok aránya és ez a „néha” kategóriában 11,6%-os növekedést okozott. **Össességében a projektvezetők 90%-a** (gyakran és szinte mindig válaszok együtt) **szerint többségében mindenki ismeri az intézményfejlesztési prioritásokat, míg a pedagógusoknak csak 63,7%-a van ezen a véleményen.**

**Rendszeresen felülvizsgáljuk és módosítjuk terveinket.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	1,4 <b>3,6</b>		
néha	16,9	8,3	9,1

	<b>16,4</b>	<b>10,0</b>	
gyakran	45,1 <b>54,5</b>	66,7 <b>50,0</b>	45,5
csaknem mindig	36,6 <b>25,5</b>	25,0 <b>40,0</b>	45,5

A tervek felülvizsgálata és 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 r a legpozitívabb.

**A második méréskor a „szinte soha” és a „néha” kategóriákban lényeges változás nem történt** egyik csoport esetében sem, a pedagógusok körében a „csaknem mindig” kategória csökkent és az egy kategóriával alacsonyabb „gyakran” kategória nőtt, a projektvezetők esetében éppen **ellentétes áttrendeződés** történt e két válaszkategória között.

### Bevonás

Ebben a dimenzióban **mind a négy jellemző tekintetében kedvezőbb véleményt fogalmaztak meg a projektvezetők, mint a pedagógusok.** A legnagyobb különbség a két csoport között a vezetők, pedagógusok és szülők együttes döntési gyakorlatának megítélésében van (0,43), a **projektvezetők inkább úgy látják, hogy az esetek többségében közösen döntenek a fontos iskolai ügyekben, míg a pedagógusok kevésbé látják így a helyzetet.**

	Pedagógusok	Projektvezetők
Nagyobb változtatások előtt kikérjük diákjaink véleményét.	2,76	3,00
Az iskola figyelembe veszi a szülői igényeket az iskolai program	2,80	3,00

változtatásakor.		
A vezetők, a pedagógusok és a szülők képviselői közösen döntenek az iskola jövőjéről.	2,67	3,10
Hatékonyan használjuk a különböző támogató, szolgáltató intézményeket fejlesztő munkánk során.	3,11	3,30

### Nagyobb változtatások előtt kikérjük diákjaink véleményét.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	7,1 <b>3,6</b>	<b>10,0</b>	27,3
néha	31,4 <b>38,2</b>	16,7	27,3
gyakran	42,9 <b>36,4</b>	58,3 <b>70,0</b>	9,1
csaknem mindig	18,6 <b>21,8</b>	25,0 <b>20,0</b>	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 válasza 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.

**A diákok véleményének kikérésével, a döntésekbe való beleszólásukkal kapcsolatban kisebb átrendeződés történt mindkét csoportban. A pedagógusoknál csökkent a „szinte soha” és a „gyakran” válaszok aránya, ami a „néha” nagyobb és a „csaknem mindig” kategória kisebb mértékű növekedését eredményezte. A projektvezetőknel a „csaknem mindig” kategória 5%-kal csökkent, a „gyakran” pedig 11,7%-kal nőtt és megjelent egy szélsőséges vélemény is a „szinte soha” kategóriában, ami az első mérésnél nem volt jellemző a projektvezetőkre.**

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	4,2 <b>3,6</b>	<b>10,0</b>	45,5
néha	22,5 <b>27,3</b>	8,3	18,2
gyakran	39,4 <b>54,5</b>	50,0 <b>70,0</b>	9,1
csaknem mindig	33,8 <b>14,5</b>	41,7 <b>20,0</b>	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.

**A második méréskor a pedagógusoknál kicsit növekedett a „néha” kategória aránya, a projektvezetőknel pedig ismét megjelent a „szinte soha” válaszkategória.** Nagyobb változás a „gyakran” és a „csaknem mindig” kategóriákban történt. **A pedagógusok és a projektvezetők**

**között is ugyanolyan átrendeződés** ment végbe. A „csaknem mindig” válaszok aránya nagymértékben csökkent (pedagógusoknál 19,3%-kal, a projektvezetőknél 21,7%-kal), a „gyakran” válaszoké nagymértékben nőtt (pedagógusoknál 15,1%-kal, a projektvezetőknél 20%-kal). Kis mértékben ugyan, de mindkét csoport úgy látja, hogy kevésbé veszik figyelembe a szülői igényeket, mint korábban.

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	8,6 <b>11,1</b>	<b>10,0</b>	36,4
néha	25,7 <b>31,5</b>	33,3	36,4
gyakran	37,1 <b>37,0</b>	<b>60,0</b>	9,1
csaknem mindig	28,6 <b>20,4</b>	<b>30,0</b>	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.**

A **pedagógusok esetében a „csaknem mindig” kategória 8,2%-kal csökkent,** ami a két alsó kategóriába rendeződött át. **A projektvezetőknél is csökkent a „csaknem mindig” kategória aránya 20%-kal,** de itt a „gyakran” növekedését eredményezte, a „néha” kategóriából átjövő válaszokkal együtt **43,3%-kal nőtt a „gyakran” választ adók aránya.** Összességében a

**projektvezetők 90%-a tartja jellemzőnek a vezetőik, pedagógusok és szülők az iskola jövőjét meghatározó közös döntéseit, míg a pedagógusoknál ez csak 57,4%.**

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	3,6	10,0	
néha	8,5 18,2		18,2
gyakran	39,4 41,8	58,3 40,0	54,5
csaknem mindig	52,1 36,4	41,7 50,0	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.

A **pedagógusok véleménye kicsit romlott**, a „csaknem mindig” kategória aránya 15,7%-kal csökkent, ami döntően a két alsó kategóriába csoportosult át. A **projektvezetőknél egy személy a többiekhez viszonyítva sokkal rosszabbul értékelte a helyzetet** (rajta kívül senki nem jelölt meg „szinte soha”, de még „néha” kategóriát sem), a **többiek viszont kicsit jobban értékelték a külső intézmények támogatásának felhasználását, mint az első méréskor**.

### Fejlesztés

**A fejlesztés dimenzióban egyik jellemző tekintetében sincs különbség az átlagokban a pedagógusok és a projektvezetők között.**

	Pedagógusok	Projektvezetők
A szakmai fejlődés érték az iskolában.	3,31	3,40
Az iskola jövőjének tervezéskor nagy hangsúlyt fektetünk a szakmai fejlődésre.	3,22	3,20
A tantestület fejlesztése a tanítási gyakorlatra koncentrálni.	3,09	3,10
Az iskola, mint szervezet időt biztosít a tantestület fejlesztésére.	3,09	3,00

### A szakmai fejlődés érték az iskolában.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	3,6		27,3
néha	5,8 7,3	7,7 10,0	18,2
gyakran	36,2 43,6	46,2 40,0	36,4
csaknem mindig	58,0 45,5	46,2 50,0	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**. Érdemes volna feltárni a vélekedések hátterét. Vajon a pedagógusok és a vezetők saját gyakorlatuk szemszögéből ítélték? Vagy a pedagógusok egy ideális állapotot, a kívánatos

jelenítették meg válaszaikban és nem a valós tapasztalatokat. **Ennek eldöntésére a zárt kérdések nem alkalmasak, ehhez „lágyabb” módszertani megoldásokat kellene választani.**

Abból a szempontból, hogy a szakmai fejlődés mennyire érték az iskolában, **a projektvezetők véleménye nem változott alapvetően**, a többség (90%) úgy látja, hogy ez fontos szempont az intézményekben. A pedagógusok többsége (89,1%) is ezen a véleményen van, de náluk 12,5%-kal csökkent a „csaknem mindig” választ adók aránya, növekedett az alatta levő két kategóriáé és - ha csak két válaszolónál is – de megjelent a „szinte soha” válasz is.

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	<b>1,8</b>	<b>10,0</b>	
néha	5,9 <b>12,7</b>	7,7	45,5
gyakran	39,7 <b>47,3</b>	46,2 <b>50,0</b>	36,4
csaknem mindig	54,4 <b>38,2</b>	46,2 <b>40,0</b>	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.**

A szakmai fejlődés fontosságának megítélése szempontjából, a projektvezetők véleménye nem változott alapvetően, a többség (90%) úgy látja, hogy ez fontos szempont az intézményekben. A



pedagógusok többsége (85,5%) is ezen a véleményen van, de náluk 16,2%-kal csökkent a „csaknem mindig” választ adók aránya, növekedett az alatta levő két kategóriáé és egy válaszolónál itt is megjelent a „szinte soha” válasz.

#### A tantestület fejlesztése a tanítási gyakorlatra koncentrál.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	<b>3,7</b>	<b>10,0</b>	9,1
Néha	11,8 <b>14,8</b>	23,1	18,2
Gyakran	57,4 <b>50,0</b>	46,2 <b>60,0</b>	18,2
csaknem mindig	30,9 <b>31,5</b>	30,8 <b>30,0</b>	54,5

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

Azzal, hogy a tantestület fejlesztésének középpontjában a tanítási gyakorlat áll, **mindkét csoport alapvetően egyetértett a második mérés alkalmával is**. A projektvezetők még az első mérésnél is jellemzőbbnek tartották ezt az intézményükre. A pedagógusoknál kicsi negatív irányú elmozdulás figyelhető meg (nőtt a „néha” és „szinte soha” kategóriákba eső válaszok aránya) de ennek mértéke alapvetően nem változtat az első mérés eredményén.

#### Az iskola mint szervezet időt biztosít a tantestület fejlesztésére.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók
szinte soha	3,6	10,0	9,1
néha	8,8 20,0	15,4 10,0	18,2
gyakran	54,4 40,0	46,2 50,0	45,5
csaknem mindig	36,8 36,4	38,5 30,0	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 vagy a szakai felügyelet részéről az eredményességgel kapcsolatban, ezért úgy érzik, hogy esetek egy részében nincs elegendő idő a változások kifutására. Elképzelhető, hogy válaszaikban nem a szervez 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.

**A tantestület fejlesztésére fordított (fordítható) idő tekintetében kicsit rosszabb vélemény alakult ki, mint az első mérés alkalmával mindkét csoportban.** A projektvezetőknél 8,5%-kal csökkent a „csaknem mindig” válaszok aránya és kismértékben nőtt a „gyakran” válaszoké, de a „néha” és a „szinte soha” válaszok együttes aránya is növekedett. A pedagógusoknál a „gyakran” válaszkategóriában következett be lényeges csökkenés (14,4%), ami a két alsóbb válaszkategória növekedését eredményezte, így az első mérésakor tapasztalt 8,8%-os arány

23,6%-ra nőtt a két alsó kategóriában, **vagyis a pedagógusok majdnem negyed része úgy érzi, hogy nem mindig jut idő a tantestület fejlesztésére.**

#### Koordinálás, munkaszervezés

**A koordinálás, munkaszervezés dimenzióban sincs különbség az átlagokban egyik jellemző tekintetében sem a pedagógusok és a projektvezetők között.**

	Pedagógusok	Projektvezetők
A munka szervezésében résztvevő kollégáknak van gyakorlata az együttműködésben, a közös munkában.	3,24	3,20
A feladatokat, problémákat csoportokban szoktuk megoldani.	3,07	3,00
A tantestület rendelkezik az alapvető döntések meghozatalához szükséges információkkal.	2,98	3,00
Megosztjuk egymással a tanítási gyakorlat fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatokat.	3,13	3,10

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4 <b>1,9</b>		
néha	7,2 <b>13,0</b>	8,3 <b>10,0</b>	
gyakran	46,4 <b>44,4</b>	41,7 <b>60,0</b>	
csaknem	44,9	50,0	

mindig	40,7	30,0	
--------	------	------	--

**A program sikerességét nagyban befolyásolja a részt vevők 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.

Az **együttműködési készség megítélése kicsit romlott mindkét csoportban**. A projektvezetőknél a „csaknem mindig” kategóriába eső válaszok aránya 20%-kal csökkent, ezek a válaszok gyakorlatilag a „gyakran” (egyel alacsonyabb) kategóriába kerültek át. A pedagógusoknál a „néha” kategóriába eső válaszok aránya növekedett 5,8%-kal, a két legfelső kategória rovására.

#### A feladatokat, problémákat csoportokban szoktuk megoldani.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	3,6	10,0	
néha	13,0 21,8	7,7	
gyakran	36,2 38,2	53,8 70,0	
csaknem mindig	50,7 36,4	38,5 20,0	

**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.

**A csoportos munkavégzés továbbra is jellemző az intézményekben a pedagógusok és a projektvezetők szerint is, azonban mindkét csoport esetében kicsit rosszabb a megítélés,** mint először volt. A projektvezetőknél a „csaknem mindig” kategória 18,5%-kal csökkent és a „gyakran” kategóriába csoportosult át. A pedagógusoknál csökkenés következett be a „csaknem mindig” kategóriában (14,3%), de itt ezek a válaszok elsősorban a „néha” és a „szinte soha” kategóriákba kerültek. Ezzel együtt a projektvezetők 90%-a, a pedagógusok 74,6%-a úgy látja, hogy rendszeres a csoportmunka az intézményekben a feladatmegoldások során.

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,8		
néha	7,1 20,0	16,7 10,0	
gyakran	52,9 56,4	41,7 80,0	
csaknem mindig	40,0 21,8	41,7 10,0	

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

A döntésekhez szükséges információk tekintetében a pedagógusoknál és a projektvezetőknél is lényeges csökkenés következett be a „csaknem mindig” kategóriában. A projektvezetőknél 31,7%-kal, a pedagógusoknál 18,2%-kal csökkent az ebbe a kategóriába tartozó válaszok aránya. A projektvezetők esetében ezek a válaszok a „gyakran” kategóriába kerültek át, a pedagógusoknál pedig a két legalsó kategóriába, így a pedagógusoknál 7,1%-ról 21,8%-ra nőtt azok aránya, akik úgy látják, hogy csak néha vagy nagyon ritkán rendelkeznek a döntések meghozatalához szükséges információkkal.

Megosztjuk egymással a tanítási gyakorlat fejlesztésével kapcsolatos tapasztalatokat.

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4 <b>5,5</b>	<b>10,0</b>	
néha	11,4 <b>12,7</b>	16,7	
gyakran	44,3 <b>45,5</b>	50,0 <b>60,0</b>	
csaknem mindig	42,9 <b>36,4</b>	33,3 <b>30,0</b>	

**A tapasztalatok megosztására, az egymás munkájából való tanulásra való hajlandóság a fejlődő 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 tapasztaltok megosztása, ne csak gyakori hanem szinte folyamatos legyen.

A tanítási tapasztalatok megosztását tekintve a projektvezetők hasonlóan vélekednek, mint az első alkalommal, **kisebb áttrendeződés** történt a véleményükben. A pedagógusoknál sincs „drámai” változás, 6,5%-kal csökkent a „csaknem mindig” választ adók aránya és 4,1%-kal a „szinte soha” választ adóké.

**Vezetés**

A vezetés dimenzió **tekintetében egyedül a tantestület tagjainak vezetésben történő részvételét látják különbözőképpen a pedagógusok és a projektvezetők**. Az átlagban itt 0,43 a különbség, míg a többi esetben 0,1 körüli különbségeket találunk.

	Pedagógusok	Projektvezetők
A tantestület határozott jövőképpel rendelkezik.	2,80	2,90
Az idősebb, tapasztaltabb kollégák nehéz és nagy kihívást jelentő feladatokat is továbbadnak, megosztanak fiatalabb társaikkal.	2,94	3,10
A vezetőknek, a rangidős kollégáknak döntő szerepük van a fejlesztési prioritások meghatározásában.	3,07	3,10
A tantestület tagjai lehetőséget kapnak a vezetésben való részvételre.	2,49	2,90

**A tantestület határozott jövőképpel rendelkezik.**

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	2,9 <b>7,3</b>	<b>10,0</b>	
néha	17,1 <b>21,8</b>	16,7 <b>10,0</b>	
gyakran	50,0 <b>54,5</b>	66,7 <b>60,0</b>	
csaknem mindig	30,0 <b>16,4</b>	16,7 <b>20,0</b>	

**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.

A határozott jövőkép tekintetében a pedagógusoknál mutatkozik kisebb elbizonytalanodás, náluk a „csaknem mindig” válaszok aránya majdnem felére csökkent, növekedett viszont az alsó két kategóriába eső válaszoké. A projektvezetők esetében lényeges változás nem történt.

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	7,0 <b>5,6</b>		
néha	9,9 <b>20,4</b>	25,0 <b>20,0</b>	
gyakran	42,3 <b>48,1</b>	58,3 <b>50,0</b>	
csaknem mindig	40,8 <b>25,9</b>	16,7 <b>30,0</b>	

**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.**

A két csoport másképp látja a fiatalabb kollégák munkába történő bevonásának változását. A **projektvezetők többsége** úgy látja, hogy ez rendszeresen megtörténik, náluk a „néha” és a „gyakran” kategóriákban is csökkentek a válaszarányok, **a „csaknem mindig” kategóriában viszont majdnem kétszeresére nőtt az arány.** A pedagógusoknál a „csaknem mindig” kategóriában következett be a legnagyobb csökkenés (14,9%), legjobban növekedett a „néha” (10,5%) és kisebb mértékben a „gyakran” kategória (5,8%).



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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	1,4 <b>9,3</b>		
néha	10,0 <b>13,0</b>	8,3 <b>20,0</b>	
gyakran	52,9 <b>40,7</b>	58,3 <b>50,0</b>	
csaknem mindig	35,7 <b>37,0</b>	33,3 <b>30,0</b>	

***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.***

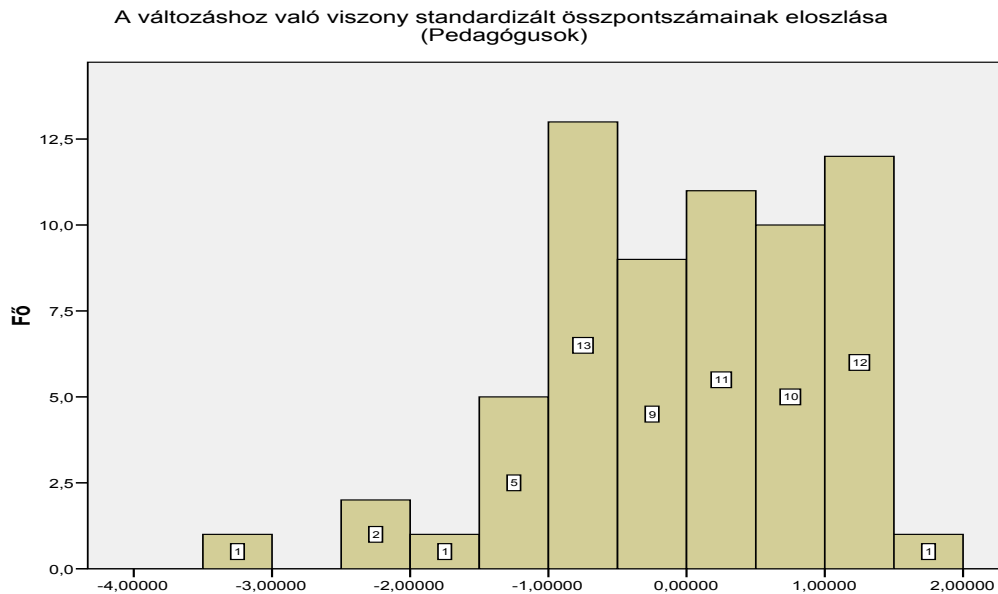
A fejlesztési prioritások meghatározásában a vezetők és a rangidős kollégák szerepét kicsit rosszabbul értékelte mindkét csoport, mint az első alkalommal. Mindkét csoportra jellemző, hogy elsősorban a „gyakran” kategóriában csökkentek a válaszok és a „néha”, a pedagógusoknál pedig a „szinte soha” válaszok aránya növekedett. ***Mindkét csoport úgy látja tehát, hogy kicsit csökkent a vezetők és a rangidős kollégák szerepe az intézményi prioritások meghatározásában.***

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

	Pedagógusok	Projektvezetők	Igazgatók *
szinte soha	7,1 <b>14,5</b>	<b>10,0</b>	
Néha	25,7 <b>32,7</b>	8,3 <b>10,0</b>	
Gyakran	44,3 <b>41,8</b>	66,7 <b>60,0</b>	
csaknem mindig	22,9 <b>10,9</b>	25,0 <b>20,0</b>	

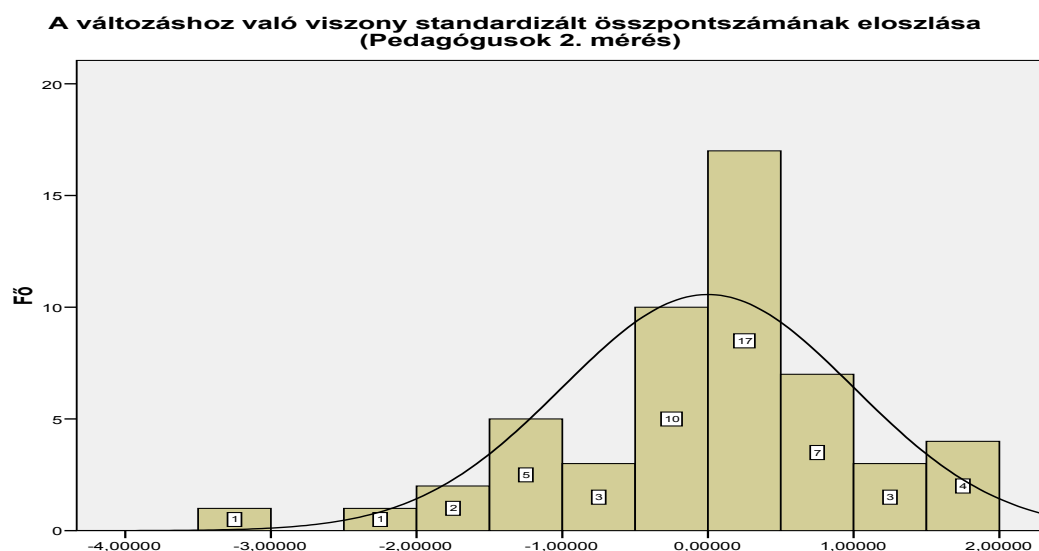
**A vezetői felelősség megosztása, a delegálás a szervezeti működés egyik legproblematisabb és legérzékenyebb pontja.** Ebben egyfajta egyensúly kialakítása a leginkább célravezető, mert az a szervezet, ahol minden felelősség megoszlik, ill. a vezető túl sok részt delegál a saját munkájából, hosszú távon 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 vezetésben való részvételt mindkét csoport rosszabbul értékelte, mint az első alkalommal.** Mindkét csoportra jellemző, hogy a „gyakran” és „csaknem mindig” kategóriákban csökkentek a válaszok és a „néha” valamint a „szinte soha” válaszok aránya növekedett. Mindkét csoport úgy látja tehát, hogy kicsit csökkent tantestület tagjainak lehetősége a vezetésben való részvételre.

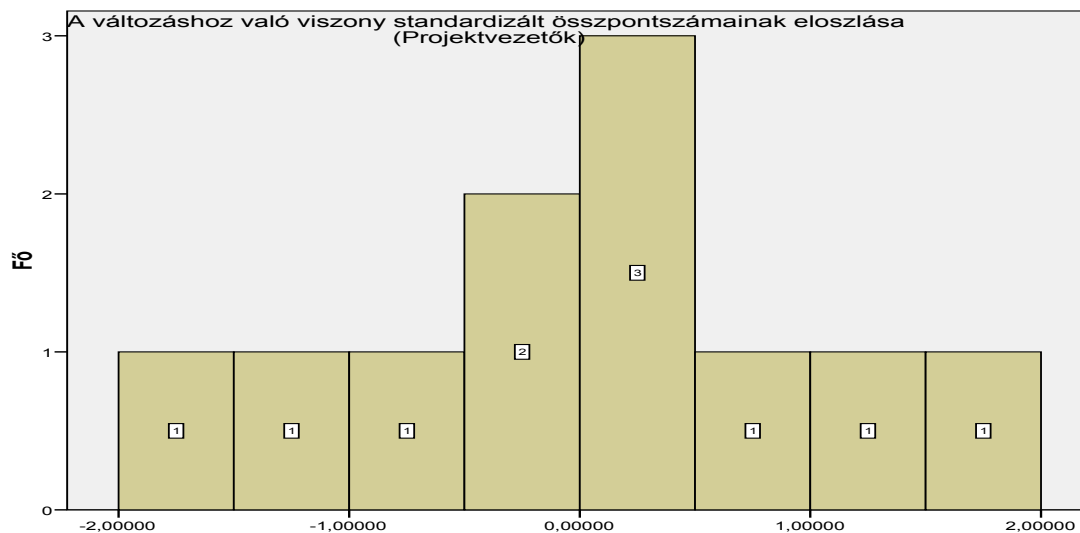


A fenti ábra a pedagógusok változáshoz való viszonyának összesített mutatóinak eloszlását mutatja. Az ábráról leolvasható, hogy a beállítódás alapvetően pozitív. Az eloszlás nem követi a normál eloszlás mintázatát, hanem eltolódott a dimenzió pozitív végpontja felé.

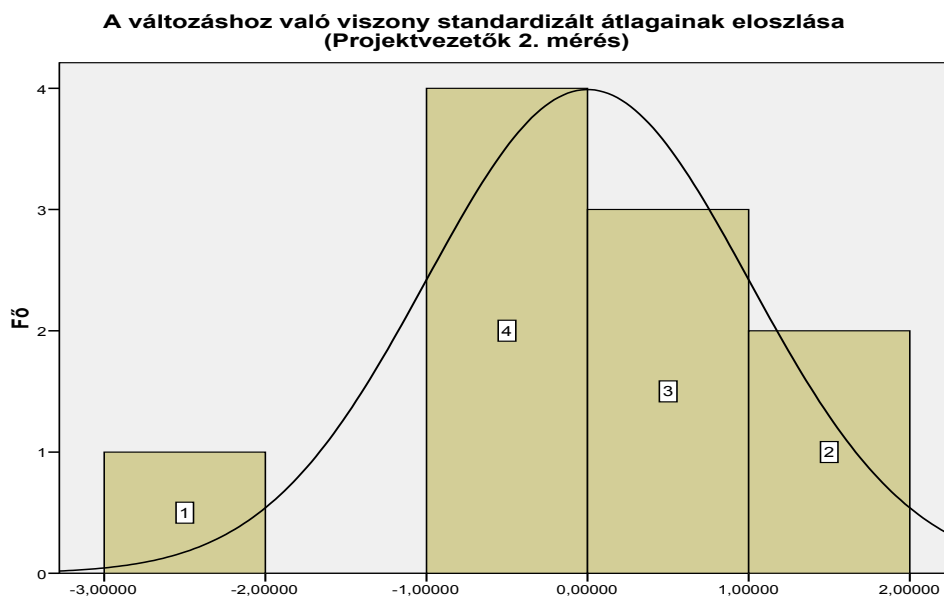
Jól látható, hogy a többség véleménye egy középérték köré csoportosul, de van négy olyan személy, akik az átlagnál lényegesen negatívabb értékeléseket adtak. Személyük nem azonosítható, így nincs mód annak sem annak felderítésére, hogy ők egy intézményben szereztek-e a negatív tapasztalatokat, sem annak feltárására, hogy milyen okok vezettek ahhoz, hogy az átlagtól ilyen nagymértékben eltérő választ adtak.



A második mérésnél a pedagógusok válasza az átlag köré kezdenek csoportosulni, a beállítódás azonban alapvetően most is pozitív, többen vannak az átlag feletti oldalon, mint az átlag alatti oldalon.



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 vezetői elkötelezettség

### Az elkötelezettség mérése

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

Utóbbin 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 kialakításában játszik szerepet. A „teljes körű vezetés elmélete” (Avolio, 1999 és Bass, 1998 id. Rubin és mtai, 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 mtai, 2005) az átalakító vezetésre való képesség alábbi összetevőit emelik ki: a jövőre vonatkozó kép kialakítása és formálása, a csoportorientált munka támogatása, magas elvárások kitűzése, a követők gondolkodása számára kihívások állítása, a beosztottak egyéni szükségleteinek támogatása, szerepmódként 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 21 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).

- Vízióállító képesség (2 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 az iskolavezető, projektvezető önmagáról, illetve a pedagógusok, az educoach és a projektvezető az iskolavezetőről adott visszajelzést.

## Vizsgálati eredmények

A vezetői elkötelezettség megítélésekor több tényezős szervezeti elkötelezettség feltárására került sor. A válaszadók a vezetők elkötelezettségét ítélték meg. A vizsgált célcsoportok a pedagógusok, a projektvezetők, az igazgatók voltak.

Az alábbi elkötelezettség összetevőket igyekeztünk feltárni:

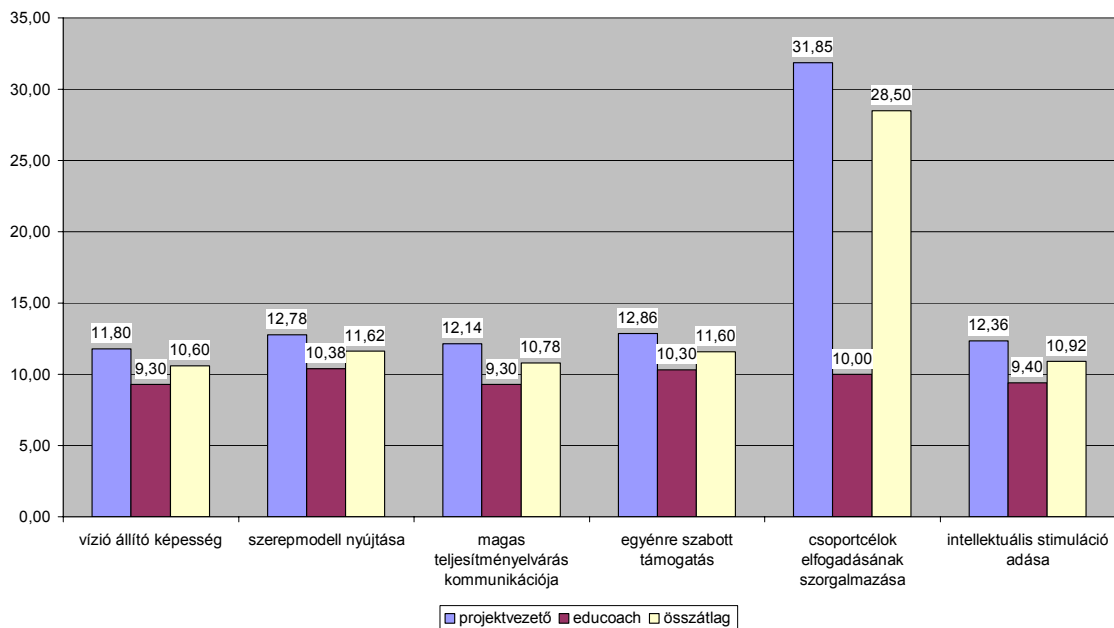
- Erős hit és azonosulás a szervezeti célokkal és értékekkel
- Készség arra, hogy valaki erőfeszítéseket tegyen a szervezet érdekében
- Erős vágy a szervezeti tagság fenntartására

Az igazgatókat és a projektvezetőket emellett megkérdeztük az alábbi tényezőkről is:

- Átalakító vezetés
  - Vízióállító képesség
  - Szerepmodell nyújtása
  - Magas teljesítményelvárás kommunikációja
  - Egyénre szabott támogatás adása
  - Csoportcélok elfogadásának szorgalmazása
  - Intellektuális stimuláció adása

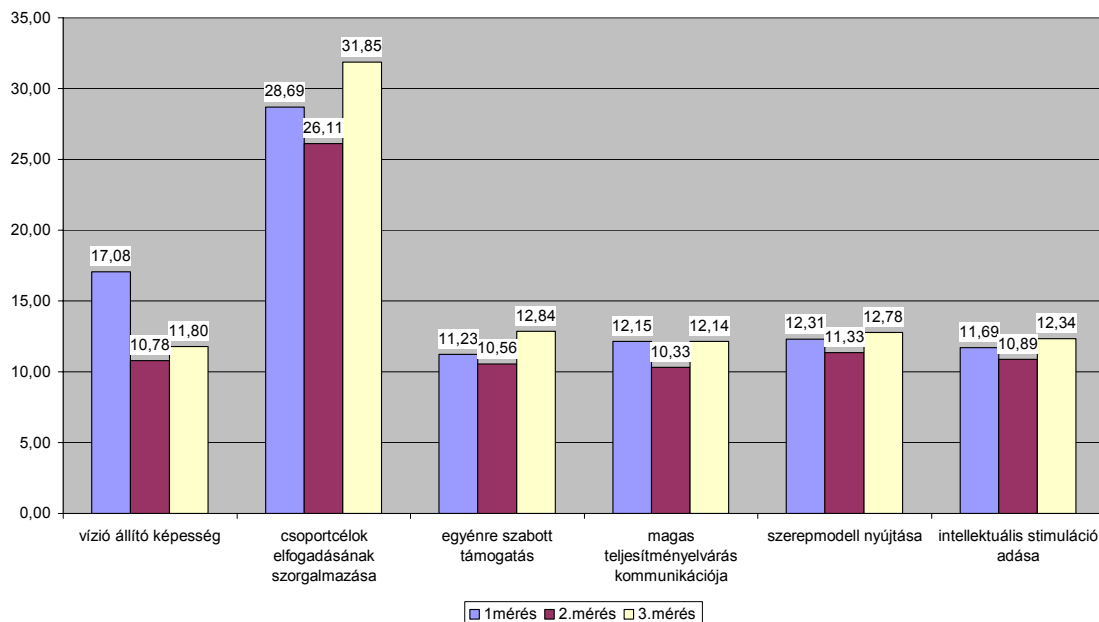
Az átalakító vezetés résztényezőit a projektvezetők ítélték a legmagasabbnak a célcsoportok közül.

Az átalakító vezetés dimenziói



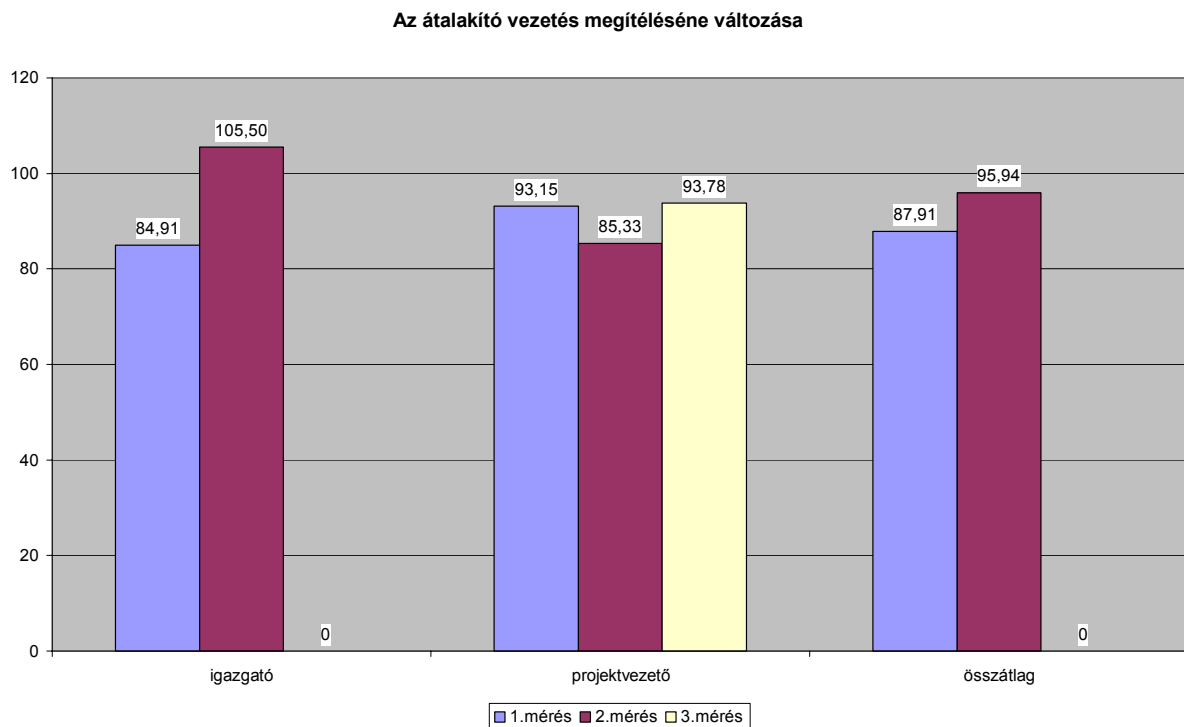
A projektvezetők megítélése az előző méréshez viszonyítva minden tényező esetén jobbnak bizonyult.

A projektvezetők véleményének változása





Az előző mérés eredményeivel összevetve azt találjuk, hogy a projektvezetők az átalakító vezetés meglétét jobbnak ítélik, míg az igazgatók esetén ebben az időszakban nem kaptunk használható adatot ebben a kérdéskörben.



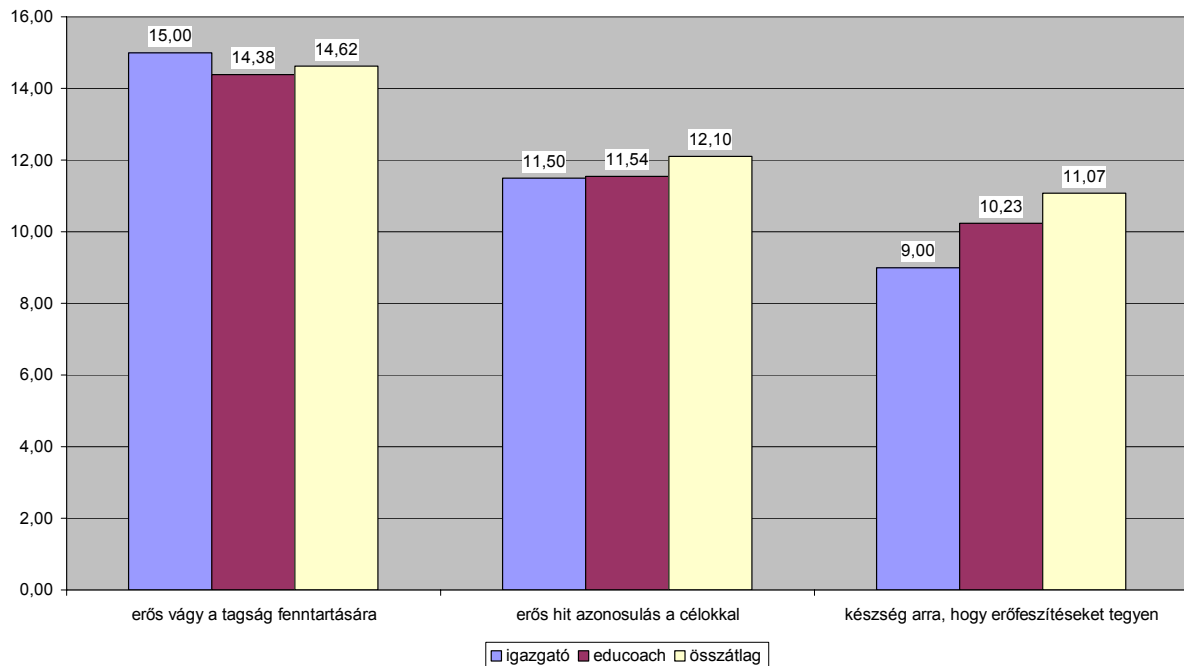
Amint azt a táblázat mutatja, az educoachok úgy látják, hogy az igazgatók legjobbak a csoportattitűd és lelkesedés létrehozásában, a programban résztvevők érzéseinek figyelembe vételében, nemcsak mondják, hanem teszik is.

A projektvezetők szerint az igazgató világosan elmagyarázza a résztvevőknek, hogy merre tart az iskola. Fontos számára a munkacsoport összekovácsolása, hogy együtt dolgozzanak ugyanazért a célért. Fontos számára a csoportattitűd és lelkesedés létrehozása a résztvevők között. A programban résztvevők érzéseit figyelembe veszi, tiszteli. Érezteti velük, hogy tekintettel van a személyes szükségleteikre. Követendő példát mutat.

Állítások	Projektvezető	Educoach
A várható eredményekről érdekes képet festeni a kollégák számára.	5,36	4,62
Világosan elmagyarázni a résztvevőknek, hogy merre tart az iskola.	6,43	4,69
A beosztottak inspirálása a tervekkel.	6,38	4,85
A beosztottak elkötelezése az iskolával kapcsolatos jövőbeli tervek mellett.	6,36	4,77
A munkacsoportok közti együttműködés erősítése.	6,29	4,69
A tanárok bátorítása, hogy csapatjátékosok legyenek.	6,36	5,15
A munkacsoport összekovácsolása, hogy együtt dolgozzanak ugyanazért a célért.	6,43	5,08
Csoportattitúd és lelkesedés létrehozása a résztvevők között.	6,43	5,31
A programban résztvevők érzéseinek figyelembe vétele, tisztelete.	6,43	5,23
Éreztetni velük, hogy tekintettel van a személyes szükségleteikre.	6,43	5,08
Megmutatni nekik, hogy sokat várnak tőlük.	6,07	4,77
Ragaszkodni ahhoz, hogy a legjobb formájukat hozzák a résztvevők.	6,07	4,54
Nemcsak mondani, hanem tenni is.	6,36	5,23
Követendő példát mutatni.	6,43	5,15
Új nézőpontokból láttatni a résztvevők számára eddig érthetetlen dolgokat.	6,21	4,69
Arra ösztönözni a résztvevőket, hogy új módon átgondolják a régi problémákat.	6,14	4,69

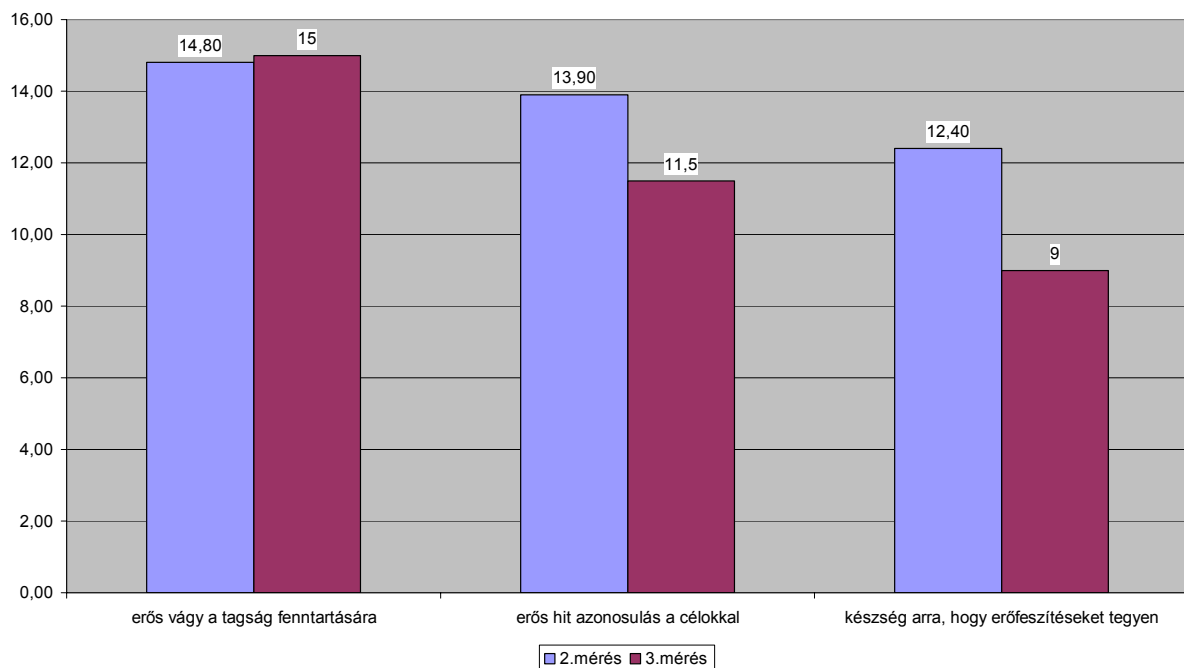
A vezetői elkötelezettség másik három tényezőjének vizsgálatakor azt találtuk, hogy az erős vágy a tagság megtartására és az erős azonosulás és az erőfeszítés tekintetében azonos szintet jeleztek vissza az educoachok szignifikánsan magasabbnak ítélték az igazgatók erőfeszítéseit, mint az igazgatók.

A vezetői elkötelezettség megítélése



Azt találtuk, hogy az igazgatók a tagság fenntartásának motívumát leszámítva sokkal alacsonyabbnak ítélték meg az elkötelezettség másik két dimenzióját.

Az igazgatók saját elkötelezettségének megítélése



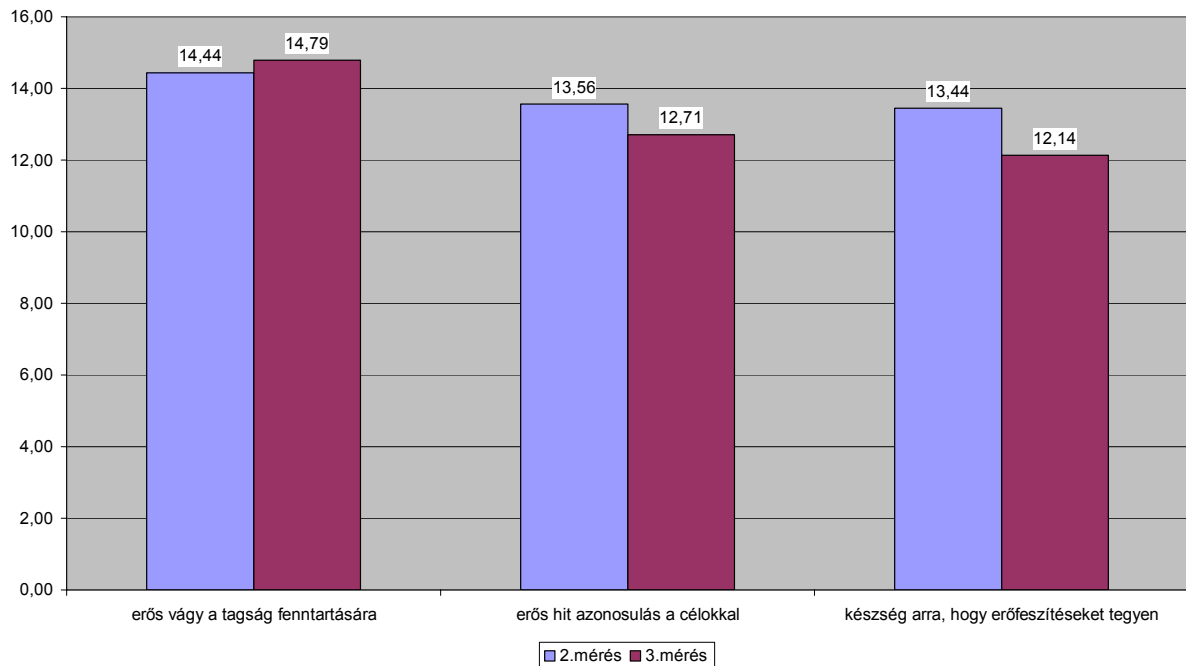
Az igazgatók szerint leginkább jellemző, hogy azok az értékek, amelyek számára fontosak, és azok, amelyeket ez a program is fontosnak tart, nagyon hasonlóak, büszkén mondja el másoknak, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz. Akár egy másik hasonló programban is dolgozhatnának.

Az educoachok szerint az igazgatót őszintén érdekli a Dobbantó program sorsa és akár egy másik hasonló programban is dolgozhatna és büszkén mondja el másoknak, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.

Állítások	Igazgató	Educoach
Készen áll arra, hogy az általában elvártnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzon, hogy hozzásegítse iskoláját a Dobbantó program sikeres végrehajtásához.	4,50	5,23
Úgy találja, hogy azok az értékek, amelyek számára fontosak, és azok, amelyeket ez a program is fontosnak tart, nagyon hasonlóak.	6,00	5,54
Büszkén mondja el másoknak, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.	6,00	5,54
Akár egy másik hasonló programban is dolgozhatna.	6,00	5,85
Ez a program a lehető legmagasabb teljesítményt hozza ki belőle.	4,50	5,00
Őszintén érdekli a Dobbantó program sorsa.	5,50	6,00
Határozottan rossz döntésnek tartja, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.	1,00	1,31

A projektvezetők saját elkötelezettségére vonatkozóan azt mondhatjuk el, hogy az egyes résztvevőkhöz egymáshoz viszonyított arányaiból a legmagasabb értéként az erős vágy a tagság fenntartására mutatkozott. Ezt leszámítva a másik két tényező szintje csökkent.

A projektvezetők saját elkötelezettségének megítélése



A projektvezetőket őszintén érdekli a program sorsa és büszkéek arra, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.

Állítások	Projektvezető
Büszkén mondom el másoknak, hogy az iskola csatlakozott a Dobbantó programhoz.	6,50
Őszintén érdekel a Dobbantó program sorsa.	6,50
Úgy találom, hogy azok az értékek, amelyek számomra fontosak, és azok, amelyeket ez a program is fontosnak tart, nagyon hasonlóak.	6,21
Akár egy másik hasonló programban is dolgozhatnék.	6,21
Készen állok arra, hogy az általában elvártnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzak, hogy hozzásegítsem iskolámat a Dobbantó program sikeres végrehajtásához.	6,07
Ez a program a lehető legmagasabb teljesítményt hozza ki belőlem.	6,07
Határozottan hiba volt részemről az a döntés, hogy csatlakozzunk a Dobbantó programhoz.	1,50

## A vezetői kompetencia

### A vezetői kompetencia vizsgálata

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, 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 kompetenciaértelmezésben a gazdasági változásokhoz kapcsolódó munkaerő-piaci elvárásokhoz kapcsolódóan fogalmazzák meg, a sikeres, hatékony élethez szükséges összetevőkként. (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 Szent István Egyetemen átfogó munkaerő-piaci készségigény felmérést végeztek a magyar oktatás-képzés fejlesztéséhez kapcsolódóan.

A kutatás a korábbi kompetenciamodellek és a később bemutatásra kerülő EU kompetencialista 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 „képesség 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 szervezeten belül. A kulcskompetenciákon azon kompetenciákat értik, amelyek gazdasági és társadalmi célokat tekintve is mérhető hasznot 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. Nyirő (2003) a munkaadói oldal szempontjából áttekinti az ehhez kapcsolódó Európai Unió kiadványokat, javaslatokat. A Lisszaboni deklaráció, Európai Unió (2000) helyzetelemzést 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 hátterét 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 Nyirő 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 amellett, 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.” (Nyirő, 2003)

A fenti áttekintések alapján kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a programban részt vevő vezetők, illetve az őket támogató educoachok, hogyan ítélik meg a vezetőket a vezetői kompetenciák szempontjából. Ehhez 11 vezetői kompetenciát emeltünk ki és definiáltunk felhasználva a Szent István Egyetem kutatásának kompetencia szótárát. A vezetőket arra kértük, hogy értékeljék önmagukat, milyen mértékig rendelkezik az adott kompetenciával - ennél a kérdésválozatnál a definíciós formát használtuk fel. A válaszadók egy vonalon fejezhették ki, milyen mértékben tartják jellemzőnek az adott kompetenciát megítélést, amit egy 10 fokozatú skálára vetítve kódoltunk

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. **Hibákból való tanulás képessége** Képes a hibás eredmény felismerésére, felvállalására, és a hibák kiküszöbölésére.
4. **Igazságosság** Képes tárgyyszerű, érzelemmentes értékelésre és viselkedésre.
5. **Motiválás** Képes másokban a teljesítés igényét kiváltani.
6. **Tanácsadói képesség** Képes másoknak ötleteket, lehetőségeket kínálni, örömmel veszi, hogy ez másokat sikerhez segít.
7. **Tervezés** Az erőforrások előzetes, időbeni, térbeni mérlegelésére, ennek kellő formában való írásba foglalására.
8. **Vállalkozó kedv** Képes a kockázat melletti cselekvésre.
9. **Önfejlesztés képessége** Képes önmagában és másokban a fejlődési, tanulási igény felkeltésére és fenntartására.
10. **Határozottság** Nézetei kifejtése, viselkedése elszántságot és tekintélyt tükröz.
11. **Sikerorientáltság** A siker elérése érdekében erőfeszítést tesz.

## Vizsgálati eredmények

A vizsgálatunkban az igazgatók és az educoachok ítélik meg az igazgatók bizonyos vezetői kompetenciáinak szintjét.

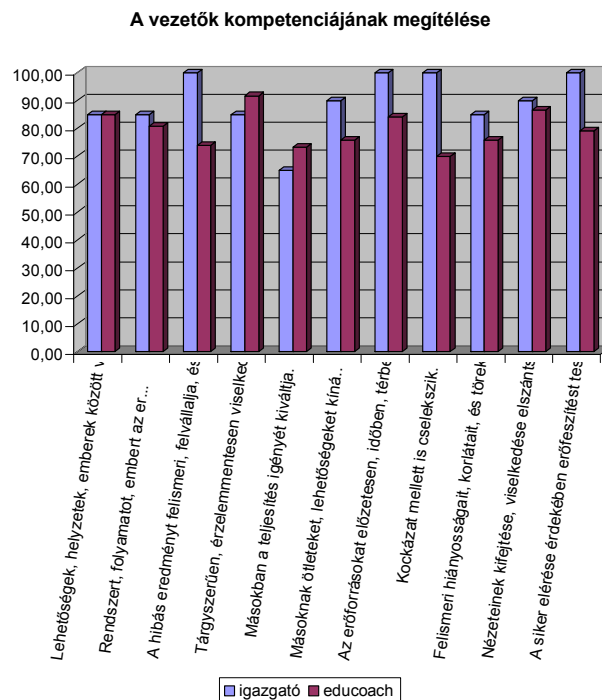
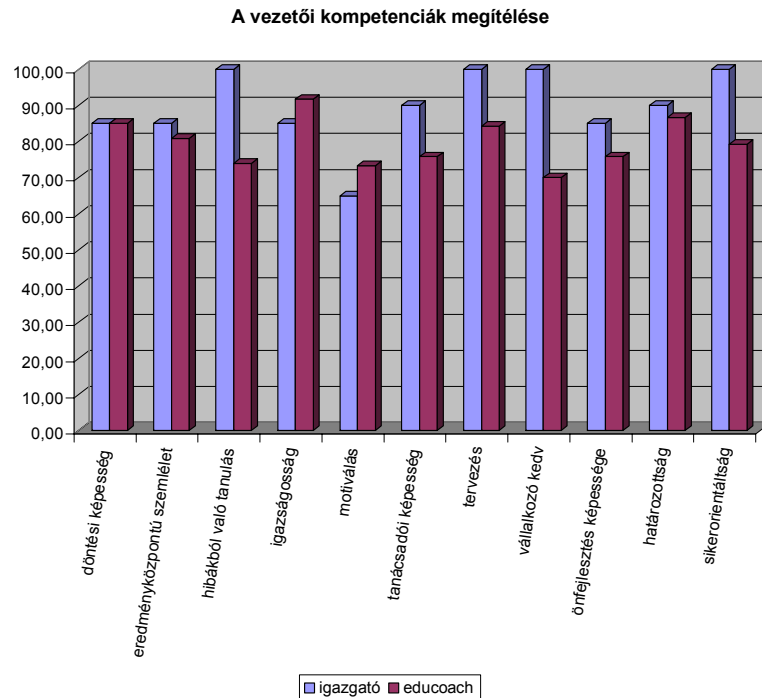
Azt találjuk, hogy az igazgatók önmagukat az alábbiakkal jellemzik:

- A hibás eredményt felismeri, felvállalja, és a hibákat kiküszöböli.
- Az erőforrásokat előzetesen, időben, térben mérlegeli, és ezt megfelelő formában írásba foglalja.
- Kockázat mellett is cselekszik.
- A siker elérése érdekében erőfeszítést tesz.

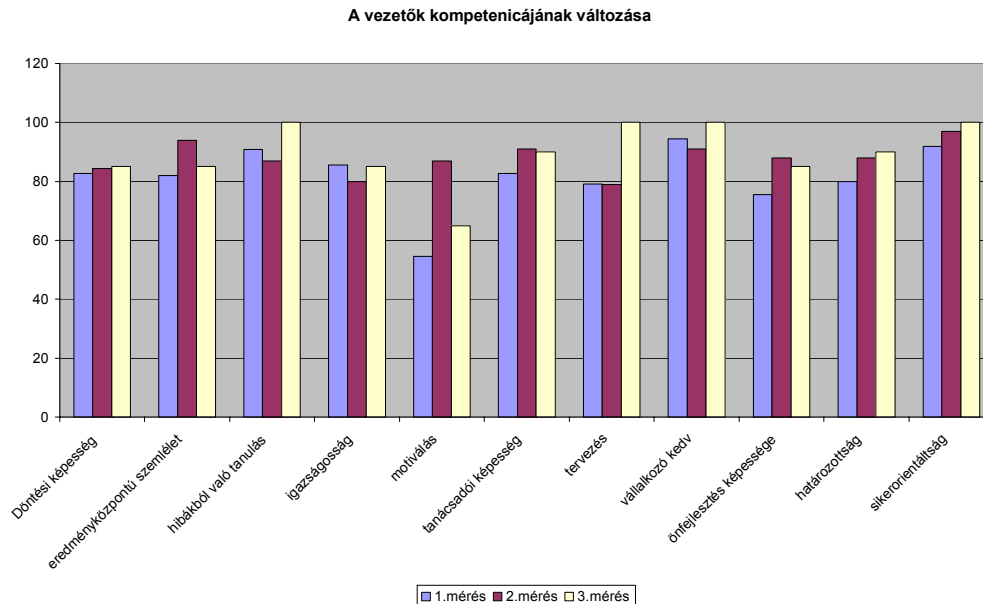
Az educoachok ugyanakkor egyetlen kompetencia kivételével minden kompetencia esetén rosszabbnak ítélték az igazgatókat, mint ők saját magukat. Ez a kezdeti felvételnél éppen fordítva volt.

Az educoachok szerint is a három legfontosabb kompetencia megegyezik az igazgatók által megítélt legmagasabb kompetenciákkal. Egy esetben találtunk pozitív különbséget az

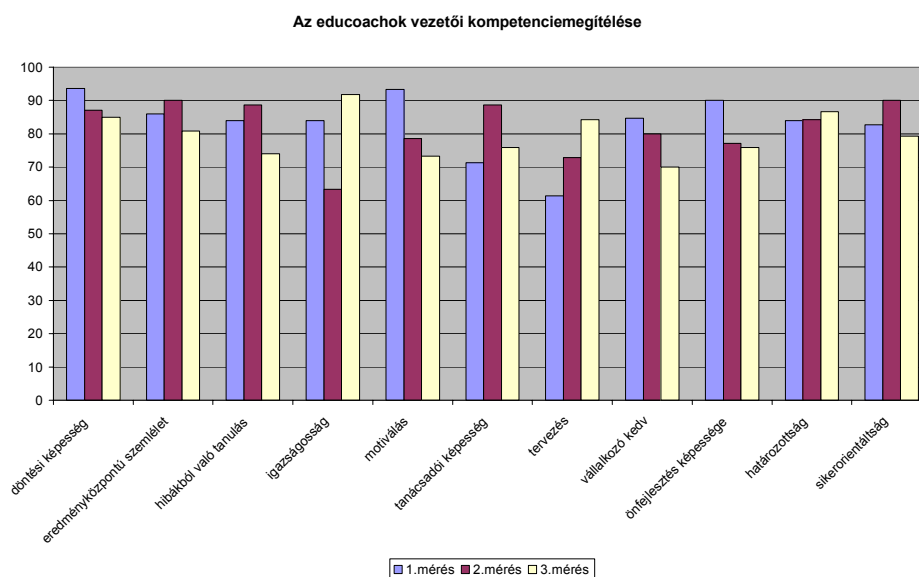
educoachok és az igazgatók véleménye között. Az educoachok jobbnak ítélték az igazgatókat, abban, hogy tárgyyszerűen, érzelemmentesen viselkednek és értékelnek.



Az igazgatók saját kompetenciájuk megítélésekor az eredményközpontú szemlélet, a motiválás, a tanácsadói képesség és az önfejlesztés képessége esetén jeleztek kompetenciaromlást. Különösen nagy pozitív irányú változást jeleztek a tervezés és a hibákból való tanulás képességében.



Az educoachok válaszait elemezve azt találjuk, hogy ők a döntési képesség, az eredményközpontú szemlélet, a hibákból való tanulás, a motiválás, a tanácsadói képesség, a vállalkozó kedv, az önfejlesztés valamint a határozottság képessége esetén jelezték vissza a vezetők kompetenciájának csökkenését. Javulást jeleztek az igazságosság, a tervezés és a határozottság esetén.



A legfontosabb öt vezetői kompetencia megítélésekor azt találtuk, hogy az educoachok szerint a legfontosabb kompetenciák a helyzet- és teljesítményértékelő képesség, az eredményközpontú szemlélet, a döntési képesség, a motiválás, valamint a hibákból való tanulás képessége. Az igazgatók az előbbiektől egyetértően a döntési képesség, a motiválás, a hibákból való tanulás fontosságával, de ezek mellett fontosnak ítélik az önfejlesztés, a sikerorientáltság, a tervezés és a vállalkozó kedv képességét.

Képességek	Educoach	Igazgató
döntési képesség	76,92	100
eredményközpontú szemlélet	76,92	0
határozottság	15,38	0
helyzet- és teljesítményértékelő képesség	84,62	0
hibákból való tanulás képessége	61,54	50
igazságosság	7,69	0
motiválás	69,23	100
önfejlesztés képessége	46,15	50
sikerorientáltság	23,08	50
tanácsadói képesség	0	0
tervezés	15,38	50
vállalkozó kedv	23,08	50

Az educoachokat 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 educoachok szerint a legfontosabb, hogy a vezető legyen valóban tehetséges és motivált oktatási vezető, legyen képes megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási kereteken belül a diákok fejlődésére, legyen képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra, rendelkezzen a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek), vállaljon felelősséget az intézményéért a külső testületek felé.

A projektvezetők szerint a Programban sikeres vezető képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra, felelősséget vállal az intézményéért a külső testületek felé, jártas a testülettel együtt végzett munkában, melynek során fontos döntéseket hoznak (osztálylétszám, IKT támogatás, iskolai munkaköri leírások elkészítése, az oktatás és a tanulás segítésének kombinációja), rendelkezik a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek).

A projektvezetők fontosabbnak ítélték meg az alábbiakat:

- Legyen jártas a testülettel együtt végzett munkában, melynek során fontos döntéseket hoznak (osztálylétszám, IKT támogatás, iskolai munkaköri leírások elkészítése, az oktatás és a tanulás segítésének kombinációja).
- Töltse be az adminisztratív vezető szerepét.
- Tegye képessé a tantestületet a döntéshozatalra.

Összességében az állapítható meg, hogy a Programban sikeres vezető:

- Tehetséges és motivált oktatási vezető.
- Képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.
- Felelősséget vállal az intézményéért a külső testületek felé.
- Képes megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási kereteken belül a diákok fejlődésére.
- Rendelkezik a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek).

A Programot sikeresen irányító vezetővel kapcsolatos projektvezetői és educoachoktól származó megítélések szignifikáns különbséget mutatnak.

A Programot sikeresen irányító vezető...	Igazgató	Projektvezető	Educoach	Összátlag
Legyen valóban tehetséges és motivált oktatási vezető.	6,00	5,64	5,80	5,70
Legyen képes megteremteni a megfelelő feltételeket az országos szabályozási	6,00	5,64	5,60	5,65

kereteken belül a diákok fejlődésére.				
Legyen képes támogatni, inspirálni a tantestületet.	6,00	5,57	5,20	5,50
Legyen képes kihívásokat állítani a tantestület elé.	6,00	5,57	5,00	5,45
Legyen képes támogatni a tanárokat szakmai fejlődésükben.	6,00	5,50	5,20	5,45
Biztosítsa, hogy az iskola a lehető legjobban és az oktatási törvények céljainak és kereteinek megfelelően hajtsa végre a feladatait.	6,00	5,64	5,20	5,55
Legyen képes a szülők és a gyerekek számára vonzó iskolaprofilit kialakítani.	6,00	5,64	5,20	5,55
Tartsa meg a tanárokat azzal, hogy lehetőségeket ajánl számukra a szakmai sokszínűség és fejlődés elérésére.	6,00	5,57	5,20	5,50
Legyen jártas a testülettel együtt végzett munkában, melynek során fontos döntéseket hoznak (osztálylétszám, IKT támogatás, iskolai munkaköri leírások elkészítése, az oktatás és a tanulás segítésének kombinációja).	6,00	5,71	4,60	5,45
legyen képes az iskolai célokkal és az iskolai profillal összhangban új tanárokat kiválasztani,	6,00	5,57	5,00	5,45
Legyen képes a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítani az iskola profilját.	6,00	5,62	4,60	5,37
Tervezze meg a belső ellenőrzés, értékelés rendszerét.	6,00	5,69	5,00	5,53
Legyen képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.	6,00	5,77	5,40	5,68
Biztosítsa a munkafeltételeket (eszközök, felszerelések, szervezett működés).	6,00	5,57	5,20	5,50

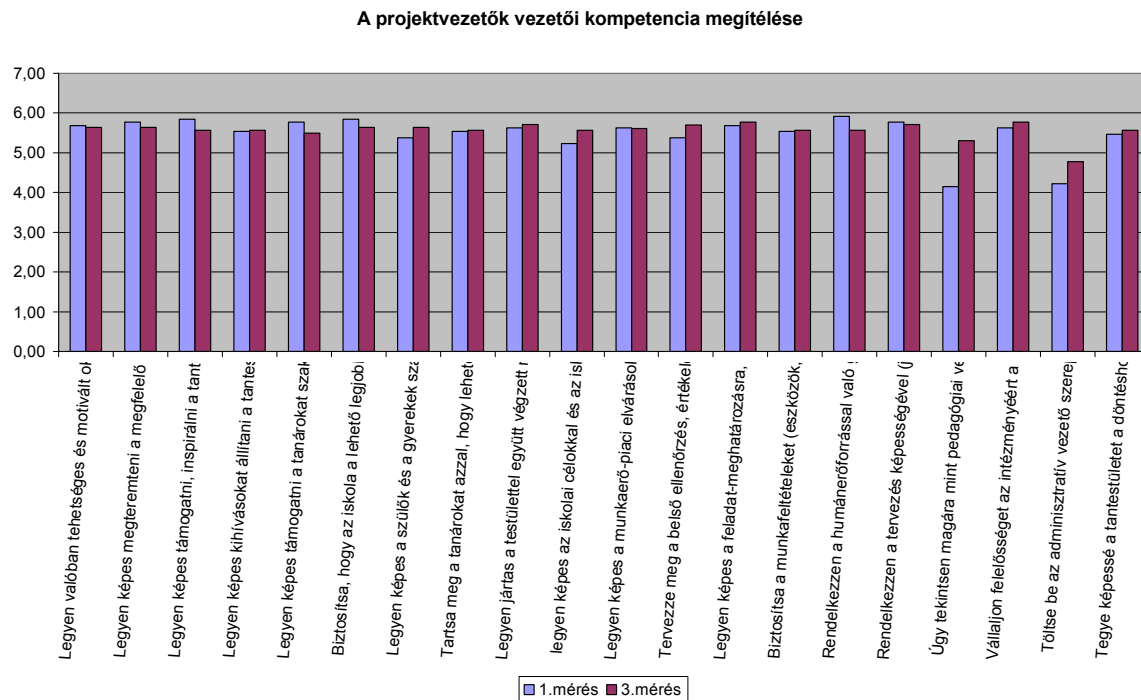
Rendelkezen a humánerőforrással való gazdálkodás képességével (munkatársak kiválasztása, felvétele, továbbképzése, ösztönzése és értékelése).	6,00	5,57	4,60	5,35
Rendelkezen a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek).	6,00	5,71	5,40	5,65
Úgy tekintsen magára mint pedagógiai vezetőre (szakmai irányítóra), nem pedig mint menedzserre.	2,00	5,31	4,00	4,79
Vállaljon felelősséget az intézményéért a külső testületek felé.	6,00	5,77	5,40	5,68
Töltse be az adminisztratív vezető szerepét.	3,00	4,79	2,80	4,20
Tegye képessé a tantestületet a döntéshozatalra.	6,00	5,57	4,40	5,30

A projektvezetők az alábbi állítások kapcsán jelezték azt, hogy annak fontossága növekedett az előző mérés óta:

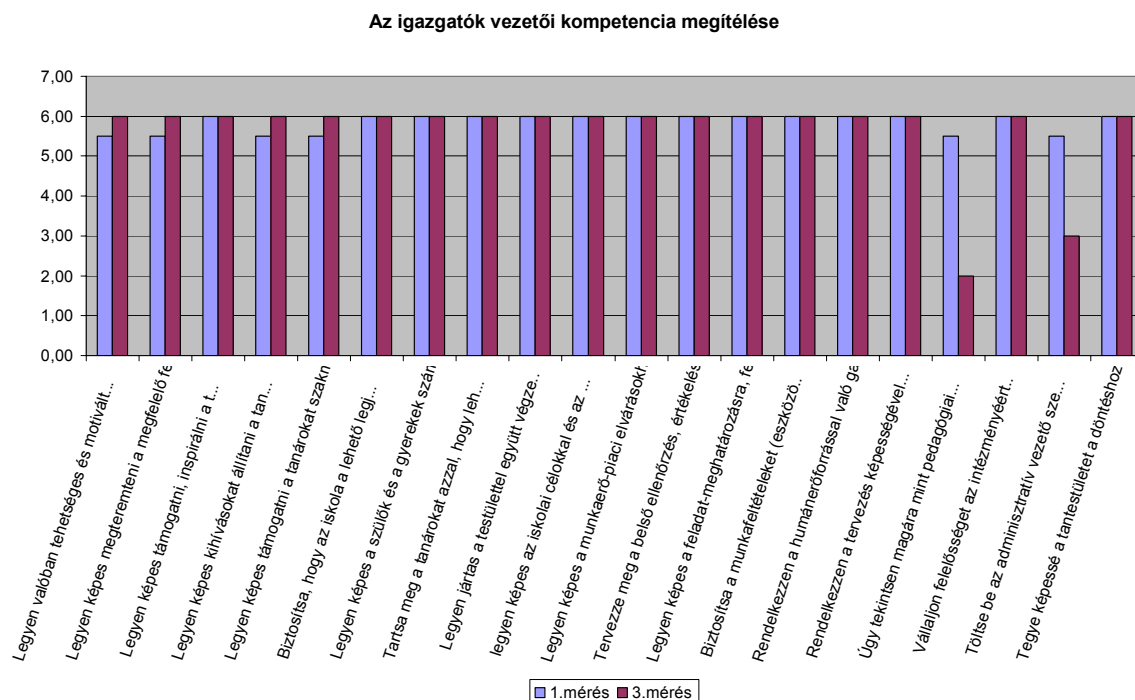
- Legyen képes kihívásokat állítani a tantestület elé.
- Legyen képes a szülők és a gyerekek számára vonzó iskolaprofilt kialakítani.
- Tartsa meg a tanárokat azzal, hogy lehetőségeket ajánl számukra a szakmai sokszínűség és fejlődés elérésére.
- Legyen jártas a testülettel együtt végzett munkában, melynek 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,
- Tervezze meg a belső ellenőrzés, értékelés rendszerét.
- Legyen képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.
- Biztosítsa a munkafeltételeket (eszközök, felszerelések, szervezett működés).
- Úgy tekintsen magára mint pedagógiai vezetőre (szakmai irányítóra), nem pedig mint menedzserre.



- Vállaljon felelősséget az intézményéért a külső testületek felé.
- Töltse be az adminisztratív vezető szerepét.
- Tegye képessé a tantestületet a döntéshozatalra.



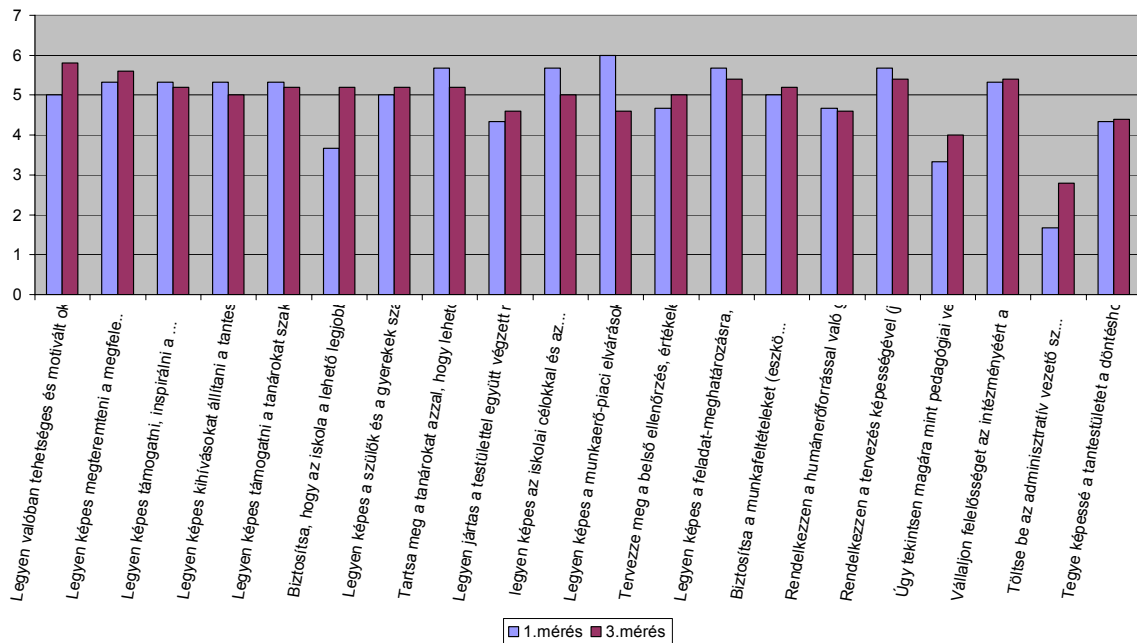
Az igazgatók 2 vezetői tulajdonságot ítélték kevésbé fontosnak az előző méréshez viszonyítva. Azt gondolják, hogy kevésbé fontos, hogy a vezető úgy tekintsen magára, mint pedagógiai vezetőre (szakmai irányítóra), nem pedig mint menedzserre. Illetve az előző időszakhoz viszonyítva sokkal kevésbé érzik fontosnak, hogy a vezető töltse be az adminisztratív vezető szerepét.



Az educoachok az előző méréshez képest kevésbé tartják fontosnak, hogy a Dobbantó Programban résztvevő és jó vezető:

- Legyen képes támogatni, inspirálni a tantestületet.
- Legyen képes kihívásokat állítani a tantestület elé.
- Legyen képes támogatni a tanárokat szakmai fejlődésükben.
- 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 munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítani az iskola profilját.
- Legyen képes a feladat-meghatározásra, felelősségdelegálásra, bevonásra.
- Rendelkezzen a humánerőforrással való gazdálkodás képességével (munkatársak kiválasztása, felvétele, továbbképzése, ösztönzése és értékelése).
- Rendelkezzen a tervezés képességével (jövőkép, célok, feladatok, sikerkritériumok, feltételek).

Az educoachok megítélésének változása



## 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 veszélyeztetni 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 ATDP, a 13-21 állítás a TMAS alapján készült megfelelően átalakítva. A válaszadók egyetértésüket az ATDP-

nek megfelelően hatfokú skálán fejezhették ki. (1 - nagyon nem ért egyet, 6 - nagymértékben egyetért)

Az átalakított kérdőívnel az állítások alábbi csoportjai különíthetők el:

1. A pozitív állítások két csoportba sorolhatóak:

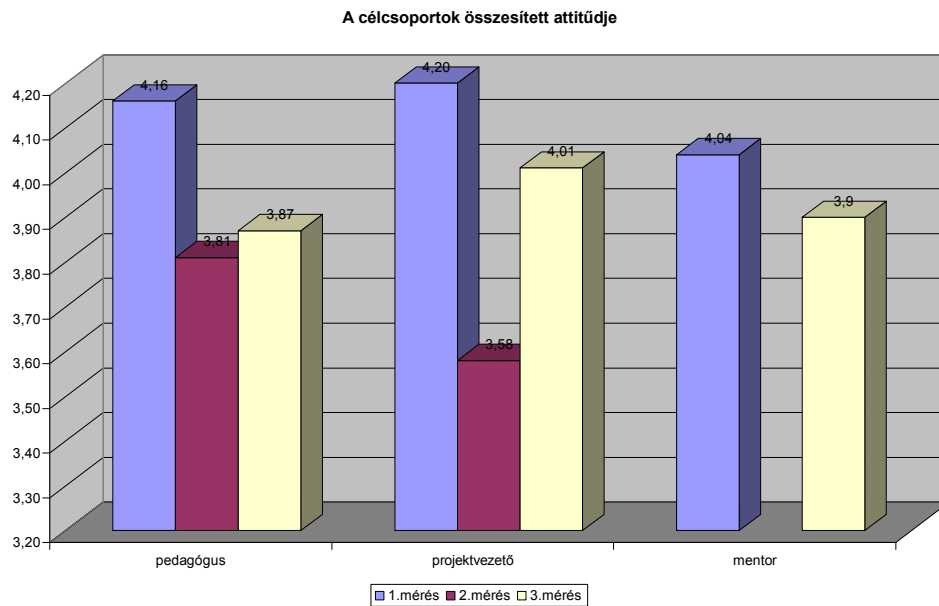
1a. A speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló állítások: 2, 4, 5, 20, 21 (5 állítás)

1b. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvező, támogatás-igényt kifejező állítások: 1, 3, 7, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19 (10 állítás)

1. 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 a mentorok attitűdjét vizsgáltuk a sajátos nevelési igényűek oktatása kapcsán. A pedagógusok, a projektvezetők és a mentorok attitűdjét a sajátos nevelési igényű (SNI) célcsoportok kapcsán pozitívnak ítéltük meg, hiszen az összesített átlagok mindkét vizsgált csoportnál magasabbak, mint 3,5. (1-6 között lehetett az állításokat megítélni). A legalacsonyabb a pedagógusok esetén, akik 3,87-es átlagot, a mentorok 3,9 szintű, míg a projektvezetők 4,01 szintű viszonyulást mutatnak a Dobbantó programban résztvevő tanulókhoz. Érdekes azonban megjegyezni, hogy az előző mérés során a célcsoport sokkal negatívabb attitűdről számoltak be.

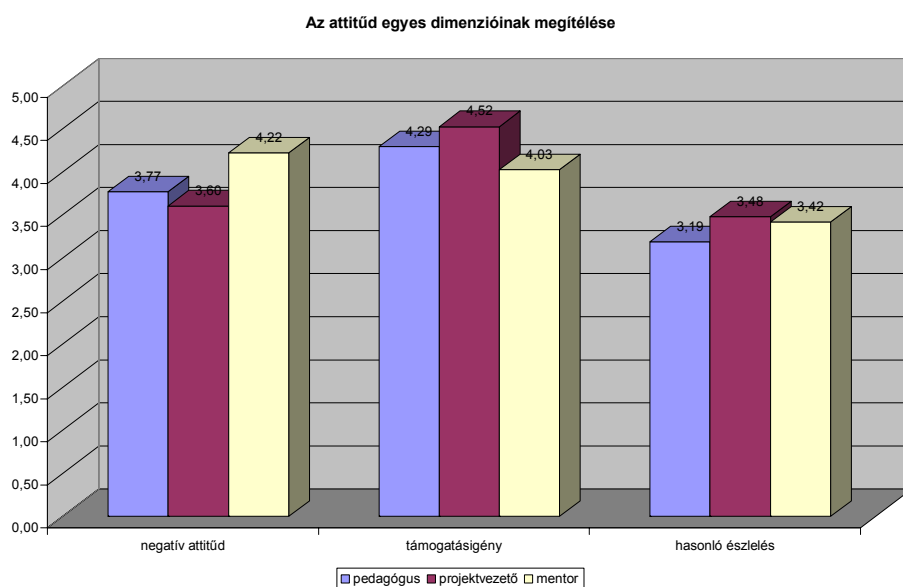


Az átalakított kérdőívnel az állítások alábbi csoportjai különíthetők el:

1. Pozitív attitűdök, amelyek két csoportba sorolhatóak:

- A speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló attitűd
- A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvező, támogatás-igényt kifejező attitűd

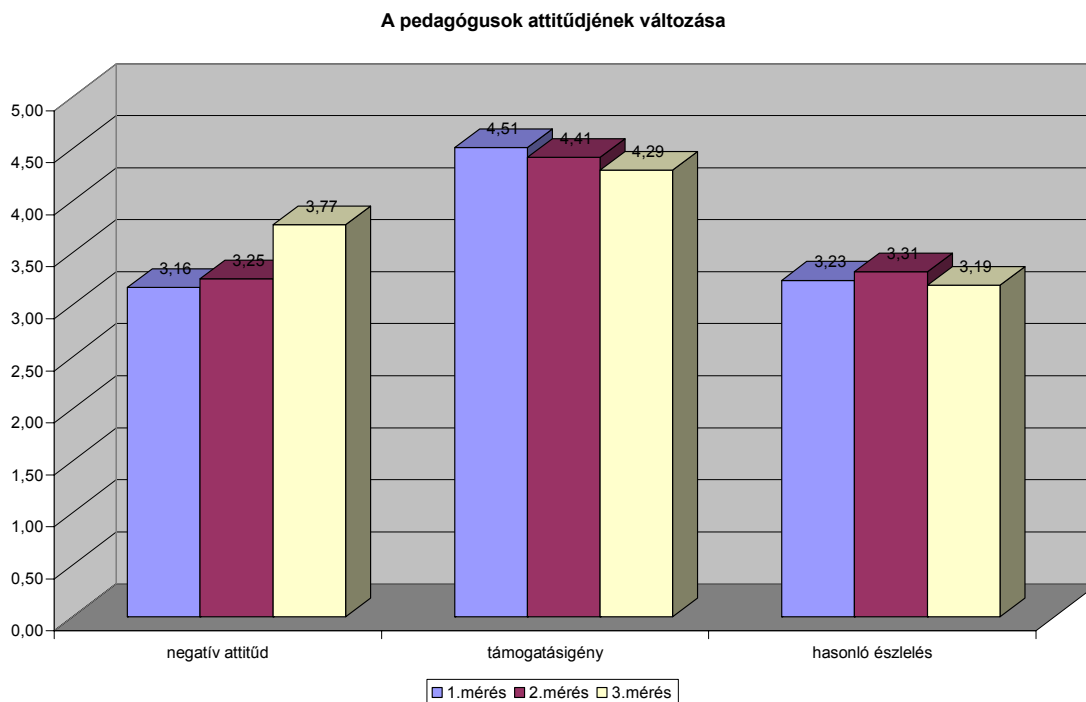
2. A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvezőtlen, negatív viszonyulást, megkülönböztetést kifejező attitűd



A fenti ábrán jól láthatjuk, hogy a támogatási igény területén a legpozitívabb a projektvezetők hozzáállása az SNI-s és a nem SNI-s tanulók igényeinek észlelésében.

A sajátos nevelési igényűekkel kapcsolatos kedvezőtlen, negatív viszonyulást, megkülönböztetést kifejező attitűd vizsgált résztvevői csoportok közül a projektvezetők és a pedagógusok esetén közepes mértékű, a mentorok esetén a legmagasabb ez az érték. Azaz összefoglalva kijelenthetjük, hogy a projektvezetésével megbízott kollégák mutatják a legkedvezőbb attitűdöt.

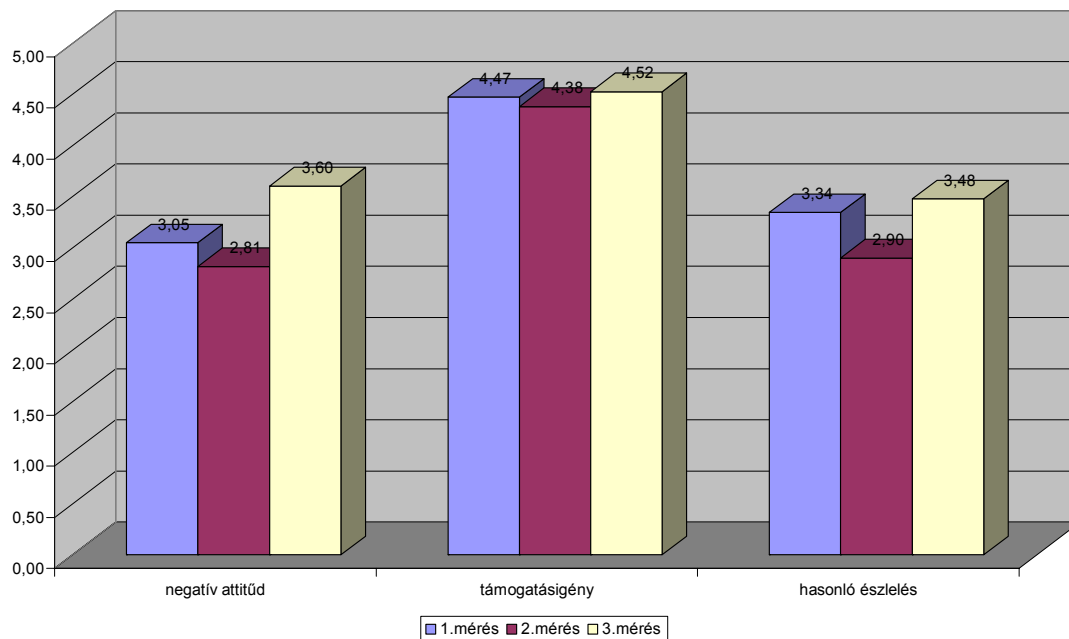
Azonban ez esetben is ha az előző mérés eredményeivel összehasonlítjuk az attitűddimenziókat azt láthatjuk, hogy a pedagógusok esetén a negatív attitűd magasabb lett, a támogatási igény csökkent, a speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló attitűd szintje szintén csökkent.



A projektvezetők esetén mindhárom attitűd dimenzió esetén az attitűd szintjének a növekedését találtuk.

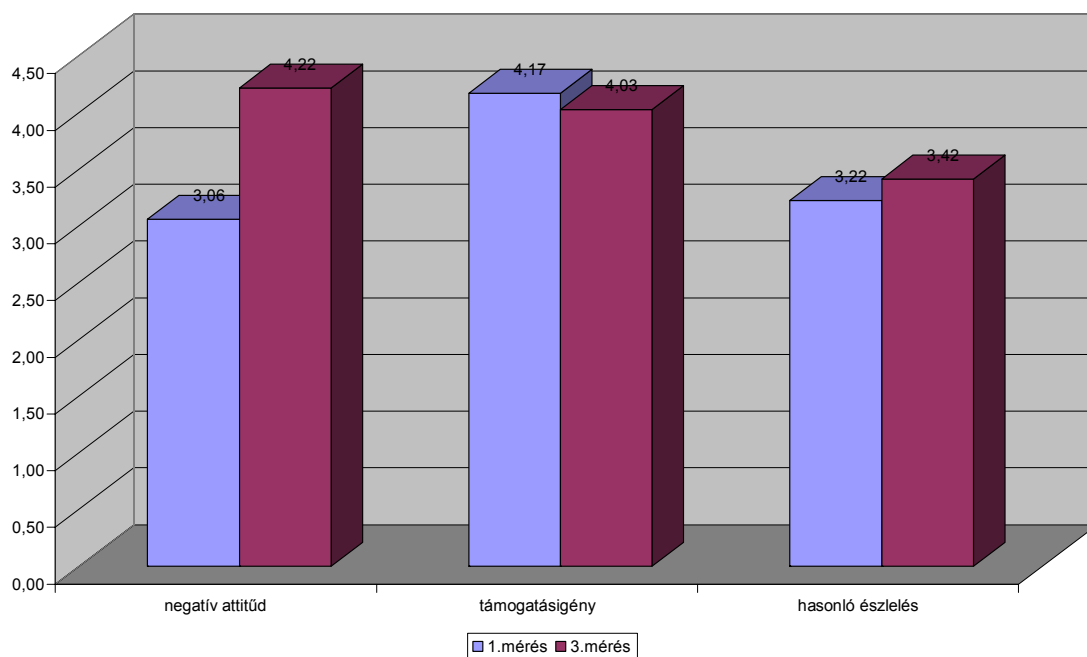


A projektvezetők attitűdjének változása



A mentorok esetén az előző időszakban nem volt mérési eredményünk, így csak az első mérési időszakhoz viszonyíthattuk az eredményeiket. A projektvezetők esetén a negatív attitűd magasabb lett, a támogatási igény csökkent, míg a speciális és nem speciális igényűekre vonatkozóan hasonló észlelésre utaló attitűd szintje növekedett.

A mentorok attitűdjének változása



Részletezve az egyes résztvevői csoportok válaszait azt találjuk, hogy a SNI-vel kapcsolatos attitűd esetén a pedagógusok 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 gyerekei igényeihez kell igazítani.

Állítások	1 – 6 megítélhető állítások átlaga		
	pedagógus	projektvezető	mentor
Sokat tanulhatok abból, hogy sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozom.	5,30	5,62	5,08
Fontosnak tartom, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekek szüleivel minél többször beszéljek.	4,98	5,23	4,69
Az oktatási módszereket a sajátos nevelési igényű gyerekek igényeihez kell igazítani.	4,80	4,92	4,62
Úgy gondolom, hogy a pedagógusok felelősek azért, hogy felismerjék egy gyerek sajátos nevelési igényét.	4,59	5,08	4,38
A sajátos nevelési igényű gyerekek ugyanolyanok, mint bárki más.	4,45	4,69	4,31
A sajátos nevelési igényű gyerekek külön programban tanítását hasznosnak tartom.	4,29	3,92	3,31
A sajátos nevelési igényű gyerekeket nem ugyanazzal a mércével kell mérni, mint másokat.	4,09	4,31	3,83
Sok sajátos nevelési igényű gyerek úgy érzi, hogy nem olyan értékes, mint mások.	3,96	4,62	4,38
A sajátos nevelési igényű gyerekek ugyanolyan okosak, mint a többi gyerek.	3,86	4,38	4,00
Az ember nem várhat sokat a sajátos nevelési igényű gyerekektől.	3,80	4,00	4,23
A sajátos nevelési igényű gyerekekkel rendszerint könnyebben ki lehet jönni, mint a többi emberrel.	3,68	4,31	3,62
A sajátos nevelési igényű gyerekek pedagógusainak nem kellene olyan szigorúnak lenniük, mint más pedagógusoknak.	3,63	3,62	3,38
Nincs szükség arra, hogy elkülönítve tanítsák a sajátos nevelési igényű gyerekeket.	3,43	4,46	3,92
Az embernek vigyáznia kell arra, hogy mit mond, amikor sajátos nevelési igényű gyerekekkel van.	3,41	3,62	3,23

Úgy érzem néha, hogy túl nagy hangsúlyt kap a sajátos nevelési igényű gyerekekre fordítandó figyelem és az ezzel kapcsolatos pedagógusképzések.	3,41	3,23	3,54
A sajátos nevelési igényű gyerekek gyakran rosszkedvűek.	3,25	2,92	3,38
A legtöbb sajátos nevelési igényű gyerek nagyon sokszor nyugtalan.	2,43	1,62	3,08
A sajátos nevelési igényű gyerekek hajlamosak arra, hogy sokszor magukba zárkózzanak.	2,37	2,23	3,25
Az én tárgyam szempontjából lényegtelen, hogy egy tanuló sajátos nevelési igényű-e.	2,25	2,62	3,00
Egy pedagógusnak nincs szüksége arra, hogy a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásra külön felkészítsék.	1,95	1,23	1,85
Minél több a sajátos nevelési igényű gyerek egy osztályban, annál nehezebb a pedagógus feladata.	1,34	1,62	1,92

## **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, 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. Intrinsic, 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 aruosal szint 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 teljesítményvágy.

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 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 extrinsic és az intrinsic motivációt, amelyek a tanulás, teljesítmény kapcsán eltérő következményekkel járnak.

A veleszületett, belső, *intrinsic motiváció* esetén az aktivitás maga vezet elégedettséghez. A kognitív értékelő elmélet szerint az intrinsic 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 intrinsic 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 autonómiatámogatás kedvező

szerpe nemcsak a korai fejlődésben, hanem az intrinsic motiváció későbbi megnyilvánulásaiban is fontos szerepet töltenek be – természetesen a támogatás, kötődés ekkor már más személyekhez kapcsolódik.

Az intrinsic 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 *extrinsic*, külső *motiváció* esetén az aktivitás, a teljesítmény instrumentális, célja valamilyen elkülöníthető kimenet elérése, nem maga az aktivitás élvezete vezeti a viselkedést. Az elmélet az extrinsic 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 büntület 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 autonómiaérzethez vezet az aktivitás kapcsán.

A vizsgálatok szerint az átélt autonómia mértéke növeli az aktivitásokkal kapcsolatos érdeklődést, azok értékelését és a kifejtett erőfeszítést, elkötelezettséget. Az intrinsic 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-hatékonyságérzés” attól függ, hogy a viselkedés elvégzésével, a kimenet befolyásolásával kapcsolatban milyen elképzelésekkel bír a személy. Utóbbinál a hatékonyságérzés sikerelvárással, 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 kompetencia negatív értékelésének elkerülésén, illetve a mások általi pozitív értékelés elérésén van. Az előbbieknek 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 együttjárás. Ugyanakkor mind az értékhittek, mind az expektanciaösszetevők 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 támogatja 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 társuló énkétség 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, intrinsic motivációt előrejelző tényezőket, utóbbinál a részvétellel kapcsolatos motívumok tartalmát elemeztük.

Az intrinsic motiváció mérésére a Ryan és Deci által több változatban kidolgozott Intrinsic motivációs kérdőívet (Intrinsic Motivation Inventory - IMI) használtuk fel, a kérdéseket szelektáltuk és átalakítottuk a szerzők instrukciói alapján. A kérdőív alábbi alskáláinak 2-2-állítást használtuk fel annak megítéltetésére, hogy a program résztvevői hogyan érzékelik 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 intrinsic motiváció mérésére az érdeklődés, élvezet alskála alkalmas, míg az intrinsic 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 Reasons for learning kérdőív azt méri, hogy milyen részvételi szándék vezérli a résztvevőket a programban. A kérdőív az autonóm és a kontrollált motivációt méri és ezek egymáshoz való viszonya alapján számítja ki a relatív autonómia indexet.

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 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).

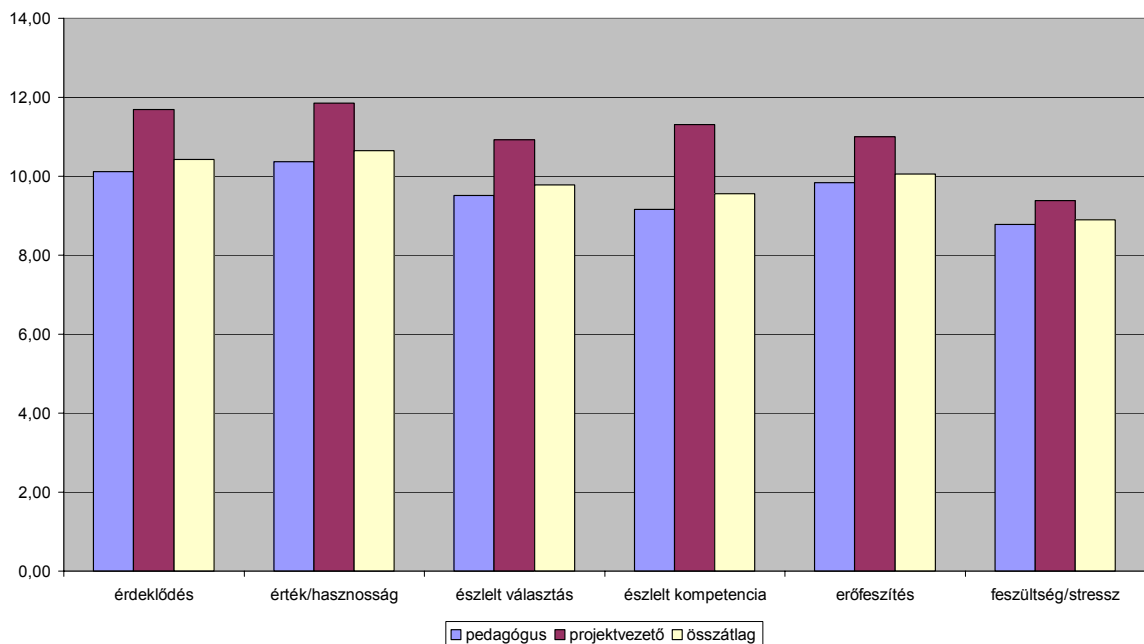
### **Vizsgálati eredmények**

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

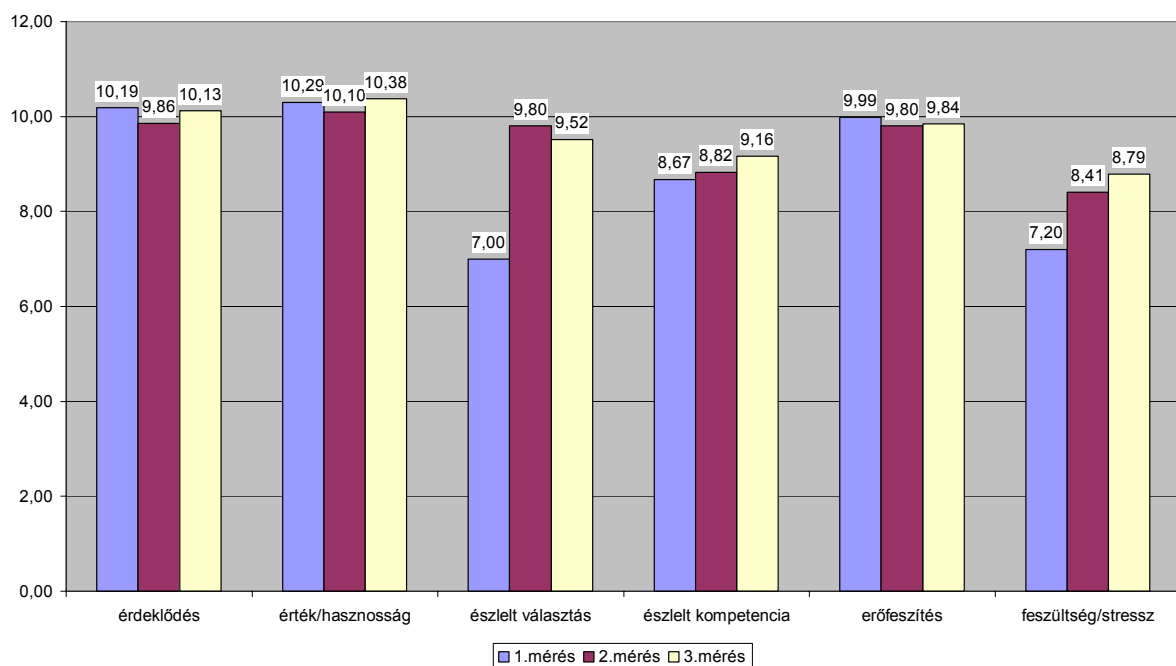
Az ábra és a statisztikai elemzések is azt mutatják, hogy a projektvezetők minden almotívum esetében magasabb értéket mutatnak, mint a pedagógusok. Szignifikáns különbségeket találtunk az érdeklődés/ élvezet, érték/ hasznosság, az észlelt kompetencia, az erőfeszítés/ fontosság dimenziók esetén.

A feladattal kapcsolatos motiváció

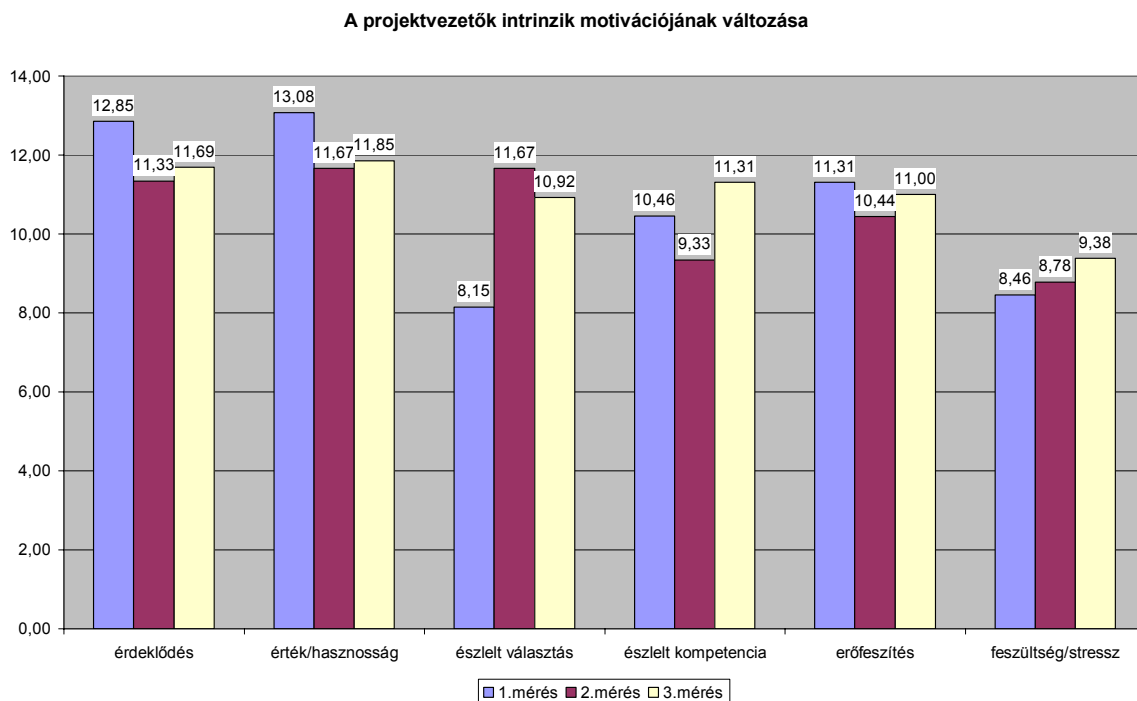


Az intrinszc motiváció egyes dimenzióinak változását nézve azt találjuk, hogy az érték/hasznosság, észlelt kompetencia, valamint a feszültség stressz dimenzió területén folyamatosan emelkedő motívumokat jeleztek vissza a 3. mérés során a pedagógusok.

A pedagógusok intrinzc motivációjának változása



A projektvezetők esetén azt találjuk, hogy az észlelt kompetencia és a feszültség, stressz dimenziókban mutatnak folyamatosan magasabb motivációs szintet a 3. mérés időszakában. Az előző mérés időszakához képest emelkedett az érték és hasznosság, az érdeklődés, valamint az erőfeszítés motívumai.



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

A projektvezetők nagyon fontosnak tartják, hogy jól végezzék ezt a feladatot, hiszik, hogy ez megtérül számukra, azért csinálják, mert ők akarták, érdekesnek és fontosnak gondolják ezt a feladatot.

Állítások	Pedagógus	Projektvezető	Összátlag
Úgy gondolom ez egy nagyon érdekes feladat.	5,27	5,92	5,39
Ezt a feladatot nagyon élvezetesnek tartom.	4,86	5,77	5,03
Nagyon fontosnak tartom ezt a feladatot.	5,27	5,92	5,39
Hiszem, hogy megtérül számomra, ha ezt a feladatot	5,11	5,92	5,26

elvégzem.			
Nem volt választásom, hogy részt veszek-e a feladatban.	2,29	2,08	2,25
Azért csinálom, mert én akartam.	4,80	6,00	5,03
Elégedett vagyok a teljesítményemmel ezen a területen.	4,54	5,54	4,72
Elég jó képességeim vannak ezen a területen.	4,63	5,77	4,84
Nagy erőfeszítéseket teszek ezen a területen.	4,39	5,00	4,51
Fontos számomra, hogy jól végezzem el ezt a feladatot.	5,45	6,00	5,55
Egyáltalán nem vagyok ideges, ha a feladatra gondolok, vagy azt végzem.	4,70	5,54	4,86
Úgy érzem, nagy nyomás nehezedik rám, hogy elvégezzem ezt a feladatot.	2,91	3,15	2,96

## Tanulásirányítás, 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 utolsó sorban milyen tanulásirányítási, 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, mindenki-re 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 tanulásirányítás 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 tanulóik „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 koncentrál, 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 ( $r = -0,227$ ;  $\text{sig}: 0,065$ ) és „**A háttérből irányító egyéni fejlesztő**” főkomponens is ( $r = -0,218$ ;  $\text{sig}: 0,076$ ), 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 tanításiirányítási 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.

## A pedagógus

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.

A második méréskor **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** szemlélet és gyakorlat továbbra is a legjellemzőbb, annak ellenére, hogy az átlagok (ötfokú skálán mérve) kicsit csökkentek, azzal a két állítással értettek legjobban egyet a pedagógusok, amelyek ehhez a szemléletmódhoz tartoznak (zöld színnel jelzett állítások).

**„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** szemléletmódhoz tartozó állításokkal való egyetértés két esetben növekedett (ezeket a táblázatban sárga háttérrel jelöltük), egy esetben nem változott, egy esetben pedig kis mértékben csökkent, tehát összességében ezt a szemléletmódot fontosabbnak tartják a pedagógusok a program beindulása után egy évvel, mint korábban.

**„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”** szemléletmódhoz tartozó minden állítással való egyetértés átlaga csökkent, különösen a konfliktusok hagyományos megoldásával (A tanár megmondja, hogy kinek van igaza) és a hibás feladatkezdés azonnali korrekciójával való egyetértés. Ezeket az átlagokat a táblázatban kék háttérrel jelöltük.

A második méréskor **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** szemlélet és gyakorlat továbbra is a legjellemzőbb, annak ellenére, hogy az átlagok (ötfokú skálán mérve) kicsit csökkentek, azzal a két állítással értettek legjobban egyet a pedagógusok, amelyek ehhez a szemléletmódhoz tartoznak (zöld színnel jelzett állítások).

**„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** szemléletmódhoz tartozó állításokkal való egyetértés két esetben növekedett (ezeket a táblázatban sárga háttérrel jelöltük), egy esetben nem változott, egy esetben pedig kis mértékben csökkent, tehát összességében ezt a szemléletmódot fontosabbnak tartják a pedagógusok a program beindulása után egy évvel, mint korábban.

**„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”** szemléletmódhoz tartozó minden állítással való egyetértés átlaga csökkent, különösen a konfliktusok hagyományos megoldásával (A tanár megmondja, hogy kinek van igaza) és a hibás feladatkezdés azonnali korrekciójával való egyetértés. Ezeket az átlagokat a táblázatban kék háttérrel jelöltük.

#### A állításokkal való egyetértés átlagai az első és második méréskor

(Az első mérés átlagai szerint rendezve)

	1. mérés	2. mérés
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	4,73	4,51
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,57	4,31
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	4,23	4,23

Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,90	4,00
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,89	3,47
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,79	3,60
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	3,60	3,47
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,59	3,53
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,57	3,13
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,57	3,52
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	3,49	3,67
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,76	2,75

Ha az előző táblázatban található állításokat a második mérés átlagai alapján rendezzük sorba, akkor még szembetűnőbbek a változások, amelyekről a következőket mondhatjuk:

- Az első mérés kapcsán azt láthattuk, hogy a különböző szemléletmódokhoz tartozó állítások fontossága és a pedagógiai gyakorlatban való megjelenése nem alkotott teljesen koherens rendszert, különösen „**A háttérből irányító egyéni fejlesztő**” és „**Az igazságos eredmény-centrikus főnök**” szemléletéhez tartozó állítások keveredtek egymással.
- A második mérésre tisztult a kép, egyértelműen sorba rendeződtek az állítások a különböző szemléletmódok szerint. Feltételezzük, hogy ez az átrendeződés egy átgondoltabb pedagógiai szemlélet és gyakorlat eredménye, amihez Dobbantó program is hozzájárult.
- Ha megvizsgáljuk, hogy mely állításokkal való egyetértés növekedett, illetve csökkent a legnagyobb mértékben, akkor azt mondhatjuk, hogy a változások a tanulói aktivitás növelése, vagyis a kompetenciafejlesztés irányába mutatnak.
  - Nőtt a csoportmunka, a közös feladatmegoldás fontosságának megítélése.

- Nőtt az azzal való egyetértés, hogy a tanórán ne a tanár, hanem a tanulók szerepeljenek, a tanár irányítsa a folyamatokat.
- Csökkent az egyetértés azzal, hogy a konfliktusokat a tanár oldja meg.
- Csökkent az egyetértés azzal, hogy a tanárnak azonnal be kell avatkoznia, ha a tanulók nem jól kezdenek egy feladat megoldásához.

### A állításokkal való egyetértés átlagai az első és második méréskor

(A második mérés átlagai szerint rendezve)

	1. mérés	2. mérés
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	4,73	4,51
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,57	4,31
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	4,23	4,23
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,90	4,00
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	3,49	3,67
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,79	3,60
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,59	3,53
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,57	3,52
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,89	3,47
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	3,60	3,47
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,57	3,13
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,76	2,75

Összességében tehát a pedagógusok szemléletmódjában és valószínűleg gyakorlatában is kedvező irányú változások indultak el. Ez egyfelől megnyilvánul a tudatosabb értékválasztásban, másfelől a tanulói kompetenciafejlesztés irányába mutató szemlélet és gyakorlat erősödésében is.

## Mentorok

A mentorok gyakorlatára is legjobban **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** szemlélet és gyakorlat jellemző. Az ide tartozó két állítás azonban a mentorokra közel sem annyira jellemző, mint a tanárookra és a mentorok kevésbé egységesek is, mint a tanárok. Az ő esetükben csak 14,3% mondta azt, hogy teljes mértékben jellemző 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 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 rá, 57,1%-ukra jellemző és 14,3%-ukra csak közepesen jellemző (ez a tanárok esetében 65,7%, 28,6% és 5,7% volt). A preferencia-sorrendben következő két állítása a mentorok esetében nem **„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** főkomponenshez tartozik, mint a tanároknál, hanem **„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”**-höz. A mentorok 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”*, mint a tanároknál.

A tanároknál a harmadik-negyedik helyen a tanulói aktivitás és az együttműködés szerepelt a preferencia-sorrendben, a mentoroknál 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 szemléletében és gyakorlatában kevésbé van jelen az a tanári felfogás, ami a folyamatok elemzésén és irányításán alapul, ők inkább a közvetlen tanári beavatkozásokat preferálják.

A mentorok szemléletmódja nagymértékben (a három csoport közül a legjobban) változott a program egy éve alatt. A kezdetekkor ez a csoport volt az, amelyik a tanításról való elképzelés tekintetében nagyfokú inkoherenciát mutatott. A második mérés alkalmával

lényegesen fontosabbnak értékelték „A magyarázva tanító és visszajelzést adó” és „A háttérből irányító egyéni fejlesztő” szemléletmód minden állítását, és „Az igazságos eredmény-centrikus főnök” szemlélethez tartozó állítások közül pedig egyet „az igazságosság nevében mindenki számára egyforma követelményt állítást” lényegesen alacsonyabbra, tehát az ő esetükben nagymértékű változásról beszélhetünk.

	1.mérés	2.mérés
Visszajelzést adok a tanítványaimnak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,14	4,38
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	3,93	4,31
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,71	3,54
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,71	3,54
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	3,29	4,08
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,29	4,00
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,21	3,08
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,00	3,69
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,00	3,00
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	2,93	2,83
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	2,57	4,00
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,57	2,08

Ha az előző táblázatban található állításokat a második mérés átlagai alapján rendezzük sorba, akkor nagyon hasonló megállapításokat tehetünk, mint a pedagógusok esetében. A mentoroknál is egyértelműen sorba rendeződtek az állítások a különböző szemléletmódok szerint, vagyis nőtt a vélekedések koherenciája és a változások itt is a kompetenciafejlesztést jobban lehetővé tevő pedagógiai szemléletmód és gyakorlat irányába mozdult el.

	1.mérés	2.mérés
Visszajelzést adok a tanítványaimnak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,14	4,38
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	3,93	4,31
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	3,29	4,08
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,29	4,00
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	2,57	4,00
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,00	3,69
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,71	3,54
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,71	3,54
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,21	3,08
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,00	3,00
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	2,93	2,83
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,57	2,08
Érvényes N (listwise)		

## Projektvezetők

A projektvezetők preferencia-sorrendje - egy állítás kivételével – illeszkedik a főkomponensekre. 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.

Az első méréskor a kérdőívet kitöltő három csoport közül a projektvezetők rendelkeztek a legkoherensebb elképzeléssel a tanításról, náluk már az első méréskor is kirajzolódott a szemléletmód mintázata, egyedül „A háttérből irányító egyéni fejlesztő” főkomponens egy eleme – a tanár tanítási órán betöltött szerepének értelmezése „nem illeszkedett” a sorba.

	1.mérés	2.mérés
Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,77	4,60
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	4,77	4,80
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	4,42	4,40
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,92	4,10
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,85	4,10
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,69	3,60
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,50	3,20
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	3,38	3,90
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	3,15	3,50
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,08	3,80
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,08	3,50
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,23	2,90

A második mérésre a projektvezetők esetében is egyértelműen sorba rendeződtek az állítások a különböző szemléletmódok szerint, vagyis náluk is nőtt a vélekedések koherenciája.

	1.mérés	2.mérés
Ha tanítványaim nem értenek valamit, akkor más módon, más módszerrel próbálkozok, hogy megértsék.	4,77	4,80



Visszajelzést adok a tanítványainak arról, hogy mit csináltak jól, és mit rosszul.	4,77	4,60
Tanítványaimat arra biztatom, hogy maguk jöjjenek rá, mi a helyes megoldás.	4,42	4,40
Arra törekszem, hogy a tanulók minél többször kisebb csoportokban, közösen oldjanak meg a feladatokat.	3,92	4,10
A tanítási órára való felkészülésem során elsősorban egyénre szabott feladatokat készítek a tanuló számára.	3,85	4,10
A tanítási órán nem sokat szerepelek, inkább a tanulók munkájának, tanulásának elemzésére és irányítására koncentrálok.	3,38	3,90
A legfontosabb számomra az, hogy tanulóim jó eredményt érjenek el a tantárgyából.	3,08	3,80
Igazságot teszek a tanítványaim között, ha konfliktusba keverednek egymással.	3,69	3,60
A tanítási órára való felkészülés során elsősorban óravázlatot és szemléltető eszközöket készítek.	3,15	3,50
Ha látom, hogy tanítványaim nem jól kezdenek a feladat megoldásához, azonnal a helyes megoldás felé irányítom őket.	3,08	3,50
Rendszeresen jutalmazom, és ha szükséges, büntetem is a tanítványaimat.	3,50	3,20
Igazságosan, minden tanuló számára ugyanazt a feladatot és követelményt állítom.	2,23	2,90

Az első mérés alkalmával azt állapítottuk meg, hogy a tanulásirányítás szemlélete és a pedagógiai gyakorlat tekintetében mindhárom csoport **„A magyarázva tanító és visszajelzést adó”** főkomponenshez tartozó állításokat preferálja leginkább. A tanárok és a projekt vezetők esetében a preferencia-sorrendben **„A háttérből irányító egyéni fejlesztő”** és **„Az igazságos eredmény-centrikus főnök”** sorrend rajzolódik ki, míg a mentoroknál e két utóbbi főkomponens elemei keverednek.

Ez egyben azt is jelenti, hogy a tanárok és a projektvezetők gyakorlatukat, tanulásirányítási elképzelésüket illetően közelebb állnak egymáshoz, a mentoroknál. Az első két csoport fontosabbnak tartja a tanulói aktivitást, az együttműködést, az indirekt tanulásirányítási formákat, míg a mentorok inkább a tanári aktivitást, a beavatkozást, a direkter formákat preferálják. Ez a nézet és gyakorlatbeli különbség megnehezítheti a csoportok együttműködését, sőt adott esetben akár konfliktusok forrása is lehet elsősorban a tanárok, projektvezetők és a mentorok között.

A második mérésre a három csoport szemlélete nagymértékben egységesült, mindhárom csoport szemléletének mintázata ugyanazt a preferencia-sorrendet mutatja:

**(1) „A magyarázva tanító és visszajelzést adó”**

**(2) „A háttérből irányító egyéni fejlesztő”**

**(3) „Az igazságos eredmény-centrikus főnök”**

Az egymással együttműködő csoportok szemléletének közeledése valószínűsíti, hogy a problémák megoldása, a további fejlesztések és feladatok megoldása, az együttműködés e három csoport között a hasonló elképzelések miatt a jövőben zökkenőmentesebb lesz.

## A 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.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
egyáltalán nem jellemző  (-3)	nem jellemző	inkább nem jellemző	előfordul, de nem jellemző  (0)	inkább jellemző	jellemző	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.

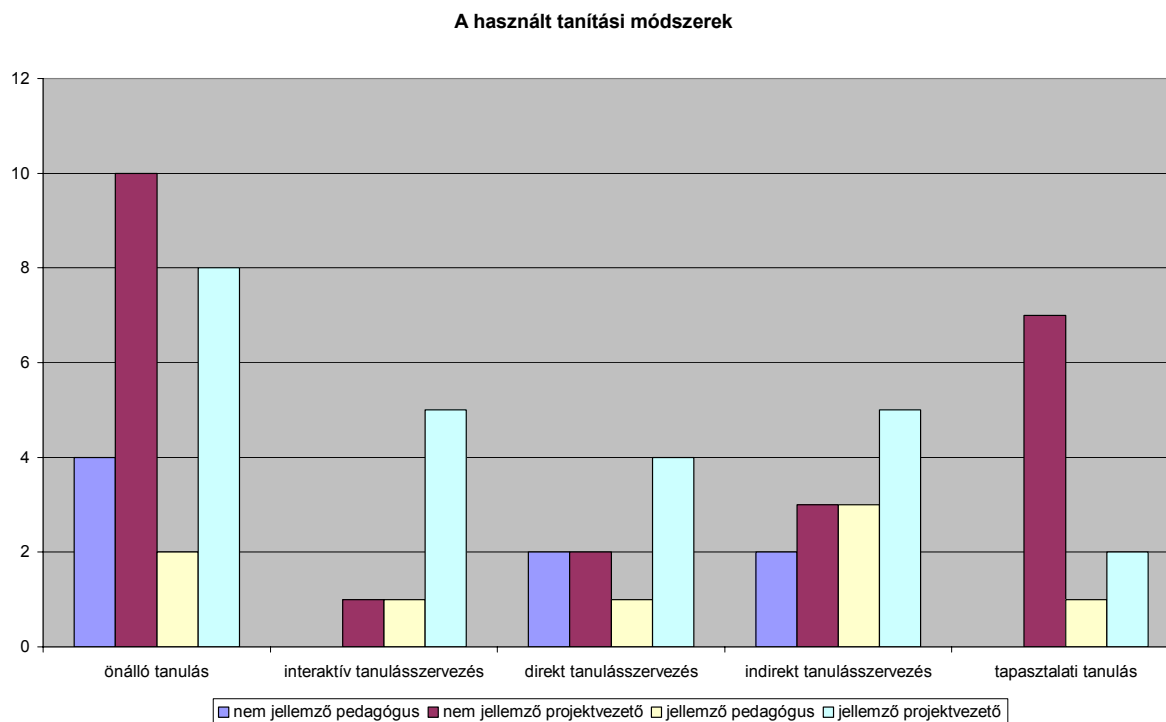
## Vizsgálati eredmények

A Q-rendezést 2 célcsoport végezte el a projektvezetők és a pedagógusok. 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 tanítás-szervezés;
- Indirekt tanulásszervezés;
- Interaktív tanulásszervezés;
- Tapasztalati tanulás;

- Önálló tanulás.

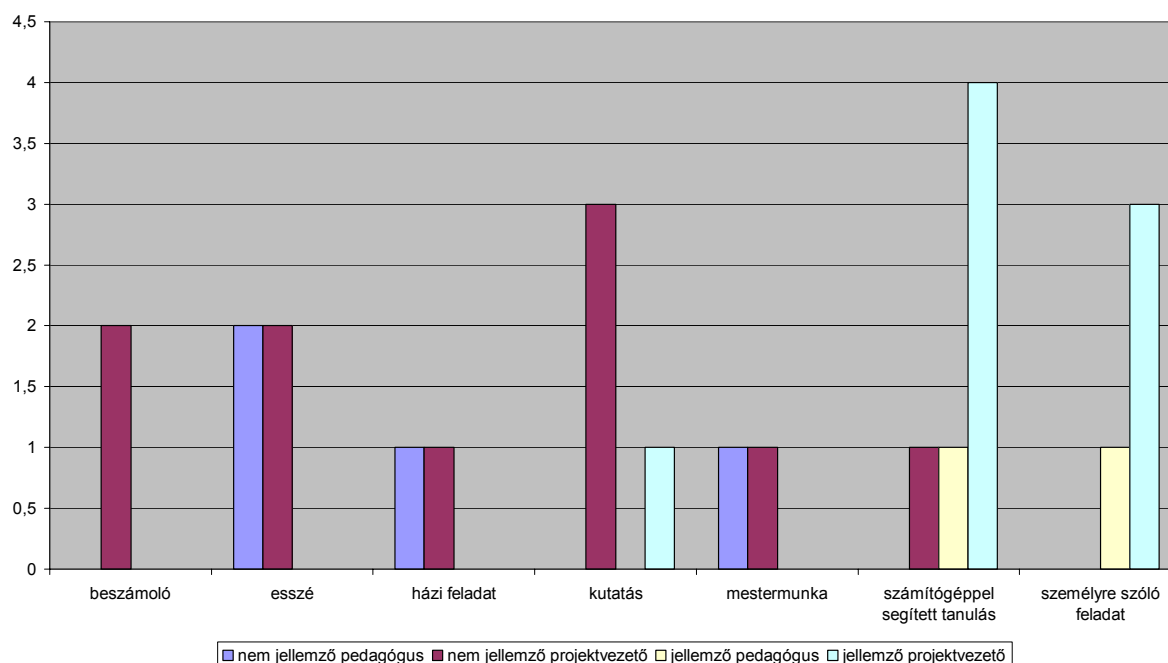


Az ábrán egymás mellett láthatjuk, hogy mely oktatási formák jellemzőek illetve nem jellemzőek az egyes célcsoportoknál.

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.

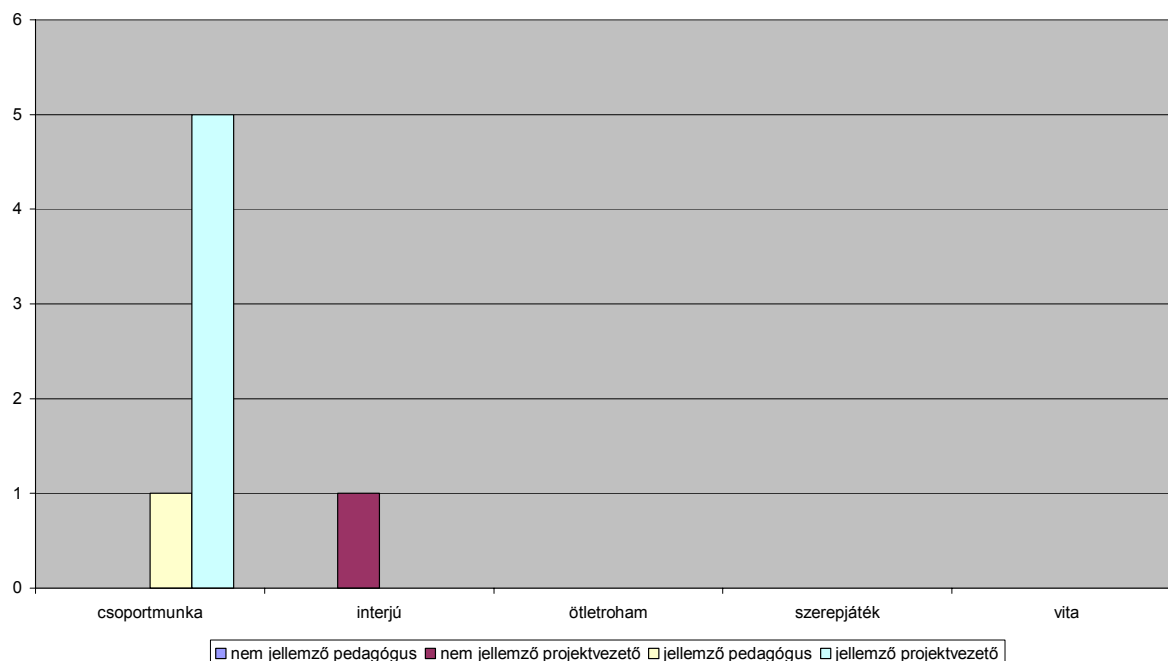
A célcsoportokat a konkrét módszerek szintjén vizsgálva az alábbiakat érdemes megjegyezni: Az önálló tanulásszervezési formák közül legelterjedtebb a személyre szóló feladat, e mellett a számítógéppel támogatott tanítási mód. A házi feladat, az esszé, a beszámoló és a mestermunka a pedagógusok szerint inkább nem jellemző a tanításukra.

Az önálló tanulásszervezési módok az iskolai munkában



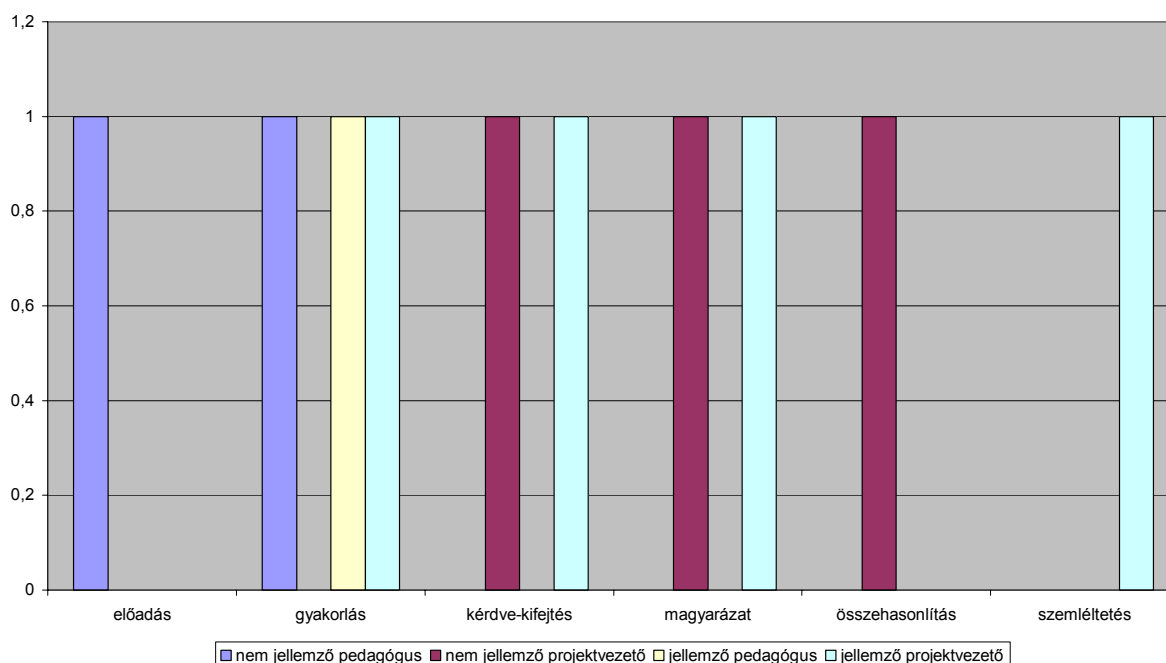
Az interaktív tanulásszervezési formák kapcsán azt találjuk, hogy a válaszadók használják a csoportmunkát. Nem használják az interjút.

Interaktív tanulásszervezési formák megjelenése



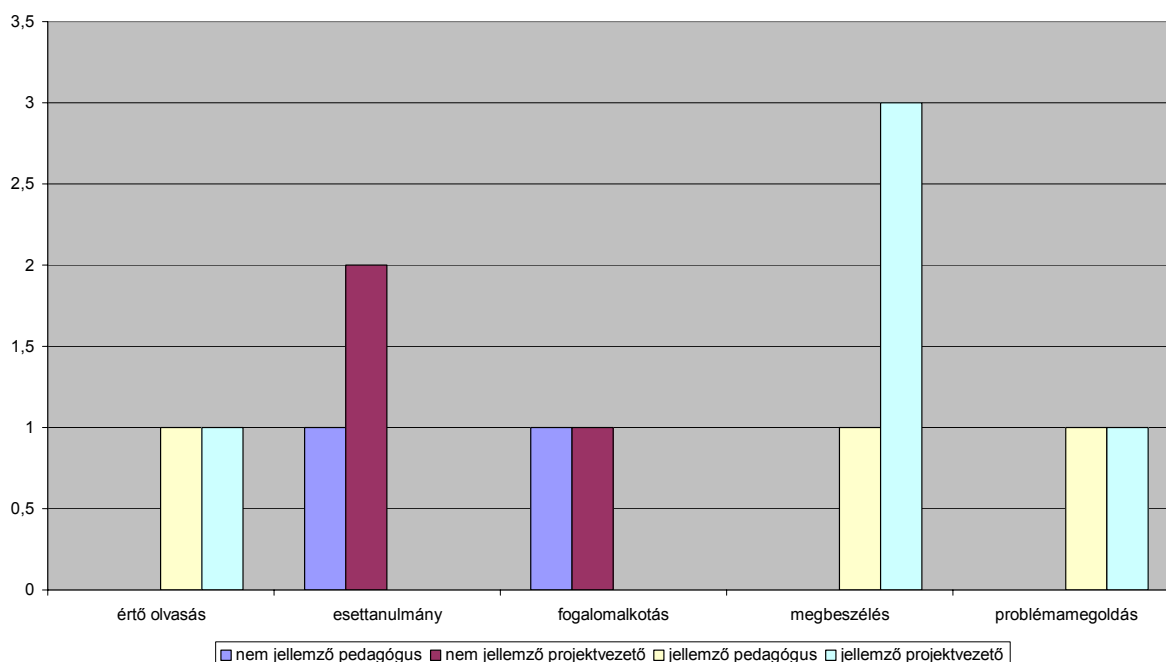
A vizsgált célcsoportok válaszaiból egyértelműen az derül ki, hogy a direkt tanulásszervezési módok szinte mindegyikét használják a pedagógusok és a projektvezetők is. Legkisebb számban az előadást alkalmazzák.

Direkt tanulószervezési formák megjelenése



Az indirekt tanulószervezési módok közül a legnagyobb számban a megbeszélést, a problémamegoldást és az értő olvasást jelölték meg. Az esettanulmány és fogalomalkotás inkább nem jellemző az iskolákban a válaszadók szerint.

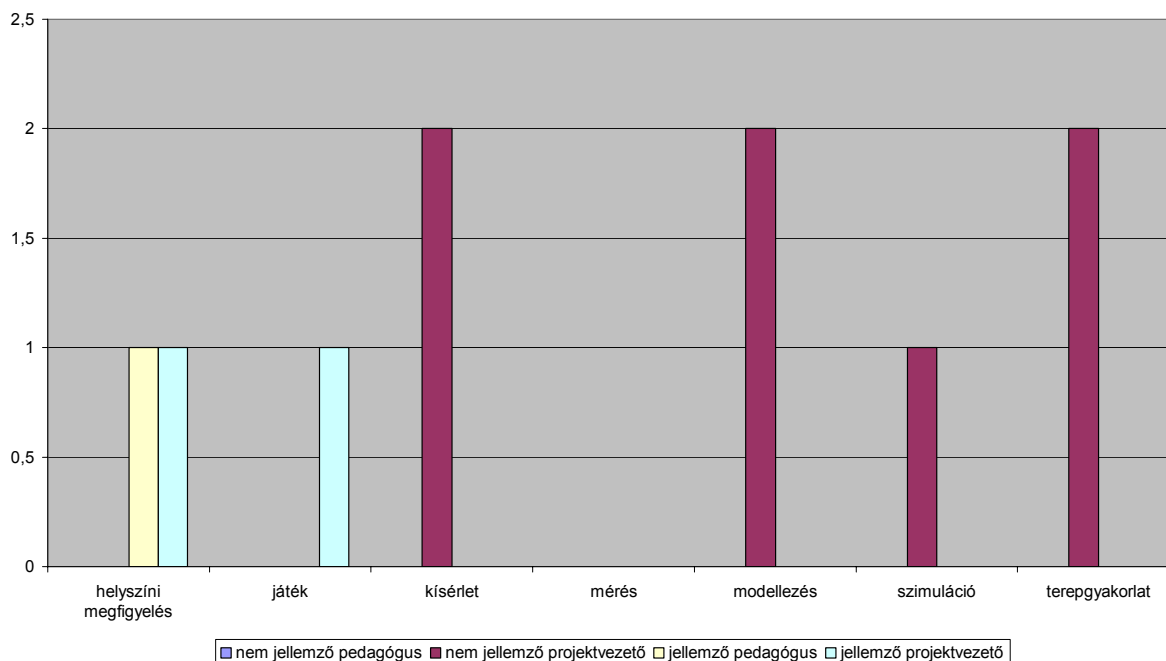
Indirekt tanulószervezési módok



A tapasztalati tanulási formák megjelenése a legkevésbé jellemző az iskolákban. A válaszadó pedagógusok ezen tanulási formák közül a játékot említették meg a legnagyobb arányban,

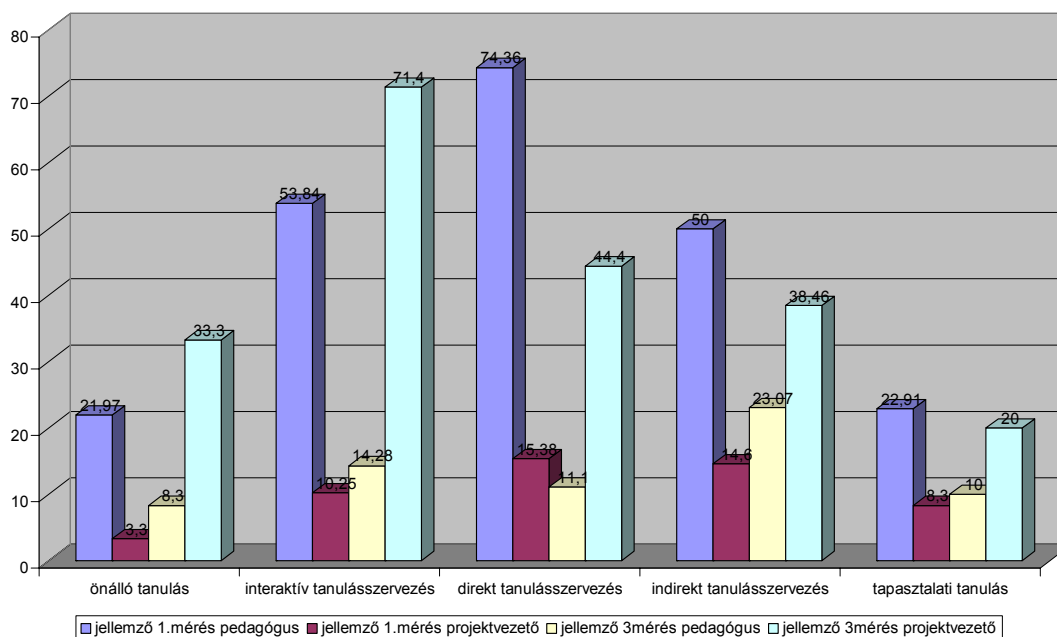
emellett megjelenik a helyszíni megfigyelés. A kísérlet, a modellezés, a szimuláció és a terepgyakorlat nem jellemző az iskolákban a projektvezetők szerint.

Tapasztalati tanulási formák megjelenése



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.

A jellemző tanítási módszerek változása





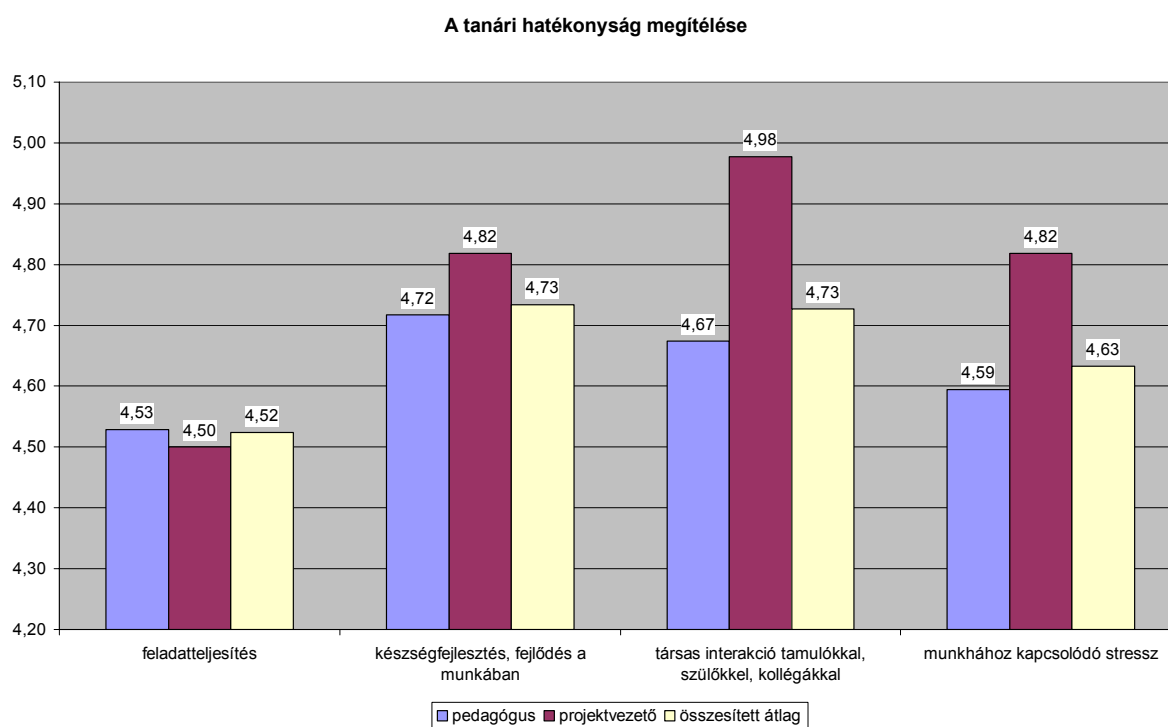
## A tanári én-hatékonyság

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

- Feladatteljesítés (1,7);
- Készségfejlesztés, fejlődés a munkában (3,4);
- Társas interakció tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal (2,6,9,10);
- Munkához kapcsolódó stresszel való megküzdés (5,8).

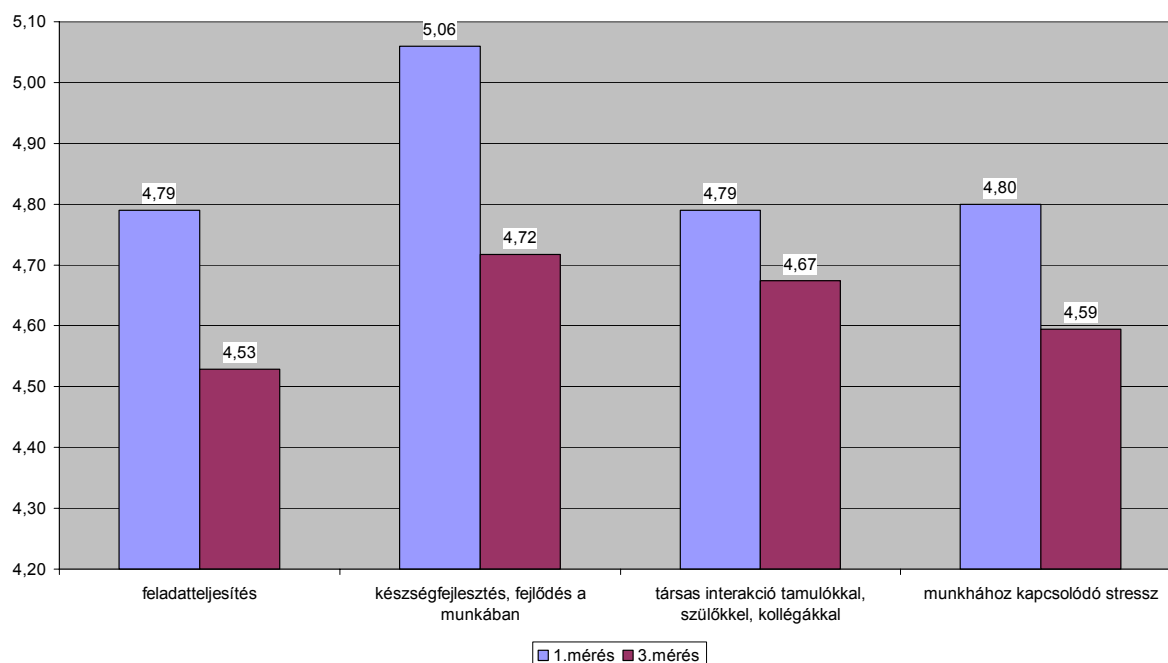
A pedagógusok és a projektvezetők nagyon hasonló értékekkel jellemezték saját magukat. A pedagógusok a feladatteljesítés kapcsán jeleztek magasabb hatékonyságot. A projektvezetők a társas interakciók, a készségfejlesztés, fejlődés a munkában illetve a munkához kapcsolódó stresszel való megküzdésben jeleztek nagyobb hatékonyságot. Azonban a különbségek nem szignifikánsak.

A legmagasabb értékeket a társas interakciók hatékonyságában jelezték a célcsoportok.



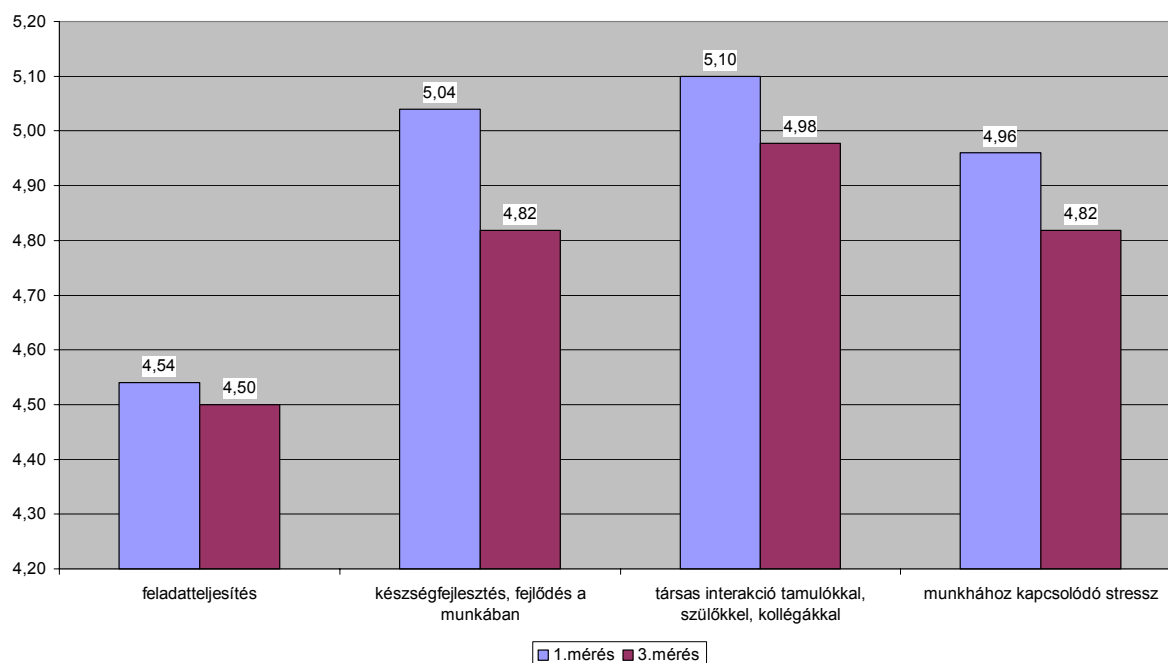
Az első méréshez viszonyítva azt mondhatjuk el, hogy a pedagógusok minden területen alacsonyabb tanári hatékonyságot jeleztek vissza.

A pedagógusok hatékonyságváltozásának megítélése



A projektvezetők előző méréshez viszonyított eredményei is azt jelzik, hogy minden területen alacsonyabb hatékonyságról számoltak be a válaszadók.

A projektvezetők hatékonyságváltozása



A pedagógusok szerint leginkább jellemző, hogy ha félbe is szakítják a tanítás során, összeszedettek tudnak maradni és tudják folytatni a tanítást. Akkor is tudnak a tanítványaikhoz igazodni, amikor rossz napjuk van.

Hatni tudnak még a legproblémásabb gyerekekre is. Emellett azt is igen jellemzőnek tartják, hogy pozitívan tudnak hatni a diákjaik személyes és tanulmányi fejlődésére is.

A projektvezetők szerint leginkább jellemző rájuk, hogy az idő előrehaladtával, egyre jobban meg tudnak felelni tanítványaik igényeinek. Képesek pozitív kapcsolatot fenntartani a szülőkkel, még akkor is, amikor feszültségek vannak. Ha félbe is szakítják a tanítást, akkor is összeszedettek maradnak és tudják folytatni a tanítást. Tudják motiválni a diákjaikat, hogy részt vegyenek különböző innovatív projekteken.

Állítások	pedagógus	projektvezető	összátlag
Meg vagyok arról győződve, hogy képes vagyok sikeresen tanítani bármilyen, a tárgyamhoz kapcsolódó témát még a legproblémásabb gyerekeknek is.	4,32	4,64	4,38
Tudom, hogy képes vagyok pozitív kapcsolatot fenntartani a szülőkkel, még akkor is, amikor feszültségek vannak.	4,68	4,82	4,70
Ha tényleg keményen megpróbálom, akkor hatni tudok még a legproblémásabb gyerekekre is.	4,74	4,55	4,70
Meggyőződésem, hogy az idő előrehaladtával egyre jobban meg tudok felelni tanítványaim igényeinek.	4,70	5,09	4,77
Ha félbe is szakítanak tanítás során, bízom abban, hogy összeszedett tudok maradni és tudom folytatni a tanítást.	4,94	5,00	4,95
Bízom magamban, hogy akkor is tudok a tanítványaimhoz igazodni, amikor rossz napom van.	4,81	4,91	4,83
Ha elég keményen próbálom, akkor tudom, hogy pozitívan tudok hatni a diákjaim személyes és tanulmányi fejlődésére is.	4,74	4,36	4,67
Meggyőződésem, hogy építő módon tudok megküzdeni az olyan oktatási rendszerből származó akadályokkal, mint a pénzügyi megvonások, adminisztratív problémák, és továbbra is jól fogok tanítani.	4,25	4,64	4,31
Tudom motiválni a diákjaimat, hogy részt vegyenek különböző innovatív projekteken.	4,57	5,09	4,66
Tudom, hogy akkor is képes vagyok újító projekteket végigvinni, amikor szkeptikus kollégák ellenállásába ütközöm.	4,64	5,09	4,72

## A program belső támogatása

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.

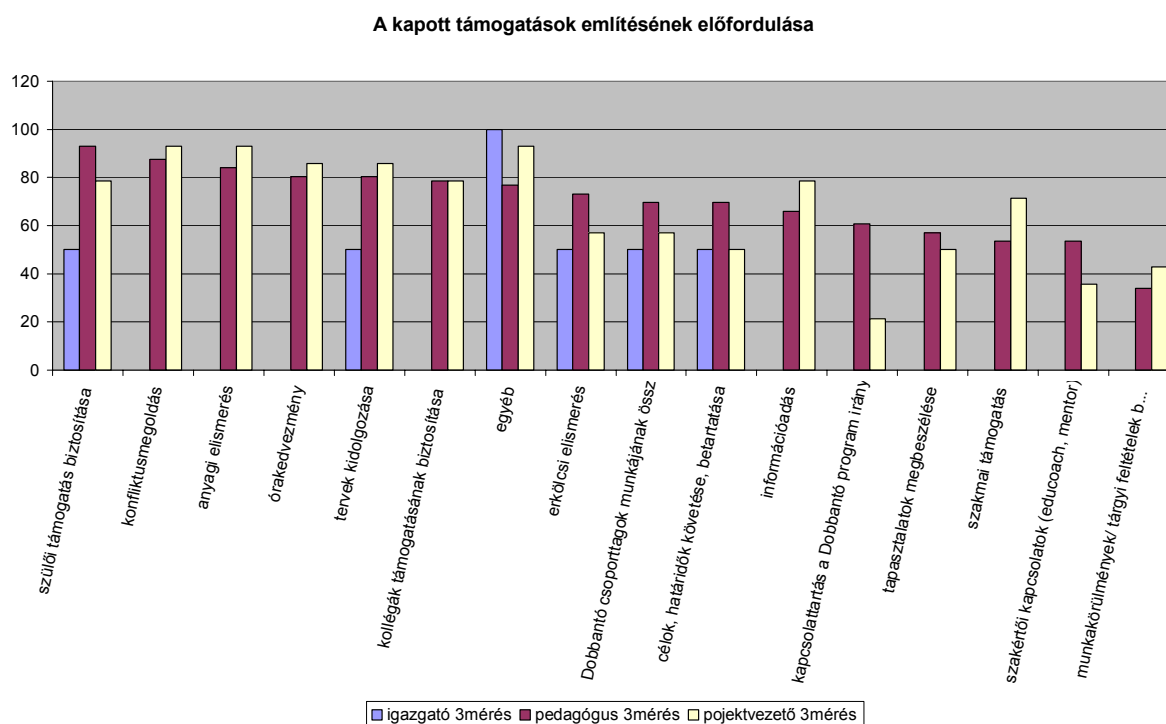
Az információadás alábbi formáira kérdeztünk rá:

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

## Vizsgálati eredmények

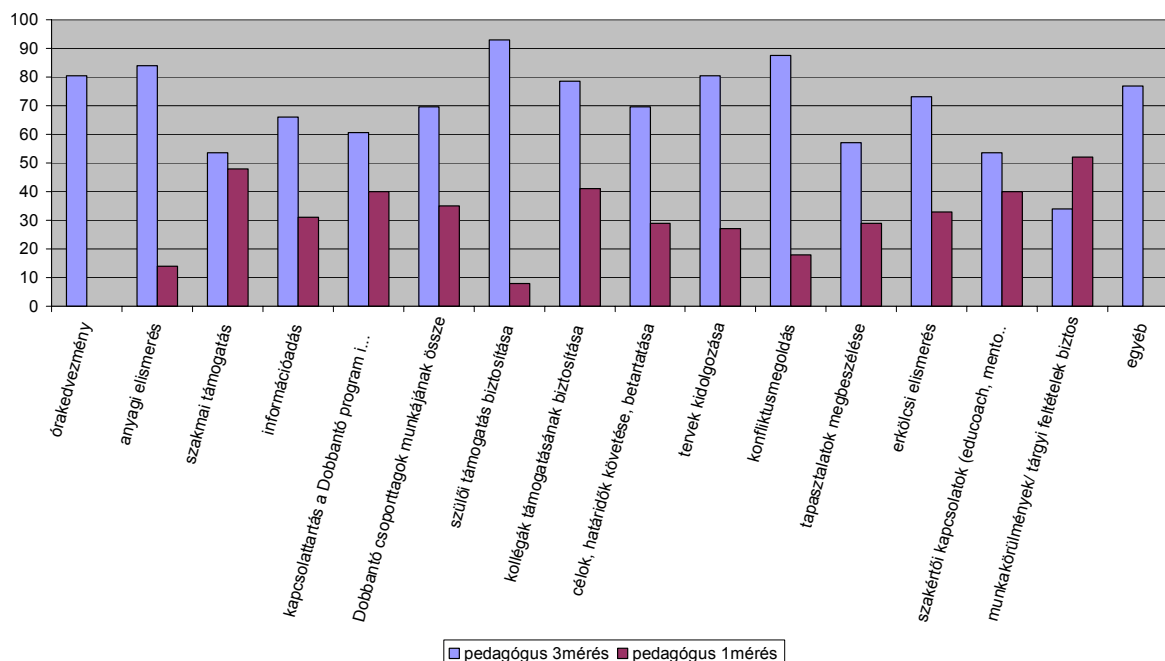
A pedagógusok és a projektvezetők közül legtöbben a szülői támogatás biztosítását, a konfliktusmegoldásban való segítséget, illetve az anyagi elismerést jelezték vissza. A pedagógusoknál kiemelkedő volt a szülői támogatás biztosítása is.

Az igazgatók közül a legtöbben tervek kidolgozását, a szülői támogatás biztosítását, az erkölcsi elismerést, a Dobbantó csoporttagok munkájának összehangolását, a célok, határidők követését és betartatását említették meg.



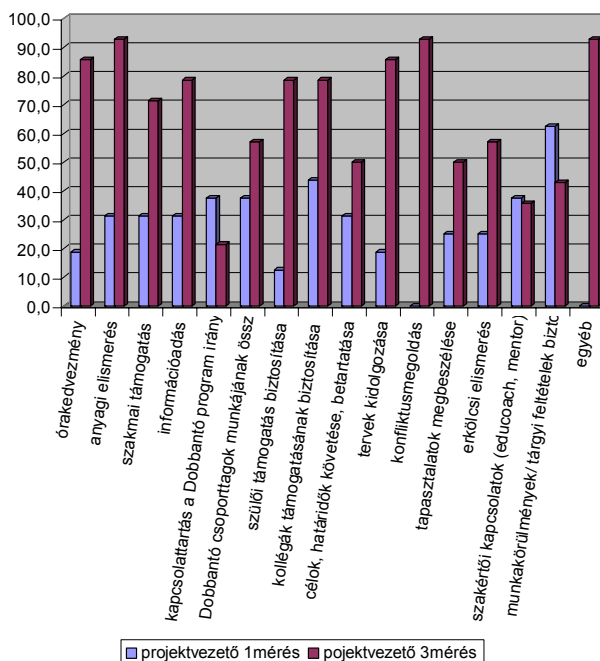
Az előző méréshez viszonyítva azt találjuk, hogy akkor inkább a tárgyi feltételeket, illetve a kollégák támogatását valamint a szakmai támogatást emelték ki a válaszadók. A 3.mérés során a szülőkkel való kapcsolattartás és a konfliktusmegoldásban való segítség emelkedett ki.

A pedagógusok véleményének összehasonlítása



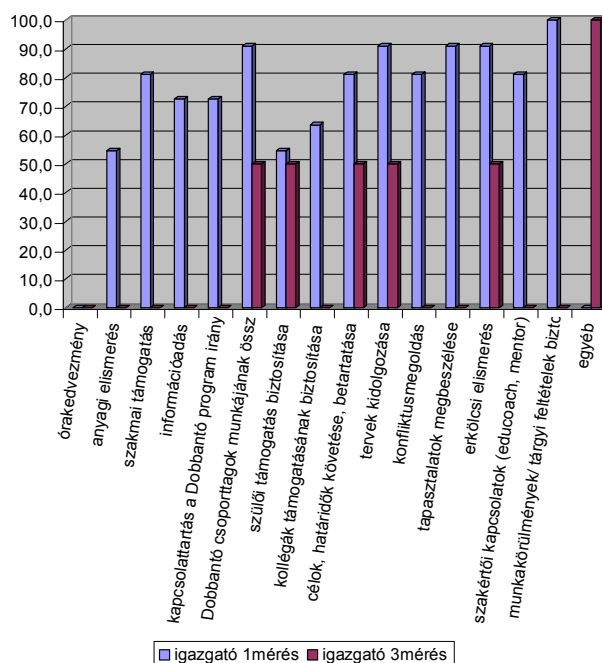
A projektvezetők válaszaiban azt találtuk, hogy az előző méréshez viszonyítva megjelent a konfliktus megoldás során nyújtott segítség, amely az előző mérésekkor egyáltalán nem szerepelt, most viszont a legtöbb válaszadó ezt jelölte meg.

A projektvezetők véleményváltozásának összehasonlítása

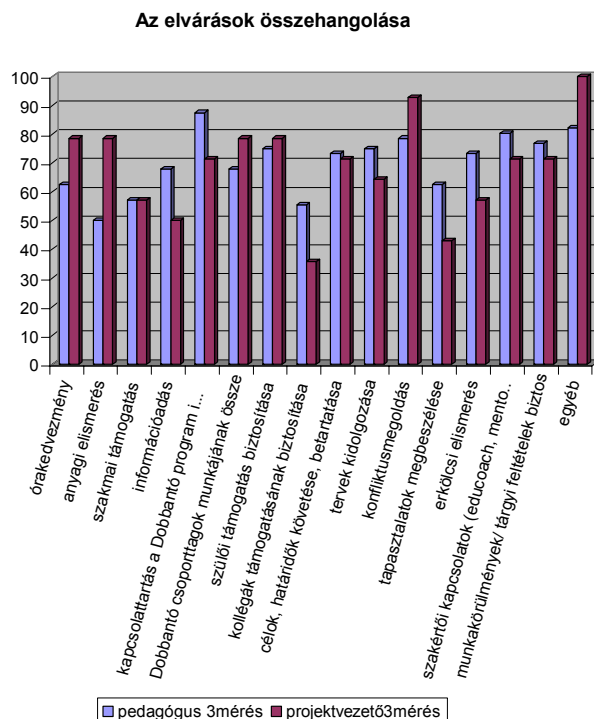


Az igazgatók véleményében a leglényegesebb változás, hogy csak öt tényező jelent meg az említett válaszok között, ezek közül kiemelkedett az egyéb kategória, amely a más iskolákkal való kapcsolattartást és tapasztalatcserét jelölte.

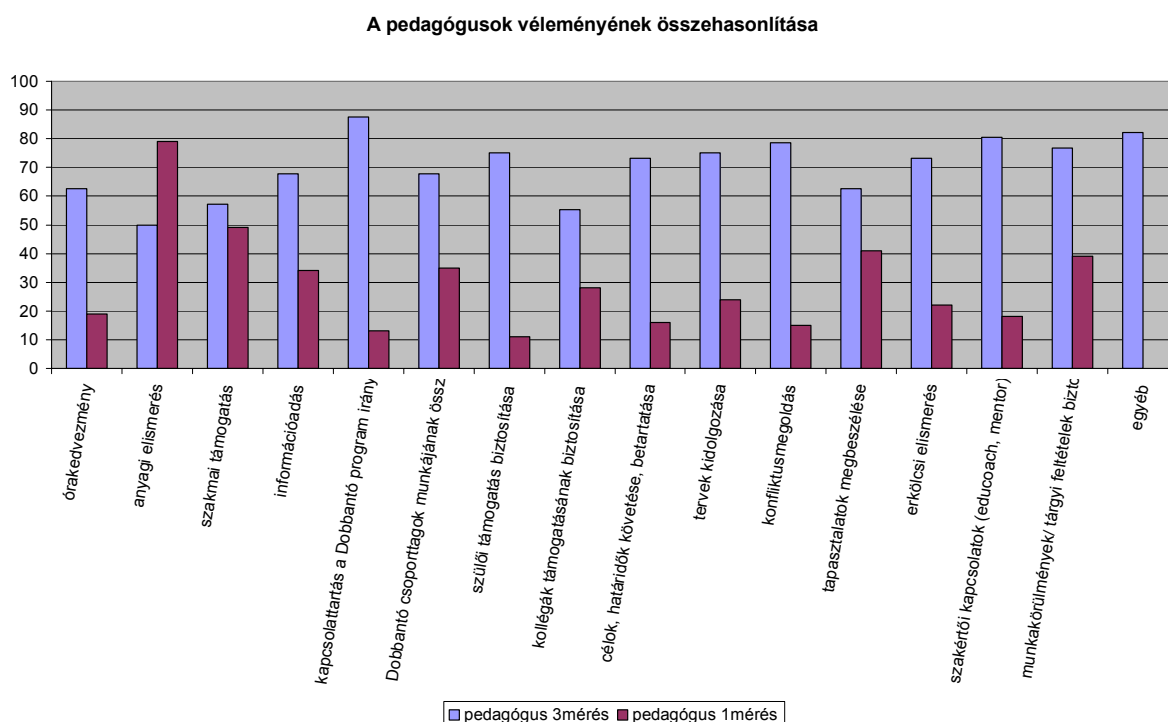
Az igazgatók véleményének változása



Azt is megkérdeztük, hogy mit várnának el a pedagógusok és a projektvezetők a Program támogatásában. Mind a projektvezetők, mind a pedagógusok a kapcsolattartást a Dobbantó program irányítóival, szakértői kapcsolatok (educoach, mentor) támogatását, a résztvevők munkájának összehangolását, a konfliktusmegoldás és a szülői támogatások biztosítását várnák el.



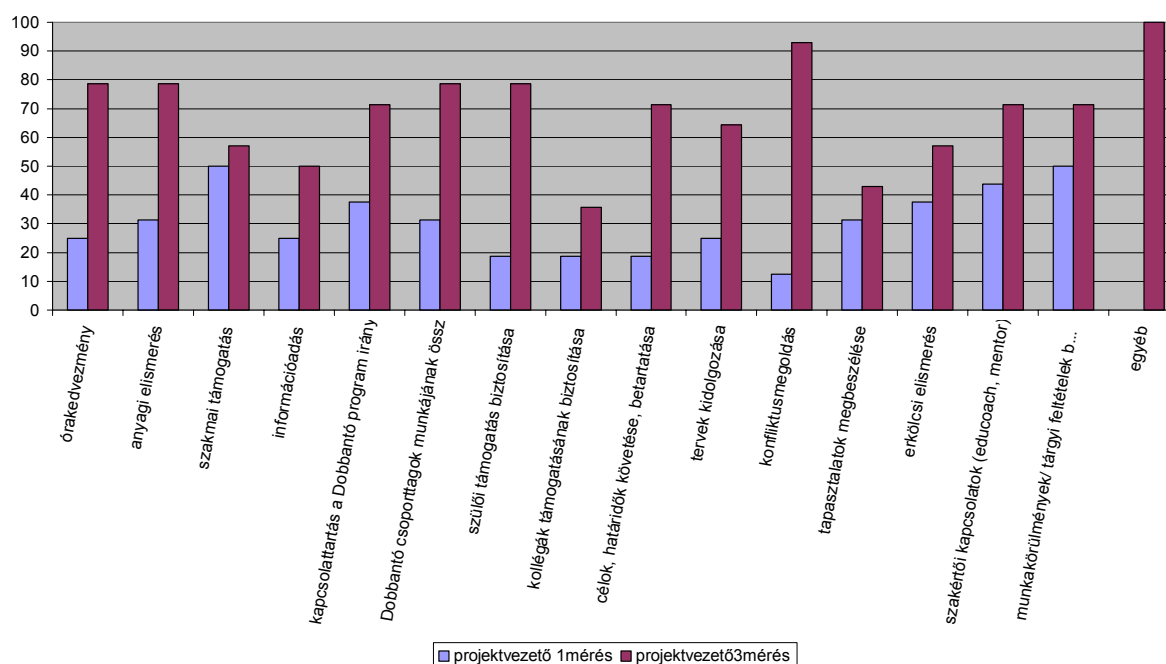
Az előző méréshez viszonyítva az eredményeinket azt találjuk, hogy ezen időszakban az anyagi és szakmai támogatásokat várják el.



A projektvezetők véleménye szerint leginkább a konfliktusmegoldás támogatását, szakértői kapcsolatok, a résztvevők kapcsolatainak támogatása lenne fontos.

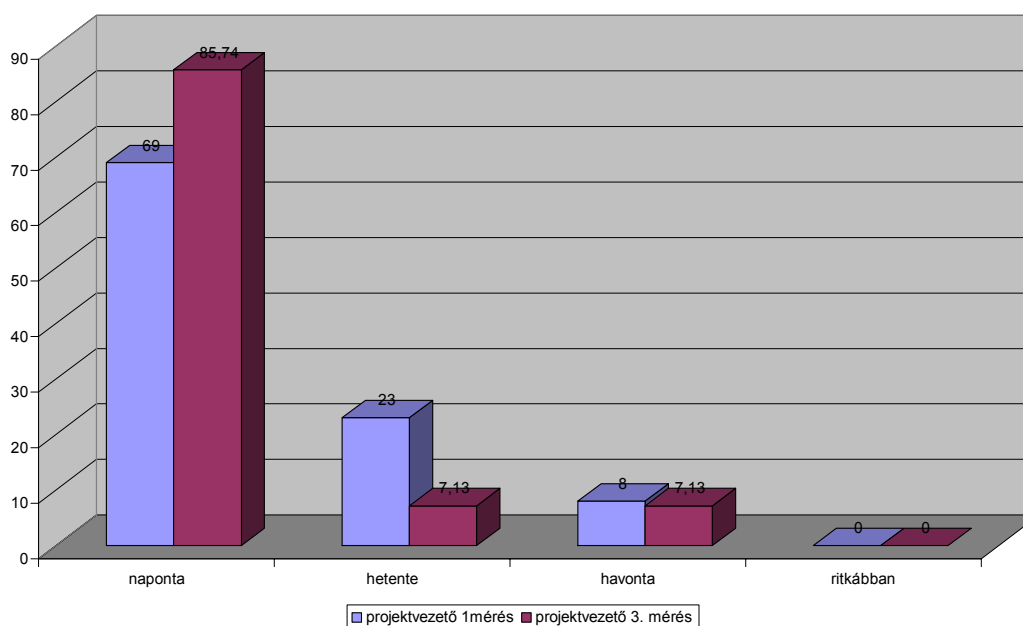


A projektvezetők véleményének összehasonlítása



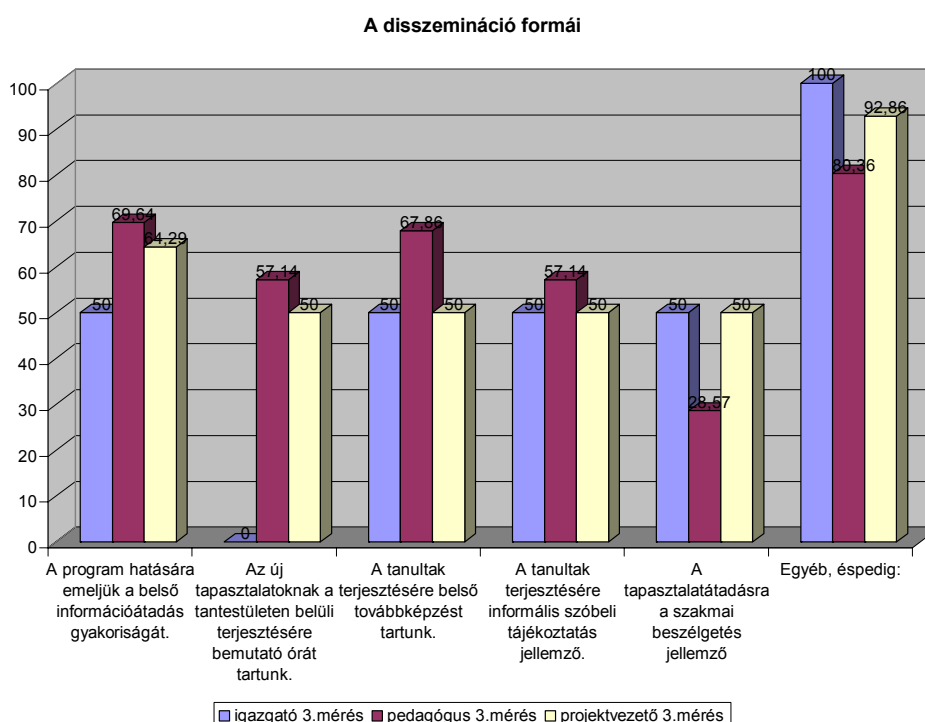
A Program résztvevői közötti kapcsolattartás esetén a projektvezetők, 85,7%-a azt jelezte vissza, hogy naponta találkoznak a Program kapcsán. Ez az előző időszakhoz képest jobb eredmény, azaz a programban résztvevők gyakrabban találkoznak és beszélnek meg a Programmal kapcsolatos ismereteket, tudnivalókat és problémáikat.

A tapasztalatátadás gyakoriságának változása a projektvezetők visszajelzése alapján



A megkérdezettek arról, hogyan értesítik a Programról a kollégákat az alábbi válaszokat adták. Az iskolákban a belső tapasztalatátadásra leginkább az egyéb kategóriában megjelent írásos beszámoló készítése jellemző.

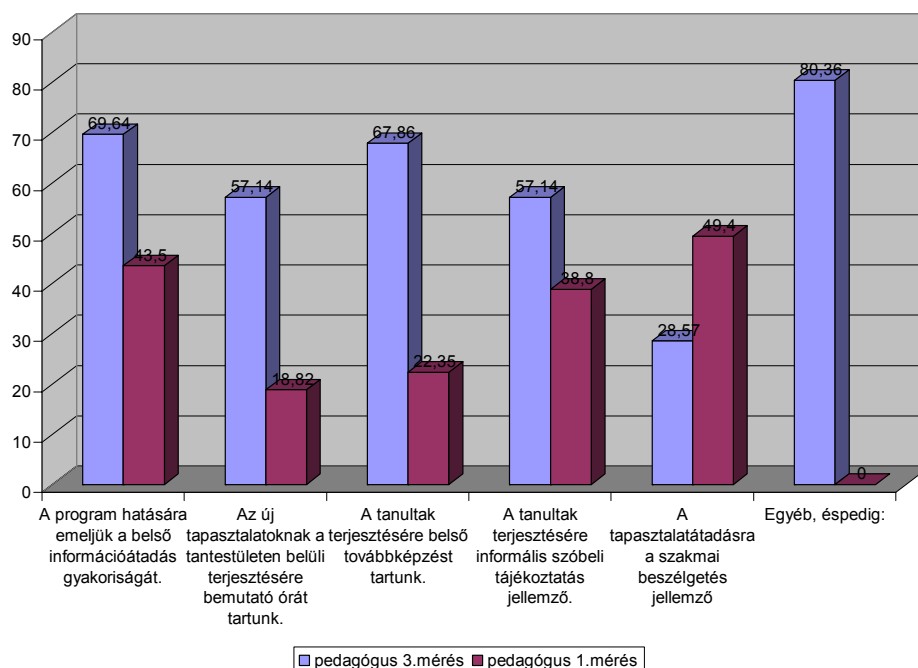
A program hatására emelték a belső információátadás gyakoriságát. Mindhárom célcsoportnál ezek a tendenciák mutatkoztak. Legkevésbé jellemző mindhárom csoport esetén, hogy új tapasztalatoknak a tantestületen belüli terjesztésére bemutató órát tartottak volna illetve a szakmai beszélgetés megjelenése is igen alacsony mértékű volt.



Az előző mérés eredményeihez képest komoly eltérést tapasztaltunk, ugyanis míg addig a szakmai beszélgetés volt a legjellemzőbb, most ez utóbbi nagymértékben csökkent helyette az írásos beszámoló és az információátadás gyakoriságának emelése mutatkozott a leggyakoribb disszeminációs formának.

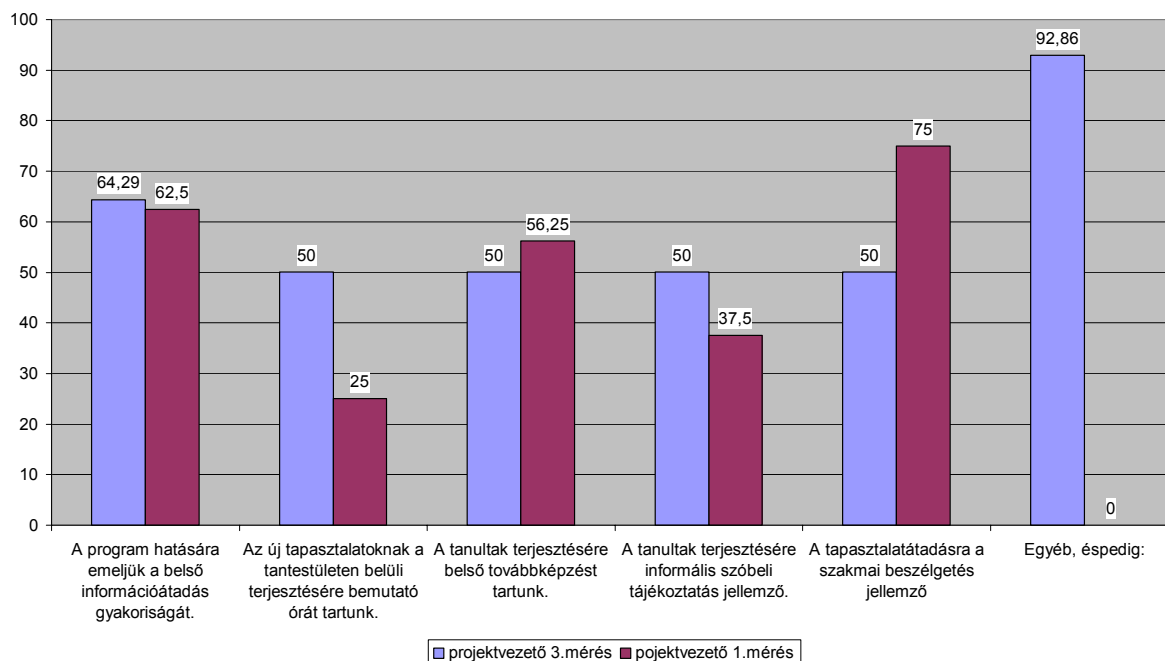
A pedagógusok minden disszeminációs esetében magasabb előfordulást jeleztek vissza és megjelent az egyéb kategóriában az írásos beszámoló.

A pedagógusok disszeminációs visszajelzései



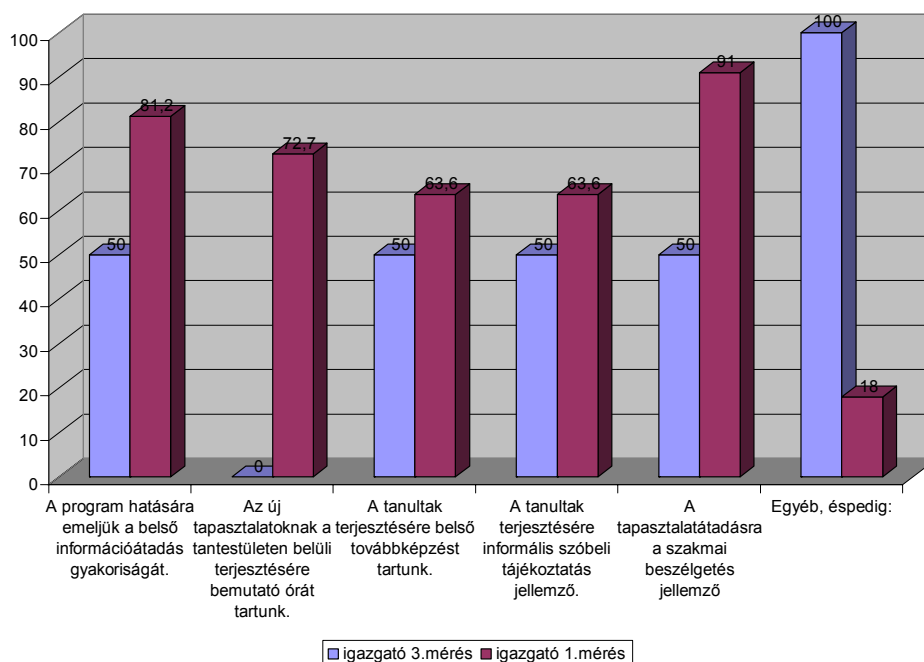
A projektvezetők visszajelzéseiben azt találjuk, hogy visszaesett a belső továbbképzések, a szakmai beszélgetések aránya és nőtt az írásos beszámolók, mint egyéb kategória, az informális szóbeli beszélgetés, a bemutató órák és a belső információátadás megjelenési aránya.

A projektvezetők disszeminációval kapcsolatos véleménye



Az igazgatók visszajelzéseiben azt találjuk, hogy erre az időszakra csökkent minden disszeminációs forma aránya, de nőtt az egyéb kategóriában lévő írásos beszámolók megjelenési aránya.

Az igazgatók disszeminációval kapcsolatos visszajelzései



# Mentori jelentés a Dobbantó Program hatásairól

## Bevezetés

A mentori fókuszcsoportos interjúra 2010. szeptember 6-án került sor a Mondolat Iroda Kft. irodájában. A 12 mentorból az interjún személyesen négyen vettek részt, valamint egy mentor írásban küldte el a kérdésekre adott válaszait.

## 1. A Program intézményi szintű eredményei

### 1.1. A Program hatása az iskola a pedagógusaira

Az elmúlt dobbantós tanévben a mentorok számára is látványosan fejlődtek a pedagógus attitűd és szakmaiság területén is. Az intézményi szintű eredmények mutathatnak különbséget, hiszen ahogy az iskolák tantestületi összetétele is eltérő, úgy a munkacsoportoké is. Eltérő alaphelyzetből indultak a pedagógusok, más intézményi problémákkal kell megküzdeniük a tizenöt dobbantós iskolában, a szemléletváltás azonban szinte minden iskolában bekövetkezett.

A mentorok szerint **a dobbantós pedagógusok leginkább a modulok használatában értek el jó eredményeket.** Kipróbálták azokat szakiskolai osztályokban is, valamint felhasználták a pályaaorientációhoz és a művészeti neveléshez. *„Most már bátran nyúlnak a modulokhoz. Az elején rájuk zúdult, agyonnyomta őket a sok anyag.”* A pedagógusok is azt jelezték vissza, hogy a modulok által élhetnek a pedagógiai szabadságukkal, és ez a fajta beléjük vetett bizalom örömmel tölti el őket.

A munkacsoportokon túl, a tantestületekre vetítve a helyzet még nem kielégítő a mentorok meglátása szerint, azaz a Program – természetesen – nagyobb mértékben hatott a dobbantós pedagógusokra, mint az iskolákban dolgozó többi tanárra. A mentorok ennek okát nem csak a kommunikációban látják, hiszen az attitűdbeli változás szükséges a Program nagyobb mértékű elfogadásához. *„Csak az képes ezt elkezdni, aki eleve hajlandó arra, hogy másképp dolgozzon, tehát ne frontálisan oktasson.”*

Csak egy mentor jelezte, hogy náluk *„a Dobbantó szellemisége nem úgy ivódott be, mint ahogy jó lenne.”* Létrejött egy dobbantós osztály, mely azonban külön épületben kapott helyet, a pedagógusok vissza-visszanyúlnak a hagyományos pedagógiához, és csak látszólag fogadják el a mentori segítséget, *„nem veszik komolyan, hogy időnként odamegyek és mondok dolgokat”.* A többi mentor szerint is a pedagógusokkal inkább baráti, mint szakmai

kapcsolatot sikerült kialakítani, mert a munkacsoportok nem mindig hisznek abban, hogy külső szakértő valóban segítséget tud nyújtani.

A mentorok vélekedése szerint eleinte – a modulokhoz hasonlóan – **az egyéni fejlesztési tervekhez** is félve nyúltak a pedagógusok, és néhol nem szívesen fogtak neki, mert többletmunkának érezték, éppúgy, mint a munkacsoportban való dolgozást vagy a differenciálást. A mentorok azonban érzékeltették az egyéni fejlesztési tervek nélkülözhetetlenségét, hiszen a Program egyéni haladási ütemet kínál a tanulók számára. A mentorok a bizonytalan, kételkedő pedagógusok figyelmét ráirányították az általuk készített egyéni fejlesztési tervekre, naplókra, melyekből az olvasható ki, hogy a dobbantós fiatalok együttműködőbbek lettek. Ez olyan nagy eredménye a Programnak, mely a legtöbb pedagógust meggyőzte arról, hogy az elvégzett munkát érdemes dokumentálni.

Egy mentor arról számolt be, hogy náluk az elmúlt tanévben megrendezett konferencia egyértelmű szakmai siker volt, mely erősítette a munkacsoport tagjainak együttműködését.

## 1.2. A Program hatása az iskola belső életére

„Mindent befolyásol az, hogy iskolán belül hol van a dobbantós osztály.” – vélik a mentorok. Ez azért meghatározó, mert a bizalom kiépítését, a Program és az abban résztvevő fiatalok elfogadását támogatja, ha a dobbantós munkacsoport, a tanulók és a tantestület szorosan együtt van. A mentorok tapasztalatai szerint a külön épület, a tantermek és a tanári szoba közötti fizikai távolság nem teszi lehetővé, hogy az iskola minden tanulója és tanára *„odatartozónak érezze a Dobbantót”*.

A mentorok szerint a dobbantós tanulókat általában az iskola fakultatív programjaiba vagy az intézményi szintű programokba vonják be (iskolnap, gólyatábor, sportnap, kirándulás), néhány iskolában jellemző, hogy a dobbantós és nem dobbantós osztályok kölcsönösen részt vesznek egymás tanóráin.

Mindazonáltal szinte valamennyi iskola megélte a kezdeti nehézségeket abban, hogy elfogadtassák az intézmény többi tanulóival és pedagógusával a dobbantós tanulókat. *„Érdekes eset volt, hogy névtelenül chat-elve mesélt a rossz visszhangokról egy dobbantóval szimpatizáló iskolai tanuló.”* „Ellendrukkerek” majdnem minden intézményben találhatók, azonban olyan pedagógusok is, akik egy-egy program erejéig szívesen kapcsolódnak be a Dobbantóba, ezért nagyon fontos, hogy a Program intézményi szinten is folyamatosan jelen legyen.

### 1.3. A Program hatása a szülőkre

A szülők számára rendkívül meggyőzőnek bizonyult a gyerekeik viselkedés-változása. Amikor a dobbantós osztályokba kerülve felszabadultak, összeszedettebbek lettek, és elkezdtek jól érezni magukat az iskolába, ahová korábban nem szívesen jártak, a szülők rádöbbenek, hogy mennyivel többet lehet kihozni a gyerekeikből egy kis törődéssel. *„Ekkor értették meg, hogy ez nem óvoda, és akár még érettségi is lehet belőle.”*

A mentorok vélekedése szerint a szülői ellenállás a Program szokatlanságából és az információáramlás kezdeti nehézségeiből eredt, nem mindegyik iskola kezdte jól a szülőkkal való kapcsolatfelvételt, kommunikációt. *„Ma a szülők azt is jelentik, ha betegség miatt hiányzik a gyerek. Ez a szakiskolában, de egyáltalán a középiskolában is szokatlan.”*

A mentorok meglátása azonban az, hogy nem szabad eltúlozni a szülőkkal való kapcsolat fontosságát. A tanulókkal való kapcsolat legalább ilyen fontos, különösen akkor, ha olyan tanulókról van szó, akik már elmúltak 18 évesek és nem minden esetben áll mögöttük egy vagy több szülő.

Valamennyi mentor azt jelezte, hogy a *„nem dobbantós szülőkkal semmilyen kapcsolat nem volt”*.

### 1.4. A Program hatása az iskola külső kapcsolataira

Az iskolák a mentorok szerint ügyesen kihasználták a Programot a kapcsolatrendszerük fejlesztése területén.

Főleg a **beiskolázás és a továbbtanulás elősegítése** miatt szakmai ismeretségeket is kötöttek az oktatás-nevelés, szakképzés területén működő intézményekkel, emellett a Program több vállalat számára is vonzónak bizonyult. Továbbra is jellemző azonban, hogy az iskolák a szakoktatóik meglévő gyakorlati oktatási kapcsolatrendszerét erősítik meg. A mentorok még jellemzőnek tartják azt is, hogy a dobbantós iskolák egymás felé is nyitottak, főleg a regionális találkozóknak köszönhetően.

## 2. A Program hatása a tanulókra

A Program egyfelől pozitív változásokat idézett elő a tanulók személyiségében, másrészt megadta számukra a továbbtanulás lehetőségét éppen a személyiségbeli változásokból kifolyólag. A mentorok látják, hogy a személyiségfejlődés intenzitása eltérő, azonban jelentős eredmény, hogy *„valamennyien rövid távú célokat tudtak megfogalmazni, és ezeket év vége felé el is érni!!!!”*.

A mentorok szerint **a dobbantós tanulók szociális és IKT kompetenciákban, valamint az önismeretükben fejlődtek.**

Az IKT kompetencia-fejlődés az iskolák eszközparkjának és a tanároknak is köszönhető, akik jól kihasználták a modulok kínálta eszközlehetőséget, és nem a tananyagtartalmat vélték a legfontosabbnak. Az internetes ismeretszerzés és az e-kommunikációs forma sokat segítettek a gátlásos, kudarcos tanulókon, akik korábban más csatornákon eredménytelenül kommunikáltak. A mentorok egyetértenek abban, hogy a leglátványosabb fejlődést a számítógép használatában mutatják a tanulók, azonban más készségeik és képességeik is jobbakká lettek: beilleszkedtek, hajlandók és képesek lettek az együttműködésre, megtalálták a helyüket az iskolában és felismerték, hogy ezt a Programnak köszönhetik.<sup>1</sup>

A mentorok egyöntetűen úgy vélik, hogy **a tanulók közül azoknak alakul a legjobban a jövője, akik az intézményen belül tudnak továbbtanulni.** A nagy eredmény a mentorok szerint, hogy ezek a fiatalok egyáltalán képessé válnak a továbbhaladásra. *„A Program nélkül parkoló pályára kerülnének.”* Az ismerős környezet, a részben hasonló elvárások sokat segítenek abban, hogy az egykori dobbantós tanulók ne veszítsék el az önbizalmukat, és továbbra is megéljenek sikereket. *„A gyerekek érzik, hogy különleges környezetbe kerültek és az átlagosnál szabadabb tanulásra kaptak lehetőséget.”*

Mindezeket a mentorok leginkább a pedagógusokkal való beszélgetésekből és az egyéni fejlesztési tervekből szűrik le. A Program tanulókra való hatásáról a pedagógusok rendelkeznek több információval, tapasztalattal.

---

<sup>1</sup> Az egyik dobbantós csoport a mentorral töltött egy órát, melynek során minden tanulónak egyenként be kellett fejeznie ezt a mondatot: *„Nekem a Dobbantó azt jelenti, hogy...”*. A mentor szerint ez a beszélgető-kör *„Gyönyörű volt... El tudták mondani azt, hogy hol tartanának, ha nem lenne a Dobbantó.”*



### 3. A Program intézményi szintű szervezése

#### 3.1. A dobbantós munkacsoportok működése

##### 3.1. 1. Feladatok megosztása

A mentorok úgy látják, hogy a feladatok megosztása, a munkaterhek egyenletes elosztása tantestületi létszámtól függ. *„A pénzkényszer miatt sok pályázatban benne vannak az iskolák, egy tanárnak több projektben is dolgoznia kell, a Dobbantó is egy a sok közül.”<sup>2</sup>* *„Rájuk osztották a feladatot és húzta őket még a Dobbantó is.”* Mivel a **dobbantós tanárok kötelező óraszámát nem csökkentették**, és a Programon kívül más feladatokat is el kellett látniuk érthető, hogy a munkacsoportok folyamatosan többletterhek érezték a Programot és annak minden szervezési és adminisztratív feladatát. **Néhány projektvezető a Programmal kapcsolatos az intézményvezetői feladatokat is ellátta**, és ez nem minden esetben hatott pozitívan a team-munkára.

Az idei tanévben előfordult az is, hogy egy-két intézményvezető más projektbe rendelte át a dobbantós pedagógusokat vagy magát a projektvezetőt, így a **munkacsoportokat újra kellett szervezni**.

A mentorok ezt a legtöbb esetben<sup>3</sup> kifejezetten rossz döntésnek tartják, mert újra kell kezdeni az elmúlt egy év munkáját, újra el kell érni a szemléletváltást, ismét a felkészítésre kell majd összpontosítani további innovációk helyett. *„Én abban hiszek, hogy egyszerre csak egy újítást lehet vinni, szívvel-lélekkel legalábbis.”* – a mentorok egyetértenek ebben, és abban is, hogy a Programhoz kapcsolódó pályázat sok mindent előírt az intézmények számára, melyek az iskolák egy részében nem oldhatók meg. Így például a munkacsoportok egy része minimumlétszámmal (3 fő) alakult meg, nem tud rendszeresen két tanár jelen lenni a nap folyamán a dobbantós osztályban, és a férfiak alulreprezentálnak a munkacsoportokban.

A mentorok szerint a legnagyobb probléma, hogy **nem a Programban leírt szellemiség jegyében szervezték meg a dobbantós munkacsoportokat az iskolák**, hanem a már létező munkaközösségek mintájára. Leginkább pedig a páros tanítást hiányolják a mentorok, amely a napi pedagógiai munka eredményessége mellett a team-működést is fokozni tudná, mivel a munkacsoport tagjai jobban egymásra hangolódhatnak, szakmailag és emberileg is közelebb kerülnének egymáshoz.

---

<sup>2</sup> Létezik azonban olyan dobbantós iskola is, ahol megkezdődött a hasonló célokat (HH és HHH tanulók reintegrációja) kitűző projektek egységes szerkezetbe foglalása.

<sup>3</sup> Csupán egyetlen mentor mondta, hogy náluk kifejezetten jó döntésnek bizonyult, amikor az intézményvezető a felkészülés időszaka után „lecserélt” két pedagógust, mert „az újakban meglévő szikra” még jobb működést eredményezett.

Ezen felül **valamennyi mentor azt javasolja, hogy az FSZK tegye kötelezővé a dobbantós osztályok nem dobbantós osztályokkal való együttes elhelyezését.** Az ideálisnak pedig azt tartanák, ha munkacsoportonként egy főnek csak a Programmal kapcsolatos szervezési, adminisztratív és szakmai feladatokat kellene ellátnia, más pedagógiai munkát az iskolában nem végezne. A Program eredményességét növelné az is, ha a dobbantós osztályokban az éves óraszám bizonyos százalékában kötelezően párban kellene tanítani.

A munkacsoportok szinte mindegyikének<sup>4</sup> sikerül megvalósítania a heti rendszerességű team-megbeszélést, ha nem is mindig szerveezett csoporttalálkozó formájában, de *„a közös probléma kényszere ráviszi őket”*. A legjobb megoldásnak persze azt tartják a mentorok, ha az intézményvezetők tudnak heti egy órát biztosítani a dobbantós pedagógusok órarendjén belül, melyet a team-megbeszélésre fordíthatnak. *„Az én iskolámban így van, és ez szédületesen jó, főleg, hogy ketten is vannak ilyenek a csoportban. A stabil pedagógus sokat számít, mert van valaki, aki csak a csapatnak, a Programnak tud élni.”*

### 3.1.2. Közös munka erősségei

A mentorok a közös munka erősségeiként **a bátorságot, a hitet, az őszinteséget és az egymásba vetett bizalmat** határozták meg.

*„Felbátorodás abban, hogy a tanár és diák összhangja fontosabb, mint a tananyag.”*

*„Elhiszik, hogy a gyerekkel való kapcsolat eredményes pedagógiai munkát szül.”*

*„Őszinteség. Nem biztos, hogy a Dobbantó miatt, de ez jó együttműködést szül, jól áramlik az információ.”*

Emellett a mentorok hangsúlyozták azt is, hogy az intézmények kiváló eszközrendszerre pályázhattak (pl. külön terem, minőségi berendezés stb.), mely a Program nagy erősségének számít, és a mentorok tapasztalatai szerint minden iskola jól él ezzel a lehetőséggel.

### 3.1.3. Közös munka fejlesztendő területei

A dobbantós munka fejlesztendő területeként a **dokumentálást** és ennek hiányában a munkájuk eredményességében való elbizonytalanodást tartják a mentorok. *„Az egyéni fejlesztési tervek rendben vannak, minden más hiányos.”* Ezen a mentorok szerint portfóliók készítésével lehetne javítani. Ebbe a portfólióba az óravázlatokat, a saját fejlesztésű modulanyagokat és a saját szerzésű dobbantós szakmai anyagokat, valamint a heti megbeszélések emlékeztetőit, emellett az elvégzett megfigyelések és mérések tapasztalatait

---

<sup>4</sup> Egy iskolában sajnos a dobbantós osztályt egy olyan épületbe helyezték, ahol az iskolának más osztályai és tanári szobái nincsenek, így a tanárok aligha találkoznak össze és ez *„totális információhiányt”* idéz elő. A helyzet megoldása lehetne már az is a mentor meglátása szerint, *„ha a tanárok legalább informálisan összehatalálkozhatnának... nehéz kiszedni őket ebből a helyzetből, mert az iskola büszke arra, hogy külön van a dobbantós osztály, és problémás elmagyarázni másik kollégának, hogy viselkednek a dobbantósok”*.

és eredményeit lehetne lefűzni. „A portfólió arról szólna, hogy mit csinált a dobbantós pedagógus az egész tanévben.”

Emellett jobb **időgazdálkodásra** lenne szükség, azonban a mentorok tudják, hogy ez nem kizárólag a munkacsoporttól függ, hanem számos más tényező is befolyásolja (pl. vezetői döntés, intézményi programok stb.).

### 3.2. A dobbantós munkacsoportok motiválása

A mentorok – saját meglátásuk szerint – a munkacsoportokat szakmailag tudják támogatni, a motiválásra és értékelésre azonban a coachoknak van nagyobb rálátása.

#### 3.2.1. Értékelés

A munkacsoportok saját magukat értékelték általában a mentori foglalkozásokon, és ezek a „játékos” visszajelző beszélgetések nagy sikert arattak, motiválóan hatottak.

#### 3.2.2. Elismerés

**A dobbantós pedagógusok erkölcsi elismerésben egyik munkacsoportban sem szenvednek hiányt.** Igaz, az elismerés nem minden esetben történt meg hivatalosan, iskolai plénum előtt. A pedagógusok a szülőktől és a tanulóktól kapják a legfontosabb visszajelzéseket, „és ez jó is egyfelől, mert azonnal és írásban foglalt”. A mentorok szerint azonban a vezetőség motiválni tudná a dobbantós pedagógusokat azzal, ha az óraszámokban is kifejezné az áldozatos munka elismerését, amellett, hogy az intézményvezetők folyamatosan hangoztatják vezetői támogatásuk.

Egy-két intézményben az igazgatók felismerték a Programban rejlő lehetőséget a pedagógusok az anyagi ösztönzésre vonatkozóan (pl. e-naplók írása). Ahol ez megvalósult, a mentorok szerint a dobbantós pedagógusok lelkesebbek lettek, hiszen az elvégzett munkájukat megfizették. A Program eredményességére is pozitívan hatott ez, valamint a kommunikációt is fokozta, mivel a pedagógusok elkezdtek tervezni, meghirdetni például bemutató órákat.

Sokat tehetne az FSZK is azzal, ha a pedagógusok által készített anyagok gyorsabban kerülnének fel a honlapra és erről minden munkacsoport közvetlen tájékoztatást kapna.

### 3.2.3. Támogatás

A pedagógusoknak sokat számít a projektvezetői támogatás, mely akkor jön elő nagyobb mértékben, ha a projektvezető nem leterhelt, például nem kell ellátnia intézményvezető-helyettesi feladatokat is. A mentorok szerencsésnek tartanák, ha a munkacsoportok tagjai eloszlatnák azon nézetüket, hogy minden szakmai feladat a projektvezetőé, nem csak felelősségben, hanem kivitelezésben is, valamint, hogy *„nem kell egymás munkájába beleavatkozni”*.

## 4. A Program beépülése az intézmény életébe

### 4.1. Az intézmény célkitűzései, belső stratégiái és a dobbantós fejlesztés viszonya

E területet érintően a mentorok szintén azt jelezték, hogy nem rendelkeznek elegendő információval, a coachok foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel. A mentorok csak az tudják – a pedagógusokkal való munkájukból kifolyólag –, hogy bár a pedagógiai programokban kellett kiegészítéseket tenni, és a Programot a honlapon is megjeleníteni, *„nem kellett dobbantóként nevesíteni ahhoz, hogy bekerüljön bizonyítványba”*. Volt azonban olyan mentori foglalkozás – nem minden intézményben – ahol a mentor és a munkacsoport közösen, okfeltáró módszerekkel próbálták felderíteni a helyzetet, és képet kapni arról, hogy mely intézményi dokumentumokban hogyan jeleníthető meg a Program. Ez a munkacsoport céljainak meghatározását és a beszámoló-készítést segítette, viszont a II. ütemben szükségessé vált az újratervezés.

### 4.2. A Program intézményi befogadása

A mentorok tapasztalatai szerint **a Programot valamennyi iskola többé-kevésbé beépítette a közeljövőre vonatkozó terveibe**. Egyetlen iskolában érzik kényszernek, hogy *„ezekkel a típusú gyerekekkel ebben a nagy szakiskolai komplexumban kezdjenek valamit”*.

A vezetőváltások azonban meg tudják nehezíteni a Program meggyökeresedését, mert egy-egy új vezető újrachangolja a munkacsoportot, átrendezi a feladatmegosztást, és kétségeket ébreszt a pedagógusokban az eddig elért eredményeket illetően, valamint csökkenti a lelkesedésüket, ha nem nyújt kellő vezetői támogatást.

## 5. A Programmal kapcsolatos kommunikáció, az eredmények terjesztése

### 5.1. A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak belső megvitatása

A tanév során megtartott team-megbeszéléseken és a mentori foglalkozásokon kívül a dobbantós iskolák egy részében tanév végén is történt értékelés, melyen általában a mentorok is jelen voltak. *„Tartottunk önvizsgálatot.” „SWOT-szerű értékelést végeztünk.” „Zárásként a team tagok a tanulókkal együtt egy hetes táborozáson vettek részt, melyen a tanulók éves tapasztalatait is „összegyűjtötték” kötetlenebb formában.”*

### 5.2. A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak külső kommunikációja

Azok a mentorok, akik két iskolában is segítik a munkacsoportokat, látnak különbségeket az intézmények kommunikációs tevékenységében. Úgy vélik, hogy a nagyvárosi iskolák jobban tudják reklámozni a Programot, szélesebb kapcsolatrendszert mondhatnak magukénak. A „kis iskolák” jobban bezárkóznak, számukra elsősorban a regionális találkozók jelentenek áttörési pontokat.

A munkacsoportok tapasztalatainak külső kommunikációja különböző formákban valósul meg, általában tantestületi értekezleteken, TISZK-rendezvényeken, regionális találkozók, illetve kisfilmek is készültek.

#### 5.2.1. Kommunikáció az intézmény nem dobbantós pedagógusaival

A mentorok e kérdés kapcsán is szintén oly módon vélekednek, hogy az iskola méretszerkezete meghatározó e szempontból. A fizikai közelség jótékonyan hat az információáramlásra.

#### 5.2.2. Kommunikáció a dobbantós szülőkkel

A szülőkkel való kapcsolat szorosabbra fűzésében sokat segítettek az egyéni fejlesztési tervek, pontosabb az, hogy a pedagógusok és a szülők együtt *„átbeszélték a gyereket”*. Az **egyéni fejlesztési tervek közös megvitatása** a szülői értekezleteknél is hatásosabb kommunikációnak bizonyultak.

Néhány **szülői értekezleten** a mentorok is részt vettek, így tudják, hogy ezek nem mindig sikerültek jól. *„Az összes szülő ott ült „vigyázzban”, a pedagógusok szembe velük, mint egy vizsgán. Az igazgató elmondta, hogy mi a rend, majd a pedagógusok egyenként felálltak, amikor ők beszéltek. 45 perc követelmény-felsorolás után a megszeppent szülőknek kérdése már nem volt.”* A mélyponton azonban itt is sikerült túljutni éppen az egyéni fejlesztési tervek kapcsán, melynél már nem lehetett elkerülni a párbeszédet. Más iskolában emellett a

rendszeres telefonváltás a szülő és az osztályfőnök között, valamint a tanulószerveződések is pozitívan hatottak az iskola és a szülők kapcsolatára.

A szülőkkal való kommunikációra az egyik iskolában különösen nagy gondot fordítanak, és a kapcsolat fejlesztése céljából azt tervezik, hogy „szülők iskolája” klubdelutánokat fog szervezni.

A **tanulótoborzás** az idei tanévben már az iskolák egy részében nem jelentett valódi toborzást, mivel a Program kommunikációjának köszönhetően a célcsoportba tartozó tanulók vagy szüleik egy része – azok, akik minden más iskolából kimaradtak, lemorzsolódtak – céltudatosan választotta a dobbantós osztályt. Az iskolák is arról számoltak be, hogy jóval több tanuló jelentkezik a dobbantós osztályba, mint ahányan felvételt nyerhetnek.

A helyzet tehát megfordult, nem az iskolák keresik a leendő tanulóikat, hanem fordítva. Ilyen kereslet mellett az iskolák hosszútávon is értelmét látják a Programnak, főleg azon intézmények, melyeken belül biztosítani tudják a dobbantós fiatalok továbbtanulását. A mentorok szerint az iskoláknak tehát „*bejött a Dobbantó*”.

### 5.2.3. Kommunikáció a szakma egyéb képviselőivel

Iskolánként eltérő, hogy a szakma mely egyéb képviselőivel milyen mélységű kapcsolatokat sikerült kialakítani. Sokat jelent az, ha a dobbantós iskolában dolgoznak gyógypedagógusok, illetve az iskola kapcsolatban áll olyan más intézményekkel, melyeknek az SNI és a HH tanulók fejlesztése a fő profilja. Azokban az iskolákban, ahol tanulóknak előfordul gyámhatósági vagy rendőrségi ügye, ott ezen szervekkel is rendszeresen kapcsolatot tartanak a munkacsoportok prevenció és utógondozás miatt.

A mentorok szerint a nevelési tanácsadók leterheltek, kevés tanulót tudnak fogadni. A jegyzők bizonyos esetekben értesíthetők, azonban nagyon hiányzik a szaktanácsadói rendszer, illetve ezen szolgáltatás finanszírozhatóságának megoldása.

## 6. A Program fenntarthatósága

A mentorok szerint mindenképp szükség van **Dobbantó 2.-re**, a Program valamilyen folytatására, arra, hogy minél több iskolában lehessen ilyen feltételeket teremteni. Fontosnak tartják azonban, hogy az újonnan bevont dobbantós iskolák projektidőszaka ne 2x1 éves, hanem 1x2 éves legyen annak érdekében, hogy „*minél többet lehessen adni a gyerekeknek*”, és azért is, hogy a pedagógusok hosszabb távon is meggyőződjenek arról, hogy eredményes munkát végeznek.

## 6.1. A Program további hasznosíthatósága

A Program által kínált egyéni tanulási utak és az egyes iskolákban jelen lévő szakmacsoportokhoz illeszkedő gyakorlólhelyek bevonása valamennyi intézmény számára fontossá vált. Meg tudnak szólítani olyan fiatalokat, akiknek erre szüksége van, így folyamatosan biztosítható a dobbantós tanulólétszám. A mentorok azonban fontosnak tartják felhívni az iskolák figyelmét arra, hogy csak külsőségeiben továbbvinni a Programot nem érdemes. A módszertant és a szellemiséget kell megtartani, hogy ez már milyen formában (pl. felzárkóztató osztály vagy előkészítő) él tovább, az kevésbé számít.

*„Bent tudták tartani a gyerekeket, olyat is, aki előzőleg nem járt iskolába, mert pszichotikus. Mindenki végigjárta, mindennek ellenére, bárhog is valósították meg a programot. Ha ennyit elértek, már rengeteg.” Minden iskolában sikerült elérni, hogy a korábban lemorzsolódott fiatalokat visszatereljék az iskola és majd a munka világába. A tanulók „elvesztése” tehát minimális, a szakiskolai osztályokból való lemorzsolódás alatti. Az a probléma, amivel a dobbantós iskolák most megküzdnek, társadalmi méreteket ölt, az eredményes kezelés azonban helyi szinten – az iskolák részvételével – történhet. A mentorok ezért **utánkövetés** szükségességét is felvetik. „A Program nagy kérdése, hogy a gyereket képessé tudtuk-e tenni a többségi oktatásban való bennmaradásra, elég erősek-e ahhoz, hogy elviseljék azt a metodikát, ami ott van, mert a dobbantó után már csak elviselésről lehet szó számukra.”*

## 6.2. A fenntarthatóságot biztosító tényezők

*„Rengeteg pénzt pumpáltak a Programba.” A tárgyi eszközök, a termek megmaradnak, így a mentorok szerint az intézményeknek jó néhány évig nem lesz erre gondja, „a pedagógust meg úgyis fizetni kell”. A mentorok úgy látják, hogy rengeteg jó ötlet, sőt megoldások születtek minden iskolában, azonban „félő, hogy a finanszírozás elmúltával ez is elmúlik.... Már hallhatóak olyan hangok, hogy a szép tanterem jól kiadható piaci áron....”*

A Program folytatása esetén az új pályázati kiíráshoz szigorúbb feltételeket javasolnak a mentorok. *„Nagyon sok munka volt a pályázat előkészítésében, most átszűrődött a valóságon, itt vannak a visszajelzések. A pályázók látták, hogy az FSZK komolyabban vette, mint ahogy azt ők hitték, nem evickélhetnek maguk, valaki fogja a kezük. Ha ez nem folytatódik pályázati keretben, elveszik, nem fognak tovább terjedni a tapasztalatok.”* A mentorok szerint a mostani tanév lesz a vízváltató, ha ez sikeres lesz, akkor tovább fog élni a Program abban az iskolában. **A Program fenntartása a mentorok és az iskolák vélekedése szerint is országos szinten szükséges.** A személyre szabott oktatás eddig az alternatív pedagógia világában jelent meg. Ott merült fel az a gondolat, amelyet most a dobbantós pedagógusok fejében is sikerült elültetni, és már ők maguk mondják: *„A gyereket kell tanítani, és nem a tananyagot.”*

A mentorok egyetértenek abban, hogy **vezetői elköteleződés** nélkül nem lehet majd fenntartani a Programot. Ahol a vezető elkötelezett, a pedagógusok hajlandók változni, ott tovább vihető a Program, feltéve, hogy sikerül kis létszámú osztályokat indítani, mert a módszertant erre dolgozták ki. „*A tudást nem lehet elvenni, így szép lassan majd csak beszívárog az iskola életébe.*” – ezt remélik mentorok.

## Jelentés az educoachok fókuszinterjúja alapján a Program hatásairól

### Bevezetés

A Programban résztvevő educoachok 2010 őszén fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat vettek részt. A továbbiakban az ott elhangzottakat adjuk közre összefoglalva.

### 1. Az educoachok oktatással kapcsolatos előzetes tapasztalatai

Az interjú bevezetéseként az educoachok oktatással kapcsolatos előzetes ismereteiről és tapasztalatairól kértünk információt. A coachok többsége személyes élményekről számolt be: saját iskolai tapasztalatokról, oktatásban dolgozó családtagról. Voltak közöttük olyanok is, akik rendelkeztek az oktatással kapcsolatos szakmai ismeretekkel, mert pedagógus alapképzettségű volt és jelenleg is tart képzéseket pedagógusok számára, illetve olyan résztvevő is akadt, aki maga is dolgozott iskolaigazgató helyettesként. Mindez azért volt fontos, mert így megfelelő távolságból tudnak rátekinteni az iskolában zajló folyamatokra, a vezetői munkára.

A résztvevők kiemelték, hogy nagyon hasznosnak tartják a munka során a programban kapott előzetes felkészítésüket, mely segítette őket abban, hogy áthidalják az adott intézményi környezet ismeretlenségéből fakadó nehézségeket.

Az educoach szakemberek feladata a programban az volt, hogy segítsék az elindított változási folyamatok eredményességének vezetői nyomon követését, az eredményekre rendszeresen reflektáló vezetői magatartás kialakulását és a szükséges vezetői beavatkozások megtervezését, eredményességének értékelését. A coachok hangsúlyozták, hogy beavatkozásuk során elsősorban vezetési és személyi kérdésekre fókuszáltak. Ezek hatékony megoldásának alapja a coach és a kliens közötti bizalmi kapcsolat, amelynek kialakulásáról a résztvevők beszámolóiban vegyesek voltak.



## 2. A coachok és a vezetők kapcsolata

A coachok véleménye szerint az intézményvezetők nem voltak tisztában sem a coach szerepével, sem pedig a coaching mint folyamat programbeli beágyazottságával, ami jelentősen hátráltatta időben az érdemi együttműködés kialakítását. Ezzel együtt egyetértettek abban, hogy bebizonyosodott a program kitalálójának igaza ennek a típusú támogatásnak a szükségességében, még ott is, ahol nem igényelték elsőre. A coachok kitartásának köszönhetően a kezdeti ellenállás felengedett és egy bizonyos idő elteltével már nem kívülről jött ellenőrnek tekintették őket az iskolában, hanem tanácsadónak.

A kapcsolat kialakítását az is megnehezítette, hogy az intézményvezetők a program elindulásakor szembesültek a Dobbantó Program végrehajtási kötelezettségével, ekkor tudatosult bennük, hogy nem pusztán külső anyagi forráshoz jutottak, hanem egy önmagát fenntartó komplex pedagógiai programot kell végigvinniük. A program elindulásakor a vezetők a coachokat a program belső embereinek tekintették és sokszor tőlük kértek az operatív megvalósítással kapcsolatos információkat, mint pl.: mikor érkeznek meg a még hiányzó modulok.

A coaching üzleti szférában és a közoktatásvaló alkalmazása közötti különbséget a coachok leginkább abban látják, hogy az üzleti szférában dolgozók tudatában vannak annak, hogy a coach alkalmazása hatalmas költség, befektetés a cég számára, aminek hozadéka kell legyen, és ezért rendkívül motiváltak a folyamatban való aktív és nyitott részvételben.

A coachok javaslata kettős volt a vezetők önkéntessége, személyes bevonódásának növelése céljából. Egyrészt, hogy a vezetők kapjanak mélyebb információkat a coaching fogalmáról és szerepéről, másrészt, hogy a vezetők kapják meg annak a lehetőségét, hogy maguk válasszák ki azt a coachot, akivel együtt tudnak, és kívánnak dolgozni, saját magukat is motiválttá téve ezzel a kapcsolat építésében.

## 3. A coaching tartalma, az azonosított problémák

A coachok egyetértettek abban, hogy az iskolák mint szervezetek a munkaszervezetek közé sorolhatóak, méretük és struktúrájuk tekintetében középvállalatoknak megfeleltethetőek. Szervezeti felépítésük tekintetében laposak, viszont a szervezetek nem eléggé differenciáltak, így ebből a szervezeti adottságukból adódóan a vezetőknek számos problémával meg kell küzdeniük.

A fenti analógiának megfelelően a felmerülő vezetői dilemmák hasonlóak voltak az oktatási intézményekben a profitorientált szervezetekéhez, mint például motiváció, személyközi problémák.

A coachok kiemelték, hogy az intézményvezetők hatékony működésének gátja az a szerepkonfliktus, amit pedagógusi és vezetői szerepük között áll fenn. A szervezettel való pedagógusi azonosulás és elkötelezettség erőssége vezetőként gyengeséggé vált át, ami annál nagyobb problémát jelent, minél nagyobb az adott intézmény. A vezetők egyenrangú félnek tekintik magukat a beosztottakkal, ezért a különböző vezetési eszközök alkalmazása, mint a célkitűzés, a felhatalmazás, a visszajelzés, vagy a feladatok delegálásának alkalmazása rendkívüli nehézséget okoz számukra. Vezetői kompetenciáik hiányosságainak az intézményvezetők többnyire nincsenek tudatában, viszont erősen hátrítottak például a célok felállításában a személyes vonatkozást, ami arra utal, hogy jelentős felhalmozott feszültség és félelem van bennük ezen a téren. Ezt támasztja alá a vezetők külső orientációja, ami elsősorban az őket érő külső fenyegetettség észlelésében nyilvánul meg.

A coachok szerint a vezetők céljai nem mindig estek egybe a program céljaival, viszont a vezetők által felállított célok pozitívak voltak, reálisak és teljesíthetőek.

A coachok hatalmas energiát fektettek abba, hogy a vezetők ne a rajtuk kívül álló helyzeti körülményekre fókuszáljanak, hanem saját működésükre, amely törekvésük változó mértékben vezetett sikerre. Ilyen fejlődésről többen beszámoltak, egy coach kifejezetten eredményesnek és sikeresnek tartotta ebből a szempontból a vezetővel való együttműködését.

Az azonosított problémákról elmondható, hogy a vezetői működéseket ad hoc jellegű irányítás, a folyamatok definiálásának hiánya jellemzi, ami miatt a siker legfőképpen a személyes erőfeszítésektől és elkötelezettségtől függ, „öszönösen működnek az iskolák”.

Súlyos probléma a vezetők számára, hogy nem keresnek külső támogatást, pl.: szakértelem bevonását, egyedül próbálják feladataikat megoldani. Hihetetlenül komoly erőfeszítéseket tesznek működésük dokumentálására, a működésüket szabályozó jogszabályok és fenntartói elvárásoknak megfelelően, ami olykor nagyobb figyelmet kap, mint az elvégzett munka minősége, színvonala.

A coachoknak nem volt rálátása testületi munkára, a vezetőknél a feladat-delegálást illetően a Pareto-elv érvényesülését látták, vagyis a vezetők azoknak a munkatársaknak osztották ki a feladatokat, akikre a legjobban számíthattak, vagyis akik amúgy is a legleterheltebbek voltak a tantestületben. A coachok tapasztalatai szerint összevont intézményeknél nehéz hatni a tagintézményekre a vezetőnek, és ha nem sikerül ott kialakítania egy magot, aki dolgozik, akkor elmagányosodik, és magára marad a feladatokkal.

A különböző szervezeti átalakulások, a vezetői személycserék különböző mértékben megnehezítették a coachok munkáját és program működését. Így volt olyan intézmény, ahol a vezetőcsere miatt a coachnak az új vezetővel új kapcsolatot kellett kialakítani; de az is előfordult, hogy a vezető váratlanul lépett ki a szervezetből, nehéz körülmények közé hozva a Dobbantó teamjét.

#### 4. A coaching hatása, eredményei

A coachokkal való együttműködésnek köszönhetően a vezetők a következő területeken érték el fejlődést:

- konfliktuskezelés,
- kommunikáció,
- időmenedzsment,
- önmaga képviselése,
- személyi változásokat érintő döntések felvállalása és következetes véghezvitele.

Ezek a változások egyértelműen a program hatásának tudhatóak be, és azért is jelentősek, mert a vezetők a coaching céljaként többnyire szervezeti célokat és nem személyeseket tűztek ki.

Kevés változást tudtak elérni a coachok az értékelés területén. A legtöbb vezető számára a kollégák teljesítményének visszajelzése komoly problémát jelentett, amely számos okra vezethető vissza. Volt olyan iskola, ahol a team-megbeszélésen ott volt a coach, és tanúja volt annak, hogy működött a minőségi visszajelzés, sőt a gyerekektől is kértek visszajelzést, aminek az eredményét a munka hatékonyságának növelésére fordították.

A munkatársak motiválásának lehetőségét a vezetők többsége az anyagi ösztönzésben látta, ők nem építettek kollégáik egyéb szükségleteire pl.: társulási vagy fejlődési igény, mondván „ha nincs plusz pénz, akkor nem kérhetek több munkát”.

A coachok javaslata szerint a vezetőknek tudatosítaniuk kell munkatársaikban, hogy a technológia megváltozásáért pl.: új módszerek elsajátítása, nem jár pénzjutalom.

#### 5. Összefoglalás

A coachok véleménye szerint a coaching folyamatában a legfontosabb tényezőnek a vezető elkötelezettsége bizonyult, ami meghatározza magának a Dobbantó programnak a működését, intézményi elfogadottságát, a szervezet működésébe való beépülését.

A vezetőkkel való együttműködés eredményesség megítélése változatos volt, azzal együtt, hogy mint arról megbizonyosodtunk, a coachok maximális erőfeszítést tettek a maguk részéről személyes és szakmai tekintetben egyaránt.

A coachok szupervíziója véleményük szerint „valamilyen szinten működött”, úgy érzik, ezen lehetne javítani. Hasznosnak tartanák, ha a Dobbantó Program munkacsoportjai közötti információáramlás élénkebb lenne. Kifejezték azt a szándékukat, hogy szívesen meg-

ismerkednének a munkacsoportokkal. Úgy érzékelték, hogy kíváncsiak egymásra a program szakmai munkacsoportjai, de kevés lehetőséget kaptak az egymás munkájába való betekintésre.

A jelenlévő coachok egyetértettek abban, hogy a vezetők mindenképpen a program nyerteseivé váltak a tanév végére, hiszen magabiztosságuk és projektvezetési tapasztalatuk számottevően megnövekedett.



# Intézményi jelentés a Dobbantó Program hatásairól

## Bevezetés

A Programban résztvevő iskolák igazgató és dobbantós munkacsoportjai 2010 őszén intézményenként fókuszcsoportos interjúkon vettek részt. A továbbiakban az ott elhangzottakat adjuk közre összefoglalva. A szó szerinti idézeteket dőlt betűk jelzik.

## 1. A Program intézményi szintű eredményei

### 1.1. A Program hatása az iskola a pedagógusaira

Az iskolákban különböző módokon szervezték meg a dobbantós gyerekekkel való pedagógiai foglalkozást, így az iskolák nem dobbantós pedagógusaira eltérő mértékben hatott a Program. A program működésének és eredményeinek kommunikációja széles skálán mozgott, volt, ahol nagy hangsúlyt fektettek az adott iskola tantestületének tájékoztatására, volt ahol kevesebbet. Az iskolák többségében minden tantestületi értekezleten tartottak tájékoztatót. Volt, ahol a félévi és az évről-évre értekezleteken a dobbantós team mindig tartott prezentációt és nemcsak az eredményeket, hanem a nehézségeket is bemutatták a többieknek.

Három iskolában több nem dobbantós pedagógus is a Programhoz hasonló szellemben tanít. Az egyik iskolában a fejlesztő- és a gyógypedagógus nem a dobbantós munkacsoport tagja, mégis foglalkozik a Dobbantó osztályban tanuló SNI fiatalokkal. Ugyanebben az iskolában, ha a programelem megkívánja, akkor a nem dobbantós tanárok is bekapcsolódnak a munkába, valamint mindig megoldható a dobbantós pedagógusok helyettesítése. A másokban kreativitásra ösztönző és a manuális készségeket fejlesztő foglalkozásokban kap segítséget a team a tantestületből: *„a rajzszakos tanárnő járt át a dobbantóba, pólót készítettünk, rajzoltunk. Linót készítettünk, nyomtatoltunk, elmentünk a műhelybe. Ő nagyon élvezte az gyerekekkel való együtt munkálkodást, de a gyerekek is nagyon élvezték ezt a fajta elfoglaltságot. Ez jó is, ha ilyen ki-be járási lehetőség van, hogy más pedagógusok is jöhessenek be a dobbantóba.”*

Szinte mindegyik iskolában örömmel mondták a pedagógusok azt, hogy Program mekkora pedagógiai szabadságot ad számukra, mellyel szívesen élnek. Az elmúlt tanévben a tanulók és szüleik mellett saját maguk számára is bebizonyították, hogy a hátrányos helyzetű és SNI tanulók is felfejleszthetők a szakiskola vagy gimnáziumi továbbtanulásra: *„Amit én kaptam, hogy a gyerekekkel ilyen kapcsolatot lehet kialakítani és akkor van eredmény is. Siker. Hogy az ennyire problémás eseteknél is van remény és hinni kell.”* A program működése által adott megerősítés valamennyi iskolában megjelent, attól függetlenül, hogy volt-e már tapasztalata az intézményeknek a dobbantóhoz hasonló pedagógiai programok bevezetésében: *„Volt egy elképzelésem az oktatásról, hogy hogy kellene ezt csinálni, de itt valósult meg az egész. Az,*

*hogy ezt így kell csinálni, mert így jó.”, „Megerősítés, hogy így lehet jól csinálni. Főképp, hogy az utóbbi időben így beszűkültek a lehetőségek. Ha valaki sokáig csinálja ezt a kilencedik-tizedikes változatot, akkor egy idő után igenis besokall, és azt érzi, hogy minden nagyon rossz. És itt azt éreztem, hogy nem, és kell vele valamit kezdeni és ez ennek egy jó változata, jó formája volt.”*

Egyetlen iskolában sem számoltak be komoly tantestületi ellenállásról, bár több iskolában is *„felkavarta az állóvizet ez az innovatív program”*. A legtöbb intézményben a dobbantós osztállyal csak egy kis létszámú munkacsoport foglalkozott, mivel az iskola tanuló- és pedagóguslétszámából fakadóan nem volt érintett minden tanár minden diák tanításában. A nem dobbantós pedagógusokban a Program megvalósításának jól finanszírozottsága keltett ellenérzést, mert szembeütnő volt, hogy a dobbantós tanulóknak mennyivel több lehetőség kínálkozott, mint az iskola többi diákjának: *„Ilyen visszhang volt a kollégákban, hogy miért pont azok a gyerekek!?”* A munkatársak nehezményezték, hogy mekkora pénzüsszeget fordít az iskola félosztálynyi tanulóra, miközben mennyi minden másra lenne szüksége az intézménynek. A Programban résztvevő pedagógusok elmondták, hogy voltak olyan értekezletek ahol a DP-ben nem résztvevő többi kolléga részéről negatív érzelmeket tapasztaltak meg. Ezek a kollégák úgy érezték, hogy a Programban dolgozó pedagógusok az indokoltnál nagyobb figyelmet, energiát és időt kapnak, holott ők is minőségi munkát végeznek.

Volt olyan intézmény ahol egyéb feltételezések is megnehezítették kezdetben a team helyzetét a tantestületen belül: *„Az intézményben a kialakult egy tévhit a többi kolléga között, hogy mi ezért pénz kapunk. És nem. El kellett mondanunk nekik, hogy mi ezt a kötelező óraszámunkban csináljuk, hogy nem kaptunk azért túlóradíjat, ha a mentorral itt beszélgettünk ötig. Azt hitték, hogy mi ezért pénz kapunk és ezt a félreértést el kellett oszlatni, és ez időbe került. De ez eredményezte ezt a konfrontációs helyzetet, ami nem volt olyan mély, de éreztük, hogy jelen van.”*

A kollégák részéről a relatív megfosztottság helyzete miatt kialakult irigységgel való megküzdésre a teamek eltérő technikákat fejlesztettek ki. Voltak olyan pedagógusok, akik szándékosan, tudatosan odafigyelve kevesebbet beszéltek a későbbiekben a Programról a tanáriban a többi kolléga előtt, mint korábban, és voltak, akik éppen ezeknek a kollégáknak a bevonására tettek erőfeszítést: *„Tavaly volt a nyílt nap, amikor a többi pedagógus is meg volt hívva, egy csomó ember meglepett, és az ember csak nézett. A gyerekek is meglepődtek, de nem érezték magukat feszélyezve, hogy valami történik körülöttük. És volt ember, aki azt mondta, hogy ez jó, ő ide akar jönni, mert ő így akarja csinálni. Így akar órát tartani, néha dolgozni. Ez az életpálya foglalkozáson volt. Utána testnevelés következett és mondta, hogy be szeretne jönni a testnevelést is megnézni. Jó, mondtam, be lehet jönni, és megnézni, de be is kellene szállni effektíve a dologba. Be is szálltak és élvezték ők is az egész dolgot. Az más, hogy a gyerekek is jól érzik magukat, de azok a felnőttek is, akik bejönnek és látják, hogy jókedvvel és másképp megy a dolog, ők is kedvet kapnak hozzá.”* Fontosnak tartjuk azt a

kiegészítést megtenni, hogy az utóbbi technikát és az ehhez hasonló módszereket azokban az intézményekben alkalmazták főképp, ahol maga a vezetés erősebben vált a Program elkötelezettjévé és nagyobb hangsúlyt fektetett a Program intézményi beépülésébe: *„Volt egy mag és próbálja az igazgató valamilyen módon bevonni az embereket. Azt mondja, hogy itt van egy feladat ezt meg kell csinálni, és az ember úgy van vele, hogy jól van, miért ne. És utána rákap az ízére és azt mondja, ú hát nem is olyan rossz ez. Vannak emberek, akiket így kell, vannak, akiket mézesmadzaggal kell csalogatni, van, akit a kíváncsiság visz oda. Ez minden embernél más, és valamilyen úton-módon, ez csak sikerül, a kört bővíteni. És ahogy bővül a kör, egyre többen szeretnének beállni a körbe, hogy játszanak. Úgy, mint a gyerekeknél, akik először is csak ketten játszanak, reméljük itt is egyre nagyobb lesz a kör. És aki kívül marad, az lemarad.”*

Mindezek ellenére azonban egyik iskolában sem zárkoztak el a pedagógusok a dobbantós módszerek (pl. portfólió készítése és értékelése) kipróbálásától. Rendkívül érdekes, hogy az egyik iskolában a dobbantós projektvezető is ellenállónak számított, azonban adott egy esélyt a Programnak, kipróbált néhány technikát, feladatot, ezek beválása pedig meggyőzte őt a Program létjogosultságáról, hasznosságáról. Ugyanebben az iskolában fordult elő, hogy egy szintén ellenálló pedagógus végül csoportmunkákra lehetőséget adóan rendezte be a termét, melynek ajtaja mindig nyitva áll, és rendre behívja a kollégákat óralátogatásra, sőt az új tanévben a Dobbantós osztályban is tanítani fog. Több intézményben vált vonzóvá a Program, és ennek következtében a 2010/2011-es tanévben olyan kollégák kapcsolódnak be a munkába, akiknek az előző év keltette fel a szakmai kíváncsiságát.

Minden dobbantós pedagógus kiemelte saját szakmai kompetenciáinak fejlődését, továbbá a kreativitásának, együttműködési készségének javulását.

## 1.2. A Program hatása az iskola belső életére

Az új tanévet két iskolában új intézményvezető nyitotta meg, és a többi intézménynél is történtek az elmúlt tanév közben vezetői személycserék, melyek hatása változó volt. Volt, ahol a változás nem volt hatással a programra, azonban akadt olyan intézmény is, ahol, mint utóbb kiderült a vezető mulasztása miatt például nem kerültek beadásra a pedagógusok módszertani produktumai.

A személyi változások nem jelentenek törést a Program megvalósításában, mivel az új intézményvezetők elkötelezettnek vallják magukat a Program céljai iránt.

Pár iskolában a dobbantós osztály kissé elszigetelten működik, nem ugyanabban az épületben, ahol az iskola többi tanulójának oktatása és képzése folyik, ezért – az egyik intézményvezető szavai szerint – a Program *„nem sok vizet zavar”*, melyet ő azonban nem tart szerencsés esetnek. Összevont, több tagintézményből álló intézmények esetében van,



ahol azért néhány normál osztállyal fizikai közelségben van a dobbantós osztály, amely lehetőséget nyújt számukra a kapcsolatteremtésre.

Azokban az iskolában, ahol a Programban való részvételük komoly szakmai hagyományokon és projekt-előzményeken (pl. SZFP I. „C” komponens, HEFOP pályázatok stb.) alapult, nem voltak túlzott, irreális elvárások a Programmal szemben. Ezek miatt elsőre úgy tűnt, hogy a Program nem hoz nagy változást az iskolák belső életére nézve, azonban az elmúlt tanévben akkora energiát fektettek a megvalósításba, hogy mégiscsak intézményi szintű eredményeket értek el. Nem csak a dobbantós diákoknak, hanem az iskola minden tanulójának tudtak újat és többet adni például olyan tantermek kialakítása és berendezése által, melyekre a Program keretében került sor.

A Program nem csak materiális változásokat hozott az iskolák számára, szemléletbelieket is: „*a tantestületen belül téma a dobbantós szemlélet*”. A magas esztétikai színvonalú környezet, a modern IKT eszközök használata mellett, - , melyek jelentősége a Program hatásának tekintetében vitathatatlan, legfőképpen a Program szellemisége gyakorolt hatást a résztvevő intézményekre: „*A dobbantós gyerekek nem a fotel a lényeg, hanem az, hogy megszólítom, hogy nem küldöm ki a teremből, és hogy nem előadásos órát tartok. Ez a szemlélet, ha elterjed, akkor a gyerek nem fogja magát rosszul érezni, akkor sem, ha nem a kényelmes széken ül. A lényeg valahol itt van.*”

Az egyik intézményben azt tervezik, hogy az iskola valamennyi tanulójával olyan tanulószerveződést fognak kötni, melyet eddig csak a dobbantós diákokkal kötöttek meg. Emellett az iskolavezetés törekszik a duplaórás órarendbe történő megjelenítésére, mely által kivitelezhetőbbé válik a moduláris oktatás.

Akadtak azért problémák is, ami miatt van olyan intézmény, amelyik a módosítani szeretné a házi rendjét: „*A házirendnek a tavalyi tapasztalatok alapján történő átalakítását tervezzük. A házirendben azok a kulcspontok és kulcsmomentumok legyenek meghatározva, amiket tényleg be kell tartani, de azokat viszont számon kérjük. Tavaly nagyon sok minden volt a házi rendben, ami mindenféle alkukra adott okot. Két követelményt határoztunk meg minden felvételi beszélgetésnél: járni kell és részt kell venni a foglalkozáson. Legyél itt, ne hiányozz és vegyél rajta részt, ne tagadd meg a munkát! Ez volt a két kulcs dolog, a többi ehhez képest már részletkérdés volt. És többé-kevésbé ezzel birkóztunk egész évben, mert ha nem volt kedve, akkor nem jött és nem tudtuk elérni, hogy jöjjön. Utána igazgató úrtól kaptunk, hogy nem számoljuk a hiányzást és nem küldjük őket fegyelmire. De ezzel a két dologgal birkóztunk. Ezért akarjuk a házi rendet szigorítani, mert semmiféle szankció nem volt mögé téve. Mert volt egy kérés, volt egy ígérvény, az viszont nem volt mögötte, hogy ha ezt nem tartod be, akkor mi lesz. Ha nem veszel részt, akkor mi lesz. Nem tettük meg azt, amit a többieknek, hogy az első lógás alkalmával megkapja a tanköteles azt a dörgedelmes levelet, aminek szülő a háromnegyed részét nem érti, de legalább megijed egy kicsit, ha jobb érzésű. Van egy hivatalos levél, pecséttel, meg minden rajta. Mégiscsak baj lehet az ilyenekből, ezt*

*minden ember tudja, és valami nyomást ezzel lehet, hogy lehetne gyakorolni, lehet, hogy nem üdvözítő módszer, de ha a többiek megkapják, akkor ők is kapják csak meg nyugodtan. Nem fáj ez annyira, ki fogják bírni, nem az elsőt kapják meg. De igenis, hogy nem játék, mert olyan lehetőséget kapnak meg, ami kevés gyereknek adatik meg Magyarországon.”*

Összességében véve elmondható, hogy a Program javította az iskolákban a belső, horizontális együttműködést, továbbá „a dobbantós tanulók új szint hoztak az iskola életébe”, és főleg a gyógypedagógiai szakmai munka megújulását involválták. Minden iskolára jellemző azonban, hogy „a Dobbantó az iskola nagy egésze szempontjából egy csepp a tengerben”. Az iskolák úgy látják, hogy csak több év múltán – amikor nem egy projekt keretében valósul meg ez az oktatási forma – lehet megmondani, hogy igazából milyen hatást gyakorolt a Program az intézményre működésére, belső életére, külső kapcsolataira.

### 1.3. A Program hatása a szülőkre

Az iskolák többségében azt tapasztalták a dobbantós pedagógusok, hogy a Program hatására a gyerekek inkább tudtak intenzív kapcsolatot kialakítani, mint a szülőkkel. A pedagógusok véleménye szerint, azok a szülők, akik érdeklődnek gyerekeik iránt, észreveszik a tanulók személyiségében bekövetkezett változásokat, gyerekeik iskolai eredményei mellett otthoni fejlődésük (például segítség a házi munkában, nyugodtabb viselkedés stb.) is figyelemmel kísérik.

Sok szülő azonban eleinte ódzkodott a Programtól, amikor például meghallotta, hogy az egy dobbantós tanévben a gyerekek nem kapnak osztályzatot, másként értékeli őket. A megszokottnál jobb infrastrukturális feltételek és a nem tankönyvalapú tanítás miatt a szülőknél is megvolt a kezdeti kíváncsiság, melyet azonban éppen az újtól való félelem is övezett. A szülőknél furcsa volt, hogy nem állítják olyan követelmények elé a gyerekeiket, mint amelyet ők elképzeltek, vagy megtapasztaltak korábban a saját iskolai évek alatt. A szülők egy része csak a Program külsőségei, az első információk alapján ítélte meg, hogy megfelelő-e a dobbantós osztály a gyereke számára, és általában azt mondták, hogy „nem játszótérre hoztam a gyereket, hanem iskolába”. Az iskolák jól kezelték ezt a helyzetet, mivel saját berkeikben is megtapasztaltak hasonló nézeteket, mivel az idősebb pedagógusok számára is újként hatott például az osztályzás – és nem az értékelés – hiánya vagy a tanulás szervezése a tanítás tervezése helyett.

A pedagógusok úgy látják, hogy a dobbantós tanulók szülei ugyanolyan segítségre szorulnak, mint maguk a fiatalok: „sok esetben a szülők súlyosabb esetek voltak, mint a gyerekeink”. Ezért valamennyi dobbantós munkacsoport részletesen megbeszélte a szülővel a tanévkezdést, és van, ahol tovább folytatják az előző tanévben bevált szülői csoportos foglalkozásokat, mert fontosnak tartják, hogy miközben a tanulók mellett a szülők bizalmát is

megnyerik, egyben rá is hangolják a szülőket a gyerekeikre, segítsék őket abban, hogy értően figyeljék gyerekeik tevékenységeit. Különösen az SNI – köztük is az értelmi vagy érzékszervi fogyatékkal élő – tanulóknál látják ennek szükségét a pedagógusok.

Ahol nem működnek szülőcsoportok, ott az egyéni fejlesztési tervek megbeszéléseit emelték ki a teamek. A szülőket meglepte a Program feléjük való nyitottsága, illetve a Program iránt elkötelezett pedagógusok irányukban megnyilvánuló folyamatos nyitottsága és empátiája: *„az első az szerintem döbbenetes volt a szülő részéről, hogy: Mi van? Most itt vannak? Az én gyerekem miatt vannak itt? És most nem az órát nézzük, hanem engem meghallgatnak? Belefért volna negyed órába, de még másfél óra múlva is itt voltunk, és még mindig mondta és mondta és még beszéltünk. És szabályosan várták a következő alkalmat. ... természetes volt a szülőnek, hogy mondhatja, amit lehet, hogy máshol eltitkolt volna, mert. Olyan dolgokat elmondtak, amin meglepődtünk, hogy biztos, hogy velünk kell ezt megbeszélni. Ez nagy hiány volt, és ezt érzi az ember, ha egy kilencedikesekkel összefut, hogy ha mód és lehetőség van, nagyon nagy szüksége van a szülőknek arra, hogy tudjon beszélni a problémájáról. Itt ez megadatott.”*

Egy intézményben a Programban meghatározott célcsoport legnehezebb szociális körülmények között élő tagjaiból válogatja össze a projektvezető a tanulókat, így itt, főként önellátó, többségében hajléktalan, sok esetben az Aszódi Javítóintézetet is megjáró fiatalok kapnak esélyt a tanulásra. Idén egy analfabéta 16 éves tanuló is dobbantós lesz, ő egész életében nem járt még 2 napot sem iskolába. Ennél az osztálynál nem beszélhetünk szülőkről, mivel főként gyámok és pártfogók állnak a fiatalok mögött. A team szerint a velük való kapcsolattartás megfelelő volt, és van olyan törekvésük, hogy az idei tanévben még szorosabbra fűzik a velük való kapcsolatot. Ahol azonban létezik szülői háttér, ott az intézmények törekednek a pedagógus-szülő kapcsolat szorosabbra fűzésében. Ennek egyik módjaként egy iskolában a tervek szerint a szülőket is szeretnék bevonni a pályaorientációs foglalkozásokba, azzal a céllal, hogy még informáltabb és még támogatóbb környezet vegye körül otthon is tanulókat.

#### **1.4. A Program hatása az iskola külső kapcsolataira**

Minden iskolában elsőként említették, hogy a Program hatására olyan – dobbantós – intézményeket is megismertek szerte az országban, melyekkel különben nem igen kerültek volna kapcsolatba. A regionális találkozókat minden iskolában a Program hasznos elemének tartják, mert ezen alkalmakkor megbizonyosodnak arról a pedagógusok, hogy problémáikkal nincsenek egyedül.

A regionális találkozó mellett az intézményvezetők az igazgatói tréninget is hasznosnak találták a kapcsolatépítés szempontjából. Az egyik iskola kiemelte, hogy a kialakult dobbantós kapcsolatok fenntartását különböző informális programok (például disznótoros) szervezése által is támogatják. Egy intézmény a tantestületi kirándulását tudatosan egy távoli dobbantós intézmény mellé szervezi, hogy idén meglátogathassák őket.

Néhány iskolában nem a Dobbantó az egyetlen projekt, melyet az intézmények végrehajtanak, így minden iskola rendelkezik szakmai kapcsolatokkal, melyek révén a dobbantós tanulókat is bevonva közös gyárlátogatások történtek. Ezeket a programokat a dobbantós pedagógusok jól előkészítették, a látogatást vezető szakemberekkel előzetesen egyeztették, hogy milyen formában tudják befogadni az információkat a dobbantós tanulók.

Egy iskolában arról számoltak be, hogy a módszer iránt érdeklődve számos más iskola is megkereste az intézményt a városból és a régióból is. A városban is tartottak tájékoztatót, aminek hírére más, nem dobbantós munkacsoportok is felkeresték a csapatot. Ezek a külső kapcsolatok azonban a kezdeti találkozások után teljesen megszűntek, a team hiányolta, hogy az óralátogatásokat nem követte semmilyen reflexió adása, vagy megbeszélése a látogató iskolák részéről.

Az intézményeken kívüli külső munkahelyi megfigyeléssel kapcsolatos tapasztalatok igen vegyesek voltak. Előfordult, hogy amikor a munkahelyeken megtudták, hogy magatartásproblémás fiatalokról van szó, *„becsukódtak az ajtók”*, így a pedagógusok személyes ismeretségeiket használták fel arra, hogy megteremtsék ezt a lehetőséget. Így is sokszor *„keveredtek kellemetlen szituációba”*, pusztán azért, mert a gyerekek *„magukat hozták”*. *„Egy boltba, ahol vásárlók vannak, ezekkel a gyerekekkel megjelenni nem könnyű dolog.”* A kérdésre, hogy konkrétan milyen esetek fordultak elő, egy idősek otthonában tett látogatást idézett fel egy team egyik tagja, amikor a gyerekek szerint nyilvánvalóan zavarukban *„vihogtak, röhögtek”*. Ezt az érzelmi érintettséget mi sem bizonyítja jobban, minthogy a látogatás végeztével *„az egyik legproblémásabb gyerekünk azt mondta, hogy ő soha többet nem megy ilyen helyre, ez nem állatkert, hogy nézzük, hogy az idősek mit csinálnak.”* A team tudja tolerálni, hogy *„ezeknek a gyerekeknek a természetes velejárója, hogy zavarukban káromkodnak, köpködnek”*, de úgy vélik, hogy kívülállókka a fiatalok reakcióit nehéz elfogadtatni.

Azzal kapcsolatban, hogy terveznek-e komolyabb megelőző tájékoztatást, felkészítést a munkahelyek számára, ahová el szeretnék vinni a gyerekeket, nem számoltak be ennek a csoportnak a tagjai. Arról igen, hogy hatalmasnak érzik azt a személyes felelősséget, amivel a gyerekek iskolán kívüli kísérése jelent: *„hiába voltunk ketten, ha egy fél pillanatra elfordítod a fejed, az már neki elég, hogy csináljon valamit”, „csak olyan helyre tudom őket vinni, legalább részben felelősséggel, amivel rám nézve semmi jogi következménye nem lehet”*.

Az egyik iskola hangsúlyozta, hogy a Program által az intézmény vonzóvá vált a cégek számára, így számos felajánlás érkezik hozzájuk, főleg szakképzési hozzájárulás formájában, mely által még megfelelőbb tanulási környezetet tudnak teremteni a diákjaik számára. Az iskola az elmúlt tanév végén évértékelő rendezvényen köszönte ezt meg hozzávetőleg nyolcvan cégnek.

## 2. A Program hatása a tanulókra

Az iskolák a tanulók változásait a különféle területeken és különféle eszközökkel mérték, egészen a kilencedikes osztályozó vizsgák teljesítményétől a különböző szociális kompetenciák nyomon követéséig. Az iskolai készségek és képességek vizsgálatához az iskolák általában rendelkeznek mérőeszközökkel. Csak egy budapesti iskolában nem álltak rendelkezésre használható mérőeszközök a bemeneti méréshez, azonban egy másik dobbantós iskolától segítséget kaptak, melyek általában saját fejlesztésűek. A tanév elején az olvasási és szövegértési, helyesírási és matematikai készségeket és képességeket valamennyi iskola dobbantós tanulójánál (is) felmérték. Ezen kívül az önismeret, figyelem-koncentráció, logikai készségek és az alakállandóság felméréséhez, valamint informatikai kompetenciaterülethez készültek mérőeszközök.

Tervezik a neveltségi szint, a hosszú távú memória, az idegen nyelvi tudás (angol) és a természettudományos ismeretek felmérését. A sajátfejlesztésű mérőeszközök nem validáltak, a részképességek felméréséhez a szakirodalmak által is elismert mérőeszközökből válogattak az iskolák. Valamennyi intézményben kiemelték, hogy a RaDAr hasznosnak bizonyult, és a tanulók is örömet lelték benne.

Az iskolák szívesen használják továbbra is az SZFP-s mérőeszközöket, így mérték problémamegoldást, szabálykövetést, kommunikációt és motivációt. Itt kimeneti mérés is történt, az iskola a pedagógiai programjába is betette, hogy különbözeti vizsgát kell a tanulóknak tenniük a normál kilencedikes tananyagból, és amennyiben ez sikerül nekik, csak akkor engedik tovább őket tízedik osztályba.

Egy iskolában komplex mérési rendszert alkalmaztak: iskolára adaptált mérés, KOMP modell, szövegértés, logikai gondolkodás, önértékelés-önismeret, mindezt akkreditált kérdőívekkel.

Az iskolákban a tanulói méréseket általában legalább év elején elvégzik az intézmények, több iskolában év végén megismétlik, néhány iskolában tanév közben is legalább egyszer történik tanulói mérés. A pedagógusok véleménye szerint rendszeres tanulói mérés azért nem szükséges, mert az egyéni fejlődési tervek és naplók alapján pontosan látják a tanulók előrehaladását. A mérőeszközökkel tulajdonképpen inkább az ismeret, készség- és képességhiányokat tudják feltárni. A fejlődési naplók mellett jó visszajelzésnek számítanak a szülők írásos véleményei is, melynek bizonyos időközönkénti begyűjtésére az egyik budapesti iskolában különösen nagy gondot fordítanak.

Néhány iskolában változatos módon mérték fel a tanulók kiinduló állapotát, volt intézmény ahol a teamnek határozott meggyőződése volt, hogy a Program kifejezetten ellenzi a tanulók felmérését. Ebben a teamben egy pedagógus mérte fel év elején a tanulók tárgyi tudását, rejtett módon több óra anyagába beépítve, de ennek kimeneti mérés párja nem volt, mert a

pedagógusnak „nem volt ereje” a nyáron, hogy az osztályozó vizsga anyagai alapján ezt létrehozza.

Némely intézményben a pedagógusok egységes véleménye az volt, hogy a tanulókat nem szabad az iskolában frusztrációs helyzetbe hozni, így leginkább a megfigyelés módszerét alkalmazták.

A pedagógusok nagy többsége úgy véli, hogy a mérés-értékelés egy külön szakma, melyre ők nincsenek felkészülve, ráadásul nincs rá idejük sem felkészülni, sem pedig megvalósítani. Indikátorokat a tanulói mérésre vonatkozóan nem határoztak meg a legtöbb iskolában. A pedagógusok ezt nem érzik problémának: „*A napi szintű kapcsolattartás miatt tudom, hogy mit tudunk segíteni a gyereknek, mivel kevesen vannak, szóban is át tudjuk adni egymásnak az információkat, nem szükséges mérés, hanem elég a figyelemmel követés. Nagyobb lett volna az adminisztráció, ehelyett inkább a gyerekkel foglalkoztunk.*”

Minden team hangsúlyozta, hogy elsődlegesen az iskolai tanórán való megjelenés a legfőbb eredmény, így ennek megfelelően a hiányzások és a késések, igazolatlan hiányzások, engedély nélküli hazamenetel az iskolából, informatívak ebből a szempontból. További ilyen mutató volt, egy alföldi team módszere szerint, hogy előre rögzítették a foglalkozásokon, hogy mennyi ideig kell egy adott tanulónak aktívan közreműködnie az órai munkában, ami működött is, sokszor túllépve az előre egyeztetett idői kereten túl. Az egyéni szerződések szerepét ebben a folyamatban nagyon magasra értékelték a team tagjai.

Az egyik iskolában a team az egyéni fejlesztési tervek alapján összeállított kérdésekkel kíván a tanulókkal egyénre szabott méréseket felvenni kötetlen hangulatú szóbeli keretek között: „*nem biztos, hogy jónak tartom, ezt a töltsünk ki 26 kérdőívet. A dobbantósoknak egyéni felméréseket és tesztlapot tartanék jónak. Van egy általános és utána megyünk lejjebb*

A pedagógusok egybehangzó véleménye szerint a Program legnagyobb eredménye a tanulók személyiségére nézve az, hogy megnyíltak korábbi önmagukhoz képest, bizalommal fordulnak a felnőttek felé és hajlandók együttműködni társaikkal is. Korábban egyáltalán nem volt jellemző, hogy a dobbantós osztályokba került gyerekek bármiféle tanulási szokással vagy időbeosztási képességgel rendelkeztek volna, az elmúlt tanévben azonban érzékelhető változások történtek e téren a pedagógusok szerint.

Gyökeres változás, hogy a dobbantós fiatalok elfogadták az iskola értékeit, társas kapcsolataik minden téren finomodtak, és jelenleg a mentális készségeik fejlettsége meghaladja a kognitív képességszintjüket. Nagy eredmény továbbá az is, hogy a dobbantós tanulóknál nem merültek fel olyan problémák (pl. fegyelemsértés, bűncselekmény stb.), melyek miatt az intézményvezetők beavatkozás szükségeltetett volna, osztályfőnöki szinten mindent sikerült kezelni: „*Az, hogy nem hiányoztak, az eredmény, hogy nincs igazolatlan*

*órájuk. Itt vannak, nem volt lemorzsolódás. Nem volt semmilyen beírás, sem osztályfőnöki, sem szaktanári, holott a többi osztályban futószalagszerű fegyelmi eljárások vannak...”*

Az intézményvezetők a legnagyobb eredménynek azt tartják, hogy „a gyerek elindul az iskolába, és ide is ér”, azaz oly mértékben csökkent az igazolatlan hiányzások száma, hogy az elfogadhatóvá vált. A dobbantós fiataloknál már nem tapasztalható iskolakerülés, és van olyan tanuló is, aki bár 18 éves elmúlt, önként beiratkozott az iskolába. A projektvezetők meglátása szerint, amennyiben ezeknek a tanulóknak az intézményen belül sikerül megfelelő szakmát találni, nem fognak újra lemorzsolódni.

A pedagógusok, a projektvezetők és az intézményvezetők is egyaránt a Program hatásának tudják be azt, hogy sikerül benntartani a tanulókat az iskolában, és hosszabb távon az oktatási-képzési rendszerben is. A Program azt segítette elő, hogy az addig kudarcos fiatalok hozzászoktak az iskolába járáshoz, szocializálódtak az iskolai közegben, és e nélkül elképzelhetetlen lenne a szakképzésbe való bevonásuk. A Dobbantós osztályokból kikerülve persze szükséges, hogy a közismereti, valamint a szakmai elméletet és gyakorlatot oktató tanárok is olyan körülményeket teremtsenek az egykori dobbantós fiatalok számára, amely segíti őket abban, hogy továbbra is iskolába járjanak. Ennek a kimenetnek a bizonytalansága több intézményben is megfogalmazódott: „Az, hogy mi 10 hónap alatt megőriztünk a gyerekeket, ez a nulladik lépés. A történet onnan kezd majd érdekes lenni, hogy mi lesz ezekkel a gyerekekkel. Ha egy pék, egy hentes, vagy hegesztő... Olyan eszközök lesznek rájuk bízva, amikkel nem lehet játszani. És ha nem tanulja meg a korlátokat, és nem a vafegyelmet, szó nincs arról, mert azt meg fogja kapni a mesterétől, mert szaki bácsi az nem úgy fog szólni, hozzá, ahogy mi gondoljuk... Ha erre nem készül fel, ha nem szokik hozzá egy fajta rendszerességhez, hogy igenis ott kell lennem, ha van kedvem, ha nincs. Kár lenne, ha a gyerek, aki innen kikerül, egy hónap múlva elvész. Ott a mi kezünk már csak közvetve van jelen, ott már a saját szabályaik szerint lesz, nem fogja azt, hogy 14 ember így, te meg úgy. Ugye nem megy így, ez nagyon necces lehet. Nagyon kell vigyázni, hogy nem szabad becsapni senkit.”

A dobbantós munkacsoportok számára úgy tűnik, hogy a tanulási nehézséggel küzdők fiataloknál beválik „ez a szegregált integráció”: „bebizonyítjuk, hogy normális munkával nem szedi szét a termet, nem szedi szét a laptopot. Sőt mi történik vele? Tud annyit vagy többet, mint a hagyományos osztályban tanuló. A nyári erdei táborban feltettük a gyerekeknek a kérdést, és csak a Dobbantó programos tudott rá válaszolni. Nem azért mert konkrétan tanulta, hanem mert olyan problémamegoldó készséghez jutott, és tudott gondolkodni.”

Megérzésük szerint sokkal nagyobb eredményeket értek el személyiségjellemzők területén és tudástartalomban is, mint más hasonló kompetenciaalapú integrációs programokban: „Egyáltalán, hogy egy feladatot nem hárít el, mert a legtöbb ember úgy jön be, hogy egy feladatot nem tudok és akkor, ha nem, akkor kész, feladja. És ezek a gyerekek gondolkodnak.



*Ilyet nem tudott csinálni a dobbantóban, mert volt kilenc gyerek meg a pedagógus. Az elején még megpróbálták ezt, de utána ez elhalt, mert ott állt mellette a pedagógus. És utána el is hitte, tudatosult benne, hogy megoldottam!? Hát persze! Akkor a többit is meg fogom oldani!”*

A sikeres társas interakciókhoz szükséges képességek változása volt a bennmaradás utáni legszembetűnőbb változás a pedagógusok szerint: *„Az alkalmazkodás képessége szerintem minden gyereknek változott. A közösségen belül nagyon szerettek már együtt lenni. Egymáshoz jól alkalmazkodtak. A bent lévő konfliktusokból sokat tanultak, évvégére már elég jól tudtak közelíteni egymáshoz. Fejlődött az önismeretük, saját maga képességeit jobban látta, tudta, hogy hol szokott hibázni. Ezek a szokásrendszerek átalakultak.”* Ilyen tényező volt a tanulók személyközi kommunikációja, ami sokat fejlődött az elmúlt egy tanév alatt: *„Személyiségük megváltozott, volt olyan gyerkőc, aki a tanév elején meg sem szólalt, alig kommunikált, azután tanév végén állandóan ő akart prezentálni, állandóan ő akart menni a digitális táblához, be nem állt a szája.”*

A pedagógusok fenntartásokkal beszélnek a tanulók Program utáni időszakra vonatkozó lehetőségeiről, egyelőre csak azt mondható ki bátran, hogy a dobbantós fiatalok olyan közösségekbe is mernek megjelenni, melyek korábban elképzelhetetlenek voltak számukra. Egyelőre jól megállják a helyüket, a szülők is pozitív visszajelzéseket adnak, de valójában a dobbantós tanárok olyan szoros hálót vonnak a gyerek köré – amelyre most nagy szükség van – *„azonban át kell gondolni, hogy valóban dobbantás-e a gyerekeknek egy év. Mi marad nekik a dobbantó után, mert ekkora támogatás nem lesz már nekik a programból kikerülve.”* Most a dobbantós osztályokban tanul olyan fiatal, aki azt nyilatkozta az elmúlt tanévben egy sajtóorgánumnak, hogy *„ez a legjobb iskola, ahová életemben eljártam”*.

## 3. A Program intézményi szintű szervezése

### 3.1. A dobbantós munkacsoportok működése

#### 3.1.1. Feladatok megosztása

Általában jellemző, hogy a dobbantós osztályokban történő tanítás nem kizárólagos feladata a pedagógusoknak. Éppen ezért szinte minden iskolában megjegyezték, hogy a Program dokumentálása oly mértékű pluszmunkát jelent a pedagógusoknak, mely a tanulók fejlesztésének rovására mehet, és ez a Program eredményességét veszélyeztetheti. Az adminisztrációs terhek azonban nem okoztak fennakadásokat és nem szegték kedvét a dobbantós munkacsoportokban dolgozóknak, *„mindenki bevállalta, ami az ő része”*.

A feladatok egyenlő megosztását célzó tudatos, előkészített stratégiája az intézmények többségének nem volt, leginkább ad hoc módon osztották meg a feladatokat, így arra a kérdésre, hogy milyen megoldásokat vezettek be a munka egyenletes megosztása céljából a legtöbbször ezt a választ adták: *„Semmilyet. Ha valaki be volt sokallva az szólt.”* Ez néhány intézetben egy-egy team tag túlzott leterheltségéhez *„soknak éreztem benne magam a többiekhez képest”*, sőt volt ahol pszichés kimerüléshez vezetett: *„Magam kértem segítséget ebben, ma délben megyek. Mert mindenki itt a nagykönyvben leírt dolgokat hajtja, nyilván nekem most olyan segítségre van szükségem, hogy esetleg ugyanilyen töretlen erővel csináljam végig, ami már szakembert igényel.”*

Volt olyan intézmény, ahol maga az igazgató is úgy érezte, hogy túlzottan részt kell vállalnia az Program operatív működésében: *„Ha rendszerszemlélettel közelítem meg a dolgot, akkor igen kevés munkám kellett volna legyen a dobbantóval. Én magam úgy érzem, hogy a program újdonsága és egyéb okok miatt a DP óra aránya, létszáma és egyebekhez képest aránytalanul sokkal többet foglalkoztam vele, mint mással. Lényegesen többet jelentem meg ott, mint más programoknál az intézményben. Nyolcvan tanulócsoporth van, ezt azért így kell látni és soknak még a köreibe nem jutottam egyébként.”*

Mindezek ellenére, egy team sem számolt be arról, hogy tudatosan terveznék a munkaszervezés átalakítását erre a tanévre, noha volt olyan team, amely úgy vélte, hogy a csapaton belül egymás között a segítség kérés és a segítségnyújtás elfogadása területén folyamatosan fejlődniük szükséges. Úgy gondolják, hogy az is a tanulási folyamatuk része, hogy önismeretük és stratégiájuk fejlődjön: *„meg kell tanulnunk, hogy időnként leadjunk dolgokat, ami nagyon nehéz, mert azt gondoljuk, hogy még mindig bírjuk, bírjuk, miközben...”*. *„Nem vagyunk mi ebbe belenevelve. Ugyanúgy ahogy tanítjuk a gyerekeknek, hogy segítséget, honnan és kitől és tudni kell kérni, ezt nekünk is meg kell tanulnunk. Ezt soha nem csináltuk, nem gyakoroltuk. Igazából eszünkbe se jut a segítségkérés. Csináljuk, csináljuk, amíg kész, és kipurcanunk.”*

A tanárok órarendjének kialakításakor a vezetőség igyekezett figyelembe venni a Program eltérő szervezési módját, a nem 45 perces és tantárgyszerű óraleosztást. Emellett ügyeltek arra is, hogy a dobbantós munkacsoportok rendszeres (általában heti egyszeri) megbeszéléseket tudjanak tartani. Ez utóbbit azonban nem minden iskolában tudták a pedagógusok munkaidején belül biztosítani, a rendkívüli esetmegbeszéléseket olykor az esti órákban internetes kommunikáció segítségével folytatták le, a pedagógusok azonban nem nehezményezik azt, hogy munkaidejükön kívül szánnak időt a tanulókra. Egy budapesti munkacsoportban dolgozó pedagógusnak a nemrégiben tartott mentori foglalkozás irányította arra a figyelmét, hogy a Program során fontosabb a tanulói tevékenységekkel törődni, mint a tanári tevékenységeket tervezni.

Mivel általában négy-öt fős munkacsoportok jöttek létre, adott volt, hogy ki milyen feladatot vállal a Programon belül. A dobbantós munkacsoportok tagjai ismerték egymást, hiszen egy tantestületet alkotnak, így tudták, hogy ki mire képes, milyen tapasztalatokkal rendelkezik, továbbá az intézményvezetők szakmai véleményei is meghatározónak számított a feladatvállalásokban. Jelenleg szinte mindegyik dobbantós munkacsoportban dolgozik legalább egy pedagógus, aki korábban tanított már felzárkóztató osztályban, illetve részt vett hátrányos helyzetű és/vagy SNI tanulók fejlesztésére irányuló projektben.

A munkacsoportokat irányító projektvezetők kötelező óraszámát szinte teljes mértékben kitölténé a Program, azonban sehol sem ez az egyetlen munkaköri feladata a projektvezetői feladatok ellátásával megbízott pedagógusnak vagy intézményvezető-helyettesnek. Egy intézményben az igazgató-helyettesi pozícióban lévő dobbantós projektvezető rendkívül leterhelt, az iskolában folyó felzárkóztató –és felnőttoktatással, valamint európai uniós pályázatokkal kapcsolatos feladatokat is ellát, továbbá felelős az intézmény nemzetközi kapcsolatainak ápolásáért is. Ez a feladatmennyiség nem teszi lehetővé számára, hogy a pedagógusokkal együtt részt vegyen a mentori foglalkozásokon, a coach azonban nagy segítséget jelent számára.

Más teamek esetében is problémát jelent a szervezetben elvállalt többszörös feladatkör, ezért van, ahol idén más veszi át a projektvezetői feladatot, van olyan intézmény ahol a projektvezető a teamtől várja el, hogy dolgozzon még önállóbban és felelősebben, mint tavaly: *„Valahogy mindenki azt várta, és mindenütt azt várták, hogy akkor legyek valamilyen döntőbíró, igazságosztó. Ha én bólintok rá, akkor mehet, ha nem bólintok, akkor nem tudunk megegyezni. A team üléseken igazából nem lett volna rá szükség, hogy állandóan ott legyek, mert az a teamről szól. De végül is ott kellett lennem...*

*Én reméltem, bíztam benne, hogy az előkészítés, a team felkészítése következtében kevesebb foglalkozással fog működni. Nekem túl sok energiába tellett. Hogy a következő évben mi lesz az nem tudom. Nagyon remélem, hogy ebben az évben a valódi feladataimra is jut idő, ami a munkakörömben benne van, mert igazából a Dobbantó Program csak egy kis szegmense, annak amit el kell látnom, mint igazgató helyettes. Optimista lélek vagyok és bízom benne,*

*hogy a tavalyi év tapasztalatai alapján a team tagjai tudni fogják, hogy mi az amit a program megenged, mi az amit meg lehet csinálni. Talán kevésbé lesz rám szükség, nem tudom, mert azzal, hogy felborult a team, és nem a tavalyi team megy egy az egyben tovább, hanem új emberekkel... Optimista vagyok, de nem vagyok arról meggyőződve, hogy ez az évben más lesz.”*

Több intézményben említették, hogy a mentor: „tudtuk, hogy bármilyen elakadás van, akkor jön ... és megoldódik.” és a coach: „Nagyon jó a mentor hogy van és a coach, aki az én munkámat segíti. Ez teljesen új dolog volt. Szerintem az egész rendszer legjobb coach-át sikerült kifognunk”, nagyon sokat segített az teamnek illetve a vezetőnek, ugyanakkor meg kell jegyezni azt is, hogy egy intézményben az igazgató kénytelen volt megválni a coachtól, mert úgy érezte, hogy nem abban a vezetői támogatásban részesül, melyre neki szüksége van.

### 3.1.2. Közös munka erősségei

A pedagógus-személyiségbeli sokszínűséget valamennyi munkacsoportban a közös munka erősségének tartják, mivel ennek révén megtapasztalták, milyen előnyök származnak az eltérő tapasztalatokból, és ennek következtében a dobbantós osztályokon belüli tanulói sokféleséget is jobban képesek megérteni és kiaknázni.

A második legjellemzőbb erősségként azt hozták fel, hogy „egy hullámhosszon” , elkötelezetten működnek együtt a munkacsoporton belül. A hátrányos helyzetű és SNI tanulókkal való foglalkozás szemléletbeli egységesség oly mértékű a pedagógiai következetességet tesz lehetővé, amely által nő a csoporteredményesség. Az egyik munkacsoport úgy látja, „ha nem team-ben dolgoznánk, akkor ez fel sem merült volna”, vagyis az, hogy valamennyien ugyanazt követelik a dobbantós tanulóktól, és hogy fokozottan törődjenek a diákok szabálytudatának alakításával.

Az intézményvezetők további erősségnek vélik a munkacsoportokban dolgozó pedagógusok nagy teherbírását, innovatív attitűdjét, a változások iránti nyitottságot. Ezek birtokában a munkacsoportok szinte mindegyik iskolában képesek voltak megérteni a nem dobbantós pedagógusokat is, akik a dobbantós munkacsoportok segítségével átültettek egy-két bevált gyakorlatot a saját pedagógiai munkájukba is.

A pedagógusok erősségként jegyezték meg a projektvezetők vezetői erényeit, képességeit (célvezéreltség, döntéshozatal és következményeinek vállalása). A pedagógusok fejlett empátiás készségeiket és a szociabilitásukat, az egymással szembeni toleranciát szintén erősségüknek érzik.

### 3.1.3. Közös munka fejlesztendő területei

Az időgazdálkodást és a tantestület felé irányuló egységes kommunikációt: *„A többi tanár felé történő kommunikáció, a Program elterjesztése, ez még nem nagyon megy”* minden munkacsoport működése fejlesztendő területének érzi. Valószínűleg nincs az a ráfordítható időmennyiség, melytől olyan eredményes lenne a Program, mint amelyet kívánnak, mivel az elért eredményeik láttán egyre többet és többet várnak el saját maguktól a dobbantós pedagógusok.

Némelyik munkacsoportban az adminisztráció, néhányban az elfogadás bizonyult kritikus pontnak: *„Egymás elfogadása. A Program arról szólt, hogy fogadjuk el a gyereket, és ez úgy többé-kevésbé, néhány buktatóval, az úgy a végére működött. Egymás elfogadása nehezen ment. Más életszemlélettel és más attitűddel rendelkező pedagógusok kerültek össze.”*

Az új tanévben több munkacsoportban is arra törekednek, hogy a dobbantós pedagógiai elveket és módszertant jobban összehangolják a más osztályokban való tanításukkal, és a nem dobbantós pedagógusokat is jobban felkészítsék a már „dobbantott fiatalok” további oktatás-nevelésére. Az egyik budapesti iskolában beépítették a dobbantós tanárok órarendjébe az egyéni fejlesztéseket, hogy a Program eme fontos elemére mindenképp biztosítani tudják az időt.

Ezek mellett tervezik azt is, hogy többet foglalkozzanak a tantestület érzékenyítésével, például oly módon, hogy a lyukasórákban a nem dobbantós pedagógusok óralátogatásokat tehetnének az intézményben működő dobbantós osztályban. A bemutató órák mellett az informális beszélgetéseket és a tantestületnek szóló beszámolókat is ugyanilyen fontosnak tartják. Valamennyi iskolában tehát arra törekednek, hogy a munkacsoportok ne csak problémákat hozzanak felszínre, hanem megoldásokat is kidolgozzanak, mert *„a siránkozások már unalmasak”*.

### 3.1.4. A dobbantós munkacsoportok motiválása

Általában véve elmondható, hogy a dobbantós munkacsoportok tagjai belsőleg motiváltak, külső ösztönzők hiányában is önként részt vesznek a Program megvalósításában saját szakmai igényük alapján. Ahogy egy igazgató nyilatkozott az iskoladobbantós teamjéről: *„Hajlandóak ezek az emberek este is dolgozni. Ezek az emberek, akik itt ülnek az asztal körül bármikor hívhatnak telefonon és én is hívhatom őket este 10-kor és nincs az, hogy mit akar ez már megint. Interneten is, folyamatosan mennek az e-mailek”*.

Az önkormányzati fenntartású intézményekben a pedagógus teljesítményértékelés az IMIP része, azonban az alapítványi iskolánál nem tisztázott a helyzet.

### 3.1.5. Értékelés

Három intézményből állította egyhangúlag az intézményvezető, a projektvezető és a pedagógusok, hogy megtörtént az elmúlt tanévre vonatkozó teljesítményük intézményvezető vagy projektvezető általi értékelése, illetve egy iskolában önértékelést végeztek.

A többi intézményben változatos módon értékelték a teljesítményeket. Volt ahol egyáltalán semmilyen módon, máshol többféle szempontot is figyelembe vettek.

Egy intézményben komplex módon értékelték a pedagógusokat, ehhez felhasználtak több eszközt: teljesítménymotivációs rendszert, társértékelést, önértékelést, a Program indikátorait, a tanári portfóliót.

A munkacsoportok tevékenységének szóbeli értékelése a tanévzáró tantestületi értekezleteken általában megtörtént, kivéve egy iskolában, ahol ez vezetőváltásnak tudható be, a munkacsoport azonban megfogalmazta igényét munkája vezetőség által történő értékelésére.

A pedagógusok éves munkájára vonatkozó személyes visszajelzések azonban időhiány miatt elmaradtak, vagy nem is érezték szükségét ennek, mondván *„napi szinten úgyis benne voltunk”, „a gyerekek értékelésével foglalkozunk, ne egymáséval”*.

Valamennyi iskolában oly módon vélekedtek a pedagógusok, hogy nem a dobbantós, hanem a pedagógiai munkájuk értékelése lenne fontos. Dobbantós munkacsoport-tagként felvállalták a feladatot külön juttatás nélkül is, nem pluszfeladatként, hanem olyan pedagógiai-szakmai feladatként, melyet pedagógiai igényességükből kifolyólag más osztályokban is ellátnának, illetve törekednek is arra, hogy a lehetséges keretek között a nem dobbantós osztályokban is magas színvonalú oktatói-nevelői tevékenységet folytassanak. *„Pedagógusnak lenni hivatás, amit most csinálok, az ugyanolyan pedagógiai feladat, csak éppen Dobbantós keretek között.”*

Az intézményvezetők a tantestületi feszültségek csökkentése érdekében úgy látják, hogy a pedagógusok teljesítményértékelési szempontsorában nem jelenhet meg külön a dobbantós pedagógiai munka, még akkor sem, ha köztudott, hogy a Program valóban nagyobb adminisztrációs terhekkel és szervezési feladatokkal jár valamennyi munkacsoport-tag számára, mert a kívánatos az, hogy az intézmény valamennyi pedagógusa olyan jó

eredményeket érjen el a különböző létszámú és összetételű osztályokban, mint amelyet a dobbantós pedagógusok a saját csoportjukban.

Egy projektvezető hiányolta, hogy a pedagógusok munkájának értékeléséhez az FSZK nem adott készített külön útmutatást és több intézmény is jelezte, hogy a 2010-2011-es tanévben ezen változtatni szeretnének, év elején konkrét szempontok kidolgozásával, folyamatosabb ellenőrzéssel, értékeléssel.

Több intézmény is jelezte, hogy a 2010-2011-es tanévben ezen változtatni szeretnének, év elején konkrét szempontok kidolgozásával, folyamatosabb ellenőrzéssel, értékeléssel.

### 3.1.6. Elismerés

A dobbantós pedagógusok szinte valamennyi iskolában érzik a munkájukra vonatkozó vezetőségi elismerést, melynek formáiként az erkölcsi elismerést, véleményük meghallgatására találását és a személyükkel (egészségükkel, hangulatukkal) való törődést említették.

A pedagógusok talán a legnagyobb elismerésnek azt tartják, hogy a Program során valóban élhetnek a sokat emlegetett pedagógiai szabadsággal, a pedagógus arra vonatkozó szabadságával, hogy mikor, melyik tanulónál milyen módszert, eszközöket, tananyagot alkalmaz.

Az egyik munkacsoport hangsúlyozta, hogy az ő munkájuk elismerése a projektvezető elismertségén mérhető le, továbbá a mentori foglalkozások kiváló alkalmat adnak egymás munkájának szóbeli értékelésére.<sup>5</sup>

Több team nyilatkozott úgy, hogy az ő iskolájukban a Programban való részvétel szakmai kitüntetéssé vált. Dobbantós tanárnak lenni náluk azt jelenti, hogy az a tanár nagy szakértelemmel bír, és sok tapasztalattal rendelkezik a hátrányos helyzetű és SNI tanulók oktatásba-képzésbe való visszavezetésében. Azaz a tantestületen belül a Dobbantós tanár az, akihez a kollégák segítséget kérhetnek egy tanulói problémahelyzetben.

A dobbantós pedagógiai munka anyagi elismerése jelenleg csak két iskolának áll módjában, itt a tanulmányírást és a bemutató órák tartását külön jutalmazzák. Emellett és a többi iskolában inkább a dobbantós osztályoknak – és így a dobbantós pedagógusoknak is –

---

<sup>5</sup> „Nekem az tetszik a pedagógiai munkában, hogy...” A munkacsoport valamennyi tagjának személyre szabottan el kell mondani, hogy milyen pozitívumokat lát az oktató-nevelő munkájában, mit tanult meg tőle, mit tart benne a legértékesebbnek, a maga számára is irányadónak.

rendelt tárgyi eszközökkel (pl. laptop, mobilinternet, égetőkemence, minőségi bútorzat stb.) és tanulmányutakkal próbálják pótolni az anyagi elismerést.

Az intézményvezetők úgy látják, hogy a pedagógusok és a projektvezető munkájáért külön jutalom nem adható, egyrészt erre a Programban nincs fedezet, másrészt egy tantestületen belül nem lehet csak a dobbantós pedagógusokat jutalmazni, hiszen más pedagógusok is elérnek kiemelt eredményeket, csak éppen más projektekben. Az intézményvezetők a jutalmazást az elvégzett szakmai munkáért járó külön juttatással próbálják ellensúlyozni, és ezzel a pedagógusok valóban érdekeltté tehetők a Programmal kapcsolatos szakmai anyagok, tanulmányok készítésében. Az intézményvezetők azt érzik, hogy a dobbantós munkacsoportok annyi időt és energiát fordítanak a Program megvalósítására, melynek megfizetésére nincs elegendő pénz, azonban kerülendő is, hogy a Programot kizárólag anyagi juttatások fejében valósítsák meg a pedagógusok, mert a célcsoportba tartozó gyerekekkel érdemben foglalkozni nem munkát, hanem hivatást, elhivatottságot jelent. Több intézményvezető fejezte ki azt az igényét, hogy ennek ellenére szívesen ismerné el anyagilag, - mert jogosnak tartja, a pedagógusok munkáját: *„jó lenne, ha lenne arra lehetőség, hogy azt a plusz időt, amit dobbantós kollégák a munkájuk végzésére fordítanak a tanítási órákon kívül, a pályázati pénzből lehetne munkabérrel honorálni és lehetne például jutalmat adni a dobbantós keretből.”* Ez utóbbit a program nagy hibájának és hiányosságának tartja a vezető. Ennek megoldását abból a keretből is elképzelhetőnek tartaná, ami szellemi produktumra adható, *„tehát abból nemcsak csak egy produktum alapján fizetni a kollégának, hanem a valós munkája alapján.”* A vezető nagyon fájlalta, hogy sem étkezési jegyet, sem olyan juttatásokat nem tud adni a pedagógusoknak, *„nem tudom sem motiválni, sem pedig elismerni az ő munkájukat”*. A pályázati pénzből történő bérjellegű kifizetés a vezető meglátása szerint egyszerűsítene ezt a jelenlegi helyzetet, szerinte az anyagi ösztönzés fontossága a hagyományokban rejlik mi szerint: *„pedagógusként megszoktuk, hogy ha jól dolgozunk, akkor azért pénzt kapunk.”* Ezzel együtt óriási jelentőséget tulajdonít az olyan szociális megerősítőknak is, mint a szóbeli dicséret vagy elismerés.

Az erkölcsi elismerés fontosságával a pedagógusok persze nem arra utalnak, hogy a különböző szakmai fórumokon nem merültek fel is olyan produktumok a Programmal kapcsolatban, melyeket ne lehetne anyagi eszközökkel is jutalmazni.

Egyes teamek számára a Programiroda által szervezett konferenciák és találkozók az ott kapott elismerő szavak azok, amelyeket rendkívüli büszkeséggel és szívesen idéznek fel, de az összes teamről elmondható, hogy legfőképp belső motivációjuktól hajtva dolgoznak a Programban.



### 3.1.7. Támogatás

A munkacsoportok leginkább az intézményvezetők támogatását érzékelik. Az igazgatói támogatások a pedagógusok órarendjének átszervezésében (Programhoz igazításában), a dobbantós foglalkozások vezetőség általi meglátogatásában nyilvánulnak meg. Több team fontosnak tartotta hangsúlyozni a Program által létrejött egyéb programokon való részvétel lehetőségét: *"bárki bármit mond, csak itt hagyom az iskolát, más légkörben vagyok, más kollégákkal találkozom, igenis hogy jutalomként lehet megélni. Érdeklí a rendszert, amiben dolgozunk, hogy mit csinálunk, te ott vagy, dolgozol benne, megkérdezik a véleményünket, számít, ami csinálunk. Ez erkölcsi elismerés. Az egész csapat mehetett a különböző utakra, nem volt a létszám limitálva."*

Akadtt azonban olyan team is, amelyik a Programirodától vár idén nagyobb támogatást: *Nekem elvárásom erre az évre és nem tudom mennyire fog megvalósulni a programiroda felől: „Támogatás. Támogatás a program megvalósításában. Olyan segítség, ami az iskola egyéni sajátosságait figyelembe veszi és valóban támogatást és segítséget ad. Ha van egy problémánk a program megvalósításában, és ezt a programiroda felé továbbítjuk, akkor ne az legyen, hogy hú ott már megint... Nekem egész évben ilyen tapasztalatom volt tavaly, miközben hát fényezhetnénk magunkat, de akkor az, nem lenne becsületes és nem lenne igaz."*

Szintén a dobbantós pedagógiai munka támogatásának számít a szociális intézményektől, pedagógiai-szakmai szolgáltató szervezetek kapcsolattartóitól jövő bizalom, mely abban mutatkozik meg, hogy esetenként ezen intézmények javasolják egy-egy kudarcos, korábban már lemorzsolódott, számtalan családi és iskolai problémával küzdő fiatal bevonását a Programba. Szükség esetén ezek az intézmények szakmai támogatást is tudnak nyújtani a dobbantós tanulókkal kapcsolatos nem oktatási, hanem inkább életviteli (pl. bűnmegelőzés) vagy mentálhigiénés gondozás keretén belül.

## 4. A Program beépülése az intézmény életébe

### 4.1. Az intézmény célkitűzései, belső stratégiái és a dobbantós fejlesztés viszonya

Az intézmények az alapidokumentumokban célrendszer szintjén szerepeltetik a Programot, leginkább – az Alapító okiratok mellett, melyben a pályázat feltételeként meg kellett jeleníteni – a Pedagógiai programok értékelési módjai között és a helyi nevelési terveiben került nevesítésre és bővebb kifejtésre (bóják, modulok, tanulási út szabályozása) a Program.

Olyan intézmény is van, ahol az iskola kitűzött céljai között szerepel a Dobbantó Program, a pedagógiai programba, a helyi tantervbe, az alapító okiratba bekerült, és a fenntartó elfogadta, normatíva hívható le rá.

Az intézményvezetők szerint a hosszútávú célokhoz és a saját vezetői elképzelésükhöz is jól illeszkedik a Program, ezért minden szükséges módosításról gondoskodtak az alapidokumentumokat érintően. Egy több tagintézményből álló budapesti dobbantós iskola elsőszámú vezetője szerint nem az a fontos, hogy a Program bekerült az iskola alapidokumentumaiba, hanem, hogy egy következő módosításnál benne marad-e, illetve a jövőben miként jelenik meg a Program az intézmény által végzett oktatás-nevelés folyamatát szabályozó dokumentumokban.

Az új tanévekre vonatkozó első körös célkitűzések szinte minden iskolában megtörténtek, ezeket általában már az előző tanévvégi értékeléskor megfogalmazták a munkacsoportok. Jellemző azonban, hogy a munkacsoportok, főként a pedagógusok csak nagyon rövidtávra (fél-egy tanévre) mernek tervezni, még mindig a kísérleti szakasz folytatásaként nem definiálják az új tanévet, és nem a konkrét megvalósítás szakaszaként. Egyelőre minden iskolában ígéretesnek találják a Programot az intézményvezetők és a pedagógusok is, és már a 2011/2012. tanévre vonatkozóan is tervezik a Program folytatását – általában a felzárkóztató oktatás adatai keretében. *„A dobbantó borzasztó nagy pedagógiai szabadság, lubickol benne a tanár, bármit megtehet, van idő, nem kell rohanni és attól félni, hogy kárt okoz a gyerekeknek, ha valamit nem tesz meg, ezért öröm benne dolgozni.”*

Csak egyetlen iskola mondta, hogy a dobbantós osztályokban való tanításra vonatkozó tervezés nem érinti oly mértékben az alapidokumentumokat és az intézményi célokat, hogy azokat módosítani, kiegészíteni kellene. Ebben az iskolában az intézményvezető és a dobbantós munkacsoport is úgy véli, hogy a Program előtt is hasonló pedagógiai munkát végeztek, melynek Dobbantóként való elnevezése nem releváns e tekintetben.

Több intézményben problémaként merült fel, hogy az adott város általános iskolái a Dobbantó Programban vélték megtalálni saját problémájuk megoldását, arra hogy a túlkoros, az iskolai közösségbe nehezen illeszkedő nyolcadik osztályt el nem végző gyermekeket a Programot működtető intézménybe küldjék. A Programban résztvevő intézmények felismerték ezt a törekvést és a tanulók kiválasztásánál igyekeztek kiszűrni ezeket a gyermekeket: *”Az volt a jó döntés, amikor meghatároztuk, hogy milyen kör kerüljön a Dobbantóba. Mert igazából nyolc osztályt nem végeztek is bekerülhettek volna, de arra nekünk ott van a reintegráció. És nem kavartuk össze. Ez külön van.”*

## 4.2. A Program intézményi befogadása

Négy iskola úgynevezett „nagy iskolának” számít a tanulólétszámát és tantestületét tekintve. Ezen négy iskola dobbantós munkacsoportjainak elképzelése, hogy a „kis iskolákban” intézményi szinten jobban elfogadott lehet a Program, valamennyi kolléga dobbantós szemlélettel rendelkezhet, mivel több alkalmuk nyílik egymás munkájának megismerésére, akár csak abból kifolyólag is, hogy egy épületben dolgoznak.

Az egyik „kis iskola” azonban arról számolt be, hogy náluk sem dobbantós az egész tantestület, bár a nem dobbantós tanárok valóban nem tekintenek fenntartásokkal a Programra, ez azonban iskolájuk speciális nevelési feladatellátásnak köszönhető.

Amiért a „nagy iskolákban” a tantestület jó része távolról szemléli – és olykor nehezményezi is – a Programot, az inkább a korábbi felzárkóztató osztályokkal kapcsolatos negatív tapasztalatokból ered. Az ezzel kapcsolatos kommunikációs feladatokat, az eddigi kommunikáció fejlesztésének szükségességét a munkacsoportok felismerték.

Az előítéletes gondolkodás más téren is nehézséget jelentett ugyanis egy vezető úgy látja, hogy nincs lehetőségük arra, hogy gyerekeket toborozzanak a dobbantós osztályba, mivel *„a többségi iskolából az ép értelmű SNI-s fiataloknak ez az intézmény speciális, gyógypedagógiai arculata miatt nem célállomás”*. A team tagjai szerint ennek intézménynek a tanulójának lenni megbélyegző a városban, a fiatalok szégyellnék, hogy a *„gyógyis iskolába”* járnak, ezért önként nem jelentkeznek. A Dobbantó programra *„szükség van, kell, hogy legyen”,* de nem tartják szerencsésnek, hogy speciális intézményként adnak ennek otthont, a közgondolkodás előítéletei miatt. A többségi iskolák vezetői is ajánlják a náluk renitensnek számító fiataloknak a dobbantós osztályt mint lehetőséget, de a szülők visszautasítják, az iskola gyógypedagógiai specializációja miatt.

Néhány iskolában több ötlete volt a teameknek illetve a vezetőknek a Program intézményi befogadásának serkentésére. Ők úgy gondolják, hogy a módszert lehet használni az iskolán belül, hiszen a pedagógusok sokat fejlődtek általa és fognak arra módot találni, hogy a többi pedagógus is megismerkedjen a módszerekkel. Egy csoport ötlete az volt, hogy a

munkaközösségi értekezleteknek is otthont adhat a dobbantós terem, így az intézményen belül ismertté válhat jobban a program. Volt intézményvezető, akiben olyan elhatározás érlelődött meg, hogy kötelezővé teszi a dobbantós óralátogatást a tantestület többi tagja számára.

Az iskolák döntő többsége azonban fontosnak tartja, hogy a Programba való bekapcsolódás önkéntes. Az eredményeket igyekeznek elterjeszteni, azonban az intézményvezetők nem tehetik – és nem is tudják – kötelezővé, hogy az iskola minden pedagógusa a Program szemléletét vallja, és ez alapján végezze a pedagógiai munkáját.

Volt olyan iskola, ahol több olyan a Programba szervesen illeszkedő elemet neveztek meg, ami a közoktatási törvénnyel nincs jelenleg összhangban, ilyen például a szabadnap vagy a tanulók dohányzásának engedélyezése: *”Engem a hideg rázott, amikor a közoktatási törvénnyel ellentétes szabályai vannak a Dobbantónak. Ilyet azért nem szabad csinálni. Konkrétan a félresikerült értelmezése lehet, hogy a megfogalmazás éppen elért volna a közoktatási törvénybe, de kialakult ez az egynapos szabadnap, havi egy szabadnap. Annak volt célja, és volt egy gyakorlata. A házirend minden iskolai osztályra vonatkozik. Ez igazolatlan óra, amit ha kiterjesztek a Dobbantóra, akkor ráfázhattak volna, jöttek volna a fegyelmi, hisz ez nagyon szépen le van írva. Nem alkalmaztuk egyébként rájuk. Dohányzás kérdése. Azt inkább ne firtassuk... Vannak olyan dolgok, amiket kellő óvatossággal kellene kezelni. Amit mondtam egyszerű állítás: nem lehet a közoktatási törvénnyel szemben szabályokat felállítani. Ötleteket lehet felállítani, de olyan törvény nincsen, ami rájuk nem vonatkozik.”*

A fenti kérdések szabályozására tesznek ebben a tanévben kísérletet.

#### **4.2.1. A moduláris oktatás dobbantós tapasztalatai**

Mindegyik intézmény általában jól használhatónak tartja a modulanyagokat, a legtöbben kiegészítésre szorulónak a természetismeretet tartják. Erre vonatkozóan például öt iskola azt jelezte vissza, hogy saját módosítások után sem tudnak igazán belehelyezkedni a szerző gondolatmenetébe, és így tanári hitelességük forog veszélybe, mert *„a tanulók megérzik, ha csak egy lépéssel járunk előttük”*.

A kommunikáció modullal kapcsolatban is volt olyan tapasztalat, hogy az összes tanuló előzetes ismereteivel, érdeklődésével nem találkozott az anyag, és ezért jelentős módosításra kényszerült az azt oktató pedagógus: *„És már látjuk, hogy a kommunikációt, hogyan máshogy lehet közel vinni a dobbantós gyerekekhez. Témáját tekintve nem volt közel a gyerekekhez. egyszerűen háritották és nem. Amikor felkészül az ember az adott modulból és bemegy és az első percben hátat fordít és azt mondja, hogy nem. És kénytelen voltam a saját tapasztalatom árán kidolgozni 5-6 témát és azt felkínálni. Nagyon-nagyon egyénre*

*szabottan.*” Ezen modul központi témája Shakespeare Rómeó és Júlia című drámája, mely iránt, ha egy tanuló nem mutat érdeklődést (nem hajlandó megnézni, elolvasni a színdarabot, akkor a modul elveszett számára, mivel valamennyi feladat ezen dráma köré csoportosul. A pedagógusok javaslata ez esetben az, hogy e modulhoz inkább szempontrendszer kellene készíteni, feladattípusokat ajánlani, és hagyni, hogy a tartalmi elemekkel a tanárok töltsék fel a saját dobbantós osztályuknak megfelelően. Ezáltal az egyéni differenciálást még jobban lehetne alkalmazni, tanulónként különböző témákat választva.

Az életpálya-építés modult még a matematikai modulrészeknél is jobban átgondoltabbnak, kidolgozottabbnak tartják. Az e két modult használó pedagógusok szívesen vették a feladatok sokaságát, melyből nekik csak ki kellett választani a tanulóknak megfelelőket, és így különböző feladatokkal, eltérő utakon lehetett ugyanazt elérni a tanulónál.

Egy intézményben nem illeszkedett az osztály adottságaihoz ez a modul, mivel az ebbe az osztályba fiatalok többsége rendkívül nehéz szociális körülmények között él és korábban már javító intézetben is voltak: *„Lehetetlenség az életpálya modulokat végigjárni. Ezek Aszódot járták, romboltak, nem fognak nekem beállni játszani. Sőt, a másik 10-t nem engedi játszani. Itt most hétvégén mindenkinek az a feladata, hogy átírja a modulját. Mindegy, hogy meddig tart, hétfőre kész kell lenni. Ezt csak így lehet csinálni.”*

A társadalomismereti modulanyagokat inkább vázlatosnak tartják az azt használó pedagógusok, azonban ők éppen emiatt fejezték ki örömeiket, hogy még nagyobb lehetőségük adódik arra, hogy éljenek a pedagógiai szabadságukkal: *„Ezt kellene tovább vinni programtól függetlenül, felismertetni azt, hogy pl. önismereti játéknak van hozadéka, hogy a tanórán lehet játszani.”*

Valamennyi iskolában úgy érezték először, hogy a Program modulanyagai *„nem a mi gyerekeinknek szólnak”, „A többi modulnál is azt beszéltük, hogy sokszor kellett egyéni ötletet hozni, differenciálni.”*, a kezdeti nehézségek ellenére azonban az elmúlt tanévben a dobbantós és nem dobbantós osztályokban is sikeresen használták fel a kapott oktatási anyagokat.

A teamek szerint a tananyag kidolgozói nem tudták annak a problematikáját kezelni, hogy SNI és nem SNI gyerekeknek egyszerre kell tanítani, ezért is kényszerülnek a pedagógusok arra, hogy módosítsák az anyagokat.

Az intézmények a szakmai anyagokat átalakítással használták, van olyan intézmény, amelyik a tanév elején, amikor már kialakult az osztály akkor írja át egyénekre szabva az egyes modulokat. Általánosságban elmondható, hogy az intézmények változatos rugalmassággal és határok között módosítanak idén az anyagokon: *„Nem ragaszkodunk a modulokhoz oly mértékben, mint tavaly. azt gondoltuk, hogy szent és sérthetetlen, most már nem gondoljuk azt. Ezek a változtatások biztos, hogy benne lesznek.”*

Az intézmények hasznosnak és támogatónak tartották a Program előkészítettségét: *„Nagyon jó dolog volt, hogy a felkészítés is megelőzte a gyakorlatot. Először jött a mentor, a coach és fölkészítettek, hogy mit akarnak, nem úgy, hogy bele a mély vízbe és majd közben megtanuljátok címszóval.”*

A projektvezetők nagyon jónak találták a Program előkészítettségét, pontosabban azt, hogy az első dobbantós osztályok tanévkezdése előtt megtörtént a munkacsoportok felkészítése, és a tanév elején – kis késéssel<sup>6</sup> – a modulanyagokat is megkapták. A pedagógusok is úgy érzik, hogy a tanévkezdésre tavaly és idén is kevés nyitott kérdés maradt, és élnek azok a kommunikációs csatornák, melyeken keresztül válaszokat kaphatnak.

A pedagógusok a tanulásszervezés tartalmi kérdései közül a modulokkal kapcsolatosakat tartják a legfontosabbnak. Némely modulanyag használatánál saját bevallásuk szerint előfordulnak bizonytalanságok, azonban összességében véve nagy segítségnek tartják, hogy ezek a tananyagok rendelkezésre állnak. Modul és pedagógusfüggő is az, hogyan vélekednek arról, hogy mennyi saját ötletet kell bevenniük az osztályba, illetve mennyiben támaszkodhatnak inkább az elkészült modulanyagokra.

Mindegyik intézmény általában jól használhatónak tartja a modulanyagokat, kivéve a természetismeretit. Erre vonatkozóan valamennyi iskola azt jelezte vissza, hogy saját módosítások után sem tudnak igazán belehelyezkedni a szerző gondolatmenetébe, és így tanári hitelességük forog veszélybe, mert *„a tanulók megérzik, ha csak egy lépéssel járunk előttük”*. Az életpálya-építés modult még a matematikai modulszempontnál is jobban átgondotabbnak, kidolgozottabbnak tartják, különösen a szakmacsoportos részeit, emellett sokat jelent a CD-melléklet is. Az e két modult használó pedagógusok szívesen vették a feladatok sokaságát, melyből nekik csak ki kellett választani a tanulóknak megfelelőket, és így különböző feladatokkal, eltérő utakon lehetett ugyanazt elérni a tanulóknál.

A társadalomismereti modulanyagokat inkább vázlatosnak tartják az azt használó pedagógusok, azonban ők éppen emiatt fejezték ki örömüket, hogy még nagyobb lehetőségük adódik arra, hogy éljenek a pedagógiai szabadságukkal.

A kommunikációs modullal kapcsolatban tartalmi megjegyzést tettek a pedagógusok. Véleményük szerint ez a modul nagyon egyoldalúan felépített, és nem veszi figyelembe a tanulók érdeklődésének sokféleségét.<sup>7</sup> A pedagógusok javaslata ez esetben az, hogy e modulhoz inkább szempontrendszert kellene készíteni, feladattípusokat ajánlani, és hagyni,

---

<sup>6</sup> A nyomtatott modul anyagok nem álltak rendelkezésre a tanév első napján, on-line módon azonban el lehetett érni azokat.

<sup>7</sup> Ezen modul központi témája Shakespeare Rómeó és Júlia című drámája, mely iránt, ha egy tanuló nem mutat érdeklődést (nem hajlandó megnézni, elolvasni a színdarabot, akkor a modul elveszett számára, mivel valamennyi feladat ezen dráma köré csoportosul.

hogy a tartalmi elemekkel a tanárok töltsék fel a saját dobbantós osztályuknak megfelelően. Ezáltal az egyéni differenciálást még jobban lehetne alkalmazni, tanulónként különböző témákat választva.

Valamennyi iskolában úgy érezték először, hogy a Program modulanyagai nem a „*mi gyerekeinknek szólnak*”, az elmúlt tanévben azonban a dobbantós és nem dobbantós osztályokban is sikeresen használták fel a kapott oktatási anyagokat. Emellett azonban megjegyezték a pedagógusok, hogy az egyes modulokhoz az eddiginél is több módszertani javaslatra és személyes felkészítésre lenne szükségük, leginkább a tekintetben, hogyan tudnak egyszerre SNI és nem SNI tanulókkal is foglalkozni. Ez jól mutatja, hogy az iskoláknak továbbra is szükségük van a mentori segítségre. Szóba került a modulanyagok átdolgozása a szerzők által, a pedagógusok szeretnék ezeket mielőbb megkapni és megvitatni ezeket a mentorokkal.

Mindegyik iskola megfogalmazta, hogy a moduláris oktatási forma rendkívül eredményesnek bizonyul, bár a jelenlegi intézményi keretek között nem kis nehézséggel jár a moduláris oktatást figyelembe vevő órarendek összeállítása. Projektvezetői vélemény szerint *„ez a Program más ismérveken halad, a tanulásszervezés fontosabb, mint a tantárgyi követelmény, a modulrendszer nehezen gyökeresedik meg az oktatási rendszerben, de a föntről jövő kényszer rásegíthetne erre.”*

Valamennyi tantestületben próbálkoztak a Program eddig bevált elemeinek kipróbálására és átültetésére a szakiskolai osztálykörülmények közé, például oly módon is, hogy azon modulanyagokból, melyekből a kelleténél többet kapott a dobbantós munkacsoport, átadtak a vállalkozó szellemű pedagógusoknak. Egy iskolában a nem dobbantós pedagógusokat „helyzetbe hozták”, diákokká tették őket egy kis időre. Előfordult az is, hogy a projektvezető személyesen példázta azt, hogy a modulanyag 45 perces tanóra keretében – ha nehezen is, de – kivitelezhető.

## 5. A Programmal kapcsolatos kommunikáció, az eredmények terjesztése

A Programmal kapcsolatos kommunikáció a legtöbb iskolában nem külön folyamatként jelent meg, hanem a pedagógiai munka részét képezte: a szülőkkal, a dobbantós tanulókkal kapcsolatba kerülő többi pedagógussal és a segítő szervezetekkel is tartották a kapcsolatot.

Az intézmény diáktoborzásában a Programról fizetett újsághirdetést több intézmény is megjelentetett, melyeknek hatására más iskolák információéhségét is felkeltették.

Volt olyan intézmény, ahol a városi televízió készített a „dobbantós osztály” mindennapi életéről egy filmet, amit a team tagjai jónak tartottak a külső PR szempontjából, bár hozzátették, hogy a tanulók közül csak ketten voltak, akik vállalták a filmen az arcukat, a többiek esetében vagy ők sajátmaguk vagy például három gyerek esetében a szülők kérték határozottan gyermekük arcának kitakarását.

### 5.1. A Dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak belső megvitatása

A munkacsoportok többsége heti rendszerességgel tartott megbeszélést, ezen kívül szükség szerint történtek egyeztetések, mivel nem minden iskolában tudott a vezetőség a pedagógusok kötelező óraszámába beszámító időt biztosítani a Program tapasztalatainak rendszeres megvitatására.

A heti rendszerességű találkozók iránti igény azokban a teamekben volt magasabb, amelyek tagjai több tagintézményből jöttek össze, így számukra nem volt adott a napi találkozások lehetősége.

Valamennyi munkacsoport oly módon vélekedik, hogy nem a team-ülések száma és rendszeressége a fontos, hanem bármilyen módon, akár az informális folyosói beszélgetések révén „képben lenni” egy-egy tanulóval kapcsolatosan.

A munkacsoportok a megbeszéléseken a tanulókkal kapcsolatos nevelési, készség- és képességfejlesztési, valamint a családi problémákra összpontosítanak, emellett a saját pedagógiai munkájuk tervezése és újratervezése történik. Mindez a munkacsoportok bevállása alapján mondható, a mentorok azonban a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során a csapatmunka fejlesztendő területeként fogalmazták meg a heti megbeszélések



dokumentálásának javítását, mivel ez sok esetben hiányos, azaz a mentorok számára nem kézzelfogható, hogy a pedagógusok mit tesznek napról napra, hétről hétre.

Az egyik iskolában a dobbantós munkacsoport a szakiskolai munkaközösségekkel együttműködik, szükség szerint alakulnak ad hoc problémamegoldó csoportok, melyek eredményességét mediátor is segíti az idei tanévtől. Egy másik iskolában a dobbantós munkacsoport csak egy a sok másik mellett, azonban arra figyelnek, hogy a tanulók fejlesztésének megbeszélésén minden pedagógus részt vegyen, aki az adott tanulóval foglalkozik.

Több csoport kifejezte, hogy nagyon nagy segítséget jelentett számára a mentor segítsége valamint azt az aggodalmát, hogy nem tudják ebben a tanévben rendelkezésükre fog-e állni.

## **5.2. A dobbantós munkacsoportok tapasztalatainak külső kommunikációja**

### **5.2.1. Kommunikáció az intézmény nem dobbantós pedagógusaival**

Minden iskolában ismeri az egész tantestület a Programot, legalábbis a főbb elemeit. Az eddigi, évi többszöri tájékoztatók, belső szakmai fórumok ellenére sem sikerült minden neheztelést megszüntetni az egyes tantestületekben. Főleg a „nagy iskolák” érzik úgy, hogy törekvéseik ellenére sem sikerült a kívánatos mértékben bevonni a pedagógusokat.

Egy iskolában meghirdették a Dobbantó Programban folyó munka bemutatása a „dobbantós konferencia” prezentációival, de érdeklődés hiányában ez a rendezvény elmaradt. A team időhiányt és az érdektelenséget tartotta a távolmaradás okának valamint azt az egyre növekvő tendenciát, miszerint az iskolába bekerülő gyermekek egyre több személyes törődést és odafigyelést igényelnek.

A Programba való betekintés, az órák látogatása év elejétől fel volt ajánlva szinte minden iskolában a többi pedagógus számára, amely lehetőséggel a kollégák vegyesen éltek. Volt olyan intézmény, ahol egy kivétellel senki sem élt a lehetőséggel. Ez a kolléga az egyik dobbantós pedagógus kérésére részt vett az óráin és konzultált a dobbantós pedagógussal módszertani kérdésekben. „Jucust módszertanilag nagyra tartottam, - felnézek rá, és kértem, hogy mondja el a véleményét, hogy milyen az ami itt történik”. Jött és megbeszéltük, nagyon jó külső kontroll volt számomra.”

Valamennyi tantestületben előfordult azonban próbálkozás a Program eddig bevált elemeinek kipróbálására és átültetésére a szakiskolai osztálykörülmények közé, például oly módon is, hogy azon modulanyagokból, melyekből a kelletténél többet kapott a dobbantós munkacsoport, átadtak a vállalkozó szellemű pedagógusoknak. Egy iskolában a nem dobbantós pedagógusokat „helyzetbe hozták”, diákokká tették őket egy kis időre. Előfordult

az is, hogy a projektvezető személyesen példázta azt, hogy a modulanyag 45 perces tanóra keretében – ha nehezen is, de – kivitelezhető.

### 5.2.2. Kommunikáció a dobbantós szülőkkel

Az idei tanévre vonatkozó beiskolázáskor az intézményvezetők és a projektvezetők is azt tapasztalták, hogy reklámozás nélkül is több osztálynyi dobbantós tanulójuk lehetne, bár a szülők ennek szükségességét nem mindig ismerik fel.

A szülők egy része az iskolát szolgáltatásként fogják fel, és aki komolyan, idejében elgondolkodik a gyereke iskoláztatásáról, annak nagy valószínűséggel nincs szüksége egy ilyen jellegű Programban való részvételre. A pedagógusok visszajelzései alapján azonban létezik egy olyan szülői réteg, amelyik *„hálás, ha bárhová is elhelyezzük a srácokat”*.

A pedagógusok tapasztalata az, hogy a zilált családokból jövő fiatalok esetében a szülők, nevelők örülnek, hogy egyáltalán felvételt nyert a gyerek egy középiskolába, megkapják a családi pótlékot, és nem igénylik, hogy *„még tanítsák is a gyerekeiket, megfelel nekik az is, ha legalább az iskolában páttyolgatják őket”*.

Szülői értekezleteken, olykor rendkívüli alkalomból összehívotton, levélben és telefonon is megkeresték a szülőket. Érdekes módon volt olyan szülő, aki autóval behordta az intézménybe a gyermekét nap, mint nap, ott maradt vele, de egyáltalán nem teremtett e közben kapcsolatot a pedagógusokkal, kerülte a kommunikációt velük. Egy észak-magyarországi iskolában erre a feladatra igen tudatosan és szervezetten felkészültek: kommunikációs tervet készítettek, és nemcsak a hagyományos fórumok adta lehetőségeket használták ki, hanem a team értekezletekre is meghívták a szülőket, valamint családterápiás foglalkozásokat is szerveztek a részükre.

Az egyik iskola szerint a szülőkkel való kommunikáció sikereként fogható fel, hogy a következő tanév(ek)re tervezett dobbantós osztályokba szándékoznak beíratni majd kisebb gyerekeiket is.

A pedagógus-szülő kommunikáció egy intézményben valójában a dobbantós osztályfőnök-szülőre korlátozódik, az osztályfőnök azonban jól informált. Más iskolában a pedagógusok maguk közt megszervezik, hogy melyikük mely családhoz látogat el a jelentkezési lapok kitöltésének segítése érdekében, mivel a szülők erre nem minden esetben képesek. Ez a kezdeti segítségnyújtás jó kapcsolatfelvételnek számít a szülőkkel. Szintén jó gyakorlatnak bizonyul, hogy az egyik iskolában a dobbantós munkacsoport nem külön nyílt napot szervezett, hanem egész évben biztosította a szülők számára az osztálylátogatást.

Az iskolák többsége szerint az lenne, ha minden szülővel olyan kapcsolatot tudnának kialakítani, mint a dobbantósokkal. Más iskolákban viszont arról is beszámoltak, hogy a szülők megnyerésének, bevonhatóságának aránya nem igazán tér el a szakiskolai

osztályokban megszokottól. A dobbantós osztályok szülői összetételét az iskolák „szerencse kérdésének” is érzik, nem pusztán attól függőnek, hogy ők mennyit és milyen minőségben kommunikálnak a szülők felé, mert a kommunikációnak kétirányúnak kell lennie a tanulók megsegítésének érdekében, melyre vonatkozóan a dobbantós pedagógus és a szülő szövetséget köt.

Az intézmények tapasztalatai általánosságban kedvezőek a szülők fogadókészségének tekintetében, ezért a legtöbb intézmény nem tervez erre a tanévre változtatást a szülők tájékoztatásával kapcsolatban. Van olyan alföldi intézmény, hol a pályaaorientációs foglalkozásokba tervezik a szülők a bevonását, azért hogy a tanulókat még támogatóbb otthoni környezet vegye körül.

### 5.2.3. Kommunikáció a szakma egyéb képviselőivel

Az iskolák a már meglévő kapcsolatrendszerük fejlesztése mellett számos új szakmai ismeretséget kötöttek többek között a nyílt napokon, konferenciákon, *„igaz, aki érdeklődik, az a nyílt napokon kívül is megtalálja a módját”*. Civil szervezetek, alapítványi iskolák ugyanolyan érdeklődést mutatnak a Program iránt, mint a pedagógus-jelöltek. Egy-egy iskolában a televízió is forgatott, sajtómegjelenések is előfordultak. Ennek ellenére van olyan iskola, melynek igazgatója szerint *„még többet kellene kifelé kommunikálni és népszerűsíteni ezt a képzési formát olyan iskolákban is, melyekben eddig nem jelent meg hasonló program”*.

A szociális intézményekkel és pedagógiai-szakmai szolgáltató szervezetekkel, pályaválasztási tanácsadókkal is kapcsolatot tartanak az iskolák, mivel valamennyi iskolában előfordul olyan tanuló, akinél szükséges családlátogatást tenni, ifjúságvédelmi szakembert és pszichológust bevonni.

### 5.2.4. Kommunikáció az FSZK Programirodájával

A modulanyagokon kívül más – FSZK által készített – szakmai anyagokat is kritikával illették a munkacsoportok.

Az intézmények némelyike úgy gondolja, hogy nem megfelelő a dobbantós tanulóknak szóló dokumentumok formája, címzése, például a dobbantós mappákon érzékszervi fogyatékkal élő gyerek képe nem látható, így ennek hiányában nem rajzolódik ki teljes kép a fiatalok sokszínűségéről, arról, hogy *„minden gyerek más”*.

Emellett bár az iskolák jónak tartják a Program kommunikálását a potenciális tanulók felé, nem minden információközléssel értenek egyet, így például azzal sem, hogy *„buli az*

*oktatás*”, amit a pedagógusok egy FSZK-s szórólapon olvastak. A tanulók egyéni szocializációs sajátosságain túl, az intézmények szerint a gyermekek egészségi állapotát sem veszik mindig figyelembe az anyagok: „mert mozgássérült és középsúlyos értelmi fogyatékos gyerekekhez nem illeszkedik az FSZK által javasolt pályaorientáció, a szakmalátogatás, rengeteg tréningelemet át kell alakítani”.

Többször tapasztalták, hogy a minden dobbantós iskolát érintő programok szervezésekor információs zavar keletkezik, volt iskola, amelyik úgy érezte, hogy minden információt és segítséget megkapott a Programirodától, mások elégedetlenségüknek adtak hangot.

## 6. A Program fenntarthatósága

### 6.1. A Program további hasznosíthatósága

*„Reméljük a folytatást!”* – minden intézmény – leginkább a felzárkóztató és előkészítő évfolyamokon – szeretné tovább vinni a Program több-kevesebb elemét, azonban a teljes Program az eddigi formában nem menthető át. Az adminisztrációs terhektől valamennyi iskola szabadulni szeretne, az egyéni fejlődési terveket és a modulanyagokat továbbra is használni fogják, bár az iskolák nem kaptak érdemi visszajelzést az egyéni fejlődési tervekkel kapcsolatban, melyeket az iskolák átalakítottak a saját igényeiknek megfelelően.

Minden iskolában úgy látják a munkacsoportok, hogy az osztálylétszám lesz a kulcskérdés: több fiatalnak lenne szüksége a Programra, mint amennyi felvehető egy ilyen osztályba, és még így is valószínűleg a jelenlegi dobbantós osztálylétszámok fölé fog emelkedni a jövőbeni. A pedagógusok tapasztalatai szerint ez visszahat majd az eredményességre, mivel az elmúlt tanévben is kipróbálták a Program bizonyos elemeit szakiskolai osztályokban, és a tanulólétszám valamint az időkeretek miatt nem értek el olyan sikereket, mint a dobbantós csoportokban.

Számos iskolákban ezért erre a tanévre limitálták a dobbantós osztály létszámát 10 főben. De akadt olyan intézmény is ahol úgy nyilatkoztak, hogy ha 19 fős lesz az osztály, az sem baj, senkitől sem szeretnék elvenni a lehetőséget, aki szeretne a Programba bekapcsolódni.

Több olyan intézmény is volt, ahol problémának látják a diáktoborzást, és a megoldást a már dobbantót végzetek kapcsolatrendszerében látják. Az egyik iskolánál elhangzott, hogy nem használták ki ezt a csatornát, míg egy másik iskolánál, az ebben a tanévben végzett diákoknak elmondták, hogy számítanak arra, hogy hoznak barátaik közül a Programba utánpótlást. Ezt a fajta toborzást az intézmény projektvezetője a dobbantós diákok egyfajta utógondozásának is szánja, mivel úgy érezte, hogy a tanulók az évvégén nagyon nehezen élték meg lelkileg a Programból való kikerülést.

Azokban az iskolákban, ahol rendszeresen működtek a tanárpárok, jónak találták ezt a formációt az óratervezés és a tanulói tevékenységek nagyobb mértékű segítése miatt. A páros tanítást kipróbált pedagógusok sajnálják, hogy a következő tanévtől erre finanszírozás hiányában már nem tudnak lehetőséget biztosítani az iskolák, pedig egyrészt *„fontos, hogy minden pedagógus megtapasztalja a tanulássegítő és az oktató szerepet is”,* másrészt *„a tanulóknak is jót tesz, hogy egyszerre több pedagógushoz is kell igazodnia, mivel innen kikerülve úgyis rákényszerül majd”. Abban az iskolában, ahol a team egy tagja vitt végig egy teljes napot a dobbantós osztályban, ezen idén fognak változtatni, mert rájöttek, hogy túlzottan igénybe veszi a pedagógust és a tanulóknak is változatosabb, ha nemcsak egy pedagógussal töltik a napjukat.*

Egy-egy iskolában már konkrétan tudják, hogy a 2011/2012. tanévben dobbantós mintára három előkészítő csoportot indítanak 2-2 tanárral. Máshol oly módon vélekednek, hogy *„ha nem is ez lesz a neve, a továbbiakban is csináljuk a dobbantós programot, ebben a szellemben dolgozunk tovább. 8-10 éves hagyomány nálunk minden, ami ebben a programban megjelenik. Most talán tudatosabbak lettünk, körülhatároltabbak a modulok által, rájöttünk, hogy mi az, ami még kell.”*

Egy iskolában a coaching-ot, mint vezetői személyiségfejlesztést a vezetői pozíciót felvállaló pedagógusok esetében továbbképzési lehetőségként számításba veszik. Két iskolában a Program tapasztalatait (rendszeres team-ülések, egyéni fejlesztési tervek) beépítették más pályázatokba is.

Egy iskola jelezte, hogy a Program folytatása esetén szívesen vállalná a regionális koordinátori szerepet.

A szándék tehát minden intézményben meg van arra nézve, hogy a Program eredményeit fenntartsák. Ezt nagymértékben meghatározza ezen oktatási formára vonatkozó jogszabályi

környezet, mely az iskolák véleménye szerint – különösen a finanszírozást illetően - módosításra szorul.

## 6.2. A fenntarthatóságot biztosító tényezők

*„Pénz, pénz, pénz, épület”* – erre van szüksége az iskoláknak a Program továbbviteléhez, emellett *„igazgatói elkötelezettségen is múlik, az ő elkötelezettsége meg sok más egyében”*. Az intézményvezetőknek fejtörést okoz a Program fenntartásának költségvetésének biztosíthatósága, nagyra értékelik az eddigi előfinanszírozást.

A pénzügyi gátak egyes iskolákban most még leküzdhetetlennek látszanak. Azokban az iskolákban, ahol lejárnak a közoktatási megállapodások, és újbóli megkötésük nem történik meg, kivonják majd azokat a pedagógiai szolgáltatásokat, melyek eddig a Program megvalósítását is támogatták (pl. mentálhigiéniai ellátás).

Van olyan iskola, ahol más projekt (SZFP I. „C” komponens) rovására folytatnák a Programot, és olyan iskola is, amelyik határozottan kijelentette, hogy *„Fenntartjuk. Megkezdtük a 2011/2012. tanév előkészítését, ebben helye van a Dobbantónak, függetlenül attól, hogy a program lezárul. A Fenntartó helyt adott a kérelmünknek, a beiskolázási tájékoztatóban szerepelni fogunk egy alternatív tantervű felzárkóztató osztállyal is, de ez csak tanügyigazgatási kérdés, gyakorlatilag az eddigi a Dobbantót fogjuk újraindítani.”* Azonban még ebben az iskolában is felmerült, hogy csak a normatív támogatás megítélése függvényében lehetséges az órák legalább 40%-ban biztosítani azt, hogy két pedagógus legyen jelen az osztályban.

Más intézményvezető azzal próbál érvelni a fenntartónál, hogy bár a nem hagyományos oktatási forma költségesebb, jóval kevesebbe kerül, mint újabb büntetés-végrehajtási intézeteket létrehozni a fiatalok számára.

Egy iskola konkrétan megfogalmazta, hogy a Program *„az SNI-s támogatásokkal finanszírozható, a fenntartást elősegítené, ha bekerülne az Oktatási törvény 27. §-ba mint előkészítő osztály, és technikai feltételeit is szinten lehetne tartani, ha megigényelhető lenne az előkészítőseknek járó tanulónkénti 10 ezer Ft/hó támogatás a továbbiakban.”*

A kiscsoportos oktatási forma, az egyéni fejlesztés, a mentorálás és a team-munka minden iskolában – a lehetőségeikhez mérten – folytatható. Megmaradnak a Program keretében kialakított termék, a modulanyagok, és nem utolsósorban a pedagógusok tapasztalatai. *„A fenntarthatóság sok szempontból pénzkérdés, de nem minden a pénztől függ.”* A több tagintézményből is álló „nagy iskolák” projektvezetői szerint 3-5 fős team-ek továbbra is szervezhetők, hiszen ez hozzávetőlegesen csak 1%-a tantestületi létszámnak, továbbá sokat

jelentene humán erőforrás-gazdálkodás szempontjából, ha az egyes tagintézmények nem önállóan szerveznék meg az előkészítő évfolyamokat.

Más iskolában úgy vélik, hogy nem tantestületi létszám, hanem pedagógus-finanszírozás kérdése, ha ebben meg tud jelenni a Programmal kapcsolatos munka is, *akkor „nem fog elveszni a dobbantás lehetősége”*. Finanszírozási kérdések nem csak a pedagógusok munkájának elismerésével kapcsolatban merültek fel, hanem a tanulók szabadidejének szervezésével is, melyben különösen ügyelni kell arra a pedagógusok szerint, hogy ne tegyenek látványosan különbséget a dobbantós és nem dobbantós tanulók között (pl. táborokban, iskola által szervezett szabadidős programokban való részvétel).

Az egyik iskolában „felnőtt dobbantásban” is gondolkodnak. Rehabilitációs intézettel való együttműködésben leginkább speciális szükségletű, illetve megváltozott munkaképességű felnőttek számára hoznának létre egy programot, mely által visszavezethetők a munka világába. Amennyiben ezt nem sikerül megvalósítaniuk, akkor is folytatják a Programot. *„Megy tovább, pályázunk, szerzünk keretet, néha szerényebb, néha jobb körülmények között tanulhatnak majd a gyerekek, legfeljebb nem lesz minden évben új számítógép és iskolapóló.”*

Megfogalmazódott azonban az igény arra, hogy az FSZK továbbra is megmaradjon szakmai háttérként, és ha szűkebb keretek között is, de továbbra is rendelkezésre álljanak a mentorok. A projektvezetők úgy látják, hogy a dobbantós pedagógusok felkészültek, bekövetkezett náluk a szemléletváltás, és kisebb zökkenőkre lehet számítani, mint az elmúlt tanévben, azonban teljesen gördülékenyen még az idei tanév sem fog menni.



## Fejlesztési javaslatok a fókuszcsoporthoz interjúk alapján

### A) Iskolák

1. A Program megvalósításának dokumentálási kötelezettsége ne haladja meg a Köznevelési törvény által előírtakat.
2. Modulanyagok összeállítását FSZK felvállalhatná, mert ez időigényes. Ugyanakkor más iskolában éppen ennek elkerülését látják jónak. Valamennyi iskolában kritikával illették a természetismeret és a magyar nyelvi modulokat, ezért ezek újragondolása, módosítása szükséges lehet, figyelembe véve a pedagógusok tapasztalatait.
3. A fenntarthatóságot nagymértékben elősegítené, ha Program hivatalosan folytatódna. Megoszlik az iskolák véleménye abban a kérdésben, hogy a jelenlegi 15 dobbantós intézménynek van-e szüksége további projekt támogatásra, vagy újabb iskolák bevonása történjen meg az eddiginél szigorúbb követelmények alapján.
4. A Program külső értékeléséhez készült kérdőívek terjedelmének csökkentése minden iskolában felmerült. Javasolják továbbá megoldani azt a két technikai problémát is, hogy egy-egy kérdőív kitöltése egyelőre nem szakítható meg, mert akkor addig beírt adatok elvesznek. Nem lehet megszakítani a kitöltést, mert utána eltűnik, illetve a kérdőívek ne minden böngészőben nyithatók meg.
5. A tanulói kérdőív kitöltése az önálló kitöltés képtelensége (pl. speciális szükségletű tanulók, szövegértési problémák) miatt a pedagógust terheli. A segítség az lenne, ha a tanulói mérést a külső cég elvégezné. Az iskolák véleménye szerint ez az objektivitást is jobban elősegítené, ugyanis nem torzulnának az eredmények (mást mond a gyerek, ha ott a pedagógus).
6. Megfontolandó az országos hálózat kiépítése a már „dobbantott fiatalok” számára. Az iskolák javaslata ez esetben az, hogy közösen felkutassanak olyan szakmai képzéseket folytató intézményeket, amelyek megfelelőnek bizonyulnak a dobbantós osztályokból kikerülők számára.
7. Az iskolák továbbra is fejlesztendőnek tartják az FSZK-val való kommunikációt. Több esetben is előfordult, hogy jeleztek egy problémát az FSZK felé, melyre nem érkezett válasz, ugyanakkor az intézményektől folyamatos a számonkérés és a beszámolók visszautasítása első körben. Fontos lenne az is, hogy az iskolák által készített anyagok hamar felkerüljenek az FSZK honlapjára, és erről minden munkacsoport azonnali és közvetlen tájékoztatást kapjon.

8. A mentori segítséget továbbra is igénylik az iskolák, és célszerűnek látják ezt modulalapúvá tenni, emellett az integrált oktatás (SNI és HH egy osztályban) és a differenciálás területén is több olyan képzésre vágnak, melyek szorosan kapcsolódnak a Programhoz, az ott tanultak jól beilleszthetők a dobbantós keretek közé.

### **B)Mentorok**

1. A mentorok részletes, szakmai alapokon álló személyes vagy csoportos visszajelzést igényelnek a munkájukra vonatkozóan.
2. A mentorok javasolják azon tilalom feloldását, hogy a Program fejlesztői nem látogathatnak el az iskolákba. Érdekesnek és érdekesnek tartanák, ha a munkacsoportok az intézményeikben beszélgethetnének a modulfejlesztőkkel, akik sok esetben elméleti szakembere. A mentorok konkrét javaslata az, hogy valamennyi programfejlesztő tegyen többszöri egy-egy napos látogatást a dobbantós iskolákban (legalább két intézményben), és konzultáljon a pedagógusokkal. Ez nem csak a programfejlesztőket, hanem a pedagógusokat is új gondolatokra serkentené, gondolatilag közelebb kerülhetnének egymáshoz. Pillanatnyilag a pedagógusok távolinak érzik maguktól a programfejlesztőket, és nem tudnak azonosulni a stílusukkal, mondanivalójuk tartalmával.
3. A Program intézményi befogadása céljából jónak látnák, ha az FSZK kötelezővé tenné a dobbantós osztályok nem dobbantós osztályok mellé helyezését. A mentorok azt szeretnék elérni, hogy egyetlen intézmény se szegregálhassa a dobbantós osztályt külön épületbe.
4. A mentorok célszerűnek tartanák, ha az FSZK meghatározná a páros tanítás konkrét óraszámát, melyet minden dobbantós iskolában teljesíteni kell, mert ennek hiányában sajnos az iskolák egy része nem fektetett kellő hangsúlyt erre (igaz, nem is minden intézménynek állt módjában).
5. A Program dokumentáltságát, az eredmények alátámaszthatóságát segítené, ha a pedagógusoknak portfóliót kellene készíteni. Ebbe a portfólióba az óravázlatokat, a saját fejlesztésű modulanyagokat és a saját szerzésű dobbantós szakmai anyagokat, valamint a heti megbeszélések emlékeztetőit, emellett az elvégzett megfigyelések és mérések tapasztalatait és eredményeit lehetne lefűzni. A portfólió tehát a dobbantós pedagógus éves munkáját jelenítené meg. Egy ilyen portfólió az intézményvezető általi teljesítményértékelésben is felhasználható lenne.

### C) Coachok

1. A coaching a benne részt vevő személyfejlődési, változási folyamatának olyan szemléletű és eszközökkel történő támogatását jelenti, melyre jellemző, hogy a coach nem ad alternatív javaslatokat arra vonatkozóan, hogy a résztvevőnek mit kellene tennie, hanem segít neki megtalálni a saját válaszait. A Programban résztvevő intézmények vezetőinek nem voltak pontos ismeretei a coaching tartalmáról, sőt a Program belső ellenőreinek gondolták először őket, ezért javasoljuk, hogy a bővebb és részletesebb tájékoztatásban részesítsék a vezetőket a coachingról, beleértve annak anyagi természetű költségeiről is.
2. A bizalmi kapcsolat létrejötte nélkülözhetetlen a coach és az ügyfél együttműködéséhez, melynek eredménye, hogy az ügyfél képes a coach által adható segítség elfogadására. Ehhez nélkülözhetetlen a kontroll érzete, ami az által, hogy a vezetők kötelezően kaptak egy coachot, teljes mértékben hiányzott. Javasoljuk, hogy a vezetők és coachok számára teremtsék meg a lehetőséget, hogy kölcsönösen kiválaszthassák egymást. Ez egyben azt is jelenti, hogy a coaching bármely szakaszában joga legyen mindkét félnek a kapcsolat lezárására.
3. A coaching folyamata, melynek fázisa a célkitűzés, tervezés és az eredmények értékelése. A vezetőknek nem volt támpontjuk arra nézve, hogy szervezeti vagy egyéni vezetői teljesítményük növelése a coaching célja. Javasoljuk, hogy a Program mutassa be, hogy pontosan mit vár el a vezetőktől és a coachoktól, és a vezetők vezetési, szervezeti ismereteit még a coaching előtt segítse vezetői kompetenciái megtapasztalásának élményével.
4. A coaching folyamata, mindig szubjektív élményekkel dolgozik, és leggyakrabban a viselkedés megváltoztatására irányul, ezért javasoljuk, hogy a vezetők számára teremtsék meg önismeretük fejlesztésének lehetőségét, még a tervezett coaching előtt.
5. Mind a vezetők, mind pedig a coachok számára teremtsék meg a szupervízió lehetőségét, amely támogatja őket fejlődésükben és mentálhigiénés védelmet nyújt számukra.