

DOBBANTÓ  AZ FSZK DOBBANTÓ PROJEKTJE

Dobbantó

az FSZK Dobbantó projektje

2011



Dobbantó

az FSZK Dobbantó projektje

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány
Budapest, 2011



Dobbantó

az FSZK Dobbantó projektje

2011



A program a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprész központi keretéből, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával valósul meg.

A kötet szerzői

Bognár Mária
Czékmány Ilona
Duray Miklósné
Gál Ferenc
Győrik Edit
dr. Horváth Attila
Kerékgyártó László
Lénárd Sándor
Pontyos Tamás
Romváryné Horváth Gyöngyi
Szabó Mária
Szivák Judit

A program szakmai vezetője
Bognár Mária

A kötetet szerkesztette
Bognár Mária

Az 1. részt szerkesztette
Szabó Mária

Olvasószerkesztő
Szerencsés Hajnalka

Tipográfia és grafikai terv
Rubik Anna

© Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011

Kiadja: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Dobbantó Projektiroda
Felelős kiadó: Kovács Gábor, a Kuratórium elnöke
Nyomdai előkészítés: Király és Társai Kkt.
Nyomda: Visit Nyomdaipari és Kereskedelmi Kft.
Felelős vezető: Megyeri Lajos

Tartalom

Ajánlás <i>(Kovács Gábor)</i>	9
Előszó – a Dobbantó a szakmai vezető szemüvegén keresztül <i>(Bognár Mária)</i>	11
A projekt szervezete, működése	12
Előzmények, szakmai alapok	14
Külső értékelések, visszajelzések	15
Feszültségek, nehézségek	17
Projektből program	19
1. rész. A Dobbantó projekt, eredményei és intézményesülési lehetőségei <i>(Bognár Mária–Czékmány Ilona–Duray Miklósné–Gál Ferenc– Kerékgyártó László–Szabó Mária)</i>	21
Bevezető	23
A Dobbantó program szükségessége, indokoltsága	25
A probléma	25
Amiről a számok beszélnek	27
A jogszabályi környezet változásának hatásai	29
A Dobbantó program	33
A tanulási környezet komplex megváltoztatása	33
Az iskolai változások/fejlesztések professzionális gondozása	34
A Dobbantó program mint oktatásfejlesztés	36
A Dobbantó program mint rendszerfejlesztés	40
A Dobbantó program mint akciókutatás	49
A Dobbantó intézményesülése	53
Az intézményesülés értelmezése	53
Intézményesülési lehetőségek a Dobbantó programban	54
Intézményesülés és differenciált iskolafejlesztés	56

A Dobbantó tényekben, számokban kimutatható eredményei	63
A diákok körében elért eredmények	63
A szülők viszonya a Dobbantóhoz	67
A pedagógusok körében elért eredmények	68
Intézményi szinten elért eredmények	71
A szervezeti kultúra változásai	75
A fenntartói támogatás és szerepvállalás	77
Fenntartható fejlesztés a közoktatási és foglalkoztatási rendszerben	79
A Dobbantó tanulságai	79
Mire jó a Dobbantó? Mire lehet alkalmassá tenni a programot?	80
A Dobbantó kiterjesztésének indokoltsága és lehetséges formái	82
Várható foglalkoztatási hatások a kiterjesztés nyomán	85
Döntéshozóknak szóló összefoglalás	87
A Dobbantó program tanulságai	87
A folyamatos iskolafejlesztés szükségessége	87
A Dobbantó program fenntartható intézményesülése	88
2. rész. Fejlesztő munka a Dobbantóban	91
Iskolafejlesztés a Dobbantó programban	93
<i>(Lénárd Sándor–Pontyos Tamás)</i>	
Az iskolafejlesztés koncepciójának kialakulása	93
Támogatások a Dobbantó programban	119
Vezetés szerepe a Dobbantó program bevezetésében	126
Coaching a Dobbantó programban	141
<i>(Dr. Horváth Attila–Romváryné Horváth Gyöngyi)</i>	
Miért van szükség coachingra?	141
Bevezetés, tervezés – coaching a Dobbantó pályázatban	141
Szervezés, megvalósítás	145
Programszintű értékelés, tapasztalatok, javaslatok	162
Változást segítő mentorok a Dobbantó programban	167
<i>(Győrik Edit–Szivák Judit)</i>	
Bevezető	167
A mentori tevékenység értelmezése	168
A Dobbantó program mentorfogalma és mentorképe	169

A változást segítő mentor szerepe, feladata a programban	170
A mentorok kiválasztása	172
Visszajelzés a mentori munkáról	177
Kikkel ossza meg a mentor a program résztvevői közül iskolai/terep tapasztalatait és miért?	181
Fontos események – „filmkockák”	181
A sikerek leltára	183
Dilemmák	185
Személyes zárógondolatok	187

Mellékletek.

A Dobbantó projekt külső értékelői jelentéseinek vezetői összefoglalói **189**

Az FSZK Dobbantó Program megvalósításának szakmai értékelése. Ötödik értékelési jelentés. Vezetői összefoglaló (<i>Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft.</i>)	191
Monitoringjelentés a Dobbantó program 2010. szeptember és 2011. augusztus közötti szakaszáról. Vezetői összefoglaló (<i>Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ</i>)	199
Zárójelentés a Dobbantó szakiskolai program 2009–2010. tanévében támogatott (SNI) fiatalok iskolai és munkaerő-piaci pályakövetés vizsgálatáról. Vezetői összefoglaló (<i>Magyar Gallup Intézet Kft.</i>)	207

Felhasznált irodalom **211**

Ajánlás

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) keretei között négy éven át működött a hazai hátránykompenzáló, esélyteremtő pedagógia egyik jelentős vállalkozása, a Dobbantó program. Az FSZK olyan akciókutatásnak adott keretet a Dobbantóval, amely az egyik legégetőbb közoktatási és foglalkoztatáspolitikai probléma – az *iskolarendszerből kisodródott, leszakadó fiatalok tanulásba történő visszavezetése, munkaerő-piaci esélyeik javítása* – megoldásához kívánt terjeszthető, sokféle módon adaptálható modellt létrehozni.

Amint az ismert, a korai iskolaelhagyás már az életpálya kezdetén olyan hátrányokat eredményez, amely sokak egész további életét beárnyékolja – talán nem túlzás –, megpecsételi. A leszakadásban, a sodródásban többféle hátrány együttes hatása érvényesül. Jelentős szerepe van a különböző fogyatékoságoknak, de legalább ilyen súllyal jelentkezik a szülők által átörökített társadalmi hátrány, a családi környezet szocializáló funkciójának zavara, a szegénység, és nem utolsósorban a korábban elszenvedett iskolai kudarcok, a halmozódó tanulási nehézségek, a kompetenciák elégtelen fejlődése.

Első pillantásra joggal merül fel a kérdés, hogy egy fogyatékos személyek esélyegyenlőségének elősegítésére hivatott közalapítvány miért fogad be egy a fogyatékoság keretein messze túlmutató társadalmi, oktatáspolitikai, szakképzési probléma megoldását célzó programot. Elsősorban azért, mert az FSZK szélesen értelmezi a hátrány, a sajátos nevelési igény fogalmát, s tevékenységében, támogatási filozófiájában mind inkább törekszik a hátránykezelés holisztikus szemléletének érvényesítésére. Ez a komplexitás azért kerül előtérbe tevékenységünkben, mert az elmúlt években mind inkább világossá vált számunkra, hogy a különböző típusú, eredetű hátrányok csak együtt kezelhetők hatékonyan, továbbá, hogy a valóságban az egyén szintjén a különböző hátrányok közötti határvonalak elmosódtak, sőt, valójában az esetek többségében nem is léteznek ilyen határok. A különböző fogyatékoságból eredő hátrányok gyakorta párosulnak súlyos társadalmi, szociális hátrányokkal, nevelési értelemben vett beilleszkedési problémákkal, amelyek együttesen vezetnek az iskolai kudarcokhoz, a korai iskolaelhagyáshoz.

Az FSZK épp ezért nem érezte idegennek a Dobbantót, az általa megcélzott csoportok egészének segítségét szolgáló oktatási-szakképzési projektet kifejezetten „profiljába” tartozónak tekintette. Olyan fejlesztési akciókutatás lehetőségét éreztük benne, amelynek számos hozadéka gazdagíthatja „hagyományos” tevékenységünket. Ahogy folyamatosan kirajzolódtak a Dobbantó pedagógiai gondolkodásának körvonalai, ahogy kezdett kiépülni a program szervezeti modellje, a konkrét tartalmi, módszertani fejlesztések tevékenységrendszere, az iskolai implementáció módszertana, még inkább megerősödöttünk abban, hogy a Dobbantóban az FSZK egésze számára lehetőség nyílik a szervezeti tanulásra, fejlesztési eszköztárunk bővülésére.

A Dobbantó projekt mint akciókutatás egyértelműen sikeresnek mondható. Beigazolódtott, hogy egy alapvetően egyéni fejlesztésre épülő, 10-15 fős tanulócsoportban, vonzó tanulási környezetben, megfelelő szakmai támogatással segített pedagógusokkal zajló felzárkóztatás a tanulók nagy hányadát vissza tudja vezetni az iskolarendszer, a szakképzés valamelyik lehetséges formájába, továbbá egy kisebb hányadukat a munka világába. Legalább ilyen jelentőségű a Dobbantóban kidolgozott iskolafejlesztési modell, ami reményeink szerint *Dobbantó pedagógia* néven vonul be a pedagógiai szakmai köztudatba. Ennek egyaránt része a pedagógus tevékenységét segítő közismereti tartalmakat sajátos komplexitással közelítő modulrendszer, az életpálya-építést szolgáló személyiség- és önismeret-fejlesztő program, a munka világát, a szakmacsoportok tevékenységét megismertető szintén modulárisan felépülő tananyag, és nem utolsósorban a job shadowing, a valóságos munkakörnyezetben történő tapasztalatszerzés. Mint ahogy része ennek a pedagógiának a pedagógusok szakmai támogatását szolgáló mentorálás és vezetésfejlesztő educoaching, a folyamatos külső szakmai monitoring, a külső értékelés, amely nem csak a projekt eredményességét volt hivatva szolgálni, hanem egyben folyamatosan tükröt tartott a Dobbantóiskolák számára, eredményességükről, szervezetfejlődésük, szervezeti tanulásuk aktuális állapotáról. S végül, de nem utolsósorban az a sajátos elvárásrendszer, amely a pedagógus reflektív szemléletét kívánta elősegíteni, részben a munkáról való beszámoltatás, részben pedig a jó gyakorlatok írott formában történő közreadása által.

A kötet méltó módon zárja le a Dobbantó programban megvalósult sokféle fejlesztés többéves folyamatát, de az összegzés korántsem jelenti a Dobbantó végét. Reményeim szerint ez a kötet épp a program fenntartását, terjedését, s nem utolsó sorban önjáróvá válását hivatott elősegíteni a történések pontos, tárgyilagos összegzésével és a fejlesztés tapasztalatainak helyenként érzelmekkel is átszínezett közreadásával.

Budapest, 2011. október 5.

Kovács Gábor
az FSZK Kuratóriumának elnöke

Előszó – a Dobbantó a szakmai vezető szemüvegén keresztül

Az FSZK Dobbantó projektje 2007. december közepén a támogatási szerződés aláírásával kezdődött meg, és szakmai tevékenységét tekintve 2011. november 30-ával zárul. Elindulását a Munkaerőpiaci Alap képzési alaprész Nemzeti Erőforrás Minisztérium rendelkezésére álló központi keretének támogatása tette lehetővé, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet támogatásával.

A projekt létrejöttének közvetlen indokát és törvényi háttérét az 1993. évi a közoktatásról szóló LXXIX. törvény 126. §-a adta. 2008. szeptember 1-jétől lehetővé vált a megyei fenntartó által kijelölt szakiskolákban, hogy a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének nem organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzdő fiataloknak *előkészítő kilencedik évfolyami* osztály induljon, ahol alacsony tanulólétszám mellett, egyéni ütemterv alapján haladva, egyéni foglalkozások megszervezésével segítik a diákokat abban, hogy a következő tanévben a többi tanulóval közösen kezdhessék meg tanulmányaikat a szakiskola kilencedik évfolyamán. A törvény azoknak a 25 évnél fiatalabbaknak is lehetővé teszi az előkészítő kilencedik évfolyamra való felvételét, akik a korábbi tanítási években pszichés fejlődési zavarai vagy enyhe értelmi fogyatékoságuk miatt sajátos nevelési igényű tanulóként fejezték be az általános iskola nyolcadik évfolyamát. Az FSZK – mivel az egyéni fejlesztés területén igen sok felhalmozott tudással rendelkezik – a kijelölt szakiskoláknak kívánt szakmai támogatást nyújtani, hogy felkészülhessenek az egyéni ütemterven alapuló fejlesztésre. Ugyanakkor a projektben a célcsoportot tágította is: kiterjesztette mindazon fiatalokra, akik – függetlenül attól, hogy speciális megsegítésük igénye organikus okokra vezethető-e vissza, vagy sem – *tanulmányaikat sikertelenül teljesítették (lemorzsolódtak), vagy tankötelezettségüket nem teljesítették (korai iskolaelhagyók) a hagyományos iskolarendszer alap-, illetve középfokán.*

A programba bekapcsolódhattak tehát mindazok, akik nem fejezték be az általános iskolát, akik a 9–10. évfolyamról maradtak ki és szakmát szeretnének tanulni vagy munkába szeretnének állni, akik a szakképző évfolyamokat nem fejezték be (és még tanköteles korúak), valamint azok a 25. életévüket még be nem töltött fiatalok, akik önálló életvitelre támogatás nélkül nem képesek. Tekintettel arra, hogy az egy tanévnyi időre a programba kapcsolódó fiatalok köre mind az életkorukat, mind előzetes tudásukat és tapasztalatukat, életútjukat tekintve igen heterogén, a lehetséges kimeneti, továbblépési utakat már a tervezéskor széles spektrumon határoztuk meg:

- a törvényben meghatározottak szerint a szakiskola 9. évfolyamán folytatják a tanulmányokat;
- eredményes osztályozó vizsga esetén a szakiskola 10. évfolyamára léphetnek;
- betöltött 16. életév és a szülő kérése alapján a szakképző – 11. évfolyamra – léphetnek;

- betöltött 18. életévet követően felnőttképzés keretében kezdik meg a szakmatanulást;
- betöltött 18. életév esetén közvetlenül munkába állnak.

A Dobbantó projekt e rövid négy esztendő alatt nem kevesebbre vállalkozott, mint

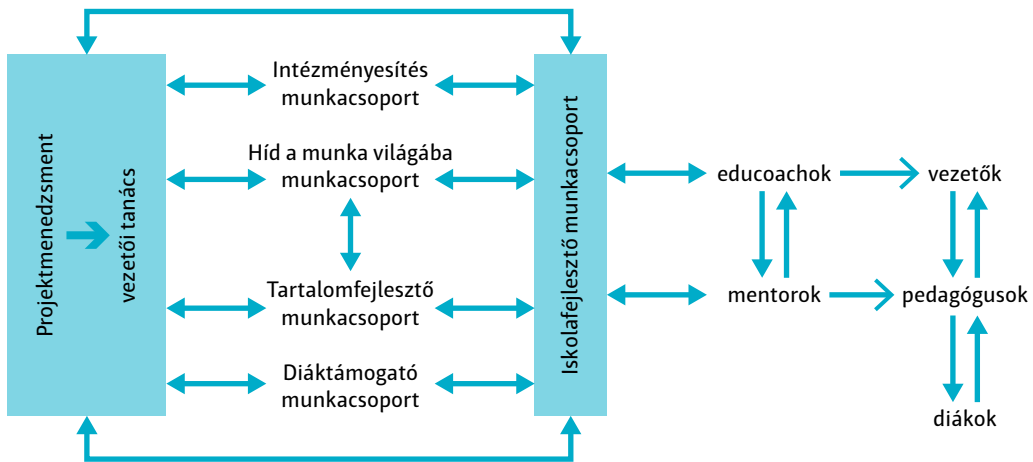
- kidolgozni egy tanévnyi időtartamra egy olyan programcsomagot, amely alkalmas a 14–24 éves korosztály egyéni (sajátos nevelési) igényén alapuló fejlesztésére;
- a programba bekapcsolódó szakiskolák pedagógusait és vezetőit felkészíteni és a projekt idején folyamatosan támogatni az addigi pedagógiai tevékenységüktől lényegesen különböző szemléletet és gyakorlatot igénylő programcsomag eredményes megvalósításában.

2008 január–októbere között az *előkészítés* zajlott: a program koncepciójának kialakítása és tartalmának körvonalazása, a szakértői háttér megteremtése és a megvalósítást segítő szakemberek (educoachok és változást segítő mentorok) pályáztatása, felkészítésük megkezdése, valamint a résztvevő iskolák pályáztatása. 2008 novembere és 2009 augusztusa között került sor a *felkészülésre*. Ez magában foglalta a modulrendszerű tananyag kidolgozását, az iskolai megvalósítást segítő szakemberek felkészítésének folytatását és folyamatos szakmai segítségét, a résztvevő iskolák felkészítésének megkezdését, valamint a megvalósítást monitorozó (Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt.) és értékelő (Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft.) szervezetek kiválasztását.

A Dobbantó próbaköve a 2009–2010-es tanév volt, amikor a felkészülésüket már megkezdett pedagógusteamek az újonnan kialakított tanulási környezetben, az első dobbantós csoporttal kezdték *kipróbálni* a programot: a modulrendszerű tananyagot és az egyéni ütemterven alapuló fejlesztő tevékenységet. A kipróbálás tapasztalatait többen írásban rögzítették, amely dokumentumok alapján a különböző taneszközök átdolgozására is sor került. Az átdolgozásnál a program monitorozása és külső értékelése során szerzett bizonyítékok is szerepet játszottak. Természetesen ebben az időszakban – és azóta is – folyamatos szakmai támogatást kaptak és kapnak mind a pedagógusok, mind a vezetők, amelyhez az alapot már a gyakorlatban szerzett tapasztalataik adják. A 2010–2011-es tanév az átdolgozott modulokkal és szakmai segédanyagokkal indult, akkreditált Dobbantó kerettanterv alapján. A Dobbantó külső értékelőinek száma tovább emelkedett, ugyanis a Magyar Gallup Intézet Kft. az első tanévben végzett diákok pályakövetését végezte. A tanévet háromnapos diáktábor, illetve az azzal párhuzamosan szervezett pedagógusműhely zárta Csillebércen. 2011 szeptemberére pedig elkészültek az összegző külső értékelői jelentések, megindítva a *projektértékelés és -zárás* folyamatát.

A projekt szervezete, működése

Összetettsége miatt a projekt öt különböző munkacsoportba szerveződő széles szakértői háttérrel dolgozott. Minden munkacsoport figyelmének középpontjában más állt, ugyanakkor elengedhetetlen volt munkájuk folyamatos és rendszeres összehangolása. Ezt a feladatot az FSZK Dobbantó projektirodája és a munkacsoportok vezetőiből álló vezetői tanács látta el.



A Dobbantó projekt szakmai vezetése és működése

A program közvetlen tartalmának kialakításával két szakértői team foglalkozott, a *Tartalomfejlesztő* és a *Híd a munka világába* munkacsoport, közvetett formában harmadikként pedig a *Diáktámogató* munkacsoport is. Az első főként az iskolarendszerben, képzésben sikerekhez vezető kompetenciák, a második pedig a célcsoport szükségletei és lehetősége szerinti életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztésére fókuszálva alakította ki a program tartalmát, a megvalósítást segítő taneszközrendszert. Tevékenységüket az egymással együttműködő, összehangolt munkafolyamat jellemezte. Az ő ténykedésük különösen a projekt első felében volt intenzív, hiszen kidolgozott modulokat, időben a pedagógusok kezébe adható tananyag-tartalmakat kellett kimunkálniuk, mégpedig – tekintetbe véve a heterogén diákközösséget – különböző alternatívákat, a pedagógusok számára többféle választási lehetőséget biztosító módon. Munkájuk eredménye: 36 modul, összesen 5116 oldal terjedelemben. Ugyancsak a program tartalmának meghatározását végezte a már említett harmadik, a *Diáktámogató* munkacsoport, amely az új típusú iskolai nap kialakításától a diák-pedagógus kapcsolat fejlesztésén át a fiatalok komplex szükségleteinek figyelembevételével, ezek módszerei, eljárásai kidolgozásával, a személyközpontú szemléletmód pedagógiai gyakorlatba ültetésével foglalkozott. Ugyancsak ők voltak azok, akik a két előbbi munkacsoporttal együttműködve kialakították az egyéni fejlődés tervezésének és követésének rendszerét. A három munkacsoport számos, a pedagógusok folyamatos szakmai munkáját segítő módszertani kiadványt is készített, illetőleg bizonyos mértékig részt vett a pedagógusok számára szervezett találkozásokon a műhelyek vezetésében is.

A további két munkacsoport tevékenységének középpontjában elsősorban a fejlesztés és tágabb környezete, az intézmények és a pedagógusok álltak. A Dobbantó program fenntarthatósága feltételei optimalizálására koncentrált az *Intézményesítés* munkacsoport. Ez jelentette az iskolai, a helyi-regionális, a nemzeti szinten zajló fejlesztések és változások figyelemmel kísérését és a lehetséges kapcsolódási pontok keresését csakúgy, mint a jogi környezettel való összhang megtalálását, a törvényességi szempontok betartását, a

szabályozási környezetbe illesztés feladatait. Ők építették a kapcsolatot a projekt és az iskolák fenntartói között, ezzel is segítve a Dobbantó mélyebb helyi beágyazódását. Az iskolák vezetőivel, pedagógusaival rendszeres közvetlen kapcsolatban a változást segítő mentorok és az educoachok álltak – ahogy azt az előző oldalon szereplő ábra is szemlélteti. Az pedig, hogy milyen volt ennek a kapcsolatnak a minősége, az *Iskolafejlesztő* munkacsoport felelősségi körébe tartozott. Mivel a Dobbantó „nagykövetei” az iskolákban a mentorok és coachok voltak, elsősorban rajtuk keresztül jutottak el az új szakmai tartalmakkal kapcsolatos tudnivalók, a szervezetek szükséges átalakításával vagy a félévi beszámolókkal kapcsolatos információk csakúgy, mint ahogy a pedagógusok, a teamek és a vezetés szemlélete és gyakorlata formálásának feladata is az ő vállukra nehezedett. (Ma már tudjuk, hogy ez a kettős szerepelvárás nem volt egészen jó megoldás, többek között ezekről a tapasztalatokról is szól jelen kötetünk.) Az Iskolafejlesztő munkacsoport feladata tehát egyrészt az iskolákban a vezetőket támogató *educoachok* és a programba bekapcsolódó pedagógusokkal együttműködő, változást segítő mentorok felkészítése és munkájuk folyamatos támogatása volt, de ezzel együtt a felkészítés és folyamatos támogatásuk tartalmának, módszereinek kialakítása is. Másrészt ők készítették fel az intézményvezetőket és biztosították a pedagógusok és vezetők számára szervezett különböző találkozási alkalmak tartalmát, programjait is. Az Intézményesítés és Iskolafejlesztő munkacsoport volt az, amelynek tagjai követték az iskolákban zajló fejlesztési folyamatokat, visszajelzéseket adtak a félévenként készülő szakmai beszámolókra, kapcsolatot tartottak az iskolák fenntartóival. A Dobbantót záró kötet e két munkacsoport tagjainak munkája, ők foglalják itt össze a közel négyéves munka tapasztalatait.

Előzmények, szakmai alapok

A projekt indulásakor több olyan nagy hazai fejlesztés is zajlott vagy éppen lezárult, amelyek valamilyen szempontból hasonló jegyekkel rendelkeztek, mint a Dobbantó. Ez adódhatott a célcsoport, a tanulás-szervezés módszereinek vagy magának a tanulás értelmezésének a hasonlóságából, illetőleg az eredményes iskolafejlesztésről vallott közel azonos nézetekből. Ezekre úgy tekintettük, mint fontos tudás- és tapasztalati bázisra, amelyekből elsősorban építkezni lehet a program szakmai tartalmainak kialakításakor. Ugyanakkor nemcsak a hasonlóságok megtalálása volt lényeges, hanem az eltérések, különbözőségek azonosítása is. A legfontosabb kapcsolódási lehetőséget a következő nagy programok kínálták:

- a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet által működtetett *Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)* I. és II.;
- az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány vezetésével 2005–2008 között megvalósuló *Equal* projekt keretében működő *Fiatalok Hálózat*;
- a 2004–2008 közötti Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív program (HEFOP) 2.1.1 központi program *sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatását célzó „B”* komponense, illetve a kapcsolódó pályázatok, a *kompetenciaalapú képzés és oktatás feladataira történő felkészülést támogató* 3.1.1 központi program, valamint az ennek folytatásaként zajló Új Magyarország Társadalmi Megújulás Operatív Programja (TÁMOP) pályázatai (TÁMOP 3.1.4).
- az Országos Közoktatási Intézet 2003–2007 között megvalósított *Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás (MAG)* projektje.

A konkrét hazai programok mellett jó elméleti háttérrel adott az Országos Közoktatási Intézet 2002–2003 közötti, a nemzetközi fejlesztéspolitikát és gyakorlatot feltáró „*Iskola-fejlesztés, oktatási reform – tapasztalatok az ezredforduló idejéről*” c. kutatása (Bognár, 2004). A kutatás eredményeiből a Dobbantóban hasznosuló – és nem egy esetben a magyar gyakorlatba elsőként adaptált elemeket, mint pl. a differenciált iskolafejlesztés, a CBAM modell alkalmazása – részletesen tárgyalja a kötet első, „*A Dobbantó projekt, eredményei és intézményesülési lehetősége*” c. része. Az internacionális szintér közvetlen gyakorlati tapasztalatai is beépültek: a Dobbantó program indulása óta élő kapcsolatban áll a *Városok, Intézmények és a Második Esély Iskolái Európai Szövetsége* (E2C – European Association of Cities, Institutes and Second Chance Schools) szervezettel. Ezen kívül a projekt első két évében az utrechti székhelyű APS International világszerte gyakran hívott szakértőivel is többször konzultáltunk az iskolafejlesztés, intézményesítés, a modulfejlesztés és az életpálya-építés kérdéseiről.

A másik oldal, az iskolák, pedagógusok tapasztalatai is meghatározóak: az, hogy milyen hasonló fejlesztésben vettek már részt, milyen jellegű előzetes gyakorlathoz illesztik, mi az, amihez mérni fogják a Dobbantót, milyen szemüvegen keresztül keresik majd az azonosságokat és különbségeket. A mi projektünkbe bekapcsolódó iskolák fele vett részt korábban vagy a Dobbantóval azonos időben is az SZFP-ben. Ugyancsak közel két harmaduk már nem tekintett idegenként a kompetenciafejlesztést középpontba állító pedagógiai gyakorlatra, mert vagy még a HEFOP, vagy a Dobbantóval párhuzamosan futó TÁMOP projektekben már legalább néhány kollégájuk találkozott vele. Ezeken kívül más „hozott anyagból” is építkeztek: volt, ahol a kooperatív tanulásnak, másutt a Lépésről lépésre programnak vagy éppen a „szabad tanulás” módszer eljárásainak voltak mélyebb gyökerei. De természetesen olyan iskola is akadt a részt vevő intézmények között, ahol először nyitottak kaput egy új kezdeményezés előtt. A szakmai előzmények felerősítették, hogy a tizenöt Dobbantó projektben részt vevő iskolában tizenötféle Dobbantó program valósult meg.

Külső értékelések, visszajelzések

A projektben fontosnak tartottuk, hogy objektív külső értékelőktől folyamatosan visszajelzést kapjunk arról, hogy valóban jó irányba haladunk-e, tényleg azt a célt érjük-e el, amit kitűztünk magunk elé. Az eredmények szélesebb körű terjesztése, további hasznosulása szempontjából pedig azt is szükséges tudni, hogy milyen a program hatása, mennyire segíti valóban a kilépő diákokat, hogy ne csak egy következő fokra lépjenek a Dobbantóból, hanem ott meg is tudnak kapaszkodni. Ezért háromféle külső értékelés is kísérte a projektet.

A Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. értékelői tevékenysége az eredményekre *összpontosított*. Az értékelés céljai az alábbiak voltak:

- a közpénzek felhasználásáról való elszámoltathatóság biztosítása,
- a szakmai elszámoltathatóság biztosítása,
- adatok, információk szolgáltatása a folyamatos önreflexió folyamathoz,
- a projektvezető, a vezetői tanács és a projektiroda számára információk biztosítása a projekt működésével kapcsolatban, az elért eredmények, változások bemutatása, a fejlesztési folyamatban szükséges korrekciók megtételéhez bemeneti információk biztosítása.

Külső értékelési jelentés összesen öt alkalommal készült, igazodva a program különböző fejlesztési szakaszaihoz: a felkészülési időszakot követően 2009 szeptemberében (1.), a kipróbálási szakaszban az egyes iskolai félévek eltelté után (2., 3., 4.), valamint 2011 szeptemberében. Az utolsó, és egyben záró értékelés célja a program szakmai megvalósítását lefedő három terület (fejlesztés, intézményi bevezetés, érintettek véleménye és javaslatai) vizsgálata, továbbá ezek alapján javaslatok és módosítások kidolgozása a program hatékonyságának növelése céljából. Ez a jelentés a program fenntarthatóságát támogató policy ajánlásokat is tartalmaz.

A projektet mint *fejlesztési folyamatot* a Táрки-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. monitorozta. Munkájuk során jelentős szerepet kaptak a kvalitatív módszerek, mert rugalmasabbak, lehetőséget adnak a váratlan dolgok feltérképezésére, és akár a terepen is alakíthatóak, emellett pedig egy akciókutatásban (mint általában az innovatív programokban) az értékelés tárgya túlságosan változékony ahhoz, hogy néhány önkényes mérés kellő információval szolgálja róla. Jóllehet, összesítő jelentés csak évente készült, az értékelő szervezet és a projektmenedzsment között folyamatos információcsere zajlott. Az időszakonként rugalmasan alakított szempontsor mellett a következő, mindig azonos kérdések is nagyító alá kerültek:

- Kellően segíti-e a program a pedagógusokat ahhoz, hogy ők hatékonyan támogathassák a Dobbantó program diákjainak fejlődését?
- Megfelelő segítséget kap-e az iskolavezető ahhoz, hogy a Dobbantó fejlesztési tervet az iskolai fejlesztés részeként kezelje?
- Kellő segítséget kapnak-e a mentorok és educoachok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni (elegendő, illetve adekvát-e a feladatra való felkészítésük)?
- A programfejlesztés szakmai stábjá (munkacsoportok) megfelelő támogatást kap-e munkájához a programvezetéstől?
- A programfejlesztés kialakított modellje hatékonyan működik-e?

A projektre való felkészülés kezdetétől fogva állandó kérdésként merült fel, hogy hogyan állják majd meg a helyüket a Dobbantóból kikerülő diákok a következő tanévben, be tudnak-e illeszkedni, helyt tudnak-e állni egy kevésbé védő-óvó és támogató környezetben, milyen *hatása* lesz a Dobbantó programnak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a programból kikerülő fiatalok követéses vizsgálatára is sor kerüljön. A nyomon követés, amelyet a Magyar Gallup Intézet végzett, 2010. november 1-jétől 2011. június 15-ig tartott. A követő vizsgálat a következőket vállalta:

- A Dobbantó-osztályokba beiskolázott diákok további útjáról, az új osztályba, képzésbe, iskolába, munkába vagy élethelyzetbe történő beilleszkedésükről és megkapaszkodásukról a lehető legárnyaltabb képet adni a különböző módszerekkel kapott eredmények alapján.
- A tanulói életpályát befolyásoló, támogató és akadályozó tényezők: módszerek, eljárások, körülmények (tanulási környezet, iskolai szervezeti kultúra) és kapcsolatok (pedagógusokkal, társakkal, családdal) feltérképezése, tanulókra gyakorolt hatásuk elemzése.
- A tanulói életpálya közel egyéves követése alapján a tanulói nyomon követési rendszer fejlesztéséhez módszertani gyűjtemény összeállítása.

A pályakövetéses vizsgálatban a hagyományos kutatási módszerek mellett egy – a programból kikerült diákokat rendszeres válaszadásra ösztönző – újszerű módszer alkalmazására, az élmény mintavételezési módszerre (Experience Sampling Method – ESM) is sor került. A módszer lényege az, hogy a mérési időszakon belül (2011. február–2011. június 10.) megadott algoritmus szerint ismétlődően, egy elektronikus szerkezet segítségével (ez jelen vizsgálat során mobiltelefon) a vizsgált személy random időben jelzést kapott. A jelzésre SMS üzenetváltással egy két percnél nem több időt igénylő kérdőívet töltött ki. A volt dobbantós fiatalok olyan kérdésekre válaszoltak, amelyekkel számot adtak akkori gondolataikról, érzéseikről, tevékenységükről. Az ESM-vizsgálat a precíz kérdőíves felmérés és a környezettanulmány közötti hidat jelentette.

A háromféle követéses vizsgálat alapján az elegendőnél is több információ állt a projektvezetés rendelkezésére. A megrendelő minden szempontból bizonyóságot akart szerezni, hogy valóban jól s jól tesz-e, eléri-e a céljai között megjelölt hatást. Már itt az előszóban elárulva az eredményt: mindhárom oldalról pozitív megerősítést kaptunk.

Feszültségek, nehézségek

A projekt – különösen más hazai fejlesztő projektek tükrében – irigylésre méltó helyzetben volt, hiszen csaknem négy teljes év állt a rendelkezésére. A privilegizált helyzet ellenére a belső szakmai team folyamatos időprés alatt dolgozott, számos alapvető feladatra nem maradt elegendő idő. Az egyik ilyen kritikus kérdés magának a szakértői teamen belüli közös szemléleti, gondolkodási platformnak a kialakítása volt. A fejlesztés összetettsége miatt sok területről a legkiválóbb szakértőket hívtuk meg a csapatba, ami szükségszerűen azzal járt, hogy hiteles szakmai múlttal rendelkező, erős egyéniségek gyűltek össze. Mindenki saját kialakult nézetekkel rendelkezett a Dobbantóban alkalmazandó megoldásokat illetően, amelyek fő vonalaiban azonosak is voltak. Ugyanakkor a részletekben a vélemények már eltértek egymástól. Az időkorlátok miatt viszont a nézetek összeecsiszolása helyett minden munkacsoportnak azonnal el kellett kezdenie a saját terültén a tervezést és a konkrét kivitelezést, mind azok tartalmának, mind pedig a megvalósítás módszereinek tekintetében. A közös szemléleti platform hiánya egyrészt a munkacsoportokon belül okozott feszültségeket, másrészt a munkacsoportok között is. A munkacsoportokon belül volt, ahol egyes tagok korai kiválásával oldódott meg a helyzet. A projekt egészében az első látványos eredmények megjelenése, az értékelőktől kapott megerősítő visszajelzések segítettek abban, hogy nőjön a másik team munkája iránti bizalom. Mivel az egyes munkacsoportok által elvégzendő feladatok mennyisége arra már nem hagyott időt és energiát, hogy ki-ki még a gyakorlati alkalmazás előtt alaposan elmélyedjen a többi szakmai közösség által létrehozott produktumokban, felismerje azok szakmai újdonságát és mélységeit, megérthesse és elfogadja, hogy mit és miért úgy terveztek, alakítottak, ahogyan az a gyakorlatban megjelent, ezért egészen a külső értékelői visszajelzések érkezéséig kellett várni a feszültségek mérséklődésére.

A viták kereszttüzeiben az Iskolafejlesztő munkacsoport állt, mivel ők voltak az egyetlenek, akik a pedagógus-továbbképzési alkalmakkor közvetlenül, a változást segítő mentorokon és educoachokon keresztül pedig közvetetten kapcsolatban álltak a program valódi

megvalósítóival. Az új tartalmak kialakítói direkt benyomásokat szerettek volna szerezni, személyes kapcsolatba lépni a pedagógusokkal, amit a projektvezetés nem engedett. Fontosabb szempont volt ugyanis, hogy a sok mindenben változtatásra készítetett pedagógusok ezt az utat egy megtervezett algoritmus szerint, koherens szemléletben, egymásnak nem ellentmondó tanácsok mentén, mentoraik támogatásával járják végig.

A szűkös időkorlátok az iskolákban elért hatás fenntarthatósága szempontjából is gondot jelentettek. Miközben a Dobbantónak lehetősége volt a pedagógusnézetek formálásának megkezdésére már jó fél évvel azelőtt, hogy az első dobbantós diákok beléptek volna a dobbantós terembe, a rendelkezésre álló összesen két és fél esztendő így is kevés egy fennmaradó mély változás eléréséhez. A pedagógusok, intézményvezetők 6 éves koruktól (iskolába lépésüktől, azaz pedagóguspálya-szocializációjuk kezdetétől) az esetek döntő többségében a frontális, mindenkit egyformán kezelő, tekintélyelvű pedagógiával találkoztak az általános és a középiskolában is. A legalább 11 ezer tanórányi személyes tapasztalat *mély gyökerekkel bíró mentális modell* kialakulását eredményezte, amelyet tovább erősített az egyéneket főként uniformizáltan kezelő, tesztekkel mérő és értékelő felsőoktatás. Az általunk kívánatosnak tartott személyközpontú pedagógia érvényre jutásához a 16-17 év alatt felgyűlt, egymásra rakódott és interiorizálódott személyes tapasztalatokat szükséges át- és felülírni ahhoz, hogy a pedagógusok biztonságban tudjanak mozogni a Dobbantó pedagógiai paradigmája szerinti komplex tanulási környezetben. Ezek a mélyen beágyazódott nézetek és gyakorlatban alkalmazott megoldásmódok csak hosszabb interaktív folyamatban alakíthatók át. A konstruktivista pedagógia terminológiája szerinti „*fogalmi váltásig*” csak néhány pedagógusnak, vezetőnek sikerült eljutni. (Kutatási tapasztalatok szerint az intézményesülésig eljutó innovációk legalább 4-5 évnyi időt feltételeznek. L. Bognár, 2004.)

A Dobbantó már indulásakor akciókutatásként definiálta önmagát. Azt vállalta, hogy a kéréseit a projektműködés lehetőségein belül a lehető legrugalmasabbá tágítja, folyamatos önreflexióra építve szükség szerint változtat, alkalmazkodik az adott helyzet/feltételek között eredményesebbnek, hatékonyabbnak bizonyuló megoldásokat, eljárásokat alkalmazva. Ez két oldalról okozott feszültségeket. A projektmenedzsmenttől a hagyományos projektekhez képest jóval adaptívabb működés lényegesen több időt és energiát kívánt meg, legyen szó pl. a tervezettnél sokkal magasabb részvételi arányról a regionális találkozókra vagy a pedagógusteam összetételében bekövetkezett változások miatt többletmentorálási napok szükségességének felismeréséről és e napok biztosításáról. A másik feszültségforrást az információbőség jelentette. Az önreflexióhoz igény volt jó minőségű, megbízható adatokra. Ezeket nemcsak a külső értékelők esetenként több száz oldalas jelentéseiből nyertük, hanem a mentorok és a coachok minden egyes iskolai munkájáról készült emlékeztetőkből, a mentorok és a coachok számára szervezett szakmai műhelyek visszajelzéseiből, az iskolák félévenkénti beszámolóiból, a pedagógusok által készített több száz írásból, a félévenkénti regionális találkozókra elhangzottakból és természetesen a közvetlen megkeresésekből. Ezek együtt olyan hatalmas halmazt jelentenek, amelynek szisztematikus feldolgozásából akár több doktori dolgozat is készülhet a jövőben. A projekt idején viszont nem volt elegendő idő az összes rendelkezésre álló információra reagálni is, a munkafolyamatok jelentős átstrukturálását igényelő, mélyebb rétegeket érintő változások elindítására nem került sor.

A feszültségek, nehézségek ellenére a Dobbantó vezetése és szakértői teljes időszakában úgy tekintettek a projektre, amelyben minden szinten maga a változás folyamata,

a változtatás mélységeinek megértése, a (tanulási) folyamat ugyanolyan fontos, mint a projekt végén számokban, mennyiségekben kimutatható eredmények. Ugyanis ahhoz, hogy a projekt folyamatai, a végére elért jó eredmények megismételhetőek legyenek, szükség van a folyamatos reflexióra, korrekcióra és egy olyan kritikus szemléletre, amely az állandó jobbítás lehetőségét tartja szem előtt.

Projektből program

Amikor a projekt tervezésekor azon gondolkodtunk, hogy mi is legyen az egy tanévi időszak „tartalma”, arra a megoldásra jutottunk, hogy komplex módon szükséges megváltoztatni azt a tanulási környezetet, ami a diákok korábbi iskolai sikertelenségéhez vezetett. Kudarcaik gyökerei kereshetőek az iskolán belül (pl. folyamatos megszegyenyítés, a diáktársak kirekesztő magatartása, különböző fel nem ismert vagy nem jól gondozott sajátos nevelési szükségletek, halmozódó tanulási elmaradás, nem megfelelő szakma tanulásának elkezdése) vagy az iskola falain kívül (hiányzó elfogadás, megértés, támogatás, biztonság). Mindenesetre a diákok a problémáikra úgy reagáltak, hogy valamilyen formában ellenszegültek az iskolai elvárásoknak. Ahhoz tehát, hogy ismét vissza lehessen ültetni őket az iskolapadba, rendszeres bejárásra, jövőjük felelős(ebb) tervezésére lehessen készíteni őket, minden, az iskoláról és az ott folyó munkáról meglévő képükkel ellentétes tanulási környezettel lenne szükséges őket szembesíteni. Így a Dobbantóban teljesen megváltoztattuk

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

Ezek az elemek szervesen összetartoznak, lényegében az utolsóból, a személyközpontú pedagógiai paradigmából következnek a megelőző elemek tartalmi. A személyközpontú pedagógiai szemlélet és gyakorlat az, amely meghatározta az alkalmazott módszereket, tanulási tartalmakat, tanulószervezési kereteket és a tanulás fizikai környezetét. Mivel a pedagógiai szemléletmód, gondolkodás igen összetett és csak nagyon lassan változik, egyes hozzátartozó elemei viszont meghatározhatóak és a fogalmi váltás bekövetkezése előtt is megvalósíthatók, így részeiben is le lehetett írni, hogy miben különbözik egy Dobbantó-osztály és a benne zajló történések egy hagyományos szakiskolai osztálytól vagy szakiskolai felzárkóztató csoporttól. Ennek alapján tehát meghatároztuk, hogy *miből is áll a Dobbantó*. Ugyanakkor az önreflektív folyamatok során ma már arról is vannak tapasztalataink, miként lehet eljutni oda, hogy a pedagógusok valóban a diákok támogatóiként tudjanak működni, személyközpontú pedagógusokká váljanak. És arról is vannak tapasztalataink, hogy milyen iskolai környezet, vezetői magatartás az, amelyik befogadni és támogatni tud egy ilyen nézetek alapján működő csoportot. A Dobbantó projektben létrejött tartalmi fejlesztés (mit?) és ezek iskolai gyakorlatba ültetésének módszerei (hogyan?) lényegében a Dobbantó projektet programszintre emelték, vagy ahogyan szakértői körben gyakran beszéltünk róla, létrejött a *Dobbantó pedagógia*. Ezért beszéltünk a projektidőszak második felétől egyre inkább Dobbantó projekt helyett Dobbantó programról, és ezért van az, hogy miközben ez a könyv egy projektzáró kiadvány, végig úgy beszélünk a Dobbantóról mint programról: tartalmaknak, módszereknek, eljárásoknak a szorosan összetartozó, egymástól elválaszthatatlan egységéről.

A kötet, amit most kezében tart az olvasó, ennek a közel négyéves fejlesztőmunkának az eredményeit, a projektből programmá válás folyamatát foglalja össze. Sűrítetten ad áttekintést a program történéseiről, a fejlesztés eredményeiről. A kötet legterjedelmesebb, „*A Dobbantó projekt, eredményei és intézményesülési lehetőségei*” címet viselő első része áttekintést ad a program társadalom- és oktatáspolitikai környezetéről, továbbá bemutatja a konkrét fejlesztési folyamatot a tervezéstől az intézményesülésen át egészen a fejlesztési eredmények értékeléséig. E fejezet talán legérdekesebb része annak a politikai, jogi, szervezeti és intézményi feltételrendszernek a leírása, amelyet a program irányítói és szakértői a Dobbantóban létrejött innováció tartós fennmaradása és szélesebb körű terjesztése szempontjából nélkülözhetetlennek tartanak.

A második rész három személyesebb hangú íráson keresztül nyújt betekintést a Dobbantó intézményfejlesztő műhelyébe. Az „*Iskolafejlesztés a Dobbantó programban*” című fejezet a fejlesztés lépéseiről tájékoztat meglehetősen tárgyilagossággal, a ténylegesen megvalósult célok bemutatása mellett vállalva a program néhány be nem teljesített vállalását. Ez azért említésre méltó, mert a fejlesztők éppen azért írták le objektíven a program erősségei mellett a gyengeségeket, a meg nem valósult célokat is, mert ezzel is érzékeltetni akarták a program egészének tanuló szervezet jellegét, illetve rá akartak világítani arra, hogy egy ilyen hátránykompenzáló programnak melyek a reális lehetőségei. Két külön fejezet mutatja be az educoachok és a változást segítő mentorok programban betöltött szerepét. E két programbeli szerep bemutatásában jelentős teret kap az esettanulmányyszerű leírás, a mentorok és coachok szervezetbe illeszkedésének sajátos fejlődési, tanulási folyamatának megjelenítése. Különösen az educoachok vezetést támogató tevékenységének leírása tarthat számot szélesebb érdeklődésre, mivel Magyarországon először ebben a programban került sor az üzleti-gazdasági életben már megszokott vezetéstámogatási funkció iskolai környezetben való megjelenésére.

Amint utaltunk rá, a programban a hasonló oktatási projektekhez képest hangsúlyosabb szerepet kapott a részt vevő intézmények, tanácsadók, szakértők tevékenységének, a következő változásoknak a monitorozása, külső értékelése. A „*Mellékletekben*” mindhárom értékelő szervezet záró jelentésének vezetői összefoglalóját megtalálja az olvasó.

A Dobbantó projekt két tanévében a további útját megtaláló 394 diák nevében köszönöm a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítványnak, az itt működő Dobbantó projektiroda jelenlegi és valamennyi korábbi munkatársának, a szakmai munkacsoportokban dolgozó 30 szakértőnek, a 12 változást segítő mentornak és 11 educoachnak, valamint a 16 modulszerzőnek azt az elkötelezett és fáradhatatlan munkát, amelynek során megszülethetett a Dobbantó program. Ezzel egyben felmutatták a lehetőséget arra, hogy a szakiskolákból évente lemorzsolódó 4-5 ezer diák számára is legyen visszavezető út az oktatás, szakképzés vagy a munka világába.

Budapest, 2011. október 5.

Bognár Mária
a Dobbantó projekt szakmai vezetője

A Dobbantó projekt, eredményei és intézményesülési lehetőségei

Bevezető

A fejlett országok politikusai már jó ideje tudják, hogy a gazdaság hosszú távú versenyképessége és az oktatás eredményessége között szoros összefüggés van. Ezért a kormányok már a múlt század hatvanas éve óta folyamatosan új és újabb stratégiákat alkalmaznak az oktatás eredményesebbé tétele érdekében. Vállalkozásaik azonban többnyire sikertelenek voltak – állítja Michael Fullan¹. A korai iskolaelhagyók számának, arányának mérséklése folyamatosan akut kérdés, megoldása a társadalom elemi érdeke.

Az e kötetben bemutatott Dobbantó program a magyar közoktatás több évtizedes neuralgikus problémájának egy elemére kíván szakmai megoldást találni. Arra vállalkozik, hogy a szelektív iskolarendszer miatt a szakiskolákban koncentrálódó, iskolai pályafutásuk során kudarcot vallott és sikeres munkavállalói jövőjük szempontjából nagy rizikóval jellemezhető fiatalokat visszavezesse az oktatás vagy bevezesse a munka világába. A megoldást egy, a szakiskolai előkészítő kilencedik évfolyamra szóló program kidolgozása és intézményi bevezetése jelenti, amelynek segítségével a 15–24 éves, az oktatási rendszert befejezett képzettség nélkül elhagyó vagy a korai iskolaelhagyás szélén álló fiatalok egyéni ütemtervre épülő fejlesztéssel visszavezethetők az oktatás-képzés világába, vagy sikeresen találhatják meg helyüket a munkaerőpiacon. A program fejlesztése és megvalósítása az eredményes iskolafejlesztés legkorszerűbb hazai és nemzetközi tanulságaira építve tudatosan figyelembe vette e tapasztalatok egyik legfontosabb alapelvét, amely szerint bármilyen oktatásfejlesztés csak akkor lehet eredményes, ha az eddigiekhez képest alapvetően másképp gondolkozunk az oktatási rendszer átalakításáról. Szemléletváltásra van szükség az egyéneknek és a szervezeteknek – köztük az oktatási intézményeknek is – a változáshoz való viszonyának, valamint az iskolának a tanulással kapcsolatos feladatainak értelmezése területén (Fullan, 2008, 21–23.).

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány szervezeti keretében, a Munkaerőpiaci Alap, a Nemzeti Erőforrás Minisztérium és a Nemzeti Szakképzési Intézet támogatásával 2008–2011 között megvalósuló Dobbantó program komplex módon és gyökeresen megváltoztatta a diákok iskolai kudarcaihoz nagyban hozzájáruló – tágan értelmezett – tanulási környezetet. A komplex iskolafejlesztés több szinten átalakította a hagyományos iskolai környezetet. A tanulás fizikai környezetének, szervezeti kereteinek, a tanulási tartalmaknak és a tanulószervezés módszereinek megváltozását a programot megvalósító pedagógusok és intézményvezetők folyamatos és személyre szóló szakmai támogatása segítette. Öt szakmai munkacsoport biztosította az egész program szakmai gondozását, amelyhez adatokat a megvalósítást monitorozó és értékelő szervezetek

1 Michael Fullan: a világ egyik legismertebb és legtöbbször idézett oktatásügyi szakértője, a Torontó Egyetem nyugalmazott professzora, az oktatásfejlesztéssel foglalkozó egyik legnevesebb szakmai műhely, az Ontario Neveléstudományi Intézet vezetője.

2 A monitorozást a Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., az értékelést a Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. végezte.

vizsgálataiból születő adatok biztosítottak. A többszintű és komplex fejlesztés, a világos célok elérése érdekében nyújtott többszintű szakmai támogatás és az egyértelmű elvárásrendszer egységes és következetes alkalmazása meghozta a várt eredményt: kimutathatóak a programban részt vevő pedagógusok körében a pedagógiai szemlélet és gyakorlat gyökeres átalakulásának jelei, és igazolható a programban részt vevő fiatalok önismeretének, önbizalmának, a tanuláshoz és az iskolához való viszonyának megváltozása (Bognár, 2010).

A program sikerét mutatja, hogy a kísérleti megvalósításban érintett 15 iskola minden korábbi hasonló célú fejlesztésnél eredményesebben tartotta meg diákjait, akik közül az első évben végzetek már a további iskolai tanulásban is eredményesnek bizonyultak. A siker okai még elemzésre várnak, de egyik meghatározója minden bizonnyal a minden oldalú személyes törődés, amelyet a megvalósító intézmények pedagógusai eredményesen alkalmaztak a fejlesztés két tanéve során. Olyan eredmény ez, amelyet érdemes lenne terjeszteni legalább annyi középfokú intézménybe, ahány képes befogadni az érintett célcsoport tagjait és új esélyt adni a számukra. A program tanulságait pedig érdemes megismerni és fölhasználni más iskolafejlesztési programokban érintett szakembereknek: szakpolitikai döntéshozóknak, fejlesztőknek, iskolafenntartóknak, intézményvezetőknek és pedagógusoknak. Ezeket a tanulságokat a kötet további fejezeteiben találhatja meg az olvasó.

A fejlesztés sikere mellett a Dobbantó programmal kapcsolatban is fölmerül az iskolafejlesztési projektek, pilot programok nagy kérdése: mi lesz az eredményekkel a projekt befejeződése és az ezzel együtt járó külső támogatás megszűnése után? Képes-e a program fennmaradni, saját lábára állni, terjedni? Ennek esélyeit, lehetőségeit és a leselkedő veszélyeket gondolják végig a kötet szerzői az első rész egyes fejezeteiben.

Az első, „*A Dobbantó program szükségessége, indokoltsága*” címet viselő fejezet a közoktatás és a szakképzés eredményességének a munkaerő-piaci elvárásokkal kapcsolatban jelentkező azon problémáit foglalja össze, amelyek fölismerése a döntéshozókban egy, a közoktatási rendszerből kiesett fiataloknak az iskolába és a képzésbe való visszavezetését célzó fejlesztés szükségességét fogalmazta meg. Megismerhetők azok a legmarkánsabb kényszerítő erők, amelyek a Dobbantó fejlesztés kezdeményezéséhez és megvalósításához vezettek. A második fejezet („*A Dobbantó program*”) az oktatásfejlesztésnek a Dobbantó programban megvalósuló sajátosságait foglalja össze, míg a harmadik és negyedik fejezete („*A Dobbantó intézményesülése*”, „*A Dobbantó tényekben és számokban*”) a fejlesztés fennmaradásának kulcskérdésével: az intézményesüléssel, illetve a pilot program során elért eredményekkel foglalkozik. A Dobbantó ugyanis nemcsak az eredmények fenntarthatósága és az első fejezetben említett problémák megoldására adható egy lehetséges szakmai válasz szempontjából érdekes, hanem fejlesztés-módszertani tanulságai is vannak, és az sem mellékes, hogy mi lesz a 2,5 év alatt elköltött közpénzek és befektetett munka hosszabb távon ható társadalmi-gazdasági hatása. Az ezzel kapcsolatos gondolatok az ötödik fejezetben találhatóak, míg a hatodik fejezet („*Döntéshozóknak szóló összefoglalás*”) a korábbiak összefoglalása.

A Dobbantó program szükségessége, indokoltsága

A 20. század második felében végbement technológiai és tudásrobbanás hatására a 21. század elején a fejlett országok közoktatási rendszerében jelentős paradigmaváltási folyamat kezdődött. Az ismeretek robbanásszerű növekedése miatt fontossá vált az egész életen át tartó tanulás és az ennek megvalósításához szükséges alapkompenciák fejlesztése. A gazdaság átalakulásával jelentősen megnőtt a szolgáltató szakmák iránti igény, és a mezőgazdaságban és az iparban bekövetkezett technológiai robbanás következtében úgy tűnt, hogy a szakképzésnek a tudásgazdag szakmák képzése irányába kell eltolódnia. A nemzetközi trendekbe a magyar oktatásügy is igyekezett bekapcsolódni, de a szelektív iskolarendszer a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok, illetve az iskolai pályafutásuk alatt a rendszer perifériájára sodródott fiatalok esetében számos problémát vetett fel, amelyek a szakiskolákban kumulálódtak.

A probléma³

Az EU definíciója szerint korai iskolaelhagyóknak számítanak mindazok a fiatalok, akik 24 éves korukra nem rendelkeznek középfokú iskolai végzettséggel, azaz nincs olyan bizonyítványuk, amely alapján felsőfokú tanulmányokat kezdhetnének. Az utóbbi években egyre több, kutatásokkal és számításokkal alátámasztott bizonyíték áll rendelkezésre a korai iskolaelhagyásnak az egyénre, a társadalomra és a költségvetésre vonatkozó negatív következményeiről.

Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező *egyén* nehezen talál munkát, könnyebben válik munkanélkülivé, egész életében alacsonyabb jövedelemre számíthat és így rosszabb megélhetési feltételeket tud biztosítani családjá, gyermekei számára. Az átörökített kulturális javak lehetősége mérsékeltebb, ezért iskolába lépéskor a következő generáció tagjai is könnyebben kerülnek – emiatt is – hátrányos helyzetbe társaikkal szemben.

A társadalmat visszahúzza, ha a gazdaságban nagyobb arányban van jelen a csak elemi szintű munkára alkalmas munkaerő, mert visszafogja a gazdasági növekedés lehetőségét. A képzetlen munkaerő munkába állítása nehezebb, ami magasabb a munkanélküliséget eredményez, ez növeli a szegénységben és hátrányos helyzetben felnövő gyermekek számát. Bizonyítottan romlik a társadalom egészségi és mentálhigiénés állapota, csökken a lakosság várható élettartama, alacsonyabb szintű a társadalmi kohézió, ugyanakkor növekszik a bűnözési ráta.

3 Bognár, é. n.

Az alacsony iskolázottsági fok miatt a *költségvetést* negatívan érinti, hogy az alacsonyabb keresetek miatt kisebb az adóbevétel, ami érinti a személyi jövedelemadó, a mérsékeltebb vásárlóerő miatt pedig az áfa bevételeket is. Ugyancsak kevesebb a járulékbefizetés, miközben a kiadási oldalon nagyobb mértékben van szükség munkanélküli és különböző szociális támogatásokra. A romló egészségi állapot miatt magasabbak az egészségügyi költségek. Növekszenek a bűnmegelőzés és a közrend fenntartásának, ezzel együtt a büntetés-végrehajtás szükséges kiadásai is. Tehát minden szempontból fontos, hogy a korai iskolaelhagyás mérséklését célzó beavatkozásokra kerüljön sor. Ennek egyik jele, hogy az Európai Unió 2020-ra kitűzött öt stratégiai céljának egyike, hogy 10%-ra kell csökkenteni a befejezett középiskolai végzettséggel nem rendelkező 18–24 éves fiatalok arányát.

A tapasztalatok alapján az oktatásból, képzésből idő előtt kisodródó fiatalok körében nagyobb arányban reprezentáltak (tehát veszélyeztetett csoportnak számítanak) azok, akik

- szegény, szociálisan hátrányos helyzetű, alacsony iskolázottságú családi háttérrel rendelkeznek;
- hátrányos helyzetű kisebbségekhez tartoznak (roma származás);
- a sérülékenyebb csoportokba tartozók, így az állami gondozottak, tinédzserkorban szülővé válók, a sajátos nevelési igényű fiatalok;
- családtagjaikról anyagi vagy más értelemben gondoskodni kénytelenek;
- alig kötődnek az iskolához – pl. iskolakerülők, bomlasztó magatartásúak, magántanulónak váltak;
- nem értek el iskolai sikereket, évismétlők.

Az itt felsorolt veszélyeztető tényezők egy része már gyermekkorban ismert, kezelésükre hatékony megoldást jelenthet a mielőbbi preventív és támogató beavatkozások sora. Így előre tervezhető, a megelőzést segítő intézkedések hozhatók, eredményes programok indíthatók a szociálisan hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű (többségében roma) családokból érkező, illetőleg a felismerten sajátos nevelési igényű gyermekek számára. A korai fejlesztés hatását további, az iskoláskorban biztosított többlétszolgáltatások is mélyíthetik, mint pl. alkotóműhelyek, délutáni tanoda típusú programok stb.

Ugyanakkor sok diák esetében az *iskolai pályafutás során* áll be változás, egy látszólag sima, sikeres iskolakezdést látványos teljesítményromlás, alulteljesítés, iskolakerülő, bomlasztó magatartás megjelenése követ. A tanulmányi eredmények romlásában sokuknál az *otthoni körülmények* alakulása játszik fontos szerepet, az ép családok a gyerekek tizenéves korára felbomlanak vagy a kisgyerekkorban még életerős szülők fokozatosan elesetté (munkanélkülivé, alkoholistává, mentálisan sérültté, rokkanttá stb.) válnak. Az otthoni nehézségeket szeretet- és figyelemhiányként megélt gyerekek, fiatalok normaszegéssel próbálják kivívni az érdeklődést, a biztonságot pedig a haveri körben, esetleg korai párkapcsolatban keresik. Az iskolában kialakuló státuszok, szerepek is hatással vannak a gyerekek, fiatalok további útjára. A *kortársak* könnyen kirekesztik a másfajta módon viselkedő, előnytelen külsejű, ügyetlen, társaitól eltérő szokású gyerekeket. Ez nagymértékben hat a fiatal önképének alakulására, önismeretére. Ugyanígy énképrombolóak az egyes *pedagógusok* által alkalmazott megszegényítő módszerek, a felszínen megmutatkozó hibák, gyengeségek, problémák folyamatos hangsúlyozása. Amennyiben a fiatal környezete reakcióiból úgy érzi, hogy kizsájtott, elutasított és nem kívánatos, elveszti reményét abban, hogy teljes értékű tagja lehet az őt körülvevő közösségnek. Az iskolai elutasítottság elsősorban a

lemorzsolódás, míg az agresszivitás miatti elutasítás a későbbi magatartási zavar, deviancia előrelézője lehet, az iskolából való kizárást pedig a fiatal gyakran a társadalom, a közösség elutasításaként érzékeli, amelyre hasonló elutasítással, elzárkózással reagál, és elindul egy deviáns életpálya felé vezető úton. Esélytelennek és értelmetlennek érez bármilyen erőfeszítést annak érdekében, hogy beilleszkedjen, vagy a vele szemben támasztott követelményeknek igyekezzen megfelelni, tehát ez is elindíthatja a társadalmi normákkal való szembehelyezkedést és kiilleszkedést. *Az iskolai pályafutás során jelentkező problémákat tehát nem preventív, hanem különböző, a diák helyzetét korrigáló megoldásokkal lehet kezelni.*

Az iskolából való kimaradás legkritikusabb pontja az általános iskolából a középfokra történő átmenet: az iskolatípus, iskola megválasztása, ezt követően pedig az ott eltöltött első tanév. A gimnáziumból és a szakközépiskolából az első tanév alatt vagy után kihullók még tudnak „lejjebb” lépni, a szakiskolai tanulók viszont már nem tudnak hova morzsolódní, számukra a szakiskola az utolsó lépcsőfok. Liskó Ilona kutatásai alapján a kisodródás a szakiskolák esetében a 30%-ot is eléri. „Mivel a családi körülmények által megszabott társadalmi egyenlőtlenségek már a tanulók általános iskolai eredményeit és a középfokú pályaválasztás sikerét is befolyásolják, minél lejjebb haladunk a középfokú iskolák rangsorában, annál több olyan tanulót találunk, aki már a középfokú iskola kiválasztásánál kompromisszumokra kényszerült. Az ő esetükben a leggyakoribb, hogy nem képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő szakmát választanak, hanem olyat, amelyet a létszámhiányos iskolák »jobb híján« felkínálnak nekik. Az általános iskolát végzett, továbbtanulásra jelentkezők 10 százalékát nem abba a középfokú oktatási intézménybe veszik fel, ahova jelentkeztek, ők azok, akik átirányítás nyomán kerülnek a szakiskolai képzésbe. Vagyis a szakiskolákban továbbtanulók csaknem fele olyan képzésben részesül, ahova a normál felvételi időszakban továbbtanulási kérelmét nem nyújtotta be.” (Liskó, 2008, 97–98.) A szakiskolákra tehát súlyos teher nehezedik, hiszen nem csak az adott szakmára való – a jelen kor kihívásainak megfelelő korszerű – felkészítés a feladata, hanem a súlyos tudás- és készség-, valamint szocializációs deficitekkel érkező diákoknak a „visszaszelídítése” is, akiket sem a továbbtanulásra, sem a szakmatanulásra nem motiválja sem az általános iskola, sem a család. Az iskolatípusból közel 30%-os kimaradás a legtöbb esetben többféle okkal is magyarázható, a leggyakoribb mégis a tanulók rossz iskolai közérzete, vagyis az, hogy a többségükben hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető tanulók egyszerűen nem találták a helyüket az őket befogadni kénytelen, de oktatásuk és nevelésük problémáit megoldani képtelen szakiskolákban. *A szakképző intézmények itthon és Európában ugyanazzal a nehézséggel néznek szembe: meg akarnak felelni a munkaerőpiac által támasztott képzési igényeknek, miközben a beiskolázott fiatalok jelentős része sem felkészültségét, sem mentális állapotát tekintve nincs olyan állapotban, hogy valójában képezhető legyen.* Jól jelzi ezt az is, hogy az egyre gyakrabban előforduló iskolai agresszió, fizikai erőszakig eljutó tanár-diák konfliktusok zöme is a szakiskolákban fordul elő.

Amiről a számok beszélnek

Az elmúlt tíz évben Magyarországon folyamatosan csökkent az általános iskolai tanulók létszáma, miközben a sajátos nevelési igényű tanulók száma – akik egyre nagyobb arányban vesznek részt integrált képzésben – alig változik. (A 2010–2011-es tanévben országosan az összes tanuló 6,9%-a volt sajátos nevelési igényű, akiknek 62%-a tanult integrált

képzésben.⁴) A sajátos nevelési igényű tanulók eredményes fejlesztése nemcsak speciális szakértelmet, de egyéni törődést, személyes fejlesztést igényel, amit a magyar gyógypedagógusok nemzetközi viszonylatban is magas színvonalon valósítanak meg. E tanulói csoport integrált nevelése nemcsak szakmai kihívás elé állította a többségi iskolákban dolgozó pedagógusokat, de kikényszerítette a személyre szóló fejlesztés a tömegoktatás keretei között történő szakmai-módszertani megoldásainak elsajátítását és alkalmazását is.

A 2009–2010-es tanévben a közoktatás valamennyi szintjén nőtt mind a hátrányos helyzetű (HH), mind a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyermekek száma és aránya. Az általános iskolákban a tanulók 33 és 36; a szakiskolákban 29 és 31%-a tartozik ezekbe a csoportokba.⁵

A 2009. évi PISA-mérés szerint az OECD-országok 15 éves diákjainak 18,8%-a csak alacsony szintű teljesítményt ért el az egész életen át tartó önálló tanulás megvalósításához nélkülözhetetlen alapkészségből, a szövegértésből. E fiatalok gyakorlatilag funkcionális analfabéták, akik számára alapvető gondot okoz a mindennapi életben előforduló szövegek megértése, értelmezése. Magyarországon a tanulóknak a 18%-a tartozik e kockázati csoportba.⁶

Az oktatásból, képzésből való kikerülés egyik módja az iskola elhagyása befejezetlen vagy alacsony szintű iskolai és szakmai végzettséggel: ezek a diákok az ún. korai iskolaelhagyók. Bár egyöntetűen kiemelt cél a leszakadók számának csökkentése, e tekintetben meglehetősen nagyok a különbségek az Európai Unión belül: az arányok 5 és 35% között szóródnak.

1. táblázat. *Felzárkóztatásban részt vevő szakiskolák/feladatellátó helyek és tanulók száma a 2009–2010-es tanévben*

2009–2010	Iskolák száma	Tanulók száma
Egy-két éves (10-20 hónapos) felzárkóztató oktatás	20	1112
SZFP 1. és az SZFP 2. keretében indítható szakképzést előkészítő, reintegrációs oktatás	50	1027
Dobbantó programban szervezett előkészítő évfolyamon folyó oktatás	15	189
Összesen	nem összegezhető*	2328

Forrás: NFSZI nem teljes körű adatgyűjtése alapján

*Megjegyzés: Az iskolák száma azért nem összegezhető, mert egy iskolában többféle felzárkóztató jellegű oktatást is szerveznek.

4 Forrás: Oktatás-statisztikai Évkönyv.

5 Forrás: KSH Statisztikai Évkönyve.

6 U.a.

A statisztikai adatok szerint Magyarországon 2010-ben a tanulók 24%-a, 139 ezer fő járt érettségit nem adó szakiskolai osztályokba. A szakiskolai 9. évfolyamot kb. 25 ezren kezdték meg. Az ún. korai iskolaelhagyók száma a fenti adatokat figyelembe véve kb. 15 ezer, ebből kb. 4600-an a 9. évfolyamról maradnak ki évente.

A statisztikai adatok szerint a felzárkóztató jellegű szakiskolai évfolyamokon egy tanévben összesen kb. 3000 tanuló vesz részt. Az adatokból világosan kitűnik, hogy a felzárkóztató oktatásban részt vevő iskolák és tanulók száma kevesebb, mint amennyit a lemorzsolódók, az iskolarendszertől befejezett iskolai végzettség nélkül kikerülők száma indokolna. Ezt részben magyarázhatná a finanszírozás elégtelen volta. Az adatok szerint azonban a korábban biztosított kétszeres normatíva megvonása előtt sem volt kedvezőbb a kép. Az ilyen típusú programok permanens problémája inkább az, hogy *kevés iskola*, ezeken belül pedig *kevés pedagógus vállalkozik erre a munkára*, mivel a felzárkóztatás sokkal fárasztóbb, kimerítőbb munka, mint a hagyományos tanítás, de oka e munkának a kisebb szakmai és közfelfogásbeli megbecsültsége is. Az is gond, hogy *előzőleg a pedagógusokat jellemzően se alapképzésük, se továbbképzésük során nem készítették fel az ilyen tanulókkal való bánásmódra*. (Kivéve, ha nincs szociál-, fejlesztő- vagy pszichopedagógiai, gyógypedagógusi képesítésük. Ilyenrel viszont csak kevesek, főképp a speciális szakiskolákban dolgozó pedagógusok rendelkeznek.)

A jogszabályi környezet változásának hatásai

Azzal, hogy a szakképzés megkezdését csak a középfokú oktatás befejezése után tette lehetővé, a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1999. évi módosítása problémák sorozatához vezető változásokat hozott a magyar közoktatásban. A rendelkezés következményeként ugyanis a szakképzésben részt vevő iskolákban a 10. évfolyam végéig, illetve az érettségi vizsgára történő felkészítésig nem folyhat szakképesítésre történő felkészítés még akkor sem, ha ezeknek az iskolatípusoknak a feladatrendszere lehetőséget biztosít arra, hogy előkészítsék a tanulókat a szakképesítés megszerzéséhez szükséges ismeretek elsajátítására. A probléma a szakiskolák bázisán keletkezett. Ezek az intézmények ugyanis a 9–10. évfolyamon általános műveltséget megalapozó középfokú oktatást folytatnak, amelyet legalább két szakképző évfolyam követ. A négy évfolyamos képzési idejű középiskola azonban nem készít fel az érettségire. Ezzel egy olyan „időzített bomba” került a közoktatás rendszerébe, amelyet mindezekig nem sikerült hatástalanítani.

Mivel az oktatáspolitikai az általános iskolából kikerülő korosztályokat egyértelműen a középiskolák felé terelte, a szakiskolákba jórészt azok a tanulók kerültek – mint ahogy arról korábban már szó volt –, akiknek általános iskolai tanulmányaik alatt a tanulásra és a munkára való szocializálása nem volt elégséges, és nem sikerült őket a továbbtanuláshoz szükséges alapkészségekkel felvértezni sem. Mivel a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek a 9. és 10. szakiskolai évfolyamokon a közismereti tárgyak magasabb szintű elsajátítását követelték meg, a tanulásra motiválatlan és az alapkészségekkel alacsony szinten rendelkező fiatalok egyre nagyobb arányban voltak képtelenek teljesíteni még a minimális elvárásokat is. Az évismérők és lemorzsolódók, a korai iskolaelhagyók száma drámaian megnövekedett. A probléma okainak feltárása nem történt meg, a felszínen tapasztalható jelenség kezelésére azonban az oktatásirányítás már 1996-tól kezdve második esély jellegű felzárkóztató programok indítását engedélyezte a szakiskolákban,

illetve finanszírozta ilyen programok fejlesztését. A szakképzésben a kilencvenes évek óta felgyülemlett problémák megoldására a 2003-tól 2006-ig tartó Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP 1.) volt az első komolyabb, nagy költségvetésű központi fejlesztési program, amely a széles körben érzékelt szakiskolai problémáknak a kezelésére irányult. Elkészült a „Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013” c. stratégiai dokumentum, amely többek között egy második szakiskolai fejlesztési program megvalósítását tűzte ki célul. A felzárkóztató, szakiskolai megkapaszkodást segítő programokat foglalja össze a 2. táblázat.

2. táblázat. *Az általános iskolai hátrányok kompenzálását segítő felzárkóztató oktatás lehetőségei*

A felzárkóztató program kezdete	A felzárkóztatás formája	A program státusza a 2010–2011-es tanévben
1996. szeptember 1.	Felzárkóztató oktatás a szakképzési évfolyamokon, a szakképzéssel párhuzamosan, a szakképzési évfolyamok számának egy évvel történő növelésével.	megszűnt
1999. szeptember 1.	A felzárkóztató oktatásra csak a szakképzést megelőzően kerülhet sor.	érvényben
2000. szeptember 1.	Arany János Tehetséggondozó Középiskolai Program	érvényben
2001. január 1.	Az egyéves felzárkóztatás a 9., a kétéves a 9–10. évfolyamon szervezendő meg 2002. szeptember 1-jétől a felzárkóztató oktatás első önálló kerettanterve alapján.	érvényben
2005. szeptember 1.	A Szakiskolai Fejlesztési Program keretében indítható a szakképzést előkészítő (reintegrációs) évfolyam	érvényben
2009. szeptember 1.	A megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő tanulók felülvizsgálatával kapcsolatos, előkészítő évfolyam	érvényben

A 2010–2011-es tanévben a szakiskolákban egymással párhuzamosan háromféle felzárkóztató jellegű oktatás szervezésére volt lehetőség.

1. Egy-két éves (10-20 hónapos) felzárkóztató oktatás, amelynek eredményes befejezése egyúttal alapfokú iskolai végzettséget tanúsít, és fő irányként alapfokú iskolai végzettségre épülő bármely szakmában szakképzés megkezdését teszi lehetővé.

7 Papp Ágnes (szerk.): *Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013*. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest, é. n. {online:} http://www.szakma.hu/szfp/hirek/download/download.php?filename=szakkep_fejl_startegia.pdf.

2. Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) keretében indítható szakképzést előkészítő, reintegrációs oktatás, amely kompetenciavizsgálattal zárul, és a vizsgának megfelelő adott szakmacsoportban alapfokú iskolai végzettségre épülő szakképzés megkezdésére jogosít.
3. Dobbantó programban szervezett előkészítő évfolyamon folyó oktatás, amelynek eredményes befejezése fő irányként a szakiskolai többségi 9. évfolyamra történő továbblépést biztosítja.

Mindhárom felzárkóztató jellegű képzés kimenetét és jövőjét érintette az előrehozott szakképzés indításának lehetősége 2010. szeptember 1-jétől, amennyiben a végző tanulók alapfokú iskolai végzettséggel rendelkeznek.

A tudástársadalom által megkívánt követelmények és az esélyegyenlőség elvének érvényesítése a harmadik évezred első évtizedében sajátos helyzetet alakított ki a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók helyzetével kapcsolatban. Elterjedt gyakorlattá vált, hogy a követelményeket nehezen teljesítő általános iskolai tanulókat, bár valójában nem kognitív képességek hiánya miatt voltak a tanulásban eredménytelenek, sajátos nevelési igényűvé nyilvánították.⁸ Az érintett szülők különböző civil, elsősorban roma szervezeteken keresztül hangoztatott jogos igényének kielégítésére 2007-ben sor került az eltérő tantervű iskolában, tagozaton tanuló enyhén értelmi fogyatékos minősített tanulók sajátos nevelési igényű (SNI) státuszának felülvizsgálatára.

A Dobbantó program indításának jogszabályi lehetőségét a többször módosított közoktatási törvény 126. §-a teremtette meg azzal, hogy előírta: a szakértői és rehabilitációs bizottság 2007. december 31-éig – hivatalból indított eljárás keretében – vizsgálja meg a pszichés fejlődés zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartós és súlyos akadályozottság miatt sajátos nevelési igényű (SNI) nyilvánított tanulókat. Ennek eredményeképpen a tanulók 3 féle státuszba kerülhettek:

1. organikus okra visszavezethető a sajátos nevelési igény (SNI „A”),
2. organikus okra nem vezethető vissza a sajátos nevelési igény (SNI „B”),
3. a tanuló kikerül a sajátos nevelési igényű státuszról.

A törvény rendelkezése szerint mindhárom esetben gondoskodni kell a tanulók további sorsáról, továbbtanulási lehetőségéről. E szerint a tanuló lakóhelye szerint illetékes fővárosi, megyei önkormányzat által a tankötelezettség teljesítésére kijelölt szakiskola nem tagadhatja meg az érintett tanulók felvételét akkor sem, ha a tanuló már nem tanköteles. A kijelölt iskola *egyéni ütemterv* kidolgozásával, *egyéni foglalkozások* megszervezésével *előkészítő kilencedik évfolyam megszervezésével* segítheti a tanulókat. *Az előkészítő kilencedik évfolyam befejezését követően a tanuló a többi tanulóval közösen kezdi meg tanulmányait a „normál” kilencedik évfolyamon.* A törvény az érintett tanulók integrált

8 A jelenség mögött több ok húzódik meg: a közoktatási törvény az SNI-státuszú tanulóvá minősítés mellé anyagi támogatást biztosított e tanulók eredményes fejlesztésének megvalósítása érdekében, az iskolák hozzájuthattak olyan kedvezményekhez (pl. többszörös normatíva, speciális felkészültségű pedagógusok foglalkoztathatósága), melyek segítették e tanulók problémáinak a kezelését. A felülvizsgálat tapasztalatai ugyanakkor felhívták a figyelmet a diagnosztikus rendszer hibáira és a korszerű vizsgáloélejárások hiányára is. A témáról bővebben l. Torda, 2008.

nevelését egy olyan szegregációs program megvalósításával kívánja támogatni, amelyben az egyéni bánásmód egy tanéven keresztül történő tudatos alkalmazása alkalmassá teszi a fiatalokat az integrált képzésben való eredményes részvételre.

Egy ilyen szakmai program fejlesztésére és kipróbálására kapott lehetőséget a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány azzal a 850 millió forintos támogatással, amelyet a Munkaerőpiaci Alapnak az oktatásért felelős miniszter rendelkezésére álló központi keretéből a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetten keresztül a szakiskolai Dobbantó program megvalósítására kapott.

A Dobbantó program

Ahogy arról már a *Bevezetőben* is szó volt, a Dobbantó program komplex módon és gyökeresen megváltoztatta a – diákok iskolai kudarcaihoz hozzájáruló – tágan értelmezett tanulási környezetet. Ezek a változások kiterjedtek a tanulás fizikai környezetére, a szervezeti keretekre, a tanulás tartalmára, a tanulószervezés módszereire és a pedagógusok szerepéről vallott szemléletre és gyakorlatra. Annak érdekében, hogy az osztálytermi folyamatok megváltozása minél kevesebb nehézséget okozzon, a Dobbantó projekt részeként folyamatosan megvalósult az iskolai változások/fejlesztések professzionális támogatása. Ebben a fejezetben egyrészt az iskolai folyamatok megváltoztatásának, másrészt a szakmai támogatás legfontosabb sajátosságainak összefoglalására kerül sor.

A tanulási környezet komplex megváltoztatása

A *tanulás fizikai környezetének* megváltoztatása a dobbantós tantermek kialakítását jelenti. A programban részt vevő diákok nemcsak szép és izléeses, hanem pihenésre, szabadidőtöltésre, társas együttlétre és az információszerzés különböző formáira, a formális és informális tanulás lehetőségeinek kiaknázására ösztönző és mindezeket biztosító termekben tölthetik iskolai napjaikat. A dobbantós teremhez teakonyha, beszélgetésre invitáló pihenősarok, sporteszközök, különböző fejlesztő játékok, legalább három, internet-kapcsolattal rendelkező számítógép, tanulást segítő szoftverek és kézikönyvtár is tartozik.

A *szervezeti kereteket* alapvetően a kisebb létszám határozza meg. A maximum 16 fős diákcsoporttal legfeljebb 4-5 pedagógus dolgozik, nem szakrendszerű tanulószervezési formában. Így egy-egy pedagógus hetente hosszabb időt tölthet a tanulókkal, ami módot ad minden egyes diák valódi megismerésére, illetőleg a diákok és pedagógusok közötti bizalom és kötődés kialakulására. Ahol lehetőség van rá, az idő 40%-ában kettős óra-vezetéssel folyik a munka. A négyfős pedagógusteam munkáját iskolán belül – a helyi feltételek szerint rendelkezésre álló – további szakmai támogatók (pl. iskolapszichológus, fejlesztőpedagógus, gyógypedagógus, pedagógiai asszisztens, gyermekvédelmi felelős, szociálpedagógus, iskolai szociális munkás) segíti. Jellemző az iskolán kívüli segítő partnerekkel való együttműködés is, elsősorban az ifjúságsegítő területen, illetve a különböző szakmacsoportok megismerését segítő munkáltatók körében. A tanítási napok ritmusa is más, mint a hagyományos iskolában. A közös napindítást nagyobb egységekben szervezett tartalmi blokkok követik, amelyben a tanulás mellett helye van a kikapcsolódást, sportolást, társas időtöltést, közös étkezések megszervezését biztosító ún. szabad sávnak is. Hetente egy napot iskolán kívül, munkahelyi megfigyeléssel töltenek a fiatalok. A tágan értelmezett tanulást az iskolai munkában alkalmazott kooperatív módszerek, projektek és az iskolán kívüli helyszíneken megvalósított tanulási lehetőségek sora színesíti.

A *tanulás tartalma* három nagy téma köré szerveződik, amely közül a legfontosabb minden egyes diák egyéni személyes fejlődésének támogatása, amelybe beletartozik az énkép, az

önismeret, az önbizalom fejlesztése. A másik két nagy témakör egyrészt a további iskolai tanuláshoz, a szakképzésben való részvételhez szükséges kommunikációs, szociális és tanulási kompetenciák; másrészt a további életút alakításához szükséges alapvető munkavállalási és életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére irányul. A hagyományosabb értelmű tanulószervezéshez modulrendszerben kifejlesztett gazdag kínálat – mintegy 5200 oldalnyi kidolgozott eszköztár – áll rendelkezésre, amiből a pedagógus az egyes diákok személyre szabott igénye szerint választhat. A Nat által is meghatározott műveltségterületeken való megerősödést segítik a kommunikáció, a társadalom- és jelenkorismeret, az angol és a német nyelv, a matematika, valamint a természetismeret moduljai, amelyek gyakorlatias, a mindennapi élethelyzetekhez közeli tartalmakra épülnek. Magyarországon egyedülálló a „*Híd a munka világába*” területére kialakított tananyagtartalom, amely egyrészt az alapvető munkavállaláshoz és életpálya-építéshez szükséges kompetenciák fejlesztését segíti nyolc egymásra épülő modulban, valamint a realisabb szakmaválasztást támogatja a különböző szakmacsoportok közvetlen és közvetett megismertetésével.

A *tanulószervezés módszerei* között a program támogatja a megfelelő variációban alkalmazott kooperatív tanulószervezést és a projekt munkát, valamint az önálló tanulás különböző munkaformáit. A Dobbantóban kiemelt szerepet kap a diákot és pedagógust egyaránt reflektív szemléletre és gyakorlatra készítető fejlesztő értékelés alkalmazása.

A *pedagógiai szemléletben* a személyközpontú pedagógia megvalósítása érvényesül. A pedagógusok az egyénekre, az egyéni fejlődésre fókuszálnak. Ehhez a diákokkal – és ha mód van rá, a szülőket is bevonva – egyéni fejlődési tervet (EFT) készítenek, amelyben célokat tűznek ki, megnevezik a célok elérésében szerepet vállalók feladatait, az elért eredményeket pedig háromhavi gyakorisággal áttekintik, értékelik. Mivel fontos feladat, hogy a diákok megtanuljanak felelősséget vállalni saját tetteikért (fejlődésükért), szükség esetén rövidebb időszakokra szóló szerződéseket, megállapodásokat is kötnek. Minden diáknak van ún. segítő párja, azaz támogató pedagógus partnere, akivel formális vagy inkább kevésbé formális formában heti gyakorisággal kerül sor beszélgetésekre. A pedagógusok számára fontos segítség, hogy nem maradnak magukra egy-egy diák esetlegesen nehezen feldolgozható és megoldható problémáival, hanem teamben dolgozva, egymást is segítve, a hetente tartott teambeszéléseken közösen gondolkodnak.

Az iskolai változások/fejlesztések professzionális gondozása

Az oktatással és az iskolával foglalkozó szakmai közösség egyre inkább fölismeri, hogy az oktatási rendszerben felgyülemlett problémák kezelésének és azok újratermelődése megakadályozásának egyik hatásos eszköze lehetne a személyre szóló pedagógiai módszerek minél szélesebb körben történő tudatos alkalmazása. A szükséglet felismerését és elismerését azonban nagymértékben nehezítik a beidegződések, a hagyomány és a változástól való természetes félelem. A mélyen beágyazódott nézetek és gyakorlatban alkalmazott megoldásmódok csak hosszabb interaktív folyamatban alakíthatók át. A konstruktivista pedagógia terminológiája szerinti „*fogalmi váltásra*” van szükség. Az egyént középpontba állító pedagógia értő és biztos alkalmazásához nem elegendő pusztán új taneszközök, más tananyagtartalmak használata vagy a pedagógiai eszköztár gazdagítása. A változásoktól való félelem leküzdésétől az új módszerek és eljárások konstruktív alkalmazásáig hosszú

az út, és ezen az úton mindenkinek végig kell menni. A kezdeti lépések megtételét, a tantestületi „kemény mag” vagy „kritikus tömeg” kialakítását segíti a külső szakemberek által támogatott, előre- és visszatekintő reflektív pedagógiai gondolkodás és gyakorlat megvalósítása. A Dobbantó programban ez a pedagógusokkal és a vezetőkkel való két és fél éves folyamatos interakció eredményeként alakult ki.

Valamennyi *pedagógusteamet* egy-egy, a program által felkészített és rendszeres szupervízióval megsegített ún. *változást segítő mentor* támogatott, aki havi rendszerességgel jelent meg az iskolában. Feladata volt a reflektív gondolkodás és a változási folyamat támogatása. Szükség esetén megoldási alternatívákkal is segítette a team munkáját. Jelenlétével, tevékenységével moderálta a személyközpontú, segítő pedagógusszerep kialakulását. Fontos feladata volt a teammé válás segítése.

A pedagógusok (és vezetők) reflektív gondolkodásának ösztönzésében, fejlesztésében fontos tényező volt, hogy a projekt költségvetése lehetővé tette minden olyan produktum honorálását, amelyben a szerzők *saját gyakorlatukat, tapasztalataikat* írták le. A pedagógiai tevékenység bármely területéről készülhetett – és készült is – ilyen munka, legyen szó tanóráról, a modulok kipróbálása során szerzett tapasztalatokról, a diákokkal végzett munkát leíró esettanulmányokról, képzés, tréning vagy egyes módszerek kipróbálásának eredményeiről, a vezetői munka során szerzett tapasztalatokról.⁹ A pedagógusok munkáinak fejlesztő értékelése az adott intézményvezető feladata volt, de az első két félévben a projektvezetés is segített ilyen minták nyújtásával.

Az *intézményvezetőket* az üzleti világban otthonosan mozgó, az oktatási terület sajátosságaira is felkészített ún. *educoachok* segítették saját vezetői gyakorlatuk elemzésében, fejlesztésében. A vezetők évente kétnapos tréningen vettek részt a projekt fejlődése szerint igényelt témában, amelyet évente két-három alkalommal szükség szerinti operatív kérdéseket felvető találkozók egészítettek ki.

Fontos eleme a programnak az intézmények *fenntartóival* való kapcsolattartás. Rendszeresen tájékoztatást kapnak iskoláik elért eredményeiről, alkalmanként a vezetőkkel közösen szervezett találkozásokon is részt vesznek és közösen gondolkodnak a program helyi hasznosíthatóságáról és a továbbvitel lehetőségéről.

Az évente két alkalommal három-három helyszínen szervezett *„regionális” találkozók*on alkalmanként csak kevesebb iskola teamje és vezetői vettek részt (de minden team félévente legalább egy találkozón részt vett). A házigazda minden esetben egy-egy iskola volt. Ezek a találkozások a közvetlen tapasztalatcsere, az egymástól tanulás közkedvelt alkalmi és lehetőségei voltak.

A program indulásakor meghatároztunk nyolc olyan kulcsterületet (ún. bóját), amelyeket fejlesztve az intézmények/Dobbantó-teamek közelebb kerülhetnek a korai iskolaelhagyást megelőző, személyközpontú gyakorlathoz. Valamennyi iskola/team elkészíti a maga fejlődési tervét, félévre szóló cselekvési tervét, amelyet az időszak végén értékel, és (szükség

9 A pedagógusok munkái folyamatosan kerülnek feltöltésre a <http://www.fszk.hu/moodle/> felületre, elérésük regisztrációhoz kötött.

esetén korrekciókkal) új cselekvési tervet készít a következő félévre. A szakmai beszámolók és tervek fejlesztő értékelését a projektvezetés végzi.

A projektvezetés valamennyi folyamatot követ, így szükség szerint reagál, ha jó tapasztalatokról van szó, és esetenként beavatkozik, ha valamilyen probléma merül fel. A szükséges információkat a következőkből meríti:

- a változást segítő mentori vagy educoach-látogatások tapasztalatait rögzítő emlékeztetők,
- a változást segítő mentori vagy educoach esetmegbeszélések emlékeztetői,
- intézményi szakmai beszámolók,
- regionális találkozók tapasztalatai,
- vezetői tréningek,
- vezetői találkozók,
- a pedagógusok írásai,
- a projekt monitorának és külső értékelőjének jelzései.

Nemcsak az iskolafejlesztésre vonatkozó szakirodalom, de eddigi (adatokon alapuló) tapasztalataink is alátámasztják, hogy ahhoz, hogy valóban sikerüljön a mélyen beágyazódott hagyományos pedagógiai szemléletet gyökeresen megváltoztatni, minimum három-, de inkább ötévnyi időre van szükség. Míg a diákokkal való együttműködés esetében a személyközpontú pedagógiai szemlélet és gyakorlat kialakítása a cél, ehhez a pedagógusoknál/vezetőknél a konstruktivista pedagógia eszközeinek és módszereinek alkalmazása útján kívántunk eljutni.

A Dobbantó program mint oktatásfejlesztés

A hazai és nemzetközi szakemberek együttműködésében zajló Dobbantó program az oktatás fejlesztéséről rendszerszinten gondolkodva, azt elsősorban iskolafejlesztésként értelmezve valósult meg. A kísérleti fejlesztés az osztálytermi folyamatok megváltoztatására és a diákok személyre szóló tanulásfejlesztésére koncentrált, melyben kulcsszereplők a pedagógusok.

A fejlesztők azonban a program hosszú távon való fenntarthatósága érdekében a fejlesztés kezdetétől fogva komoly szerepet szántak az iskolafejlesztés és az intézményesítés mozzanatainak. Ebben a részben az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos elméleti háttér bemutatása után a Dobbantó egyes elemeinek a bemutatására, majd a tanulságok megfogalmazására kerül sor.

Oktatásfejlesztési alapelvek

Az oktatás rendszerszintű fejlesztésének korábban már idézett nemzetközi szaktekintélye, Michael Fullan fölhívja a figyelmet arra, hogy a társadalom és annak egyik legnagyobb alrendszere, az oktatás, egy olyan komplex rendszer, amelyben minden mindennel összefügg. E miatt nehéz – kis túlzással lehetetlen – a rendszerbe történő beavatkozások hatásait előre kiszámítani, és jól használható fejlesztési algoritmust kidolgozni. Törekedhetünk ugyan az oktatási rendszer komplexitásának leírására, vallja Peter Senge, a tanuló szervezetek közismert szakértője, de nem szabad azt hinnünk, hogy képesek vagyunk a

változás minden elemét és a közöttük lévő valamennyi lehetséges kölcsönhatást föltárni. Meg kell tanulnunk az oktatás átalakulási folyamatait dinamikusan komplex jelenségek egymást átfedő sorozataiként tapasztalni és felfogni. (Fullan, 2008, 41–43.)

Vegyük sorra az oktatásfejlesztés során megvalósuló alapelveket!

A fejlesztést meghatározó tényezők

Egy oktatásfejlesztési program tervezésekor, illetve megvalósítása során legalább három dolgot mindenképpen figyelembe kell venni:

1. a közoktatás szerkezeti, oktatási és nevelési alapkörülményeit, amelyek a fejlesztés kiinduló pontját jelentik;
2. az oktatási rendszeren kívüli tényezőket, körülményeket és hatásokat, amelyeknek befolyásuk van a fejlesztésre;
3. és mindezt rendszerszemléletben kell megvalósítani, vagyis figyelembe kell venni a rendszeren belüli és rendszerközi tevékenységek összhangjának meglétét és hiányosságait.

1. A közoktatás szerkezeti, oktatási és nevelési alapkörülményei, amelyek a fejlesztés kiinduló pontját jelentik

Egy oktatásfejlesztési program indításakor mindenképpen foglalkozni kell a következőkkel:

- a program szükségessége, jogszabályi környezete, finanszírozhatósága, viszonya korábbi vagy párhuzamosan futó fejlesztési programokhoz, elhelyezkedése a közoktatás rendszerében, támogatottsága az oktatáspolitikai, a médiumok, a közvélemény körében, a tanulói célcsoportja és annak jellemzői, az érintett tanulók belépési és továbblépési lehetőségei, az oktatói célcsoportja és annak motivációi, a megvalósító intézmények vezetői és hozzáállásuk a programhoz, a megvalósító intézmények fenntartói és hozzáállásuk a programhoz;
- a programmenedzsment összetétele, kompetenciái;
- a program fenntarthatóságának és kiterjeszhetőségének lehetőségei a fejlesztés befejeztével.

A Dobbantó elindítását – ahogy erről korábban már szó volt – a közoktatási törvény módosítása (126. §) tette szükségessé, tehát indokoltsága és jogszabályi feltételei biztosítottak voltak. Ugyanakkor ez a paragrafus nem áll teljes összhangban a nagyon hasonló célcsoportról szóló szakiskolai felzárkóztató képzést szabályozó 27. § 8. bekezdésével. A 126. § mind a belépés, mind a kilépés, továbblépés feltételeit tekintve szigorúbb előírásokat határoz meg. E kettősség – különösen a projekt indulásakor – sok problémát, értelmezési gondot jelentett. Projektként a Dobbantó a finanszírozása folyamatosan biztosított volt. Ugyanakkor a tapasztalatok továbbvitelére, az eredmények hasznosítására már bizonytalanok a további feltételek. A programmenedzsmentet a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány biztosította az ország legkiválóbb szakértőinek szakmai támogatásával. A projekt folyamatosan kapcsolatban állt a párhuzamosan zajló, kapcsolódó jelentős nemzeti fejlesztések, így pl. a *Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)* vagy a *TÁMOP 2.2.2 – A pályaaorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése projekt* szakmai vezetőivel, illetőleg épített a hasonló célcsoportot érintő korábbi fejlesztési tapasztalatokra is.

2. Az oktatási rendszeren kívüli tényezők, körülmények és hatások, amelyeknek befolyásuk van a fejlesztésre

Az oktatás fejlesztése nem választható el a társadalom egészétől. Ezért hiába készül „profi” oktatásfejlesztési program, nem sokat ér, ha nem alkalmazkodik, illetve nem próbálja reálisan kezelni az oktatási rendszeren kívüli körülményeket. Esetünkben pl. a halmozottan hátrányos helyzetű családokban élő gyerekek problémáit vagy a család széthullásának, egyik vagy mindkét szülő munkanélkülivé válásának a gyerekekre, különösen a kamaszokra gyakorolt negatív hatásait. Az oktatásfejlesztésnek mindenképpen tekintetbe kell vennie a társadalom általános állapotát, az értékekről alkotott közfelfogást, a családnak és az iskolának a társadalomhoz való viszonyát, az ország gazdasági helyzetét, ezen belül a közoktatás finanszírozottságát, a munkaerőpiac helyzetét és a média hatását.

3. Rendszerszemlélet

A rendszerszemlélet az oktatásfejlesztésben azt jelenti, hogy a hatékony fejlesztés komplex, több területre terjed ki, a rendszeren belüli elemek szervesen illeszkednek egymáshoz, kapcsolódásuk van rendszerközi tevékenységekhez. Figyelembe veszi, hogy a fejlesztés hogyan befolyásolja a tantermi munkát, kiterjed-e az intézmény menedzsmentjére és az intézmények fenntartóira, illetve befolyásolja-e a tanulók szüleinek iskolához való viszonyát. Kiterjed arra, hogy a fejlesztés hatással van-e a programban részt vevő tanulók további életútjára, az érintett pedagógusok szemléletére, további munkájára, az oktatási intézmény egészére, illetve a programban részt nem vevő oktatási intézményekre és az országos oktatáspolitikára.

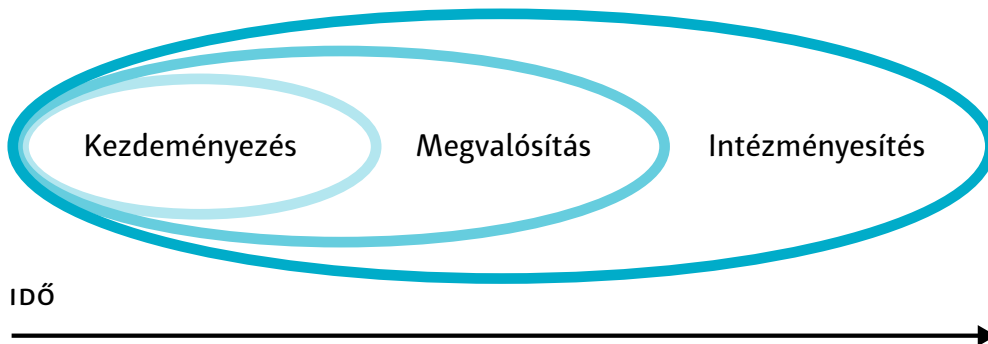
A Dobbantó program fejlesztői körültekintően alkalmazták az oktatásfejlesztés e három sarkalatos alapelvét. Ezekről részben már a *Bevezetőben*, illetve a program általános bemutatása során szó volt, részben pedig a program eredményeinek részletes bemutatásakor szó lesz.

Az oktatásfejlesztés/innováció szakaszai

A rendszerfejlesztés és az innováció egy soha véget nem érő folyamat, amire az eredményes működést akadályozó probléma megoldása vagy „pusztán” a rendszer hatékonyságának és eredményességének a fokozása érdekében van szükség. A fejlesztés és az innováció, természeténél fogva időigényes folyamat, az oktatásfejlesztés azonban különösen is az. A fejlesztés szakaszait és egymáshoz való viszonyukat mutatja be az 1. ábra.

Minden fejlesztés egy probléma azonosításával kezdődik, amelyet a megoldására való elhatározás megfogalmazása követ. Gyakori, hogy tartós megoldás csak a rendszernek az eredményesebb működés irányába történő elmozdulását elősegítő fejlesztés által lehetséges. Ennek elhatározása után szükség van a fejlesztés irányának meghatározására, a megvalósításra alkalmas szakmai stáb összeállítására, forrásokat kell szerezni és ki kell jelölni a fejlesztés kereteit. Az oktatásfejlesztésnek ez a kezdeti szakasza egymástól jól elhatárolható tevékenységeket foglal magában. Az egyik kritikus elem a *célmeghatározás*, a program megvalósításához szükséges szakmai elvárások kijelölése. A célnak ugyanis egyszerre kell mozgósítónak, tevékenységre ösztönzőnek, mérhetőnek és teljesíthetőnek lennie. A fejlesztési folyamat *megtervezése* során dől el a cél eléréséhez szükséges stratégia

és az alkalmazott taktikák. E szakasz meghatározó eleme a szükséges és elégséges feltételek meghatározása és a rendelkezésre álló anyagi és szellemi erőforrások feltérképezése. Nem hagyható figyelmen kívül az időtényező. Gondos mérlegelést kíván a lehetőségek és a kockázatok számbavétele, kihasználásuk és csökkentésük módjának végiggondolása. Megtörténik a végrehajtáshoz tartozó felelősségi területek meghatározása, kialakul a felelősség- és munkamegosztás, döntés születik a teljesítés és a részteljesítések időpontjáról. A tervezés része a fejlesztési program *minőségirányítási rendszere*, amely tartalmazza az eredményesség mérhető indikátorait.



1. ábra. A fejlesztés szakaszai (Forrás: Miles–Ekholm –Vandenberghé, 1987)

A *megvalósítás* szakaszában a tervek *végrehajtása* által egy szakpolitikai elképzelés gyakorlati véghezvitele történik. A tevékenységek által a rendszer egyre közelebb jut a kezdeményezés szakaszában meghatározott fejlesztési célhoz. A tervezés azért fontos, mert a jó terv jelent jó alapot a fejlesztés megvalósításához. Fontos a résztvevők munkája közötti összhang, a közös erőfeszítés, az együttműködés. A mérföldkövek azonosítása: a fejlesztési eredmények időről időre történő számbavétele segít annak ellenőrzésében, hogy a fejlesztés valóban a kívánt irányban – és a megfelelő ütemben – halad. Ehhez jól használható a minőségirányítási rendszer leírásában meghatározott eljárásrend. A folyamatok monitorozása és a részeredmények ellenőrzése adatokat szolgáltat arról, hogy a tevékenységek a kívánt irányban és mértékben mozdítják-e el a rendszert. Adatok alapján lehetőség van az esetlegesen szükséges korrekciók, beavatkozások megtételére. Ennek a szakasznak a része a program eredményeinek *értékelése*, a tapasztalatok összegzése, a fenntarthatóság és a továbbfejlesztés feltételeinek meghatározása. A programot záró összegző értékelés elemzi a terv és a végrehajtás összhangját, az indikátorok teljesülését, a fenntarthatóság és továbbfejlesztés szükséges feltételeit. A program során elért eredmények kiterjesztésére vonatkozó javaslatokat fogalmaz meg az oktatáspolitikai és szakmai döntés-előkészítők és döntéshozók számára.

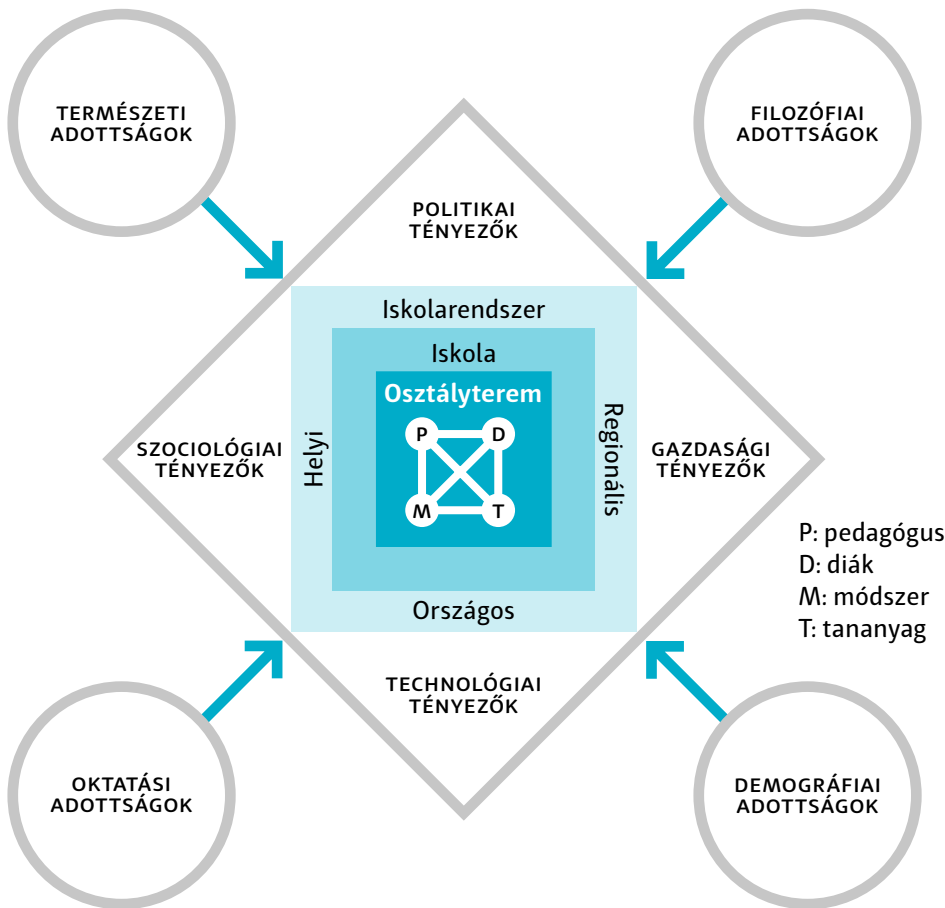
Az *intézményesítés* szakaszában a változás beépül a rendszerbe, folyamatossá válik, a folyamatos fejlesztés pedig a szervezet szerves része lesz. Olyan tevékenység ez, amely a fejlesztés első pillanatától kezdve jelen kell, hogy legyen, igazi kiteljesedésére azonban a pilot program megvalósulása után kerül sor. Gyakori probléma, hogy a fejlesztési folyamatok eredményei *fenntarthatóságának biztosítását* és *intézményesítését* nem tartják a fejlesztés szerves részének. Pedig egy fejlesztési folyamatnak csak akkor van értelme, ha hosszú távon ható változást képes előidézni a rendszerben, vagyis intézményesül és

fenntartható. Az intézményesült változás tetten érhető a pedagógusok napi osztálytermi munkájában, a feladataikról való gondolkodásban és a megvalósítással kapcsolatos elképzeléseikben, az iskolai szervezet működésében, a vezetés elvárásaiban és támogató tevékenységében, a szülők elégedettségében és a fenntartó elképzeléseiben, valamint a jogszabályokban és a nemzeti szakmai programokban. Egy fejlesztés akkor tekinthető csak sikeresnek, ha a céljaiban megjelölt területeken a célba vett változások eredményei mindaddig fennmaradnak, amíg egy még annál is jobb rendszernek, működésmódnak át nem adják a helyüket. Ezekhez a változásokhoz azonban – ahogyan az az 1. ábrán is látható – időre van szükség. A türelmetlenség, az egymást követő újabb és újabb fejlesztési elvárások, programok veszélyeztetik a fejlesztés eredményeinek fennmaradását. A Dobbantó program 2,5 éve alatt elért szakmai eredmények fenntarthatósága és terjedése is veszélybe kerülhet, ha nem teremődnek meg a fenntarthatóság, az intézményesülés keretei.

A Dobbantó program mint rendszerfejlesztés

Az oktatási rendszernek a korábban már említett összetettségét mutatja be a 2. ábra, amely a bonyolultság mellett arra is fölhívja a figyelmet, hogy a rendszer centrumában az osztályterem áll.

Ez az a tér, ahol minden egyes diák eredményes tanulása érdekében a pedagógusnak úgy szükséges választania a tanulási folyamatokat irányító tananyag és az alkalmazott módszerek közül, hogy azok a lehető legjobban illeszkedjenek az osztályba járó diákok előzetes tanulási tapasztalataihoz és egyéni sajátosságaihoz. Az, hogy osztálytermi folyamatokat milyen módon irányítja a pedagógus, nemcsak az ő személyes szándékától és szakmai tudásától függ. Jelentősen hatnak a vezető által megfogalmazott elvárások, az iskola ethosza, hagyomány- és szokásrendszere, szervezeti kultúrája is. Sem a pedagógusok, sem a diákok nem tudják függetleníteni magukat az iskolától. Magányos farkasok ritkán eredményesek a vadászatban, mint ahogyan egy fecske sem csinál nyarat. Ezért lényeges, hogy a fejlesztésbe ne csak egyes tanárok, hanem az egy intézményben közös feladaton dolgozó pedagógusok csoportja, közössége vegyen részt. Ennek megvalósításában, intézményi gyakorlattá válásában pedig meghatározó szerepe van annak, hogy az intézményvezetés milyen döntés-előkészítési és döntéshozatali gyakorlatot követ, mennyire ad lehetőséget az iskolai életbe való beleszólásra, elvárja-e az együttműködést és teremt-e hozzá feltételeket, mutat-e rá mintát, értékeli-e a megvalósítást és elmarasztal-e az együttműködés hiánya miatt. De még az autonóm iskola sem független a környezetétől, hiszen része a helyi, a regionális és az országos oktatási rendszernek. Annak elvárásai, szerkezete és feladatai kemény (pl. jogszabályok) és puha (pl. hagyományok) szabályozókon keresztül hatnak az iskolára és azon keresztül az osztálytermi folyamatokra. Az ábra négyoszlogei magának a közoktatási rendszernek a mikro-, mezo- és makroszintjeit, azok egymásba ágyazottságát mutatják. A körülöttük lévő háromszögek pedig az oktatási rendszer társadalmi környezetét jelképezik. Az iskolát körülvevő környezetnek azokra a legfontosabb területeire (politikai, gazdasági, technológiai és szociológiai tényezők) hívják föl a figyelmet, amelyek meghatározzák a fejlődés lehetséges irányát és jelentős hatással vannak az osztálytermi folyamatokra is. A kívül lévő körök arra figyelmeztetnek, hogy a társadalom általános jellemzői (mint pl. a demográfiai jellegzetességek vagy az oktatás hagyományai) közvetve, de hatnak az iskolarendszer, és azon belül az iskolai, osztálytermi és egyéni tanulási folyamatokra.



P: pedagógus
 D: diák
 M: módszer
 T: tananyag

2. ábra. Az oktatás átfogó modellje (Forrás: Kállai–Szabó, 2007, 14.)

Az ábrán ugyan nem látható, de tudható, hogy ennek a bonyolult rendszernek minden eleme bonyolult kölcsönhatásban van a többivel. Mint a komplex rendszerekben általában, itt is érvényesül a „minden mindennel összefügg” elve. De akkor hol kezdjük a fejlesztést, a változtatást? A komplex rendszerek fejlesztése nem lineáris folyamat. Többszintű beavatkozásra van szükség, és arra, hogy annak megvalósítói folyamatosan elemezzék a beavatkozásoknak a rendszer különböző elemeire gyakorolt hatását.

Így történt ez a Dobbantó programban is, ahol a fejlesztést nem lineáris folyamatként, hanem többszintű, rendszerszerű beavatkozásként tervezték és valósították meg. Ahogyan arról már szó volt, a hagyományoshoz képest megváltoztatták a tantermet, a tanulás fizikai környezetét. Modulrendszerű tananyagot dolgoztak ki, amelynek feldolgozásában az együttműködésre és az önálló tanulásra építő módszereket alkalmazták a dobbantós osztályban szoros munkakapcsolatban dolgozó pedagógusok. A diákoknak aktív szerepük volt saját tanulási folyamatuk tervezésében és megvalósításában. A pedagógusok is folyamatosan tanultak, hogy megértsék és egyre önállóbban, alkotó módon alkalmazzák a program szellemiségét. A program megvalósítását minden intézményben egy szakmai

vezető irányította, aki nemcsak a program országos menedzsmentjével, hanem a saját intézményvezetésével is folyamatos kapcsolatot tartott. Komoly szerep jutott az intézményvezetők támogató és irányító részvételének, valamint az iskolák egymástól való tanulásának. A beavatkozások hatásainak kiszámíthatatlansága miatt a támogató szakemberek folyamatosan figyelték a változások hatásait, és az elemzések tapasztalatai alapján módosították vagy valósították meg az újabb beavatkozásokat. A Dobbantó programot nemcsak azért tekinthetjük iskolafejlesztésnek, mert a változás/változtatás egységének az iskolát tekinti, hanem azért is, mert úgy gondolkodik az oktatás megváltoztatásáról, hogy a tanítási-tanulási folyamatra és az azt támogató feltételekre összpontosítva egy meghatározott tanulói csoport minden egyes tanulójának tanulási teljesítményének emelése közben az iskola változás kezelésére való képességének a fejlesztését is célul tűzi ki (Hopkins, 2001).

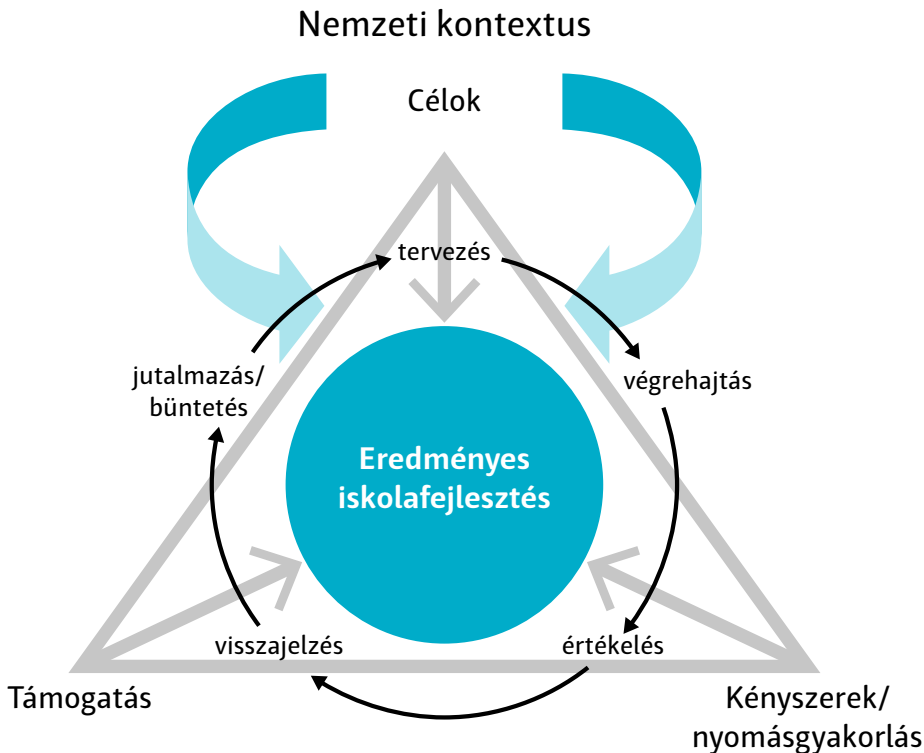
Az iskolafejlesztés néhány alapelve

A Dobbantó program szakértői az ezredforduló legprogresszívebb hazai és nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalataira építve tervezték és valósították meg a programot. Az alkalmazott legfontosabb alapelvek a következők voltak.

- A fejlesztés *célja az osztálytermi folyamatok megváltoztatása*. (Osztályteremnek nevezünk minden olyan hagyományos és újszerű helyszínt, ahol a pedagógus által irányított tananyag-feldolgozás történik.) A gyerekek eredményes tanulására irányuló folyamat szereplői a tananyag, a módszer, a diákok és a pedagógus. Az osztályteremben zajló folyamatok változásában e négy elem mindegyikének meg kell jelennie. Mivel azonban az osztálytermi folyamatok szervezője és irányítója a pedagógus, ezért
 - a fejlesztés *kulcsszereplője a pedagógus, de*
 - a fejlesztés *alapegysége az iskola*.
- A változásban részt vevők érdeklődése és tevékenysége a folyamat előrehaladtával változik. A változást sem az egyének, sem a szervezetek nem szeretik, mert megzavarja kényelmes és biztonságos komfortzónájukat. Ezért az eredményes változás elengedhetetlen feltétele, hogy mind a szervezet, mind a szervezetben érintett egyének keresztüljussanak a változás valamennyi állomásán, az elutasítástól a proaktív részvételig. A sikeres megvalósítás alapja a **CBAM (Concerns Based Adoption Model)** koncepciója, amely szerint a szervezeti változást az egyéni változásokon keresztül, a változást folyamatnak tekintve és e folyamat különböző szakaszaihoz igazodva az egyén személyes igényeit és szükségleteit is figyelembe véve, a változáshoz való viszony kis lépésekben történő megváltoztatásával lehet elérni. A fentiekből következően egy fenntartható változás megvalósítása több évet igénybe vevő folyamat.

A Dobbantó program fejlesztői jelentős mértékben építettek az eredményes iskolafejlesztés Creemers és munkatársai (Creemers és munkatársai, 1989) által kidolgozott modelljére (3. ábra), amelynek kiindulási alapja, hogy az oktatási rendszer eredményességének javulásához az iskolák folyamatos fejlődésére, fejlesztésére van szükség. Olyan folyamat ez, amelyet ha jól csinálunk, örökké fog tartani. Sikeres megvalósulásához egyrészt autonóm iskolákra, másrészt az iskolafejlesztést támogató szakpolitikai és társadalmi környezetre van szükség. A fejlesztés három sarokpontja a *célok, a kényszerek/nyomásgyakorlás* és a

támogatás, amelyek azonos mértékben hatnak az iskolafejlesztésre, és egyensúlyban vannak egymással. A fejlesztés ciklikusan megvalósuló elemei pedig a *tervezés* → *végrehajtás* → *értékelés* → *visszajelzés* → *jutalmazás/büntetés*. A modell fölhívja a figyelmet arra, hogy az eredményes iskolafejlesztés mélyen beágyazódik a környezetét jelentő nemzeti kontextusba, azt soha nem lehet az oktatáspolitikai összefüggésektől elhatárolva vizsgálni. A nemzeti kontextus határozza meg a célokat, a kényszereket/nyomásgyakorlást és a támogatás lehetőségeit.



3. ábra. Az eredményes iskolafejlesztés modellje (Forrás: Creemers, 1989)

Az eredményes iskolafejlesztés szempontjából a nemzeti célok kapcsolódhatnak a tanulói eredményekhez és/vagy az iskolafejlesztéshez is. A *nyomásgyakorlás* eszközei az erőteljes központi irányítás, az eredményes iskolafejlesztés képességét biztosító hatalomdelegálás, a külső értékelés vagy az iskolák elszámoltathatósága. *Kényszerek* pedig a változást kiváltó külső szereplők és a piaci mechanizmusok. A *támogatás* azt jelenti, hogy az iskolák elegendő időt, anyagi és humán erőforrást, helyi támogatást és némi autonómiát kapnak, illetve az eredményes iskolafejlesztést támogató kultúra alakul ki. A kényszer/nyomásgyakorlás és a támogatás könnyen összehangolható, és szorosan kapcsolódik is egymáshoz. Az erős központi irányítás és az eredményes iskolafejlesztés képességét biztosító hatalomdelegálás, a külső értékelés és a változást kiváltó külső szereplők fellépése például egyaránt tartalmazhatja a nyomásgyakorlás elemeit és a támogatás formáit. Ugyanez a helyi támogatásra és az iskolafejlesztést támogató kultúra kialakítására is igaz (He Chuan–Creemers, 2007).

A modellt az oktatási rendszer egészének szintjén értelmezve maga a Dobbantó program az eredményes iskolafejlesztéshez szükséges támogatás egy eleme. Iskolafejlesztésként értelmezve azonban maga is rendelkezik célokkal, támogató és kényszerítő eszközökkel. A továbbiakban e logika mentén mutatjuk be a programot és annak eredményeit.

A Dobbantóban megvalósult iskolafejlesztés fontos eleme volt az eredményes iskolafejlesztéssel foglalkozó nemzetközi szakirodalomban *differenciált iskolafejlesztés*nek nevezett szemlélet alkalmazása. Ennek lényege, hogy az iskolafejlesztés akkor lehet igazán eredményes, ha képes figyelembe venni az egyes intézmények diákjainak tanulási igényeit, valamint az iskola szervezeti feltételeit, kultúrájának hagyományait, a tantestület adottságait és lehetőségeit (Hopkins, 2001).

Az alapelvek megvalósulása a Dobbantóban

A következőkben áttekintjük a fent bemutatott fejlesztési alapelveknek a Dobbantó programban való jelenlétét.

Az osztálytermi folyamatok komplex megváltoztatása

Ahogy az a 2. ábrán is látható (l. 41. oldal), az osztálytermi (tanulási, tanulásszervezési) folyamatok négy tényező: a diák, a tanár, a tananyag és a módszer sokféle kölcsönhatásában alakulnak ki. A Dobbantó programban mind a négy elem eltér a „hagyományos” iskolákban tapasztaltaktól. A változtatás magának a tanulás színterének a megváltoztatásával kezdődött. A dobbantós termek kevésbé hasonlítanak a hagyományos iskolák osztálytermeire, és a Dobbantóban az iskolán kívüli színtereken is folyik tanulás. A tanulási tartalom (tananyag) nem tantárgyakból, hanem modulokból áll össze. Ezek száma kevesebb a hagyományos iskolai tantárgyakénál, így lehetőség van a diákok tanulási attitűdjének és alapképességeinek valódi fejlesztésére. A modulokat feldolgozó – és a megvalósító iskolák számára a program során rendelkezésre bocsátott – kapcsos könyvekben többféle tanulásszervezési megoldás, illetve különböző szintű megoldandó feladat áll a tanárok és a diákok rendelkezésére. Az ezekből történő válogatás mellett a pedagógusok, pedagógusteamek maguk is részt vettek a tananyagfejlesztésben. Produktumaik minden iskola számára elektronikusan hozzáférhetőek és felhasználhatók a moodle rendszeren keresztül (l. a 9. sz. lábjegyzetet). A tananyag-struktúra jellegzetessége, hogy a hagyományos iskolákéhoz képest jóval nagyobb szerepet kapott az életpálya-építés.

A tanulás- és tanulásszervezés legfontosabb alapelve a személyre szabott tanulásfejlődés, amelyet differenciálással, egyéni tanulási utak kialakításával, egyéni fejlesztéssel és fejlesztő értékeléssel valósítanak meg. Mindezt a diákok és a program iránt elkötelezett, szakmájukat magas szinten gyakorló pedagógusok irányítják. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése a program, az intézmény és az egyének szintjén is biztosított, és a pedagógusok nemcsak résztvevői, hanem aktív közreműködői magának a fejlesztésnek is.

Kulcsszerepben a pedagógus

A Dobbantó pedagógiai koncepciója komoly hangsúlyt helyez a megvalósítás szempontjából kulcshelyzetben lévő pedagógusok személyének kiválasztására. Elvárja tőlük, hogy a diákok iránt elkötelezett, az iskolai és további életútjuk sikereiért felelősséget érző és tenni akaró, ennek érdekében a szakmai fejlődést is vállaló szakemberek legyenek, miközben a fejlesztés megvalósításában partnernek is tekinti őket. A program valamennyi résztvevőjével szemben elvárásként fogalmazódott meg, hogy higgyenek a pedagógusok tehetségében. Abban, hogy képesek alkotókészségüket mozgósítani a program sikere érdekében.

A program egyrészt közvetlenül foglalkozott a pedagógusokkal, másrészt a vezetés támogatásának eszközével az intézményi környezetre gyakorolt hatást annak érdekében, hogy *„a bizalom, a teljesíthető elvárások, valamint az adekvát támogatás hármas rendszerének elve érvényesüljön”* (Bognár 2009, 25.). A pedagógusokkal szemben megfogalmazott elvárások teljesülését segítették a rendelkezésükre bocsátott szakmai programcsomagok, módszertani segédanyagok, az intézményvezetés, a teamben való működés, a változást segítő mentorok, a szakmai találkozók és a szakmai beszámolókra adott visszajelzések.

A változás egysége az iskola

Bár a Dobbantó program minden résztvevő iskolában csak egy tanulócsoporthoz zajlott, a programfejlesztők különös figyelmet fordítottak ennek az alapelveknek a megvalósítására. Az innováció ugyanis – természetéből adódóan – egy egész rendszer megváltozását célozza meg. Az a változás ugyanis, amely csupán egyetlen megszállott pedagógus vagy egy elszigetelt csoport ügye, kudarcra van ítélve. A rendszerszintű változás lényege, hogy születésének pillanatától kezdve az egész rendszer megváltoztatására törekszik, de ezt kis lépésekben teszi. A Dobbantó program bizonyos bójái – amelyekről később bővebben is szó esik – (pl. teammunka, iskolai szintű bevonódás), a program iskolai szintű szakmai irányítása, a folyamatos és személyre szóló vezetői támogatás, az elért eredményekre építő szakaszos tervezés és beszámolás, az egymástól való tanulás lehetőségének megteremtése olyan elemek, amelyek a fejlesztés intézményi szintű hatását hivatottak biztosítani.

A szervezet és az egyének viszonya a változáshoz (CBAM modell)

A modell¹⁰ arra hívja fel a figyelmet, hogy a változás (és így az iskolafejlesztés) folyamatában érintett egyének csak lépcsőzetesen válnak a változtatás aktív résztvevőivé. Az egyes fokozatokon egyénenként különböző ütemben jutnak előbbre, de minden szakaszban más és más áll az érintettek figyelmének középpontjában, és ennek megfelelően szintén szakaszonként eltérő mélységben képesek a tőlük elvárt új tevékenységben részt venni.

Az érdeklődés gyakorlatilag három nagy szakaszra oszlik: először az egyén elsősorban azzal foglalkozik, hogy a változtatás és következményei hogyan hatnak rá, miként befolyásolják mindennapjait; ezen túljutva már az érdekli, hogyan tudja az új rutinokat kialakítani, a

¹⁰ L. korábban a 42. oldalon.

változás egyes elemeit megvalósítani; végül pedig már arra figyel, hogyan is lehet azt továbbfejleszteni, még tökéletesebbé tenni.

Az első szakaszban az egyén a *változtatás és önmaga viszonyára* koncentrál. Ennek fontos összetevője, hogy az új koncepciót összeveti az addig benne élő elképzelésekkel, hitekkel, meggyőződésekkel (mental models). Az, hogy valaki tud-e azonosulni a változtatás szükségességével, a következőktől függ: kap-e elegendő (érzelmi, logikai) érvert a váltás szükségességéről; információhoz jut-e arról, hogy a változás következményei hogyan érintik őt szakmai és magánélete szempontjából; továbbá megerősítik-e abban, hogy korábbi rutinjait feladva is legalább olyan eredményeket tud elérni, mint korábban. Tehát ebben a szakaszban a fejlesztésben részt vevőknek megfelelő mélységű tájékozódási lehetőséget kell biztosítani a változtatás lényegéről, menetéről és eszközeiről. Ha ez elmarad, jelentős ellenállásra, elsősorban ellenérvek felsorakoztatására lehet számítani.

A következő szakaszban az érdeklődés már a *megvalósítandó feladat* felé fordul, a fő kérdés ekkor már a *hogyan*. A fejlesztés szükségességét elfogadó egyén figyelme középpontjába ekkorra a változtatandó tevékenységek/elemek kipróbálása – kezdetben az előírásokat lépésről lépésre követő mechanikusabb módon –, később ezek egyre önállóbb alkalmazása kerül. Ebben a szakaszban a változás résztvevői már kezdenek másokra, a hozzájuk hasonlóan próbálkozókra is figyelni, és már hasznos lehet számukra a tapasztalatcsere is. Ekkortól érdemes tehát az egymástól való (horizontális) tanulás lehetőségeivel is élni, egyes elemeit alkalmazni. Ha korábbi fázisban szorgalmazták, hogy másoktól, az élenjáróbbaktól tanuljanak, akkor könnyen vezethet minden épp az ellenkezőjére: a mások jó gyakorlata helyett az érintett gyakran azt figyeli, hogy az ő helyzetében miért *nem* lehet ugyanazt megcsinálni, mitől mások az ő feltételei, adottságai, lehetőségei.

A fejlesztésben résztvevők figyelme az utolsó szakaszban már *tevékenységük hatására* irányul: hogyan érhető el, hogy a változtatás még több eredményt hozzon, még jobban működjön. Ekkor az érintettek már igazi szakmai műhelymunkát tudnak végezni, és képesek a közös gondolkodás, tapasztalatcsere során még tökéletesebb, hatékonyabb megoldás kimunkálására. Ha ezt a belső indítást tudatosan kiaknázzuk, a változtatás fenntartható marad, intézményesül.

Támogató környezet

A fejlesztés megvalósítását támogató környezetet a program több szinten is igyekezett biztosítani. Egyrészt a tanulás fizikai és mentális környezetének kialakításában. A dobantós tantermek kialakításában az intézmények nagyfokú szabadságot élveznek, elvárás azonban, hogy esztétikus és barátságos, az egyéni tanulást, a munka és a pihenés ritmusát is lehetővé tevő „tantermek” készüljenek a dobantós osztályok számára.

Ezt a feladatot minden iskola másképp oldotta meg. Az esztétikus és mobil bútorok, a számítógépes ellátottság és internet-hozzáférés, a pihenő- és konyhasarok, a szabadpolcok és dísznövények irigylésre és követésre méltó tanulási környezetet jelentettek a programban részt vevő fiatalok számára. Ennek a vonzó fizikai környezetnek is szerepe volt abban, hogy a diákok szívesen jártak be az iskolába. A fizikai környezetnél is fontosabb azonban a mentális támogatás, a bizalmon alapuló légkör és a mentor tanárok (segítőpár-rendszer).

Támogató környezetre azonban nemcsak a diákoknak, hanem a velük dolgozó tanár-teameknek is szükségük van. A közvetlen, napi szintű szakmai támogatást a teamben való munka, a program intézményi szintű szakmai vezetője és az intézményvezetés biztosítja. Rendszeres, de külső szakmai támogatást jelentenek a pedagógusoknak a változást segítő mentorok, a vezetőknek pedig az educoachok.

A támogatás következő körét az FSZK által biztosított szakmai támogatás: a honlap, a hírlevelek, a szakmai találkozók, a tanévnyitó és tanévzáró konferenciák, regionális találkozók jelentik. Ezen túl a program folyamatos szakmai támogatását öt munkacsoport látta el, amelyek a program kialakítása és eredményes megvalósítása szempontjából különösen fontos területekre (tartalomfejlesztés, diák támogatás, híd a munka világába, iskolafejlesztés, intézményesítés) szerveződnek és dolgoznak.

Többszintű beavatkozás

Az iskolafejlesztési modell értelmében nemcsak a támogatás, a fejlesztést megvalósító beavatkozások is több szinten valósulnak meg. Ezeknek a középpontjában a programban részt vevő diákok állnak: hogy mindannyian visszanyerjék az évek során elvesztett önbizalmukat, hogy higgyenek magukban. Legyenek céljaik és terveik, és legyenek képesek erőfeszítéseket tenni ezen célok elérése érdekében. A diákokat érintő beavatkozások között szerepel a már említett tanulási környezet és az alkalmazott személyközpontú pedagógia (amelynek egyik Dobbantó-specifikus eleme az egyéni fejlődési terv és az annak megvalósulását elemző fejlesztő értékelés). De ide tartozik az alapkészségek fejlesztését célzó, több szinten kidolgozott modulrendszerű tananyag és a pályaorientációnál többet jelentő életpálya-építés kiemelt szerepe. A diákok eredményes tanulását segítő beavatkozás volt a tananyagfeldolgozás során alkalmazott, a tanulók egyéni aktivitására építő kooperatív tanulási technikák, a tematikus tananyagfeldolgozás és projektszerű oktatás beépítése.

A felsorolt változások megvalósításának szervezése és irányítása az iskola, azon belül pedig közvetlenül az intézményi dobbantós pedagógusteam feladata. A nem kis változást igénylő pedagógiai gyakorlat alkalmazásához elengedhetetlenül szükség volt arra, hogy a pedagógusok elfogadják a dobbantós diákokat és akarjanak segíteni nekik. E mellett azonban meg kellett ismerni és a gyakorlatba ültetni a korszerű módszereket, meg kellett szervezni a munkahelyi látogatásokat, az iskolán kívüli tanulási alkalmakat, és természetesen a hagyományos tanulási környezetben is alkalmazni egy új pedagógusszerepet. Ez a pedagógusok feladata volt, amelyhez a program számos – a támogatásokról szóló fejezetben már bemutatott – szakmai segítséget biztosított részben közvetlenül (pl. modulok), részben az intézményvezetésen, a szakértőkön, illetve a mentorokon és a szakmai programokon keresztül.

A program intézményesülése szempontjából fontos, hogy a változások megvalósulásának egysége az iskola, a program lényeges eleme pedig az intézményvezetők és az intézményvezetés támogatása. A folyamatos és adekvát szakmai támogatás érdekében a Dobbantó programban – a magyar közoktatás fejlesztésében előzmény nélkül állóan – úgynevezett educoachok állnak az intézményvezetők rendelkezésére.

Az intézmények szintjén történt beavatkozást jelenti a pedagógusok teamben való munkája, illetve az, hogy a program szakmai irányítását minden intézményben egy megbízott belső munkatárs végezte.

Nem lineáris változás

Fejlesztés-módszertani szempontból fontos, hogy a Dobbantó tervezői tudatosan és következetesen alkalmazták a nem lineáris változás elvét. Ezt bizonyítja a korábban már bemutatott többszintű beavatkozás, valamint a program akciókutatásként történő megvalósítása. A rendszeres belső monitoringvizsgálatok, a külső értékelések, a szakmai beszámolók és a pedagógusproduktumok értékelései folyamatosan adatokat szolgáltatnak a fejlesztés helyzetéről, a jól működő programelemekről és a nehézségekről. Ezen adatoknak a szakértői csoportok által történő elemzése alapján többször előfordultak kisebb-nagyobb módosítások a program megvalósításával kapcsolatban. Ilyen volt pl. az egyéni fejlődési tervek struktúrájának folyamatos fejlesztése, az első tanévben végzett diákok további karrierútjának nyomon követése, a modulok fejlesztése vagy a pedagógusok által problematikusnak talált területeken módszertani füzetek kidolgozása. A szakmai találkozók programjának összeállításakor a nehézségek megoldása, a konferenciákon pedig az eredmények visszacsatolása, megünneplése történt.

A célok–támogatás–kényszer/nyomásgyakorlás egyensúlya

A célok meghatározása programszinten történt, ehhez az intézmények pályázat útján kapcsolódtak. Az iskolák maguk tervezték meg az elérni kívánt változást, hogy a megvalósítás egy-egy szakaszában meddig akarnak eljutni. Ennek alapján értékelték fejlődésüket és határozták meg a következő fejlesztési szakasz céljait, valamint az oda vezető út lépéseit. A *tervezési-értékelési ciklus* megvalósításához az úgynevezett Dobbantó-bóják adtak irányutatást¹¹. A tervezés és a megvalósítás értékelésében való fejlődéshez az intézmények félévenkénti önértékelésére és újabb szakmai terveikre az Iskolafejlesztő és az Intézményesítés munkacsoport fejlesztő jellegű visszajelzést adott. A *támogatás* közvetlen és közvetett formában is megvalósult, ahogyan erről a támogató környezet bemutatásakor korábban már szó volt. Előbbi a pedagógusok, az intézményvezetés (beleértve a teamvezetőket is) támogatása pedig a program intézményesítése szempontjából elengedhetetlen. Hiszen az ő feladatuk, hogy közvetlenül támogassák a programban részt vevő pedagógusokat. Fontos eleme a támogatások rendszerének, hogy az intézményekkel folyamatosan kapcsolatot tartó mentorokat és coachokat az Iskolafejlesztési munkacsoport támogatta (képzés, szupervízió). A *kényszer* esetünkben a támogatási szerződésben vállalt kötelezettségek teljesítése.

Differenciált iskolafejlesztés

A Dobbantó iskolafejlesztési logikájának lényeges eleme az *adaptivitás*. Minden intézmény más, mert más az arculata, mások a hagyományai, a szakmai tapasztalatai, eltérő a szervezeti kultúrája. Ahhoz, hogy egy adott intézmény egy meghatározott helyzetből el tudjon

¹¹ L. később részletesebben a 128–136. oldalon.

mozdulni, feltételrendszeréhez, helyzetéhez és sajátosságaihoz illő, *intézményre szabott támogatásra* van szüksége. A differenciált iskolafejlesztés lényege, hogy még azonos célok elérése érdekében is akkor lehet az egyes szervezetek esetében eredményes fejlődést elérni, ha a lehetőségekhez mérten maximálisan biztosított az adottságaikhoz alkalmazkodó beavatkozás. Ezért a Dobbantó fejlesztési koncepciója nem egy teljesen lezárt, előre kialakított menetrendet és kötelezően megvalósítandó eljárásokat tartalmazó fejlesztés. Fontos eleme a konkrét iskolák megismerésére épített, folyamatos és szakaszos tervezés és elemzés után kialakított, intézményspecifikus fejlődési útvonalak megteremtése. Ennek érdekében egy – Dobbantó-bójáknak nevezett – keretrendszert alakított ki, amely az intézményfejlesztés egyes szintjeit és szereplőket négy fő területen támogatta. Ezek

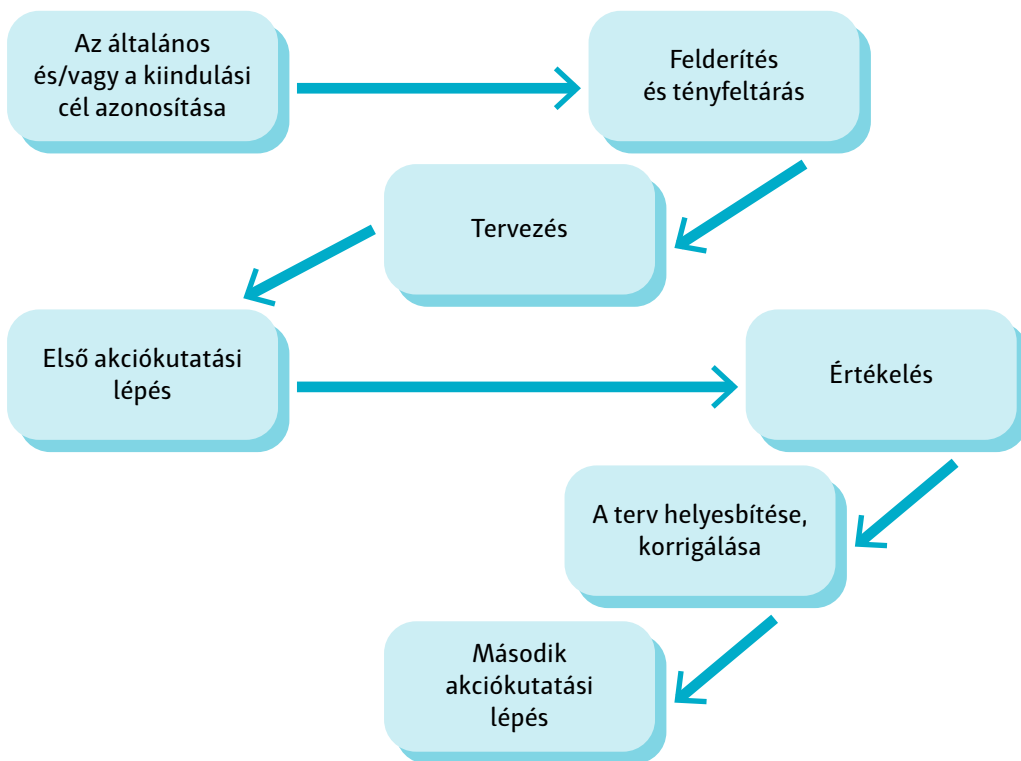
1. a szervezet- és
2. vezetésfejlesztés,
3. a pedagógusok szakmai fejlődése és
4. a program helyi beágyazódásának elősegítése.

Így lehetővé vált az egyes iskolák sajátosságait figyelembe vevő egyedi fejlődési útvonalak bejárása.

A Dobbantó program mint akciókutatás

Az *akciókutatás* fogalma a múlt század hatvanas éveiben jelent meg, elsősorban a minőségbiztosítással és az értékeléssel kapcsolatos szakirodalomban. Kutatási módszerként értelmezve a tevékenységre (akció) és azok hatásainak vizsgálatára (kutatás) épülő ciklikus folyamat, amelynek elemei a kiindulási kérdés, adatgyűjtés, elemzés, következtetés, ahogyan ez a 4. ábrán látható. Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló körfolyamatban, visszacsatolások láncolataiban alakulnak ki. A folyamat – amelynek nélkülözhetetlen szereplői a gyakorló szakemberek – a jó gyakorlatokra koncentrálnak. Lényeges eleme, hogy a kutatást és fejlesztést egységben kezeli. A gyakorlati tapasztalatokra épít, amelyek elemzéséből nemcsak következtetéseket von le, de fejleszti is azt. Arra figyel, amiben a pedagógusok helyesen járnak el, miközben folyamatosan elemzi és értékeli az e tevékenységek mögött megbújó szándékokat. Folyamatos az elképzelések és a tevékenységek újragondolása, korrekciója. Az ellentmondások meghatározásának állandó folyamatában segíti etikailag védhető, újabb akciók tartalmának és helyének meghatározását. Az akciókutatás módszerének egyik meghatározó eleme, hogy a fejlesztendő tevékenység megvalósítói folyamatosan elemzik és értékelik saját szakmai gyakorlatukat (reflexió), amely elősegíti annak egyre tudatosabbá válását és fejlesztését, vagyis mind az egyének folyamatos szakmai fejlődését, mind a szervezeti tanulást.

Az iskolai akciókutatásokat fejlesztő szakemberek, kutatók kívülről kezdeményezik, ők határozzák meg a módszereket, és ők irányítják (motiválják, értékelik) az egész folyamatot. Ha a kutatásban részt vevő pedagógusok nem pusztán végrehajtói egy folyamatnak, hanem saját tevékenységeiket az adott cél érdekében tudatosan változtató, és a változás eredményeire folyamatosan figyelő, a következő lépést ennek tükrében megtevő, aktív szereplőként vesznek részt, kollaboratív akciókutatásról beszélünk.



4. ábra. Az akciókutatás ciklusának egysége (Forrás: Kemmis–McTaggart, 1998)

A hazai és a nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalatok arról számolnak be, hogy a pedagógusok nagyon sokat tanulnak a saját pedagógiai gyakorlatukról, tapasztalataikról szóló megbeszélésekből. Az akciókutatás célja a tevékenység folyamatos javítása, optimalizálása. A folyamatban az eredmények és helyes megoldások mellett az akadályok, gátak, ellentmondások is folyamatosan felszínre kerülnek, amely újabb akciók tartalmának és megvalósítási módjának meghatározásához vezetnek (Havas, 2004).

A Dobbantó program azért releváns akciókutatás, mert a program egészére vonatkoztató rendszeres önértékelés és reflexió nemcsak azt biztosítja, hogy a folyamat közbeni korrekcióval a tartalom és megvalósítási mód a lehető leghatékonyabb legyen, hanem a megfelelő szakmai támogatást biztosítva az intézmények saját változási folyamataiknak aktív gazdáivá is tehetőek. Ezáltal ők maguk az elérendő változási cél kitűzői, a cél felé vezető út eredményességének értékelői és tevékenységeik eredményességének újragondolói.

A program a szakmai támogató környezet létrehozása és fenntartása mellett az intézményeket az akciókutatói szerepre is felkészítette.

1. Valamennyi intézményvezetés (az intézményvezető és a program megvalósításában vezető szerepet játszó további személyek) számára ún. educoach-szolgáltatást biztosított. Az educoachok az üzleti világot jól ismerő és az üzleti tanácsadásban jártas tanácsadók, akik segítik az intézmények vezetőit a változási folyamatok

eredményességének nyomon követésében, az eredményekre rendszeresen reflektáló vezetői magatartás megerősödésében.

2. Az iskolák pedagógusait havi rendszerességgel az iskolákban szervezett tréningekkel és folyamatos mentori segítséggel támogatta.
3. A program könnyen alkalmazható önértékelési eljárásokat, módszereket bocsátott az intézmények rendelkezésére. A program által megvalósítandó akciókutatást a támogató környezet bemutatásakor ismertetett öt szakmai munkacsoport tartotta kézben. Megvalósították az általuk átfogott területen a tartalomfejlesztést, a kipróbálás/megvalósítás feltételeinek biztosítását, nyomon kísérték a bevezetés/megvalósítás folyamatát, megtervezték a szükséges korrekciós/intervenciós lépéseket és azok hatásait is elemezték.

A Dobbantó program pályázat alapján kiválasztott 15 intézményben zajlott. A pályázat elnyerésének fontos kritériuma volt, hogy az iskolák pedagógusai vállalkozzanak a program központi fejlesztéssel létrehozott elemeinek nemcsak a megvalósítására, hanem értékelésére és saját innovációjukkal történő módosítására, gazdagítására. Fontos elvárás volt az is, hogy a programba bekapcsolódó pedagógusok megtanulják saját tevékenységüket reflektív módon szemlélni, értékelni és azon változtatni. Elvárás volt az iskolák felé a tanulási környezet alapvető átalakítása, amelynek konkrét módjáról az egyes intézmények – adottságaik és elképzeléseik függvényében – maguk dönthettek. A szakértők által kidolgozott szakmai modulok megvalósítását, a személyre szóló egyéni tanulásfejlesztést, annak tervezését és értékelését változást segítő mentorok és educoachok segítették. Jelentős fejlesztési eleme volt a programnak a pedagógusok reflexiós képessége fejlesztésének a támogatása. A program irányítói minden részt vevő intézménytől elvárták – és anyagi erőforrásokkal is támogatták – hogy a pedagógusok saját tevékenységük fejlesztésére, fejlődésére vonatkozó tapasztalataikat írásban rögzítsék. Ezeknek az írásoknak nemcsak a program dokumentációja, hanem az akciókutatás szempontjából is meghatározó a jelentősége. Az ilyen típusú írás ugyanis rákényszeríti szerzőjét a saját személyiségében lejátszódó folyamatok elemzésére, a mindennapi életben megvalósuló szakmai valóságnak a mélyebb vizsgálatára és megértésére.

A programban részt vevő iskolák finanszírozása fejlesztési szakaszokhoz kötötten történt. A támogatás elnyerésének feltétele volt az adott szakasz fejlesztési tervének értékelése és a következő szakasz tervezése. A szakmai beszámolókról az intézmények minden esetben tartalmi visszajelzést kaptak, amelyek célja a program megvalósításával kapcsolatos erények és fejlesztendő területek megnevezése volt.

A program része volt a folyamatos monitorozás és külső értékelés, illetve a programban részt vett tanulók további életútjának a nyomon követése. Ezeket az értékelő elemzéseket elsősorban a program vezetése és a szakmai támogatást biztosító munkacsoportok használták föl a program előrehaladásának nyomon követésére és a szükséges beavatkozások megtervezésére, de a nyilvánosság számára is hozzáférhetőek az FSZK honlapján (<http://www.fszk.hu/dobbanto>). Ilyen fejlesztő jellegű beavatkozás volt pl. amikor a monitoringjelentés főlhívta a figyelmet az egyéni fejlődési tervek használatával kapcsolatos problémákra: a pedagógusok számára bonyolult és nehézkes, a szülők és a diákok számára pedig több esetben érthetetlen is volt a fejlesztők által kialakított formátum. Ezért a Diáktámogató munkacsoport többször módosította, magyarázta és egyszerűsítette a formátumot. Az egyik szakmai találkozónak is témája volt az egyéni fejlődési tervek használata, miközben

a mentorok és a coachok arra biztatták az intézményeket, hogy bátran nyúljanak hozzá a formátumhoz, és alakítsák ki a számukra leginkább használható formát. Hasonló fejlesztő beavatkozás történt a vezetői találkozások során, olyan módszerek bemutatásával és gyakorlásával, amelyet a vezetők tudnak alkalmazni a kollégák szakmai támogatására, megerősítésére.

A Dobbantó intézményesülése

Az intézményesülés – ahogyan arról a második fejezetben már volt szó – az oktatás-illetve iskolafejlesztés folyamatának az a szakasza, amikor a változás beépül a rendszerbe, folyamatossá, a folyamatos fejlesztés pedig a szervezet szerves részévé válik. Az *1. ábrán* (l. 39. oldal) jól látható, hogy az intézményesülés a teljes fejlesztési folyamat alatt jelen van, az idő előrehaladtával azonban kiteljesedik, egyre inkább meghatározóvá válik, annyira, hogy a fejlesztési folyamat utolsó harmadát már csak ez az elem tölti ki. Ebben a fejezetben először az intézményesülés értelmezési lehetőségeiről, majd a Dobbantó programhoz kötődően történő megvalósítás lehetőségeiről lesz szó.

Az intézményesülés értelmezése

A fejlesztési folyamat eredményeinek fennmaradásához az esetek döntő többségében szükség van arra, hogy jogszabályokban, határozatokban, a fejlesztésben részt vevő intézményeknek, azok irányítóinak szabályzataiban olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek a program eredményeinek fennmaradásához.

Egy fejlesztés eredményei hosszú távon fennmaradhatnak a résztvevők, a továbbra is az adott feladattal foglalkozók tudásában, attitűdjeiben, képességeiben, röviden: kompetenciáiban. A fejlesztés folyamatában új kompetenciák jönnek létre, a meglévők pedig fejlődnek – elsősorban a pedagógusokban. De sokszor jelent ez feladatot a vezetők, az irányítók, az iskolával kapcsolatba kerülő segítő szervezetek munkatársai, az iskola segítő személyzete tudásának átalakulásával kapcsolatban is.

Az innováció eredményeinek fenntarthatósága múlik azokon a már korábban is létezett vagy éppen a fejlesztés folyamatában kialakított struktúrákon, hálózatokon, amelyekben emberek, szervezetek vesznek részt, amelyekben együttműködnek egymással. Esetünkben iskolák egymás közötti, az iskolák és a velük, a feladattal összefüggésben szóba jövő szervezetek közötti kapcsolatoknak, a pedagógusok bizonyos feladatok kivitelezésének elősegítésére kialakított hálózatainak van elsősorban jelentősége. Ezek a szerveződések hosszú távon fennmaradhatnak, működhetnek, mert tevékenységük beépül a folyamatos pedagógiai munka „szövetébe”, kikerülhetetlenné, a tevékenységek nélkülözhetetlen elemévé válnak.

Nehezen megragadható, de valószínűleg jelentős mértékben hat az innovációk eredményeinek fenntarthatóságára a szervezeti és pedagógiai kultúrának az átalakulása, amely – szoros kapcsolatban természetesen a tudás átalakulásával – szokásokban, nem kodifikált működésmódokban, és végső soron a résztvevő intézmények legszélesebb értelemben vett hagyományaiban ölt testet.

A fenntarthatóság megjelenik konkrét eszközökben, tárgyokban, infrastrukturális elemekben. Bár ezek passzívak, de létük, alkalmazásuk kényszere fontos lehet a változtatások hosszú távon való hatásában. Fontos kérdés, hogy a fejlesztési folyamatban kialakult eszközparkot képes lesz-e az intézmény továbbra is működésben tartani, azaz biztosítani a működtetéshez szükséges feltételeket, lesznek-e anyagi eszközei a szervizelésre, képes lesz-e a megfelelő ütemben felújítani stb.

A fenntarthatósághoz sok területen arra van szükség, hogy a változások hosszú távon működő struktúrák átalakulását jelentsék. Intézményessé kell válniuk abban az értelemben, hogy nem mindig újabb és újabb döntéseken múlik az innováció eredményeinek érvényesülése, hanem maguk a struktúrák, a szabályok alakulnak át, aminek következtében az új vagy megváltoztatott működésmódok természetessé, szinte automatizmusokká, az intézmény életének szerves részévé válnak. *Az intézményesülés az a folyamat, amelyben a fenntarthatóság feltételei létrejönnek. Az intézményesülést előidéző tudatos fejlesztési folyamat az intézményesítés.*

Intézményesülési lehetőségek a Dobbantó programban

A Dobbantó program pedagógiai koncepciójában megfogalmazódott, hogy milyen tartalmaknak, milyen eredményeknek kell biztosítani a program fennmaradását, minek az intézményesítésére van szükség (Bognár, 2009, 21–24.). A fejlesztők előzetes elképzelései szerint a program fenntarthatóságához a következő elemek fennmaradására van szükség:

- A *képzési forma* szempontjából a fejlesztés akkor tekinthető sikeresnek, ha a projekt lezárulta után az iskolákban, az elkövetkező tanévekben újra megszerveződnek az előkészítő kilencedik évfolyamok, s azokban az innováció során kidolgozott módon és kidolgozott programmal (vagy akár még azt is továbbfejlesztve) zajlik a nevelés, méghozzá megközelítőleg a programban kidolgozott kritériumoknak megfelelő vagy azt meghaladó szinten, eredményességgel és hatékonysággal.
- Az iskolák képesek lesznek *a képzésbe bevonandó tanulók felkutatására, a programban való aktív részvételük megvalósítására és a programból kikerülők nyomom követésére*. Az innováció során a még vagy már nem a Dobbantó-képzésben lévő tanulókkal való foglalkozás sajátos, helyi formái, intézményei jönnek létre, ezek továbbélése alapvető jelentőségű a program hosszú távú eredményessége szempontjából.
- A pedagógusok *innovációs készségének bátorítása* a program adaptivitásának elengedhetetlen feltétele. Szükség van azoknak a *pedagógusi kompetenciáknak és attitűdöknek* a folyamatos fejlesztésére, amelyek a legkülönbözőbb okokból hátrányos helyzetű tanulókkal magas pedagógiai színvonalon történő foglalkozással kapcsolatosak. Itt mindenekelőtt az elfogadásról és ezzel szoros kapcsolatban az együttnevelés, az inklúzió szemléletmódjával való teljes mértékű azonosulásról van szó.
- Kiemelt szerepe van *az egyéni szükségletek szerinti fejlesztés módszertani kultúrája továbbélésének és terjedésének*. Ez egy gazdag módszertan ismeretét és alkalmazását jelenti, amelybe beletartozik a differenciálás, a kooperatív munka és az életpálya-formálás eszközrendszere, az önálló tanulás fejlesztése, a tanulás tanítása, a projektmunka megfelelő alkalmazása és a problémaközpontúság.

- Szükséges, hogy a pedagógusok tudják úgy tervezni a nevelési folyamatot, hogy az megfeleljen a sajátos képzés követelményeinek. Ez a hazai iskolákban jellemző tervezési kultúrához képest más hangsúlyok kialakítását követeli meg, más módszerek alkalmazása szükséges, s alapvetően a rugalmasság kell, hogy jellemezze. Kiemelt elvárás a tanulók személyiségéhez igazodó tervezés, ezért fontos szerepet kap a tanulók minél alaposabb megismerése. Ennek a tervező munkának a jellegzetessége, hogy a tanulói tevékenységekre koncentrálnak, mindenekelőtt a fejlődéssel, tanulással kapcsolatos egyéni szükségletek kielégítését szolgálja, szerves részeként tartalmazza a tanulók differenciált motiválásának feladatait, a differenciálás eszközrendszerét általában is, a pedagógiai értékelés fejlesztésre koncentrálnak a megvalósítását, a tanulók együttműködésének feltételeit, folyamatát, tevékenységrendszerét, tehát a kooperatív tevékenységek tervezését.
- A rendszer nélkülözhetetlen eleme a tanulók fejlesztésére koncentrálnak új pedagógiai értékelési kultúra. Ennek központi eleme a tanulók önértékelési folyamata. A tudás adaptivitásának értékelésére összpontosít, a pedagógus számára jelent visszajelzést az elért eredményekkel összefüggésben, s ennyiben hozzájárul a munka megfelelő tervezéséhez, illetve ugyanez az értékelési folyamat biztosítja a program eredményessége és hatékonysága vizsgálatának lehetőségét is. Kizárt az értékelés fegyverező eszközként történő használata, motivációs eszközként csakis a belső motivációs rendszer kiépítésének függvényében, korlátozottan alkalmazható.
- A Dobbantó program fennmaradásához nélkülözhetetlen a komplex szolgáltatási rendszer, vagyis a mentálhigiénés, pszichoszociális segítségnyújtás, a pályaeorientációs rendszer, a legkülönbözőbb segítő szervezetek (szociális, család- és ifjúságsegítő szervezetek, ilyen tevékenységet végző egyházi és civil szervezetek stb.) tevékenysége.
- Fenntartandó, illetve folyamatos fejlesztést igényel az a kapcsolatrendszer, amely a sajátos képzési forma működéséhez szükséges, s az innováció folyamatában jött létre. Az iskola és a segítő szervezetek, az iskola és más iskolák, az iskola és a foglalkoztató, a szakoktatás helyszínéül is funkcionáló szervezetek, a pedagógusok és segítők, a pedagógusok és más intézmények pedagógusai, a pedagógusok és a szülők közötti kapcsolatok jönnek itt elsősorban számításba. Elengedhetetlen annak az együttműködési rendszernek a fenntartása, illetve fejlesztése, amely a Dobbantó programban részt vevő pedagógusok közötti kapcsolatokat jellemzi az innováció során. Az ugyanazokkal a tanulókkal foglalkozó pedagógusok között a hazai oktatás keretei között rendkívül ritkán megvalósuló együttműködési kultúra az innováció intézményesüléséhez és fenntarthatóságához elengedhetetlen.
- Szükség van az iskolai vezetési kultúra új elemeinek a fennmaradására. Ide tartozik, hogy az iskola pedagógiai kultúrájának szerves részévé váljon a hátrányos helyzetű tanulókkal való, pedagógiailag jól megalapozott tevékenység. Folyamatos feladat a nevelés finanszírozási, szervezeti, működési és eszközi, infrastrukturális feltételeinek biztosítása. Fontos a program elemeinek intézményen belül és azon kívül történő elhivatott terjesztése. Kiemelt jelentősége van a Dobbantó-osztályok nevelésével megbízott pedagógusok kiválasztásának, ösztönzésüknek, együttműködésük segítésének, munkájuk értékelésének.

Intézményesülés és differenciált iskolafejlesztés

A Dobbantó program megvalósítása során az intézmények felkészülhetnek arra, hogy:

- meg tudják tartani és a számukra legmegfelelőbb kimeneti lehetőségig eljuttatni minden érintett tanulójukat;
- a program megvalósításához szükséges szempontok alapján helyzetelemzést készítenek, és ennek mentén fejlesztési feladatokat határoznak meg, és e feladatokat megvalósítják;
- a hosszú távú fenntarthatóság szempontjait figyelembe véve alakítsák ki a kilenccedik, előkészítő évfolyam működését és működtetését, hogy az ehhez kapcsolódó feladataikat magas szakmai színvonalon tudják ellátni a programot követő időszakban is;
- képesek legyenek saját változási folyamataik hosszú távú fenntartására és továbbépítésére azt követően is, hogy a külső szakmai segítség (a program lezárultával) már nem áll rendelkezésükre;
- a diákok egyéni szükségleteinek kielégítésében közreműködni tudó, releváns helyi partnerekkel eredményes együttműködést alakítsanak ki és fejlesszenek;
- a programban részt vevő iskolákkal hálózatba szerveződhessenek.

A programnak – az előző fejezetben már említett – sajátossága, hogy nem kívánta előírni, hogy pontosan mit kell tennie az egyes iskoláknak, hiszen mind a 15 iskola más feltételekkel működött, pedagógusaik különböző szakmai tapasztalatokkal és intézményenként eltérő innovációs múlttal rendelkeztek, iskolánként más volt a változásra való hajlandóság és a program megvalósítása is egyik helyen közelebb, míg másutt távolabb állt a meglévő szervezeti és működési filozófiától, kultúrától.

Ehelyett a Dobbantóban megvalósuló differenciált iskolafejlesztés kereteket, ún. *Dobbantó-bójákat* határozott meg, melyek között az intézményeknek széles mozgásterük volt. A programfejlesztők ebben a nyolc bójában foglalták össze a Dobbantót meghatározó jellemzőket, ezek együttesét tekintették a program szerinti működésnek. Az iskolák saját fejlesztési és cselekvési terveiket ezeknek a bójáknak a figyelembevételével készítették el. A program nem írja elő, hogy az egyes iskoláknak milyen célokat kell teljesíteniük a program során. Csupán az az elvárás, hogy minden megjelölt területen fejlődjenek. A tervekészítést éppen ezért részletes helyzetelemzés előzi meg. A program egyes szakaszainak zárásához kapcsolódva az iskolák értékelik, hogy mennyiben sikerült teljesíteniük az adott szakaszra megfogalmazott célkitűzéseiket, meghatározzák a következő szakasz céljait, és kialakítják a cselekvés tervét. Az egyes iskolák értékelése – és a pénzügyi támogatás elnyerésének feltétele – a saját céljaiknak való megfelelés.

3. táblázat. A Dobbantó-bóják rendszere

Bója	Jellemzői	A Dobbantó program támogatási eszközei
Egyéni tanulási út	Az intézmény egyéni fejlődési utak biztosításával, teremtsen reális esélyt az eltérő fejlesztési szükségletek kezelésére. Így a személyre szabottság érintheti a célokat, a fejlesztendő kompetenciákat, a tartalmakat, azok mélységét, mennyiségét, a tanítás, tanulás szervezési módjait, az oktatás módszereit, a tanulási időt, az értékelést, a teljes tanulási környezetet.	<ul style="list-style-type: none"> • Egyéni fejlődési terv • Tanulói szerződés • Modulok • Segédanyagok: <ul style="list-style-type: none"> • A Dobbantó program tanulásszervezési keretei • Diáktámogató Füzetek
Team-működés	A program fontos jellemzője a teamműködés, azaz minél több személy együttműködése, akik rendszeresen megbeszélést folytatnak, hogy a teamtagok összehangolják munkájukat.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorálás • Szakértői háttér • Segédanyag: Diáktámogató Füzetek
Életpálya-építés	A Hídmodulok jelképesen átvezetnek a tanulásból a munka világába. A diákok erősségeire építve, pozitív énképük kialakítását, megerősítését támogatja a sokszínű, változatos tevékenységek sora. Fókuszban a foglalkoztathatóságot biztosító kompetenciák fejlesztése, illetve az önismeret, valamint a szakmaismeret áll. Fontos elem a heti rendszerességű munkahelyi tapasztalatszerzés.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorálás • Kapcsolat kiépítése a munka világával • Segédanyagok: <ul style="list-style-type: none"> • Modulok • Híd a munka világába – Segédanyag • Módszertani kézikönyv – a Dobbantó projektben megvalósuló job shadowing tevékenység megszervezéséhez és lebonyolításához
Diáktámogatás	A diákok komplex – pszichés, szociális, tanulási – támogatása, melynek keretein belül a diák élethelyzetét, jövőképét igyekeznek megérteni, annak változásához szakmai és speciális segítséget adni. A diáktámogatás a diákok egyéni képességeire, szükségleteire építve olyan személyre szabott fejlesztés és szolgáltatások biztosítása, amely a célhoz vezető úton csökkenti vagy megszünteti az akadályokat.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentor • Kapcsolat kiépítése a helyi támogató rendszerrel • Segédanyag: Diáktámogató Füzetek

Bója	Jellemzői	A Dobbantó program támogatási eszközei
Az iskola együttműködése a coachcsal és a mentorral	Minden intézményben dolgozik a vezetést támogató coach és a tanárokat folyamatosan segítő mentor. Az intézményeknek ki kell alakítania a külső szereplőkkel a sikeres együttműködés formáit.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentorálás a pedagógusoknak • Coaching a vezetéseknek • A mentorok támogatása • A coachok támogatása
Iskolaszintű bevonódás	A Dobbantó-osztály teljes elkülönülését, a benne dolgozó pedagógusok elszigetelődését el kell kerülni, és ki kell alakítani azt a módot, ahogyan az új szemlélet és módszerek elterjednek a tantestület egészében.	<ul style="list-style-type: none"> • A Dobbantó-team munkája • Coaching • Segédanyagok: <ul style="list-style-type: none"> • Dokumentumminták • Help-desk
Lemorzsolódottak felkutatása és megtartása	Ki kell alakítani azt az eljárást, amivel az iskola fel tudja kutatni a környezetében korábban „kihullott” diákokat, behozza őket az iskolába és megpróbálja benntartani.	<ul style="list-style-type: none"> • Fejlesztési koncepció • Pedagógus (mentorálás) • Vezetés (coaching) • Segédanyag: Útmutató a diáktoborzáshoz
Iskolafejlesztési program	Minden iskolának el kell készítenie a több elem-ből álló iskolafejlesztési programját, melyet a helyzetelemzése alapján a program ideje alatt megvalósíthatónak vél.	<ul style="list-style-type: none"> • Megadott szempont-sorok • Szempontsor (minimum–optimum) • Segédanyag: Fejlesztésiterv-minták

Forrás: Dobbantó Intézményfejlesztési stratégia, 2009

A bóják az intézményfejlesztés kereteiként segítséget jelentenek az iskolák számára a saját fejlődésük nyomán követésére: az időről időre visszatérő elemzések elvégzésére, következtetések levonására és a szükséges beavatkozások megtervezésére és végrehajtására. A Dobbantó program sajátosságainak kijelölésével a bóják az intézményfejlesztés új útjaira irányítják, új tartalmi elemek megvalósítására ösztönözik az iskolavezetőket. Ahogyan a pécsi Budai – Városkapu Iskola igazgatója megfogalmazta: „Néhány bója egészen új tudás megszerzésének lehetőségét kínálta: mentor, coach együttműködés, lemorzsolódottak felkutatása.” Az intézményvezetői visszajelzések, az iskolák félévenkénti beszámolóí, elemzései és a különböző külső értékelő szervezetek jelentései alapján ki lehet jelteni, hogy valamennyi bója tekintetében tapasztalható elmozdulás.

A Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. 2010-es monitoring-jelentése kiemeli, hogy a legerőteljesebb változásnak és ezzel összefüggésben a leginkább fennmaradó elemnek az intézményvezetők és a projektvezetők egyaránt az *egyéni tanulási utak* biztosítását tartják, szoros összhangban a *teammunkával*. A személyre szabottság

biztosításának elemei között konkrétan megfogalmazzák a modulok differenciált alkalmazását, az egyéni fejlesztési/fejlődési tervek alapján egyéni szükségletre alapozott tartalmak, időtényezők kijelölését és az egyéni bánásmód alkalmazását. Utóbbihoz kapcsolódik a segítőpár-rendszer, ahol a diák-tanár párok kölcsönös választása alapján alakulnak ki az adott diák iskolai életútjának személyes és folyamatos segítésére.

Az egyéni tanulási utak kijelöléséhez és kíséréséhez a program által biztosított segédanyag, az egyéni fejlődési terv (EFT) használata sok gondot okozott a programot megvalósítók számára. Mindaddig, amíg a programban dolgozó pedagógusok gondolkodásában nem következett be a szemléletváltás, az egyéni fejlődési tervet csak egy kitöltendő formanyomtatványnak látták, amit bonyolultnak, a diákok, szülők, helyenként még a pedagógusok számára is nehezen értelmezhetőnek találták. Ahogyan az előbb hivatkozott monitoringjelentés külön is fölhívta a figyelmet arra, hogy *„Az EFT a legtöbb helyen gondot okozott. A szakmai vezetésnek kell eldöntenie, hogy a pedagógusokat kell-e támogatni a jelenlegi verzió használatában, vagy a program enged a pedagógusok nyomásának és elkészül egy lényegesen leegyszerűsített változat.”* Azzal, hogy a program lehetővé tette az intézmények számára, hogy saját igényeikhez igazítsák, és ezzel használhatóbbá tegyék magát az eszközt, hozzájárultak a saját gondolkodásukban való mentális modellváltáshoz is, ami a későbbi mérések során be is bizonyosodott.

A teamműködés, az azonos tanulócsoporttal foglalkozó pedagógusok csapatmunkája nemcsak a pedagógiai tevékenység összehangolását biztosítja, de fontos eszköze a közös szakmai tanulásnak, fejlődésnek is. A vezetők a továbbiakban is meg kívánják valósítani a páros óravezetést. A fenntarthatóság szempontjából garanciális elem, hogy a teamműködés biztosítását előre tervezett időtartammal és pénzügyi forrás megjelölésével tervezik. A realitást tükrözik azok a vélemények, amelyek az utóbbi elem esetében intézményi forrást jelölnek meg, természetesen nem lemondva a fenntartói, sőt a törvényi szabályozások adta lehetőségek szükségességének hangsúlyozásáról.

Az életpálya-építés, a tanulásból a munka világába történő átvezetés jellegzetesen Dobbantó-specifikus pedagógiai elv és gyakorlat, amely szorosan összefügg az előzőekben érintett tartalmakkal. Hiszen akkor lehet eredményes ez a tevékenység, ha a tanulók egyéni háttértényezőit veszi figyelembe, az egyéni adottságokra épít, és ezekkel összhangban az egyes tanulók egyéni foglalkoztathatósági esélyeit növeli. Ehhez az egyéni utak biztosítása, a pedagógiai szereplők együttműködése az alap. Ugyanakkor megjelenik a fentiekkel egyenrangú másik elem, hogy lehessen hova orientálni az egyes tanulókat. Pozitívum, hogy az intézmények többsége ezen a területen a kapcsolatok szélesedéséről, erősödéséről, kapcsolatrendszerek kiépüléséről számolt be. Sokszínű, az egyes intézmények profiljával összhangban lévő, továbbvihető, továbbbepíthető megoldások jöttek létre a közvetlen munkahelyi tapasztalatszerzés (job shadowing) érdekében, melyek további működtetését, megerősítését tervezik az intézmények. A munkahelyi közvetlen tapasztalatszerzés ötlete mindenhol nagyon pozitív fogadtatást kapott, a megvalósítás azonban a legtöbb helyen nem várt nehézségeket hozott. Érezhetően sok volt a kezdeti félelem a diákok viselkedése miatt, és szerencsére sok helyen éppen ez hozta végül a legnagyobb sikereket. Sok tanár beszámolt arról, hogy a tanév során a Dobbantóval kapcsolatos legjobb pillanata az volt, amikor egy meglátogatott munkahelyen az elvárhatónál is sokkal jobban (fegyelmetten, aktívan, érdeklődően) viselkedtek a tanulók. (Sinka–Juhász, 2010)

A jól kiépített kapcsolatrendszerekre alapozva folytatódhat eredményesen a jövőben is a *lemorzsolódók felkutatása és megtartása*. Ezen a területen a dobantós statisztikák egyértelműen bizonyítják az eredményességet, melyek a felkutatásra és a megtartásra egyaránt vonatkoznak. Az iskolák – eltérő színvonalon – de minden esetben fejlődést mutatva alakították ki a diáktoborzási gyakorlatukat. A siker kulcsa a Dobbantó program tartalmi működésének pedagógiai-pszichológiai sajátosságai, illetve természetesen azoknak kiváló alkalmazása. Ez realizálódott a diáktámogatásban. A tanárok mint a diákok mentorai, a segítő párijai biztosították azt a bizalmi kapcsolaton alapuló személyes támogatást a tanulók számára, amely jelentősen növelte biztonságérzetüket, segítette önismeretük fejlődését, reális jövőképük kialakítását.

Minden szintű értékelés megerősíti, hogy a Dobbantó program az iskolákban nem elszigetelten működött, a változásokat az *iskolai szintű bevonódás* is jellemezte. Jelentős – a vezetői beszámolók és a külső értékelők adatai alapján is – a pedagógusok attitűdjeinek változása az egyes tanulókhöz és a tanulócsoporthoz való alkalmazkodás terén. A vezetők többsége úgy látja, hogy az egyes pedagógusoknál bekövetkezett pozitív változás a szervezeti kultúrára is jó hatással volt.

A sajátosan Dobbantó-specifikus elem, az *iskolafejlesztési program* ahhoz segítette hozzá az intézményeket, hogy fejlődjenek működésük tudatos, meghatározott elvek alapján történő elemzésében, az erre épülő tervezésben, a visszacsatolás/visszacsatornázás gyakorlatában.

A hazai iskolafejlesztési gyakorlatban a Dobbantó projektnek egyedülálló eleme az a támogató rendszer, amit a vezetőt támogató *coachcsal* és a tanárokat segítő *mentorral való együttműködés* jelentett. Ennek a programelemnek a részletes bemutatására a következő részben kerül sor. Itt csak néhány általános tapasztalat megemlítésére van mód. A szakképzésben gyakori nagy létszámú, több telephellyel működő intézmények esetében fontos kérdés annak eldöntése, hogy az intézményirányítás mely szintjén lévő vezető az, akinek „személyi edzése” hozzá tud járulni a program intézményi szintű támogatásához, elfogadásához és hosszabb távon történő intézményesüléséhez. Ebből a szempontból az intézmények mérete, összetettsége és szervezeti kultúrája jelentős tényezőnek bizonyult. Az is tapasztalható volt, hogy sem a coachok, sem a vezetők számára nem volt egyértelmű a vezetői támogatás e formájának sem a célja, sem a módszertana. A coaching, valószínűleg a szokatlansága, az előzetes tapasztalatok teljes hiánya miatt különböző fogadtatásra talált az egyes intézményekben. A vezetői fogadtatás és a coach személyisége, felkészültsége, egyéni működési jellemzői egymással összefüggően eredményeztek egyes intézménynél igen pozitív együttműködést, másutt pedig működésképtelenséget. Alljon itt egy pozitív vezetői vélemény: „Az iskolához a Dobbantó program által küldött coach mindazoknak az elvárásoknak megfelelt, amit a szakirodalom a jó coachcsal szemben támaszt. Sokéves vezetői tapasztalattal rendelkezik, rendszeresen tart vezetői tréningeket, felkészítéseket, nagy gyakorlata van az ilyen típusú munkában. Személyisége teljes mértékben megfelel a követelményeknek, empátikus, pozitív energiát sugárzó, aki képes arra, hogy őszintén, nyíltan lehet a megoldandó problémákról beszélni. A coach bemutatkozó látogatásán elkezdett ismerkedni az oktatási intézménnyel, a vezetési szerkezetével, vezetőivel. A felkészülés időszakában látogatásaival, beszélgetéseinkkel nagymértékben segítette az előkészítést, a tervezés munkáját. Új módszerekkel ismertetett meg, a team tagjainak kiválasztása, személyiségük feltérképezése megerősítette tapasztalataimat. Minden látogatásnak előre

tervezett célja és témái voltak, amelyet végigbeszélhettünk. Minden látogatás után emlékeztető készült, amely tartalmazta a megvalósított és a következő látogatásra tervezett témákat. Látogatásai során folyamatosan ismerkedett működésünk sajátosságaival, és a Dobbantó program eredményes megvalósításához szükséges vezetői eszközöket, támogatást, tapasztalatainak átadását kaptam.” (Bacsóné, 2010, 6.)

A vezetők személyes támogatásával kapcsolatban azonban az is kiderült, hogy nemcsak önismereti, stratégiai és a szakmaiságukat fejlesztő coachingra, hanem a napi vezetői problémák megoldásában való eligazodáshoz való segítségre is szükségük van. Hosszabb távon a programot megvalósító iskolák hálózata erre megoldás lehet.

Az üzleti világban már tapasztalt coachok összességében nagyon pozitívan látják a Dobbantó program egészének működését: [...] *„szerintem nagyon jól szervezett egyébként és annyira kidolgozott, amennyire csak lehet. Nekem csak pozitív meglátásaim vannak ezzel kapcsolatban, és én, amikor valakihez fordultam vagy kérdésem volt vagy bármi, hát mindig nagyon nagyon és mindenki segített, nagy biztonságban érzem magam a projekttel kapcsolatban.”*(Sinka–Juhász, 2009, 24.)

A mentorokkal való együttműködés egyenletesebb képet mutat. Általánosítható a mentorok pozitív véleménye a szakértői csoporttal, illetve a pedagógussokkal való együttműködésüket illetően. *„A Dobbantó programban eddig eltöltött idő alatt a mentorok kicsit mást tapasztaltak, mint amilyen várakozásokkal csatlakoztak a munkához, de ez általában pozitív csalódást jelent. A program komplexitását emelték ki a legtöbben, azt, hogy nagyon sok területre fókuszál, és azt mind nagyon komolyan is veszi. Alátámasztására álljon itt három idézet a fókuszcsoportos beszélgetésből:*

(1) Eleinte aggódtam, és amikor jöttek a problémák, elbizonytalanodtam, de aztán nagyon pozitívan csalódtam, az összes eddigi programhoz képest, amiben eddig benne voltam, nagyon nagyfokú profizmust tapasztaltam a problémák megoldásában.

(2) Többet kaptam, mint amit vártam. Amit más programokban soha nem tapasztaltam, az nekünk, mentoroknak a kézen fogása és utógondozása. Más programokban csak kiképeznek bennünket és szélnek eresztenek. Itt pedig nem ér véget a támogatás, bármikor fordulhatunk a programhoz a kérdéseinkkel, és mindig megtalálják rá a választ.

(3) A csúszások miatt voltak problémák, és így nekem is voltak kétségeim. A pedagógusok türelmetlenek voltak, nehéz helyzetbe kerültünk. De ettől függetlenül ennyire profi csapattal én még nem találkoztam, pedig több projektben dolgoztam már. Ennyire sok szakember ennyire jól együttműködjön, ilyenekkel még nem találkoztam.” (Sinka–Juhász, 2009, 25.)

Egy teamvezető véleménye szerint a *„mentor jelenléte a programban azért nagyon hasznos, mert így javul a kommunikáció a szervezeten belül és a teamtagok között. Sokkal nagyobb az együttműködés, tolerancia és kevesebb a feladás, kilépés [...] eredményesebb a munka. Elkötelezettebbé válunk. Ha valamilyen probléma adódik, ezt a mentor támogatásával, külső szemlélődésével korábban tudjuk és tudtuk észlelni. Rávilágít a lényegre. Ezzel erősíti a szervezeti kultúránkat a teamen belül. Sokat tudunk tanulni a hibáinkból, amiket jó, hogy*

ő, egy külső szemlélő mond el nekünk, és nem én mondom el a kollégáknak. Magamat is így egy más szemszögből látom. Így sokkal több lehetőségünk van a javításokra. Ösztönöz minket.”

A Dobbantó program célkitűzéseivel, az intézményfejlesztés támogatásával összhangban a program tervezői és megvalósításának támogatói meghatározták, hogy mely területeken várnak érzékelhető változásokat a program hatására a résztvevő intézményekben. Ezek szerint

1. Szemléletváltásnak kell történnie a vezetésben, a tanárok körében. (Általánossá kell válniuk a humán pedagógiai képességeknek és attitűdöknek.)
2. Általánossá kell válnia a megváltozott *tanárszerep*nek, amely szerint a tanár első-sorban facilitátor. Fejlődnie kell a tanárok közötti együttműködésnek.
3. Meg kell valósulnia az egyéni szükségletre alapozott fejlesztési stratégia alapján történő tanulás-szervezésnek, ami a személyre szabott eljárások, egyéni bánásmód, projektoktatás, kooperatív technikák előtérbe kerülésében érhető tetten.
4. A program által preferált jellemzőknek – mint az egyéni igények prioritása, a nagy választási lehetőség, az elágazó életutak mint az életút jellemzői, a nevelés mint kapcsolat, az értékek, a tudás, a cselekvési minták közvetlen cseréje és az identitás és önismeret mint szocializációs cél – be kell, hogy épüljenek a mindennapi pedagógiai gyakorlatba.
5. Gyakorlattá kell válnia a támogató kapcsolatrendszerek igénybevételeinek és a potenciális munkaadókkal való folyamatos kapcsolattartásnak és együttműködésnek.
6. Fejlődnie kell a szervezeti kultúrának.

A következőkben a megvalósulással kapcsolatos tapasztalatokat ezen elvárások figyelembevételeivel foglaljuk össze.

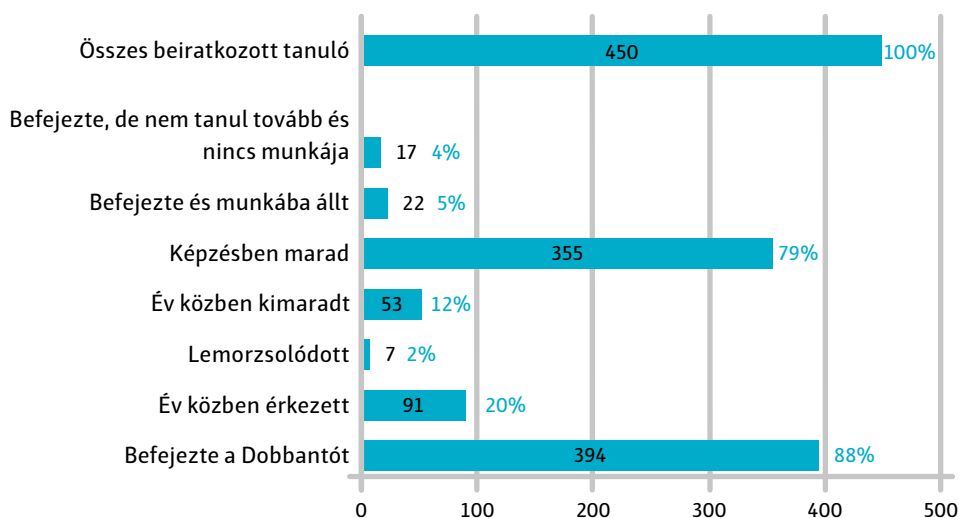
A Dobbantó tényekben, számokban kimutatható eredményei

A Dobbantó-filozófia egyik sarkalatos eleme a diákok tanuláshoz való viszonyának a megváltoztatása, amelyet az osztálytermi folyamatokra koncentrálnó komplex iskolafejlesztésként valósít meg. Az osztálytermi folyamatok bizonyítható változása a program sikerességének legjobb eredményességi mutatója. Amint az oktatás átfogó modelljét bemutató 2. *ábra* (l. 41. oldal) szemléletesen mutatja, az osztályteremben zajló folyamatok dinamikája a diák–pedagógus–tananyag–módszer kölcsönhatásában alakul. Ezért az osztályteremben tetten érhető változásokat e logika mentén tekintjük át.

A diákok körében elért eredmények

A Dobbantó program megvalósulásának egyik kritikus eleme volt, hogy egyáltalán legyen-e diákok, akik részt kívánnak venni a programban, illetve milyen arányban maradnak benn a képzésben azok, akik elkezdték. E peremfeltétel biztosítása érdekében a célcsoport felkutatása és a toborzás a Dobbantó-bóják között is megjelenik. Sikeres megvalósítása a program indításának évében különösen fontos feladat volt. A 2009–2010-es tanév beindítására, a dobbantós osztályba felvehető gyermekek tájékoztatására, toborzására – a programiroda segítségével – az iskolák plakátokat és szóróanyagokat helyeztek el olyan helyeken, ahol ezek a fiatalok megfordulhatnak. Az iskolák felvették a kapcsolatot a helyi nevelési központokkal, az általános iskolákkal és egyéb ajánlott szervezetekkel. Ennek ellenére 2009 júniusában a 15 iskolába összesen 138 leendő tanulót regisztráltak. Szeptemberre ez a szám 174-re változott. A tanév közbeni mozgások okozta változások miatt az osztályokba beírt összes tanulói létszám a program első tanévében 221 fő volt, a tanév végén 191 tanuló végzett. A legfontosabb létszámadatok összesítését az 5. *ábra* tartalmazza.

A két tanév (2009–2010, illetve 2010–2011) alatt összesen 394 diák végezte el a Dobbantó programot, a beiratkozottak 88%-a. Ez alatt az idő alatt 53 tanuló, az összlétszám 12%-a maradt ki. Vannak közöttük, akik más iskolában folytatták tanulmányaikat, volt, aki munkába állt, más városba költözött vagy gyermeket várt. Volt olyan diák is, aki börtönbe került. Igazi lemorzsolódó a két év alatt 7 fő volt, ez a beiratkozott tanulók 2%-a. A program jó hírének és a sikeres toborzásnak köszönhetően a második évben több volt az év elején beiratkozottak száma, mint az előző évben, de év közben – azok, akik sikertelenül próbálkoztak más oktatási formával – megkeresték az iskolákat, így 91 tanuló csatlakozott a programhoz. Az összes beiratkozott tanuló közül 355-en (az összlétszám 79%-a) a Dobbantó-osztály elvégzése után is részt vesznek valamilyen képzésben.



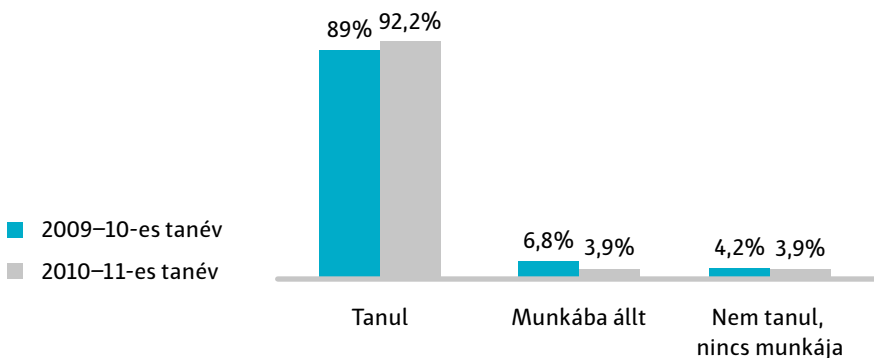
5. ábra. Létszámadatok a Dobbantó két tanévről (2009–2010, 2010–2011)

A 2010–2011-es tanév beindítását, a dobbantós osztályba felvehető fiatalok tájékoztatását, toborzását az iskolák már önállóan végezték. A kialakított kapcsolataikat felhasználva megkeresték az általános iskolákat, nevelési tanácsadókat, de sok esetben a gyerekek önállóan (esetleg barátaik, ismerőseik ajánlására) mentek el jelentkezni a Dobbantóba.

Miért maradtak meg a Dobbantó-osztályokban a gyerekek? Az okok között minden bizonnyal meghatározó jelentősége van a személyközpontú pedagógiának és a rugalmas képzési formának. A már említett egyéni fejlődési tervek segítik a diákok egyéni szükségletei szerinti fejlődésének megvalósítását, a differenciálást, életpályájuk formálását, az önálló tanulás képességének megszerzését. Az egyéni fejlődési tervben a diák, a szülő és a tanár egy-egy közösen kiválasztott területen határozzák meg a fejlődés célját. Közösen kijelölik a cél eléréséhez szükséges kis lépéseket, amelyet egyéni tanulási szerződésben rögzítenek. A terv teljesítésében a diákok nincsenek magukra hagyva. Mindegyiküknek van ún. „segítő párja”, azaz tanár mentora. Rendszeres beszélgetések során értékelik a diák munkáját, fejlődését. A külső értékelő vizsgálata igazolta, hogy a program pozitív változásokat idézett elő a tanulók személyiségében, miközben megadta számukra a továbbtanulás lehetőségét, a személyiségükben bekövetkezett változásokból kifolyólag (Baráth és munkatársai, 2010). A változást segítő mentorok szerint a diákoknál tapasztalható személyiségfejlődés eltérő, de valamennyien képessé váltak rövid távú célok megfogalmazására, és ami nagyon fontos, a számukra biztosított támogatások segítségével ezeket el is tudták érni. Szerintük a dobbantós tanulók a legtöbbet önismeretben, szociális és IKT-kompetenciákban fejlődtek. Utóbbiban a tanárok mellett az iskolák eszközparkjának is jelentős szerepe van. Az internetes ismeretszerzés és az e-kommunikációs forma sokat segített a gátlásos, kudarcos tanulóknak. Bár a leglátványosabb fejlődést a számítógép használatában mutatják a tanulók, más készségeik és képességeik is jobbak lettek: beilleszkedtek, hajlandók és képesek lettek az együttműködésre, megtalálták a helyüket az iskolában és felismerték azt is, hogy ezt a programnak köszönhetik. A résztvevő diákok kompetenciavizsgálata alapján megállapítható, hogy legtöbbjüknél a függetlenség (16%), a gyakorlatiasság (12%) és a

magabiztosság (11%) fejlődött, de látható fejlődés az együttműködés (7%) és a megnyerőség (7%) területén is (Cseh–Kígyós, 2010).

A program sikere szempontjából nemcsak az fontos, hogy a diákok elvégezzék az egyéves Dobbantó programot, hanem az is, hogy mi történik velük a továbbiakban. Nagy eredmény, ha a Dobbantóból kikerülő fiatalok képessé válnak a továbbtanulásra. Túlnyomó többségük valamilyen módon továbbtanul, ahogyan az a 6. ábrán jól látható. Ez pedig a program egyértelmű sikere.



6. ábra. A Dobbantót elvégzett diákok további életútja

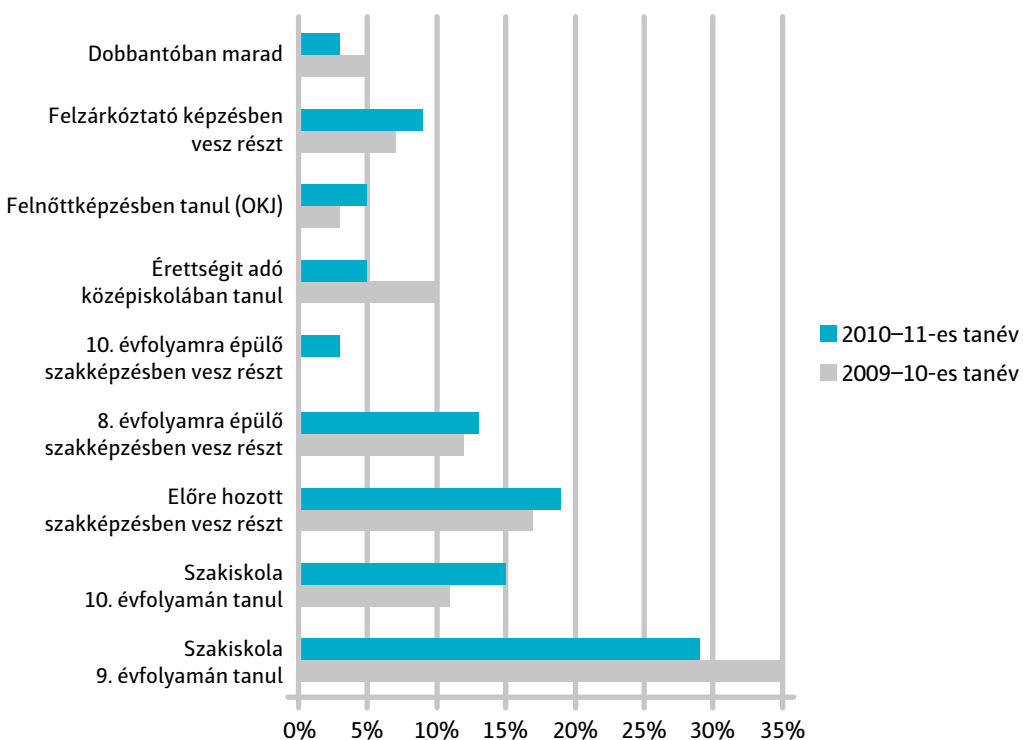
A tapasztalatok szerint azoknak a diákoknak a további életútja sikeresebb, akik a saját intézményen belül tudnak továbbtanulni. Az ismerős környezet, a részben hasonló elvárások sokat segítenek abban, hogy az egykori dobbantós tanulók ne veszítsék el önbizalmukat, és továbbra is megéljenek sikereket. „A gyerekek érzik, hogy különleges környezetbe kerültek és az átlagosnál szabadabb tanulásra kaptak lehetőséget.” (Baráth és munkatársai, 2010. 152.) A 7. ábráról az olvasható le, hogy a dobbantós diákoknak a képzsébe való visszavezetése milyen formában és összetételben valósult meg.

Az első végzős dobbantós évfárat kikerülésekor előfeltevés volt, hogy a legnehezebb a 9. szakiskolai osztályba bekerülő gyerekek integrálása lesz, mivel a kortársak hatása újra negatívan befolyásolhatja őket. A nagy létszámú osztályokban a tanárok személyes odafigyelése is kisebb. Ebből következhet, hogy az újra-lemorzsolódás veszélye itt lehet a legnagyobb. Ott, ahol ezekben az osztályokban a „régii” dobbantós tanár is tanít, vélhetően kedvezőbb lesz a helyzet. Mindezen előfeltevésekre a Magyar Gallup Intézet pályakövetéses vizsgálata rácáfolt. A végzett diákok életútjának nyomon követéses vizsgálata megállapította, hogy:

- a volt dobbantós tanulók többsége bent maradt a közoktatásban,
- örömmel gondolnak dobbantós tanévükre,
- szándékukban áll befejezni tanulmányaikat és szakmát tanulni,
- önismeretük reális, tisztában vannak erősségeikkel,
- jövőképük optimista. (Magyar Gallup Intézet, 2011)

A diákoknak az iskolához és a tanuláshoz való viszonyában, illetve képességeiben tapasztalt változások következetes és tudatos pedagógiai tevékenység eredményeként születtek meg. Fontos, hogy ennek a munkának a diákok nem elszenvedői, hanem maguk is aktív

közreműködői voltak. A személyközpontú pedagógia alkalmazása: az ismerkedő tábor, a segítőpár-rendszer, a közösen kialakított szabályok és azoknak az egyéni szerződésben történő rögzítése olyan apró lépések, amelyek keretet és fogódzót adnak a diákoknak az iskolai és az otthoni életükhöz. A hagyományos szakiskolai osztályokban erre nincs idő, energia, még sokszor megfelelő hely sem. A Dobbantó programban rendelkezésre álló tea-konyha, a közös étkezések vagy a kialakított kényelmes beszélgetősarok helyet és alkalmat nyújt a gyerekeknek sokszor annyira hiányzó baráti beszélgetésekre, egymás és önmaguk problémáinak megismerésére. Nagy segítség ez a – sokszor a világgal is szembe fordult – diákoknak. Ilyen lehetőséget, a személyiség ilyen mértékben való figyelembevételét és fejlesztését eddig egyetlen felzárkóztató program sem tudta biztosítani.



7. ábra. A programban végzett diákok további életútja

A tanulás barátságos, közösen megtervezett és kialakított – és megőrzött! – környezetében a tanárok új módszerek, tanulásszervezési eljárások alkalmazásával (projektoktatás, kooperatív technikák, csoportmunkák stb.) teremtették meg azt a légkört, melyben a tanulók előbb- vagy utóbb érdeklődőek lettek, bekapcsolódtak a munkába, majd az önálló tananyag-feldolgozásra is hajlandók és képesek voltak. Nem egyik napról a másikra és nem erőszakkal, hanem szép szóval, türelemmel.

Ezt segítette a tanulásnak (és a tanóráknak) a hagyományostól merőben eltérő szervezése. Fontos, hogy a tanárok és a diákok is elfogadják, hogy nem a csengetési rend határozza meg az óra végét, hanem a téma lezárása. Az önálló tanulást segíti a mindenki számára

elérhető internet, a korszerű infokommunikációs eszközök, amelyek használatához személyre szóló segítséget lehet kapni társtól, tanártól. A csoportos munkák során az együtt dolgozás öröme és az egymásra figyelés felelősségét tapasztaltatják meg, az eredmény pedig a közösségbe való beilleszkedés. A változást segítő mentorok tapasztalatai szerint a diákoknak tetszettek az új módszerek, a szülők azonban eleinte idegenkedve fogadták. Az eredmények azonban: hogy gyerekük eljárt az iskolába, és onnan pozitív élményekkel tért haza előbb-utóbb őket is meggyőzték.

Az önálló tanulásra való motiváció kialakításában fontos feltétel az IKT eszközpark, amely minden iskolában a diákok rendelkezésére áll. Ez nemcsak a sikeres munkavállalás szempontjából is fontos IKT-kompetenciák fejlesztéséhez elengedhetetlen. Az önállóság, a gyakorlatiasság, az önálló problémamegoldó képesség fejlesztésének egyik – a korosztály által is elfogadott – eszköze.

A szülők viszonya a Dobbantóhoz

A program sikeres megvalósításának egyik kulcseleme az iskola és a szülők közötti együttműködő kapcsolat. A Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. első értékelési jelentéséből (Baráth és munkatársai, 2009) kiderül, hogy a pedagógusok szerint gyakran, illetve csaknem mindig (73,2%) megtörtént a kapcsolatfelvétel, a vélemények megbeszélése a szülők és az iskola között. Ez a szoros szülő-iskola kapcsolat általában nem jellemző sem a szakiskolában, sem a középiskolában. A mentorok vélekedése szerint a program elején jelentkező szülői ellenállás a program szokatlanságából és az információáramlás kezdeti nehézségeiből eredt, nem mindegyik iskola kezdte jól a szülőkkel való kapcsolatfelvételt, kommunikációt. *„Ma a szülők azt is jelentik, ha betegség miatt hiányzik a gyerek.”* (Baráth és munkatársai, 2010, 151.) A mentorok azonban úgy vélekednek, hogy ennél a célcsoportnál nem szabad eltúlozni a szülőkkel való kapcsolat fontosságát. A tanulókkal való kapcsolat legalább ilyen fontos. Különösen akkor, ha olyan diákokról van szó, akik már elmúltak 18 évesek és nem minden esetben áll mögöttük egy vagy több szülő.

Az egyik iskolában végzett partnerelégedettség-mérés tapasztalatai szerint az első tanév végén a szülői véleményeknek a programról alkotott átlaga a következőképpen alakult (kérdésenként 10 pont volt a maximum):

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------|------|
| • A gyermekem elérte azt a célt, amit az egyéni fejlődésében e tanévben vártam. | 8,9 |
| • Segítséget kapott távolabbi céljai eléréséhez is ebben az osztályban. | 9,27 |
| • Gyermeke jól érezte magát ebben a képzésben. | 9,18 |
| • A tanárok és a szülők között a kapcsolattartás megfelelő volt. | 9,9 |

A szülők szerint a következőkben segítettek a tanárok:

- „rendre tanítani a gyereket, fegyelmezték”;
- „elindítani a felnőtté válás felé, a szakmaszeretet irányába egy olyan gyereket, mint az én fiam, pedig év elején minden bizonytalan és homályos volt, köszönöm, hiszen ez óriási lépés”;
- „jobban megismertem gyermekemet, mivel teljesen kinyílt.” (Nyíriné, 2010)

A szülők számára rendkívül meggyőzőnek bizonyult a gyerekeik viselkedésváltozása (Baráth és munkatársai, 2010). Amikor a dobbantós osztályokba kerülve felszabadultak, összeszedettebbek lettek, és elkezdtek jól érezni magukat az iskolában, ahová korábban nem szívesen jártak, a szülők rádöbbentek, hogy egy kis törődéssel mennyivel többet lehet kihozni a gyerekeikből. „Ekkor értették meg, hogy ez nem óvoda, és akár még érettségi is lehet belőle.” (Baráth és munkatársai, 2010, 151.)

A pedagógusok körében elért eredmények

A Dobbantó program sikerének legfőbb kulcsa a pedagógus. Fontos, hogy tudjon teamben dolgozni, mivel az osztályt együtt nevelő pedagógusok összehangolt közössége képes a jó együttműködésre és az eredményes pedagógiai munkára. Ezért különösen hangsúlyos a pedagógusok kiválasztása, felkészítése és együttműködésük kereteinek kialakítása. (Dobbantó Iskolafejlesztési stratégia, 2009)

A *tanárok szerint* a program nagy előnye, hogy lehetőség volt már akkor felkészülni a megvalósítására, amikor az érintett gyerekek még nem is voltak az iskolákban (Sinka-Juhász, 2009). A programban részt vevő pedagógusok már a diákokkal való találkozás előtt megismerkedtek a nevelési folyamat adaptív és differenciált tervezésével. Ez a korábbi tanári gyakorlatukhoz képest más hangsúlyok kialakítását, más módszerek alkalmazását tette szükségessé. A személyre szabott fejlesztésnek, az egyéni tanulási utak biztosításának alapfeltétele a tanulók minél alaposabb megismerése. A tervező munkának a tanulói tevékenységekre kell koncentrálnia, mindenekelőtt a fejlődéssel, tanulásal kapcsolatos egyéni szükségletek kielégítését szükséges biztosítani, figyelmet fordítva a differenciált motiválás feladataira, a differenciálás eszközrendszerére, a kooperatív tevékenységek tervezésére. A Dobbantó pedagógiai koncepciója szerint ehhez kapcsolódóan új pedagógiai értékelési kultúrának is létre kell jönnie, amely a tanulók fejlesztésére koncentrálna, és központi eleme a tanulók önértékelése. A pedagógusok az egész eszmeiséget nagyon jól fogadták. Azok, akik már korábban is próbáltak új pedagógiai eljárásokat alkalmazni, támogatták a programot. Azáltal ugyanis, hogy egy program állt mögöttük, támaszt, igazolást kaptak a tantestületben. Egy részük más osztályokba is átvihetőnek tartja a program sok elemét. A Dobbantó arra ösztönzi őket, hogy ők maguk is próbálkozzanak, kísérletezzenek új dolgokkal.

A *vezetők* egyértelműen arról számoltak be, hogy a program – a kezdeti nehézségek és az újjal szembeni ellenállás leküzdése után – határozottan fejlesztő hatással volt a részt vevő pedagógusokra. Kibontakoztatta kreativitásukat, innovációs készségüket. Ez a tény biztató lehet a Dobbantó program továbbélése szempontjából.

A Tárki-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. által készített második *monitoringjelentéséből* megtudhatjuk, hogy a változást segítő mentorok pozitívan csatlódtak a pedagógusok hozzáállásához és a program egészének összehangolt működését illetően. A pedagógusok fontosnak és nagyon jónak találták – szemben más projektekben szerzett tapasztalataikkal –, hogy itt a mentorok személyén keresztül folyamatos visszacsatolásra, tapasztalatmegosztásra volt lehetőség.

A külső értékelést végző Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. 2009 augusztusában készült első jelentéséből kiderül, hogy a jelentés készítésének idején a programban részt

vevő pedagógusok gyakorlatát legjobban a magyarázva tanító és visszajelzést adó szemlélet és gyakorlat jellemezte. Az önálló tanulószervezési formák közül leginkább a személyre szóló feladatadást és a számítógéppel támogatott tanítást, az interaktív tanulószervezési formák közül a csoportmunkát és a szerepjátékot használták leginkább a pedagógusok. Az is kiderült, hogy a direkt tanulószervezési módok voltak a leggyakoribbak az iskolákban, leginkább a gyakorlást, a magyarázatot és az összehasonlítást, míg az indirekt tanulószervezési módok közül a legnagyobb számban a megbeszélést, a problémamegoldást és az értő olvasást alkalmazták a tanárok. Általában a tapasztalati tanulási formák és az önálló tanulószervezési módok megjelenése nem jellemezte az iskolákat. Ugyanakkor biztató lehetett az interaktív tanulószervezés egyre nagyobb térhódítása. (Baráth és munkatársai, 2009)

A negyedik, 2011 februárjában készült jelentésből látható, hogy milyen változásokon mentek keresztül a pedagógusok. Leginkább a tanári tanácsadó, fejlesztő szerep előtérbe kerülésével kapcsolatban mutatható ki kedvező attitűd, ami a kooperatív módszerrel kapcsolatos pozitív viszonyulás meglétére utal. A tananyag feldolgozásánál, az adat- és anyaggyűjtésnél, a technológia-használat kapcsán egyértelműen tapasztalható a projekt módszer felé történt elmozdulás. Az interaktivitást, önirányított tapasztalatszerzést valamennyi megkérdezett nagyon kedvezően ítéli meg. A pedagógusok úgy érzik, hogy sokat tanulhatnak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásból, és fontosnak tartják, hogy az oktatási módszereiket a sajátos nevelési igényű gyerekek igényeihez igazítsák. Ezt a feladatot nagyon érdekesnek és fontosnak tartják, és szeretnék jól végezni. (Baráth és munkatársai, 2011)

A pedagógusok által használt *módszerek* fejlődésével kapcsolatban az értékelő jelentés (Baráth és munkatársai, 2010) arról számolt be, hogy mind a projekt módszer, mind pedig a kooperatív technikák alkalmazása növekvő súllyal jelenik meg a tanulási folyamatban a hagyományos tankönyvhasználattal szemben. A tanár szerepét a program közreműködői ennek megfelelően leginkább a forrásfeltáró szereppel azonosították. A tanárok, a projektvezetők és a mentorok egybehangzó véleménye szerint a tanári tanácsadó, fejlesztő szerep érezhetően erősödött a program során.

A tanulók iskolai értékelésével kapcsolatban is több területen a projekt módszer irányába tapasztalható kedvező elmozdulás a hagyományos oktatás jellemzőivel szemben. A programnak a tanulót középpontba állító szemlélete, a tanulók egyéni megismerési folyamataira való koncentráció iránti beállítódás és erőfeszítés a program egészét jellemezte. Az interaktivitást, az önirányított tapasztalatszerzést valamennyi válaszadó nagyon kedvezően ítélte meg.

A Dobbantó program hatásának elemzése a pedagógusok válaszai alapján egyértelműen megerősíti az eredetileg elgondolt, a tanulók mély megismerésére épülő komplex fejlesztési, tanulásirányítási modell eredményességét.

A Dobbantó program egy új együttműködési kultúrát teremtett meg az ugyanazokkal a tanulókkal foglalkozó pedagógusok között, ez pedig a pedagógusteam. A pedagógusokat érintő változások fontos eleme volt a *teammunka*, amely a szervezeti kultúra változására is hatást gyakorló szervezeti tanulás egyik eleme, valamint a pedagógusoknak az egyes diákokat személyesen támogató mentori tevékenysége.

A változást segítő mentori beszámolókból megtudhatjuk, hogy a pedagógusok teamben való sikeres együttműködésének meghatározó eleme volt, hogy a benne dolgozók tudtak-e azonosulni az új szemlélettel, képesek voltak-e átvenni és alkalmazni a tanult módszereket (Sinka–Juhász, 2010). Igen fontos, hogy a team a mentor távollétében is megfelelően működteti-e a programot. Bár általában a Dobbantó-teamek együttműködése jónak volt mondható, akadt olyan is, ahol nem tudtak elég hatékonyan csapatként működni. Néhány esetben a teamen belüli konfliktus volt az ok, de előfordult az is, hogy a tagok nem tudtak jól együttműködni. Sajnos arra is volt példa, hogy egy tanár nehezen, vagy egyáltalán nem tudott azonosulni a Dobbantó-osztályba járó diákokkal. Ennek ellenére a mentorok kiemelték a teamek jó működését, a megváltozott tanár-diák viszonyt, a kimagasló emberi kapcsolatot, a kialakított bizalmat. A dobbantós szemlélet kialakulása, az e-naplók rendszeres kitöltése, az egyéni fejlődési terv használata mind arra utal, hogy a pedagógusok „kezdenek ráérezni a dobbantós mentalitásra.” (Sinka–Juhász, 2010, 30.)

A teamek együttműködéséhez, az egymástól való kölcsönös tanuláshoz fontos, hogy a csoporton belül mindenkinek meglegyen a maga szerepe – a megfelelő hatáskör és felelősség hozzárendelésével együtt. A pedagógusteam együttműködése különösen fontos volt a Dobbantó újszerű moduljainak használata során, illetve az egyéni tanulási utak megteremtésében. Ezért a team számára nagyon fontos volt, hogy ezeknek a sajátos és új feladatoknak a megvalósításában együtt tudjon működni más szakmák képviselőivel. Ide tartozik pl. az adott település gyermekvédelmi jelzőrendszere (családsegítő és gyermekjóléti szolgálat/központ, védőnői hálózat, orvosi hálózat, nevelési tanácsadó, rendőrség, pártfogói hivatal stb.), amelynek munkatársai szociális és gyermekvédelmi problémák kezelésében tudnak segítséget nyújtani. A civil szervezetekre is (pl. cigány kisebbségi önkormányzat) támaszkodhatnak például a prevenciós, szabadidős tevékenységek megszervezésében, megvalósításában. A teamben dolgozó tanár hasznos segítői lehetnek a munkaügyi központok is, például a pályaválasztási tanácsadás, az egyes munkaterületek megismertetése, a különböző tanfolyamok, a munkavállalással kapcsolatos gyakorlati ismeretek (önéletrajz-készítés, állásinterjúra felkészülés stb.) területén.

70

A diákok komplex – pszichés, szociális, tanulási – támogatásához, nyújt segítséget a pedagógusokat támogatók köre. Ők (pszichológus, mentálhigiénés szakember, családterapeuta, de akár a gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus is) a diákok egyéni szükségleteire építve olyan személyre szabott segítséget biztosítanak, amely a célhoz vezető úton csökkenti, vagy megszünteti az akadályokat.

A Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. negyedik értékelő jelentése szerint a program egyik erősségét a teamek jelentették, akik rendkívül elkötelezettek voltak a program iránt, azonosultak annak személyközpontú pedagógiai szemléletével, és ennek megfelelően végezték munkájukat. A pedagógusok rendkívül pozitívan viszonyultak a tanításhoz, megvolt bennük az elhivatottság, amely a fiatalok differenciált és személyre szabott neveléséhez elengedhetetlen. A program által támasztott kihívásoknak való megfelelésüket segítette az összetartás, az egymás elfogadásán és tiszteletén alapuló partnerkapcsolat.

Ezeknek az eredményeknek az elérésében nagy szerepet játszott a pedagógusok felkészítése a sajátos képzés követelményeinek megfelelő nevelési folyamat tervezésére, egy új pedagógiai értékelési módszer kialakítására, a nevelési és azon belül a tanítási folyamat módszertani kultúrájának átalakítására. Éppen ezért, a program fennmaradásának

érdekében, fontos egyfajta mentori támogatás – pl. a szakirodalomban „peer mentoringnak” nevezett egymástól tanuló, egymást támogató módon – folyamatos megléte.

A program működése érdekében fontos, hogy ez az együttműködési rendszer fennmaradjon, s vele együtt fenn kell maradnia a komplex szolgáltatási rendszernek, vagyis a mentálhigiénés, pszichoszociális segítségnyújtásnak, a pályaorientációs rendszernek, a legkülönbözőbb segítő szervezetek (szociális, család- és ifjúságsegítő szervezetek, ilyen tevékenységet végző egyházi és civil szervezetek stb.) tevékenységének.

Intézményi szinten elért eredmények

A program szempontjából, amely a változások egységének az iskolát tekinti, meghatározó jelentősége van annak, hogy milyen változások érhetők tetten az intézményekben. Ezzel valamennyi értékelő jelentés foglalkozott, amelyek tapasztalatait a következőkben foglaljuk össze. Az „intézményi szint” magában foglalja az intézményvezetést, a pedagógusközösséget, valamint magát a szervezetet.

A programban részt vevő intézmények szerkezeti struktúrájuk alapján rendkívül sokfélék, ezért az intézményvezetést a szokásosnál tágabb fogalmi rendszerben szükséges értelmezni. Vannak olyan összetett, többcélú oktatási intézmények vagy intézményi társulások, ahol az igazgató/főigazgató közvetlen vezetői, irányítói szerepe nagyon távoli, döntési jogkörének megtartása mellett részvétele a programban közvetett módon valósul meg. Az ilyen esetekben az „intézményvezetés” szó használatakor egymással egyenértékű szereplőként jelenhetnek meg olyan pozíciók, mint az igazgató/főigazgató, illetve az intézményegység-/ telephelyvezető/igazgatóhelyettes. A vizsgálatok az „intézményvezetés” témakörében foglalkoztak a programkoordinátorok/teamvezetők tevékenységével kapcsolatos tapasztalatokkal is.

Az *intézményvezetés* vizsgálata az imént felsorolt szereplők vezetői hozzáállásának, bevonódásának, elköteleződési szintjének és tartalmának, valamint a program elemeinek az iskolai vezetési kultúrában történő meggyökeresedésének biztosítékai, tevékenységük a pedagógusok kiválasztására, együttműködésük segítésére, ösztönzésükre, munkájuk értékelésére kialakult új elemek fennmaradására terjedt ki.

A *pedagógusközösség* jellemzése magában foglalta a pedagógusközösség szerepvállalásának jellemzőit, az elfogadás, ezzel szoros kapcsolatban az együttnevelés, az inklúzió szemléletmódjával való azonosulás jelenlétét, a Dobbantó programban részt vevő team jellemzőit, kapcsolatrendszerét, az együttműködés formai és tartalmi kérdéseit a nevelőközösségben, a témához illeszkedő szervezeti kommunikáció jellemzőit, valamint a módszertani kultúra, a sajátos értékelési gyakorlat fennmaradásának garanciáit.

A *szervezeti kultúrát* a szervezet és vezetés, feltételek, szakmai tevékenység; oktatás-képzés, nevelés, szociális és egyéb szolgáltatás, kapcsolatok, társadalmi elismertség, valamint a gazdálkodás, tanügyigazgatás dimenziók mentén elemezték.

A *pedagógusközösség* szintjén bekövetkezett változásokat más összefüggésben már bemutattuk az osztálytermi szintű változások elemzésénél. Most a pedagógusok szemléletében,

gyakorlatában bekövetkező azon jellemzőket érintjük, amelyeknek fennmaradását – a Dobbantó program befejezése után – hosszabb távon is elővételezzük. A pedagógusok és a projektvezetők és a teamvezetők a programhoz való viszonyulása, *attitűdje* a projekt ideje alatt – a különböző időszakban végzett mérések alapján – változó volt. A diákok személyes támogatásának szükségességével kapcsolatban pl. kezdetben a program intézményi szakmai vezetésével megbízott kollégák (teamvezetők, projektvezetők – megnevezésük intézményenként eltérő volt) mutatták a legkedvezőbb attitűdöt, ami azt mutatja, hogy sikeres volt az erre a feladatra történő kiválasztás. Elkötelezettségük bizonyítéka az is, hogy nagyon fontosnak tartották, hogy jól végezzék ezt a feladatot. Érdekesnek és fontosnak tartották a programban való vezetői részvételüket.

A programban részt vevő minden szereplő egyetértett abban, hogy sokat tanulhatnak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásból, és véleményük szerint az oktatási módszereket döntően a sajátos nevelési igényű gyerekek igényeihez kell igazítani. A pedagógusok és a mentorok többsége úgy nyilatkozott, hogy azért igyekszik bővíteni tudását ezen a területen, mert a sajátos nevelési igényű gyerekek fejlesztésére vonatkozó szakmai ismeretek segítik őket a felmerülő pedagógiai problémák megoldásában. Lényegesnek gondolták a diákok szüleivel való szoros és folyamatos együttműködést is.

A pedagógusok egyértelműen pozitívan viszonyultak a Dobbantó programhoz. A leginkább pozitív élményük a tanítással kapcsolatos örömeik, valamint önbizalmuk erősödése volt, amely növekedő tendenciát mutatott a program megvalósításának folyamán. Ugyanakkor az új feladatok vagy kihívások nem váltottak ki bennük olyan erős félelemérzést, amely gátolta volna őket munkájuk elvégzésében és feladataik végrehajtásában. Ebben a program egészéhez való pozitív viszonyulásuk mellett szerepe lehetett a mentorok tevékenységének is.

A program különböző stádiumaiban végzett mérések azt mutatták, hogy bár más-más attitűdök mentén, de minden szereplő elkötelezett volt a program iránt.

Az intézményesülés és a fenntarthatóság szempontjából fontos elem a programnak a *nevelőközösség egészére gyakorolt hatása*, amelyet a program működésének és eredményeinek kommunikációja biztosított. Ennek eszközei az egyes intézményekben széles skálán mozogtak. Egyes intézményekben nagy hangsúlyt fektettek az adott iskola tantestületének tájékoztatására, máshol 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. Komoly tantestületi ellenállás sehol sem volt tapasztalható, 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 jól finanszírozottsága keltett ellenérzést, mert szembeüvöltött, hogy a dobbantós tanulóknak mennyivel több lehetőség kínálkozott, mint az iskola többi diákjának: nem számított egyedinek az olyan megjegyzés, hogy *miért pont ezek a gyerekek?* Több, a programban nem részt vevő kolléga úgy érezte, hogy a programban dolgozó pedagógusok az indokoltnál nagyobb

figyelmet, energiát és időt kapnak. Ezek az ellenérzések szinte minden esetben oldódtak, amit elsősorban a folyamatos kapcsolattartás, információcsere, kommunikáció segített.

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 sajátos nevelési igényű 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 másikban kreativitásra ösztönző és a manuális készségeket fejlesztő foglalkozásokban kap segítséget a team a tantestületből: *„a rajz szakos tanárnő járt át a Dobbantóba, pólót készítettünk, rajzoltunk. Linót készítettünk, nyomatoltunk, elmentünk a műhelybe. Ő nagyon élvezte a 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.”* (Baráth és munkatársai, 2010)

Örvendetes, hogy a Dobbantó programnak érezhető hatása van az intézmények egészére is. Hatása nem korlátozódik a programban résztvevőkre, hanem terjed az intézmény azon tanárainak körében is, akik nem tanítanak a dobbantós osztályokban. 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 az itt szerzett ismeretek motiválják őket újabbak 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.

A vezetői hozzáállás, bevonódás, elköteleződés területén is fejlődés volt tapasztalható. Az igazgatók általában nagyon hasonlóan ítélték meg a számukra és a program szempontjából is fontosnak tartott értékeket. „Az iskola legfontosabb szerepe, hogy igazodási pont legyen, ne kinyilatkoztasson, hanem felfedeztessen, ne előírjon, hanem választási lehetőséget adjon, ne döntsön, de tanítson meg a következmények figyelembevételére. Amikor megismerkedtem a Dobbantó szellemiségével, akkor valami hasonlóságot véltem felfedezni az általam elképzelt és a Dobbantó között. Ezért tudok azonosulni a programmal, és ezért igyekszem minél szélesebb körben megismertetni.” (Budai – Városkapu Iskola, Pécs)

Általánosságban jellemző, hogy a vezetők büszkéek iskolájuknak a Dobbantó programhoz való csatlakozására. Őszintén érdeklí őket a program sorsa. Készen állnak arra, hogy az általában elvártnál jóval nagyobb erőfeszítéssel dolgozzanak, hogy hozzásegítsék iskolájukat a program sikeres végrehajtásához. A pedagógusok szerint is az igazgatókat őszintén érdeklí a program sorsa és akár egy másik hasonló programban is dolgoznának. Ezt támasztja alá, és erősíti meg, hogy az iskolavezetők többsége a program folytatását tartja kívánatosnak. Az intézményesülési folyamat beteljesülésének, a folytatás eredményességének elengedhetetlen feltétele az igazgatók vezetői kompetenciáinak fejlődése. Az educoachok és a külső értékelők egybehangzó véleménye alapján fejlődtek a vezetők ezen a területen, míg a vezetőknek a saját magukról alkotott véleményére leginkább az árnyaltabb, differenciáltabb látásmód jellemző. *„Az educoachok a döntési képesség, az eredményközpontú szemlélet, az igazságosság kompetenciák esetén jelezték vissza a*

vezetők kompetenciájának csökkenését. A többi kompetencia esetén (hibákból való tanulás képessége, motiválás, tanácsadói képesség, tervezés, vállalkozó kedv, önfejlesztés képessége, határozottság, sikerorientáltság) kompetencianövekedést jeleztek.” (Baráth és munkatársai, 2011, 106.) A legszembetűnőbb fejlődés éppen azokban a kompetenciákban jelent meg, amelyek a Dobbantó program megvalósítása során leginkább szükség volt: motiválás, vállalkozókedv, az önfejlesztés képessége.

Általános érvényű megállapítás, hogy a vezetői magatartás jellemzői hatással vannak a szervezet fennmaradására, fejlődésére. Esetünkben a Dobbantó program fennmaradásáról van szó, tehát pl. az „átalakító vezetés” dimenziójának erőssége a fennmaradás, a kiterjesztés szempontjából kiemelkedő jelentőségű. Az értékelések alapján megállapítható, hogy a projekt során jelentős fejlődés következett be ezen a területen. Ezen belül is kiemelkedő, a legjobb eredményt mutató képesség az igazgatók „vízióállítási képessége”. A külső mérések eredményei is azt mutatják, hogy az intézmények törekednek a változások jobb kezelésére, és ezek megítélése is javuló.

A pedagógusok véleményeiben markánsan jelenik meg a kollégák terhelésének aránytalansága. Ennek kezelése vezetői feladat és felelősség. A felelősségvállalás és felelősségmegosztás kérdése kritikus elem a program intézményesülése szempontjából. Az intézményvezetőknek szükségük lenne olyan támogatásra, amely abban segíti őket, hogy eredményesebbek legyenek az intézményen belüli munkamegosztás stratégiai tervezése tekintetében. Ezen belül különösen a teammunka szempontjából kiemelkedő jelentősége van annak, hogy a vezető által is átlátható, kidolgozott és egyértelműen kommunikált legyen minden résztvevő pedagógus számára a hatáskör és az ehhez illeszkedő felelősség. Azok az intézmények, ahol ez jól működik, modellként nyújthatnak mintát a jövőben egy hálózati működés során.

Általánosságban elmondható, hogy a vezetői hozzáállás, a bevonódás, az elköteleződés garanciája biztosított azokban az intézményekben, amelyek a program folytatása mellett döntöttek. Azoknak a kompetenciáknak a hatása, amelyekben a vezetők megerősödtek, természetesen túlmutat a Dobbantó program folytatásán. Jó esélye van annak, hogy valóban gyökeret eresszenek az iskolai vezetési kultúrában. Ezek segíthetik a pedagógusok egyes feladatokra való kijelölésében a tudatosságot, hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a vezetői tevékenységben folyamatosan jelen legyen az együttműködés segítése, a motiválás és a reflektív pedagógusértékelés. A Dobbantó fenntartható intézményesülése szempontjából szükség van a vezetők további támogatására. A változó társadalmi/közoktatási környezetben a programot folytató intézmények folyamatos kapcsolattartása jelenthet olyan konzultációs, egymástól való tanulási lehetőséget, amely erősítheti a vezetői kompetenciákat.

A szervezeti kultúra változásai

A szervezeti kultúra az értékek, attitűdök, szokások, hiedelmek, vélekedések összetett rendszere, amely a megfigyelő számára különböző területeken tapasztalható meg. A 4. táblázat összefoglalva tartalmazza azokat a változásokat, amelyek a Dobbantó program hatására befolyásolják az intézmények szervezeti kultúráját.

4. táblázat. A szervezeti kultúra változása a Dobbantó program hatására

Területek	Az intézményekben fennmaradó Dobbantó-specifikus elemek
Szervezet és vezetés	<ul style="list-style-type: none">• Rugalmasság, a szükséglethez igazodó munkaszervezés, munkatársak kiválasztása, továbbképzése, munkaerő-gazdálkodás, humán-erőforrás-fejlesztés. Folyamatosan kontrollált felelősségvállalás, a felelősség delegálása• Együttműködés• Kommunikáció, problémamegoldás• Az intézményi fejlesztés gyakorlata
Feltételek	<p>Tárgyi, infrastrukturális, személyi feltételek biztosításánál a tanulói, a fejlesztési/fejlődési szükségletek alapján működő gyakorlat:</p> <ul style="list-style-type: none">• Helyiségek száma, funkcionális megfelelése• Bútorzat, tantantermek berendezettsége• Informatikai bázis• Taneszközök, fejlesztőeszközök• Álláshelyek• Szükséges szakmai kompetenciák• Továbbképzés, beiskolázás
Szakmai tevékenység, oktatás-képzés	<ul style="list-style-type: none">• Bemenet: belépő tanulók jellemzői (taníthatósági, nevelhetőségi háttértényezők)• A tanítás-tanulás folyamata:<ul style="list-style-type: none">• Egyéni fejlesztés• Kulcskompetenciák fejlesztése• Tanulási utak követése, reflexiók• Módszertan: az eredményes módszerek gyűjtése, átadása, a gyermek életkora, egyéni sajátosságok, módszertani sokszínűség, projekt módszer alkalmazása• Pedagógiai és egészségügyi rehabilitáció• Kimenet: eredmények, továbbtanulás, elhelyezkedés

Területek

Az intézményekben fennmaradó Dobbantó-specifikus elemek

Nevelés	<ul style="list-style-type: none">• Személyiségfejlesztés folyamata<ul style="list-style-type: none">• Személyes kompetenciák• Szociális kompetenciák• Közösségfejlesztés• Egyéni támogatottság
Szociális és egyéb szolgáltatás	<ul style="list-style-type: none">• Szociális, mentálhigiénés szolgáltatások• Gyermek- és ifjúságvédelem• Szabadidős tevékenységek
Kapcsolatok, társadalmi elismertség	<ul style="list-style-type: none">• Kapcsolat a belső partnerekkel (szakmai munkaközösség, szülői közösség, diákönkormányzat)• Kapcsolat a külső partnerekkel<ul style="list-style-type: none">• Munkáltatók/munkavállalói szervezetek• Megelőző/követő iskolafok• Fenntartó• Társadalmi kapcsolatok, a fenntarthatóságért tevékenykedő civil szervezetek
Gazdálkodás, tanügyigazgatás	<ul style="list-style-type: none">• Költségvetés• Erőforrások/erőforrás-elemzés, erőforrások felkutatása• Beiskolázási, nyilvántartási adatkezelés• Nyomon követés

Felvetődik a kérdés, hogy a fentiekben összefoglalt, a Dobbantó program hatására bekövetkezett/bekövetkezhető változások birtokában is, mennyire tud az iskola maga dönteni egy program, jelen esetben a Dobbantó további folytatásáról/bevezetéséről.

Elviekben az iskola dönthet a képzési programról, az intézménybe való bejutás feltételeiről, az alkalmazott nevelési-oktatási módszerekről, taneszközökről, a belső szervezeti és vezetési működésről, de ezeket a választásokat sokféle belső és külső tényező befolyásolja. Elsődlegesen belső körülmények lehetnek pl. az intézmény szakmai hagyományai vagy az intézmény pedagógiai és iskolavezetési kultúrája. Ahol volt már valamilyen kapcsolódó szakmai előzmény pl. SZFP, már csak tradicionális okok miatt is valószínűbb a folytatási igény. Ugyanígy, ha általában is jellemző az intézményre a szakmai önmegvalósítás, a magasabb felkészültség, az önfejlődést preferáló pedagógusi kultúra, a vezető aktív, kezdeményező szerepe, felelőssége, jobban valószínűsíthető a hosszú távú fennmaradás.

A külső feltételek közé tartozik az oktatáspolitikai, a specifikus mikro környezet, illetve a környezeti feltételek változása. Alapvetően meghatározza az intézményi döntést, hogy az országos, illetve helyi oktatáspolitikai milyen üzeneteket közvetít. Az iskola környezetének adottságai: a helyi gazdasági, munkaerő-piaci, társadalmi folyamatok; a demográfiai adatok, a kulturális jellemzők, a közösség igényei, a többi iskola programja pozitív vagy

negatív módon is befolyásolhat, nem is beszélve pl. a várható tanulólétszám, az adott településen, kerületben a szülők, gyermekek, a helyi társadalmi környezet igényeinek befolyásoló hatásairól.

A fenntartói támogatás és szerepvállalás

Az előző részben említett feltételek – az adott földrajzi, gazdasági, társadalmi környezet, a helyi oktatáspolitikai – közvetlenül és nagymértékben befolyásolják a fenntartói szerepvállalást is. A fenntartó által kialakított szabályozási környezet hat aztán az intézményekre. Meghatározza, hogy egyáltalán miről van lehetőségük önállóan dönteni, hogy milyen célok megvalósítását tartják fontosnak, milyen pedagógiai törekvéseket, fejlesztéseket ösztönöznek, támogatnak szakmailag vagy anyagilag.

Fentiek miatt a Dobbantó program indításának feltétele volt a fenntartói szerepvállalás. Döntésüket a pályázati kiírásban foglaltakból leginkább az alábbi jellemzők befolyásolták: „A projekt erősíti a társadalmi befogadást, mely által nőnek a sajátos nevelési igényű (SNI-) tanulók jövőbeli munkaerő-piaci lehetőségei, ami hosszabb távon hozzájárul a csoport társadalmi helyzetének javulásához a helyi társadalomban. Középtávú hatásként a program segíti a megvalósító intézményeket abban, hogy tanulói–tanórai–szervezeti szinten eredményesebbé váljon; rugalmasabb legyen a tanulók szükségleteinek megfelelő tanulásszervezés/munkára való felkészítés tekintetében, növekedjen a tanulók iskolai, valamint munkába állási sikeressége. A gyakorlóhelyek bevonása útján az intézményekben egyértelművé válnak a valós, a munkaerőpiac által igényelt és nélkülözhetetlennek tartott munkavállalói kompetenciák. A szakiskolai tevékenység során a tanulók hatékony, munkára való előkészítése, a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása, az alapkompenciák megerősítése és fejlesztése mint cél jelenik meg, melynek elérését minden esetben a szakiskolai képzés végére valamennyi tanuló esetében el kell érni. A program során alkalmazott folyamatos értékelő-fejlesztő tevékenység és a vezetőknek biztosított szakmai támogatás pedig a közép- és hosszú távon is sikeres intézményfejlesztés gyakorlatát erősíti.”

A program megvalósulásának folyamatában az Intézményesítés munkacsoport tagjai a fenntartókkal folytatott beszélgetésekben folyamatosan figyelemmel kísérték a fenntartói elvárásokat, az általuk nyújtható támogatási lehetőségeket a célcsoportnak szóló speciális képzési program megvalósításával és annak fenntarthatóságával kapcsolatban. Egybehangzó fenntartói véleményekben fogalmazódik meg, hogy a Dobbantó programot a fenntartók az intézményekben folyó szakmai munka megújulásának lehetőségeként értékelték. Úgy látták, hogy a program a településeken jelentkező nevelés-oktatás egyik lehetséges megoldási útjaként funkcionálhat. Pozitívum, hogy az intézményekkel szoros együttműködésben, különböző támogatási formák mellett hosszú távon gondolkodtak: a program céljainak megvalósítása mellett már annak indulásánál foglalkoztak a projekt-időszak utáni fenntarthatóság kérdésével is. Elvárásaik döntően az intézmények szakmai munkájára vonatkoztak, aggályaik elsősorban pénzügyi jellegűek voltak. A fenntartók képviselőivel készített interjúkból kiderült, hogy szinte minden fenntartó alapozni kíván a már meglévő kapcsolataira, továbbá elősegíti az intézmények, valamint a civil és szociális szféra közötti együttműködést. Alapvetően a programban részt vevő iskolák közötti tapasztalatcserék eredményességében bíznak, fokozott intézményközi tudásmegosztást várnak el annak elősegítése céljából, hogy minél több településen csökkenjen a lemorzsolódó

tanulók száma. Megfogalmazódott az igény az eredmények és tapasztalatok önkormányzati minőségirányítási programokba történő beépítésére, tehát az e kérdéskört kezelő helyi szintű szabályozás újrarendelésére is.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a fenntartók által hozott határozatokban, fejlesztési tervekben mindenütt szerepelnek a hátrányos helyzetű ifjúsági célcsoport felzárkóztatására vonatkozó célkitűzések, feladatok. Az érintett fenntartók 80%-ban kifejezetten számítanak ebben a Dobbantó programra. Jellemzőnek mondható támogatásuk a program új elemeinek minél szélesebb körben való megismertetésében. Mivel a jegyzők folyamatosan hozzájutnak az iskolai lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók adataihoz, a fenntartók komoly segítséget tudnak adni a sikeres diáktoborzáshoz, illetve a veszélyeztetett tanulóknak a Dobbantó programba történő irányításával hozzájárulhatnak ezen fiatalok oktatásba történő reintegrációjához. Részt vállalhatnak a szülők és az általános iskolai igazgatók tájékoztatásában is.

Örvendetes, hogy a hagyományostól eltérő pedagógiai módszerek és tanulásszervezési eljárások alkalmazása, terjesztése is megfogalmazódik a fenntartói elvárásokban, és pozitívan értékelik ezek használatát. Kevésbé jellemző a hosszú távon való fennmaradást segítő finanszírozási elemek vállalása. A kettős óravezetésből, a kisebb osztálylétszámból, a segítő szolgáltatások biztosításából származó költségek nagyobb részét az intézményeket terhelik. Órakeretük terhére, esetlegesen más, nem Dobbantó-specifikus normatívák (pl. felzárkóztatási normatíva), illetve kapcsolódó pályázati források igénybevételevel tudják a folytatás finansziális garanciáit megteremteni. A fenntartókkal készített interjúk alapján leszűrhető, hogy két-három intézmény esetében jelenik meg a program elemeinek és hatásainak koherenciáját tükröző vélemény. Erre példa a következő idézet.

„Vállalnák, hogy támogatják és szorgalmazzák, a fenntartásukban lévő valamennyi szakiskolában a 9. évfolyam elején minden tanulóra kiterjedő, a lemorzsolódás megakadályozásához információkat nyújtó és az egyéni terápiát lehetővé tevő állapotfelmérést végezzenek, amely a szociális helyzet, a neveltségi állapot, valamint a tanuláshoz szükséges alapképességek mérésére fókuszálna. Ehhez a Dobbantótól várnak szakmai segítséget, szakanyagokat és módszertani felkészítést.”

Fenntartható fejlesztés a közoktatási és foglalkoztatási rendszerben

Ahogy a puding minőségéről minden elemzésnél és vizsgálatnál többet mond azoknak a véleménye, akik elfogyasztják, úgy egy iskolafejlesztési program esetében a céloknak való megfelelésről azok véleménye meghatározó jelentőségű, akik részt vettek benne. Az iskolafejlesztés azonban jóval bonyolultabb a pudingfőzésnél. Valódi sikerét az dönti el, hogy képes-e beépülni a rendszerbe, és önjáróvá válni. Korábban már szó volt arról, hogy a „rendszer” fogalmát több szinten lehet értelmezni. Eddig elsősorban egy intézményt, egy fenntartót vagy az intézmények kapcsolataként létrejövő együttműködést értettünk a rendszer fogalma alatt. A fenntarthatóság szempontjából azonban nemcsak az a fontos, hogy a fejlesztési programban részt vevő intézmények rendszerében tovább él-e a Dobbantó, hanem az is, hogy képes-e az egész magyar közoktatási rendszer szerves részévé válni, hogy a maga eszközeivel hozzájáruljon a gazdaság eredményesebbé tételéhez. Miért van erre szükség, és mi kell ahhoz, hogy megtörténjen? Ezekre a kérdésekre adható válaszokkal foglalkozik ez a fejezet.

A Dobbantó tanulságai

Ahogy arról a harmadik fejezetben már volt szó, a program akciókutatásként valósult meg, ami nemcsak azt jelentette, hogy a megvalósítás során időről időre zajlottak külső és belső értékelések, hanem azt is, hogy ezen értékelések tapasztalatai alapján a programfejlesztés és a megvalósítás szerves egységként valósult meg, s ennek a folyamatnak az iskolák pedagógusai aktív és értékes szereplői voltak. Az első tanév tapasztalatai alapján a Dobbantóból kikerült tanulók további életútjának nyomon követésére is sor került.

Az értékelő szakemberek, a coachok és a mentorok, valamint a különböző szakmai támogató csoportok tagjainak beszámolóí és személyes benyomásai egyértelműen a program sikeréről számoltak be. A minden korábbi felzárkóztató programot messze felülmúlóan alacsony lemorzsolódási arány, a szülők, a volt diákok, a pedagógusok és az intézményvezetők beszámolóí mind azt bizonyítják, hogy a program megvalósításával kapcsolatos problémák ellenére a személyre szabott pedagógia eredményesen használható a Dobbantó célcsoportját jelentő tanulók körében.

A Dobbantó program tapasztalatai és tanulságai fontosak a magyar pedagógiai elmélet és gyakorlat számára egyaránt. Bebizonyosodott, hogy a pedagógusok – ha kellőképp „helyzetbe vannak hozva” – képesek korszerűen gondolkodni saját szerepükről és képesek változtatni a hagyományos tanítási módszereken. Valóban ők a pedagógiai folyamat kulcsszereplői, de ennek a szerepnek akkor tudnak magas szinten megfelelni, ha kihívásokat támasztó, ugyanakkor támogató szakmai környezet veszi őket körül.

A Dobbantó program egyik legfontosabb tanulsága, hogy a pedagógusok – megfelelő szakmai támogató környezeti feltételek mellett – képesek és akarják alkotó módon használni, adaptívvá tenni a központilag készített szakmai programot. A helyben, a résztvevők által mutatott érdeklődés alapján, keretként és a megoldások egyik lehetséges útjaként kezeltek, használták és alkalmazták a készen kapott anyagokat. Tevékenységeiket a végső cél elérése irányította: megtartani és ott tartani a diákokat az iskolában, a nevelésük, tanításuk helyszínén és szervezetében.

Az is bebizonyosodott, hogy ha a változás akár csak egy osztályban is megtörténik, az megfelelő vezetői támogatás mellett el tudja indítani az egész iskola pedagógiai tevékenységének a megváltozását. Ezen tapasztalatok alapján állíthatjuk, hogy a Dobbantó program minden középiskolában működhetne és tudna működni, ha sikerül megtalálni a lemorzsolódó fiatalok problémájának megoldása iránt elkötelezett pedagógusokat és az őket támogató intézményvezetőket, fenntartókat.

A pozitív tapasztalatok a program befejeződéséhez közeledve különösen is fölvetették a fenntarthatósággal kapcsolatos felelősség kérdését. A programot támogató szakmai munkacsoportok tagjaiban egyre gyakrabban fogalmazódtak meg olyan kérdések, hogy mi lesz a programmal a támogatás megszűnte után? Melyek azok az elemek, amelyek nélkül nem tud fennmaradni a személyre szóló pedagógia az iskolákban? Mi kell ahhoz, hogy akár a programot megvalósító iskolákban, akár más intézményekben terjedjen a sikeresnek bizonyult pedagógiai gyakorlat? Mi lesz az elkötelezett pedagógusokkal, ha nem lesz mögöttük az intézményvezetés által biztosított, a célok, a támogatás és a kényszerek egyensúlyára épülő támogató szakmai környezet? A legfontosabb kérdés azonban, amire majd csak a következő hónapok és várhatóan egy-két tanév munkája fog választ adni, az, hogy tud-e működni az eddigi támogatások nélkül, a tanulási tapasztalatokból és az elsajátított személetből építkezve, belső erőket megmozgató pedagógiai alapján a program, vagy sem?

Az Intézményesítés munkacsoport tagjai úgy látják, hogy a szerves fejlődés – azaz a korábban már megvalósított programokban (pl. SZFP, HEFOP) megszerzett tudás és tapasztalatok integrálása, kohéziója a Dobbantóban szerzett ismeretekkel és kialakult rutinokkal a dobbantós iskolák egy harmadában, esetleg közel a felében tovább fog élni. Ezzel azonban az oktatáspolitikai nem válaszolhat a korai iskolaelhagyás problémájára. Mindent meg kell tenni a program fenntarthatósága és kiterjesztése érdekében, amiről a későbbiekben még lesz szó. Az eddigi tapasztalatok alapján pozitívan nézünk a jövőbe. Meggyőződésünk, hogy a Dobbantó két tanéve során megmentett közel négyszáz tanuló a legjobb reklámja a sikeres dobbantós pedagógiának, az ebből következő iskolai szemléletváltozásnak – de leginkább a pedagógusok szemlélet- és gyakorlatváltozásának.

Mire jó a Dobbantó? Mire lehet alkalmassá tenni a programot?

A Dobbantó program azokat a fiatalokat találta meg, akik tankötelezettségük ellenére már nem voltak diákok, vagy éppen azon a szűk mezsgyén mozogtak, ahonnan az örökös lemorzsolódás és iskolaelhagyás fenyegette őket. A felmérések és az interjúk sora mutatta, hogy sokféle módon és úton juthattak el a dobbantós befogadó osztályokba azok

a szerencsések, akik a hírt hallva, hogy van ilyen, összeszedték a bátorságukat és léptek. Beléptek egy olyan programba, amely nem kínált mást, mint egy olyan iskolát és olyan pedagógusokat, ahol és akik ismét megszerettetik, de legalább elfogadhatóvá teszik azt az intézményt, ahonnan eddig szívesebben voltak távol, mint benne.

A Dobbantó egy olyan iskolafejlesztés, amelynek célja a nehézségekkel küzdő tanulók érdekeit szolgáló nevelési és tanítási program megvalósítása. A személyközpontú nevelés koncepciója nem előzmény nélküli a hazai pedagógiában. Nagy eredmény, hogy a közoktatás talán legproblémásabb szegmensében tudta megvalósítani a 20. századi nevelési elképzelések és programok legoptimistább pedagógiai elveit, és a 21. század elején valóban ember- (pontosabban diák-tanuló) központúvá tette azokat az osztályokat és iskolákat, az ott zajló embernevelést, ahol vállalkoztak a kísérleti fejlesztésben való részvételre. Ezeken a helyeken olyasmi történt, ami valóban a résztvevők érdekeit szolgálta.

Találónak bizonyult a program elnevezése, a sportból kölcsönzött kép. A résztvevő diákok túlnyomó többsége jól „dobbantott”, és leküzdötte az eddig átugorhatatlannak tűnő akadályt. Ebben komoly szerepe volt a programnak, az azt működtető pedagógusoknak és maguknak a diákoknak is. Nem tudhatjuk, hogy szerencsés véletlen volt, vagy sok iskolában léteznek olyan elhivatott pedagógusok, mint amilyenek a programban résztvevő 15 iskolában dolgoznak. Akik megértők a nehézségekkel küzdő fiatalok iránt, elkötelezettek abban, hogy segítsenek problémáik megoldásában és nyitottak voltak arra is, hogy megismerjék, megtanulják és sikeresen alkalmazzák a dobbantós elveket és módszereket. Azok a pedagógusok és iskolák voltak a legsikeresebbek a diákok iskolai szocializációjának megvalósításában, akik alkotó módon alkalmazták a dobbantós anyagokat, hozzá mertek nyúlni a megírt anyagokhoz, segédletekhez, amelyek a saját és tanulóik tapasztalataihoz, napi gyakorlatához alakítva, módosítva lettek építőkövei a nevelési, tanítási folyamatnak.

A siker fontos elemei azok a megoldások is, amikor az újra iskolába járó tanulók addigi – máshol és másoktól – szerzett tapasztalatait és azok tanulságait is beengedték és beépítették a napi pedagógiai tevékenységekbe. A pedagógusok sikeresen alkalmazták a korszerű tanuláselmélet egyik alapelvét, hogy amit tapasztalunk és átélünk, az életünk része lesz, és a levonható „tanulságok” megváltoztatnak bennünket. Hatnak ránk és többiekre is. Ennek az elvnek a következetes alkalmazása eredményezhette a tanulók önismeretének mérhető fejlődését, ami az ő esetükben a sikeres továbblépés kritikus eleme. A Dobbantó programban részt vevő iskolákban és pedagógusokban megvalósult a tapasztalati tanulás, az élet és az iskola összekapcsolása. Olyan szakmai tanulságok ezek, amelyek elterjesztésére és napi rutinná válására minden iskolában szükség lenne.

A programot még nem ismerő intézmények a Dobbantóval egyértelműen gyarapodnának. Nem elsősorban tanulólétszámban – mert a program második évében már túljelentkezés is volt néhány intézmény dobbantós osztályába – hanem abban, hogy az iskolák és a pedagógusok érzékennyé válnak a lemorzsolódás problémája iránt, miközben a megoldáshoz szükséges pedagógiai eszköztáruk is fejlődik, gyarapodik.

A Dobbantó kiterjesztésének indokoltsága és lehetséges formái

2011 májusában politikai megállapodást kötöttek az uniós oktatási miniszterek az iskolát korán elhagyó diákok arányának hosszú távú csökkentéséről. Elfogadták az Európai Tanács ajánlását, ebben azt is, hogy 2012 végéig országukban átfogó nemzeti stratégiát alakítsanak ki és azt eddig az időpontig be is vezetik. A közösen elfogadott szakpolitikai ajánlások a beavatkozások három területét jelölték meg:

- *megelőzést célzó* beavatkozási formákat alakítsanak ki a korai iskolaelhagyás kockázatának fokozott mértékben kitett csoportok – például társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetű, migráns vagy roma háttérű, illetve sajátos nevelési igényű gyermekek – számára;
- *intervenciós szakpolitikát* alkalmazva hatékony intézkedéseket tesznek az oktatási rendszerben még a problémák jelentkezése előtt, azaz azt megelőzően, hogy a tanulók kezdenének elidegenedni az iskolától, iskolát kerülnének vagy kimaradnának onnan;
- *kompenzációs szakpolitikai* intézkedésekkel a rendszerből kimaradók számára második esélyt nyújtanak az oktatásba, illetve képzésbe való visszalépésre, továbbá a hiányzó képésítés megszerzésére.

A Dobbantó programba bekapcsolódott diákok előzetes életútját, illetőleg a program hatását vizsgálva megállapítható, hogy a program szélesebb körű kiterjesztése eredményes eszköz lehet mind intervenciós, mind pedig kompenzációs szakpolitikai szempontból.

A Dobbantó programban létrejött új képzési forma fennmaradását, terjedését biztosíthatja a program során kidolgozott és akkreditált Dobbantó kerettanterv¹². A kerettanterven túl rendelkezésre állnak a tanulás-szervezést támogató kidolgozott modulok, módszertani eszközök, az egyéni fejlődés segítését és követését támogató eszközrendszer, és akkreditálás előtt áll a pedagógusok felkészülését biztosító képzési csomag is.

82

Arról, hogy milyen módon lehetne a programot kiterjeszteni, az Intézményesítés munkacsoport sokféle, időben és térben különböző paraméterekkel jellemezhető alternatívát gondolt végig, vitatott meg.

A program szükségességét indokolja az a tény, hogy a közoktatás teljes vertikumában, azaz a 6–18 éves korosztályban, évente nagyjából 5-8 ezer, szinte örökre lemorzsolódó tanulót csakis egy ilyen típusú, az iskolát mint szervezetet jelentősen megváltoztató programmal lehet visszavezetni, visszacsalogatni az iskolába. Nem elegendőek a jogszabályok és adminisztratív intézkedések. A legfőbb szakmai szereplő, az iskola megváltoztatására is szükség van a probléma megoldásához. Ez nem jelenti azt, hogy minden iskolát meg kell változtatni, de legalább egy-egy osztályát, befogadó csoportját igen. A Dobbantó program bármilyen módon történő kiterjesztésének a lényege, hogy elérhető közelségben legyen minden potenciális „ügyfél” számára egy újabb lehetőséget kínáló iskola, ahol legalább egy-egy osztály, csoport nem úgy működik, mint a többi, hanem sokkal másképpen, éppen a másság érdekében.

12 Az Oktatási Hivatal nyilvántartási száma: KHF 2504-3/2010.

A munkacsoport által végiggondolt valamennyi kiterjesztési változat arra az elvre épül, hogy biztosítani kell az országnak a program általi területi lefedettségét. Így a rászorulóknak napi bejárással eljuthatnak egy felzárkóztató – Dobbantó – programot kínáló intézménybe. Egy-egy iskola egy 20-30 km-es körnél nem nagyobb területről fogadhatná a bejáró tanulókat. Az igények szerint lehetne biztosítani, de nem lenne feltétlenül szükség kollégiumi és más bentlakásos rendszer kialakítására. A bentlakásos forma is jó megoldás lehet, erre azonban a pilot elemzése nem tért ki.

Az alábbiakban összefoglaljuk a program elterjesztésének elképzelt módjait.¹³ Mivel a Dobbantó programra való felkészülés és az az időszak, ami alatt a pedagógusok valóban sajátjukként képesek elfogadni és mindennapi tevékenységükben megvalósítani a program lényegét jelentő személyközpontú pedagógiát, legalább intézményenként ötéves időtartamot és a projekt idején alkalmazott külső szakmai támogatást igényel, a tervezés során mind a megvalósításhoz szükséges időtávot, mind a külső szakértői támogatást és a megvalósulás minőségbiztosításának feltételeit is fontos a tervezéskor figyelembe venni.

A) változat

Minden, a közoktatási törvény által előírt települési önkormányzat által kijelölt szakiskolában, ahol ún. „kötelező beiskolázású” feladatokat is el kell látni, induljon legalább egy olyan osztály, esetleg egy osztályhoz csatlakozó csoport, amelyben a Dobbantó program alapján – az iskolai pedagógiai program részeként – működő befogadás van/működik, elsősorban a már lemorzsolódott vagy az arra a sorsa váró tanulók, diákok számára.

Ez egy olyan „kilencedik évfolyam” lenne, amely után többféle út lenne járható:

- újrakezdés a „valódi” kilencedik évfolyamon (ha a tanuló még tanköteles),
- beiratkozás a tizedik évfolyamba (ha még tanköteles),
- beiratkozás egy felnőttképzési programba (ha a tanuló már nem tanköteles),
- belépés a munka világába (ha a tanuló már nem tanköteles).

B) változat

Minden, a hivatalos kormányzati jegyzékekben megjelölt kistérségben (196 van jelenleg), illetve a kialakítandó járásokban legyen egy – a kötelező beiskolázási feladattól függetlenül – kijelölt olyan középiskola (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, speciális szakiskola), amelynek tantestülete vállalja, hogy a Dobbantó pedagógiai programot megismerve és – a szükséges mértékben – elsajátítva, működtet felzárkóztató, befogadó osztályokat, ahova ezek a máshonnan lemorzsolódott tanulók járhatnak.

¹³ A tanulmány elkészítésének idején még nem állnak rendelkezésre a köznevelés és szakképzés átalakítására vonatkozó elfogadott koncepciók, tervek. Mivel ezek figyelembevételére nem volt lehetőségünk, ezért lehetséges, hogy az itt leírt elképzelések a változó szabályozási környezetben már nem lesznek adekvátak. Ugyanakkor a korai iskolaelhagyás egyéni, társadalmi és hosszabb távon érvényesülő költségvetési hatásai miatt a kötet szerzői fontosnak tartják elképzeléseik bemutatását.

A program zárása után választható pályák:

- újrakezdés a „valódi” kilencedik évfolyamon (ha a tanuló még tanköteles),
- beiratkozás a tizedik évfolyamba (ha a tanuló még tanköteles),
- beiratkozás egy felnőttképzési programba (ha a tanuló már nem tanköteles),
- belépés a munka világába (ha a tanuló már nem tanköteles).

C) változat

A Dobbantó programban résztvevő iskolák munkáját megismerő érdeklődő iskolák mintegy szatellitként csatlakoznak a már működő dobbantós iskolákhoz, és ezzel a szerves fejlődéssel érjük el, hogy minden megyében legyenek a Dobbantó programban résztvevő iskolák, pedagógusok, osztályok. Évente 3-5 csatlakozó iskolával számolva öt év alatt létrejöhet egy 50-70 intézményből álló dobbantós iskolai kör, amely – a területi elvet figyelembe véve – nagyjából már lefedné az ország jelentős részét.

D) változat

A regionális közoktatási közalapítványokkal együttműködve minden régióban meghirdetésre kerülne egy „dobbantós” pályázat, amely a program teljes körű átvételében támogatna, egy-egy régióban legalább 8-10 középiskolát (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, speciális szakiskola), és így érnék el mind a területi lefedettség szükséges arányát, mind a Dobbantó program folyamatos működtetéséhez szükséges forrásokat. Ezzel a mozzanattal 50-70 olyan iskola lenne az országban, ahol nagyjából 25-30 km-es körzetben megoldhatóvá válna a lemorzsolódás – egy részének – a kezelése.

Ebben az esetben is a kimeneti lehetőségek az alábbiak lennének:

- újrakezdés a „valódi” kilencedik évfolyamon (ha a tanuló még tanköteles),
- beiratkozás a tizedik évfolyamba (ha a tanuló még tanköteles),
- beiratkozás egy felnőttképzési programba (ha a tanuló már nem tanköteles),
- belépés a munka világába (ha a tanuló már nem tanköteles).

Iskolánként a – már működő gyakorlat alapján – 10-15 fő lemorzsolódott, de még elérhető és ismét diákká tehető tanulóval számoltunk. Így a bevont iskolák számától, valamint a Dobbantó program kiterjesztési ütemétől és támogatottságától függően évente országosan legalább 500, legfeljebb 2000 tanulót lehetne visszavezetni a képzésbe.

Ugyan ez a szám még mindig jelentősen alacsonyabb a statisztikák szerinti 5-8 ezer főnél, de jelenleg ebből a létszámból lényegében ma mindenkit „elveszítünk”, és ehhez képest akár már a több száz tanuló életének a megmentése és a képzésbe való bevitele is jelentős előrelépés lenne.

Várható foglalkoztatási hatások a kiterjesztés nyomán

A Dobbantó program eddig eredményei – az eltelt idő rövidege miatt is – elsősorban az iskolai szférában érzékelhetők. Azonban a munka világába tett kirándulások, a személyes tapasztalatszerzés és a „job shadowing” gyakorlata egyértelműen előrevetíti, hogy a program hatással lesz a fiatalok realisabb pálya- és szakmaválasztására, ezáltal a munka világára is. A Dobbantó egy tanéve alatt a diákok munkavállalói ismeretekre tesznek szert és egyfajta jártasságuk alakul ki életpálya-tervezésükben; különböző (legalább hat) szakmacsoporttal ismerkednek meg behatóbban; és heti gyakorisággal munkahelyi tapasztalatszerzésre is alkalmuk nyílik, ezáltal nagyobb esélye van annak, hogy már a szakmatanulás megkezdése előtt elköteleződnek a választott szakirány, szakma iránt.

Az elsajátított gyakorlati tudás, az iskolai munka során tapasztalt együttműködés és a meglévő tudáselemekre és tapasztalatokra építő tanulás olyan új képességeket jelent a dobbantós fiatalok számára, amelyeket a munka világában is eredményesen hasznosíthatnak. Ehhez azonban az elkezdett folyamat folytatására van szükség. A nem „iskolás” tudás, a gyakorlat tapasztalása olyan elemei a programnak, amelyek a munkába álló volt dobbantós diákokat is olyan eszközökkel vértézi föl, amelyek segítségével és védelmében sikeresen tudnak majd elhelyezkedni, munkájukat meg is tartani és hivatásként művelni.

Így a program kiterjesztése a munka világának szereplői számára is fontos eredményekkel járna. Felkészültebb munkavállalókat, munkájukat jobban szerető és tisztelő munkásokat, és nem utolsósorban a munkájukban a sikeres életüket is megtaláló boldog embereket kapnának. Ez mind a foglalkoztatás szerkezetét, mind az esetleges munkanélküliség jobb kezelését is segítené, ami nem kis eredmény és siker lenne. Úgy véljük, hogy ezért is támogatásra és általános kiterjesztésre váró program a Dobbantó.

A korai iskolaelhagyók számának csökkentése érdekében megvalósított akár hazai, akár európai uniós forrásból finanszírozott iskolafejlesztési programok között kiemelkedően alacsony lemorzsolódási aránnyal büszkélkedő Dobbantó program – a fentiek alapján – alkalmas lenne arra, hogy országos szintű elterjesztésének támogatásával hozzájáruljon egy komoly társadalmi probléma kezeléséhez.

Döntéshozóknak szóló összefoglalás

A közpénzekkel való gazdálkodás átláthatósága, azok eredményes és hatékony felhasználása nemcsak társadalmi érdek, hanem szakmai felelősség is. Ezért nem kerülhető meg az a kérdés, hogy a 15 iskolában két tanéven keresztül megvalósított Dobbantó program mekkora összeget használt fel az adófizetők pénzéből, és hogy milyen hosszú távú hasznosulás várható ebből a befektetésből. A Dobbantó program közpénzekből megvalósított fejlesztés volt, amelynek forrása a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény (Szht.) 10. § (3) bekezdés a) pontja szerint, a Munkaerőpiaci Alap (MPA) képzési alaprészt oktatásért felelős miniszter rendelkezési jogkörébe tartozó központi keretéből nyújtott támogatás.

A Dobbantó program tanulságai

A program legfőbb tanulsága, hogy a gazdaság versenyképessége érdekében a társadalom nem mondhat le a közoktatás fejlesztéséről, amelynek rendszerszintű és *folyamatos iskolafejlesztés* formájában való megvalósítása az oktatás eredményességének nélkülözhetetlen feltétele. Bármilyen fejlesztés és innováció azonban csak akkor tudja betölteni feladatát, ha a belőle levont tanulságokat felhasználják a további fejlesztéseknél, másrészt az intézmények olyan társadalmi gazdasági környezetben működnek, amely támogatja nemcsak a folyamatos fejlesztést, hanem annak intézményesülését is.

A folyamatos iskolafejlesztés szükségessége

A gazdaságilag fejlett és a fejlődő országok vezetői és szakpolitikusai számára nem kérdés, hogy az eredményes oktatásfejlesztés alapvető gazdasági érdek.

Az oktatásfejlesztés nemzetközi szakemberei egyetértenek abban, hogy a nagy társadalmi rendszerek fejlesztésekor a komplex rendszerekben megvalósuló változási törvényszerűségek érvényesülnek, ezért az oktatásfejlesztés egy soha véget nem érő folyamat, amelyet – az eredményesség érdekében – rendszerszerű iskolafejlesztésként érdemes megvalósítani. A változó környezetben is szükség van egy közös jövőképre, a társadalom által elfogadott morális szándéokra, amely a változások közepette is biztosítja az oktatás fejlődésének az irányát. Ehhez nyújt igazodási alapot az EU 2020 stratégiája és a hozzá kapcsolódó nemzeti intézkedési terv.

Az eredményes iskolafejlesztés peremfeltétele egy fejlesztésbarát társadalmi, szakmapolitikai környezet, amelyben a célok-kényszerek-támogatások egyensúlyában szakmailag autonóm intézmények differenciált fejlődése valósulhat meg. A fejlesztések célja a diákok tanulási eredményességének és az iskolai szervezet változáskezelő képességének a növelése.

A fejlesztések megvalósítása – amelynek az intézményesülés is része – hosszú ideig tart, éveket vesz igénybe. Valódi, a társadalmi rendszer szintjén érzékelhető hatásuk csak a szervezet napi működésébe beépülő, azt megváltoztató, intézményesülő fejlesztéseknek van.

A Dobbantó program fenntartható intézményesülése

A Dobbantó program a közoktatás legkritikusabb szegmensében, a szakiskolai képzésben több éve halmozódó probléma szakmai megoldására vállalkozott, amikor a magatartási és tanulási zavarokkal küzdő, az iskolarendszerű oktatásban lemaradó vagy a rendszerből már kisodródott 15-25 éves fiatalok számára a szakiskolai képzés bázisán az oktatás vagy a munka világába visszavezető, a sikeres egyéni életút megtalálásához eljuttató lehetőséget kívánt biztosítani. Tette ezt egy olyan szakiskolai előkészítő 9. évfolyami program kialakításával és megvalósításával, amely a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető, tartós és súlyos rendellenességével küzdő SNI-tanulók számára biztosított olyan *egyéni ütemterven alapuló képzést*, amely felkészítette őket a többségi oktatásban és képzésben való részvételre, a sikeres továbbhaladásra. A program kipróbálásában két tanév alatt közel négyszáz tanuló vett részt. A programban való bennmaradás és a sikeres továbblépés mutatói minden más hasonló programénál sokszorosan jobbak, ami a Dobbantóban megvalósított személyközpontú pedagógia és az ezt létrehozó tudatos iskolafejlesztés érdeme.

A pályázati támogatás befejeződött, a program nem minden iskolában folytatódik. Pedig kiterjesztésére volna szüksége annak az évi 5-8 ezer diáknak, aki a legkülönbözőbb okok miatt kisodródik az iskolarendszerekből és potenciális munkanélkülivé válik.

A program bebizonyította, hogy a sokak által lenézett szakiskolákban is vannak olyan pedagógusok, akik elfogadják a problémás fiatalokat és képesek a közoktatásba való reintegrációjuk és reszocializációjuk folyamatának támogatóivá, kulcsszereplőivé válni. Képesek megfelelni a velük szemben támasztott magas szakmai elvárásoknak. Tudnak szakmailag fejlődni, változni, együttműködni. Nélkülük nem lehet sikeres a Dobbantó.

Ahhoz azonban, hogy a pedagógusok hosszabb távon is következetesen, tudatosan és magas színvonalon végezzék szakmai feladataikat, magas és világos szakmai elvárásokat támasztó, támogató intézményvezetésre van szükség. A program bebizonyította, hogy az intézményvezetők bizonyos vezetői kompetenciái – mint pl. a hibákból való tanulás képessége, motiválás, tanácsadói képesség, tervezés, vállalkozó kedv, önfejlesztés képessége, határozottság, sikerorientáltság, vízióállítási képesség – érezhetően fejlődtek a program során, más kompetenciáiknak azonban még fejlődniük kell. Arra is szükségük van, hogy az intézményirányítás operatív teendőinek ellátásával kapcsolatban konzultálni tudjanak. Ezen elvárások megoldásában segíthetne az intézmények közötti együttműködés, a folyamatos kapcsolattartás, a hálózati együttműködés kultúrájának a fenntartó és a szakpolitika által történő támogatása a versengés helyett.

A Dobbantó program egy új együttműködési kultúrát teremtett meg az ugyanazokkal a tanulókkal foglalkozó pedagógusok között, ez a pedagógusteam. A program működése érdekében fontos, hogy ez az együttműködési rendszer fennmaradjon, s vele együtt fenn kell maradnia a komplex szolgáltatási rendszernek, vagyis a mentálhigiénés, pszichoszociális segítségnyújtásnak, a pályorientációs rendszernek, a legkülönbözőbb segítő szervezetek (szociális, család- és ifjúságsegítő szervezetek, ilyen tevékenységet végző egyházi- és civil szervezetek stb.) tevékenységének.

A rendszerváltás óta minden kormány és politikai erő deklarálta, hogy fontosnak és megoldandónak tartja a hátrányos helyzetű fiatalok felzárkóztatását, szocializációját, szakképzettséghez juttatását. Ugyanez az Európai Unió fő céljai közt szerepel.

Szűkebb, szakiskolai szemmel nézve az egyik alapprobléma, hogy az oktatáspolitikai, de a szakma egy része is nehezen veszi tudomásul, hogy a szakiskolák problémája elsősorban nem oktatási, hanem szocializációs feladat. Ha a család és az általános iskola képtelen betölteni hivatását, akkor a szakiskolában kell a tizenéves fiatalot alkalmassá tenni a tanulásra és a munkára. Ez ugyanis előfeltétele annak, hogy képes legyen az önálló, eredményes tanulásra és a munka világában való helytállásra. Nyugat-Európa több országában működő modellek bizonyítják, hogy elsősorban nem a tananyagtartalmakat, hanem a nevelést és a motivációt kellene még jobban előtérbe helyezni. A szakiskolákban érzékelt probléma megoldásához nem hagyományos tanterveket, hanem pontosan meghatározott célokat, nagy rugalmasságot biztosító nevelési terveket, egyéni fejlődési utakat kellene ezekben a programokban előírni, és megvalósításukra az iskolák pedagógusait felkészíteni, munkájukban folyamatosan támogatni.

Összességében a szakiskola csak akkor fogja tudni hosszabb távon kellő hatékonysággal kezelni a felzárkóztatást, a „dobbantást”, ha ehhez a politikától, a közvéleménytől, a családotól és a médiumoktól is a jelenleginél határozottabb támogatást kap.

Fejlesztő munka a Dobbantóban

Iskolafejlesztés a Dobbantó programban

Az iskolafejlesztés koncepciójának kialakulása

A Dobbantó projekt 2008 első felében indult, ekkor kezdődött meg a program koncepciójának kialakítása, tartalmának körvonalazása, a megvalósítást segítő szakemberek, valamint a résztvevő iskolák pályáztatása és kiválasztása. Ebben az időszakban dönt el az is, hogy a projekt megvalósulását 5 szakmai munkacsoport fogja támogatni, köztük az Iskolafejlesztő munkacsoport lesz közvetlenebb kapcsolatban az iskolákkal, hiszen projekten belül ennek a munkacsoportnak felelőssége alá tartozik:

- a pedagógusok szakmai fejlesztése (felkészítés, támogatás, nyomon követés),
- a vezetésfejlesztés (felkészítés, folyamatos támogatás),
- a szervezetfejlesztés,
- a program helyi beágyazódásának támogatása.

Ez a munkacsoport a Dobbantó program iskolafejlesztési koncepciójának iskolai érvényesülését támogatta, a pedagógusokat elsősorban a változást segítő mentorok, a vezetést pedig az üzleti világban jártas coachok segítették.

A támogatási rendszer a Dobbantó projektben

Az iskolafejlesztési koncepciót, a támogatások különböző formáit a projektben részt vevő tematikus munkacsoportok szakértő tagjai és a projekt vezetése közösen alakította ki. A koncepció kialakításában a téma hazai és nemzetközi szakirodalmának áttanulmányozásán túl, jelentős szerepet játszottak a résztvevő szakértők korábbi, hasonló fejlesztési projekteken szerzett tapasztalatai (pl. MAG¹⁴, SZFP¹⁵, HEFOP¹⁶), a program kezdetére időzített, dán, holland és német második esély típusú iskolákba tett külföldi tanulmányutak hatásai, valamint a program első két évében folyamatosan jelen lévő, tanácsaival orientáló holland szakértői team. A Dobbantó iskolafejlesztési koncepció több modell együttes alkalmazására épül (Bognár, 2010), melyek alapján kristályosodtak ki a legfontosabb alapelvek, fejlesztési lépések, támogatási formák.

Kulcsszereplők azonosítása

A fejlesztés legfőbb célja a diákok lemorzsolódásának megakadályozása, mely feltételezésünk szerint az egyes diák tanulásának, egyéni fejlődésének biztosítása érdekében az

14 MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) program 2003–2007 [online:] <http://www.oki.hu/mag.php>

15 SZFP: Szakiskolai Fejlesztési Programok, amelyek a szakiskolai képzés megújítását célozták.

16 Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1.1 központi program „B” komponense a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének támogatását célozta.

osztálytermi folyamatok megváltoztatása. A változás motorja a pedagógus, de a változtatás egysége az iskola. (Hopkins, 2001; Fullan, 2003) Ezen elvek alapján a fejlesztés három kulcsszereplőjét azonosítottunk: *pedagógus, vezető, fenntartó* – és ehhez alakítottuk ki a különböző támogatási formákat.

A pedagógusok differenciált támogatása

Az egyes diákok tanulásának támogatását középpontba állító pedagógia sikeres alkalmazásához a pedagógusok szemléletében és gyakorlatában is fogalmi váltásra van szükség. A Dobbantó program egyik előzményének tekinthető MAG projekt fejlesztési szemléletét itt is alkalmaztuk, azaz a pedagógusokat a fogalmi váltás folyamatában segíteni kell. Ebben a CBAM modellre¹⁷ építettünk, mely szerint a résztvevők érdeklődése és tevékenysége szakaszosan változik:

- 1. szakasz: az egyén a változtatás és önmaga viszonyára koncentrálnak;
- 2. szakasz: az érdeklődés már a megvalósítandó feladat felé fordul;
- 3. szakasz: a fejlesztésben részt vevők figyelme már tevékenységük hatására irányul: hogyan érhető el, hogy a változtatás még több eredményt hozzon.

A modell egyrészt világosan mutatja, hogy a változásban részt vevő pedagógusok más-más szinten állnak, azaz eltérő típusú támogatásra szorulnak, másrészt a változási folyamat egészében szükséges a külső támogatás. Az egyéneket a teljes folyamaton végig kell kísérni, és mindig az adott szükségleteire kell megfelelő választ biztosítani. Ezt a folyamatot segítette a változást segítő mentor a Dobbantó programon belül.

A vezetés, az intézmény támogatása

A pedagógusokhoz hasonlóan az intézmények vezetői és az iskola szervezete is nagyon differenciáltak. Attól függően, hogy az egyes iskoláknak milyen az innovációs potenciáljuk, a szervezeti kultúrájuk, a vezetési mechanizmusaik, eltérő jellegű külső beavatkozást igényelnek, eltérő fejlődési utat járnak be (Fullan, 2003). Ezért alakítottuk ki, hogy minden iskolának külön coach (educoach) segítőtje legyen, aki segíti megtalálni az adott iskolához leginkább adekvát változási tervet, a reálisan megvalósítható fejlesztést.

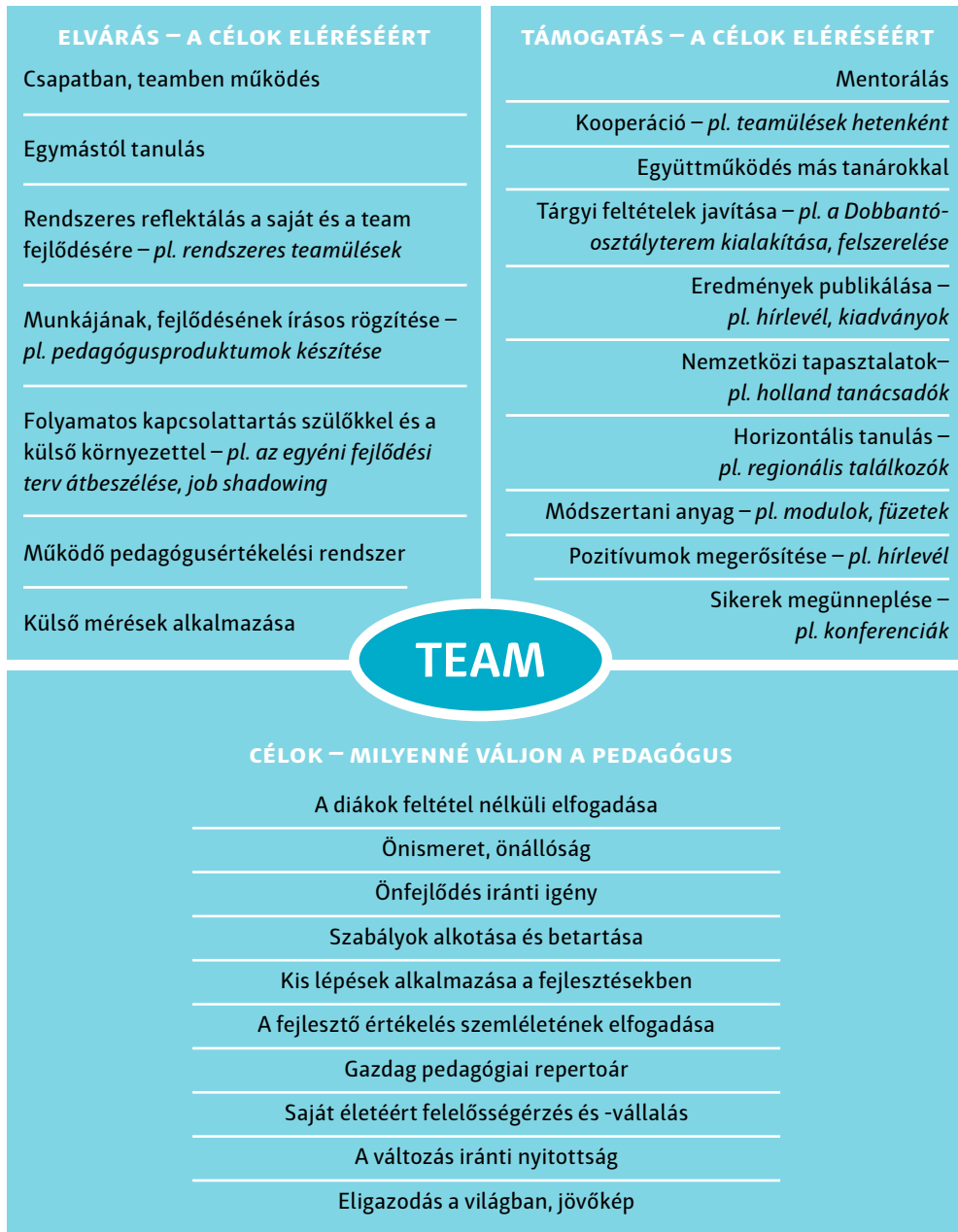
A fejlesztést támogató környezet

Creemers és munkatársainak (Creemers, 2001) a nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalatokon alapuló modellje hangsúlyozza, hogy sikeres, fenntartható, rendszerszintű változás csakis egy fejlődésbarát környezetben jöhet létre. E modell szerint a hatékony iskolafejlesztéshez világos célokra, ezek eléréséhez nyújtott szakmai támogatásra, valamint a fejlődésre vonatkozó kényszerek felismerésére van szükség. A Dobbantó projekt a program minden szintjén alapvetően tekinti a konkrét *célok*, a teljesíthető *elvárások* és az adekvát *támogatás* hármásának rendszerszerű érvényre jutását.

- *A pedagógusok/team szintje:* A program szintjén alapvető megközelítés, és az intézményi szinten pedig biztosítandó, hogy minden szereplő úgy tekintsen a programba bekapcsolódó pedagógusokra, mint a diákok iránt elkötelezett, az iskolai és további

17 CBAM – modell: Concerns Based Adaption Model, megalapozója Francis Fuller.

életútjuk sikereiért felelősséget érző és tenni akaró, ennek érdekében a szakmai fejlődést és teamben dolgozást is vállaló partnerekre. A pedagógusokat olyan bizalmi légkörnek szükséges körülvennie, amely hisz alkotókészségük mozgósításában és abban, hogy a programot meg tudják és meg is akarják valósítani (8. ábra).



8. ábra. A célok, az elvárások és a támogatás hármásának rendszerszere a team szintjén

- *Az intézményvezető/a teamvezető szintje:* Az intézményekkel a program az educoachok és a változást segítő mentorok révén közvetett, valamint az intézményekkel kötött támogatási szerződés révén közvetlen kapcsolatban állt. Az intézménnyel szembeni bizalom megléte már a program elindításakor igazolódik: minden iskola saját helyzetéhez, feltételeihez illeszkedő tervet készített mind a szakmai, mind a pénzügyi igényei szerint. A program elfogadja, tiszteletben tartja, hogy az intézmények önállóan tűzik ki a Dobbantó megvalósítása útján elérendő céljaikat és határozzák meg a célok eléréséhez vezető utat.



9. ábra. A célok, az elvárások és a támogatás hármásának rendszerszere a vezetés szintjén

A fenti feladatok sikeres elvégzése érdekében az Iskolafejlesztő munkacsoport szervezte az iskolákban tevékenykedő változást segítő mentorok felkészítését és biztosította folyamatos szakmai támogatásukat. A program kezdetén jóváhagyott pénzügyi terv rögzítette, hogy a változást segítő mentorok havi rendszerességgel találkozhatnak az adott intézmény pedagóguscsoportjával, hogy támogatni és segíteni tudják a munkájukat. A mentorok kéthavonta találkoztak a munkacsoport tagjaival, a trénerikkel, hogy értékeljék a bekövetkezett változásokat és megbeszéljék a felmerült problémákat.

Az educoachok segítik az elindított változási folyamatok eredményességének vezetői nyomon követését, az eredményekre rendszeresen reflektáló vezetői magatartás kialakulását és a szükséges vezetői beavatkozások megtervezését, eredményességének értékelését.

A munkacsoport feladata a mentorok és az educoachok esetében is komplex, hiszen annak a kiválasztásukon kívül a felkészítésük, a folyamatos támogatásuk és nyomon követésük is részét képezte. A munkacsoport továbbá segítette kialakítani az iskolákban dolgozó mentor és az educoach munkájának összhangját, kidolgozta és megvalósította az intézményvezetők felkészítő-beavatató és a program helyi beágyazódását segítő találkozóit. Folyamatosan követte az iskolai tréningek hasznosságáról és eredményességéről szóló visszajelzéseket, ezek alapján változtatási, beavatkozási javaslatokat tett a projekt vezetésének. Ez utóbbi feladatban kiemelten együttműködött az Intézményesítő munkacsoporttal. Itthon kevés tudatos, reflektív, a folyamatra koncentrálnó fejlesztési tapasztalat van, ami a munkacsoport szerveződésében, alakulásában vitákhoz, két fő esetben a csapatból való kilépéshez vezetett.

*Az Iskolafejlesztő munkacsoport tagjai 2008 szeptemberétől már nem változtak.*¹⁸

A projektfolyamat áttekintése

A Dobbantó program négy éve alatt számtalan esemény, szakmai rendezvény, találkozó, konferencia támogatta a projekt sikeres megvalósulását. Ezek közül most azokat emeljük ki, melyek az iskolafejlesztés szempontjából különösen fontosak voltak.

A program szakaszai

Felkészülési szakasz (2008. április–október)

A legtöbb hazai fejlesztéssel, programmal ellentétben, a Dobbantó programban kb. fél év állt rendelkezésre, hogy a projekt szakértői felkészülhessenek, koncepcionális kérdésekkel

¹⁸ A változást segítő mentorok felkészítését és folyamatos támogatását a munkacsoporton belül közvetlenül ketten, Győrik Edit (pedagógus, iskolaalapító – Belvárosi Tanoda Alapítvány) és Szivák Judit (pedagógus, ELTE PPK egyetemi docens) végezték (l. a „*Változást segítő mentorok a Dobbantó programban*” c. fejezetet a 167. oldalon. Az coachok felkészítése, a havi közös megbeszéléseik facilitálása és a munkacsoporton belüli tapasztalat megosztása Horváth Attila (pedagógiai szakértő, Horváth & Dubecz Tanácsadó Kft. igazgató) és Romváryné Horváth Gyöngyi (pedagógus, pedagógiai szakértő) feladata volt (l. a „*Coaching a Dobbantó programban*” c. fejezetet a 141. oldalon. Pontyos Tamás (gyógypedagógus, tréner, iskolaigazgató) készítette elő az iskolafejlesztés során alkalmazott dokumentumokat, vezette a vezetői tréningeket, továbbképzéseket. A munkacsoportot Lénárd Sándor (pedagógus, ELTE PPK adjunktus) irányította.

foglalkozhassanak, folyamatokat tervezhessenek meg. Az Iskolafejlesztő munkacsoport ebben az időszakban állt össze, eltérő tapasztalatok, nézőpontok keresztüztüében formálódott a fejlesztési koncepció. Ebben a szakaszban a projekt szempontjából a munkacsoportnak az alábbi meghatározó jelentőségű feladatai voltak:

- a leendő nyertes intézményekben dolgozó mentorok és coachok pályáztatása (pályázati kiírás, a pályázatok értékelése, a segítő személyek kiválasztása);
- az educoachok tréning jellegű felkészítése (10 nap);
- a változást segítő mentorok tréning jellegű felkészítésének első fele (5 nap), melynek egy része időben, térben egy helyen zajlott az educoachokkal, közös gyakorlatokkal, többek között az iskolák közös kiválasztásával.

5. táblázat. A felkészülési szakasz (2008. április–2008. november) tevékenységei és eredményei

Időpontok	Tevékenységek	Eredmény/téma
március–szeptember	Az Iskolafejlesztő munkacsoport megalakulása	
június 21–23.	A program szakértőinek első találkozója	Feladatok tisztázása
június 30.	Az iskolák pályáztatása	Pályázati kiírás
június 30.	A coach- és a mentorpályázat kiírása	Pályázati kiírás
szeptember 5–6.	Műhely a holland tanácsadóval	Fejlesztési stratégiák átgondolása
szeptember 19–20.	A szakértők második találkozója	Pályázati anyagok értékelése
szeptember 22.	A változást segítő mentorok kiválasztása	13 mentor kiválasztása
2008. szeptember 23.	A coachok kiválasztása	11 educoach kiválasztása
szeptember 29.–október 3.	Az educoachok felkészítése (5 nap)	Tréning
október 16–18.	Az educoachok felkészítése (3 nap)	Tréning
október 16–18.	A változást segítő mentorok felkészítése (2 nap)	Tréning – adaptivitás
október 30.	Javaslattétel a pályázaton nyertes iskolákra	15 nyertes intézmény
november 14–15.	Az educoachok felkészítése (2 nap)	Tréning – ismerkedés a mentorral
november 14–15.	A változást segítő mentorok felkészítése (2 nap)	Tréning – ismerkedés a coachcsal
november 22–23.	A szakértők harmadik találkozója	Munkacsoport bővülése
november 24.	Nyitókonferencia	Ismerkedés az iskolákkal

Fejlesztési szakasz (2008. december–2009. augusztus)

A projekt egyik további – sikeres – sajátossága, hogy mind a fejlesztést irányító vezetőknek, mind az osztálytermi folyamatokért felelős pedagógusoknak folyamatos mentorálás és coaching mellett több mint félévnyi felkészülési idejük volt az új feladatokra. Minden szereplő kiemeli, hogy ez a rákészülési szakasz feszültségoldó és szakmailag megerősítő volt. A vezetők és a pedagógusok is arról számoltak be, hogy ez a félév valódi lehetőséget kínált a felkészülésre a fejlesztési folyamatok elindítására, a leendő feladatra való ráhangolódásra. Még szerencsésebb lett volna, ha az intézményvezetők felkészítése korábban elkezdődik (különösen hasznos lenne ez a pályázást megelőzően, hiszen ezzel tudatosabb és felkészültebb pályázókat lehetne meglesni), mert akkor mód és lehetőség nyílt volna a projektszervezetben belüli előkészítésére, az időigényesebb szervezetfejlesztési feltételek megteremtésére.

Ebben a szakaszban a projekt szempontjából a munkacsoportnak az alábbi meghatározó jelentőségű feladatai voltak:

- a pályázaton nyertes iskoláknak intézményfejlesztési stratégiát kellett készíteni, melynek logikai felépítésének, elemeinek, sablonjainak kidolgozása a munkacsoport feladata volt;
- meghatározott nyolc olyan kulcsterületet (bóját, l. 128–136. oldal), amelyeket fejlesztve az intézmények, a Dobbantó-teamek közelebb kerülhetnek a korai iskolaelhagyást megelőző, személyközpontú gyakorlathoz;
- tovább folytatódott és befejeződött a mentorok képzése (5 nap);
- kialakításra került a coachok támogatása, a havi rendszerességű coachtalálkozó;
- a vezetők képzésének előkészítése és a képzés megtartása;
- regionális találkozó (pedagógus + vezető) programjának kialakítása és trénerként aktív részvétel a lebonyolításában.

6. táblázat. A fejlesztési szakasz (2008. december–2009. augusztus) tevékenységei és eredményei

	Időpontok	Tevékenységek	Eredmény/téma
2008.	december 12.	Műhely a holland tanácsadóval	Bóják rendszerének kitalálása
	január 5.	Intézményfejlesztési stratégia véglegesítése	Intézményfejlesztési stratégia
	január 5.	Coachtalálkozó	Helyzetelemzés + ismerkedés az Intézményesítés munkacsoporttal
2009.	január 16–17.	A vezetők képzése (2 nap)	Fejlesztési stratégia készítése
	január 16–17.	A mentorok képzése (2 nap)	Tartalmak + készülés az iskolai nyitóra
	január vége	A mentorok iskolai képzése	Dobbantó az iskolában
	február–június	Az iskolai teamek mentorálása havi egy alkalommal	Mentorálás

Időpontok	Tevékenységek	Eredmény/téma
február–június	Intézményvezetők coachingja havi két alkalommal	Coaching
február 16.	Coachtalálkozó	Tapasztalatok megosztása, helyzetelemzés + feladatterv részletei
március 6–7.	A mentorok képzése (2 nap)	Modulok feldolgozása a fejlesztőkkel
március 24.	Coachtalálkozó	Visszajelzés a helyzetelemzésről és megbeszélés a Híd a munka világába munkacsoporttal
április 21.	Coachtalálkozó	Dobbantós környezet jellemzői, pedagógusértékelés – vezetői kompetenciák összefüggései
április 27.	I. vezetői találkozó	Dobbantó-bóják megerősítése
2009. május 18.	Coachtalálkozó	Helyzetkép az iskolákban, egymástól tanulás, innsbrucki tanulmányút tervezése
május 22.	A mentorok képzése (1 nap)	A tanítás bójái
június 24.	Zárókonferencia	Pedagógusproduktumok alternatívái és kifizetési módjuk
június 24–26.	Szakértők harmadik találkozója	A fejlesztési szakasz értékelése
június 29.–július 1.	Innsbruck – tanulmányút	Vezetők alternatív képzési módjai
augusztus 13–15.	A mentorok képzése (3 nap)	A mentorképzés zárása
augusztus 25–26.	I. regionális találkozó három helyszínen (Budapest Than, Kecskemét, Szolnok)	A teamek felkészítése a tanévkezdésre

I. megvalósítási szakasz – első tanév (2009. szeptember–2010. július)

Az iskolák, a pedagógusok, a segítő szereplők (mentor, coach) és a szakértői csapat egyaránt nagy várakozással tekintett az első tanév elé. A már rendszeresnek tekinthető coachtalálkozók mellett megjelentek az esetelemző mentorkonzultációk is. A tanév során hamar világossá vált, hogy az intézmények felkészültsége, szellemisége és aktivitása között hatalmas különbségek vannak, amit szerettünk volna egyedi támogatási formákkal, adaptív módon segíteni. A munkacsoportunk tagjai által szakmai szempontból értékelt intézményi szakaszbeszámolók azonban csak részben tükrözték a valódi helyzetet, ezért újabb információforrások becsatolására törekedtünk (pl. a coach, a mentor és a munkacsoportunk egy tagjának közös megbeszélése, meglévő információk rendszerezése stb.), de ezek kevés eredménnyel jártak.

Ebben a szakaszban a projekt szempontjából a munkacsoportnak az alábbi meghatározó jelentőségű feladatai voltak:

- az intézményi beszámolók értékelésének kidolgozása, szöveges fejlesztő értékelés készítése intézményenként;
- a fejlesztésünk egyik modelljének (CBAM) explicitté tétele a vezetők előtt;
- a coachok szerepének újraértelmezése, az intézményi szakaszbeszámolók eredményesebb elkészítésében való aktívabb részvétel;
- a pedagógusok közvetett anyagi támogatási rendszerének (produktumok) kialakítása.

7. táblázat. Az I. megvalósítási szakasz – első tanév (2009. szeptember–2010. július)

	Időpontok	Tevékenységek	Eredmény/téma
	szeptember–június	Az iskolai teamek mentorálása havi 1 alkalommal	Mentorálás
	szeptember–június	Intézményvezetők coachingja havi 2 alkalommal	Coaching
	szeptember 23.	Coachtalálkozó	A coachszerep újraértelmezése – Dobbantó-bóják – szakértői segítség
	szeptember 10–20.	Első intézményi beszámolók szakmai értékelése	Szöveges visszajelzés az iskoláknak
2009.	október	Műhely a holland tanácsadóval	Döntés: a CBAM modell alkalmazása
	október 22.	Mentorkonzultáció	Az első tanév indítási tapasztalatai
	november 4.	Coachtalálkozó	Egyes intézményi problémák megvitatása (ki kit coachol)
	november 5–6.	II. vezetői találkozó	CBAM modell bemutatása
	december 10.	Coachtalálkozó	Egyes intézményi problémák megvitatása (coach- és mentorhatáskörök)
	december 12.	Mentorkonzultáció	CBAM modell felvázolása
	január 14.	Coachtalálkozó	Pályaorientáció helyzete az iskolákban, mentor-coach együttműködés
2010.	január 18.	Coachtalálkozó	Szakaszbeszámolók, iskolai produktumok, vezetői értékelések
	február 24–25.	II. regionális találkozó három helyszínen (Békéscsaba, Iregszemcse, Tapolca)	Az első félév tapasztalatai
	március 4.	Mentorkonzultáció	Filmelemzés alkalmazása

	Időpontok	Tevékenységek	Eredmény/téma
	március 25.	Coachtalálkozó	Az iskolák szakaszjáró beszámolóí – a coachszerep tetten érhetősége
	április 6.	Második intézményi beszámoló szakmai értékelése	Szöveges visszajelzés az iskoláknak
	április 23.	Mentorkonzultáció	Esetelemzés
	április 25.	A pedagógus produktumok értékelése	Szöveges reflexió a pedagógusoknak
	április 28.	III. vezetői találkozó	Beszámoló és produktumértékelések
2010.	április 28.	Coachtalálkozó az Intézményesítés munkacsoport meghívásával	A coachtevékenység mérhetősége, az iskolák értékelésének értelmezése
	április 29–30	Műhely a holland tanácsadóval	A fejlesztő értékelés, portfólió
	május 25.	Coachtalálkozó	Év végi iskolai beszámoló – következő évi munkaterv
	június 11–12.	Munkacsoportülés (2 nap)	A munkacsoport önértékelése
	június 25.	Zárókonferencia (első tanév)	Az első tanév értékelése
	július 2–3.	Mentortalálkozó (2 nap)	A mentori tevékenység áttekintése

II. megvalósítási szakasz – második tanév (2010. szeptember–2011. augusztus)

A második tanév újabb feladatokkal és kihívásokkal várta az iskolák pedagógusait. Egyrészt több helyen egészen más összetételű lett a Dobbantó-osztály tanulóközössége, másrészt több iskola esetében a pedagógusteamben is jelentősen megváltozott, harmadrészt pedig egyre élesebben foglalkoztatott mindenkit a program jövőbeni, a projektzárást követő sorsa. A fenntarthatóság szempontjából kitüntetett jelentőségűvé vált a tanévben megrendezett két „regionális” találkozó, melyet a korábbiaknál sokkal önállóan szerveztek az iskolák, és több esetben valóban az egymástól tanulás színterévé váltak ezek a rendezvények. A pedagógusok szakmai fejlődését és horizontális tanulását támogatta a tanév végére szervezett kétnapos pedagógusműhely és az új kollégák felkészítését elősegítő, augusztusban kezdődő továbbképzés. A mentoroknál a teamek elengedése, a coachoknál a fenntarthatóság támogatása volt középpontban.

A munkacsoport legfontosabb feladatai a projektnek ebben a szakaszában:

- részvétel a Dobbantó pedagógiai rendszer (DPR) kialakításában;
- a regionális találkozók önálló megszervezésének támogatása, valamint olyan helyzetek generálása, ahol a projekt résztvevői valóságosan tudnak egymástól tanulni, problémákat megosztani, közös cél érdekében együttműködni;
- a vezetők körében a fejlesztő értékelés szemléletének és gyakorlatának terjesztése, elsősorban a projekt lezárását követő időszakra fókuszálva;

- a projektben együttműködő változást segítő mentorok és a coachok feladatainak lezárása, munkájuknak értékelése.

8. táblázat. A II. megvalósítási szakasz – második tanév (2010. szeptember–2011. augusztus)

	Időpontok	Tevékenységek	Eredmény / téma
	szeptember–június	Az iskolai teamek mentorálása havi 1 alkalommal	Mentorálás
	szeptember–június	Intézményvezetők coachingja 3 alkalom/év	Coaching
	október 5–6.	III. regionális találkozó (Szabadkígyós)	Az iskola gyakorlatának megismerése
	október 7–8.	III. regionális találkozó (Esély–Budapest)	Az iskola gyakorlatának megismerése
2010.	október 10.	Harmadik intézményi beszámolók szakmai értékelése	Szöveges visszajelzés az iskoláknak
	október 28–29.	III. regionális találkozó (Nyírbátor)	Fejlesztő értékelés
	november 30.	A pedagógus produktumok értékelése	Szöveges reflexió a pedagógusoknak
	november 17.	Coachtalálkozó	A program fenntarthatóságának tervezése, coachok értékelése a megrendelő által
	november 23–24.	IV. vezetői találkozó	Fejlesztő értékelés
	február 5.	Mentorkonzultáció	Fejlesztő értékelés
	február 16.	Coachtalálkozó	Iskolai beszámolók, pénzmaradványok, a 2. év tapasztalatai az iskolákban, lehetséges segítség a fenntarthatósághoz – iskolánként, problémák, nehézségek
2011.	február 25.	IV. regionális találkozó (Kiskunfélegyháza)	Egymástól tanulás
	március 24–25.	IV. regionális találkozó (Miskolc)	Egymástól tanulás
	március 30.	Negyedik intézményi beszámolók szakmai értékelése	Szöveges visszajelzés az iskoláknak
	április 1–2.	Mentorkonzultáció	Zárás – elválás
	április 7–8.	IV. regionális találkozó (Pécs)	Egymástól tanulás

	Időpontok	Tevékenységek	Eredmény / téma
2011.	május 12.	V. vezetői találkozó	A Dobbantó program fenntarthatósága
	május 27.	VII. Nevelésügyi Konferencia	A Dobbantó program bemutatása, kommunikációja
	június 22–23.	Pedagógusműhely	Pedagógusok képzése
	június 24.	Zárókonferencia (második tanév)	A második tanév zárása
	augusztus 23–25.	Újonnan bekapcsolódó kollégák felkészítése 1.	Pedagógusok képzése

Fejlesztési dilemmák

A Dobbantó program szakmai megvalósítási tervszövege 2008 márciusában készült el (Bognár, 2008), amely a meglévő költségvetési kereteket figyelembe véve állt össze, és alapelveket is megfogalmazott. Az alábbi táblázatban összefoglaljuk ezek közül azokat, melyek az iskolafejlesztéshez szorosan kapcsolódnak, és amelyekkel a munkacsoport foglalkozott.

9. táblázat. A Dobbantó program iskolafejlesztéssel kapcsolatos alapelvei

Iskolafejlesztéssel kapcsolatos alapelvek	Az Iskolafejlesztési munkacsoport feladatai
A diákok számára biztosítandó program rugalmas, egyéni tanulási szükségleteik és életpálya-aspirációik alapján alakítható.	A pedagógusok felkészítése az egyéni igényekhez illeszkedő, rugalmas elemekből felépülő tanulásszervezésre.
Épít a kapcsolódó hazai fejlesztések és sikeres programok eredményeire, együttműködik a folyó fejlesztésekkel.	A korábbi hazai (SZFP, HEFOP, TÁMOP, MAG, KOMP, BTA stb.) és nemzetközi iskolafejlesztési tapasztalatok (pl. E2C), áttekintése, az adaptálható elemek átvétele.
A program akciókutatásként valósul meg, amelyben valamennyi résztvevő a folyamatokra reflektáló, tevékenységét tudatosan fejlesztő aktív szereplő.	A munkacsoport irányítása alá tartozó, az iskolafejlesztést közvetlenül támogató személyek (coach, mentor, munkacsoporttag) folyamatos önreflexiójának segítése, adatok és információk gyűjtése.
Különböző kimeneti utak (újra 9. évfolyam, 10. évfolyam, szakképzésbe átlépés, felnőttképzésbe való belépés, munkavállalás) biztosítása.	Az iskolák és a tantestület felkészítése a rugalmas továbblépési utak kialakítására és a diákok ez irányú támogatására.
Az intézményvezetés (intézményvezető) és a Dobbantó megvalósításában vezető szerepet játszó személy számára havi két alkalommal ún. educoach-szolgáltatást biztosít.	A coachok kiválasztása, felkészítése és folyamatos támogatása.

Iskolafejlesztéssel kapcsolatos alapelvek

A programban pedagógusként vagy nem pedagógusként részt vevőt mentor támogatja havi rendszerességgel.

Az Iskolafejlesztési munkacsoport feladatai

A mentorok kiválasztása, felkészítése és folyamatos támogatása.

Ezen kiinduló helyzetet követően szerveződött meg az Iskolafejlesztő munkacsoport, mely a már elfogadott elvi és anyagi keretek között (nincs külön pedagógusfelkészítés, havi 1 mentorálás, havi 2 coaching biztosítható) alakította ki az iskolafejlesztéshez kapcsolódó alapelveket, fejlesztési terveket. Kezdetből fogva számos kérdés és kétely foglalkoztatta a munkacsoport tagjait – hiszen több fontos kérdésben döntéseket is kellett előkészítenie a munkacsoportnak –, ez a kritikus, dilemmázó attitűd néha konfliktusokat is gerjesztett a program többi szereplőjével.

Az iskolafejlesztéssel kapcsolatos legfontosabb dilemmák/döntések az alábbiak voltak.

A Dobbantó-osztály szegregatív hatással jár?

Az első pillanattól kezdve veszélyforrásnak tűnt, hogy a felkészítő évfolyamként, nulladik kilencedik osztályként kialakítandó Dobbantó-osztály tovább szegregálhatja a célcsoportnak tekintett diákokat, akik korábbi iskoláikban is gyakorta kirekesztettek voltak, ami hozzá is járult az ottani lemorzsolódásukhoz. A valós veszélyt azzal próbáltuk csökkenteni, hogy mind a pedagógusokat, mind a vezetőket próbáltuk erre a problémára felkészíteni, és ösztönöznünk őket arra, hogy minél kevésbé különítsék el ezeket a diákokat a többiektől. Több iskolában a dobbantós diákok az iskolai programok szereplőivé váltak, az iskolai közösség részét alkották. Más helyeken viszont a Dobbantó-osztályterem térben is elkülönül az iskola többi részétől, sőt az iskolai programokban sem kívánt szereplők a dobbantós diákok. Számoltunk vele, de a várakozásunknál nagyobb volt a nem dobbantós pedagógusok és néhány intézményvezető ellenállása a Dobbantó programmal szemben. A hátrányos helyzetű, problémás előélettel rendelkező diákok jobb osztálytermi környezetének kialakítása érezhető irigységet váltott ki a pedagógusok egy részében, ami a gyerekeken túl, a kollégákkal szembeni negatív hozzáállást is kiváltott. Ma egyértelműen látszik, hogy azokban az iskolákban, ahol az intézmény vezetése a program mellett áll, ahol a Dobbantó szellemiségét és pedagógiai módszertárát (pl. teammunka, modulok, fejlesztő értékelés) megosztják a tantestületben, ott elfogadóbbak és támogatóbbak a kollégák. A szegregatív hatás valóban megjelent, de kevésbé a diákok szintjén, sokkal erősebben a pedagógusok oldalán.

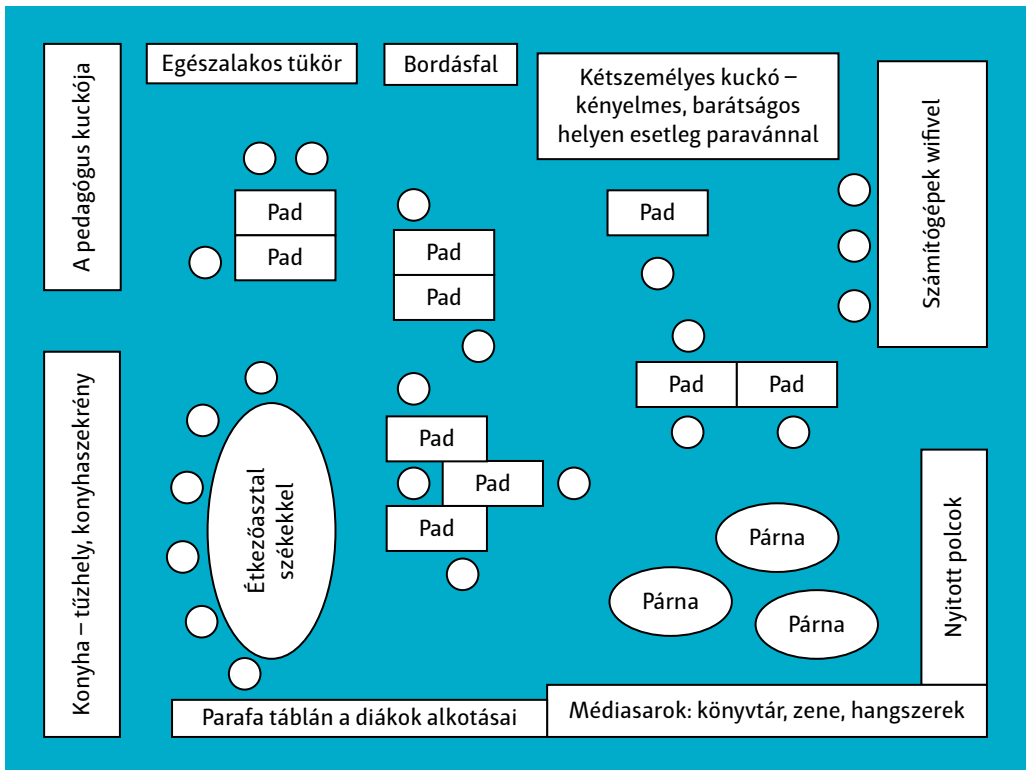
Osztályterem vagy meglepő tanulási környezet?

Az iskolával szemben negatív képet őrző, lemorzsolódott diákok esetében különösen fontos, hogy a megszokottól eltérő tanulási helyzeteken túl, a tanulási környezet is újszerű, vidám és motiváló legyen. Ezért kiemelten fontosnak gondoltuk, hogy az osztálytermük jelentősen eltérjen a hagyományos iskolai termektől. Ennek alapján alakítottunk ki egy Dobbantó-teremre vonatkozó javaslatot, mely komplex módon alkalmazkodik az egyéni szükségletekhez, az eltérő fejlődési igényekhez, a modern tanulásemelvényekhez (10. ábra).

A legfontosabbak:

- mobilizálható padok + asztalok,
- audio-vizuális és informatikai eszközök (számítógép, internet, fénymásoló) a terebben,
- konyha (étkezőasztal, székek, konyhabútor, esetleg mikrohullámú sütő vagy tűzhely),
- „kuckósarokba” szőnyegek, párnák, nyitott könyvespolcok,
- a tanulói munkák megjelenítésére polcok, üvegszekrények.

Az osztályterem virtuális megjelenítésével szeretnénk volna megfoghatóvá és elképzelhetővé tenni a pedagógusok számára, mit jelenthet a hagyományostól eltérő tanulási környezet. Több iskola esetében kezdetben ez nem egy ötletadó, a kreatív helyi megoldásokat inspiráló hatást eredményezett, hanem kötelező formának tekintették (tükörrel és bordásfallyal együtt). Szerencsére a pedagógusok többsége hamar megértette, hogy ez egy kiinduló helyzet, és adaptívan továbbfejlesztve a helyi igényekhez alkalmazkodó, igényes tanulási környezetet alakítottak ki az adott összetételű, sajátos igényű diákcsoportra szabva. A programban lévő 15 iskola Dobbantó osztályterme szellemiségében azonos alapokon nyugszik, de megjelenésében egyedi, a helyi sajátosságokhoz és lehetőségekhez igazodva, folyamatosan fejlesztve alakult ki.



10. ábra. Példa a Dobbantó-terem kialakítására



Pedagógusok képzése vagy teamfejlesztés?

Már a program legelején világos volt, hogy a Dobbantó-osztályban tevékenykedő pedagógusok munkája egészen eltérő lesz korábbi tanári gyakorlatuktól, más szemléleti környezetben, számos új feladattal kell megbirkózni, amit nem egyénileg, hanem közösen, csapatban kell megoldani. Ennek alapján az fogalmazódott meg, hogy a program sikerének legfőbb kulcsa a pedagógus, aki tud dolgozni csapatban (teamben) és a teamben eredményesebbé tudja tenni a pedagógiai munkáját. Induláskor úgy tűnt, hogy intézményenként két, egymással szorosan együttműködő csoportot fog alakulni (pedagógusteam, fejlesztő team), de a gyakorlatban csak a Dobbantó-osztályban dolgozók teamje alakult meg – ezeknek a csoportoknak teammé válását támogatták a változást segítő mentorok. A pedagógusteam feladatai közé tartozik többek között:

- Heti rendszerességgel megbeszélést folytatnak, hogy a teamtagok összehangolják munkájukat a fiatalok problémáinak megoldása érdekében.
- Havi rendszerességgel találkoznak az iskolába látogató menttorral.
- Minden diákra egyéni fejlődési tervet (EFT) készítenek, mely egyrészt áll egy, a diák komplex megismerését célzó részből, másrészt pedig tartalmazza a fejlesztéshez, a fejlődés elősegítéséhez kapcsolódó feladatokat, az azokért felelős személyeket, illetve módszereket, valamint meghatározott időszakonként az együttműködés eredményének értékelését.
- A rendelkezésére bocsátott kompetenciafejlesztő programcsomagokból minden tanulónak az egyéni igényei alapján állítják össze a tanulási folyamatát.
- Előzetes életpályatervet készítenek minden lehetséges érdekelt szereplő bevonásával, melyet háromhavonta értékelnek, szükség szerint módosítanak.
- A diákokkal egyéni szinten tanulói keretszerződéseket kötnek a tanévre.
- Az eredményes tanulást portfólió alkalmazásával támogatják, amely a diákok munkáiból, feljegyzéseiből, önreflexióiból és a pedagógusok visszajelzéseiből áll. (Dobbantó Iskolafejlesztési stratégia, 2009, 4–5.)

A fenti feladatok alapján a Dobbantó-munkában érintett kollégák együttműködő teammé válásának segítése vált központi kérdéssé. A pedagógusteam természetesen nem egyedül végzi el feladatait, segítségére lehet az adott település gyermekvédelmi jelzőrendszere,

akik szociális és gyermekvédelmi problémák kezelésében tudnak segítséget nyújtani, és a munkaügyi központok, akik a pályorientációban adhatnak valós támogatást. Ezen szereplők teamszerű együttműködését azonban nem sikerült a projekt ideje alatt megvalósítani.

A pedagógusok felkészítése: közvetlen képzés vagy tréningyszerű mentorálás?

A program indulásakor több tényező szólt amellett, hogy a pedagógusok ne kapjanak közvetlen felkészítést.

1. A program indulását megelőzően az érintett pedagógusok többsége 30, 60, 120 órás továbbképzések dömpingjén esett keresztül, szerettük volna elkerülni, hogy a pedagógusok a Dobbantót tanártovábbképzésként éljék át.
2. A projekt pilot jellegéből adódóan a program elején még nem állhatott rendelkezésre a Dobbantó pedagógiai rendszer, így a pedagógusokat általános módszertani (kooperatív technika, projekt, kompetenciafejlesztés) felkészítésben lehetett volna részesíteni, de nem célzottan a Dobbantó programra.
3. A hazai tanártovábbképzések rossz gyakorlatának ítéltük azt, hogy a képzések nagy részéhez nem kapcsolódik mentorálási folyamat, így a képzést követően épp az osztálytermi alkalmazás idején maradnak a pedagógusok szakmai segítség nélkül.
4. A legfontosabb indok azonban mégis az volt, hogy az egyik elméleti kiinduló pontunknak tekintett CBAM modell azt sugallja, hogy nem azonos tartalmú általános képzésre van szüksége minden kollégának, hanem a változási folyamatban eltérő ponton lévő érintetteknek másra és másra. Ebben az adaptív, személyre szabott támogatásban van elvülhetetlen szerepe a változást segítő mentoroknak.

A pedagógusképzés elhagyása melletti döntés az Iskolafejlesztő munkacsoport egyik tagjának korai kiválásához vezetett, és a változást segítő mentorok tréneri képességekkel való felvértezését jelentette. Ennek a nehézségeiről a mentorokról szóló fejezetben lesz szó (l. 167. oldal).

A mentorok és a coachok felkészítése: képzés vagy tréning?

A pedagógusok közvetlen felkészítésének, a tanártovábbképzésnek az elmaradása tovább fokozta a mentorok és a coachok képzésének jelentőségét, a képzések tartalmának és módszereinek megválogatását. A projekt vezetése a korábbi MAG projekt¹⁹ tapasztalatai alapján a tréning jellegű felkészítési forma mellett voksolt. A mentorok esetében ezt különösen indokolta egyrészt az is, hogy a kiválasztott mentorok inkább a tanári szakma területén, az iskola világában voltak járatosabbak, és többségük esetében a tréneri, mentori felkészültség hiányosabb volt. Másrészt a tréningforma nagy előnye a hagyományos továbbképzésekkel szemben, hogy az elméleti alapokra épít ugyan, de nem az elméleteket közvetíti, hanem a felmerülő kérdések segítségével visz el az elmülethez. A tréning résztvevői maguk kezdik felismerni a folyamatból a tréning elméleti hátterét, alapjait. Míg egy konvencionális továbbképzés esetében a kiindulópont az elmélet, addig a tréningen a kiindulás mindig a valóságra való reflexió. Tehát nem az elméletet magyarázom, hanem a folyamatban reflektálok arra, hogy az elmélet szerint ez miért történik így. A képzés során valaminek az átadása zajlik, hagyományos értelemben vett tudástranszfer megy végbe, míg

¹⁹ L. a 14. lábjegyzetet a 93. oldalon

a tréning során a hangsúly a készségek, képességek fejlesztésén van (Lénárd, 2005). Amikor a Dobbantó program filozófiáját akartuk a mentoroknak közvetíteni, akkor a hagyományos tanártovábbképzés logikáját elutasítva egy tréning típusú képzést igyekeztünk felépíteni. A coachok 10 napos képzése esetében szakmai vita folyt a felkészítésük tréning jellegéről. A munkacsoport megosztott volt, de a projekt vezetője egyértelműen a tréning jellegű felkészítés mellett döntött, ami a munkacsoport egy másik tagjának kilépéséhez vezetett.

Személyközpontúság vagy tartalomközpontúság?

Élesebben vagy tompábban, de a projekt egész folyamata alatt időről időre felvetődött az a kérdés, hogy a dobbantós diákok lemorzsolódásának megakadályozásában, önbizalmuk megerősítésében, tanulási motivációjuk felélénkítésében a személyközpontú pedagógiai gondolkodásmód vagy a kompetenciafejlesztésre épülő modulrendszerű programcsomag bír nagyobb jelentőséggel. Józan kívülálló bizonyára mindkét terület szerves egymásra épülését támogatja – valójában így volt ez a projekt nagy részében –, mivel azonban ezek a területek más-más munkacsoportokhoz tartoztak, a kérdés konfliktusokhoz, munkacsoportok közötti spontán vetélkedéshez, villongásokhoz vezetett. Mindenki a maga területén a legjobbat kívánta létrehozni, ezért néha türelmetlenebb és figyelmetlenebb volt a másik által közvetített szemlélet, gondozott terület iránt. Ahogyan nincs kompetenciafejlesztés tartalom nélkül, ugyanúgy személyiségfejlesztés sincs. A Dobbantó filozófiája mindegyik területet hangsúlyosan fontosnak tekinti, de a tanulás folyamatát a személyiségfejlesztés részeként közelíti meg:

„A diákok személyközpontú támogatása olyan pedagógiai gondolkodás- és szemléletmód, mely nem a diák teljesítményét vagy felszíni viselkedését helyezi előtérbe, hanem személyét, emberi lényét – mint alakítható egészet – kívánja megközelíteni, megérteni és megajándékozni a változás és fejlődés lehetőségével. E szemléletmódban a tanítás-tanulás folyamata is a segítő munka része, mint a személyek közti kapcsolattartás és kölcsönhatások összessége.” (Bognár, 2009, 6.)

A pedagógusok közvetlen vagy közvetett anyagi támogatása?

A hazai és a nemzetközi iskolai fejlesztések egyik közös tapasztalata, hogy az új projektekbe, fejlesztésekbe, akciókutatásokba bekapcsolódó pedagógusok közvetlen anyagi támogatása, megjutalmazása hosszabb távon negatív hatással járt, mert az innovációk, projektek lezárását, a pluszpénzek folyósításának beszüntetését követően az elindult fejlesztések, változások megtorpantak, sőt gyakorta az osztálytermi folyamatok is a projekt előtti állapotra tértek vissza. Ennek oka, hogy ilyen esetekben nagy a veszélye annak, hogy az átalakulás valójában nem az egyén szemléletében és az adott intézmény szervezeti szintjén következik be. Ennek a csapdának az elkerülése végett a projekt vezetése úgy döntött, hogy a jelentős pedagógiai többletmunkát nem az osztályteremben végzett nevelői és oktatói munka fejében díjazza, hanem tanárok saját munkájukról készített írásos beszámolóit, produktumait honorálja. A munkacsoportunk erről készített egy részletes anyagot (*Útmutató...*, 2009). A Dobbantó programban részt vevő iskolák pedagógusai különböző, a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelő, önálló szellemi terméknek minősülő, más iskolák/pedagógusok által is felhasználható szakmai anyagokat készíthettek, melynek díjazására a program által az iskola számára biztosított pénzkeret terhére volt lehetőség.

Leggyakoribb terméktípusok:

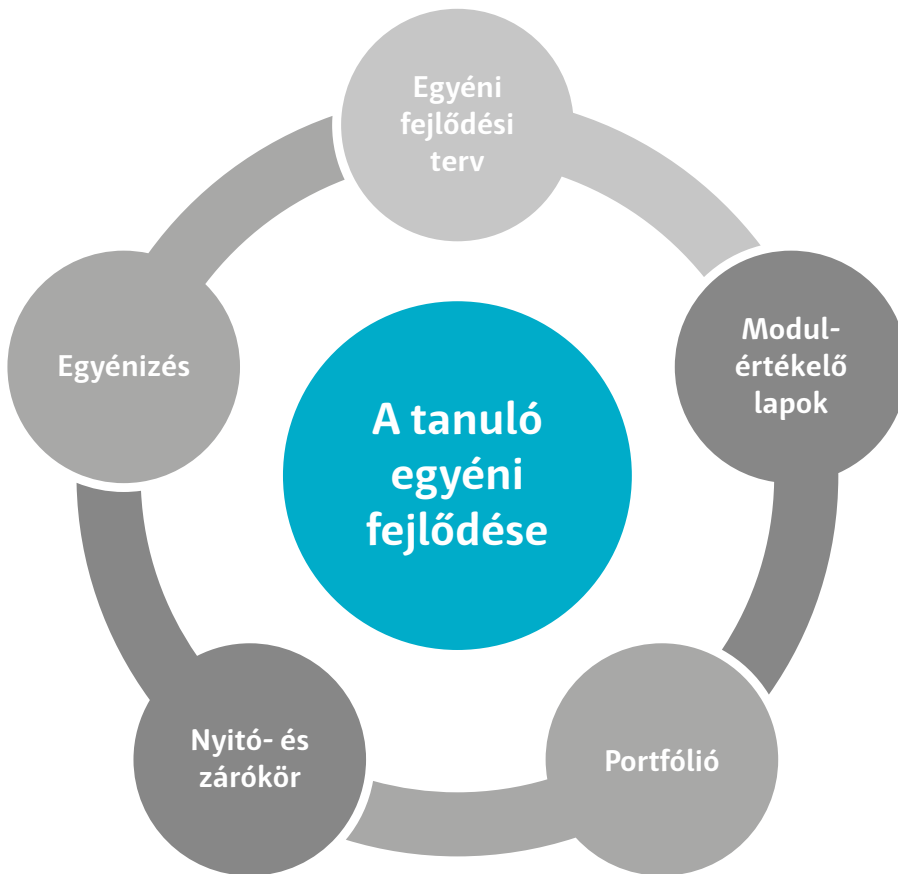
- e-napló,
- esettanulmány,
- tapasztalatok, jó gyakorlatok, módszerek kidolgozása, dokumentálása,
- vezetői tapasztalatok,
- modulok kipróbálása,
- belső képzések leírása.

A pedagógusok által elkészített produktumokat az intézmény vezetői fogadták el és értékelték írásban. A kezdeti időszakban a munkacsoportunk tagjai a szakmai beszámoló mellékleteként benyújtott pedagógusmunkákat – fejlesztő jelleggel – szövegesen is értékelték. Ennek a konkrét visszajelzésen túl az is célja volt, hogy mind a pedagógusnak, mind a vezetőnek mintát adjon a teljesítmények fejlesztő jellegű értékelésére. A pedagógusok egy részének nagy kihívást jelentett ez a munka, de sokat fejlődtek is a saját munkájuk reflektív leírásában. Az iskolák vezetői viszont nagyon eltérő módon tudták támogatni, motiválni a pedagógusaikat erre a feladatra, hisz volt olyan szakasz, ahol egy team tanárai közel 50 produktumot készítettek, míg máshol egyet sem.

Osztályzás vagy fejlesztő értékelés?

A projekt indulásakor világos elhatározás volt, hogy ez előkészítő kilencedik évfolyamban (Dobbantó-osztály), nem a hagyományos értékelési forma fog működni, a tanulói teljesítmények nem kerülnek osztályzásra. Már az előkészítő szakaszban sok problémát hozott felszínre ennek az alapelvnek a gyakorlati megvalósítása. Voltak ennek jogi aspektusai pl. hogyan lehet lezárni a tanévet?; mi kerül a bizonyítványba?; ösztöndíj-pályázatban jegyet kell megadni, stb., de pedagógusok gyakorlata is közelebb állt a szummatív értékeléshez. A projekt első tanévet követően vált világossá, hogy a pedagógusok még nehezen boldogulnak az egyéni fejlődést támogató fejlesztő értékeléssel, melynek célja nem külső normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, hanem döntően az adott diák továbblépésének támogatása.

Ekkor explicitté tettük a Dobbantó programban alkalmazott fejlesztő értékelési rendszert (11. ábra). Az 5 elem (egyéni fejlesztési terv, értékelő lapok, portfólió, nyitó- és zárókör, egyénizés) szerves egymásra épülése a projekt kezdetekor még a fejlesztők fejében sem állt össze rendszerré, de a második tanév már alkalmat adott arra, hogy a pedagógusok egy rendszerben értelmezhesék az egyéni fejlődést támogató értékelési gyakorlatot. Kulcsfontosságú a diákok önértékelésének ösztönzése, segítése, hogy a tanulók önmagukra vonatkoztatva is tudják, honnan, hogyan és merre haladnak, hová jutottak el. Ez az értékelés segíti a diákokat abban, hogy maguk is értsék, miért érik kudarcok őket, mitől eredményesek, s képesek legyenek célokat kitűzni önmaguk elé. A fejlesztő értékelés szemléletének intézményi elterjedését azzal próbáltuk elősegíteni, hogy az iskolai beszámolókra és a pedagógusok által készített produktumokra minden esetben szöveges, fejlesztő jellegű értékelést készítettünk, és a vezetők képzésébe is beépítettük ezt a témát. Abban az intézményben, ahol az iskola vezetése a pedagógusok munkáját is a fejlesztő értékelés logikája mentén végzi, ott az osztálytermi gyakorlatban is hamarabb terjed el ez az értékelési forma.



11. ábra. A fejlesztő értékelés elemeinek rendszere a Dobbantó programban

Valódi fejlesztési szándék vagy forrásszerzés indokolta a pályázást?

A projekt indulását megelőző években is elsősorban pályázatokon keresztül jutottak az intézmények fejlesztési forrásokhoz, beruházások elindításához, eszközfejlesztéshez. Ez a finanszírozási forma önmagában nem jelent veszélyt, hiszen a pályázatírás hosszú távú gondolkodásra, tervezésre, innovációra ösztönzi az intézmény vezetését, a tantestületet, ezzel indirekt módon elősegítheti egy intézmény tudatos jövőképzését, arculatépülését és közben szervezeti fejlesztéseket is indukálhat. Ez a pozitív hatás jelentősen rombolódhat azonban abban az esetben, ha az intézmények olyan rossz anyagi helyzetben vannak, hogy szinte „megélhetési pályázóvá” válva minden elérhetőnek tűnő lehetőséget megragadnak. Ebben az esetben nem egy fejlesztési stratégia részeként kerül sor a pályázat benyújtására, hanem ad hoc módon, próba-szerencse alapon. Pozitív hatása a gyakori pályázásnak a beszámolók írásában és az elszámolásban szerzett tapasztalat, de a veszély is több ponton jelentkezik. Egyrészt az iskolák több elnyert pályázattal nem tudnak egyforma intenzitással foglalkozni, vélhetően a jelentősebb forrást hozó pályázatra fordítódik nagyobb figyelem.

Talán még nagyobb gondot jelenthet, hogy egymással rivalizáló, nemegyszer szemléletében éppen egymást kizáró pályázat futhat egy intézményen belül, ami nemhogy az energiák összeadódását, a szervezet fejlődését eredményezik, hanem kioltják egymás hatását. A Dobbantó projektben is nagyon változó képet mutatott az iskolák pályázáshoz való viszonya: voltak kezdők, tapasztalt-sikeres pályázók és bizony „megélhetési pályázók” is.

Az eddig áttekintett dilemmákra – a projekt jellegéből adódóan – sajátos, néha talán túl spontán válaszok születtek.

Az alábbiakban összegezzük, hogy a fejlesztési folyamatunkra visszanézve milyen megoldások ajánlhatók intézményfejlesztés elindításakor (10. táblázat).

10. táblázat. *Visszatekintés a Dobbantó program fejlesztési dilemmáira*

Dilemma	Dobbantó-válasz	Visszatekintve
A Dobbantó-osztály szegregatív hatással jár?	Külön osztályterem	A tanári team gyakran a diákoknál sokkal jobban kirekesztődött a testületen belül, erre tudatosabban szükséges felkészülni.
Osztályterem vagy meglepő tanulási környezet?	Többfunkciós, barátságos élettér	A diákokat nagyon motiválta a kulturált, hozzájuk igazított teremkialakítás, a pedagógusok kreatívan éltek a projekt nyújtotta döntési lehetőségekkel.
Pedagógusok képzése vagy teamfejlesztés?	Teamfejlesztés	A program egyik sikeres eleme, több iskolában szervezeti szinten megjelent a teammunka.
A pedagógusok felkészítése: képzés vagy tréning-szerű mentorálás?	Nincs külön felkészítés, csak mentorálás	Egyértelműen hiányzik a pedagógusok közvetlen felkészítése, a „tudás” mentoron keresztül közvetítése töredezett és nagyon a mentortól függő volt. A pedagógiai rendszer (DPR) megszületése után a pedagógusok 120 órás képzése és az azt támogató mentorálás tűnik követendőnek.
A mentorok és a coachok felkészítése: képzés vagy tréning?	Tréning jelleg	A célként megfogalmazott szemléletformálás miatt továbbra is a tréningforma tűnik ideálisnak.
Személyközpontúság vagy tartalomközpontúság?	Mindkettő	Nem egymást kizáró módon kell ezt értelmezni, az adott pedagógusteam fejlesztésében, éppen a szükségeset kell a fejlesztés középpontjába állítani.
A pedagógusok közvetlen vagy közvetett anyagi támogatása?	Közvetett	A pedagógustermékek díjazása jó ötlet volt, sokat fejlődött a tanárok saját munkára való reflektív gondolkodása, de még tudatosabban szükséges a tanárok irásbeliségét vezetői oldalról támogatni.
Osztályzás vagy fejlesztő értékelés?	Fejlesztő értékelés	Az egyéni fejlődést támogató értékelés szemlélete és módszertana nincs benne sem a tanárok, sem a vezetők mindennapi gyakorlatában. Ezzel egy iskolafejlesztés esetében kezdetől számolni kell.

Dilemma	Dobbantó- válasz	Visszatekintve
Fejlesztés vagy forrás-szerzés?	Eltérő intenzitású támogatás	A projekt második évére kezdett kirajzolódni, hogy mely intézmények fogadták el a Dobbantó szellemiségét, és melyek csak a befejezését várják.

Iskolafejlesztés vagy programfejlesztés?

Az Iskolafejlesztési munkacsoport legnagyobb dilemmája az volt, hogyan tudja a pályázaton nyertes, 15 eltérő helyzetű, szervezetű, pedagógiai kultúrájú iskolát eredményesen támogatni abban, hogy az intézmény képes legyen a tanulmányaik során lemorzsolódott diákokat megtalálni, a kudarcuk ellenére hozzásegíteni őket egy eredményesebb életpálya-építéshez. A munkacsoport készítette fel, irányította és koordinálta azokat a segítő személyeket (mentor, coach), akik közvetlenül jelen voltak az intézményekben, akiken keresztül az intézmény fejlesztése megvalósulhatott. A program fejlesztésében részt vevő szakértők (modulszerzők, másik munkacsoport tagjai) kezdettől fogva szerettek volna az egyes iskolákba ellátogatni, a pedagógusokkal a vezetőkkel személyesen megismerkedni, tanácsokkal segíteni őket, az intézményben bekövetkezett változást saját szemükkel követni. A pedagógust a sokféle szereplő eltérő elvárásaitól kívánta megvédeni, illetve a coachok és a mentorok integritását, kompetenciáik meglétét szándékozott megerősíteni az a döntés, hogy rajtuk és a projekt vezetésén kívül a Dobbantó képviselőjében más nem jelenik meg az iskolákban. Ez a döntés máig is vita tárgya a program szakértőinek körében, pedig ennek az intézkedésnek az ellenére is folyamatos kommunikációs gyökérű nehézségek, félreértések adódtak a projekten belül. Az Iskolafejlesztő munkacsoport feladata volt, hogy a munkacsoportok (Diáktámogató, Tartalomfejlesztő, Híd a munka világába, Intézményesítés) fejlesztési eredményeit (pl. modulok, segédanyagok, módszerek, szabályzatok stb.) eljuttassa az iskola pedagógusaihoz (elsősorban persze a Dobbantó pedagógusteamhez) és a vezetőhöz. Munkacsoportunk az iskolák egyéni fejlesztésének adaptív támogatását tűzte ki célul, és ehhez rendeltlen gondolta végig a támogatás formáit. Ennek kialakításakor figyelembe vettünk a fejezet elején részletesebben bemutatott hazai és nemzetközi kutatási eredményeket (pl. MAG program, CBAM modell, a célok, az elvárások és a támogatás hármásának rendszerét).

Az alábbiakban az iskolafejlesztés támogatására tett lépéseket soroljuk fel, majd egyesével, részletesen tekintjük át őket, melléjük helyezve az utólagos észrevételeinket, fejlesztési javaslatainkat.

1. Intézményfejlesztési stratégia (2009. január)

Konkrét lépések

2009 elejére összeállt az a stratégia, amely mentén szeretnénk volna az intézményeket a saját fejlesztési útjuk megtalálásában segíteni, elsősorban az önértékelés – tudatos tervezés eszközrendszerével segíteni a program megvalósulását. Elemei:

Észrevételek, javaslatok

Legtöbbször kötelezően kitöltendő, adminisztratív nyomtatványként értelmezték az űrlapot, és nem a fejlesztési döntéseket megalapozó iskolai diagnózisként fogták fel.

Helyzetelemzés

Az intézmény olyan helyzetelemzést készít, amely a Dobbantó program szempontjai alapján elemzi az iskola működését és fogalmaz meg jövőképet. A helyzetelemzésből és a jövőképből kiindulva állítja össze a célirányos fejlesztési tervet és az ahhoz szükséges költségvetést.

A helyzetelemzést túl rövid idő alatt kellett elkészítenie az iskoláknak, ami nem mindig volt elég alaposan átgondolt és őszinte. Úgy tűnik, hogy az iskolák tervei, fejlesztései ritkán épülnek valós diagnózisra.

Fejlesztési koncepció

A fejlesztési koncepció túlmutat a Dobbantó program idején, megmutatja az intézmény fejlesztésének irányát, amelybe a Dobbantó program fejlesztései is integrálódnak. A fejlesztési koncepció megalkotásában segít a szervezeti jövőkép és a küldetés megfogalmazása. A szervezeti jövőképhez illeszkedik a Dobbantó program missziója.

Talán ez ment a legnehezebben. A Dobbantóra mint az iskola egyik nyertes pályázatára tekintettek, hosszabb, az iskolai jövőképet is befolyásoló hatást nem sokan tulajdonítottak neki.

Fejlesztési terv

A fejlesztési terv a Dobbantó program intézményi megvalósításának idejére készül. A fejlesztési terv tartalmazza a Dobbantó programban a team által készített és megfogalmazott fejlesztési célokat, az elérni kívánt eredményeket és a program monitorozásához és értékeléséhez nélkülözhetetlen indikátorokat.

A tervezési módszert részletesen leírtuk, de ez túl bonyolult volt, az iskolák vezetői nem tudták több évre átgondolni a fejlesztéseket.

Cselekvési terv

A cselekvési tervek tartalmazzák az egyes feladatok elvégzésének lebontott lépéseit, a feladatok felelőseit, határidőit, a felmerülő erőforrásigényeket és az értékelés szempontjait.

Ez lett az a szint, mely átlátható volt az iskoláknak, ebben a sémában készültek el a következő időszak tervei és a szakaszbeszámolók.

2. Moodle keretrendszer (2009. június)

Konkrét lépések	Észrevételek, javaslatok
<p>A munkacsoportunk javasolta, hogy a projekten belüli jobb kommunikáció érdekében jöjjön létre egy belső internetes keretrendszer (www.fszk.hu/moodle/). Ez segítette a munkacsoportok között és a munkacsoporton belüli információáramlást, valamint a megszületett dokumentumok, segédanyagok, iskolai és pedagógusi produktumok szakértők közötti megosztását.</p> <p>A felkészülési időszak során világossá vált, hogy a 15 iskola jelentős mértékben különbözik egymástól, így a támogatásuk formájának és módszereinek is egyéninek, a szervezethez adaptívan alkalmazkodónak kellene lennie. Ehhez az iskolákról pontosabb képpel kellett rendelkezünk, ezért azonos szempontok köré csoportosítva kezdtük gyűjteni az egyes iskolákról szóló információkat. Erre kiválóan alkalmasnak tűnt a moodle keretrendszer, ahol az alábbi kategóriák mentén gyűltek a különböző forrásokból származó információk:</p> <ul style="list-style-type: none">• FSZK Dobbantó programiroda hírei• Coachjelzések• Mentori jelzések• Belső monitoring visszajelzései• Külső monitoring visszajelzései• Fenntartói látogatás• I. Fejlesztési terv – helyzetelemzés• II. szakasz Szakmai Beszámoló – értékelés• III. szakasz Szakmai Beszámoló – értékelés• IV. szakasz Szakmai Beszámoló – értékelés• V. szakasz Szakmai Beszámoló – értékelés• Iskolaképek• Teamről• Diákokról• Jó gyakorlatok – pedagógusoktól• Pályázati anyag	<p>A moodle keretrendszer bevezetése nagyon hasznosnak tűnt, mert egy elektronikus felületen meg lehetett találni a projekt legfontosabb anyagait, és hozzáférési korlátokkal el lehetett érni, hogy egyes felhasználói csoportok (pedagógus, mentor, coach, szakértő) csak az adott információkat olvashassák.</p> <p>A különböző helyről származó információk rendezett, iskolánkénti gyűjtése jó ötletnek tűnt, igaz a holland szakértő kezdettől fogva fenntartásait jelezte, elsősorban adatvédelmi szempontból tartotta veszélyesnek a projektben részt vevő iskolák adatainak csoportosítását, elektronikus tárolását. Az adatokkal való visszaélés miatti félelem szerencsére nem bizonyult valósnak, ennek ellenére nem sikerült elég jól kihasználni ezt a felületet. A feltöltött anyagok (beszámolók, jelzések, jelentések, produktumok, értékelések) könnyen elérhetővé váltak, de a felületet csak időszakosan használtuk. Ennek okai:</p> <ul style="list-style-type: none">• nem volt felelőse a felületnek,• nem volt elegendő kapacitás a folyamatos feltöltésre,• hamar kiderült, hogy a sok (elsősorban közvetett) adat ellenére a munkacsoport tagjainak nem sikerült valódi iskolaképet megrajzolni, így az iskolák egyedi támogatási formáinak kidolgozására sem tudtuk a struktúrát kihasználni.

3. Iskolaképek (2009. szeptember–október)

Konkrét lépések

Az iskolák egyedi támogatásának feltétele volt, hogy az intézményekről, az adott iskolában zajló fejlesztésről minél részletesebb információkkal rendelkezünk. A munkacsoport tagjai 3-3 iskola szakmai beszámolóját értékelték szakaszonként az Intézményesítés munkacsoport tagjaival közösen. Azt találtuk ki, hogy félévente a beszámolók és a rendelkezésre álló adatok, információk alapján (lásd a moodle keretrendszerrel szóló részt) minden iskoláról készül egy iskolakép, ami az iskola fejlődését, felszínre került problémáit és az általunk javasolt fejlesztési lépéseket összegezné. Az első iskolakép 2009 őszén készült el, de ennek tapasztalatai alapján további iskolaképek már nem készültek.

Észrevételek, javaslatok

Az első szakaszt követően elkészült iskolaképek nagyon általánosak lettek, be kellett látni, hogy számos információforrás ellenére reális kép nem rajzolható fel a dokumentumok alapján.

Ennek több oka is volt:

- az első iskolai beszámolók nem az őszinte helyzet bemutatására törekedtek, inkább az elképzelt elvárásnak akartak megfelelni;
- a mentorok és a coachok beszámolóit is elszámolás jellegűek voltak, kevés konkrét problémát, nehézséget említettek;
- a coaching esetében élesen fogalmazódott meg a coach és a kliens bizalmi viszonya, ami a négy szemközt elhangzottak titkosságát jelentette;
- a Dobbantó iroda és az iskolák közötti párbeszéd, információcsere nem minden esetben dokumentálódott.

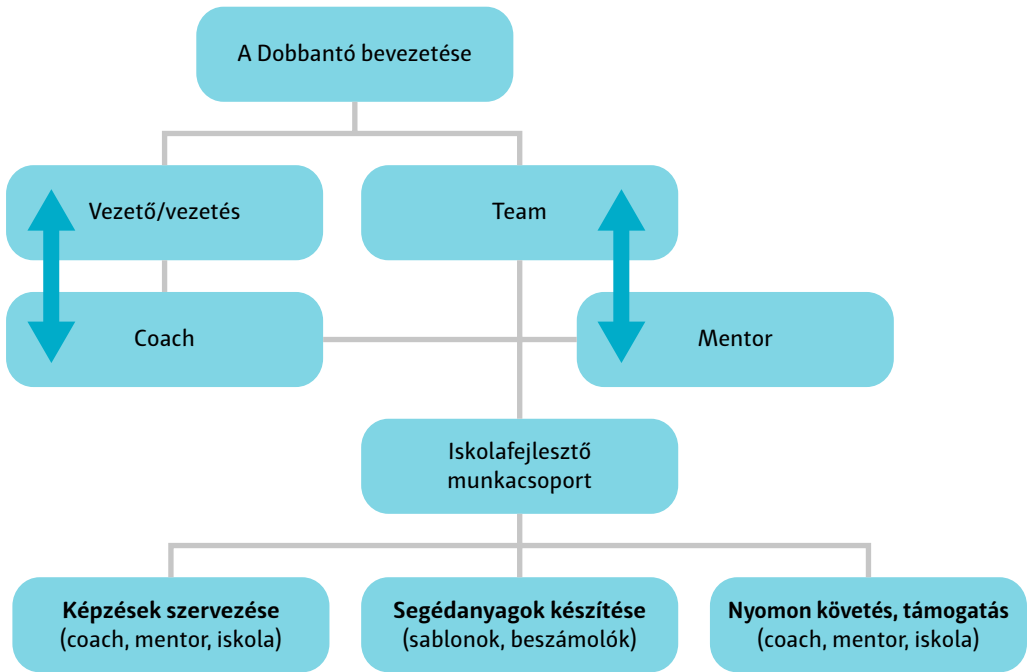
Ezen okok miatt a meglévő dokumentumokból kirajzolódó kép és a valóságból, szóbeli közlésekből ismert helyzet között nagy eltérések mutatkoztak. Ezt felismerve újabb megoldási módokat találtunk ki:

- a vezetők számára világossá tettük, hogy a változást az iskolában kitűzött célokhoz mérve értékeljük;
- szempontokat adtunk a külső értéklőnek, aki minden intézményben több alkalommal személyesen járt;
- a mentoroktól és a coachoktól megadott szempontok mentén évente önértékelést kértünk a munkájukról.

4. Segítő személyek együttműködése, párbeszéde (2010 tavasz)

Konkrét lépések	Észrevételek, javaslatok
<p>A program filozófiája kezdettől arra épült, hogy a program bevezetése, az iskola fejlesztése elsősorban a helyszínen személyesen is jelen lévő coachokon és mentorokon keresztül zajlik. Ennek megfelelően e két szereplő szoros együttműködése alapfeltételnek tűnt. Ezt kívánta szemléltetni az is, hogy a coachok és a mentorok képzésének egy része egy helyszínen, közös programelemekkel zajlott, és mindkét segítő szerződésében szerepelt a rendszeres kommunikációjuk. Ez coach-mentor együttműködés páronként eltérő intenzitással, hatékonysággal és eredményességgel valósult meg. Azt követően, hogy nem sikerült jó iskolaképeket készíteni, még világosabbá vált, hogy milyen jelentős a coach és a mentor szerepe és felelőssége az iskolában zajló fejlesztési folyamatban. Azt kezdeményeztük, hogy 2010 tavaszán a coach, a mentor és az Iskolafejlesztő munkacsoport adott iskolával foglalkozó tagja közösen „üljön le”: ezeknek a párbeszédnek a célja a segítők közötti információmegosztás mellett a közösen támogatott fejlesztési utak egyeztetése volt.</p>	<p>A coach-mentor párok változó módon tudtak együttműködni. Egy következő programban fontos lenne még világosabban meghatározni az érintett szereplők feladatait, felelősségét és jogosítványait. A két segítő (coach, mentor) képzésében több közös elemet kellene beépíteni és a kialakuló coach-mentor párokat tudatosabban együtt támogatni. Ennek elmaradása a coach- és mentorközösség csoportidentitás megerősödésének kedvez, és nem segíti elő az egy intézményben, egy célért dolgozók együttműködését.</p> <p>„Hármas leülésekre” (coach, mentor, iskolafejlesztő munkacsoporttag) – a nehéz időpont-egyeztetések miatt – csak problémás esetekben került sor, de ilyenkor minden esetben eredménnyel zárultak.</p>

A munkacsoportüléseken, a projekt vezetésén belül és a holland tanácsadóval is komoly vita folyt arról, hogyan lehet az Iskolafejlesztő munkacsoport identitását, vállalható feladatait, felelősségét jól meghatározni. Azt gondoljuk, hogy ez a projekt alapvetően túlnőtte a Dobbantó program kitalálása mögötti minisztériumi szándékot, sokkal szélesebb spektrumú – hazai és nemzetközi iskolafejlesztési tudás felhasználását ötvöző – program lett, melyben a munkacsoportunk inkább programfejlesztőként és csak közvetetten, korlátozottan iskolafejlesztőként működött (12. ábra).



12. ábra. Az Iskolafejlesztési munkacsoport a Dobbantó programban

A szervezetfejlesztés egyik alaptézise, hogy közvetlenül a megrendelő – jelen esetben az egyes iskola – ad megbízást a fejlesztőnek a feladat elvégzésére. Ebben a pályázati programban mindez „járt” az intézményeknek, úgy, hogy tulajdonképpen kifejezett megbízást nem adtak egyetlen fejlesztőnek – coachnak, mentornak – sem. Ennek a megrendelői viszonynak az alapja a bizalom, amely a fejlesztő kiválasztásában, alkalmazásában nyilvánul meg. Ez a kötelék az, amely mindkét fél számára biztonságot, ezen keresztül bizalmat és elkötelezettséget teremt. A Dobbantó programban ennek a kereteit sajnos nem lehetett maradéktalanul érvényesíteni. Ugyan Iskolafejlesztő munkacsoportként tevékenykedtünk a programban, azonban valójában nem iskolafejlesztői feladatot láttunk el, hanem csak a Dobbantó programhoz szükséges szervezeti fejlesztéseket igyekeztünk támogatni, elősegíteni. A nyújtott „iskolafejlesztő támogatások” valójában programfejlesztő támogatások voltak.

Támogatások a Dobbantó programban

A Dobbantó programban az iskoláknak nyújtott támogatások²⁰ esetében ugyanazt a „személyre” szabott megközelítést alkalmaztuk, mint amelyet a programba bevonni szándékozott tanulók esetében az iskoláktól vártunk el. Így történhetett, hogy a jelentkező 15 intézmény esetében 15 különböző fejlesztési stratégia készült, és ehhez 15 különböző támogató programot alakítottunk ki. A támogatások nyújtása során mindvégig igyekeztünk biztosítani a szervezetre szabott fejlesztés lehetőségét, annak ellenére, hogy ez gyakran még a 15 intézmény számára is nehézséget okozott. Ennek az elképzelésnek az alkalmazásával tudatosan szembementünk a hazai pályáztatási, támogatási gyakorlattal.

- Nem fogalmaztunk meg egységes elvárásokat a 15 iskola felé az iskolafejlesztéssel kapcsolatban.
- Minden iskola saját maga számára fogalmazott meg fejlesztési célokat és hozzá fejlesztési lépéseket.
- Nem voltak egységes eredményindikátorok az iskolák felé, minden iskola magának alkotta meg a saját eredményességi mutatóit.
- Valamennyi intézmény a reális helyzetéből kiindulva vállalhatta fejlesztési programját, amely nem az elérendő célokban volt egységes, hanem a folyamatok menedzselésében.
- A fejlesztési folyamat során minden intézmény a saját tempójában haladhatott, mindössze annyi elvárást fogalmaztunk meg a fejlesztéssel szemben, hogy haladjon a folyamat, azaz történjenek fejlesztési lépések.
- A fejlesztésben lehetett kudarcot vallani, ez nem járt a támogatás elvesztésével, amennyiben az intézmény korigálta sikertelen lépéseit.
- A program minden iskola számára biztosított két személyes segítőt. Mentort a teamek, pedagógusok számára, és coachot a vezetők számára, akik jelenlétükkel és közreműködésükkel segítették az iskola saját Dobbantó programjának kialakítását.

Mindez a támogatói attitűd persze jelentős kihívások elé állította a támogatót és a támogatottakat egyaránt. Az egyik legnehezebb dilemma ebben, hogy miként lehet eredményes fejlesztési folyamatot elérni akkor, ha nem a támogató mondja meg – ha a támogató nem mondja meg – a fejlesztés egységes elvárt célját, eredményességi mutatóit, hanem figyelembe veszi, alkalmazkodik a támogatott egyedi sajátosságaihoz, célkitűzéseihez. A Dobbantó program erre az egyenrangú, partneri együttműködésre építette intézményeknek szóló támogatásait.

Az osztályterekben zajló fejlesztési folyamatokat változást segítő mentorokon keresztül kívánta támogatni a program. Az intézményi keretek fejlesztéséhez, átalakításához a vezetői támogatást coach közreműködésével biztosította a program. Fontos szerep jutott a 15 intézmény közti kölcsönös támogatásnak, a tudás- és tapasztalatmegosztásnak, amelyre a regionális találkozók jelentették a szervezett keretet, hátteret. Az előkészítő szakaszban felmerült ugyan a szakértői támogatás lehetősége, azonban ekkor még úgy ítélte meg a programvezetés, hogy a fejlesztésben tapasztalt intézmények és intézményvezetők esetében a szakértői támogatást képes helyettesíteni, pótolni a coach jelenléte

²⁰ Ebben a részben a mentorálást és a coachingot nem tekintjük át részletesen, ezt a két jelentős támogatási formát önálló fejezetekben mutatjuk be. L. a „*Változást segítő mentorok a Dobbantó programban*” és a „*Coaching a Dobbantó program*” c. fejezeteket.

és a help-desk szolgáltatáson keresztül biztosított szakértői háttér. A coachon keresztül nyújtandó szakértői támogatásokat tükrözte a program kezdeti szakaszában használt educoach megnevezés is.

A Dobbantó program pályázati keretének egyik legnagyobb nehézsége a fejlesztői alaphelyzet megteremtése volt. A fejlesztői alaphelyzet egyik legfontosabb jellemzője, hogy a fejlesztést megrendeli a fejlesztésben részt vevő, a fejlesztőt, fejlesztő szolgáltatást pedig a megrendelés következtében megfizeti. Ez a Dobbantó programban nem így volt, hiszen az intézmények a pályázatra való jelentkezéssel egyidejűleg az iskolafejlesztésről is döntöttek. Akik már készítettek pályázati programot, beadtak pályázatot, tudják, hogy nem az intézményfejlesztés az elsődleges, hanem a szakmai elképzelések találkozása, a megszerezhető támogatás elérése, és csak ezután szokott előkerülni a szükséges szervezeti fejlesztés lehetősége. A Dobbantó program pedig ezt a fejlesztést a pedagógiai innováció részeként ajánlotta, biztosította.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- A 15 támogató program kidolgozására történtek kísérletek a munkacsoportban. Azonban a Dobbantó-modell szerint ez elsősorban az iskolákban jelenlévő mentorok és coachok feladata, kompetenciája volt. Ilyen kísérlet volt az iskolaképek kialakítása, ehhez kellett volna teamszerűen együttműködni mentornak, coachnak és iskolafejlesztőnek, azonban ez hiányzott a program koncepciójából. Itt ütközött a pályázattal és a fejlesztői szemlélet.
- Szükségesnek tűnik egy intenzívebb, célorientált kommunikáció a háttérben dolgozó szakmai csoportok és az iskolákban jelenlévő fejlesztők, szakértők (mentorok, coachok) között. Ennek a háttér-együttműködésnek erőteljesebben kellett volna megvalósulnia az Iskolafejlesztő és az Intézményesítés munkacsoportok között.
- Az intézményre szabott támogató programok minél eredményesebb megvalósítása érdekében fontos lenne tisztázni az egyes intézmények esetében a fenntartható, intézményesülő fejlesztés jellemzőit. Mindezt az iskolafejlesztési stratégia kidolgozásakor lehet megtervezni, amelyhez viszont a program nem biztosított mindenoldalú segítséget (így pl. elegendő időt, a program alapos megismerésének feltételeit) az iskoláknak. Az egyik legfontosabb tanulság, hogy az intézmények, intézményvezetők nem rendelkeznek megfelelő tervezési ismeretekkel. Nem általános gyakorlat a közoktatásban a stratégiai szintű (hosszú távú) tervezés, hiányoznak az eredményorientált tervezés alapjai, keverednek célok, eredmények, indikátorok. A programban használt tervezési sémák ugyan igyekeztek következetesen ezeket a formulákat használni, azonban érzékelhetően megmaradt az intézményekben a távolságtartás ezektől a tervezési módszerektől, eszközöktől.
- A program során több intézményben is jelentős szervezeti változások történtek. Átszervezések, intézmény-összevonások, vezetőváltás nehezítette a Dobbantó program megvalósulását és az intézmény működését egyaránt. Ezeknek a külső körülményeknek a kedvezőtlen hatásait – objektív okok miatt is – nem mindig sikerült eredményesen csökkenteni, kiküszöbölni.
- Az iskolafejlesztő támogatások biztosításakor fontos lenne intézmény és fejlesztők között megteremteni a megrendelői viszonyt. Lehetséges módja lenne, ha az intézmény maga döntené el, hogy az elérhető támogató, fejlesztő szolgáltatások közül melyiket veszi igénybe és a szakértőt, fejlesztőt ehhez a program biztosítja.

Tanügy-igazgatási szakértői támogatás

Mint korábban jeleztük, a programtervezés szakaszában a szakértői támogatást alapvetően a coaching részeként gondoltuk. A szakértői segítségnyújtás másik lehetséges eszközének a konkrét sablonok, formadokumentumok, iratminták elkészítését és iskolákhoz való eljuttatását tekintettük. Ezt részben közvetlen módon az Intézményesítés munkacsoport szakértői elkészítették és eljuttatták az iskolákba, részben pedig a help-desk szolgáltatáson keresztül konkrét problémára reagálva, konkrét válasz formájában jutottak el az iskolákba. A tapasztalat ugyanakkor azt mutatta, hogy egyik forma sem működött zökkenőmentesen.

A program során számos igazgatással, oktatásszervezéssel kapcsolatos kérdés merült fel a vezetők, illetve a teamvezetők részéről. Ezek egy részét a jogszabályok átfogó ismeretével a szakértők megválaszolták, eljuttatták a kérdezőknek, azonban maga a kérdés újra és újra visszatért.

A kérdések másik részére maga a program is kereste a választ, mivel éppen újszerűségéből adódóan a kezdeti időszakban nem voltak tényszerű válaszok, illetve azok menet közben alakultak.

Mindezek nem vezetéssel kapcsolatos nehézségekre keresték a választ, hanem az iskola jogszerű működtetésével, vezetésével összefüggő problémákra.

A szakértők hiányában érzékelhető volt egyfajta bizonytalanság, bizalmatlanság is az intézményvezetők részéről. Annak ellenére, hogy a program vezetői, munkacsoportokban dolgozó szakértői számos esetben megválaszolták a felmerült kérdéseket, mégis érezhetően óvatosan, esetenként fenntartással fogadták el azokat az igazgatók. Vélhetően ez is hozzájárult ahhoz, hogy pl. a help-desk szolgáltatás, amely professzionális háttérrel és szervezettséggel az anonimitást is biztosította, néhány intézmény és vezető esetében nem vált a napi működés részévé.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- Az egyes iskolák esetében a program kezdeti szakaszában szükséges tanügy-igazgatási szakértő közreműködése. Látható, hogy a megszokottól eltérő oktatásszervezés, pedagógiai innovációk intézményi beágyazása nehezen valósítható meg szakértői közreműködés nélkül. A szakértő közreműködésével alakítható ki a jogszabályoknak megfelelő feltételrendszer, a szükséges adminisztráció és biztosítható a jogszerű oktatásszervezés.
- Természetes módon az intézményvezetők a bevezetéskor elsősorban a jogszabályoknak megfelelő működés kialakítására fókuszálnak. Csak ennek megléte esetén kerültek elő vezetői nehézségek, problémák, amelyeknek a megválaszolásában már a coach közreműködése vált szükségessé. Így tehát javaslatunk szerint a szakértői támogatásnak meg kell előznie más vezetői támogatásokat, illetve legalább azokkal párhuzamosan elérhetővé kell tenni.
- A szakértői támogatás biztosításakor fontos, hogy a szakértő és az iskola, illetve az intézményvezető között személyes kapcsolat alakuljon ki. Csak ez biztosíthatja a kellő bizalmat a szakértő felé, így válik a kérdésre adott válasz megalapozottá, felelősségteljessé.

Regionális találkozók, tapasztalatcsere

A program iskolai megvalósításának ideje alatt félévente 3-3 regionális találkozóra került sor. Az eredeti elképzelések szerint ezek a találkozások az egymáshoz közel eső intézmények közti kapcsolatot, együttműködést és tapasztalatcsere-t lettek volna hivatottak erősíteni. A találkozókra 5-5 iskola pedagógusainak és vezetőinek a részvételével került volna sor. 2009 augusztusában még ezzel a koncepcióval valósult meg az első három találkozó. Később azonban a résztvevők igényeinek változásával ezek koncepciója is átalakult. Egyre kevésbé a regionális közelség határozta meg a résztvevők körét, hanem részben a korábbi ismeretségek, közös munkatapasztalatok, részben a vezetők közti személyes szimpátiák, majd a projekt előrehaladtával egyre inkább egymás megismerése, a baráti együttlét és az országjárás lett a motiváció.

- A regionális találkozók egymás megismerésének lettek az elsődleges színterei.
- A szervező intézmények egyre inkább bemutatkozási lehetőségnek is tekintették a rendezvényeket.
- A szakmai tapasztalatok megosztásán túl a mentális feltöltődést is szolgálták a találkozók.
- A regionális jelleg helyett a személyes kötődések alakították a résztvevői kör összetételét.
- Komoly kohéziós ereje lett a találkozóknak, részint az egyes csapatépítést is szolgálták, részint az összetartozás élményét, a „dobbantós tanár” érzését erősítette.
- A külön tervezett pedagógus- és vezetői programok mellett egy idő után megjelentek a közös programelemek is, hogy vezetők, pedagógusok megismerjék egymás munkáját, elképzeléseit.
- A fenntartókkal való együttműködés erősítése érdekében több alkalommal is részt vettek a fenntartók képviselői a találkozókön.

A találkozók időrendi sorrendben a következőképpen alakultak:

- 2009. augusztus – Kecskemét, Szolnok, Budapest
- 2010. február – Tapolca, Irgeszemcse, Békéscsaba
- 2010. október – Szabadkígyós, Budapest, Nyírbátor
- 2011. február–március–április – Kiskunfélegyháza, Miskolc, Pécs

Legfontosabb változások, eredmények a regionális találkozók során (iskolákban, pedagógusokban)

- Egymás megismerésén keresztül magabiztosságra tettek szert a pedagógusok, a kezdeti nehezkesebb bemutatók, prezentációk után a program végére már szinte versengés alakult ki azért, hogy minél több mindent megmutathassanak pedagógiai gyakorlatukból.
- A regionális találkozók tartalma a technikai részletek megbeszéléséről egyre inkább a pedagógiai problémák, kihívások megoldása felé tolódott. Az idő előrehaladtával egyre inkább csökkent annak az igénye, hogy előadók, szakemberek osszák meg tudásukat, ehelyett az egymástól tanulás lett a jellemző.
- A „jó gyakorlatok” megmutatása, a saját tapasztalatok megosztása egyre mélyebb, őszintébb miliőt teremtett, amelyben a problémákról, kudarcokról is lehetett őszintén beszélni. Olyan bizalmas légkör alakult ki, amely valódi műhelyé tette a találkozókat.
- A személyes példák megmutatása, az egyéni meggyőződések és esetenként dilemmák, vívódások vállalása nagyon erős kohéziót teremtett a résztvevők között. Mindez elbírta

a konfliktusokat, néha az élesebb szóváltásokat is, mivel egyre inkább érzékelhető volt az egymás iránti tisztelet, egymás munkájának elismerése.

- Mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok elkötelezettsége érzékelhetően nőtt a program iránt. A programelem sikerességét legjobban talán a résztvevők számának változása jelzi. Míg az első találkozókön átlagosan 20-25 fő vett részt, addig az utolsó helyszíneken esetenként már 80-nál is több résztvevő jelent meg, ekkor már a program vezetése lehetővé tette, hogy egy-egy személy több helyszínen is részt vehessen.
- Az intézményvezetők részéről a program előrehaladtával érzékelhető volt a növekvő büszkeség, amellyel a Dobbantó programra tekintenek. Ehhez nagymértékben hozzájárultak a program közös eredményei csakúgy, mint a helyi sikerek.
- A résztvevő fenntartói képviselők nagyfokú nyitottságot mutattak a Dobbantó fenntartása iránt, egyéni elköteleződésük nem vonható kétségbe. Több fenntartói képviselő több alkalommal is elkísérte iskoláját a regionális találkozókra.
- Több helyszínen is sikerült megmozgatni a találkozóval a közoktatás szereplőit, partnereit. Részt vettek a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatok, a párfogói szolgálat munkatársai és a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok vezetői, volt olyan helyszín, ahol a Munkaügyi Központ Szociális és Foglalkoztatási Hivatalának munkatársa is részt vett a beszélgetésen.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- Azon intézmények bekapcsolását a horizontális tanulásba, ahol a vezetők részéről nem volt kellő támogatottsága a programnak, nem mindig sikerült elérni. Fontos lenne valamennyi résztvevő számára biztosítani az egyenlő hozzáférést mind a szakmai, mind a testi, lelki feltöltődést biztosító programokhoz.
- A regionális találkozók egyik nagyon lényeges funkciója volt, hogy több résztvevő számára is ezek az események biztosították a visszajelzést, megerősítést munkájukról, erőfeszítéseikről. A bemutató foglalkozások, tapasztalatcserék, jó gyakorlatok bemutatásai közvetlen visszajelzést jelentettek azok számára is, akik kevesebb figyelmet kaptak saját intézményeikben.
- A Dobbantó program legsikeresebb eleme volt a regionális találkozók sora. Nagyon fontos lenne, hogy a program zárása után is legyen lehetőségük az iskoláknak folytatni ezeket a programokat, erre megvan az elköteleződés és elszántság. Másrészt hasonló fejlesztési programok számára is jó szívvel ajánlhatók ezek a tanulási és feltöltődési alkalmak, de – figyelembe véve a CBAM modellt is – a programnak abban a szakaszában, amikor az érintettek már rendelkeznek a megvalósításról is konkrét tapasztalatokkal.

Vezetői képzések (tréningek, találkozók)

A vezetőkkel való együttműködés és a vezetői támogatások egyik speciális eszköze volt a vezetői tréningek és vezetői találkozók sora. A tréningek elsősorban a Dobbantó iskolafejlesztési feladataihoz nyújtottak közvetlen felkészülési lehetőséget, az új vezetési ismeretek átadásával, készségfejlesztő gyakorlatokkal és a szemléletformálás eszközeivel. A vezetői találkozók alapvető szerepe a program operatív feladatainak áttekintésére, az igazgatási kérdések megválaszolására és a program eredményesebb iskolai menedzselésére szolgáltak.

A tréningek és találkozók az alábbi ütemezésben valósultak meg.

Tréningek:

- Göd, 2009. január 16–17.
- Pilisborosjenő, 2009. november 5–6.
- Pilisborosjenő, 2010. november 23–24.

Vezetői találkozók:

- Budapest, 2009. április 27.
- Budapest, 2010. április 28.
- Budapest, 2011. május 12.

A vezetői képzések céljait a következőkben foglalhatjuk össze:

- Felkészíteni a vezetőket a Dobbantó program intézményi befogadásának támogatására.
- Tájékoztatót adni a Dobbantó program bevezetésének intézményvezetői felelősségeiről.
- Megismertetni az intézményvezetőket a Dobbantó program tartalmi elemeivel, az intézményi fejlesztés lépéseivel.
- Közvetlen felkészítést nyújtani a Dobbantó program intézményi beágyazódásának elősegítése érdekében.
- Felkészíteni az intézményvezetőket a Dobbantó pedagógiai rendszer intézményi hatásainak menedzselésére.
- Hozzájárulni a Dobbantóban részt vevő intézmények közti horizontális tanulás elindulásához.
- Hozzájárulni az intézményvezetők program iránti elkötelezettségéhez.
- Folyamatos személyes kapcsolaton keresztül biztosítani a Dobbantó programban részt vevő intézmények közti együttműködést, tudásmegosztást, vezetői támogatást.

A program három éve alatt jelentős változás történt a vezetők hozzáállásában, szemléletében és talán mondhatjuk, vezetői gyakorlatában. Ezekhez a változásokhoz rengetegen tettek hozzá a program során – többek között –, a coachok, a szakértők, a projekt munkatársak, a munkacsoportok tagjai vagy akár a projekt vezetője. Emellett a vezetői képzések is hozzájárultak eredményeikkel ezekhez a változásokhoz, amelyekből néhányat mutatunk be az alábbiakban:

- A legtöbb intézmény vezetője jelentős személyes fejlődésen ment keresztül, amelyről a vezetői találkozókon egyre nyíltabban és őszintébben számoltak be, mutatkoztak meg egymás előtt.
- Jelentősen nőtt az önreflektivitás, a vezetői tudatosság a vezetők körében. A vezetői bizonytalanságok, nehézségek vállalása és a közös megoldáskeresés mind mélyebb szempontokat hozott felszínre.
- Megváltozott a programmal kapcsolatos vezetői hozzáállás. Míg kezdetben elsősorban a problémakereső szemlélet és magatartás volt tetten érhető, addig a program második szakaszában már sokkal inkább a megoldáskeresés került előtérbe. A „miért nem tudom” szemléletet felváltotta a „hogyan tudom megoldani” hozzáállás.
- Egyre tudatosabb vezetői viselkedéseket figyelhettünk meg a program előrehaladtával. A tréningeken bemutatott vezetői eszközök, módszerek egy jelentős része a vezetői gyakorlat részévé vált, több vezető is sikerrel alkalmazta mindennapi

munkájában. Illetve, ami még fontosabb, az eszközök használatán túl egy újfajta vezetői szemlélet is meghonosodott.

- Egyre tudatosabban használták a vezetők a támogató szolgáltatásokat is. Legjobb példája ennek a coachokkal szembeni kezdeti távolságtartás megváltozása. Több vezető kifejezetten eredményesen hasznosította ezt a támogató lehetőséget (l. „*A coaching a Dobbantó programban*” c. fejezetet a 141. oldalon.)
- Az intézményvezetői kör is nagyon sokszínűen alakult. Végzettségüket tekintve gyógypedagógus éppúgy volt a vezetők között, mint műszaki végzettségű szakember vagy mérnök tanár. A program második felére azonban sokkal több lett a vezetők között is a közös vonás, amely részben szemléletbeli hasonlóságokban, részben a vezetői eszköztárak bővülésében volt tetten érhető.
- Több olyan intézmény is akadt a Dobbantó programban, ahol a program indulásával egyidejűleg, igazgatóhelyettesként, tagintézmény-vezetőként új vezetők kezdtek meg munkájukat. Az ő vezetővé válásukban a Dobbantó szemlélete, a dobbantós vezetőtársak hozzáállása jól érzékelhető lett.
- A program egyik visszatérő alapeleme a fejlesztő értékelés intézményi alkalmazásának elősegítése volt. A program utolsó szakaszára mind a vezetői kommunikációban, mind a vezetői magatartásban jól megfigyelhetők voltak a fejlesztő értékelés eszközei, technikái és szemlélete egyaránt.
- A program utolsó felévére a vezetők közti kapcsolat eljutott arra a szintre, hogy spontán módon alakuló műhelyek, esetmegbeszélések, egymásnak nyújtott vezetői tanácsadások, „coachingok” jelentek meg. Ehhez azonban kellett az, hogy ez a program három éven keresztül alakítsa a benne közreműködők hozzáállását, megteremtse a találkozások lehetőségét, és biztosítsa ennek feltételeit.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- A vezetői képzések lebonyolítása kapcsán az egyik leggyakoribb dilemmát az jelentette, hogy az egyes területek – információadás, tartalomközvetítés, vezetői képességek, készségek fejlesztése – milyen arányban legyenek képviselve. Ez szorosan összefüggött az alkalmazott módszerek meg-, illetve a képzők kiválasztásával. Fontos lenne a későbbiekben úgy alakítani a vezetői találkozók struktúráját, hogy a program kezdeti szakaszában jussanak hozzá a szükséges új ismeretekhez, információkhoz, a későbbiekben pedig a felkészítés fókuszálhat a vezetői képességek fejlesztésére.
- A vezetők számára a program első időszaka a jogszabályi környezetben való biztos tájékozódásról, a szabályos adminisztrációs feltételek megteremtéséről és a Dobbantó intézményi oktatásszervezési gyakorlatba való beillesztéséről szólt. Ehhez szükségük van jogszabályi ismeretekre, segédanyagokra és – mint azt már korábban említettük – esetenként szakértői támogatásra.
- A program második szakaszában, az intézményi megvalósítás első évében, a vezetők elsősorban arra figyeltek, hogy a program zökkenőmentesen illeszkedjen az intézményi működésbe. Ezért kapott hangsúlyt a csapatok szerepe és vezetői támogatása, a képzési tartalmak megismerése. Ebben az időszakban mélyültek el jobban a Dobbantó szakmai tartalmában, ekkor merültek fel a pedagógusok felkészültségével kapcsolatos kérdések. Ebben előadásokkal, prezentációkkal, bemutatókkal, tananyagokkal (modulokkal) lehet segíteni a vezetőket.

- Csak ezután érkezett el a vezetők jelentős része abba a szakaszba, amikor a saját vezetői szerepének változásával, alakulásával tudott elkezdni foglalkozni. A mi programunkban ez az első dobbantós tanév végé felé kezdett látszódni. Innentől kezdve láthatóan adekvát eszközzé váltak a tréningek, a regionális találkozókön lebonyolított vezetői műhelybeszélgetések, bemutató foglalkozások és ezek megbeszélései.

A vezetés szerepe a Dobbantó program bevezetésében

Minden szervezeti fejlesztésben kulcsszerepe van a vezetőnek, a vezetésnek. Nem volt ez máshogy a Dobbantó programban sem, sőt a program egyenesen kulcsszerepet szánt a vezetőknek. Ennek érdekében számos támogató szolgáltatást dolgozott ki a vezetők számára. A vezetés megjelenik az irányításban és a menedzsmentben egyaránt. Gyakran szinonimaként használjuk a vezetés, irányítás, menedzsment fogalmakat, pedig nagyon különböző jelentéssel bírnak egy szervezeti magatartás vizsgálatok. Más-más feladatok, kompetenciák tartoznak hozzájuk. Az *irányítás* tulajdonképpen egy részvételen alapuló döntési mechanizmus, amely meghatározza a rendelkezésre álló (közös) erőforrásoknak egy (közös) cél elérésére történő legmegfelelőbb felhasználását. A közoktatási intézményekben ezt a feladatot az intézményvezető a fenntartóval közösen látja el. A legfontosabb jellemzője a stratégiai gondolkodás és döntéshozatal, legfőbb feladata az eredményesség, hatásosság biztosítása. A *menedzsment* az irányítás által kitűzött célok minél sikeresebb megvalósításának érdekében a rendelkezésre álló erőforrások legoptimálisabb felhasználására törekszik. Ezt a feladatot az iskolavezetés látja el, amelyben az igazgató mellett helyet kapnak a helyettesek, különböző egységek vezetői. Megteremti a célok eléréséhez szükséges legmegfelelőbb eszközöket és biztosítja a működés hatékonyságát. Ciklusos működés jellemzi: az előkészítés/elemzés, a tervezés, a döntéshozatal, a megvalósítás és az értékelés ciklusa.

A vezetés célja, hogy az iskola betöltse társadalmi szerepét és feladatát a helyi közösségben, teljesítse a küldetését. Emellett azonban a vezetés funkciója, hogy az intézményben dolgozókat és az érintetteket bevonja és képessé tegye a küldetés megvalósítására. A vezetés megjelenik mindkét szinten (az irányításban és a menedzsmentben is), de a szervezet egészére vonatkozóan is. A vezetés szerepe a szervezetben tehát kettős: egyrészt a jövőkép, a misszió, az értékek és elvek szem előtt tartása, egyfajta „navigálás”, másrészt az intézmény dolgozóinak motiválása, bevonása, a csapatmunka elősegítése a fentiek érdekében. A vezetés egyfajta művészet, amely a szervezetben ható különféle erők közötti kreatív egyensúlyt tartja fenn a rutin és az innováció, a tervezés és a rugalmasság, az egyéni és a szervezeti érdek, a konfrontáció és a támogatás között. Képes, hogy felszabadítsa a szervezetben rejlő erőket, lendületet adjon, szem előtt tartsa a kitűzött célokat, és ennek érdekében konfliktusokat is vállaljon. Ugyanakkor a vezetésbe az is beletartozik, hogy képes legyen alkotó nyugalmat biztosítani a szervezeti teljesítményhez, kiegyensúlyozza az egymásnak feszülő ellentéteket, ha kell lépésről lépésre haladjon az úton.

A Dobbantó programban a vezetés szerepe a következőkben foglalható össze:

- Biztosítani a projektidőszak alatt a program megvalósításához szükséges feltételeket, elősegíteni a megvalósulás érdekében tett intézményi vállalások teljesülését.

- Elindítani a program intézményi megvalósításához szükséges szervezeti változásokat, az organikusan bekövetkező változásokat támogatni, kísérni.
- Elősegíteni a Dobbantó program intézményi beágyazódását, fenntarthatóvá tenni a támogatási időszakot követően is.
- Kiterjeszteni a Dobbantó program által bevezetett szakmai innovációt az intézmény egészére, bevonva a munkatársak lehető legszélesebb körét.
- Közreműködni a Dobbantó program intézményi tapasztalatainak megosztásában és a partnerek felé beszámolni a program eredményeiről.

Mindezek közül a program pilot jellegéből adódóan az intézményi beágyazódás szempontjai különösen fontosak voltak. Hisz a program nem csak a lemorzsolódottak visszavezetéséről szólt, hanem a lemorzsolódás megelőzéséről is. A lemorzsolódás megelőzéséhez pedig szükség van a program szélesebb intézményi kiterjesztésére. Ez nem feltétlenül újabb dobbantós osztályok indulását jelenti, hanem a Dobbantó alapelveinek elterjedését az iskola pedagógiai kultúrájában. Ennek érdekében fogalmaztuk meg az alábbi szempontokat:

- Intézményi stratégiában szervesül (a misszió részévé válik) a lemorzsolódottakról való gondoskodás.
- A szakmai prioritások között helyet kap a lemorzsolódás megelőzése, a lemorzsolódottak felkutatása, bevonása.
- Szervezeti értékévé válik az egyéni támogató pedagógiai attitűd.
- A munkamódszerekben megjelenik az egyéni támogatás, az egyéni tanulási utat támogató pedagógiai kultúra.
- Működési mechanizmusok biztosítják az egyéni támogatás hátterét (minőségirányítás, pedagógusértékelés stb.).
- A vezetésben egyensúlyban van a fejlesztő, támogató és az ellenőrző, értékelő attitűd.
- Partneri együttműködésre épülő (belső és külső) kapcsolatrendszerek segítik az oktató, nevelő munkát.
- Befogadó szervezeti kultúra alakul ki.

Természetesen számos dilemma is megfogalmazódott a vezetéssel, a vezetői munkával kapcsolatban a Dobbantó programban, amelyre a megvalósítás során gyakran együtt kerestük a választ vezetőikkel, pedagógusokkal, szakértőikkel.

- Melyik vezetői szint támogatására van leginkább szükség a Dobbantó program intézményi bevezetéséhez, működtetéséhez? A főigazgató, a tagintézmény-vezető, esetleg az igazgatóhelyettes vagy éppen a teamvezető támogatására?
- Hogyan tud egy ilyen kis program (1 osztály, 10-15 tanuló, 4-5 pedagógus) kritikus tömeggé válni egy óriási intézményben, amelyet már „érdemes” támogatni a vezetőnek?
- Hogyan tudja alkalmazni a vezető az egyéni támogatás eszközeit egy több száz fős tantestületben?
- Hogyan lehet hatékonyan és főleg szakszerűen megosztani a vezetői feladatokat egy többcélú intézményben, ahol a Dobbantó program megvalósul?
- Hogyan tud a vezető viszonylagos stabilitást teremteni egy olyan intézményben, ahol több fejlesztési program is fut párhuzamosan, ahol folyamatos változásban van minden?

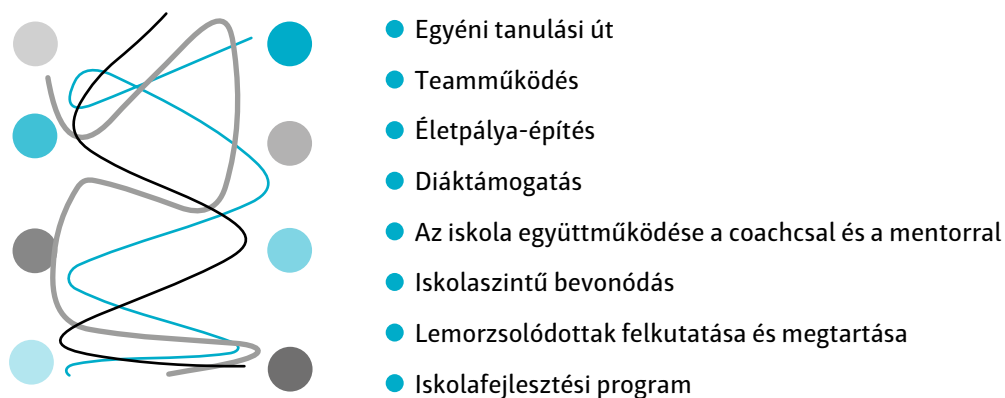
- Lehet-e gyökeresen más pedagógiai szemlélettel tartósan eredményes pedagógiai munkát végezni egy intézményben? Miközben elterjedt gyakorlat „lemorzsolódtatni” az alkalmatlan, „kezelhetetlen” diákokat vs. eközben egy szűkebb közösség legfőbb feladata megtalálni a lemorzsolódottakat?

A vezetés viszonya a Dobbantó program specifikumaihoz – a bójákhoz

A Dobbantó program kereteit, specifikumait az úgynevezett „bóják” jelentették. Ezek azok a sarokpontok, amelyek mentén valamennyi intézménynek meg kellett fogalmaznia saját fejlesztési stratégiáját (13. ábra).

A Dobbantó program átfogó céljai a következők voltak:

- az érintett tanulócsoporttal foglalkozó pedagógusok hatékonyan segítsék minden diák tanulását;
- eredményesen kezeljék a különbözőségeket;
- változzon az érintett tanulócsoport diákjainak tanuláshoz való hozzáállása;
- csökkenjen a lemorzsolódók száma.



13. ábra. A Dobbantó bóják közötti egyedi iskolai utak

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
1. Egyéni tanulási út biztosítása	Az osztálytermi környezet megteremtésének biztosítása	A vezetők szívesen tettek eleget az új osztálytermi környezet kialakításának, bár kezdetben többször is elhangzott, hogy a dobantós környezetet más diákcsoportok „jobban megérdemelnék”.
	Egyéni fejlődési tervek készítésének és vezetésének biztosítása	Szakiskolai gyakorlatban új eszközként jelent meg az EFT, amely a tanulóközpontú megközelítés egyik alappillére volt. Vezetői oldalról szükség lett volna a pedagógusok egyéni támogatására is – amely mintát adhat a pedagógus számára a diákokkal való munkában –, de ez csak néhány helyszínen valósult meg.
	Feltételek biztosítása a tanulói portfóliók készítéséhez	Az egyéni előrehaladás igazolásának egyik eszközeként jelent meg a portfólió, amely alkalmazható lett volna a vezető-pedagógus kapcsolatban is. Sajnos a tanulói portfóliók mellett pedagógus-portfóliók nem készültek. Örömteli volt ugyanakkor, hogy a személyre szabott visszajelzések, reflexiók megjelentek a vezetői eszköztárakban is.
	Az egyéni támogatás feltételeinek megteremtése	A segítő párok rendszere, az elvégzett munka rendszeres értékelése, a munkaidőbe beépített beszélgetések, a pedagógus-diák kapcsolat mellett a vezető és beosztottak közti viszonyban is fontos szerepet tölthetnek be. Ennek megteremtése néhány intézményben elkezdődött, de sajnos nem lett általános gyakorlat.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
2. Teamműködés	A teamműködés kereteinek biztosítása	A teamülések megtartásához szükséges időkeretet a vezetők nagy része biztosította, bár látható volt, hogy a program kezdetén több iskolában is értetlenség fogadta ezt a program-elvárást. A teamek erősödésével, fejlődésével párhuzamosan bizonyosodott be, hogy szükség van a rendszeres ülésekre fordított időre.
	A teamvezető támogatása	A teamvezetők a legtöbb helyen nagyfokú önállósággal dolgozhattak, több helyen is munkaközösség-vezetői státuszba kerültek. Több intézményben tagjai lettek a vezetésnek, amely egyértelműen szerepük felértékelődését hozta. Ugyanakkor találkoztunk olyan iskolával is, ahol a vezető részéről kevés támogatás érkezett, leginkább a „hagya dolgozni” szemlélet érvényesült.
	A teammunka erősítése, elismerése	A legtöbb iskolában a teammunka kifejezett sikerként jelent meg, amely részben a mentorok, részben a résztvevő pedagógusok érdeme. Kifejezett elismerésről, akár jutalmazásról nem tudunk, igaz általában is elmondható, hogy kevés pozitív visszajelzés, dicséret érkezik a vezetők felől a pedagógusok felé.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
	Intézményi kapcsolatok mobilizálása	Kezdetben kevés sikerélménnyel járt a külső kapcsolatok megteremtése, különösen a job shadowing lehetőségei voltak szűkösek néhány intézmény esetében. Mindez a program eredményeinek megjelenésével kedvezően változott, a második tanévre kifejezetten sok eredményt hozott. A feladat elvégzésében azonban több iskolában is inkább a pedagógusok meglévő személyes kapcsolatrendszere volt meghatározó, kevésbé a vezető aktív kapcsolatbővítő tevékenysége.
	Tanulói választási lehetőségek biztosítása	Az iskolák nagy része a saját szakmacsoportjaiban kínál választási lehetőséget, csak kevés helyen láthattuk, hogy szakképzési profiljuktól eltérő szakmacsoportok szakmakínálatát is felhasználták. Ebben a tanulói létszámok miatt nem is igazán érdekeltek az intézmények.
3. Életpálya-építés	Hálózatépítés, együttműködés partnerszervezetekkel	A legtöbb intézmény tagja többféle hálózatnak is, ugyanakkor csak kevés tartalmaz együttműködésről tudtak beszámolni a résztvevők. Sokszor a vezetők szerepe csak formális ezekben az együttműködésekben, a hálózati munkát a beosztottak végzik, annak ellenére, hogy az iskola képvisellete, a partnerségekben való részvétel fontos vezetői feladat lenne. A Dobbantó kedvező tapasztalatai pozitívan befolyásolhatják az iskolák hálózatépítési szándékát és hálózati részvételét.
	Munkahelyi tapasztalatszerzés lehetőségének biztosítása a diákok igényeinek megfelelően	A diákok igényei szerinti tapasztalatszerzés még nem általánosan megfigyelhető gyakorlat. Inkább az elérhető lehetőségek határozzák meg, mintsem az igények.
	Szülőkkel való együttműködés támogatása, feltételeinek megteremtése	A szülői együttműködések terén érezhetően megváltozott a dobbantós pedagógusok hozzáállása. Vezetői részről ugyanakkor kevés támogatás tapasztalható, inkább csak a problémás helyzetek kezelésében vesznek részt.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
4. Diáktámogatás	Személyre szabott fejlesztés biztosítása	Vezetői részről nehezen megvalósítható olyan intézményekben, ahol esetenként több száz pedagógus végzi munkáját. Egy-egy kisebb közösség, mint például a Dobbantó-team, bizonyos ideig megkaphatja a megkülönböztetett figyelmet. A személyre szóló fejlesztés szorosan összefügg a vezetői feladatmegosztással és -delegálással, az egyéni feladatadással, a személyre szabott elvárások megfogalmazásával és az egyéni értékeléssel.
	Helyi intézményi sajátosságok, tanulói igények feltérképezése	A diáktámogatások rendszerének kialakításakor az adott intézmény sajátosságai, lehetőségei nagymértékben meghatározzák a nyújtható szolgáltatások formáját.
	Iskolán kívüli diáktámogatás eszközeinek kialakítása	Az iskolák csak kevés helyen törekedtek arra, hogy külső lehetőségeket keressenek, a vezetők sem szorgalmazták ezeket a szándékokat.
	A coaching folyamatában való részvétel	A legtöbb intézményvezető hasznosnak ítélte a támogatást. Ugyanakkor olyan intézmény is akadt, ahol visszautasította az igazgató a coach közreműködését. Más intézményben az igazgatóhelyettes vagy a tagintézmény-vezető vette igénybe a szolgáltatást.
5. Az iskola együttműködése a coachsal és a mentorral	Mentori támogatás beépítése az iskolai pedagógiai gyakorlatba	A teamek együttműködése a mentorokkal a legtöbb helyen megmaradt a Dobbantó-csoport szintjén, ahogyan azt a program célozta. Volt azonban 2-3 olyan intézmény, ahol tudatos vezetői döntés nyomán további teamek is hasznosították a mentori támogatás eredményeit.
	A coaching eredményeinek alkalmazása és megosztása	Néhány vezető tudatosan arra használta a coaching folyamatát, hogy vezetőtársainak biztosítson lehetőséget a jobb vezetővé válásra. Előfordult, hogy több vezető is igénybe vette a szolgáltatást egy intézményen belül.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
6. Iskolaszintű bevonódás	Dobbantó-team működésének megismertetése a tantestület többi tagjával	Szinte mindenhol láthattuk, hogy a Dobbantó-team időről időre beszámolt munkájáról a tantestületnek. Ugyanakkor annak ellenére, hogy a teamműködés kifejezetten sikernek bizonyult, kevés olyan vezetői törekvést láttunk, amely ennek megosztását, kiterjesztését ambicionálta.
	A tantestület tájékoztatása a Dobbantó program előrehaladásáról	A program intézményi elfogadása miatt különösen fontos volt a Dobbantó-csoport eredményeinek bemutatása. A tájékoztatáson túl azonban kevés helyen alakult ki szakmai együttműködés a Dobbantó-csoport pedagógusai és a többi pedagógus között.
	A tantestület aktivizálása a dobbantós programokra	A Dobbantó-csoport nagy önállósággal működhetett a legtöbb intézményben. Több helyen is elmondhatjuk, hogy sikerült felkelteni néhány pedagógus érdeklődését, aminek a következménye a team bővülése lett. A tantestületen belüli valódi együttműködések azonban még nem jöttek létre.
	Dobbantós diákok bekapcsolása az iskola életébe	A dobbantós diákok a legtöbb helyen szervesen be tudtak kapcsolódni az iskolai közösségi életbe.
	Fenntartó bevonása a fejlesztés intézményi beágyazásába és kiterjesztésébe	Több intézmény fenntartóját is sikerült a program során aktivizálni, bevonni, köszönhetően többek között az Intézményesítés munkacsoport rendszeres kapcsolattartásának. Jelentős erőfeszítéseket tettek a vezetők is, hogy tájékoztassák a fenntartókat a program eredményeiről.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
7. Lemorzsolódottak felkutatása és megtartása	Aktív, kezdeményező keresőmunka a lemorzsolódottak megtalálása érdekében	Az első időszakban nem volt jellemző, később néhány intézmény példája megmutatta, hogy milyen lehetőségei lennének a programnak, például a pártfogoltak körében vagy a szociális intézmények kliensei körében. Akadt azonban olyan intézmény is, ahol a toborzással kapcsolatos egyéni vezetői elkötelezettségek jelentős terheket róttak a team tagjaira, elég, ha csak arra gondolunk, hogy több helyen 8 osztályt nem végzettek alkották a csoport jelentős részét, vagy éppen szenvedélybetegek jelentek meg nagyobb számban.
	Együttműködés partnerintézményekkel a lemorzsolódottak felkutatása érdekében	A Családsegítő és Gyermejjóléti Szolgálatok, a Pártfogói Szolgálatok, más ellátók bevonása a toborzásba a legtöbb helyen vezetői közreműködést igényelt. Látható volt azonban, hogy a személyes kapcsolatok értékesebbnek bizonyultak a hivatalos együttműködési kereténél.

Bóják	A vezetés feladata	Vezetői viszony, támogatás
8. Iskolafejlesztési program megvalósítása	A Dobbantó program szervezeti dokumentumokba való beillesztése	Minden iskola, minden vezető fontosnak érezte, hogy a szükséges iskolai dokumentumokban – pedagógiai programban, minőségirányítási programban, SZMSZ-ben, házirendben – helyet kapjon a Dobbantó. Kérdéses ugyanakkor, hogy elsősorban gazdasági megfontolások miatt meddig tartható meg a program az intézmény kínálatában.
	Fenntartói döntések befolyásolása a program továbbvitele érdekében	Több helyen sikerült a fenntartót meggyőzni a program sikerességéről, eredményességéről, hatékonyságáról. Több iskola esetében is láthattuk, hogy az intézmények vezetői tagjai a fenntartói testületeknek. Ez mindenképpen kedvező a Dobbantó jövője szempontjából az adott iskolák esetében.
	Együttműködés a vezetésben a Dobbantó innovációinak kiterjesztése érdekében	Kevés betekintésünk volt a vezetésbe, ugyanakkor láthattunk példát kollégiumi dobbantós programra, a reintegrációs osztályok felé történő nyitásra. Azt tapasztaltuk, hogy minél kisebb egy intézmény, annál inkább van esély arra, hogy a fejlesztések kijutnak az osztályterem falain túlra.
A Dobbantó program összehangolása más fejlesztési programokkal	Több intézményben is láthattuk, hogy a Dobbantó program tartalmi elemeit, a modulokat, a Híd a munka világába modulokat hozzáillesztették más fejlesztésekhez. Minden esetben elmondható volt, hogy ez elsősorban a vezetők ambícióin, kezdeményezésén múlt.	

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- A Dobbantó bóják megjelölése a magyar oktatásfejlesztési gyakorlat úttörő eleme: a bóják megnevezésével és kijelölésével próbáltuk meg először gyakorlatba ültetni, kipróbálni, hogy megvalósítható-e, és ha igen, akkor miként működik a nemzetközi szakirodalomból ismert differenciált iskolafejlesztés. Nem minden esetben találtuk meg a Dobbantót valóban jól meghatározó és más fejlesztésektől differenciáltan elválasztó megkülönböztető jellemzőt. A bóják a három év során különböző intenzitással voltak jelen a megvalósításban. Néhányuk szervesen beépült a programba éppúgy, mint az intézményi működésbe, néhány azonban jelentőségét veszítette, illetve olyan is volt, amely átalakult, illetve ebben a formájában szinte eltűnt. Fontos lesz tudatosan újragondolni, hogy ezek a bóják jelentik-e a megfelelő keretet, illetve, hogy ilyen formában tarthatók-e.

- Az egységes elvárások megfogalmazására a bóják mentén történő fejlesztésekben sem került sor. Minden iskola máshonnan indult, és máshova is érkezett az egyes bóják esetében. Többször tapasztaltuk azonban, hogy a pályázati keret – amelyet az FSZK vállalt a Dobbantó programmal – nehezen birkózik meg azzal a szabadsággal, amelyet az intézmények kaptak az egyéni fejlődési út kijelölésével.
- A fejlesztési lépéseket az iskolák cselekvési tervekben rögzítették. Ezeket a cselekvési terveket és a hozzájuk kapcsolódó költségvetéseket viszont két különböző fórum vizsgálta. Így a szakmai és a pénzügyi szempontok összehangolására nem kerülhetett sor. Ez a program végére eredményezett feszültséget mind az intézmények felé, mind a beszámolók és a tervek értékelői felé. Fontos lenne, hogy minden intézmény fejlődési folyamatát egységesen lássa egy-egy intézményi felelős, aki egy személyben képes látni az intézményfejlesztést, szakmai, pénzügyi és fenntarthatósági szempontból egyaránt.

Egyéni támogatás a vezetésben

A program kulcseleme volt az egyéni szükségleteken alapuló személyközpontú megközelítés. Mindez érvényesült a pedagógusok és diákok kapcsolatában és szándékaink szerint a vezetők és a pedagógusok kapcsolatában egyaránt, csakúgy, mint a támogató FSZK és az iskolák viszonyában. Annak érdekében, hogy a pedagógusok képesek legyenek diákjaik felé megadni az egyéni támogatást, nekik is meg kell élniük a vezetők részéről ezt a személyes odafigyelést. A vezetők felé a Dobbantó programban az alábbi egyéni támogató hozzáállásokat foglalmaztuk meg:

- *Motiválás*, amely változatos eszközökkel, alkalmazkodva a pedagógus motivációs igényeihez, arra ösztönzi őt, hogy megfeleljen a vele szemben támasztott követelményeknek, legjobb képességeit felhasználva eredményes munkát végezzen. Az iskola világában a motiválás gyakori, ám meglehetősen sablonossá vált eszköz, amelynek egyedivé tétele kiemelt vezetői feladat kell, hogy legyen.
- *Példaadás, mintaadás*, amely a motiválás egyik speciális formájaként a követés, másolás lehetőségét biztosítja a munkatársak számára. A mintakövető tanulás az egyik leghatékonyabb változásösztönző magatartás. Egy intézményben a legfőbb mintaadó mindig a vezető, az igazgató, illetve a vezetés tagjai. A mintájuk észrevétlenül rakódik le a mindennapi működésben.
- *Elvárások megfogalmazása* által a vezető világosan és egyértelműen képes munkatársai felé közvetíteni az intézményről alkotott elképzeléseit. A tiszta elvárások megfogalmazása egyértelmű helyzetet teremt, amelyben a felek kölcsönösen kifejezhetik szándékaikat. Az elvárások közvetítése őszinte és nyílt kommunikációt igényel.
- *Személyes támogatás*, biztatás a hatékony vezető eszköztárának fontos kelléke. A helyes önértékelés kialakításához, a magabiztos pedagógusi fellépéshez nélkülözhetetlen a pozitív megerősítés, az eredmények hangsúlyozása. A vezetői munka során mégis sokkal gyakrabban használjuk a hibák felelőletését, az elmulasztott lehetőségek felsorolását.
- *Személyes kapcsolat biztosítása*, mert ezzel magát kell vállalnia mindkét félnek. A személyességen keresztül teremthető meg az a bizalmi légkör, amelyben vállalhatja magát, gondolatait, elképzeléseit, viselkedését vezető, pedagógus és diák egyaránt. Ezek a bizalmi kapcsolatok lesznek képesek később közösséget formálni, létrehozni.

- *Személyes figyelem*, minőségi idő megadása, amelyre azért van szükség, mert ettől érzi magát egy pedagógus fontosnak egy tantestület tagjaként. Az odafigyelés, a ráfigyelés teremti meg a biztonságot a nyílt, őszinte kommunikációhoz és a problémák megoldásához.
- *Visszajelzés bátorítása*, amely azért fontos, mivel enélkül nem alakulhat ki helyes ön- és társértékelés, illetve válik el minősítés és értékelés.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- A Dobbantó programban a coaching és a vezetői képzések összehangolása csak kevésbé valósult meg. Így a vezetőkkel folyó személyes és csoportos fejlesztő munka indirekt módon hatott egymásra. Ez sokszor nehézségeket jelentett coachoknak és képzőknek egyaránt. Megfontolandó, hogy ezt a két folyamatot hogyan lehet eredményesebben összehangolni, megőrizve a coaching sajátos kereteit, feltételeit, de egyszersmind figyelembe véve a fejlesztés igényeit.
- Az egyéni támogatás erősítésének csoportos alkalmi tréningek voltak. Azonban ezekre csak évente egyszer került sor, így intenzitásukban és hatékonyságukban csak minimálisan tudták befolyásolni a vezetői hozzáállást. Ahhoz, hogy a vezetői magatartásokban jelentősebb változást lehessen elérni, intenzívebb formákra van szükség. Neheztette persze mindezt, hogy egymástól távol lévő intézményekkel dolgoztunk, nagyon eltérő volt a vezetők elkötelezettsége és felkészültsége is. A program végére megfogalmazódott ugyanakkor, hogy szükség lenne egyfajta vezetői klubra, műhelyre, ahol az önfejlesztés igényével bírók immár önkéntes alapon juthatnának további fejlődési lehetőséghez.
- A Dobbantó program végére jelentős változásokon mentek keresztül az intézményvezetők az egyéni támogatás terén is. Azt mondhatjuk, hogy a program filozófiája szinte észrevétlenül megjelent a vezetői gyakorlatban. Nem a tréningek, nem a találkozók, valószínűleg önmagában nem a coachok jelenléte érte el azt a hatást, hanem a program egésze, annak a szemléletnek a kisugárzása, amelyet többé-kevésbé következetesen képviselt a program az intézmények felé. Így mégiscsak azt mondhatjuk, hogy ugyan a Dobbantó program diákjainak száma az intézmény összlétszámához képest a legtöbb iskolában arányaiban nagyon kevés, a program hatása igenis mérhető intézményi szinten, de legalább a vezetésben. Ha pedig elfogadjuk a korábban mondottakat, miszerint a vezetőnek komoly mintateremtő ereje van, akkor a program terjedése is bizakodásra adhat okot.

A vezetés és a team viszonya

A teammunka megjelenése a Dobbantó csoportban és ezen keresztül az iskolák gyakorlatában az egyik legsikeresebb fejlesztési elem lett a programban. A vezetők és a pedagógusok is egyöntetűen arról számoltak be, hogy ez a munkaforma egyértelműen javította a tanítás hatékonyságát, eredményességét, segítette az együttműködést és megalapozta Dobbantó csoport hangulatát. Vajon mennyiben járultak hozzá az intézményvezetők (illetve a Dobbantó program felügyeletét ellátó vezetők, helyettesek) ehhez az egyértelmű sikerhez? A 15 iskola esetében többféle viszony alakult ki a vezetés és a csapatok között, így az előbbi kérdés megválaszolása sem egyszerű.

- *Bevonódó viszony:* Láttunk olyan teamet, ahol a Dobbantóért felelős vezető a team tagjaként dolgozott, bevonódott a team mindennapi működésébe, részt vett a pedagógiai munkában, esetenként a teamvezetői teendőket is ellátta.
- *Felhatalmazó viszony:* Láthattunk olyan teamet, ahol a teamvezető kompetenciáinak köszönhetően a team nagyfokú önállósággal dolgozhatott, a vezetők szinte a teamvezetőkre bízták a program menedzselését, mivel bíztak felkészültségében, tapasztalatában, tudásában. Ezek a teamek szinte a vezetés tanácsadóivá váltak, jellemző, hogy ezekben az intézményekben a Dobbantó program kiterjesztése is megjelent.
- *Irányító viszony:* Ennek ellenkezőjét is mutatták teamek, ahol a vezető határozott egyénisége, szerepvállalása irányította a team működését. Ezekben a helyeken a team a vezető közvetlen irányításával dolgozott, miközben a vezető nem volt tagja a teamnek. A teamtagok ugyanakkor elfogadták, esetenként igényelték a vezető jelenlétét. Jellemző volt mindegyik helyszínen a vezető nagyfokú elfogadottsága, amely azonban nem pozíciójából, hanem vezetői rátermettségéből fakadt.
- *Együttműködő viszony:* A vezetés partnerként működött együtt a teammel, bevonta a teamet a tervező munkába éppúgy, mint a Dobbantóval kapcsolatos intézményi döntések meghozatalába. Ez a működési mód nagyfokú önállóságot és szabadságot adott a teamnek pedagógiai munkájában, ugyanakkor egyértelmű elvárásokat is támasztott a partnerek felé.
- *Függelmi viszony:* Olyan intézményi működést is láthattunk, ahol a hagyományos hierarchikus rendben a vezetés és a team között egyértelmű alá- fölérendeltség alakult ki. Ezekben az esetekben a vezetői irányítás alapja a vezetői pozíció volt, és ez számos esetben a team számára egy kiszolgálói feladatot jelentett. Jellemző módon ezek a teamek gyakran változtak, a teamtagok közül keveset ismertünk meg.
- *Negligáló viszony:* Láthattunk olyan teamet is, ahol a vezető semmilyen módon nem vett részt a team munkájában, sőt esetenként a minimális kapcsolatot sem tartotta fent a teammel. Ennek extrém formájában a team és a vezető közti konfliktus eredményeképpen a vezető gyakorlatilag a team ellenében dolgozott, vagy éppen a team erősödött meg a vezetés ellenében.

Összességében elmondhatjuk, hogy a teamműködés egyértelmű sikere mögött nem lehet egyértelmű vezetői, vezetési hozzáállást kimutatni. A team működésének eredményessége nagymértékben függött a helyi intézményi sajátosságoktól. A sokféle viszony annak köszönhető, hogy szinte minden intézményben más a vezető, a vezetés szemlélete, stílusa. Támogató közegben éppúgy sikeressé tudott válni egy-egy team, mint kifejezett ellenállás közepette. Ez pedig a Dobbantó program kiterjeszhetősége szempontjából bizakodásra adhat okot. Hisz láthatjuk, hogy ahol a vezetés „megengedte” a program indulását és ezáltal a teamműködés kialakulását, ott a teamek önfejlődése a vezetői hozzáállástól, viszonytól függetlenül sikert, eredményt hozott. Mi okozhatja a teamműködés sikerét?

- A működési forma újszerűsége, tartalmassá tétele
- Az együttműködő pedagógusok közti kapcsolat
- A rendszeres, őszinte kommunikáció
- A közös és közösségivé tett célok
- A közösen elért eredmények
- A „problémáimmal nem vagyok egyedül” érzése
- A konfliktushelyzetek csoporton belüli fel- és megoldása
- Az egymás iránti bizalom

- Különböző szakemberek alkotják, ahol nem a szakterületük közös, hanem a gyermek, diák, akivel dolgoznak

Ezek mind, vagy egyik sem? Esetleg más tényezők, amelyre a program során nem is gondoltunk? Mindezek megválaszolására akkor nyílik valós lehetőség, ha a teamműködés megmarad hosszú évekre ezekben az intézményekben, esetleg más iskolai közösségek működésében is megjelenik ez a forma.

Tapasztalatok, észrevételek, javaslatok

- A teamek működésének sikerességét mindenki másképp érti. Ez nem baj, sőt az egyéniesítésre épített fejlesztési programban szinte törvényszerű. Azonban ez nem azt jelenti, hogy a teamek „kész vannak”, működésük immár biztosított. Éppen a regionális találkozók mutatták meg a teamek sérülékenységet, hiányosságait. Fontos lenne törődni a teamek állapotával, a teamtagok mentálhigiéniájával. Ezt a program zárása után már csak az intézmények és vezetőik képesek megtenni. Látható azonban, hogy a teamépítésre, a csapatépítésre egyre kevesebb idő, pénz és figyelem jut. Abban kellene az utánkövetés során segítséget nyújtani az iskoláknak, hogy képesek legyenek megőrizni a „jó teamjeiket”.
- A program határozott pozitívumai és eredményei ellenére továbbra is nehézséget jelent, hogy mind a vezetők, mind a pedagógusok nagyon kevés csoportdinamikai, szociálpszichológiai ismerettel és még kevesebb készséggel rendelkeznek. A teamek önfejlesztése szempontjából minden olyan törekvést erősíteni kell, amely a pedagógusok és a csoportok önreflektív megismerését elősegítik. Az utolsó találkozók (regionális találkozó, pedagógus-továbbképzés) rámutattak arra, hogy eziránt megvan a nyitottság és igény. Mindez már a Dobbantó program következménye, amelyből látszik, hogy a fejlesztés nem múlt el nyomtalanul.

Coaching a Dobbantó programban

„...sok fejtörést okozol nekem, nem is tudtam, hogy ilyen fontos vagyok (a kollégáknak).”

Dobbantó programban résztvevő iskola igazgatója a coachról

Miért van szükség coachingra?

A coaching az üzleti életben is áldott-átkozott, de legalábbis ellentmondásos fogalom, csaknem úgy, ahogyan a tanácsadó is. A tanácsadó és a coach ritkán dicsért, de gyakran foglalkoztatott szakember, olyasvalaki, akinek teljesítménye kevéssé mérhető százalékokkal vagy forintokkal. Miért van coachingra szükség? Röviden: a vezető olyan belső, szakmai személyiséggel kapcsolatos fejlesztés céljából, amikor a coach segítségével ráismer és kimond dolgokat, amelyeket már régóta érzett vagy sejtett, amikor (magára és másokra nézve) nehéz döntéseket képes meghozni. Azaz: a coach nem szakértő, aki megadja egy problémára a választ, nem tanácsadó, aki a megoldásokhoz a mikénteket veszi számba, és nem terapeuta, mert nem beteg személyiséggel foglalkozik. A coachot azért veszi igénybe a vezető, mert problémáival hihetetlenül egyedül van – a coach saját énjének megkettőződése, aki segít magával megbeszélni a dolgokat. Ennek megfelelően a coaching műfajából következik, hogy kevéssé alkalmas egy projekt keretein belül működni, külső időterv szerint és előre megadott intervallumokban „megbeszélni” problémákat. Így a coachok valójában nem klasszikus coachingot végeztek a Dobbantóban, s erről a szerepavarról szinte mindannyian beszámoltak.

A Dobbantó programban a szándék az volt, hogy a vezetőket elsősorban a programmal kapcsolatos vezetési helyzetekben segítsék a coachok. Ez a projekt elején a felkészülési szakaszra is érvényes volt: a coachok az iskolai munka megkezdését megelőző egy évben kezdtek dolgozni (némi feszültséget is eredményezett ez a később kezdő mentorokkal). Az előkészítő év funkciója az volt, hogy a vezetők és az intézmény fel tudjon készülni egy jelentős, az iskola egészét is befolyásoló változásra.

A megvalósítási szakaszban pedig a coachok feladata a szervezeti kultúra változtatása, a vezetői döntések segítése annak érdekében, hogy a programok továbbra is működjenek az iskolákban, és ne haljanak el a finanszírozás vékonyodásával.

Bevezetés, tervezés – coaching a Dobbantó pályázatban

A Dobbantó program 2008 augusztusában megjelent pályázati felhívása a feladatokat igen részletezően írta le. Erre elsősorban az NSZFI-vel kötött támogatási szerződés és az FSZK közalapítványi jellege miatt, mintsem szakmai szempontok okán volt szükség. A pályázat útmutatója az alábbiak szerint határozta meg a coaching szerepét a projektben:

„Az intézmények vezetői folyamatos egyéni támogatást kapnak a sikeres változáskezeléshez a projekt által alkalmazott educoachoktól.

A havonta kétszeri találkozások alkalmával egyéni beszélgetésekben dolgozzák fel a döntéshozás, a szervezetikultúra-fejlesztés, a szakképzési paradigmák, a projekt menetének témaköreit. Az educoachok segítik az elindított változási folyamatok eredményességének vezetői nyomon követését, az eredményekre rendszeresen reflektáló vezetői magatartás kialakulását és a szükséges vezetői beavatkozások megtervezését, eredményességének értékelését. Az educoach, aki az üzleti világban is otthonosan mozog, segítheti az intézményvezetőt abban is, hogy közelebb kerüljön szemléletében a versenyszférához, könnyebben értsen szót a munkaadói oldallal, hiszen ma már az is elvárás, hogy az intézmények maguk találjanak kapcsolatot a gyakorlati oktatást biztosító potenciális munkahelyekkel, ahol később akár a végzett diákok el is helyezkedhetnek.”

A 2008. augusztus 13-án megjelentet *„Pályázati felhívás és útmutató educoach feladatok ellátására”* dokumentum bevezetőként – többek között – az alábbiakat tartalmazta:

„A programba bekapcsolódott iskolák több területen kapnak folyamatos támogatást, hogy a külső szakmai segítséget követően is képesek legyenek a változási folyamatok eredményeinek fenntartására és továbbfejlesztésére. Egyrészt educoachok segítik az intézmények vezetését árnyék coachként, ami azt jelenti, hogy az iskolavezetés (iskolaigazgató és az általa delegált helyettesek) egy-egy munkanapját követik, és a feladatok eredményesebb ellátásában támogatják őket. Másrészt az iskola kiválasztott pedagógusait másfél éven keresztül változást segítő mentorok támogatják, akik kettős szerepben lesznek, egyrészt képzői, tréneri feladatokat látnak el, másrészt mentorként folyamatos segítséget, támogatást nyújtanak az iskolafejlesztésbe bekapcsolódó iskolák tanárai számára.

[...]

Az educoaching folyamatban az iskolaigazgató feladatainak elvégzéséhez szükséges tudásokat szállítja az educoach, és interpretálja a szakiskola vezetőjének kontextusába. Az iskolaigazgató meglévő tudásától és attitűdjeitől függ, hogy a Dobbantó program megvalósításához mekkora változást érhet el az educoach. Dönteni kell a szakiskola jövőképéről a kiválasztott paradigma és életképesség alapján. Az ellenállások kezelhetősége fogja meghatározni a szakiskola Dobbantó programhoz szükséges változóképességét.”

Az eredeti tervek értelmében a pályázati kiírás a következők szerint határozta meg az educoachok feladatait, tevékenységét: *A nyertes iskolák vezetőinek, vezetésének (1-3 fő) támogatása.*

„Az educoach (1 vagy 2 intézmény tartozik egy educoachhoz) árnyék coachként működik, ami azt jelenti, hogy az iskolaigazgató és az általa delegált helyettes egy-egy munkanapját követi, és az alábbi feladatok eredményesebb ellátásában kell folyamatában támogatnia:

- 1. A szakképzés paradigmájának, életképességének meghatározása**
 - a több létező paradigma közül az educoaching kezdetén az iskolaigazgató/-vezetés az educoach segítségével kiválaszt egy, a Dobbantó program sikeres megvalósítását elősegítő paradigmát,

- döntés az iskola jövőképéről a kiválasztott paradigma és életképesség alapján (SNI-tanulókat befogadó iskola víziója),
 - az educoach segít az igazgatónak/-vezetésnek egy olyan fejlesztési modell meghatározásában, amelynek megvalósítása elérhető,
 - a vezetők felkészítése a helyzetértékelés és az azon alapuló fejlesztési terv elkészítésére, a megvalósítás támogatására,
 - a fenntartók, a média és a tanulók szülei vagy gyámja elvárásainak összehangolása az iskola víziójával és működésével.
2. A szakiskola változóképessége
- az educoach segít abban, hogy az iskolaigazgató/-vezetés meghatározza a változás ellenállásainak (tanárok és a környezet ellenállásai) sorrendjét, és kiválassza azok elhárításának technikáit,
 - támogatja az iskolavezetést abban, hogy a tantestületen belül el tudják fogadtatni a tudásfrissítés (csapatépítési és osztályfolyamati eszközök megismerése) fontosságát,
 - elősegíti, hogy az iskolavezetés értse, segítse, támogassa és elvárja, hogy a pedagógusok a tréningeken megismert gyakorlatot az osztálytermi folyamatok során alkalmazzák.
3. A szakiskola vezetéséhez szükséges tudás
- az educoach segít az iskolavezetés tudáselemeinek feltérképezésében,
 - a tanárok befolyásolása az egyéni bánásmód bevezetésére és alkalmazására az intézményekben,
 - az educoach szállítja azokat a tudáselemeket, amelyek az iskola vezetéséhez szükségesek, de az igazgatónak még ismeretlenek,
 - segíti, hogy a vezetők folyamatosan nyomon tudják követni a változásokat, és ezek alapján alakítsák stratégiájukat.
4. Az iskolafejlesztés fenntarthatósága
- az intézményi kapcsolatrendszer megújításának támogatása,
 - a helyi kapcsolati háló megteremtése, továbbfejlesztése,
 - az iskolák hatékony együttműködést alakítanak ki helyi és környékbeli munkaadókkal a diákok munkahelyi tapasztalatszerzési lehetőségének biztosítására.”

A pályázati felhívás meghatározta a szükséges szakmai feltételeket, bemeneti követelményeket is.

Coachpályázat – a jelentkezők kiválasztása

A jelöltek kiválasztása két szakaszban történt. A beérkezett pályázatok formai ellenőrzése és tartalmi értékelése az FSZK által kialakított (a pályázati felhívásban is megjelent) szempont- és pontrendszer szerint valósult meg. A második fordulóban, 2008. szeptember végén zajlott interjúaszt ötfős szakmai bizottság végezte.

A kuratórium számára a bizottság – az interjúk alapján – a megjelent 16 főből 11 fő esetében tett javaslatot educoach-feladatokkal történő megbízásra.

Az educoachok képzése

A képzés célja az volt, hogy a Dobbantó programban részt vevő iskolák vezetői számára hatékony segítséget nyújtani tudó tanácsadók, ún. educoachok álljanak rendelkezésre.

A képzés összesen 80 óra időtartamú, egyszer 5, majd 3 és újabb 2 nap elosztásban került megszervezésre.

A képzés tematikája arra épült, hogy a kiválasztott hallgatók megfelelő coachingképzést kaptak, és bár ez irányú gyakorlatuk eltérő volt, külön tanácsadói képzésre nem szorulnak. Ennek megfelelően a képzés két területre irányult:

- a Dobbantó programban részt vevő iskolák diákpulációjával kapcsolatos megfelelő attitűd kialakítása (szociológiai, gyógypedagógiai információk nyújtása, érzelmi érzékenység kialakítása, kongruens viselkedési modellek kínálata);
- valamint a közoktatási kontextus alaposabb megismertetése (jogi, szervezetszociológiai és -pszichológiai környezet).

A képzés logikája arra épült, hogy a személyes élmények és az arra való reflexiók képezik mind a program, mind a coaching lényegét. Módszereiben ezért az élmény-reflexió-értelmezés-változási elképzelés ciklusát modellálta.

A hallgatók rövid gyakorlatokon ismerték meg a saját élményű tanulás pedagógiáját, a kompetenciaalapú oktatás lényegét. Információt kaptak az iskola világról: a közoktatás rendszeréről és az iskolavezetés sajátos helyzetéről. A képzőkkel közösen értelmezték a változásmenedzsment programmal kapcsolatos jelentését és az iskolai környezetben várható akadályait. Közös műhelymunkában adaptálták a helyzetelemzéshez használható és már ismert eszközöket, projektmenedzsmenthez tartozó technikákat. Modellált helyzetekben oldottak meg konfliktusszituációkat, motivációs problémákat.

A képzés során a hallgatók aktív részvétele elvárás és feltétel volt a sikeres végzéshez. A tanfolyam végén nem volt vizsga, a hallgatók értékelése a képzés során folyamatos visszajelzéssel történt.

A képzés elvégzésének feltétele volt a foglalkozásokon való legalább 95%-os részvétel.

Az educoach-mentor-iskola triászának kialakítása

A coachok és az intézmények párosítását valójában két szakmai-szolgáltatói elképzelés közötti dilemma kísérte végig. A coachok szakmai vezetői²¹ úgy gondolták, hogy a coaching nem személyiségfüggő tevékenység, hanem a szakmai alázat által vezérelt szolgáltatás. Azaz, a coach egyik szakmai feladata az, hogy saját személyiségét alkalmassá tegye a másik oldalon ülő bizalmának megnyerésére, a hatékony vezetés segítésére. A coachok közül azonban többen úgy vélték, hogy a coaching akkor sikeres, ha megfelelő a két résztvevő „kémiaja”, azaz személyiségüknél fogva képesek bizalmi viszonyt kialakítani.

21 A coachok szakmai munkáját a projekt teljes ideje alatt e fejezet szerzői, Horváth Attila és Romváryné Horváth Gyöngyi támogatták.

Ebből következően a coach és iskolavezető egymásra találása és az esetleges váltás, cserre lehetőségének megítélésre is eltérő volt. A történetiséghez tartozik, hogy a projekt indulásakor a coachok nem jelezték, hogy szeretnék „megtalálni” az intézményvezetőjüket, s az intézményvezetők se kérték a coachok előzetes megismerését. A két koncepció különbözősége ollóként lett egyre nagyobb a projekt során.

A coachok és mentorok párosa az intézmények mentén alakult ki, ebben különösebb mozgási lehetőség nem volt a résztvevők számára, mivel minden coach és minden mentor saját maga választott intézményt. Így automatikusan kerültek össze a párok. Ez részint jó megoldásnak bizonyult, mert tudomásul kellett venni, hogy kivel kell együtt dolgozni. A másik oldalon ugyanakkor némi feszültséget is jelentett, hogy egyrészt egyes esetekben a mentor és a coach eltérő személyisége akadályozta a hatékony munkát, másrészt, hogy a mentor és a coach az idő előrehaladtával egyre több alkalommal találkozott „közös vadászterületen” és ezt nehéz volt számukra kezelni.

A coachok iskolákhoz való rendelése felkészítésük utolsó napján történt. A csoporton belüli kisebb feszültségek itt felerősödtek, ugyanis a coachok nagy része budapesti, illetve nyugat-magyarországi, míg az iskolák földrajzilag igen szórta helyezkedtek el. Tekintve, hogy külön útiköltség-térítés nem volt a projektben kalkulálva, nem beszélve az utazással egyébként kieső időről, egyes esetekben a coachnak több mint 200 kilométert kellett volna oda-vissza utaznia, míg társa a szomszéd budapesti kerületbe járt volna dolgozni. További problémát jelentett, hogy 15 intézményt kellett 11 coachnak ellátnia, azaz csak néhány coachnak jutott 2 intézmény, míg a többségnek csak egy.

A helyzetet többfordulós, egyezkedős, nyílt tárgyalással oldottuk meg, ahol fő szabályként azt követtük, hogy a távolabbi vagy/és nehezebben elérhető, de egy utazási irányban levő intézmények kerüljenek egy coachhoz (pl. Békéscsaba – Szabadkígyós, Pécs – Irgszemcse), illetve, hogy aki lakóhelyéhez közeli iskolát „kapott”, az, ha második intézményt vállal, akkor az viszonylag távoli iskola legyen (pl. Budapest – Miskolc).

Szervezés, megvalósítás

A coaching szinterei

A coaching az alábbi szintereken zajlott: személyes találkozások, kapcsolattartás e-mailen, telefonon, regionális találkozók, vezetők képzése, konferenciák, egyéb (pl. előadások, kirándulások).

A coaching megvalósítása a gyakorlatban – az intézmények egyedi sajátosságai, működési jellegzetességei, a vezetőknek a coachokhoz való viszonyulásai, valamint a coachok felkészültsége, szerepfelfogása függvényében – az egyes intézményekben eltérő képet mutatott. Bizonyos intézményekben már 4-6 személyes találkozást követően eljutottak a vezetők a „beszéljünk rólam mint vezetőről” témához vagy a szervezetfejlesztés aspektusainak megbeszéléséig.

A vezetővel való találkozások alkalmával a coachok egy része már a folyamat elején ösztönösen jól reagált, de volt, akinek a bizalmi helyzet kialakítása nagyobb erőfeszítést igényelt. A folyamatban derült csak fény rá, hogy maguk a coachok sem voltak tisztában sok esetben

szerepükkel és feladataikkal: beleszaladtak olyan utakba, amelyek pedagógiai szakmai, illetve iskolaszervezési, tanügy-igazgatási feladatok voltak. Ez felvetette azt a problémát is, hogy hiányzik az iskolavezetési támogatás, tanügy-igazgatási tanácsadás a programból.

Fentiekből, továbbá abból fakadóan, hogy az egyes intézmények egyedileg határozhatták meg belső fejlődésüket a program által megalkotott bóják keretrendszerében, a gyakorlatban csak részben tudott működni a szó klasszikus értelmében vett coaching.

Az educoachok hivatalosan a program nyitó konferenciáján, 2008 novemberében találkoztak első alkalommal az iskolák vezetőivel, decemberben pedig már több intézményben előre egyeztetett időpontokban, személyes találkozások keretében elkezdődött a coaching. Kezdetben havi egy találkozás történt, majd idővel a coachee igényeihez, az aktuális feladatokhoz igazodva a rendelkezésre álló időkeret szabad átcsoportosításával valósult meg a vezető támogatása. A coaching zömében két síkon folyt: a Dobbantó program és az igazgató mint vezető síkján. Az intézményben eltöltött coachingnapokról a coachok elektronikus úton emlékeztetőket küldtek az FSZK és a vezetők részére.

A coachok meghívottként részt vehettek a program által szervezett regionális találkozók, konferenciák, valamint a vezetők számára biztosított képzéseken, tréningeken is. Egy esetben, 2009 novemberében arra is volt lehetőség, hogy a coachok a kötelező coachingalkalmakba való beszámítással vegyenek részt a vezetői tréningen. A résztvevő coachok visszajelzéseikben jónak találták ezt a kezdeményezést, mert képet kaphattak arról, hogyan és milyen területeken zajlik a vezetők fejlesztése a program szintjén, így a különböző erőfeszítések egy irányba hathatnak, erősíthetik egymást.

Nem tartozik szorosan az intézményi megvalósítási folyamathoz, azonban meg kell említenünk az educoaching szinterei között egy nemzetközi vonatkozást is: a 2009. szeptember 17. és 19. között Antwerpenben tartott ENIRDELM konferencián, amely a vezetésfejlesztésben megjelenő jó gyakorlatok megosztását tűzte ki céljául, a coachok egyike „*Educoaching in vocational schools in Hungary*” címmel, szekció-előadás keretében bemutatta a Dobbantó programban folyó coachingot, különös tekintettel annak kihívásaira.

A szerződés szerinti kötelező személyes találkozások mellett az educoachok rendszeresen telefonon és e-mailben is a kliensek rendelkezésére álltak. Az iskolák vezetői gyakran a projektszervezet meghosszabbított kezeként, szakértőként is tekintettek a coachra, így számtalan, nem kifejezetten a coachinggal összefüggő kérdéssel is megkeresték őket. A coachok a kérdéseket továbbították a coachfelkészítők, illetve a program által üzemeltetett help-desk felé.

A coaching mint a program megvalósítását támogató vezető- és szervezetfejlesztési tevékenység, nemcsak a coacholt személyek, a szinterek vonatkozásában, hanem a coaching tartalmát tekintve is diverzifikáltan működött a Dobbantó programban.

Az adott intézmény/igazgató igényeitől, a coachok helyzetelemzésétől függően hol az igazgató kompetenciáinak fejlesztése (pl. eredményközpontú szemlélet, sikerorientáltság, vállalkozói kedv, döntéshozatal stb.), hol a szervezetfejlesztés támogatása (pl. a változóképesség növelése), míg máshol például a projektvezető/teamvezető tudásfrissítése kapott nagyobb hangsúlyt.

A coachok szerződésükön túli vállalásainak köszönhetően, illetve az adott coach személyiségétől függően a program és a vezető támogatásának a fentiekén kívül egyéb, változatos formái is megjelentek. Előfordult például, hogy az educoach meglátogatott egy olyan órát, ahol a *mastery learning* technikát mutatta be az egyik dobbantós tanár a team többi tagjának. A tapasztalatokat később megbeszélték a mentorral. Akadt arra is példa, hogy a coach az adott iskolában szervezett dobbantós kiránduláson vett részt a diákokkal, pedagógusokkal közösen. Más esetekben előfordult, hogy egy-egy coach előadást tartott vagy gyárlátogatást szervezett a dobbantós diákok számára, illetve tanároknak tartandó pályorientációs képzést kezdeményezett (ez utóbbi végül technikai okok miatt nem valósult meg).

Ezek a törekvések ambivalens fogadtatásra találtak az Iskolafejlesztő munkacsoporton belül is, és a coachok szerepbizonytalanságát és bizonyos tekintetben szakmai felkészületlenségét is jelezték. A túlzott involválódás, a coachszerep és a privát segítő önkéntes szerepének összeecsúsítása ugyanis nagyon nehezen kezelhető mind intézményi, mind szakmai irányítási szinten. Ha ugyanis az intézmény vezetője a coaching során tudomást szerez a coach egyéb tapasztalatairól, és kifejezetten kéri, hogy segítsen (pl. a gyárlátogatás megszervezésében), akkor igen nehéz azt mondani, hogy ez nem lehetséges. Nem vagyunk ugyanakkor meggyőződve arról, hogy ezek a „segítség” nem a coach által felkínált lehetőségek voltak.

Az Iskolafejlesztő munkacsoport működése

Az Iskolafejlesztő munkacsoportba már a projekt elindulása után kapcsolódtak be a coachok felkészítői, mentorai (?) (még nevünk se igen lett a projekt időszaka alatt, ami jelzi a szerep bizonytalanságát). Mindennek ellenére a munkacsoport tagjai között valódi együttműködés, támogató kapcsolat, mondhatni baráti viszony alakult ki. Miközben ez utóbbi nem feltétlenül termékeny egy munkakapcsolatban, itt kifejezetten kellemessé tette az együttműködést.

A csoport működése azért is tanulságos, mert a munkacsoport szinte minden paraméter szerint eltérő egyénekből állt össze, ezzel együtt sikerült konstruktív szinergiát létrehozni. Ennek okát több tényezőben látjuk:

- Nem alakult ki versenyhelyzet (rivalizálás) a csoporttagok között. Mindenkinek saját, jól megalapozott helyzete, egzisztenciája van, amely kellő önbizalmat adott az ismeretlen terepen. Egyikünk léte sem függött a Dobbantótól. Így mindannyian képesek voltunk a feladatra koncentrálni, és nem arra, hogy a másik csoporttag mit csinál (jól, rosszul, előbb, később).
- Rendkívül különböző, de egészséges (azaz nem sérült, roncsolt) személyiségek alkották a csoportot. Ez a csoportműködés során jelentkező konfliktusok kezelése során nyilvánult meg leginkább – mindenki reakciója és konfliktuskezelési technikája jól bejósolható volt, ami kiszámíthatóságot, nyugalmat adott a tagoknak.
- A személyiségbeli különbözőségek mellett a csoportra jellemző volt a jó csoportok jól ismert tulajdonsága: a magasan fejlett humorérzék és az emellett megjelenő nagy hatékonyság. A két csoporttulajdonság egyidejűsége látszólag ellentmondásos és a csoport találkozásait esetleg megfigyelő külső szemlélő számára is mehökkentő

lehetett. A munkacsoportülések jelentős része ugyanis nem a Dobbantó programról szólt, hanem a legkülönbözőbb témákról, amelyekhez kapcsolódva a munkacsoport tagjai nagy élvezettel fűzték újabb és újabb szellemességeiket, szinte hancúrozva a kölcsönösen jól értett és élvezett humorban. Ez látszólag a csoport munkájának alacsony hatékonyságát mutatta. Ugyanakkor a találkozások idejének másik részében nagyon gyorsan és nagyon intenzíven tudott dolgozni a csoport – ez azonban az előző, „inproduktív” időszak nélkül (!) képtelenség lett volna. Mindezt bizonyítja, hogy a munkacsoport érezhetően gyengébb hatékonysággal működött, ha más munkacsoporttal vagy akár külső partnerrel kellett dolgoznia (és „hancúrozásában” gátolt volt). A csoportműködés „játszani is enged” elemének hatékonyságnövelő, bár látszólag időigényes eleme fontos tanulság a fejlesztésben részt vevő csapatok működését és azok irányítását, a velük szembeni elvárások megfogalmazását illetően.

- A csoport vezetőjét a tagok elfogadták, és ő annyi és nem több irányítást biztosított a csoport tagjainak, mint amennyire szükség volt. Külön hozzájárult a sikeres működéshez az a csoportvezetői attitűd, amely egyesítette a személyes törődés és a racionális munkaszervezés vezetői yin-yangját (l. 149. oldal), ezzel egyszerre jól megfelelt az intuitív és logikusabb munkacsoporttagok elvárásainak és komfortigényének.

Az Iskolafejlesztő munkacsoport coachokkal kapcsolatos munkája gyakorlatilag csak a coachok mentoraira vonatkozott. Ezen a belső munkamegosztáson, amely a csoporton belüli „hatáskörök” tiszteletben tartásán alapult, néhány esetben kisebb repedések támadtak: a mentorokkal való munka például egészen más logikán alapult, áthallás szinte alig volt. Végig kérdéses volt a csoporton belül is, hogy a coachoknak és a mentoroknak „hivatalból” együtt kell-e működniük (azonos irányba húzva a szekeret), vagy két teljesen külön szférában, egymással párhuzamosan dolgoznak és nem érintik egymás működési területeit.

Ugyanígy, sajátos volt, hogy a dobbantós intézményvezetőkkel olyan csoporttag foglalkozott (felkészítéseken), aki a coachokkal nem volt kapcsolatban, miközben a coach-felkészítők nem voltak érintettek az intézményvezetői felkészítéseken, sőt, tulajdonképpen nem is találkoztak a vezetőkkel.

Miközben a csoport szinte teljesen azonos szakmai elvek alapján tudott együttműködni, akadt néhány iskolafejlesztéssel kapcsolatos nézet, amelyben eltérően foglaltak állást egyes tagok. Ilyen volt például a Dobbantó-teamek iskolai integráltsága (jó-e, ha elkülönülnek, vagy inkább az a jó, ha beépülnek).

Az egyik megközelítésben (ezt képviselte a Dobbantó program koncepciója is) a dobbantós pedagógusoknak lehetőség szerint el kellett kerülniük a szigetett válást és hatékony kommunikációval el kellett fogadtatniuk magukat és a programot az intézmény többi pedagógusával. A hatékony kommunikáció pedig a program sikerességének bemutatásával, az elért eredmények felmutatásával volt lehetséges.

A másik elképzelés szerint az iskolai értékstruktúra megbontása az első lépés, ahol a Dobbantó-teamnek nem kifelé, hanem befelé kell figyelnie, és energiáit saját integritása kialakítására és megőrzésére kell fordítania. A team belső kohéziójának növelése akkor

lehetséges, ha külső kapcsolatai „vékonyak”. Ez a teória azon alapul, hogy a team ne a külső megerősítésből vegye energiáit, hanem abból a „flow”-ból, amelyet a végzett munka és az egymással töltött idő ad. A program integrációja az iskolába pedig a külső közeg fokozatos és erősödő érdeklődése során valósul meg: nem hirdetjük a sikert, hanem megvárjuk, míg másokat is érdekel és kérdeznek, közelítenek, amikor a környezet és a program megérett arra.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy mindkét stratégia sikeres lehet, azonban valószínű, hogy ez sem az intézményvezetők, sem pedig a teamvezetők részéről nem volt igazából végiggondolt, tudatos elképzelés.

Az educoachok támogatása, a kapcsolattartás formái

A coachok támogatása többszornás rendszerben működött:

- Az FSZK részint közvetlenül, részint a help-desk segítségével adott a projekttel kapcsolatban információkat.
- Az FSZK szakmai programokon és továbbképzéseken való részvétellel segítette a coachokat (az iskolák regionális, illetve évzáró találkozóin való részvétel lehetősége, ausztriai tanulmányút).
- A coachok szakmai segítésére a kezdetektől fogva két szakembert biztosított, akik
 - havi egy alkalommal közös műhelyt tartottak,
 - írásos visszajelzést adtak a coachok munkájáról,
 - e-mailen, telefonon válaszoltak a coachok felmerülő problémáira,
 - néhány esetben személyes, külön találkozáson segítették munkájukat.

A projekt első fázisában még előfordult, hogy akadozott az információáramlás: a coachok fontos dolgokról nem vagy későn kaptak információt, illetve részletesebb tájékoztatást vártak. Az idő elteltével ez egyre gördülékenyebbé vált, és a projekt végére kifejezetten pozitív vélemény alakult ki az információáramlásról.

Ugyancsak jól működött és különösen a program első két évében volt sikeres az intézményekkel való találkozás a regionális konferenciákon. Ezeket az alkalmakat a coachok kiváló tanulási helyzetként élték meg.

A coachok számára tanulási helyzetet biztosított az is, hogy 2009. június 29. és július 1. között innsbrucki tanulmányúton vehettek részt. Az utazást megelőzően az osztrák Vezetői Akadémia (Leadership Academy) beszámolójából megismerkedtek Ausztria átalakulóban lévő oktatási rendszerével, az iskolavezetés fejlesztésének stratégiáival. A Vezetői Akadémián tett látogatás során betekintést nyertek az osztrák vezetőképzési rendszer működésébe, előadást hallgattak a *management* és a *leadership* fogalmakról, a kettő közötti különbségről, illetve összetartozásukról (yin-yang modell). A résztvevők interaktív előadás keretében részletesen megismerhették a Collegial Team Coaching (CTC) módszerét, amely az oktatási rendszer különböző szintjein lévő szereplőket (mindenféle közoktatási szint vezetője, tanfelügyelők, minisztériumi szakemberek) hívja közös gondolkodásra, problémamegoldásra, és szupervíziós lehetőséget biztosít.

A tanulmányútra adott reflexiók között a résztvevők megállapították, hogy a megismert osztrák vezetőképzési rendszer kiváló arra, hogy sok érintettet vonjanak

be a szükséges változtatások folyamatába, elérik a változáshoz szükséges kritikus tömeget. Megfogalmazódott, hogy a CTC a dobbantósok felfogásától részben eltérő coachingértelmezésre épül. Vannak hasonló elemei, de nem a klasszikus coaching elvei alapján szerveződik. A módszer lehetséges adaptációjára vonatkozóan megoszlottak a vélemények: volt, aki szerint könnyen adaptálható, akár egy intézményen, szervezeten belül is megvalósítható, míg mások szerint az eltérő kontextus miatt csak bizonyos elemek átvétele tűnik célszerűnek. Említésre méltó mindemellett az a reflexió, hogy a Dobbantóban részt vevő pedagógusoknak, igazgatóknak – igény esetén – érdemes lenne szupervíziós támogatást adni.

A támogatási módok közül legrendszeresebben a havi közös megbeszélések sorozata működött. Az eredeti elképzelések szerint e találkozók szakmai műhelyek lettek volna, amelyeken eseteket tudunk megbeszélni és elemezni, illetve a coachingnak a közoktatásban való használhatóságáról tudtunk volna új információkat szerezni. A feltételes módok miatt sejthető, hogy e törekvésünk részint volt sikeres.

A rendszeres találkozók – különösen a projekt első másfél éve alatt – nagyon fontosak voltak, a coachok kifejezetten igényelték is ezeket és a részvételük is intenzív volt. Az első szakaszban rengeteg olyan kérdést, oktatáspolitikai, iskolaműködtetési problémát kellett megbeszelnünk, amelyekkel az intézményekben talákoztak. A coachok támogatást igényeltek ahhoz, hogy megbirkózzanak azzal a helyzettel, hogy nem értenek az oktatáshoz, és ezt a vezetők egy része kifejezetten hibának, hiányosságnak tartott. Ugyancsak foglalkozni kellett ezeken az üléseken azzal is, hogy egyes vezetők nem tekintették igazából partnernek a coachot, illetve nem tudtak mit kezdeni vele.

Az első időszak találkozóinak jelentős része információközvetítéssel telt: a projekttel kapcsolatos tudnivalókat kellett elmondani. Ez a későbbiekre nézve nem volt szerencsés, ugyanis ez elvárásá rögzült. Nehezítette a megfelelő műhelymunka kialakulását az is, hogy egy „előélettel” rendelkező csoport volt a partner (a csoport tagjai egy üzleti coachképzés első évfolyamán végzett hallgatói közül kerültek ki), akik jelzésekkel adták értésre egymás között, hogy kinek hol a helye a csoportban.

150

Aki pedig nem vette tudomásul ezt a hierarchiát, azonnali retorzióban részesült – sokszor számunkra nem érthető megjegyzések, régi eseményekre való utalások formájában. Az esetmegbeszéléshöz szükséges csoportbizalom nem jött létre a coachok között, sőt a csoport más, üzleti struktúrárólódása (belső és külső kör + perifériális személyek) ezt teljesen lehetetlenné tette. Azokban az esetekben, amikor egyes coachok problémái (és/vagy sikeres megoldásai) kerültek elő a megbeszéléseken, a visszajelzések nem érték el a tanuláshoz szükséges szakmai szintet. A kísérletképpen általunk előhozott problémás helyzeteket pedig az érintett coachok pellengérré állításként élték meg – akár pozitív volt a megoldás, akár nem, mivel ezek az esetek a csoport kökeményen őrzött belső alá-fölé rendeltségi viszonyait bolygatták (vagy mert sikeresebbnek állított be valakit annál, ami a csoportbeli helyénél fogva járt volna neki, vagy pedig felmutatott egy-egy hibát, ami gyengeségnek látszott és amely felső pozícióját gyengítette).

A csoporton belüli viszonyok tisztázódása után a helyzet valamelyest javult, a coachok több esetben is arról számoltak be, hogy a közös megbeszélések segítették őket további

munkájukban. A projekt vége felé a coaching egyrészt jól bejáratottan működött az intézményekben, másrészt a coachok is nagyobb gyakorlatra tettek szert, így a közös megbeszélések jelentősége egyre csökkent.

A teljes projektidőszak alatt természetesen előfordult konfliktus a coach és az intézményvezető közötti is. Ezeket részben az előzetes alapelvek átalakításával lehetett kezelni, néhány más esetben pedig a coach a coachfelkészítőkhöz személyesen fordulva kért külön találkozási alkalmat és tanácsot, amelyek megfelelő megoldásokat eredményeztek.

Emlékeztetők a coachingról – dilemmák

Részint a projekt számára való információk gyűjtése, részint pedig elszámolási okokból szükség volt a coachingok valamilyen szintű dokumentálására azon kívül, hogy az alkalmakat és időráfordításokat igazolni tudjuk. Ahhoz, hogy a coachingról megállapításokat tudjunk tenni, tudni kell annak tartalmáról, arról, hogy mi is történt ezeken az alkalmakon.

A dokumentálás módjáról a program elején döntöttünk, egy formanyomtatványt biztosítottunk a coachok részére, amelyben azonos szempontok mentén kértünk „emlékeztetőt” tőlük. Az emlékeztető egyben a teljesítésigazolásához szükséges bizonylat is volt. Ennek megfelelően azt megkapták a coachok felkészítői, az FSZK kijelölt munkatársa és az intézményvezető is, egyrészt, hogy esetleges kifogásait jelezni tudja, másrészt, hogy valóságos emlékeztetőként szolgáljon mindenki számára: miben maradtunk, mit kell tennie és kinek, milyen határidőre és mikorra tervezett a következő coachingalkalom. A coachok gyakran ezekben az emlékeztetőkben jelezték az FSZK felé azokat a kérdéseket, problémákat, amelyek megválaszolására, megoldására az intézmények a programgazdától várták a reakciót, támogatást – így mondhatjuk, hogy az emlékeztetők információs, visszajelző csatornaként is funkcionáltak. Itt jegyezzük meg, hogy a coachokkal történt havi személyes találkozókról is készültek emlékeztetők, amelyeket a coachtámogatók elküldtek a coachoknak, továbbá a projekt-, illetve a munkacsoport-vezetőknek. Ezek az emlékeztetők a coachingemlékeztetőkhöz hasonló célt szolgáltak, és biztosították a találkozókról esetleg távolmaradó coach informálását is.

A coachok emlékeztetői az adminisztratív és az emlékeztető funkciót maradéktalanul betöltötték, ám a kezdetektől fogva dilemmát jelentett ezek tartalmi része. Ugyanis az, hogy a coachingon mi történik, rögzíthető és valójában rögzítendő is, de mindenképpen bizalmas információ, amely a coachra és a coacheera tartozik. Ennek megfelelően az emlékeztetők éppen azt nem tartalmazták, ami igazából érdekes és lényeges lehetett a találkozókon. Sokszor talákoztunk olyan bejegyzésekkel, hogy „az idő további részében a vezető problémáival foglalkoztunk”, vagy „magánbeszélgetést folytattunk”, amelyek feltehetően olyan bizalmas gondokat érintettek az intézményvezetést illetően, amelyek nem voltak megoszthatók külsősökkel.

Az educoach munkafolyamatba ágyazott értékelése

Az iskolákban új elemként megjelent coaching értékelése számos kérdést fölvetett.

Kinek tartozik felelősséggel, elszámolással a coach? A megbízó FSZK-nak? Az Iskolafejlesztő munkacsoportnak? A munkacsoportot tagjaiként a coachokat segítő vezetőknek? A kliensnek, azaz az igazgatónak?

Milyen a helyzetkép, a diagnózis? Mik a célok? Programcélok? A vezető céljai? Kitűzhetőek-e sikerkritériumok, netán indikátorok? Tervezhető-e a coaching folyamata? Kivel és milyen módon történik az értékelés? Mit tudhat a megbízó és mit nem? Az eredmények kik számára nyilvánosak?

Mi, a coachok mentorai akkor kapcsolódtunk be a Dobbantó program munkájába, amikor a coachok pályázatása és a képzési programjuk összeállítása zajlott (2008 augusztusa). A program szintjén akkor nem állt rendelkezésre elfogadott koncepció arra nézve, hogyan történjen a coachok munkájának értékelése és ez a későbbiekben sem vált világossá. A programmegvalósítás során a coachok bevonásával kerestük a válaszokat a fenti kérdésekre.

Az akciókutatásként megvalósuló folyamatban a projekt szintjén végzett belső és külső értékelések, az iskolák szakmai beszámolóí, az iskolákban dolgozó mentorok visszajelzései, valamint a coachok emlékeztetői, beszámolóí, önreflexióí szolgáltatottak legfőképp visszajelzéseket a végzett munka eredményeiről. Emellett a kliensek által készített írásos produktumokból is nyerhettünk információt az eredményesség megítéléséhez.

Az educoachok beszámolóí, önreflexióí

Az educoachok a szokásos havi coachtalálkozókon osztották meg a coachcsoporttal és a felkészítőkkel a tapasztalatokat. A folyamatos konzultációk arra adtak lehetőséget, hogy egy-egy kiemelt sikerrel, nehézséggel érdemben foglalkozzon a csoport, továbbá a projektvezetés felé elsődlegesen ezen a csatornán keresztül jutott el az információ a továbbfejlesztési szükségletekről, igényekről.

Az educoach-felkészítők (mentorok) megítélése szerint a csoportban nehezen és hosszabb idő után teremtődött meg az a nyitottság, amely szükséges ahhoz, hogy mind a sikereket, mind a gyenge pontokat megbeszélhessük.

A személyes találkozások mellett az első félév eltelte után (2009. december) és az első tanév végén (2010. június) is kértünk írásos beszámolót, reflexiókat a coachoktól. A kérés a szokásos havi találkozón szóban (több alkalommal), utána pedig e-mailben is többször megtörtént. A féléves reflexió ismételt kérését a találkozórol készült (FSZK-nak elküldött) emlékeztető is tartalmazta. Az első félévre vonatkozóan mindössze 6 coach teljesítette a kérést 10 intézményre vonatkozóan. Az első tanév vége után már kicsit szebb volt a kép: 10 coach küldött reflexiókat 13 intézményre vonatkozóan. A feladat teljesítése azonban itt sem volt teljes körű. Mivel a mentorok nem álltak a coachokkal szerződéses jogviszonyban, a nem teljesítés nem volt szankcionálható.

A coachok beszámolóiból, önreflexióiból is kiviláglott, hogy a coachok szerepe az iskolák munkájában nem vagy nehezen érhető tetten. A coachok az utolsó coachingidőpontra reflexiókat, visszajelzéseket kértek a kliensektől, s közösen értékelték az elmúlt időszakot. Ezek alapján, a coachok szerint az alábbi főbb területeken mutatkoztak eredmények a vezetők fejlődésében:

- megerősítések,
- motiválás,
- időgazdálkodás,
- delegálás,
- kommunikáció,
- konfliktuskezelés,
- reflexivitás,
- vezetői képességek megerősödése,
- üzleti minták megismerése,
- tervezés, jövőkép,
- beszámolók készítése,
- a programban arra alkalmas pedagógusok vesznek részt,
- horizontális tanulás,
- HR-koncepció, menedzsment.

Akadt coach, aki úgy érzi, hogy az iskolavezetés a programon, a kötelező coachingon kívül nem venné igénybe ezt a szolgáltatást, mások viszont olyan tapasztalatról számoltak be, hogy a coachee jelezte, hogy a következő évben mindenképpen akarja folytatni a közös munkát, és már „feladatot” is kapott tőle. („Jó coach, az, akit visszahívnak”).

A coachbeszámolók, reflexiók és a mentorok tapasztalatai alapján a mentorok két esetben készítettek írásos összegző beszámolót az Iskolafejlesztő munkacsoport, illetve a projektvezetés számára (2009. december, 2010. augusztus).

Az educoach-felkészítők visszajelzései

Az educoach-felkészítők a coachtalálkozásokon és a telefonon, e-mailben adott visszajelzések mellett a coachok féléves tevékenységét követően (2009 júniusában) személyre szóló fejlesztő visszajelzést készítettek a coachok számára. A coachfelkészítők reflexiói mások számára nem voltak nyilvánosak, csak az adott coach olvashatta. A „külső tükörként” funkcionáló visszajelzések arról szóltak, hogy a mentorok milyenek látták a coachokat, a coachok milyen benyomásokat keltettek a felkészítőkben a felvételi beszélgetés, a képzés, az eltelt egyéves közös munka során. Az őszinte, nyílt kommunikációjú reflexiók tartalmaztak természetesen megerősítéseket, de nem kendőzték el az építő jellegű kritikákat sem. A coachok reakciói vegyesek voltak; nagy részük hosszabb beszélgetést, levelezést kezdeményezett a visszajelzésről, és akadt olyan, aki beírta a „Köszönöm!”-mel.

A coach-felkészítők megítélése szerint rendkívül sokat jelentett a coachok számára az őszinte, „critical friend” típusú reflexió, mivel azt a megbízó részéről ilyen formában nagy valószínűséggel nem tudták volna megkapni. Azt pedig, hogy a kliensektől a pályázati függőségi helyzetben mennyire őszinte értékelésben részesültek, csak a coachok tudják megítélni.

Felmerült a coachok igénye arra nézve, hogy a megrendelői oldal (FSZK) visszajelzést adjon munkájukról (ahogy ez egy klasszikus coachinghelyzetben általában megtörténik). Azonban belátható, hogy ez jelen esetben, nem tudna személyre szólóan, hiteles tartalommal megvalósulni, csak a formalitás szintjén.

A kliensek visszajelzései

Az egyes tanévek zárásakor a coachok összegző visszajelzést kértek és kaptak a klienseiktől. A coachok többsége az emlékeztetőkből bemutatta ezeket a visszajelzéseket, amelyek arról tanúskodnak, hogy a vezetők eredményesnek ítélték meg ezt a fajta külső támogatást.

Az iskolák szakaszbeszámolóit

Az Iskolafejlesztő munkacsoport tagjainak feladata volt a program során az iskolák szakaszbeszámolóinak értékelése, így a beszámolókon keresztül elvileg képet kaphattak arról, hogy a kliensek miként látták a coachcsal való együttműködést.

A gyakorlatban azonban, különösen az első évben, a beszámolók kevés idevonatkozó konkrétumot tartalmaztak. Ritkán derült ki belőlük, hogy milyen területeken segítette a coach a program megvalósulását, fenntarthatóságát. Arról is kevés információt kaptunk, hogy milyen problémák megoldásához járult hozzá a coach támogatása, milyen területeken eredményezett változást a vezető szemléletében, milyen új nézőpontok jelentek meg. A program vége felé, amikor a coachok és a mentorok is támogatták a beszámolók elkészítését, voltak elmozdulások a konkrétumok irányába.

Kezdetben kevés iskola vállalkozott arra, hogy a coaching eredményeit részleteiben is bemutassa a beszámolóban. Oka lehet ennek, hogy a közoktatásban az iskolák a „sablonos” beszámolókhöz vannak szokva, de ok lehet az is, hogy általában a vezetők nem szívesen mutatják meg gyengeségeiket, azon oldalakat, amelyekben úgymond fejlesztésre szorulnak. Különösen nem egy beszámolóban. Így a beszámolók – azon kívül, hogy megemlítették: „sokat segített a coach”, „hatékony volt az együttműködés” – érdemben nem járultak hozzá a coachok értékeléséhez.

Visszajelzések a vezetők produktumaiban

Jóval nagyobb mértékben érhető tetten a coachmunka eredménye azokban a produktumokban, tanulmányokban, amelyeket a vezetők a coaching témájában készítettek. Néhány példa a vezetői írásokból:

„Ajánlás iskolaigazgatók számára

Ki is az educoach?

- Személyes edző
- Szakmai barát
- Üzleti múzsa

Meggyőződésem, hogy a fenti három tulajdonság mutatja a coach szerepét, miszerint a coachnak szintén rendszerben kell gondolkodnia, megfelelő szakmai ismeretekkel kell rendelkeznie és az üzleti szellemet kell behozni az iskola falai közé. Ezért nem

tartom jó módszernek azt, hogy a coach beleszól az órák tartalmába, azok formai megjelenésébe, a pedagógiai módszerek alkalmazásába és elaprózza magát. Ez nem az ő feladata, erre ott a szakmai vezető és a mentor. A coach vezessen és terelje az igazgatót megfelelő irányba, segítse terelni gondolatait. Üzleti műzsaként az igazgatói ötletek közül – ha vannak – dönttesse el az igazgatóval, hogy melyik lesz a megfelelő, az előre vivő.

Szükséges feladata még, hogy oldja az intézményvezetők elmagányosodását, legyen megbízható partner, aki jó szándékkal áll az iskola vezetője mellett.

A Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégiumban tevékenykedő N. M. számunkra egy főnyeremény, mert megtalálta a hangot és a módszert az intézmény Dobbantó-csapatával és a fent elemzett feltételeknek mindenben megfelel.”

Ágoston Tibor: A coachcsal való együttműködés (Kiskunfélegyházi Középiskola, Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium)

„A coach az iskolavezetési, szervezeti felépítését külső szemmel látva tapasztalata alapján javaslatokat tud adni az eredményesebb működéshez. Nem oldja meg a problémákat, de sokféle megoldási lehetőségnek a módszerét ajánlja fel, megismerteti az alkalmazás módjával. [...] Számomra a coach látogatásai hasznosak voltak, több mint két évtizedes vezetői gyakorlatomban sok módszert alkalmaztam, de ezek a beszélgetések tudatosabbá tették tevékenységemet. [...] Nagyon jónak találtam, hogy a bírálatot is olyan formában kaptam, ami szinte egy dicsérettel ér fel.”

Bacsóné Tóth Zsuzsanna: A coach és az iskolavezető együttműködésének tapasztalatai (Szolnoki Szolgáltatási Szakközép- és Szakiskola)

„Amikor a pályázati kiírást elolvastam, azt sem tudtam, mi is az az educoach, de mivel segítséget ígért a munkámhoz, örömmel fogadtam a lehetőséget. Azt mondták, olyasmi, mint a sportban az edző. Ez megnyugtató és képbe hozott.

Gondoltam, olyasmi lehet a feladata, hogy ösztönözzön, hajtson, motiváljon a jobb eredmény elérésére, de a hullámvölgyek aljáról is segítsen kimászni.

Mivel vezetői munkámat sokban érzem hasonlónak az edzőéhez, továbbképzési, önképzési, tanulási lehetőséget láttam a coachcsal való együttműködésben.

[...] Szokatlan volt, hogy az én igényeimre is figyel valaki, hogy én is kérhetek tanácsot vagy megfogalmazhatom a bajaimat. Sok esetben megtörtént, hogy a coachcsal történő beszélgetés során találtam meg a megoldást valamire. Szinte hangosan gondolkodtam, s jöttem rá a megoldásra, amit a coach esetleg megerősített, de mindenképpen átgondoltuk, átbeszéltük a megoldási javaslat várható negatív és pozitív hatásait. Arra is rájöttem közben, hogy mi okoz nekem nehézséget, milyen területeken kell fejlődnöm, milyen rossz szokásaimat kéne elhagynom, megváltoztatnom. Ezt nem a coach mondta, erre én jöttem rá, mikor egy-egy területet áttekintettünk.

Mindenképpen tanultam az »edzőmtől«, és ez a tanulás nem csak a Dobbantóra vonatkozóan hozott eredményt, hanem a szervezet egészére, sőt személyes életemre nézve is.

Olyan vezetéselméleti ismereteket hozott be a coach, melyeket nem ismertem, vagy csak felületesen. Segítette a dobbantós program bevezetését iskolánkban, mindig

figyelmeztetve arra, hogy az iskola egészében is keressük meg és helyezzük el az adott elemet. Mindez a program kiterjedését segíti elő, a szemléletváltást szolgálja.

...

A coachingot csak ajánlani tudom minden vezetőtársamnak és minden iskolafenn-tartónak. Sajnálatos, hogy a magyar közoktatásban mutatkozó forráshiány bizonyára nem teszi lehetővé ennek a szolgáltatásnak az elterjedését, melytől bizton várható lenne, hogy a szemléletváltás létrejöjjön. Elsősorban ugyanis az iskolavezetőket kellene meggyőzni ennek fontosságáról. Jómagam birtokában vagyok ugyan egy közoktatás-vezetői szakvizsgának, melyet kilenc éve teljesítettem, és igazgatóhelyet-tesként dolgoztam tizenkét évet, mielőtt vezetője lettem a speciális szakiskolának, mégis nagyon sok újat kaptam a coaching során."

*Nagy Mariann: Az educoach szerepe a Dobbantó programban
(Budai Városkapu Iskola, Pécs)*

Az iskolákban dolgozó változást segítő mentorok visszajelzései az együttműködésről

Két intézményben a mentori visszajelzésekből kiderült, hogy nem jól viselte a mentor, hogy a coach a teammel és a teamvezetővel is találkozott. Felmerült, hogy a coach azzal is túllépi a hatáskörét, ha pályaorientációs témában órát tart a diákoknak. A két érintett coach nem érezte ezt a feszültséget, mivel a mentorok nem jelezték gondjaikat a coachoknak. Ezekben az esetekben a mentorok és a coachok hatáskörének szabályozása, valamint a nyílt és egyértelmű kommunikáció merült fel igényként.

A belső monitoring visszajelzései

A – 2010 januárjában végleges formába öntött – *Dobbantó program minőségfejlesztési rendszere* az értékelésben, mint az egyik minőségfejlesztési területen a külső értékelés mellett kulcsfolyamatnak tekintette a program belső monitoringját. A Társi-Tudok Tudás-menedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. által megvalósított belső monitoring leg-fontosabb célja volt, hogy biztosítson olyan adatokat a programvezetés számára, amelyek megalapozzák az akciókutatás önreflexiós folyamatait.

Az első monitoringjelentés értelmében a monitoringtevékenység az alábbi kérdésekre kereste a választ a coachinggal kapcsolatosan:

- Kellő segítséget kapnak-e az educoachok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni (elegendő, illetve adekvát-e a feladatra való felkészítésük)?
- Megfelelő segítséget kapott-e az iskolavezető ahhoz, hogy a Dobbantó fejlesztési tervet az iskolai fejlesztés részeként kezelje?

A jelentés megállapítja, hogy az educoachok „*Elmondásuk szerint megkapták azt az alapot, amit egy képzés megadhat, így megfelelő szemlélettel és hozzáállással közelíthettek a célcsoport felé.*

Az educoachok szinte már elfogultnak tűnően, kimagaslóan pozitívan nyilatkoztak a képzésükről. Válaszaik alapján azt gondolhatjuk, hogy támogatásukat teljesen megfelelőnek

érzik, semmilyen kritikát nem fogalmaztak meg. A havi találkozókat nagyon hasznosnak és fontosnak ítélik.

Nem futottak bele az iskolákban olyan helyzetekbe, amire nem készültek. Úgy érzik, felvették őket a terület nehézségeire és jó alapot kaptak az elinduláshoz." (Sinka–Juhász, 2009)

A coachmunka értékelésére vonatkozóan a jelentésből kiderül, hogy „Mind a május, mind a szeptemberi kérdőívben egyetlen iskola jelezte csak, hogy elégedetlen a coachcsal, és nem is érti a coaching szerepét a projektben. A többi iskola igazgatója elégedett volt és átlagosan 2-3 nagyon hasznos segítséget is megemlített, amit kapott. [...] Az educoach és az iskolavezető kapcsolata 12 válasz alapján pozitív, mindössze egy negatívnak értékelhető válasz érkezett: »Elviseljük egymást«; és egy közömbösnek mondható: »Kollegiális.« Voltak kiugróan pozitív értékelések is, amelyek a coachtól való tanulást hangsúlyozták, egyesek egyenesen már-már barátinak nevezték a kapcsolatot. Az educoachcsal végzett közös munkát 12-en hasznosnak ítélték. Legfontosabb hozadékként az új, »nem iskolai« szemlélet megismerését, a tudatosabb munkavégzést, a coachtól kapott konkrét segítségét írták. Egy iskola nem válaszolt erre a kérdésre, egy másik pedig a »Nem volt ilyen választ adta.«" (Sinka–Juhász, 2009)

A monitoring azt is vizsgálta, hogy megfelelő-e az adott mentor és az ugyanabban az iskolában dolgozó educoach közötti szakmai együttműködés. Az educoachok megítélése szerint a kapcsolat mindenhol megfelelő volt, és bár addig alig volt éles helyzet, ami valódi együttműködést kívánt volna, de látták annak a lehetőségét.

A jelentés tartalmazza, hogy az igazgatói kérdőívben adott válaszok tanúsága szerint a vezetők fontos információs szerepet tulajdonítottak az educoachoknak.

Összefoglalva az első monitoringjelentés ide vonatkozó megállapításait:

Egy kivétellel „A többi igazgató a coachtól kapott leghasznosabb segítségként azt élte meg, hogy a coach külső szemmel, nem pedagógusként lát rá az iskolára, és ez sokszor másként világítja meg a történéseket, ami segíti a megoldások gyors megtalálását. Többeknek volt hasznos a segítség a helyzetelemzés és a cselekvési terv elkészítésekor, az időmenedzselés javításában. Volt, aki a coachtól kapott szakirodalmakat tartotta nagyon hasznosnak, mások egyszerűen a rendszeres figyelmet és vezetői képességeik megerősítését.” (Sinka–Juhász, 2009)

A második monitoring jelentésből a fentiekben már jelzett kérdések mentén megtudhatjuk: Az educoachok továbbra is megfelelőnek tartják a képzésüket, és a havi rendszeres találkozót pozitívan értékelik, szükségesnek látják (egyikőjük szerint ritkábban is elég lenne).

„Egy iskolában volt probléma, de alapvetően személyes jellegű, és az igazgató ott sem a coaching szerepét kérdőjelezte meg a programban, csak a hozzá rendelt coach támogatását nem érezte megfelelőnek. Kettősség tapasztalható: az igazgatók pozitívan ítélik meg a coachokat, ám 4 coach úgy érzi, hogy az igazgató nem fogadja el a személyüket és/vagy tanácsukat. A coachok véleménye nem változott az előző szakaszhoz képest, most is úgy látják, hogy az iskolákban mindent sokkal nehezebb átvinni (konkrétan és gondolkodásban

is), mint az üzleti világban, sokkal több időt igényel. Nem tapasztaltak változást az igazgatók hozzáállásában.” (Sinka–Juhász, 2010)

Fontos megjegyezni, hogy a második monitoring során a programban dolgozó 11 coach közül csak 6 válaszolt a kérdésekre.

Az igazgatói válaszokból megtudtuk, hogy a program gyakorlati megvalósítása során a „Dobbantós iskolavezetők elsősorban a coachtól kaptak segítséget felmerülő gyakorlati problémáikkal kapcsolatban, mintegy 70%-uk válasza szerint. Emellett csaknem ugyanilyen gyakorisággal a mentor a segítő személy, és a kettő együtt szerepel a válaszok csaknem felében.”

„A coachcsal való együttműködés értékelés egyöntetűen pozitív lett, a válaszadók 80%-a 5-ösre osztályozta, a maradék öt intézmény pedig 4-esre értékelte a munkáját. Az egyikben már nincs coach, így ebben az intézményben nem született róla értékelés. Egy másik vezetője kiegészítésképp megjegyezte »Azért nem 5, mert többször én voltam akadályozva a kapcsolattartásban!«, ami mindenképpen jelzésértékű a projektiroda felé.” (Sinka–Juhász, 2010)

A monitoringjelentés készítői megkérdezték a coachokat is a legfontosabb tapasztalataikról, sikereikről, esetleges kudarcaikról. A coachok mindegyike valamilyen személyes tapasztalatot jelölt meg sikerként, az alábbi – többnyire a vezetőtől érkező visszajelzésekben megfogalmazott – eredményeket említve:

- „...sok fejtörést okozol nekem, nem is tudtam, hogy ilyen fontos vagyok (a kollégáknak), kipróbáltam, amit javasoltál és működik.”
- A coacholt vezető a coach munkájáról készített publikációs anyagot.
- A hivatalos témán túl a vezető személyes problémáit is megosztotta a coachcsal.
- A változás jele, hogy az iskolában korábban evidensnek vett dolgokon is elgondolkodtak.
- A vezető gyorsan fejlődik, és már ő is elkezdte a kollégáinál alkalmazni a tanultakat.
- Sikerült túllépni az alacsony pedagógusbérekre és a nem elegendő mértékű finanszírozásra való hivatkozásokon.

158

A hat válaszadóból ketten nem gondoltak vissza kudarcként semmilyen eseményre, akik viszont igen, ők a következőket jelölték meg:

- A vezető nem fogadta el a coachot.
- A coachingot támogatás helyett beavatkozásként élik meg.
- A coach ellenállásba ütközik a coaching kötelező volta miatt.
- A coachingülések többször nem zavartalan légkörben zajlanak, így sérül a hatékonyság.
- Az igazgató ki sem próbálja a megbeszélteket, ugyanúgy folytatja a munkáját, mint eddig.

Ugyanakkor a monitoringjelentés szerint egyértelműen pozitívak az iskolavezetők visszajelzései a coachcsal való együttműködést illetően. Vélhetően a pályázatokban megszokott, elvárt „jó válaszok” hozzáállás áll a különböző vélemények hátterében.

A monitoring vizsgálta az iskolában dolgozó mentor és educoach közötti szakmai együttműködés jellemzőit is:

„Mindössze egy iskolából jelzett a mentor konfliktust a coachcsal, amit a szerepek egybe-csúszása (mi kinek a dolga?) okozott.” Ezzel összecseng az egyik coach válasza, mely szerint érdemes lenne a különböző támogatók szerepét tisztázni, elválasztani.

A második monitoringjelentés így summázza az elért eredményeket:

„Összességében elmondható, hogy a program felé pozitív viszonyulás tükröződik az első »éles« félév után, de a kissé talán a vártnál is lassabban mozdítható közeg sokaknak megterhelő lehet. Vannak ugyanakkor olyan változások, amelyekbe érdemes bekapaszkodni, s amelyek jelzik, hogy a coach munkája nem eredmény nélkül való.” (Sinka–Juhász, 2010)

A harmadik monitoringjelentés a korábbiakhoz képest nem hozott új információkat a coachingra vonatkozóan, mivel a jelentés által bemutatott szakaszban már csak néhány iskolában volt coachingszolgáltatás és jóval alacsonyabb óraszám, mint a korábbi szakaszokban. Ugyanakkor örömteli, hogy egy intézmény a coachingot ítélte meg első helyen, egy másik iskola pedig a második helyen mint a Dobbantó programban leghasznosabbnak tartott támogatást.

A külső értékelők visszajelzései

Az első értékelési jelentés (Baráth és munkatársai, 2009) többek között arra kereste a választ, hogy a program által kialakított támogató környezet megfelelő-e intézményfejlesztési és oktatásfejlesztési szempontból (educoach, változást segítő mentor) az intézményi bevezetéshez.

A jelentés szerint az iskolák többsége zavartalannak, jól szervezettnek ítéli a coachokkal való együttműködést. Néhány példa a jelentésből az állítás igazolására:

„A kezdeti egymásra csodálkozások után nagyon jó munkakapcsolat alakult ki közöttük. Új szemléletet közvetít a coach az intézmény felé, kívülről/felülről nézi az intézményben folyó munkát. »Útlevel a változáshoz.«”

„A coach havonta két alkalommal, rendszeresen találkozik a vezetőséggel, főként a teamvezetővel és néha a kollégákkal. Előkészítő munkáját nagyon hasznosnak tartják, sokat tanultak tőle, tisztelik, és érdekesnek tartják a vezetői munka ilyen újszerű módon történő támogatását.”

„A coachot nagyon felkészült szakembernek tartják, a rendszeres találkozások alkalmával emberileg és szakmailag is értékes segítséget nyújtott. A közös munkát nagyon informatívnak ítélik, főként az alábbi területeken: munkatársak motiválása és tájékoztatása, a program elfogadtatása, értékelés, vezetői kompetenciák fejlesztése.”

„A vezető és az educoach megtalálták a hangot. A nemrégiben kialakult nagy szervezet irányítása rengeteg feladattal jár. A vezető megítélése szerint sok segítséget kapott a coaching során, nem minden esetben tudott élni a lehetőségekkel. A vezető a szemléletformálást értékeli leginkább, megjelenik a gazdasági életből hozott megközelítés, ami új megvilágításba helyez dolgokat. Az educoach segítsége, támogatása már érződik néhány területen: javult az információáramlás, támogatta a szervezetépítést, elemzést, jól működik az elmélet és gyakorlat kapcsolata.” (Baráth és munkatársai, 2009).

Akadtt olyan iskola, ahol az együttműködést egyszerűen csak megfelelőnek ítélték meg, de olyan is akadt, ahol probléma merült fel:

„A problémát az jelentette, hogy a program elején a coach 5-6 órán keresztül szeretett volna együttműködni a Dobbantó programban részt vevő pedagógusteammel.” (Baráth és munkatársai, 2009).

A külső értékelés ajánlásaként megfogalmazódott, hogy a program első éve alatt célszerű szisztematikusan gyűjteni a program jogszabályi környezetével kapcsolatos kérdéseket, problémákat az intézményekben. A vezetőknek az educoachokkal való rendszeres találkozására erre valóban megfelelő helyzeteket teremtett, a coachok a felmerült kérdéseket rendszeresen továbbították az emlékeztetőkből és a havi találkozókra a coachmentorok és az FSZK felé. Az is előfordult, hogy a program által biztosított help-desken kértek választ a felmerülő problémákra.

A második értékelési jelentés (Baráth és munkatársai, 2010a) készítői a program és az educoach-szolgáltatás generálta változások vizsgálata során górcső alá vették a vezetői kompetenciák változását. A kutatásban az igazgatók és az educoachok ítélték meg az igazgatók bizonyos vezetői kompetenciáinak szintjét.

A elemzésből kiemelendő, hogy két esetben volt *„pozitív különbség az educoachok és az igazgatók véleménye között. Az educoachok jobbnak ítélték az igazgatókat abban, hogy a hibás eredményt felismerik, felvállalják és a hibákat kiküszöbölik; valamint, hogy képesek lehetőségek, helyzetek, emberek között választani. A statisztikai elemzések viszont azt mutatták, hogy egyetlen szignifikáns különbség van: az igazgatók sokkal jobbnak ítélték a vállalkozókedvüket, mint az educoachok.*

Az igazgatók saját kompetenciájuk megítélésénél az igazságosság, a vállalkozókedv és a hibákból való tanulás képessége esetén jeleztek kompetenciaromlást. Különösen nagy pozitív irányú változást jeleztek a motiválás képességében.”

A különböző megítélések háttérben meghúzódó okok között vélhetően jelen van az, hogy a vezetők önismerete, önértékelő képessége fejlődött az igénybe vett szolgáltatás következtében.

Az eredmények azt egyértelműen mutatják, hogy az igazgatók „különösen nagy pozitív irányú változást jeleztek a motiválás képességében.”

A harmadik értékelési jelentés (Baráth és munkatársai, 2010b) a vezetői kompetenciák változásával összefüggésben megállapítja, hogy a vezetők „különösen nagy pozitív irányú változást jeleztek a tervezés és a hibákból való tanulás képességében.”

A külső értékelés az educoachok fókuszcsoportos interjúja alapján a coaching hatását, eredményeit az alábbiakban határozza meg:

„A coachokkal való együttműködésnek köszönhetően a vezetők a következő területeken értek 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.”

A negyedik értékelési jelentés (Baráth és munkatársai, 2011a) a következők szerint összegzi a hatásokat:

„A pilot év elteltével az igazgatók vezetői kompetenciái sokat fejlődtek, hiszen az educoachok három kompetencia kivételével (döntési képesség, eredményközpontú szemlélet, motiválás) minden kompetencia esetén jobbnak ítélték az igazgatókat, mint ők saját magukat. Ez az előző vizsgálati időszakban éppen fordítva történt.

Ez annál is fontosabb, mivel maguk az igazgatók is beszámoltak arról, hogy elméleti szinten rengeteget fejlődtek vezetőként, de a mindennapos működés során ezeket a kompetenciáikat még nem használják készségként, automatikus jelleggel, főképpen a nagyméretű, jellemzően összevont intézményekben a vezetőket menedzseri feladataik annyira lefoglalják, hogy nehézséget jelent számukra pedagógiai vezetőként funkcionálni, noha látják ennek a szükségességét.

Az ilyen típusú, teljes szemléletváltást igénylő fejlődéshez valószínűleg több idő lenne szükséges, ám az idei évben már csak három alkalmuk maradt a vezetőknek a coaching lehetősége által fejlődni, ami valószínűsíthetően nem mindegyik vezetőnek volt elég vezetéssel kapcsolatos gyakorlati ismeretei bővítésére. Hozzátesszük, hogy volt olyan intézmény, ahol a coaching folyamatához szükséges kapcsolat nem alakult ki a vezető és az educoach között az elmúlt félév folyamán, de akadt olyan intézmény is ahol a vezetőváltást követően maga az új vezető igényelte ezt a fajta vezetői támogatást, melyet a Programiroda biztosított is számára.”

Az ötödik és egyben záró értékelő jelentés (Baráth és munkatársai, 2011b) a vezetésfejlesztés eredményeire fókuszálva megállapítja, hogy a programidőszak alatt a vezetők kompetenciájával kapcsolatos elvárásokban és azok észlelésében változások történtek. A coachok az eredményközpontú szemlélet, a sikerorientáltság és a vállalkozói kedv tekintetében tapasztaltak fejlődést a vezetőknél, míg a vezetők a – motiválás területét leszámítva – valamennyi kompetenciájukban fejlődést észleltek a program ideje alatt.

A vezetői kompetenciák változása kapcsán érdekes eredmény, hogy az igazgatók egy ilyen programban a legfontosabb vezetői képességeknek az önfejlesztés, a döntési képesség és az igazságosság képességét tartják, mely utóbbi két kompetenciájuk azonban az

educoachok megítélése szerint gyengült a program indulásához képest. Az eltérő megítélés oka feltehetően az, hogy a vezetők a program indulásánál erőteljesebben involválódtak a döntéshozatali folyamatokba, a vége felé viszont már kevesebb figyelmet szenteltek ennek a területnek.

Ezt támasztja alá az az információ is, miszerint a tervezéssel kapcsolatos kompetenciák is romlottak a program indulásához képest, a coachok véleménye alapján. Holott a program továbbvitelének fázisában hangsúlyos lenne a tervezés képessége. A coachok viszont már nincsenek ott az intézményekben, hogy a fenntarthatóság tervezéséhez külső támogatást nyújtsanak. A jövőben a coachingszolgáltatás tervezésekor célszerűnek tűnik jobban figyelembe venni, hogy a változás melyik szakaszában éppen mire lehet szüksége a vezetőnek/szervezetnek, ellenkező esetben a program végeztével hamar megtörténhet a visszarendeződés.

A program szervezeti hatásait vizsgálva az értékelés készítői megállapítják, hogy *„a program újbóli beindítása/továbbvitele esetén érdemes a projektvezetőkre nagyobb figyelmet fordítani, és ha szükséges, nagyobb támogatást biztosítani számukra – akár oly módon is, ahogy azt az intézményvezetők kapták coaching formájában.”* Tehát nem feltétlenül a coachok felkészületlenségét mutatta, hogy a coaching a gyakorlatban több esetben a projektvezetőt (teamvezetőt) is érintette.

A projekt során sok olyan elemre fény derült, amelyre nem irányult kellő figyelem a tervezéskor. Így például egyértelművé vált, hogy a coach „kötél”-szerűen működik: lehet kísérletezni a tolásával, de célszerűbb húzni. Azaz: a havi kétszeri coachingalkalom egy „küldött” (és nem hívott) coachcsal nem egyeztethető össze a coaching – általunk is elfogadott – funkciójával. Az előzőekben írtakkal összhangban a szakértői szerephez inkább alkalmas a pontosan tervezett és előre látható idejű találkozás, később azonban hasonló projektek esetében célszerűbb kereteket biztosítani a tanácsadás és coaching időtartamaira. Látjuk ugyanakkor, hogy ez különlegesen nagy nehézséget jelent egy projekt költségvetési tervezése számára.

Programszintű értékelés, tapasztalatok, javaslatok

Bár a projekt kezdetekor volt egy elképzelés a coachok működéséről, feladataikról, de az idézett dokumentumok is jelzik, hogy az elgondolás nem volt koherens. Hol segítőkész szakembert írt le az elváráslista, hol tükröző „árnyék coachot”, miközben bevezette az „educoach” fogalmat, amely azt sugallta, hogy itt valami lényegileg más tevékenységről van szó, mint az „egyéb” coaching esetében.

A projekt alatt egyre erősebben jelentkeztek a kezdeti koncepcionális bizonytalanság jelei, amelyek viszont hasznos tanulságokkal szolgáltak. A coaching lényegét tekintve például egyértelművé vált a coachok számára is, hogy bár vannak különbségek az iskolai vezetői munka és a gazdaság más területein végzett vezetői tevékenységek között, azonban ezek nem lényegiek, így az „educoach” elnevezés marketing szempontból figyelemre méltó, de szakmailag nem indokolt.

Az első dobbantós tanév során a coaching az érintettek számára is bizonytalan és megfoghatatlan tartalmat jelentett. Akadt a vezetők között olyan is, aki felesleges időtöltésnek gondolta a coachra szánt időt.

A kezdeti bizonytalanságok áthidalása után a coachcsal való együttműködés az iskolák túlnyomó részében zavartalanul, jól szervezeten működött. Csupán egy intézményben alakult úgy a helyzet, hogy végül megszűnt a coachingszolgáltatás igénybevétele. Ez azonban jó alkalom volt arra, hogy meglássuk, a coachokat ilyen helyzetek kezelésére is fel kell készíteni, illetve egyes esetekben a felkészítőknek mediálniuk szükséges, ha a coach nem tudja a helyzetet kezelni.

Érdekesképpen megjegyezzük, hogy a pályázati kiírásban szereplő ún. árnyék coachingra kevés esetben került sor. Ennek oka lehet az intézményben eltöltött idő rövidebb volta, valamint, hogy ez a fajta munka teljesen ismeretlen a közoktatásban. Mindezek ellenére pozitív példa is akadt: a coach nevelési értekezleten figyelte a vezetőt és adott utána hasznosnak ítélt visszajelzést.

Mára úgy tűnik, hogy a coachok és az igazgatók nagy része is megfelelően értelmezte a helyzetét és ki tudta használni a coaching adta lehetőségeket.

A coachok szóbeli és írásbeli beszámolóit, a vezetők visszajelzései, a monitoringeredmények és a külső értékelő jelentések alapján általánosságban elmondhatjuk, hogy a közoktatásban újdonságnak számító *coaching tevékenység sikeres volt a Dobbantó programban*.

Javaslatok korrekcióra, illetve további fejlesztésekre

A coachok kiválasztása

A program tapasztalatai alapján a kiválasztás során erősíteni kell a valós referenciák ellenőrzését, megfontolandó esetleg próbacoaching/szimulációs gyakorlat beiktatása a kiválasztási folyamatba. A végzettségre vonatkozóan elképzelhető a formális coachképzettség feltételének elhagyása, de valamilyen nem közoktatási területen szerzett vezetői vagy tanácsadói tapasztalat továbbra is kívánatos.

A coachszerep definiálása

A megvalósult programban – a megbízó szempontjának érvényesítése érdekében, amely értelemszerűen a program sikerre vitele – a coachok dolga a Dobbantó intézményi bevezetését operatív módon irányító vezető segítése volt. Ennek megfelelően az első időszakban elsősorban szakértői, tanácsadói (változásmenedzsment, HR) tevékenységet végeztek. A joghézagok és az információk utak útvesztői miatt a coachok közül többen beragadtak a szakértő szerepbe, amiből nehéz a valódi coachszerepre váltani. Később egyre inkább a klasszikus coaching felé mutatott a tevékenységük.

A jövőben indokolt átgondolni, hogy a program során mikor, milyen időintervallumban, milyen támogatásra lehet szüksége a vezetőknek, mikor mutatkozhat igény szakértőre, szaktanácsadóra, coachra vagy esetleg szupervízorra. Javasolható előzetesen döntést hozni arra vonatkozóan, hogy mindezek a szerepek egy coach személyében manifesztálódjanak,

vagy egy szolgáltatási csomag keretében több, különböző típusú segítő személyt biztosít a program, amelyből a vezetők igény szerint leíhíhatják azt a szolgáltatást, amelyre a program adott időszakában szükségük van.

Világossá vált, hogy egy külső elvárások mentén induló iskolafejlesztési projekt esetében (pályázati projekt) a vezetéstámogatás három fő szerepet indokol:

- *Szakértői segítség*, amely a program során szükséges technikai kérdéseket segít megoldani, pl. milyen bizonyítvány legyen, hogyan lehet az óraszámokat kezelni stb. A szakértői szerep arra vonatkozik, hogy kontrollálja a vezetőt és az intézményt, hogy a szerződéses feltételeknek megfelelően valósítsa meg a Dobbantó programot. Ez a szerep – fokozatosan csökkenő mértékben, de – mindvégig megmarad, hiszen az időszakos értékelések, jelentések erről tájékoztatnak. A segítő szakértő nem ellenőr, hanem felkészíti az intézményt a monitoringra.
- *Tanácsadói* – olyan segítség, amely a projekthez szorosan tartozó, adott problémák megoldásához alternatívákat tud nyújtani, pl. az intézményi változások kezelése, pedagógusok motiválása, teamek alakítása és a tagok kiválasztása stb.
- *Coaching* – olyan segítség, amely során a vezető szakmai személyisége fejlődik az általa megjelölt irányban, pl. képes meghozni és kommunikálni nehéz és kényelmetlen döntéseket, képes „nem-et” mondani, kétségeit és dilemmáit feloldani stb. A coachingelem a vezető személyes támogatását jelenti, amely során segít a vezetőnek elaborálnia eddig kevésbé vagy nem megfogalmazott kétségeit, problémáit, megoldásait.

Jelenlegi tudásunk szerint egy fejlesztés időgyenesén a vezetői támogatás a szakértői szereptől indulva a tanácsadói szerepen át jut el a coachingszerep dominanciájáig. Természetesen a projekt teljes időszakában szükség van mindhárom szerepre, de a feladatkijelölő szakértői szerep a projekt elején, a kicsit amorfabb coaching pedig utolsó szakaszában válhat hangsúlyossá.

A fenti szerepek együttese azt is jelenti, hogy felülvizsgálandó a coach-kiválasztás, felkészítés és -segítés koncepciója és folyamata is.

A coachok képzése

Az előzetesen definiált coachszerephez illeszkedő tartalmak mellett célszerűnek tűnik nagyobb hangsúlyt fektetni a csapatépítésre, annak érdekében, hogy a csoportos szupervízióhoz szükséges bizalmi légkör, nyitottság megteremtődjön a coachcsoportban. A lezajlott folyamatban ezt a helyzetet sokára és nem teljes értékűen sikerült megteremteni.

Amennyiben a programban a mentorokkal való együttműködés hangsúlyos szerepet kap (nem hagyományos coachszerep), javasolható már a képzés során az alaposabb ismerkedésre, az együttműködésre alkalmas teremtani, továbbá a mentor és a coach hatásköröket egyértelműen szétválasztani. A képzés alkalmas adhat arra is, hogy a mentor-coach párok spontán módon kialakulhassanak.

Coach és iskola párosítása

„Különösen nagy elégedetlenség mutatkozik mindkét csoportban (az edocoachok között drámaian) a kölcsönös szabad partnerválasztást illetően, vagyis az edocoachok, de az igazgatók is úgy látják, hogy nem volt lehetőségük megválasztani a lehető legjobb partnert.” (Baráth és munkatársai, 2010b)

Jelenleg az körvonalazódik, hogy a program esetleges új intézményeinek vezetői egy, a coachokkal közös (két-három napos) felkészítő eseményen vehetnének részt, amelyen lehetőség van arra, hogy azonos módon tudják értelmezni a programot, valamint, hogy az esemény végén a vezetők ki tudják választani a coachot, akivel együtt tudnak majd dolgozni. Ezen a felkészítő programon csak a Dobbantó programmal kellene foglalkozni.

Ugyanakkor ez a megoldás nehezzé teszi azt, hogy a coacholt személyek a folyamat során változzanak. A mostani tapasztalat az, hogy ez többször megtörtént, attól függően, hogy ki volt az „illetékes”, vagy változott-e a vezető.

A coach cseréje

Elképzeltető, hogy a szabad partnerválasztás ellenére menet közben kiderül, hogy a vezető és a coach nem tudnak együttműködni, ezért ennek a helyzetnek a kezelésére is célszerű előzetesen felkészülni. Ennek egyik vetülete a coachokkal kötendő szerződés tartalma, a másik pedig, hogy érdemes meghatározni, ki látja el a mediátor szerepét ilyen helyzetben, illetve ha a mediáció is sikertelen, hogyan történhet meg a coachcsere. Érdemes a szerződésben kitérni arra is, mi történik, ha a coach nem, vagy gyengén teljesít, ezt milyen információk alapján, milyen jelzések alapján, ki jogosult eldönteni.

Ki legyen a coachee?

Ahogy erről már korábban is írtunk, a coaching zömében két síkon folyt: a Dobbantó program és az igazgató mint vezető síkján. Némely intézményben gondot okozott, hogy ki legyen a coachee pl. abban az esetben, ha az igazgató időhiányra és egyéb okokra hivatkozva „elzárkózott” a coaching elől. Nehézséget okozott a coacholt személy(ek) kiválasztásában az intézmények mérete, az intézményi struktúra sokszínűsége is. Különösen a nagyméretű integrált intézmények okoztak dilemmákat: a főigazgató, a főigazgató-helyettes, a tagintézmény-vezető vagy a helyettese vagy adott esetben az intézményben a feladat koordinálásával megbízott teamvezető legyen-e a kiválasztott személy. Stratégiai vagy operatív szempontok vezéreljék a választást? A helyzetelemzés idején melyik pozíció tapasztalt a coach nagyobb mértékű elkötelezettséget a program megvalósítása iránt? Így került a látótérbe az igazgatóhelyettes vagy a teamvezető, akinél a napi operatív döntések és nehézségek felmerülhetnek. Akadt arra is példa, hogy páros, illetve kiscsoportos coaching zajlott, illetve igény szerint felváltva: hol az igazgatóhelyettes, hol a teamvezető volt a kliens.

A program megvalósítása során olyasmi történt, mint amikor kiöntjük a vizet, és megnézzük, hogy merre folyik. A jövőre nézve érdemes azonban azt végiggondolni, hogy kell-e a vízfolyást mederben tartani, azaz: mit lehet annak érdekében tenni, hogy a különböző

hatáskörök ne gabalyodjanak össze. Elképzelhető, hogy a „víz akkor is másfelé folyik”: az iskolák egyedi igényei alapján, az olykor szövevényes intézményi struktúrában. Talán az sem baj, ha ezekből konfliktusok kerekednek, hiszen az intézményben dolgozók láthatnak viselkedésmintát a konfliktusok felszínre hozásában, azok kezelésében, valamint részesei lehetnek a teamcoachingnak, ami akár követendő is lehet az intézményben.

A coaching tervezése

Az üzleti világban már bevált eljárások alapján javasolható, hogy a fejlesztési célok, a programnak a coachcsal szemben megfogalmazott elvárásai mentén, helyzetelemzés/diagnózis felállításával, sikerkritériumok megfogalmazásával történjen meg a coaching (illetve pontosabban: vezetői támogatás) tervezése. Elképzelhető egy olyan megoldás is, hogy a coach a vezetővel köt megállapodást, „szerződést” annak érdekében, hogy az elvárások teljesülni tudjanak. Mivel a coaching tartalma iskolánként változó lehet, függ a coachee igényeitől, várhatóan egyedi megállapodások születnek, tartalmazva a program által elvárt, egységes elemeket is, hasonlóan ahhoz a folyamathoz, ahogy a Dobbantó programban az intézmények differenciáltan, egyedileg határozhatták meg belső fejlődésük tartalmát a bóják mentén.

A tervezésnél érdemes számolni azzal, hogy a coachingszolgáltatás igénye az időtartam vonatkozásában is eltérő lehet a változási folyamatban. A programban részt vevő intézmények az egyedi sajátosságaik miatt nagyfokú eltérést mutattak már a programba való belépéskor, és ezek a különbségek a külső értékelők összes mérése szerint meg is jelentek. Ebből is következett az, hogy volt, aki már korábban elengedte volna a coach kezét, és voltak, akik még sokáig szerették volna fogni. Az iskolák némelyike nagyon radikális változásként élhette meg a Dobbantó programot, ahol a mélyen meghúzódozó, korábbi pedagógiai nézetek, attitűdök, a megszokott rutinok nem, vagy kevésbé tudtak működni. Ezek megváltozásához idő kell, és nem kevés.

A coachszolgáltatás eredményessége, értékelése

Célszerűnek tűnik annak körültekintőbb meghatározása, hogy ki legyen az értékelő, kinek tartozik beszámolóval a coach. Ideális esetben a számonkérési, értékelési funkciót a megbízó birtokolja.

A jövőre nézve javasolható, hogy a megbízó a szolgáltatást igénybe vevőktől kapjon – akár minden egyes coaching alkalom után – visszajelzést annak eredményességéről. Az utolsó coaching után pedig a coach a coacheeval értékelje a teljes folyamatot, és ennek eredményét osszák meg a megbízóval. Egy másik verzióban a vezető értékeli a coachingtevékenységet a megbízóval. Harmadik lehetőség a vezető, a coach és a megbízó együttes értékelése személyes megbeszélés formájában.

Változást segítő mentorok a Dobbantó programban

Bevezető

Ebben a fejezetben a változást segítő mentorok képzési és támogatási folyamatának tapasztalatait, tanulságait összegezzük.

A Dobbantó programban a diákokkal közvetlenül foglalkozó pedagógusok és fejlesztő szakemberek teammunkában dolgoznak. Az iskolánként 3-5 fős team a diákok egyéni igényei és szükségletei szerint támogatja, pedagógiai munkáját a személyközpontúság, a személyiségfejlődés támogatása határozza meg. Egy tagjai közül választott teamvezető irányításával dolgozik, heti rendszerességű megbeszélést tart.

A team feladata nagyon sokrétű:

- együttműködik a fiatalok közös kezelésének – gondozásának, tanításának – érdekében (esetmegbeszélő csoportfunkciót lát el);
- folyamatosan naprakész visszajelzést ad az egyes munkatársak és a személyzet közös munkájáról (kontrollfunkció);
- alakítja a segítő munka (melynek része a tanítás is!) – változó igényekhez folytonosan igazodó – koncepcióját;
- döntéseket hoz és megoldási stratégiákat alakít ki;
- adminisztratív feladatokat lát el;
- kialakítja az egészséges munkamegosztást;
- felelős a benne dolgozó szakemberek lelki és szakmai „karbantartásáért”, vagyis egyfajta szupervíziót lát el (segíti a segítőket);
- biztosítja az állandó szakmai fejlődést (szellemi műhely);
- mindezeket közös gondolkodáson és felelősségvállaláson alapuló munkamód szerint teszi.

A team – röviden megfogalmazva – *a minden résztvevő által fontosnak tartott ügy érdekében együtt tevékenykedő és gondolkodó szakmai csoport*. Ugyanakkor egy kis szervezet, amely állandó karbantartást és fejlesztést igényel. Több mint személyek/személyiségek összessége – egy ezen túlmutató, új minőség.

A változást segítő mentorok feladata a teamek és teamvezetők felkészítése és támogatása volt a Dobbantó pedagógia adaptív alkalmazására.

Ezt a munkát a mentorok az első diákcsoport érkezése előtt fél évvel kezdték meg az iskolákban, majd havi egy találkozás keretében folytatták a Dobbantó-osztályok működésének ideje alatt.

A mentorok felkészítése két részből állt:

- részvétel egy 120 órás képzésen (2008. október–2009. augusztus), majd
- konzultációs alkalmak és egyéni támogatás biztosítása (2009. szeptember–2011. április).

A mentori tevékenység értelmezése

Az utóbbi pár évben a hazai pedagógiában szinte divatszóvá vált a mentor. A mentorról és a mentori tevékenységről való gondolkodásnak alapvetően két irányzata látszik kialakulni:

- a) az egyik értelmezésben a mentor olyan szakember, aki inkább a direkt tudásátadásra helyezi a hangsúlyt, meg akar tanítani valami újat a pedagógusoknak, tehát elsősorban a pedagógiai cselekvésre kíván közvetlenül hatni. Ilyen szakember pl. a HEFOP és TÁMOP projektekből ismert kompetencterületi mentor.
- b) A másik felfogás – ilyen a Dobbantóban képviselt is – másfajta meggyőződést képvisel a segítségnyújtásról, támogatásról. Két dologból indul ki. Az egyik: az a hit, hogy a cselekvésre közvetlenül hatni nem lehet, a megtanult új eljárások csak akkor épülnek be, ha az egész pedagógiai kultúra alkalmassá válik a befogadásra. Tehát a Dobbantó mentori felfogása elsősorban a szemlélet, attitűdök, pedagógiai meggyőzések alakítására épül. A másik fontos eleme ennek a mentori felfogásnak a segítő kapcsolat mintája. A dobbantós mentor nem csupán „mondja” a diáktámogatás lényegét: a személyközpontú pedagógia alapvető eszközét, a segítő kapcsolatot (ami alapvetően nem egy direkt hatásrendszer), hanem „teszi” azt, tehát a pedagógusokkal, a teammal való kapcsolatát alapvetően meghatározza ez a támogatói magatartás.

Mindkét kiindulási pontot integrálja az a reflektív szemlélet (kiemelten saját munkájára vonatkozóan is), amely a tanulási folyamatot szigorúan egyéni konstrukciónak és fejlődésnek tekinti.

Nagy jelentősége van, hogy a pedagógusképzések és -továbbképzések során dolgozunk-e a pedagógus egyéni pedagógiai meggyőződésével a képzési folyamat elején, illetve a tanultak számbavételekor. Gyakori, hogy a képzések építenek az előzetes tudásra, tapasztalatokra, többnyire ennek verbalizálására is sor kerül. Önmagában azonban nem a tapasztalatok felidézése, felsorolása indítja el a szemléletváltozását, hanem az a folyamatos reflektálás, amely a korábbi meggyőzések minőségére, állapotára irányul.

Egy egyszerű példával élve: hivatkozhatnak arra a pedagógusok egy továbbképzés elején, hogy a csoportmunka „nem működik” egy nagy létszámú osztályban. Ezt az őszinteséget többféle képzői stratégiával kezelhetjük:

- komoly elméleti áttekintést nyújtunk a csoportmunka előnyeiről, pozitív pedagógiai hatásáról, abban reménykedve, hogy az elméleti ismeretek hiánya okozza az idegenkedést, és annak pótlása beindítja az újszerű pedagógiai gyakorlatot;
- a képzést mintaként felhasználva, csoportmunka szervezésével tanítjuk magát a csoportmunkát, abban reménykedve, hogy a saját élményű tanulás motivál majd az alkalmazásra;

- bemutatunk olyan pedagógiai gyakorlatokat (változó intenzitású formában: elmeséljük, filmet vetítünk...), melyek sikeresen alkalmazzák a csoportmunkát, reménykedve abban, hogy a hiteles példa ereje eloszlatja a kételkedést;
- a csoporttársakat kérjük a sikeres tapasztalataik megosztására (a megoldás kétéseleyes...), reménykedve abban, hogy a közvetlen kollégák gyakorlata meggyőző erejű lesz.

Az említett változtatási stratégiák nyilván eltérő intenzitással hatnak a pedagógusokra. Valószínűsíthető, hogy az elméleti ismeretek befogadását a saját élményű tanulás, a közvetlen tapasztalás segíti a leghatékonyabban, ez adja a legerősebb inputokat az egyén új információkat feldolgozó értékelő rendszere számára. Amennyiben elfogadjuk azt a kiindulópontot, hogy a valódi váltást csak a pedagógiai meggyőződések módosulása eredményezi, nem elegendő a hatásokat megszervezni (ismeretek, tapasztalások), de tudatosan elemezni kell a változást segítő és gátló belső kérdéseket. Természetesen nem gondoljuk, hogy a pedagógusok minden önmagukban felmerülő kérdést „kihangoztatnak”. Erre sokszor módjuk sincs. A reflektív gondolkodásra támaszkodó képzői stratégiában azonban legalább akkora szerepe van a kérdéseknek, mint a válaszoknak. A kész válaszokkal az értékelő rendszer két dolgot tud tenni: elfogadja azokat – erre akkor van esély, ha az előzetes nézetek és tapasztalatok rímelnek; vagy változatos háritási mechanizmusokkal elveti azokat. A kérdések azonban mozgósítják, beindítják az értékelőrendszer működését, és elemzésre serkentik az új tapasztalatok (elméleti és gyakorlati) megítélését, értelmezését.

Fontos, hogy a kérdések eltávolítsák a pedagógust a saját tapasztalatok érzelmi átélésétől és kizárólagosságától, és új nézőpontokkal szolgáljanak a gondolkodás számára. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy nem az új válaszok az igazán fontosak, hanem az új kérdések. Mentorképünk a fenti folyamatok támogatására, facilitálására épül, következetesen „változást segítő mentorról” beszélünk.

A Dobbantó program mentorfogalma és mentorképe

A dobbantós mentor: segítő foglalkozású szakember. Munkájával, habitusával, módszereivel a Dobbantó pedagógia pedagógusképét/-szerepét mintázza. Folyamatosan képzí, fejleszti magát, képes az önreflexióra. Ezt „tanítja” a rá bízott teamnek is, ahogyan a pedagógusok is e szemlélettel dolgoznak a diákokkal.

Feladata a Dobbantó pedagógia adaptív alkalmazásának elősegítése – alkalmazkodva a team/iskola helyi viszonyaihoz és lehetőségeihez. A team és a teamtagok adottságaiból indul ki, reális fejlesztési célokat fogalmaz meg, az erősségekre alapoz, pozitív visszajelzésekkel dolgozik és kommunikál, képességeket, készségeket fejleszt, gondolkodásmódot formál. Felszínre hozza a problémákat, segít azok azonosításában, de megoldásukat a teamre bízta.

Olyan fejlesztési-fejlődési környezetet teremt működési hatókörében – a Dobbantó-osztály teamjében –, amelyben a mentorált hozott tudásából kiinduló, önálló tanulási út valósul meg, a közösen kialakított és világosan megfogalmazott célokkal, eszközökkel, módszerekkel, feltételrendszerrel, teljesítménymutatókkal, melyekről megállapodás – egyéni szerződés, fejlődési terv – készül.

A pedagógiai gondolkodás változási folyamata támogatásában meghatározó, hogy maga a mentor milyen szinten fordít személyes figyelmet a mentoráltakra, miként törődik velük, és mennyire motivált abban, hogy egyedi és partneri kapcsolatot építsen ki. Az egyéni bánásmód és fejlesztés szakértője. Ennek érdekében bizalmon alapuló, partneri, fejlesztő kapcsolatot alakít ki. Szemléletmódjában és tevékenységében nem az ismeretátadásra fókuszál, hanem a mentoráltak szükségleteire koncentrálna tervezve és követve az egyéni és teamfejlődési folyamatot, amelyhez forrásokat és kereteket biztosít. Biztonságos légkört és környezetet teremt az egyéni és teamfejlődési folyamat megvalósításához. A mentorált kognitív és emocionális aktivitását serkenti.

Legfontosabb munkaeszköze: saját személyisége és tudása. Magatartása indirekt, érzelmi beállítódása pozitív, partneri viszonyban dolgozik, lemond az aktivitásról a mentorált javára és sok pozitív visszajelzést ad. Tekintélye belső értékeiből, erejéből fakad, nem támaszkodik, hivatkozik külső tényezőkre.

Alkalmazott módszere helyzetfüggő. Adott helyzetben igyekszik adekvát megoldást találni, segíti a mentoráltat a legmegfelelőbb tanulási út megtalálásában. Alkalmazza a tanulási folyamat reflektív eszközeit (pl. portfólió, reflektív napló, személyes fejlődési terv). Ösztönzi új ismeretek, nézetek megismerését, befogadását és adaptálását, erősíti a mentorált problémamegoldó képességét. Figyelembe veszi a fejlődési folyamat eredményeit, részeredményeit, és ehhez mérten tervezi újra és újra a célokat és teendőket.

Kompetenciáiban kiemelt szerepet kap az egyéni támogatáshoz szükséges szakmai ismeretek, módszerek és személyiségjegyek megléte és folyamatos fejlesztése. A fejlődés és a változás igénye és az ebbe fektetett munka szándéka jellemzi. Megértő, arra figyel, mi játszódik le a mentoráltban, feltételezi, hogy a mentorált fejlődni vágyik, a hibázást is pedagógiai szempontból használja.

Követelményeiben mértéktartó, az egyénhez igazodó, nem a gyengeségeket bírálja, hanem az erősségeket fejleszti, illetve felszínre hozza azokat az erősségeket, amelyek eddig ismeretlenek voltak a mentorált számára. Személyre szabott értékelést alkalmaz a mentorált egyéniségének figyelembevételével.

A változást segítő mentor tehát egy pedagógiaiparadigma-váltás kezdeményezője és dobbantós pedagógiai rendszer helyi viszonyokra adaptált alkalmazásának serkentője. Mentorálásának felfogásával és módszereivel azt a fejlesztési folyamatot mintázza, ahogyan a dobbantós pedagógus kell, hogy dolgozzon a diákokkal.

A változást segítő mentor szerepe, feladata a programban

„A Dobbantó iskolák kiválasztott pedagógusait a program a *változást segítő mentorok* útján támogatja. Ezek a segítő személyek (iskolánként egy) kettős feladatkört látnak el. Egyrészt *képzik a pedagógusokat* (tréning), másrészt *folyamatosan támogatják* őket (mentorálás). A változást segítő mentorok adott iskolában eltöltött képzési napjainak száma pontosan meghatározott (átlag havi egy), de teljesen egyénileg kerül beosztásra (adaptív módon, az adott team szükségleteihez igazodva). A mentor által végzett képzés és folyamatos támogatás során a Dobbantó-csoporttal foglalkozó pedagógusteam fokozatos gyakorlatává

válak a teammunka, a pedagógiai tevékenység eredményeire adott reflektálás, a személyre szabott pedagógiai gyakorlat alkalmazása.” – részlet a Dobbantó program pedagógiai koncepciójából. (Bognár, 2009)

Ha a megvalósult mentorálási folyamatra (2009–2011) tekintünk, a mentor egyfajta „mindenes” – nemcsak mentor, hanem képző, információforrás, tanácsadó, közvetítő stb. – a Dobbantó programban. Ez nyilván nem szerencsés megoldás, hiszen túllép a mentori feladatokon. Annál is inkább, mert ehhez viszont túl kevés találkozási volt a teammel. Így alakult ki a feladatának – egy akár modernnek is tekinthető, ámde nagyon kétséges formája, módszere – a sok levelezés, a telefonos beszélgetés. Mentoraink a programban tehát mindenképp túlterheltek voltak, és óriási felelősséget jelentő feladatkörben és többféle szerepkörben dolgoztak. Habár igyekeztünk kompetenciahatárainkat mindig nagyon egyértelműen kijelölni, közvetíteni – a teammel dolgoznak, nem a vezetővel, nem a diákokkal – valójában a fura, szerepzavaros és túlterhelt helyzet eleve determinálta a mentori kompetenciahatárok feszegetését.

Különös nehézséget jelentett a programban a mentor képzőfunkciójának értelmezése. Mivel az iskolákban szigorú szabályként csak a mentor volt jelen – más szakértők vagy fejlesztők nem –, így a Dobbantó pedagógia új tartalmait, a modulokat is a mentorok közvetítették. Nyilván nem voltak szakemberei az összes kompetenciaülethez tartozó összes modulnak, így a hagyományos képzőszerep (l. pl. a HEFOP, TÁMOP gyakorlatból ismert szövegértés kompetenciaületi mentort) nem működött. Így a képzői funkció kulcselemének az adaptivitást választottuk. A mentorok tehát nem az egyes modulok szaktárgyi tartalmait tanították meg a pedagógusoknak, hanem a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételét, az adaptív tervezés és irányítás lényegét és nem utolsósorban azt a bátorságot, hogy önállóan, alkotó szabadsággal dolgozzanak a tartalmakkal.

Ha a jövőbeli Dobbantó-mentor szerepére tekintünk, biztos, hogy a mentor nem kerülhet képzőfunkcióba és nem tisztázott szerepkörbe. Feladata a teammé érés és a Dobbantó pedagógiai gondolkodásmódjának „elültetése”, a pedagógiai szemléletváltás facilitálása, a bóják közül a teamre tartozó feladatok folyamatszabályozása. Ezekben a témákban az a dolga, hogy felmérje a team hozott tudását és azt a környezetet, melyben a team dolgozik. Ehhez képest készítsen fejlesztési tervet, melyet időről időre módosít. Célja az legyen, hogy az adott kereteken és lehetőségeken belül a legjobbat hozza ki az adott és elemzett szituációból, teamből, teamtagokból. Adaptívan értelmezze és kezelje a Dobbantó pedagógiát, vegye figyelembe a team ötleteit, újításait, azokat ossza meg mentortársaival és a programmal. Legyen képes tudatosan kezelni saját kompetenciahatárait és e tekintetben a program számára jelezze, ha úgy látja, hogy a teamnek, a szervezetnek vagy a vezetőnek szerinte valamely más típusú segítségre van szüksége (pl. mediálás, tanácsadás), de ne ő vállalja el ezeket a feladatokat. A dobbantós mentor tehát egy olyan személyközpontú, segítő pedagógia mintáját képviseli hitelesen, minden megnyilvánulásában, melynek alkalmazása révén a dobbantós pedagógus az osztályteremben is képes megtartani a tanulókat.

Jóllehet, a projekt időszakában túl sok szerep és feladat hárult a változást segítő mentorokra, a belső folyamatokat követő értékelők azt tapasztalták, hogy a Dobbantó mentorai megfelelően oldották meg feladatukat: *„Értik-e a mentorok a feladatukat, szerepüket? Igen. Mindannyian azt fogalmazzák meg, hogy a teljes iskolai folyamat támogatása a feladatuk, ennek keretében, pedig az, hogy a Dobbantó-pedagógusok lehetőség szerint mindenre és*

bármire legyenek felkészülve. Érdekes, hogy saját munkájuk eredményességét is többen azon mérik le, megmaradnak-e a diákok az iskolában.” (Sinka–Juhász, 2011, 6.)

A mentorok kiválasztása

A mentorokat pályázat útján választottuk ki. A kiválasztást az a team végezte, aki a későbbiekben a változást segítő mentorokkal dolgozott. A pályázati anyagban főképp a mentor előzetes tapasztalatairól tájékoztunk, a felvételi beszélgetésben pedig egy tantestületi tájékoztató prezentálására, valamint a várható problémák megoldási javaslatainak megbeszélésére került sor.

A kiválasztás szempontjai között szerepelt a közoktatási, pedagógiai gyakorlat, a tréneri-mentori tapasztalat, előnyt jelentett a szakiskolai, sajátos nevelési igényű tanulók oktatás-nevelésében szerzett, pályaorientációs vagy iskolafejlesztési tapasztalat és tananyag-fejlesztési gyakorlat.

A kiválasztás eredményében hosszú ideig bizonytalanok voltunk, hiszen a Dobbantó program mentorképe olyan speciális szemléletet és kompetenciákat igényelt, amelyek meglétét a kiválasztási folyamat alatt legfeljebb csak jósolni lehetett, megítélni nem. Az alkalmasságról a képzés folyamán szerezhettünk tapasztalatokat, de ekkorra már a mentori szerződéseket megkötöttük, kvázi a program elkötelezte magát. Ugyanakkor nagyon tanulságos volt számunkra, hogy a képzés alatt bizonytalanok tűnő képre egyes mentorok a gyakorlatban (pozitív értelemben) rációfoltak.

A mentorok jövőbeli kiválasztásával kapcsolatban határozott javaslatunk fogalmazódott meg. A kiválasztás optimálisan egy (pl. háromnapos) képzési folyamatban zajlik, melyen minden jelentkező részt vesz, de tudják, hogy nem mindenkit fognak alkalmazni. Minden jelentkezőnek lehetővé kell tenni, hogy elkezdje a közös felkészülést, és e folyamatban a képzők (egyben a mentori munka későbbi támogatói) megfigyelik:

- az elköteleződés alakulását,
- azt, ahogyan a jelentkező kapcsolatban részt vesz (kommunikál, együttműködik, odafigyel, vitázik),
- ahogyan reflektál önmagára és másokra,
- azt, hogy mennyire motivált a fejlődésre.

A képzők végül ajánlatot tesznek a programnak arra vonatkozóan, hogy kiket érdemes alkalmazni. El kell fogadni, hogy egy ilyen jellegű kiválasztás mindenképpen szubjektív. A programnak meg kell bíznia a képzők választásában, ítéletében. A programvezető dolga, hogy a mentorképzőket/a mentorok mentorait úgy válassza ki, hogy maximálisan megbízzon bennük ezen a területen. Meghatározza feladatukat és hozzárendeli az ezzel kapcsolatos felelősségeiket pl. a kiválasztásról hozott döntést.

Egy olyan foglalkozásnál, mint amilyen a mentor is (ahol személyek/személyiségek a meghatározók, akik személyekkel/személyiségekkel fognak dolgozni), megkerülhetetlen bizonyos mértékű szubjektivitás és a kiválasztási folyamatban szükséges a személyek kvázi

„kpróbálása”. Nem elegendő az önéletrajz, motivációs levél, prezentáció, az interjú annál is inkább, mert ezek teljesítése nem azt mutatja, hogy a jelentkező mennyire alkalmas mentornak, hanem inkább az ezeken a területeken fejlett készségeiről, képességeiről adnak tájékoztatást.

A mentorok képzése, támogatása

Jó mentort képezni nem lehet tanfolyamon vagy akciószerűen. A hagyományos továbbképzési formák ebben az esetben nem működnek. Mint minden tanulásban, itt is óriási szerepe van a folyamat jellegnek, a konzisztenciának, a felkészítés mintaszerepének és a visszajelzéseknek.

A Dobbantó program mentorainak felkészítését, működését, feladatmeghatározását éppen a kiindulópontok tették nehezzé – és ugyanezen kiindulópontok voltak a siker titkai is.

A magyar közoktatásban működő kapcsolatok (pedagógus-diák, pedagógus-szülő, kezdő pedagógus-tapasztalt pedagógus) alapvetően nem egyenrangú, nem partneri és kevésbé személyközpontú kapcsolatok. A pedagógus arra szocializálódik, hogy „megmondó” legyen, hogy „megtanítson”, rosszabb esetben „leadjon” tanórát, leckét. Ez a pedagógiai nézetrendszer és a hozzá tartozó módszer- és eszköztárhoz a közoktatásban is csak dőcögösen, a kifejezetten erős kontrollal rendelkező, okos és problémamentes tanulóknál működik (bár nekik sem jó). A Dobbantó célcsoportja ezekkel az eszközökkel megszólíthatatlan, így aztán ki is hullik a rendszerből.

A mentorok felkészítésében és támogatásában a személyközpontú, segítő pedagógia és pedagógus működését igyekeztünk mintázni. A képzők ebben a pedagógiai szemléletmódban és gyakorlatban dolgoztak a mentorokkal, ahogyan később a mentorok a pedagógusokkal, teamekkel. Evvel a mintafolyamattal szándékoztunk támogatni a pedagógiai paradigma-váltást, és elérni, hogy a pedagógus átélje és elsajátítsa ezt a beállítódást és így dolgozzon a dobbantós diákokkal.

„Megfelelő támogató kapcsolat alakult-e ki az adott iskola pedagóguscsoportja és a mentora között? Modellálja-e a mentor ugyanazt a szerepet a pedagógusok számára, amit a program a pedagógustól vár a diákokkal való együttműködésben?”

A mentort az iskolák többsége (15-ből 10) kiemelte a program megvalósításához kapott támogatások között. Indoka ennek mindig az volt, hogy nagyon sokat tud segíteni egy külső szem és nagy szakmai tudás. A team és a mentor kapcsolatának jellemzésére a korrekttől a baráti, őszinte, együttműködő emberi kapcsolatig számos nagyon pozitív tartalmú kifejezést írtak a pedagógusok, így gyakorlatilag egyhangúlag jónak tartották az együttműködést a monitoring első szakaszában. Nyílt kritika a második szakaszban sem fogalmazódott meg, de voltak megkérdőjelezettek, akik nagyon sablonos válaszokat adtak. Az jól látszik, hogy a legtöbb segítséget a teamvezető kapja, aki minden iskola esetében hálás is ezért.” (Sinka –Juhász, 2011, 6.)

Képzési alapelveink

Legfontosabb alapelvünk a saját élményű tanulás megvalósítása volt, melyben a képzés módszere, a képzők munkája mintázza a mentori munkát. A képzők a mentorok mentorai, a képzési folyamat mentorálási/fejlesztési folyamat, melynek tervezetten van bizalomépítő, konfliktusfeltáró és -kezelő, egyre intenzívebben önállóságra bátorító, majd elengedő része.

A képzés elsődleges célja a Dobbantó program megvalósításához szükséges egyénközpontú, fejlesztő pedagógiai szemléletformálás és az ehhez elengedhetetlen elköteleződés elérése, valamint azoknak a készségeknek a fejlesztése volt, melyek a pedagógia alkalmazásához szükségesek. Ebben a pedagógiai gondolkodásmódban nemcsak a mentor tudása, hanem személyisége is fontos és meghatározó, mint ahogyan a pedagógus munkájában is meghatározó személyisége és pedagógiai nézetei. Ennek legfontosabb eleme – az elterjedt és általánosan alkalmazott pedagógiai megközelítéssel szemben, ahol a tanár a tudás és ismeretek forrása és meghatározó feladata ezek átadása –, hogy a mentor nem mondja meg, nem találja ki a mentorált (pedagógus vagy diák) helyett a megoldást, nem ad kész tanácsot, hanem kihozza a mentoráltból a benne rejlő lehető legjobb. Ennek megvalósításához az utat a folyamatos önfejlesztés igényének és a reflektív gondolkodás alkalmazásának kialakítása és gyakorlása jelenti.

A képzés minden elemének mintafunkciót tulajdonítottunk. A képzők kapcsolata a mentorokkal, a képzésen alkalmazott módszerek, a felmerülő konfliktusok, problémák megoldásai azt a tanulási és támogatási folyamatot mintázták, amit elvártunk a mentoroktól a pedagógusok, pedagógusteamek segítségével is. Hangsúlyoztuk, hogy a mentor is mintaszemély a pedagógus számára, munkája, a pedagógusokkal való kapcsolata hitelesen képviseli azt a pedagógiát, amelyet a pedagógustól várunk az osztályteremben.

A mentorfelkészítés feladatai

A fentiek elég egyértelműen kijelölik a felkészítés területeit, tartalmait. A legfontosabb feladat, hogy világosan, erőteljes hittel és képviselhetően kialakuljon az a szemlélet a mentorban, amelyet a program képvisel. Ez az alapja annak, hogy hozzá akarja tanulni az eszközrendszer, és hogy – a mentori helyzetek előre nem kiszámítható sokszínűségében – mindig hitelesen és következetesen képviselje ugyanazt a pedagógiát. Nem lehetséges minden helyzetre felkészíteni. Ha a mentor elkötelezettsége a program értékei iránt nem szilárd, egy nehéz helyzetben az első adandó alkalommal „megbukik”. Ebben nem a mentor „bukása” az igazi baj, hanem az, hogy abban a pillanatban a program lesz hiteltelen (tehát a mentoráltak úgy élik meg, hogy mégsem annyira fontos, mégsem annyira egyértelmű, mégsem annyira igaz).

Ha a pedagógiai meggyőződés, elkötelezettség kialakult, az eszközök viszonylag gyorsan „taníthatók”. És eszközre is szükség van, hiszen az adja a kompetenciaérzést, az van a „hátizsákban”, amellyel a mentor érkezik. Az eszközök tudásának másik fontos eleme, a mentor elfogadásának egyik feltétele a pedagógus számára, hogy a mentor birtokolja a képviselt pedagógia eszközrendszerét. Ahogyan az is hozzátartozik, hogy nem birtokol mindent. A pedagógus tehát nem csak kész módszereket, technikákat kap, hanem azt a megközelítést is, hogy lehet, szabad, kell kísérletezni, kitalálni, kipróbálni.

Képzési tartalmak

A mentorok felkészítése 120 órás képzés (tréning) keretében zajlott. Ezt követően 2009 októbere és 2011 áprilisa között két alkalommal kétnapos és öt alkalommal egynapos konzultációra, szupervízióra került sor.

A képzési tartalmakat a mentorok képzői és támogatói feladatai határozták meg. A tartalmak közvetítésében alapvető fontosságú volt a Dobbantó pedagógiai szemlélet és elköteleződés erősítése, módszertani minták nyújtása.

A tartalmak igyekeztek a diáktámogatás és az egyéni tanulási út támogatásához szükséges szemlélet minden elemét és eszközrendszerét érinteni. Központi fogalmak voltak a bizalomépítés, a segítő kapcsolat, a személyközpontú pedagógia és a reflektivitás.

A képzés módszertanát alapvetően a tréning jellegű feladatok jellemezték, a mentorok tanulási folyamatát a saját élményű, aktív, reflektív gyakorlatokkal támogattuk.

Az alábbi táblázatban összefoglaljuk a 120 órás képzés legfontosabb céljait és a célokhoz rendelhető tartalmakat.

11. táblázat. A képzés legfontosabb céljai és a célokhoz rendelhető tartalmak

Képzési célok	Tartalmak
Felkészülés a diáktámogatás segítésére	Segítő kapcsolat: segítőpár-rendszer Segítő beszélgetés Csoportszerződések, egyéni megállapodások Egyéni fejlődési terv
Felkészülés a teamműködés támogatására	Teamkommunikáció Szerepek a teamben Konfliktuskezelés, problémamegoldás Esetmegbeszélés, csapatfejlesztés
Felkészülés az egyéni tanulási folyamat támogatására	Nat-modulok, életpálya-modulok, kompetenciafejlesztés Adaptivitás Differenciálás, portfólió, fejlesztő értékelés
Felkészülés a mentori szerep gyakorlására és fejlesztésére	Pedagógiai nézetek Csoportos döntéshozatal A mentori munka értékelése Reflektív gondolkodás Reflektív gyakorlat

A mentorok képzői, a kettős vezetés

Mint ahogyan a dobbantós osztályban páros munkát várunk a pedagógusoktól, így a mentorképzésben és támogatásban is e páros munkát alkalmaztuk.²²

Egy személyközpontú programban, pedagógiai megközelítésben a személyközi hatások a programszerkezet minden elemében meghatározók. Ha elfogadjuk és vállaljuk, hogy a felkészítés szemléletformálás, minta és saját élményű tanulás, tudnunk kell, hogy a felkészítés egyik kulcsa az lesz, milyen szemléletmódú, attitűdű képzőkre bízunk a mentorokat. A képzők gondolkodás- és működési módjának a Dobbantó pedagógia által képviselt pedagógusszerepet kell mintáznia.

A képzők szerepei: tudásközvetítő, mentor, facilitátor, csoportvezető.

A kettős vezetés

A kettős vezetés önmagában is egyfajta pedagógiai gondolkodásmódot tükröz. Hatékonyságának fontos feltétele a szakmai gondolkodásmód, a pedagógiai attitűd, az ügybe vetett hit harmóniája és egymás személyiségének elfogadása.

A két képző egymást kiegészítő és egyben egymásra épülő ismeret- és tudásanyaggal kell, hogy rendelkezzen, mely összeadódva nem a kettő „összege”, hanem egy más minőség. Nem csak személyük, gondolkodásmódjuk, viselkedésük, hanem kapcsolatuk és együttes szakmai és emberi működésük is minta. A tudások és az elkötelezettség összeadódása kreativitásnövelő, s ez a képzés minőségét növeli.

A kettős vezetésben fontos az egyéni határok és kompetenciák nyílt vállalása, a „mihez nem értek” kimondása, a „miben vagyok jó” vállalása, az egymásra támaszkodás és a feltétel nélküli bizalom, a „lehet tévedni” mint hatékony működési mód.

A két képző EGYENRANGÚ és egymást TÁMOGATÓ kapcsolata MINTA – együttműködésre, elfogadásra, versengésmentességre, reflektív gondolkodásra, nyitottságra, őszinteségre, segítő kapcsolatra, kölcsönös támogatásra – vagyis olyan elemekre, melyek a mentorálásban és a Dobbantó pedagógiában is fontos készségek, képességek, szemlélet- és működési mód.

A mentorok támogatásának formái

Személyes támogatás – minden mentorra egyénileg is figyeltünk, reflektáltunk fejlődésükre. Ezt úgy valósítottunk meg, hogy a mentorok megismerése, a bizalom kialakulása után a két képző megbeszélte, hogy a csoportból melyikük kikre fordít személyes figyelmet is, evvel mintázva a Dobbantó pedagógiában alkalmazott segítőpár-rendszert.

Kompetenciatámogatás – ezt szolgálták a tréning jellegű képzési alkalmak (összesen 120 óra), a képzés zárultával pedig a konzultációs alkalmak csoportban és az igény esetén egyénileg biztosított szupervíziók, valamint az elkészített írásos segédanyagok.

²² A mentorok felkészítését, támogatását és értékelését Györök Edit és Szivák Judit végezte.

Információs támogatás – a program eseményeivel, történéseivel kapcsolatos pontos, korrekt, helyes és időben érkező információk biztosítása a programiroda és a képzők részéről.

Kapcsolati támogatás – annak megszervezése és tudatosítása, hogy kihez, milyen formában fordulhat segítségért a mentor (help-desk, GYIK, programiroda stb.).

Mentor-mentor támogatás – tapasztalatcsere, esetmegbeszélés, tudáscsere, információcsere egymás között.

A mentorcsapat – a mentorok az iskolában önállóan dolgoznak, csoportként a képzési és konzultációs alkalmakon találkoznak. Jó, hasznos, ha csapattá érnek, hiszen közös céljuk van, és ez esetben bizalom, nyitottság, őszinteség, konfliktusvállalás, elfogadás, biztonságérzet jelenik meg, melynek révén lehetővé válik az egymástól tanulás, az ötletek félelemmentes megosztása, majd továbbalakítása. Fontos ez azért is, mert valójában a mentortámogatásban – a program jellegéből fakadóan – a leghatékonyabb támogató fórum, lehetőség maga a mentorcsapat. Ennek hozadéka, hogy közös gondolkodással minden mentor többet tud kihozni magából, a hozott és szerzett tudások megoszlanak, egymást is képzik és támogatják, hiszen mindenki másban jó, erős. A feladat speciális még a mentoráláson belül is, valójában segítségért a képzőkön kívül csak egymáshoz tudnak fordulni. A csapattá érés folyamata mintázhatja számukra és saját élményé teszi a teammé érés folyamatát, amit támogatniuk, facilitálniuk kell.

„Kellő segítséget kapnak-e a mentorok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni? Elegendő, adekvát-e a feladatra való felkészítésük?

A felkészítéssel a fókuszcsoportos beszélgetésen részt vevő mentorok mindegyike tökéletesen elégedett, úgy érzik, hogy munkájuk támogatása teljes, semmit nem hiányolnak. A mentorok a program munkájukhoz nyújtott támogatását kiemelkedően jónak ítélik.” (Sinka–Juhász, 2011, 6.)

Visszajelzés a mentori munkáról

A visszajelzéssel kapcsolatban nehéznek nem a „hogyan” érezzük, hanem azt, hogy „mi alapján” történjen. A dilemma az volt, hogy mi alapján adunk visszajelzést annak, akinek nem látjuk a munkáját. Ezt feloldhatatlan ellentétnek tűnt.

Ilyen módon a lehetőség a rendszeres, szempontokkal támogatott önértékelési helyzetek megteremtése volt. A team közvetve értékelte a mentort, a mentor értékelte önmagát, a mentortársak visszacsatoló helyzetei jelentettek információforrást. A képzők személyes visszajelző levele az első tanév után erős és jó próbálkozásnak bizonyult – a maga korlátaival. Nem véletlen, hogy arról írtunk: „milyennek látjuk” és nem arról, hogy „milyen” a mentor.

„Visszajelzés éves munkára és beszámolóra

2009.07.

Szubjektív benyomásaink

Az biztos, hogy remek csapatjátékos vagy és közösségi ember. Úgy látjuk, nehezen nyilatkozol meg csoporthelyzetben, hallgatag vagy. Ezért elég keveset tudunk Rólad.

Gyakorta nem foglalsz állást a csoportban és előfordul, hogy »hátral« mondod, amit a csoportban lenne hasznos és előrevívő.

Csak bátran! Minden álláspontra, véleményre szükség van a fejlődéshez.

Beszámoló alapján

A témákból és nem a teamből vagy a pedagógusból indult és valósult meg mentori munkád. Ez is egy lehetséges felfogás és irány, de gondold át, megvalósul-e így a team és az egyes tagok fejlesztése, érzékenyítése, a személyközpontú megközelítés erősítése. Mentori munkád minta.

Elsődleges célként a program szellemiségének közvetítését jelölted meg, de nem derül ki, hogy számodra ez mit jelent, valójában mit is értesz alatta.

»Segítenem kell a teamtagokat a konkrét helyzetek, problémák megoldásában« – írod. Vigyázz, mert nem egészen ez a mentor dolga, hanem képessé tenni őket a probléma észlelésére, megfogalmazására, s közös megoldási utak keresésére. Erősíteni az önbizalmat. Feltérképezni a saját erősségeiket. Csapatná formálni a teamet. Ezek tán jobban fedik a mentor dolgát. Ehhez érzékenység, nyílt teamkommunikáció, folytonos tanulás és fejlődés szükséges. Segíteni nem biztos, hogy tudunk a mentorhelyzetben, de provokálni, utakat, mintákat mutatni, fejleszteni az együttműködést igen. Javasoljuk, gondold át saját feladatmeghatározásodat.

»Elméleti síkon elértem a célokat« – ez számunkra értelmezhetetlen. Mi is volt a cél? És hogyan lehet egy célt elméleti síkon elérni?

Javasoljuk, gondold át a következő időszakra munkád konkrét célját, az ebből adódó feladatokat és módszereket úgy a team, mind a magad számára.

Örülünk, hogy közénk tartozol, oszd meg továbbra is közösségépítő energiád, lendületed a csapattal és mindent, ami felmerül Benned: kérdést, kérést, tapasztalatot.

Köszönjük a munkát!

Szeretettel:
Edit – Judit”

A visszajelzés célja a mi felfogásunkban az önértékelés igényének kialakítása, az önértékelés szempontjainak megsegítése, önértékelő helyzetek teremtése és a bizalom és a visszajelzés mintáinak képviselete.

Valójában nem a válaszok igazán fontosak, hanem a kérdések. Ha sikerül jó kérdéseket jó helyzetekben feltenni, akkor lehet, hogy a hangos válasz nem lesz teljesen őszinte, de önmaga számára a mentor őszinte választ ad.

Jól példázza ezt egy másik mentori beszámoló részlete:

- *„Milyen célt tűztél ki a mentori munkában? Mit értél el?*

A Dobbantó filozófiáját, szemléletét, attitűdbeli megfogalmazását próbáltam meg- és felerősíteni. Elsőként a teammunka protokollját sürgettem, mert a team tagjai nem tudtak teamben dolgozni. Ezzel a közvetett céloom az volt, hogy a team kohézióját erősítsem, s a szakmai munka fejlődését elősegítsem.

Év végére a teammunka felerősödni látszott, rendszeresség, megbeszélés, szakmai munka terén (műhelymunka, esetmegbeszélés, problémamegoldás, reflexiók).

Ez azonban törékenynek látszik. Jelen információim alapján három kolléga marad a régiiek közül és jön egy új tag még, aki a matematikát, természetismeretet fogja vállalni. A változások nem tesznek jót a team munkájának.

Céloom volt még a szakmai-módszertani tudás gazdagítása. Tanulási stratégiák alkalmazása, változatos tanulási, tapasztalási módok bemutatása.

Gyakori volt az év folyamán a frontális beszélgetés az osztályban – minden tanulónak lehetőséget adva a megnyilatkozásra, a tevékenységre. A kooperatív tanulásszervezést kevesebb esetben alkalmazták – ezt akadályozták a vásárolt tanulópadok, székek is, mert alkalmatlanok voltak a csoportmunka lehetőségének biztosításához.

A differenciált egyéni fejlesztést szorgalmaztam volna, de ezt nem preferálták a kollegák, bár próbálkoztak.

Összességében segítettem a team vezetőjének érzelmi-indulati állapotait feldolgozni, maximalizmusát a realitás határai közé szorítani, a teamvezető és a teamtagok együttműködését elősegíteni, a hitelességet erősíteni, a team kohézióját fokozni, szakmai munkát erősíteni a lehetőségek biztosításával...

- *Miben voltál a legsikeresebb/a legkevésbé sikeres? Melyek a siker/kudarc legfontosabb okai?*

Sikerült a teamben az együttműködés egy modelljét megízleltetni, a szakmai munkát erősíteni néhány teamtagnál. Sikerült önbizalmat erősíteni a team tagjaiban. Lecsillapítani a negatív érzéseket, indulatokat.

Igyekezni kellett, hogy nagyon figyeljek, reflektáljak, hiteles legyek, továbbá alkalmazkodnom kellett a meglévő – különböző szintű, mélységű – szaktudásokhoz, arra

építve nyújtani egyénileg a szakmai fejlődés lehetséges útjait, mindezt nagy-nagy tapintattal, mert érzelmileg labilisak voltak.

A Nat-modulokat, az életpálya-építéssel kapcsolatos tananyagokat átnéztük, elemeztük, megbeszéltük – hasznos tapasztalatokat foglalmaztunk meg.

Az egyéni fejlődési terv és portfólió folyamatos felhasználását a tanulók fejlesztésében nem tudtam elérni. Sőt az EFT és portfóliók szakszerű használatát sem tudtam elfogadtatni, adminisztrációs feladattá vált, és erősen érezhetővé vált a feladat teljesíthetetlensége. Szokatlannak bizonyult a feladat, az EFT-t nehéz volt használni. Próbálkoztam, de az ellenérvek egy részével magam is egyetértettem.

Az egyéni fejlesztést elősegítő differenciált tanulásszervezéssel is többet kellene foglalkozni.

- *Milyen területeken sikerült változásokat elérned? Hogyan?*

A teammunka felerősödött, tudtak együttműködni, megbeszélni a mindenkit érintő eseteket. Törékeny együttműködést sikerült kialakítanunk a teamben. A szakmai munkában is némi pozitív változást sikerült elérnünk egy-két kollegánál. A többiek szakmailag felkészültnek érezték magukat.

A változást tudatos elemzéssel, figyelemmel, törekvéssel, lehetőségek kínálásával igyekeztem segíteni.

- *Milyen mentori kompetenciák jellemzik munkádat?*

Szakmai felkészültség, folyamatos önfel fejlesztés. Szervező- és indirekt irányítóképesség. Szerepek: animátori, facilitátori, mediátori stb. Kongruencia, empátia, segítő attitűd, segítő beszélgetés, reflektív attitűd.

- *Miben kellene fejlődnöd?*

Precizitás.

- *Az elmúlt év legnagyobb eredménye?*

A Dobbantó-osztály Sz.-on működik, minden gyermeknek sikerült „pályát” találni, a kezdeti nehézségek után a team működése kialakult. A team tagjai megszerették a modulokat.”

A mentorok értékelésében két dolgot látunk kiaknázatlannak:

- lehetett volna eszközt, szempontrendszert adni arra, hogy a team értékelje a mentort (és ez persze szigorúan az ő kettejük ügye);
- nem használtuk eléggé a mentorcsoport erejét egymás értékelésében.

Kikkel ossza meg a mentor a program résztvevői közül iskolai/terep tapasztalatait és miért?

A Dobbantó program bevezetése során az iskolákban kizárólag a mentor és a coach jelentek meg mint a fejlesztés képviselői és támogató szakemberei. A többi szakértő, fejlesztő a háttérben dolgozott. Ezért valójában hiteles információt a fejlesztés helyi, iskolai tartalmáról, történéseiről, problémáiról és sikereiről is csak a mentorok és coachok adhattak. Ugyanakkor a pedagógusok és a vezető számára ők voltak azok a bizalmi személyek, akikkel jó esetben mindent megosztottak. Kényes kérdés tehát, hogy a mentor mit, kivel, milyen módon osszon meg a helyi eseményekből, történésekből, helyzetekből.

Nyilvánvaló, hogy mentortársaival érdemes, hasznos, előrevivő megosztani ezeket az információkat. DE: a program minden szintjének szüksége van a mentorok tapasztalataira, mivel ők vannak a „terepen”. Ehhez ki kell dolgozni a mentori tapasztalatok megosztásának rendszerét úgy, hogy az a program minden vezetője számára rendszeres, elérhető legyen, és ne terhelje túl a mentorokat. Ebben lehet szerepe a mentorok mentorainak mint közvetítőnek.

Alapvetően a belső folyamatkövetés legfontosabb forrásai maguk a csapatok és a mentorok kell, hogy legyenek. A mi gyakorlatunkban a mentori beszámolók szempontjait a mentorok mentorai állították össze. Szerencsésebb rendszer, ha a kérdések egy döntő részét a program vezetése „rendeli meg”, főként azért, mert a látogatásokat követő mentori beszámolók a teljesítés igazolására is szolgáltak.

Fontos események – „filmkockák”

Az alábbiakban olyan emlékezetes mozaikokat idézünk fel, melyek számunkra és talán a mentorok számára is fontosak, meghatározóak voltak a dobbantós mentorok felkészítésének, támogatásának történetében.

120 órás felkészítő képzés zárása

A zárást egy tanévzáró és ballagás játék keretében tettük meglepetéssé. Aztán mindenki megosztotta a többiekkel a képzés számára legemlékezetesebb pillanatait. Egy összeérett és elkötelezett csapat beszélgetett ezen az érzelmektől sem mentes estén. Szép pillanat, jó mulatság, „férfimunka” volt (a 13 mentor és a két képző is nő)!

Egyénenkénti visszajelzés az első tanév nyarán

Másfél éves közös munka után személyenkénti visszajelző levelet készítettünk a mentoroknak. Fontos pillanat volt. Olyan, amikor cselekvésben is valóra válik a személyközpontú pedagógia, és a mentorok válaszaiból kiderült, hogy ennek hatalmas ereje volt.

A mentorok sokféleségéből adódó nehézségek és örömek

Egy csoport, amelyben sokféle személyiség, sokféle, gyakran egymásnak gyökeresen ellentmondó gondolkodásmód, nézet, attitűd van jelen, nagyszerű kihívás. Igazi feladat volt az egyéni hozzáállások megtartása mellett mégis egyezsége jutni a Dobbantó pedagógia alapelveiben. A sokféleség a kölcsönös bizalom révén vált erőforrássá, ahol a mentorok legalább annyit dolgoztak egymással, mint a képzők.

Őszinteség

Óriási eredményként éltük meg, amikor a mentorok a csoportban már a kiborulásaikat, dühüket, haragjukat is el tudták mondani minden gondolkodás nélkül egymásnak és a képzőknek is. Ehhez egy egész évre volt szükség.

Elköszönés T.-tól

Az egyik mentorunk autóbaleset áldozata lett. A következő mentortalálkozón valaki virágot hozott, más gyertyát, és úgy búcsúztunk el, hogy mindenki felidézett egy képet róla. Rengeteg vidám, szép képünk volt.

Az iskolák elosztása

Az iskolák elosztására 2008 májusában került sor. Kítettük az iskolák dokumentációját, hogy a mentorok tudjanak tájékozódni, dönteni arról, hogy hol szeretnének mentorként segíteni. A 13 mentor egy emberként rohanta meg a dokumentációt (a bekapcsolódási szándékot tartalmazó pályázat), lázas olvasás, fontolgatás kezdődött. Végül egy táblázatban jelölve az iskolákat, egyenként választottak. Két mentornak két iskola is jutott. A döntést teljesen a mentorokra bíztuk, talán ez volt a saját team melletti első elköteleződés pillanata. Mindenki fáradtan ült és szorongatta az iskolája pályázatát...

8 diákjáték együtt a coachokkal

Az egyik közös képzési nap estéjén, a coachokkal közös döntéshozatali játékot játszottunk. Vegyes mentor-coach csapatoknak kellett egy kerettörténet alapján 8 diákból négyet kiválasztani egy képzeletbeli dobbantós osztály számára. A döntés nagyon nehéz volt, csupa nehéz sorsú, igazán rászoruló diák közül kellett négytől megválni. A vita hevében olyan indulatok szabadultak el, amire nem számítottunk. Az indulatokat persze inkább az váltotta ki, hogy a megrendítő diáksorsok mélyen megérintették a résztvevőket. Ebben a játékban kerültek először igazán – bár csak gondolatban – kapcsolatba azokkal, akikről valójában ez az egész munka szól: a nehéz sorsú diákokkal. Megrázó és fontos pillanatként éltük meg.

M. (mentor) leszúrja a csoportot

Az egyik képzési alkalom estéjén M. új társasjátékot hozott és meginvitálta a többieket egy esti játékra. Vacsora után alig néhányan mentek játszani. Másnap M. megfogalmazta, hogy miért esett rosszul neki ez az érdektelenség. A mentorok elkezdtek arról beszélgetni, hogy mitől csapat egy csoport. Büszkék voltunk M.-ra, hogy képes volt minősítés nélkül nyíltan kommunikálni az érzéseit. A csoport nagyot lépett előre...

Szerepjáték E.-vel (mentor)

A képzés legemlékezetesebb pillanatai a szerepjátékok voltak. Eljátszottuk egy team összes lehetséges ellenálló szerepét. A prímet E. vitte, aki olyan humorral, beleéléssel, olyan karakteresen játszotta a hitetlenkedő teamtagot, hogy a gyakorlat jóízű nevetésbe fulladt.

A sikerek leltára

A záróbeszélgetésben a legkevesebb önbizalommal rendelkező mentor kapta a csoporttól a legnagyobb támogatást, még hozzá profi segítői hozzáállással, tehát jót és jól. Itt vált világossá – mivel konkrét helyzetben jelent meg és alkalmazták mentoraink –, hogy attitűddé érett a segítő magatartás.

A mentorok csapattá (mondhatni teammé) értek

Megvalósult az egymásra figyelés, a kölcsönös támogatás és tanulás, a közös gondolkodás, a bizalom, egymás elfogadása, akkor is, ha különféle nézetrendszerben gondolkodtak a személyek. *„A nagyon különböző emberekből összeverbuválódott »társaság« rövid időn belül elkezdett »csapatként« működni. Akik az első órákban kívülállóként méregettük egymást, hamarosan összekovácsolódtunk.”* (A. mentor a mentorképzésről)

Egy-egy mentorunk személyes fejlődése, szemléletváltása. Nem mindenkinek volt könnyű feladat a dobbantós pedagógiai rendszer elfogadása, értelmezése, gyakorlati alkalmazása. Voltak mentorok, akiknek alapvető nézetrendszerén kellett változtatni. Ez csak úgy sikerülhetett, hogy a mentorfelkészítés és -támogatás számára kellő időt adott a program. *„Meglátásom szerint a trénereknek nem volt egyszerű dolguk, mivel a csoport tagjai minden szempontból nagyon különbözőek. Gyakran különböző nézetek, vélt vagy tapasztalt tudások, megoldási mechanizmusok ütköztek, melyeket a trénerek hatalmas türelemmel, megértéssel tudtak kezelni és megfelelő irányba terelni. A tréning végére azt gondolom, mindenkinek sikerült magáévá tenni azt az egységes gondolatmenetet, szemléletet, melyet képviselni tud a saját egyéniségének felvállalásával.”* (T. mentor a mentorképzésről)

Mindenki arról számolt be, hogy itt nagyon sokat tanult

A dobbantós mentorok sok és sokféle képzésben vettek már részt előzőleg. Ezek a hozott tapasztalatok nyilván preconcepciókat szülnek és szültek a képzésről. Fontos eredmény, hogy ezek a preconcepciók gyorsan tűntek el, és mentoraink aktívan, elkötelezetten és nyitottan vettek részt mind a képzésükben, mind az egész program folyamatban. „Összeségében azt mondhatom, hogy életem legjobb és leghatékonyabb képzése volt ez, pedig jó néhány képzést magam mögött tudhatok már.” (T. mentor a mentorképzésről)

A 2011. április 1–2-án tartottuk a mentorok támogatását záró találkozót. Erre az alkalomra újabb játékkal készültünk: a mentorcsapatot egynapos projektre invitáltuk, még pedig úgy, hogy ebben összegezhessék a közel három év alatt felgyűlt tapasztalataikat, reflexióikat. A bemutatók megmutatták, hogy rendelkeznek a Dobbantó pedagógiai szemlélettel.

Részlet a mentorok számára készített projektfelhívásból

A projekt célja

A Dobbantó program mentorfolyamatainak áttekintése, a tapasztalatok alapján új folyamatok kialakítása.

A projekt tartalma

A projekt megvalósítását három témában határozza meg a kiíró:

1. A mentorok kiválasztása, felkészítése, a pedagógusteamek felkészítése
2. Az első és második tanév teendői, fenntarthatóság, a team elengedése
3. A folyamat és az eredmények dokumentálása és megjelenítése, „Dobbantós mentorok” c. film készítése (a célközönség elsősorban nem a nyilvánosság, hanem a belső szakmai kör, a készítésben filmes stáb konzultációja vehető igénybe!)

Mindhárom témára egy-egy projektcsoport jelentkezését várjuk.

A témákra szerveződő projektcsoportok feladata:

- a téma produktumának meghatározása,
- a produktum elkészítésének megszervezése és kivitelezése,
- a produktum bemutatásának megtervezése,
- a produktumok bemutatása (30 perc).

A produktumoknak tartalmaznia kell:

- az adott időszak megvalósítási eredményeinek bemutatását, reflexiót az adott időszak eredményeire,
- az új folyamat (1, 2, 3) tervét (ami legyen reális, megvalósítható, ámde kreatív).

A projekt erőforrásigénye és költségterve:

A projekt során felhasználható bármi, ami van.

A projekt időbeli ütemezése:

Április 1.

- 9.45–10.30 Projektszervezet kialakítása
3 témacsoport-alakítás
Projektmenedzsment kiválasztása (nem külön csoport)
- 10.30–11.00 Szünet: ötletelés megkezdése, projektmenedzsment megbeszélése
- 11.00–18.00 A projektcsoportok önálló felkészülése:

Tervezés: produktum, munkamegosztás, ütemezés

Megvalósítás

Ez a projektmódszerrel lebonyolított zárótalálkozó kiváló alkalom volt arra, hogy a mentorok valós, éles helyzetben mutassák meg saját működésüket. A projektbemutatók igazán jól mintázták azt, amit várunk egy dobbantós mentortól és pedagógustól: egyetlen előadás, prezentáció, magyarázat sem hangzott el a bemutatókon, mindenkit aktivizáló, igazi közös, gondolkodtató munka zajlott minden bemutatón, fűszerezve azzal a jóízű humorral, mely bizonyította az elkötelezettséget és hitet, lelkesedést a Dobbantó pedagógia irányában.

A teammunka egyértelmű sikere

Minden mentorunk arról számolt be, hogy az iskolájukban a pedagógusteamek nemcsak, hogy összeálltak, hanem össze is értek, és a pedagógusok számára igazi élmény a teamben dolgozás, még akkor is, ha ez sokszor konfliktusokkal és nehézségekkel terhelt. *„A pedagógusok úgy ítélték meg, hogy elsősorban végtelen türelemre van szükség, amit egymástól tanulnak, ezért is tartják jónak, hogy teamben dolgozhatnak* (Sinka–Juhász, 2011, 5.)

Maximálisan átvették a mentorok és a pedagógusok is a bizalom, a személyes törődés, az adaptivitás fontosságát. *„Meggyőző volt számomra az is, ahogyan a csoportfolyamatban (természetesen) megjelenő problémákat kezeltük. Gondolom, ezeknek a váratlanul felbukkanó eseteknek a kezelési módjai lehetnek a valódi cégerei egy képzsének. Innentől kezdve az éles mentori helyzetben bevillan egy kép, hogyan is kezeljük ezt a helyzetet a Dobbantó szemléletéhez illeszkedően.”* (M. mentor a mentorképzésről)

Dilemmák

Bár sok eredményt értünk el, a pedagógusok, a mentorok és a külső értékelők is számos pozitív visszajelzést adtak, de – mivel mi is folyton reflektáltunk önmagunkra – néhány dilemmánkat itt szeretnénk megosztani.

Kell-e a pedagógusteamnek a mentoráláson kívül más típusú segítség?

A mentoráláson kívül képzési és tudásmegosztási segítség kell. Szükséges volna a Dobbantó pedagógiára felkészítő pedagógusképzés, konzultációs lehetőség az egyes területek szakértőivel, esetleg szupervízió és strukturált alkalom a tapasztalatcserére. Ezen túl a team legnagyobb segítsége a teamvezető és az intézményvezető lehet, ezért az ő támogatásukat kell alaposan átgondolni.

A mentorok beszámolóí is megerősítettek bennünket abban, hogy a teamvezető helyzeténél fogva speciális támogatást is igényel. A teamvezető gyakorta a mentornak ventillált, minden apró vagy nagyobb kiborulásnál vele beszélt. Ez persze avval is összefügg, hogy a teamvezető valójában nagyon egyedül maradt a projektszerkezetben: nem kapott speciális támogatást a programtól, miközben sem a teamje, sem a vezetés, tehát az iskola szervezete belül sem kezelhette egyedi helyzetét, gondjait. Fontos tanulság, hogy a teamvezetőnek szüksége lehet, különösen a teamalakulás középső fázisában egy egyéni mentorra, coachra vagy tanácsadóra, egyszóval egy személyes támogatóra. El tudunk képzelni egy teamvezető-felkészítést is.

Lényeges, hogy a támogatás valódi rendszert alkosson időben, formáiban és célcsoportjában, valamint az, hogy olyan legyen a támogatási rendszer (hangneme, elérhetősége, tanácsai), hogy a pedagógusok éljenek vele, használják!

A mentorok munkájának értékelési módja

Mivel valójában csak a pedagógusteam értékelhetné a mentor munkáját, ki kell dolgozni annak idejét, kereteit és módszertanát, hogyan lehet a teamet támogatni az őszinte visszajelzés, értékelés megvalósításában. Ez a visszajelzés segíthetné a legjobban a mentort fejlődési céljai megfogalmazásában, ehhez megfelelő segítség, támogatás kérésében, keresésében.

186

Mentorcsere a folyamatban, ha a mentor nem jól végzi a dolgát

Nehéz dilemma, hogy hogyan lehet megvalósítani a mentor munkájának folyamatos értékelését és adott esetben megválni tőle, ha az tűnik haszontalannak. Ideális lenne, ha az alkalmazott mentor tudná, hogy ez megtörténhet, de ehhez persze tudnia kell előre, szerződésben rögzítve, hogy milyen kritériumok mentén. E kritériumok kidolgozása előttünk álló feladat, ahogyan az is, hogy miként biztosítjuk a team folyamatos támogatását, az új mentor belépését.

Találkozzon-e a mentor a diákokkal?

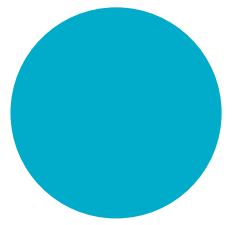
Nehéz kérdés, nem tudjuk egyértelműen eldönteni a választ, mert az igen és a nem mellett is számos érv sorakoztatható fel. Egy biztos, ha találkozhat is, csak a team tagjainak, az osztályban történtek megfigyelőjeként. Ez kettős lehetőséget hordoz. Információkat szerez a pedagógiai munkáról, és a megfigyelést követő megbeszélésen mintát nyújt a reflektív

gondolkodásra, beszélgetésre. Vagyis ebben az esetben is támogató és nem ellenőrző szerepben van. Az viszont nagyon fontos, hogy a szerephatárokat tiszteletben tartsa, tehát ne lépjen a pedagógus helyébe semmilyen helyzetben.

Személyes zárógondolatok

Nagyon ritka az iskolafejlesztésben, a képzésekben, a támogatási folyamatokban, hogy ilyen hosszú ideig – 3 év – dolgozhasson a képző/támogató egy csoporttal. Óriási élményt jelentett a mentorokkal való munkában, hogy volt elég idő a szemléletformálásra. Hogy volt idő türelemmel várni, hagyni, engedni az alakulást. Hogy építkezni lehetett, hogy a különböző egyének, egyéniségek eltérő tempóban tanulhattak, változhattak, fejlődhettek, hogy a csoport, csapattá érhetett a maga tempójában. Hogy valóban lehetett folyamatokban gondolkodni és dolgozni.

Elgondolkodtunk! Hiszen hitünk és Carl Rogers filozófiája és személyiségelmélete szerint: minden ember képes a változásra. És ezt most a mentorokkal való munkában megtapasztalhattuk. Szép és szépen mintázza a személyközpontú pedagógiát, hogyan egy csoportban minden személy a maga tempójában élheti meg a változást, fejlődést, akár a paradigmaváltást. És ahogyan ebben a folyamatban összeérnek a személyek, ahogyan bomlanak az egymással szembeni fenntartások, akár előítéletek, ahogyan elfogadássá szelődül az ellenállás, ahogyan a csendet a nyitottság és a nyílt kommunikáció váltja fel. És ahogyan a változás kemény, nehézségekkel és buktatókkal teli folyamata végül örömet varázsol. Annak örömet, hogy együtt „átugrottunk egy szakadékot"! Mert a változás egy ugrás, egy szakadék átugrása úgy, hogy nem tudhatjuk, mi vár a másik oldalon. Számunkra ez a kép fejezi ki legjobban a mentorokkal folytatott közös munkát.



Mellékletek

A Dobbantó projekt külső értékelői jelentéseinek vezetői összefoglalói

Az FSZK Dobbantó Program megvalósításának szakmai értékelése. Ötödik értékelési jelentés. Vezetői összefoglaló

Az elemzés²³ az 5. mérés alkalmával is – több területen – iskolai összehasonlító adatokat is tartalmaz, mely 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 ez a jelentés is elemzi a programban – a résztvevők, megvalósítók által észlelt – hatásokat, eredményeket, a program fenntarthatóságára vonatkozó véleményüket, javaslatukat.

Az alábbiakban a program céljainak teljesülésére vonatkozó legfontosabb eredményeket, majd a fenntarthatóságra vonatkozó javaslatokat mutatjuk be.

A fejlesztés értékelése

A program közvetlen és közvetett célokat fogalmazott meg pedagógiai koncepciójában. Kisdolgozói közvetlenül a nem organikus okokra visszavezethető pszichés fejlődési zavarokkal küzdő sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók számára előkészítő osztály kialakítását célozták meg, közvetetten pedig a magatartási és tanulási nehézségekkel küzdő, a hagyományos iskolarendszerbe nehezen beilleszkedő vagy onnan már kihullott 15–25 éves fiatalok egyéni tanulási útjának biztosítását.

A célok elérése érdekében a program tartalmilag három alapterületen kívánt fejlesztést megvalósítani. Egyrészt megtörtént a tanulók kompetenciáinak egyéni fejlesztése, másrészt a tanulók életpálya-építésének fejlesztése, harmadrészt mindannak a pedagógiai és szakmai háttérnek, hatásrendszernek a fejlesztése, amelyek hatékony működése nélkül nem vezetett volna eredményre a célcsoport tanulásának és személyiségének egyéni és eredményes fejlesztése. A program ezt a hármas fejlesztést az intézményfejlesztés keretein belül kívánta megvalósítani, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a hivatalos lezárás után az elért iskolafejlesztési eredmények fennmaradjanak, vagyis a dobbantós intézmények működésébe beépüljenek, intézményesüljenek. A programiroda ehhez bizalmat és támogatást nyújtott az iskoláknak, mely lehetőségekkel ki-ki egyéni sajátosságainak, helyzetének megfelelően élt. A program intézményfejlesztési céljai négy területet fedtek le: szervezetfejlesztést, vezetőfejlesztést, a pedagógusok szakmai fejlesztését, valamint a program

intézményi beépülésének támogatását. Mivel az intézmények egyedileg határozhatták meg belső fejlődésük tartalmát a program által felállított szakmai keretrendszeren belül, így azoknak a szempontoknak, tényezőknek a változását, fejlődését tudtuk vizsgálni, melyek megalapozzák vagy éppen mutatják ezeket a szakmai tartalmakat.

A szervezetfejlesztés megvalósulása

Az intézmények szervezeti klímája meghatározó a különböző innovációk befogadása szempontjából. A szervezeti klíma három dimenziójának (az egység hiánya, a csapatszellem, az elkötelezett érdekérvényesítés) öt mérése alapján azt mondhatjuk, hogy *a pedagógusok és a teamvezetők szerint is nyílt légkörben folyt a munka, az igazgatók megosztották velük az elképzeléseiket.*

A program végén a szervezeti klímát legjobbnak a pedagógusok érzik, határozott pozitív fejlődést jeleztek vissza a program indulásához képest.

Az intézmények egyedi sajátosságaik és működési jellegzetességeik tekintetében nagyfokú eltérést mutattak már a program elindulásakor, és ezek a különbségek valamennyi mérésünk során meg is jelentek. Az egyedi különbségek mellett azonban számos olyan azonosságot lehetett megfigyelni, melyek arra engednek következtetni, hogy a program intézményfejlesztési céljaira irányuló elemek valamennyi intézményre hatottak.

A programidőszak végén mind a pedagógusok, mind pedig a teamvezetők magasabbra értékelték az intézményüket a szervezeti jellemzők terén (bizalom, együttműködés; kommunikáció, a problémák kezelése, a szervezet és tagjainak viszonya, a szervezet szabályozottsága), mint az előző mérések során, ami mutatja, hogy a program az intézmények szervezeti működésére pozitívan hatott.

Ez a program olyan komplex szakmai innováció, amely számos újdonságot hozott az iskolák életébe. Vizsgálataink alapján tudjuk, hogy a változás iránti nyitottság és a megvalósításukhoz szükséges motiváció a Dobbantó-teamek tagjaiban megvolt, ám ahhoz, hogy jobban elmélyüljön ez a változás, az egész szervezetre nézve a rendelkezésre álló időkeret szűknek bizonyult. Vizsgálataink alapján azt mondhatjuk, hogy az intézmények számára az eltelt két tanév arra volt elég, hogy megismerjék és alkalmazni kezdjék a szervezeti működésükre ható új módszereket és eljárásokat, azonban még számos lehetőség áll rendelkezésükre – melyeket ők is látnak – a továbbfejlődésre, főként az együttműködés elmélyítése területén.

A program résztvevői közötti *belső és külső kapcsolatok pozitívan alakultak* a program ideje alatt.

A vezetőfejlesztés megvalósulása

A program deklarált céljai között szerepelt az intézmények vezetőinek fejlesztése, melyhez az FSZK programiroda külső szakmai támogatást is biztosított. Az intézményvezetők az educoachok, a teamvezetők – a pedagógusokhoz hasonlóan – a mentor támogatását vehették igénybe. *A vezetők kompetenciájával kapcsolatos elvárások és azok észlelése*

sokat változott a programidőszak alatt. Az educoachok szerint az igazgatók fejlődtek a program ideje alatt, az eredményközpontú szemlélet, a sikerorientáltság és a vállalkozói kedv tekintetében, míg a vezetők a motiválástól eltekintve valamennyi kompetenciájukban észleltek fejlődést.

A pedagógusok szemléletfejlesztésének megvalósulása

A méréseinkkel nyomon követtük a program céljával kitűzött pedagógiai szemléletfejlődést. Az intézmények várakozással tekintettek az SNI-tanulók befogadása elé, és igyekeztek minden lehetséges lépést megtenni, hogy biztosítsák számukra az egyéni fejlődésükhöz szükséges feltételeket és optimális fizikai és társas környezetet. A pedagógusok saját véleményük szerint is sokat tanultak a sajátos nevelési igényű gyerekekkel való foglalkozásból. A pedagógusok szemléletmódjában és valószínűleg gyakorlatában is kedvező irányú változások történtek a program során. Ez egyfelől megnyilvánul a tudatosabb értékválasztásban, másfelől a tanulói kompetenciafejlesztés irányába mutató szemlélet és gyakorlat erősödésében is.

A program szakmai elvárásainak való megfelelés nagymértékben függött attól, hogy a pedagógusok és a teamvezetők hogyan találták meg helyüket, szerepüket, önmagukat a feladataikban. Az észlelt énhatékonyságuk négy dimenziójára megállapítható, hogy a feladatteljesítés készségfejlesztés, fejlődés a munkában, a társas interakció tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal, valamint a munkához kapcsolódó stresszel való megküzdés területén mindkét csoport fejlődött a program ideje alatt. Az első tanév végéhez viszonyítva azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok és teamvezetők magasabb tanári hatékonyságot jeleztek vissza a programidőszak végén. A mérések alapján azt mondhatjuk, hogy a stresszel való megküzdésben magas szinten állnak a pedagógusok és a teamvezetők is.

A program helyi beágyazódása, intézményesülési esélyei

A vezetői elkötelezettséget három dimenzióban – erős vágy a tagság fenntartására, erős hit, azonosulás a célokkal, készség erőfeszítések tételére –, a vezetők átalakítói vezetési stílusát hat dimenzióban – vízióállító képesség, szerepmódel nyújtása, a magas teljesítmény elvárásának kommunikációja, egyénre szabott támogatás adása, csoportcélok elfogadásának szorgalmazása és intellektuális stimuláció – követtük nyomon.

Az educoachok, a teamvezetők és a pedagógusok vélekedése összecseng abban, hogy az intézményvezetők messzemenően azonosultak a program céljaival és érzékelhető büszkeségük a program megvalósulása miatt. Az intézményvezetők önmegítélésük szerint mindig késznek bizonyultak erőfeszítéseket tenni a programért, és ezt az educoachok is így látták az elmúlt két tanévben. A teamvezetők és a pedagógusok is nagyon hatékonyan tartják az igazgatókat az újabb lehetőségek felkutatásában, továbbá az educoachok az igazgatók átalakító vezetői működését végig kiegyensúlyozottnak találták. Mindezek összességében véve kedvező feltételek a program eredményeinek fenntartásához, bizonyos elemeinek a további napi pedagógiai gyakorlatba történő átültetéséhez. A programidőszak során és végén egyaránt magas a teamvezetők átlagos elkötelezettsége a program mellett. A teamvezetők önmagukat átalakító vezetői működése kapcsán leginkább példamutatással ösztönözték a program tagjait, emellett fontosnak tartották a munkacsoport

összekovácsolását, a feladatok konkrét végrehajtását (az arról való beszéd helyett), és azt, hogy a nem értett dolgokat új nézőpontokból láttassák a résztvevőkkel.

A program intézményi bevezetése sikerének fontos tényezője a belső támogatottság, melynek hat formáját vizsgáltuk: anyagi támogatás, erkölcsi elismerés, szakmai támogatás, menedzseri támogatás, kapcsolattartói támogatás, tárgyi feltételek. A pedagógusok és a teamvezetők közül legtöbbször a szülői támogatás biztosítását jelezték vissza. A tapasztalatok megosztásával, az intézményi disszeminációval kapcsolatban a pedagógusok és a teamvezetők egyaránt visszajelezték a szülői támogatás biztosítását.

A mérések alapján valóban látható, hogy az *intézményvezetők is többet foglalkoztak a szülők támogatásának megnyerésével*, amely nagyon fontos a jövőre – az újabb dobantós osztályok indíthatóságára – nézve. Ez utóbbit azonban nagymértékben támogatná a *disszemináció*, mely viszont a második tanévben az intézményvezetők és a teamvezetők szerint is csökkent, és inkább az írásos beszámolók készítésének irányába tolódott el. A támogatással kapcsolatos elvárások a résztvevők szervezetükben betöltött szerepük szerint differenciálódtak. Az igazgatók közül a legtöbb az anyagi elismerést és a kollégák támogatásának biztosítását említették meg. A teamvezetők a konfliktusmegoldásban, a pedagógusok a tervek kidolgozásában és az órakedvezményekben várnának támogatást az intézményvezetőtől.

A program megvalósítása folyamán rendre visszatérő kérdésnek számított az anyagi és az erkölcsi elismerés kívánalma, mértéke. A teamvezetők úgy vélik, hogy az erkölcsi támogatás fokozódott a programidőszak végére, és az anyagi elismerésnél fontosabbnak tartják a kapcsolatok támogatását, valamint a felmerülő konfliktusok megoldásában való segítségnyújtást az intézményvezetők részéről. A pedagógusok azonban értékelnék a többletmunkájuk anyagi elismerését. A legnagyobb támogatásnak a pedagógusok azt érezték, hogy órakedvezményeket kaptak. A jövőre nézve mind a Dobbantó-teamek, mind pedig a diákok támogatása kulcskérdés, hiszen a projektfinanszírozás megszűnésével a fenntartókra, intézményekre anyagi teher (plusz pedagógus-álláshely, órakedvezmény, tanórán kívüli programok) hárul, amennyiben továbbra is tanévenként legalább egy csoportnyi sajátos nevelési igényű és hátrányos helyzetű tanuló számára kívánnak tanulási és egyben életminőség-javulási lehetőséget biztosítani.

Ötödik, záró értékelésünk alkalmával a *program* célcsoportját alkotó tanulóktól is megkérdeztük, hogy miképpen vélekednek a *program hatásáról*. Az általunk vizsgált nyolc terület (motiváció; egész életen át tartó tanulás, felelősségvállalás, pályaorientáció, szabálykövetés, önbizalom, alapkompenciák, együttműködés) a program fejlesztési céljait fedte le. *A tanulók legkedvezőbben a motivációjukat és a tanulási képességük fejlődését ítélték meg. A tanulók véleménye szerint az alapkompenciák mindegyike megszerezhető a dobantós iskolákban, és egyetértenek azzal, hogy sikeresen boldogulnak az életben a program során megszerzett kompetenciákkal.*

A tanulók kompetenciaelsajátítással kapcsolatos átlagvéleményét meghaladja a technikai ismeretek, az alapvető készségek, az anyanyelvi ismeretek és az információszerzés készségének elsajátításának szintje. A tanulók leginkább a technikai ismereteikkel elégedettek. A vizsgált területek vonatkozásában *az intézményeket a dobantós diákok a tanulási motiváció szempontjából tartják a leginkább hatékonyak*, motiváltságuk pedig a *tanári*

odafigyelésből, a személyre szabott törődésből ered. A tanulók átlag felett elégedettek azzal, hogy mennyire érthetőek a szabályok, és ezeket a szabályokat ők maguk is betartandónak ítélik.

Ugyancsak átlag felett elégedettek az együttműködésen belül a megkérdezett tanulók a dobbantós osztályon és intézményen belül kialakított kapcsolataikkal. A tanulói felelősségvállalás kialakítása vonatkozásában is magas az átlagos tanulói egyetértés az állításokkal. Átlag felett egyetértenek a tanulók azzal, hogy felelősek a saját fejlődésükért; saját fejlődésükért hajlandóak erőfeszítést tenni; a tanárok értékelése pedig reális.

A Dobbantó program legfőbb célkitűzését vizsgálataink és a célcsoportjából kiválasztott fiatalok visszajelzései alapján is sikeresen valósította meg, hiszen magas szakmai színvonalon és eredményesen biztosította számukra az egyéni fejlődésükhöz szükséges feltételeket és támogatást az eltelt két tanév során.

Következtetések és a fenntarthatóságra vonatkozó policy ajánlások

A program az eltelt két tanév alatt bebizonyította létjogosultságát a közoktatásban. A célul kitűzött fejlesztési eredmények megvalósultak. A kérdés, hogy az intézmények működésébe beépült-e annyira, hogy a finanszírozás megszűnése ellenére is tovább viszik azt. Az intézmények többsége szeretné a programot folytatni, melynek sikeréhez a következőkben teszünk intézményi szintű javaslatokat az érintettek fókuszcsoportos interjúnt tett felvetései alapján.

Humán erőforrással kapcsolatos következtetések és javaslatok

A programban folyamatos veszélyként volt jelen a pedagógusok mentálhigiénés támogatottságának hiánya, esetleges túlzott pszichés leterheltsége

- Az intézmények vezetői számára javasoljuk, hogy dolgozzanak ki erre a problémára egy olyan stratégiát, amelynek eredményeképpen a pedagógusok maguk is fel tudják ismerni a tüneteket és adekvátan tudják azokat kezelni vagy segítséget tudnak kérni.
- Javasoljuk, hogy az intézmények törekedjenek a kialakult dobbantós iskolafejlesztési hálózatba tartozó intézményekkel való kapcsolattartás fenntartására, hogy az érintett munkatársak megoszthassák egymással munkájuk közben átélt személyes élményeiket, tapasztalataikat.

A program számos eleme pl. osztálytermen kívüli programok időigénye miatt a pedagógusok nagyobb leterheltségről számoltak be

- Az intézményeken belüli munkaterhelés csökkentése, illetve egyenletes megosztása érdekében javasoljuk stratégiai terv kidolgozását, mely részletes ütemtervet is tartalmaz, továbbá szerepel benne a feladatok felelőseinek és kivitelezőinek hozzárendelése is.
- Az intézmények gyakorlati helyé válása a tanárképzésben további emberierőforráskapacitást eredményezne a pedagógus, pszichológus, gyógypedagógus, szociális munkás hallgatók személyében, amely tehermentesítené részben a pedagógusokat,

részben pedig olyan szakmai kihívások elé állítaná őket, amely segítené szakmai megújulásukat;

- Külső munkatársak bevonását javasoljuk, önkéntes szervezetek felkutatása és velük való együttműködés kiépítése által.

A Dobbantó Program fenntartására irányuló javaslatok

Az intézmények külső kapcsolatainak fejlesztése

- A hálózatos együttműködés kezdeményezését, fenntartását, fejlesztését javasoljuk oktatási intézményekkel, segítő szervezetekkel, potenciális munkaadókkal.
- Intézményi stratégia kidolgozása a családok, a szülők bevonására, kapcsolati hálójának az intézmény javára történő hasznosítására.

A program általános bevezetésének előkészítése a minél optimálisabb bemeneti feltételek megteremtése céljából

- Javasoljuk az intézmények számára, hogy a szakiskolákban folyó hátránykompenzációs munka előkészítése céljából a helyi általános iskolákkal ismertessék meg a Dobbantó program pedagógiai koncepcióját.
- Javasoljuk az általános iskolák bevonásával az onnan történő bemenet megkönnyítését célzó szempontok és javaslatok kidolgozását és pedagógiai programba való beépítésüket.

A program szervezeti kereteinek megtartása a tanulók fejlesztésének hatékonysága megőrzése céljából

- Javasoljuk az intézmények számára a kis létszámú osztályok kereteinek megtartására irányuló stratégia kialakítását.
- Javasoljuk az intézmények számára a páros óravezetés rendszerének kidolgozását, a pedagógusi kollektíva minél szelesebb körű bevonása által.

A program kimenetének kidolgozása reintegráció és „utógondozás” céljából

- Javasoljuk az utánkövetés stratégiájának külső partnerekkel történő kidolgozását, mely elengedhetetlen a program hosszú távú eredményességének, hatékonyságának ismerete miatt.
- Javasoljuk az intézmények számára a dobbantós osztályból való kimenetet biztosító tanulói utak kialakítását helyi szintű, a fenntartó és a lehetséges oktatási intézmények vezetőivel való együttműködés keretén belül.

A tanulók személyiségfejlődésének szociális háttérének fejlesztése

- Javasoljuk drogprevenációs, bűnmegelőző program beépítését az intézmények pedagógiai programjába a célcsoport érintettsége, illetve veszélyeztetettsége miatt.
- Javasoljuk az intézmények számára a tehetség gondozó programok lehetőségeinek kihasználását a dobbantós fiatalok fejlesztésére.
- Javasoljuk civil szervezetek felkutatását, melyek munkájába való bekapcsolódásán keresztül a tanulók részt vehetnek a helyi közösségek életében.
- Javasoljuk a programba testnevelés és művészeti szakos pedagógusok bevonását.

- A célcsoportot képező tanulók szüleinek támogatása céljából javasoljuk intézményi stratégia kidolgozását.

A tanulók pályaorientációjának, munkatapasztalatainak fejlesztése

- Javasoljuk az intézményeknek valamennyi tanulójuk szülői kapcsolatrendszerének bevonására történő stratégia kidolgozását potenciális munkahelyek felkutatása céljából.
- Javasoljuk, hogy az intézmények gondolják át, melyek azok a lehetőségek, melyekkel élve maguk is érdekeltté tehetik a potenciális munkaadókat, munkahelyeket a program intézményi szintű megvalósításában.

Monitoringjelentés a Dobbantó program 2010. szeptember és 2011. augusztus közötti szakaszáról

Vezetői összefoglaló

Az alábbiakban²⁴ áttekintést adunk arról, hogy a program eredményességi kritériumai közül melyek hogyan jellemezhetőek. Néhány kritérium speciálisan a program korábbi szakaszát jellemzi, ezekben az esetekben I. jelöli, hogy a monitoringadatok az első szakaszból származnak²⁵, II. pedig azt, hogy a második szakaszból²⁶. Ha nincs külön feltüntetve, akkor az adatok a harmadik monitoringszakaszból származnak.

A következő kérdésekre vár a program a monitoringtól választ:

1. Kellően támogatja-e a program a pedagógusokat, hogy hatékonyan támogathassák a Dobbantó program diákjainak fejlődését?

Biztosított-e a program megfelelő elméleti felkészülési lehetőséget a pedagógusoknak?

Minden iskola beszámolt az utolsó látogatás alkalmával arról, hogy szakmailag mennyit tanultak a pedagógusok ebben a programban, és kiemelték a regionális találkozók szerepét.

II. Egyetlen pedagógus sem jelezte, hogy a segédanyagokat és képzéseket nem érezte volna elegendőnek.

I. A pedagógusok kétharmada a felkészülési lehetőséget teljesen megfelelőnek ítélte. Egyharmaduk azt válaszolta, hogy maradtak még kérdései.

Megismerhettek-e jó gyakorlatokat?

A regionális találkozónak a pedagógusok által legjobbnak értékelt része az, amikor más iskolák tapasztalatait ismerhetik meg.

I. Minden pedagógus megismert olyan jó gyakorlatokat, amelyekről azt gondolja, hogy használni fogja majd őket.

24 Készítette: Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ.

25 2008. november–2009. augusztus közötti időszak

26 2009. szeptember–2010. augusztus közötti időszak

Mennyire elégedettek a segédanyagokkal?

Az első monitoringszakaszban minden pedagógus részben vagy teljes mértékben elégedett volt; senki sem válaszolta azt, hogy elégedetlen lenne az abban a szakaszban kapott segédanyagokkal.

A második szakaszban a modulokkal az iskolák felének volt problémája.

A harmadik szakaszban technikai jellegű gondok léptek fel, ekkor már tartalmi problémát alig jeleztek.

Képesek-e a javasolt megoldásokat, tanítási módokat a gyakorlatban is alkalmazni?

Nem volt olyan pedagógus, aki ne tudott volna legalább egy tanítási mód kipróbálása terén sikerélményekről beszámolni. A tanárok háromnegyede a teamben tanítást, fele a páros óravezetést említette. A korábbi monitoringszakaszban még hiányzó reflektivitást a tanári produktumok készítése fejlesztette.

A tanulókat belépéskor diagnosztizáló eszközrendszer megfelel-e az iskolák elvárásainak, képesek-e azt használni az egyéni fejlesztésben és segíti-e munkájukat?

AZ EFT jelentősen egyszerűsített változatával már mindenki boldogult a második évben.

II. Mindössze három olyan iskola volt a 15 közül, ahol év elején nem végeztek semmilyen extra mérést. A legtöbb tanár a tantárgyi, illetve szövegértési-számolási szintfelmérőket szükségesnek érezte és el is végezte szeptemberben.

Képesek-e a pedagógusok olyan bánásmódot kialakítani, amely aktív része lehet a lemorzsolódás elleni küzdelemnek?

A pedagógusok jól érzik, hogy a személyük és a kötődés is egyik tényezője annak, hogy a diákok bent maradnak az iskolában. Ezt az is mutatja, hogy sokan aggódnak a következő év miatt, amikor már nem áll egy segítő pár a fiatalok mellett.

II. A pedagógusok úgy ítélték meg, hogy elsősorban végtelen türelemre van szükség, amit egymástól tanulnak, ezért is tartják jónak, hogy teamben dolgozhatnak.

Növekszik-e szakmai magabiztosságuk, képesek-e tudatos megelőzésre?

A szakmai magabiztosságukat legjobban az erősíti, ha valamilyen külső forrásból (más iskolák pedagógusaitól, a mentortól) pozitív visszajelzést kapnak, illetve ha azt látják, hogy máshol is hasonló problémákkal küzdenek.

Képesek-e a pedagógusok a „Dobbantó kompetenciafejlesztő programcsomag” (továbbiakban Dkfp) használatára, milyen véleménnyel vannak arról és milyen eredményekkel használják azt?

II. Az iskolák 85%-a képes a modulokat rendeltetésszerűen használni, 15% azonban tantervszerűen és kötelező jelleggel alkalmazza, nekik vannak is gondjaik.

A második tanévben azonban már mindenhol arról számoltak be, hogy magabiztosan selektálnak a modulok között, és gond nélkül helyettesítik azokat saját anyagokkal.

Felkészültek-e a pedagógusok a programcsomagok alkalmazására, megkapták-e a szükséges eszközöket, tudják-e azokat használni?

II. A modulok közül nem mindegyik érkezett meg tanévkezdésre, de minden olyan segédanyag az iskolákban volt szeptember elsejére, ami a munka elkezdéséhez szükséges volt.

Az átdolgozott modulok nem érkeztek meg a várt időben az iskolákba, de ennél jobban sérelmezték azt, hogy a CD-mellékleteket sem kapták meg. Az iskolák ugyan nem hiányolták, valószínűleg, mert nem is tudják pontosan, hogy mire való, de a kompetenciakártyákat egyikük sem kapta meg. Nincs tudomásunk arról, hogy bármely megkapott eszköz használatával kapcsolatban tartós problémájuk merült volna fel.

Képesek-e a tanítási órákon differenciált tanulásszervezésre, az adaptív technikák használatára, mennyire tudnak azonosulni, illetőleg kivitelezni, a diákok hogyan élik meg az adaptivitást?

Minden iskolában elhangzott a beszélgetések során, hogy frontálisan nem lehet tanítani ezekben a nagyon heterogén osztályokban. Vagy differenciálást, vagy ahogy ők fogalmazzák, „egyéniizést” alkalmaznak.

A diák-tanár kapcsolat mennyire együttműködő és támogató?

A tanár-diák kapcsolat minőségéről nincs objektív adatunk, de a személyes benyomásaink jók. Akadt olyan diákcsoport, amelyben mindenkinek az volt az év legjobb eseménye, hogy megismerhette az osztályfőnökét. A tanárok valódi felelősséget éreznek a diákok további élete iránt.

II. Közvetett bizonyíték az, hogy a tanárok legszívesebben mindenhol a diákok életútjának sikereiről számoltak be, úgyszólván, mint saját Dobbantó-sikerekről.

Képesek-e a pedagógusok a teamtanítás megvalósítására?

A teamtanítást személyes benyomás alapján 6 iskolában kiemelkedően jónak, 7 iskolában jónak, és egy iskolában gyengének minősítettük. (Egy iskolában év végére elfogyott a team, így nem lehetett a megvalósítást megítélni.)

Képesek-e a pedagógusok a diákokkal együttműködve elkészíteni az egyéni fejlődési terveket?

Minden iskolában a diákok bevonásával készültek el az EFT-k, és 2 iskola kivételével a szülők jó részét is sikerült bevonni. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a második évben már sehol sem az eredeti EFT-sablont használták.

A Dkfp alapján a pedagógusok valóban képesek-e az egyéni tanulási igényeknek megfelelően rugalmasan összeállítani programot?

Saját elmondásuk szerint igen, és a programhoz egyre többen saját kiegészítésekkel is élnek (erre büszkén mutogatnak példákat).

Hogyan alkalmazzák a pedagógusok a Dkfp elemeit a napi tanítási gyakorlatban?

II. Visszaemlékezések szerint a pedagógusok nem fokozatosan, hanem a tanév kezdetétől rögtön úgy dolgoztak, és minden területet beleértve, ahogyan a Dkfp alapján elvárható.

A második tanévben visszafejlődést nem tapasztaltunk.

2. Megfelelő támogatást biztosítanak-e a változást segítő mentorok a pedagógusok számára?

Kellő segítséget kapnak-e a mentorok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni? Elegendő, adekvát-e a feladatra való felkészítésük?

I. A felkészítéssel a fókuszcsoportos beszélgetésen részt vevő mentorok mindegyike tökéletesen elégedett, úgy érzik, hogy munkájuk támogatása teljes, semmit nem hiányolnak.

II. A mentorok a program munkájukhoz nyújtott támogatását kiemelkedően jónak ítélik.

Megkapják-e a mentorok a munkájuk elvégzéséhez szükséges összes információt, segítséget?

I. Általában véve igen, két terület bizonyult problémásnak: az egyik, hogy a program csúsztatását ők sem tudták időben, másik pedig, hogy több iskolába más forrásokból is jutott el információ, és ez nem mindig egyezett meg a mentorok által hivatalosan képviselt program-állásponttal.

II. Nem merült fel erre vonatkozó panasz.

Értik-e a mentorok a feladatukat, szerepüket?

II. Igen. Mindannyian azt fogalmazták meg, hogy a teljes iskolai folyamat támogatása a feladatuk, ennek keretében pedig az, hogy a Dobbantó pedagógusok lehetőség szerint mindenre és bármire legyenek felkészülve. Érdekes, hogy saját munkájuk eredményességét is többen azon mérik le, megmaradnak-e a diákok az iskolában.

Megfelelő támogató kapcsolat alakult-e ki az adott iskola pedagóguscsoportja és a mentora között? Modellálja-e a mentor ugyanazt a szerepet a pedagógusok számára, amit a program a pedagógustól vár a diákokkal való együttműködésben?

A mentort az iskolák többsége (15-ből 10) kiemelte a program megvalósításához kapott támogatások között. Indoka ennek mindig az volt, hogy nagyon sokat tud segíteni egy külső szem és nagy szakmai tudás.

II. A team és a mentor kapcsolatának jellemzése a korrekttől a baráti, őszinte, együttműködő emberi kapcsolatig számos nagyon pozitív tartalmú kifejezést írtak a pedagógusok, így gyakorlatilag egyhangúlag jónak tartották az együttműködést a monitoring első szakaszában. Nyílt kritika a második szakaszban sem fogalmazódott meg, de voltak megkérdőjelezettek, akik nagyon sablonos válaszokat adtak. Az jól látszik, hogy a legtöbb segítséget a teamvezető kapja, aki minden iskola esetében hálás is ezért.

Megfelelő-e az adott mentor és az ugyanabban az iskolában dolgozó educoach közötti szakmai együttműködés?

II. Mindössze egy iskolából jelzett a mentor konfliktust a coachcsal, amit a szerepek egybecsúsítása (mi kinek a dolga?) okozott.

3. Megvalósul-e az intézmények által elkészített, a Dobbantó programot érintő fejlesztési terv?

Az iskolavezetők biztosítják-e a program végrehajtásához szükséges tárgyi és fizikai feltételeket?

Az iskolák többségében nem volt ilyen jellegű panasz, sőt az a jellemző, hogy a pedagógusok kifejezetten elégedettek a tárgyi feltételekkel. Azonban B.-n a második évben minden egyes beszerzésért közelharcot vívtak a pedagógusok az iskolavezetéssel.

Értik-e a vezetők a Dobbantó-koncepciót, reális-e az elkészített helyzetértékelésük, fejlesztési tervük?

I. Az igazgatók fele arról számolt be, hogy sem neki, sem az iskolának nem okozott semmilyen nehézséget a Dobbantó programmal való azonosulás, a program fejlesztési modelljébe való beilleszkedés.

II. Az iskolákat két csoportra kell bontanunk, a nagy intézményekben általában nem az igazgató az, aki ezekkel a konkrét szakmai kérdésekkel foglalkozik. Ha a projektvezetőnek elég tág hatókört ad, akkor a szakmai vezetéssel nincs probléma, ha azonban ez elmarad, akkor adódhat.

A harmadik szakaszban lett egy iskolánk, ahol az igazgató nyíltan ellenségessé vált a Dobbantóval szemben, mert úgy érezte, hogy a projekt veszélyezteti az intézményt magát.

Mennyire támogatja az iskolavezetés a pedagógusokat az új oktatási tartalmak és módszerek alkalmazásában?

II. A választ adó iskolaigazgatók mindegyike elismerően beszélt a pedagógusok munkájáról, láthatóan érzékelik, hogy sok munkát ad nekik a Dobbantó. A tanárok sem panaszkodtak, de itt a válaszok hőfoka alacsonyabb, a legtöbben csak azt érzékelik, hogy a feltételeket biztosítják és biztatnak a vezetők.

Hogyan alakul az iskolák együttműködése a helyi partnerekkel?

Szinte mindenhol elmondták, hogy személyes kapcsolatok kellettek a job shadowing helyszínek becserkészéséhez. Az iskolák beszámolóí alapján csak olyan tavalyi helyszínt veszítettek, amely csődbe ment, viszont a második évben is akadtak még új kapcsolatok.

Kialakul-e térségi iskolai együttműködés a lemorzsolódás veszélyének kitétt tanulók iskolarendszerben való benntartása érdekében? Kötnék-e együttműködési megállapodást, pontosan miben és hogyan működnek együtt más iskolákkal?

Nem tudunk erről. A korábbi kapcsolatok ugyanakkor élnek sok iskola esetében, együttműködési megállapodás nélkül is.

Kialakul-e az iskolákban (vezetőkben és pedagógusokban) annak tudata, hogy ők az utolsó állomás, akik valamit tehetnek a lemorzsolódás ellen?

Igen, és ezt a legtöbb iskolában meg is fogalmazzák.

„Itt olyan gyerekek megmaradnak, akik más iskolában nem.”

A lemorzsolódás csökkentését szakmai sikerességként élik-e meg? Helyet kap-e pedagógiai programjukban a lemorzsolódás megelőzésére és csökkentésére irányuló tevékenység?

Teljes mértékben. A legnagyobb sikerként minden egyes iskolában azt értékelik, ha egy-egy diák életútja pozitív fordulatot vesz. Mindenhol minden tanár erre a legbüszkébb.

(A pedagógiai programmal kapcsolatban nincs adatunk.)

4. Megfelelő segítséget kap-e a vezető ahhoz, hogy a Dobbantó fejlesztési tervet az intézményi fejlesztés részeként kezelje?²⁷

Kellő segítséget kapnak-e az educoachok ahhoz, hogy feladatukat el tudják látni? Elegendő, adekvát-e a feladatra való felkészítésük?

I. Elmondásuk szerint megkapták azt az alapot, amit egy képzés megadhat, így megfelelő szemlélettel és hozzáállással közelíthettek a célcsoport felé.

II. A havi rendszeres találkozót a coachok pozitívan értékelik, szükségesnek érzik (egyikőjük szerint ritkábban is elég lenne, de szükséges).

Megkapják-e az educoachok a munkájuk elvégzéséhez szükséges összes információt, segítséget?

II. Igen, a programiroda támogatását minden válaszoló pozitívan ítélte meg.

Értik-e az educoachok a feladatukat, szerepüket?

II. Saját megítélésük szerint igen, bár egy coach a válaszában megemlítette, hogy a különböző támogatók szerepét tisztázni, elválasztani érdemes lenne.

Érti-e vezető az educoaching lényegét, lehetőségét? Kellően él-e vele? Megfelelő támogató kapcsolat alakult-e ki az adott iskola vezetője és az educoach között?

II. Egy iskolában volt probléma, de alapvetően személyes jellegű, és az igazgató ott sem a coaching szerepét kérdőjelezte meg a programban, csak a hozzá rendelt coach támogatását nem érezte megfelelőnek.

II. Kettősség tapasztalható: az igazgatók pozitívan ítélik meg a coachokat, ám 4 coach úgy érzi, hogy az igazgató nem fogadja el a személyüket és/vagy tanácsukat.

II. A coachok véleménye nem változott az előző szakaszhoz képest, most is úgy látják, hogy az iskolákban mindent sokkal nehezebb átvinni (konkrétan és gondolkodásban is), mint az üzleti világban, sokkal több időt igényel. Nem tapasztaltak változást az igazgatók hozzáállásában.

Megfelelő-e az adott iskolában dolgozó educoach és a mentor közötti szakmai együttműködés?

II. Mindössze egy iskolából jelzett a mentor konfliktust a coachcsal, amit a szerepek egybecsúszása (mi kinek a dolga?) okozott.

²⁷ Az educoachok feladata a program korábbi szakaszában volt éles, így az indikátorokhoz adatok is azokból a szakaszból származnak. Figyelembe kell venni minden esetben, hogy a programban dolgozó 11 coach közül csak 6 válaszolt a kérdéseinkre, így megállapításainkat az ő meglátásaira voltunk kénytelenek alapozni.

Zárójelentés a Dobbantó szakiskolai program 2009–2010. tanévében támogatott (SNI) fiatalok iskolai és munkaerő-piaci pályakövetéses vizsgálatáról. Vezetői összefoglaló

A Dobbantó szakiskolai program 2009–2010-es tanévében támogatott (SNI) fiatalok iskolai és munkaerő-piaci pályakövetéses vizsgálatára során²⁸ nyomon követtük a fiatalok életét az iskolában, munkahelyen és az életben. A nyomon követéshez különböző módszereket alkalmaztunk, abból a célból, hogy az iskolai, munkahelyi integrációról, a tanulmányi, munkahelyi helytállásról és a támogató környezetről képet kapjunk. Célja volt még a vizsgálatnak az is, hogy a jelenlegi és jövőbeni dobbantós tanulók további iskolai, munkaerő-piaci pályafutását, életesélyeik javulását – a program finomításával, eszközeinek adaptálásával, hatékonyabban tudják követni és támogatni az intézmények.

A kutatás lehetővé tette, hogy a tanulók szubjektív életminőségéről és jövőképeről is információkat gyűjtsünk.

A tanulói nyomon követés vizsgálatának 8 hónapja alatt az eredmények megerősítették azt, hogy a Dobbantó program elérte kitűzött céljait.

Vizsgálatunkban arra összpontosítottunk, hogy sikerült-e a 2009–2010-es tanévben a Dobbantó programban részt vevőknek a beilleszkedés a közoktatási intézmények normál osztályaiba, a munkahelyi környezetbe, közösségekbe. Helytálltak-e a tanulásban, a munkában? Mennyire volt sikeres a környezeti, szervezeti támogatás az iskolában és a munkahelyen? Hozzájárult-e a Dobbantó program egyéni életútjuk sikeres alakításához?

A vizsgálat különös eleme volt a szubjektív életminőség és a fiatalok jövőképeinek feltérképezése, mégpedig azért, mert meggyőződésünk, hogy a remény, a jó közérzet és a pozitív jövőkép a biztosítéka a mindennapok sikerének.

A tanulók a Dobbantó programról egyértelműen pozitívan vélekedtek, az ott töltött egy esztendőről jó élményeik vannak. Ezek közül kiemelték a személyes figyelmet, támogatást, azt, hogy biztonságban érezték magukat, és a társas kapcsolataik társaikkal és a pedagógusokkal fontosak és támogatóak voltak a számukra. Használható ismereteket is kaptak a programtól a pályaválasztáshoz, az életút megtervezéséhez, munkahelykereséshez.

²⁸ A vizsgálatot végezte és a záróbeszámolót készítette: Magyar Gallup Intézet Kft.

A Dobbantó egy éve után az új környezetbe való beilleszkedés sikeresnek mondható. A tanulók megtalálták helyüket az új osztályközösségben, a társas kapcsolataik osztály és iskolai szinten is jók. Legtöbben az adott intézményben szeretnék befejezni tanulmányukat, és ezt a szándékukat válaszaikban meg is erősítették.

A tanulmányi helytállásukat is segítette az a muníció, amelyet a Dobbantó ideje alatt kaptak. Megerősítette önismeretüket, önértékelésüket a fejlődésük folyamatos értékelése, a támogató környezet. Az eredmények birtokában úgy látjuk, hogy az iskolai sikerek hozzájárultak ahhoz, hogy a tanulók szülei is partnerei voltak a pedagógusoknak, és saját gyermeküket a fejlődésben – az iskolai sikereket látva – támogatták, biztatták. Személyes erősségeikkel tisztában vannak, a tanórán kívül is élnek a tanulás lehetőségével, vagy tervezik azt.

A volt dobbantós fiatalokra az új iskolai környezet, az intézmény szervezeti kultúrája és ezek hatása mutatta a legkritikusabb képet. A tanórai differenciálásra, az egyéni különbözőségekhez való alkalmazkodásra, az együttműködésen alapuló kiscsoportos munkavégzésre vonatkozó kérdésekre adott válaszaik értéke jelentősen alacsonyabb, ezzel is jelezve, hogy kritikusabbá váltak e területeken.

Az iskolai környezettel kapcsolatban azt gondoljuk, hogy a Dobbantó program hatása még nem elég erős a programot befogadó intézmények szervezeti és pedagógiai kultúrájára, annak ellenére, hogy az intézményvezetői interjúk során több igazgató is hangsúlyozta a belső továbbképzést, amelynek során a többi pedagógus megismerkedett, átvehette a módszereket. A belső képzések, továbbképzések hatékonyságát feltételezésünk szerint rontja sok intézményben a magas tanulói létszám (néhányban 2-3000 tanuló a teljes intézményben), a pedagógusok túlterheltsége, valamint a dobbantós osztályok elszigeteltsége vagy a tagintézmények fizikai távolsága. Az új, a Dobbantóban bevált módszerek, pedagógiai kultúra beépülése a befogadó intézménybe tudatos vezetői támogatást, hosszabb időt és szervezettebb belső továbbképzést igényel. Ez azért is fontos lenne, mert az intézmények gyermekvédelmi felelősei, a vezetők és a pedagógusok is kiemelték azt, hogy a tanulók többsége számára is hasznos lenne egy Dobbantó vagy ahhoz hasonló program.

A vizsgálat során nem találtunk nagyon lényeges eltérést az eredményekben a dobbantós és a kontroll csoport között, valamint a korosztályi és a lakóhely szerinti bontásban is csak néhol voltak kisebb eltérések. Említést érdemel a 19–25 évesek csoportja, akiknél több helyen is eltért az eredmény a többiekétől. Itt az életkori különbségből, az élettapasztalatból adódtak ezek az eltérések elsősorban. Markánsabb különbség csak az SNI és nem SNI profilú intézmények értékei között találtunk, amelynek az a magyarázata, hogy a többségében SNI-tanulókkal foglalkozó iskolák pedagógusaihoz nagyon közel állt a Dobbantó megközelítése, módszertana.

Az ESM összevont mutatói alapján azt mondhatjuk, hogy a tanulók jövője reményteljes (Hope index), mind a jelenlegi életet, mind az 5 év múlva becsült élethelyzetet jónak ítélik meg a tanulók. A tanulók iskolájuk iránti elkötelezettség (Engaged index) mutatójára már utaltunk az előzőekben, ennek értékei alacsonyabbak a többivel összevetve. A jólét mutató (Wellbeing index) a vizsgálatban résztvevők felénél jelzi azt, hogy jól érzik magukat a bőrükben, boldogulnak a mindennapokban, az iskolában és az életben.

Az eredmények reményeink szerint segítik a Dobbantó program további fejlesztését, segítséget nyújtanak az intézményeknek abban, hogy az eredmények ismeretében a program elemei beépüljenek az intézmény mindennapi gyakorlatába, pedagógiai kultúrájába. Reményeink szerint a módszertani útmutató segíti majd a tanulói nyomon követés hatékonyságát a jövőben.

Köszönetet szeretnénk mondani az együttműködésért, munkánk támogatásáért a teamvezetőknek, az intézmények igazgatóinak, pedagógusainak és a tanulóknak.

Felhasznált irodalom

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény

Az Európai Unió Tanácsa Ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról (2011. június 28.). [online:] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>²⁹

Bacsóné Tóth Zsuzsanna (2010): *A coach és az iskolavezető együttműködésének tapasztalatai.* [online:] <http://www.fszk.hu/moodle/mod/resource/view.php?id=84> Dr. Baráth Tibor és szerzőtársai (2009): *Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése. Első értékelési jelentés.* Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged és Mondolat Iroda, Budapest [online:] <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Qualitas-1-ertekeles.pdf>

Dr. Baráth Tibor és szerzőtársai (2010a): *Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése. Második értékelési jelentés.* Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged és Mondolat Iroda, Budapest. [online:] <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Qualitas-2-ertekeles.pdf>

Dr. Baráth Tibor és szerzőtársai (2010b): *Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése. Harmadik értékelési jelentés.* Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged és Mondolat Iroda, Budapest. [online:] <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Qualitas-3-ertekeles.pdf>

Dr. Baráth Tibor és szerzőtársai (2011a): *Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése. Negyedik értékelési jelentés.* [online:] Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged és Mondolat Iroda, Budapest. <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Qualitas-4-ertekeles.pdf>

Dr. Baráth Tibor és szerzőtársai (2011b): *Az FSZK Dobbantó program megvalósításának szakmai értékelése. Ötödik értékelési jelentés.* Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged és Mondolat Iroda, Budapest. [online:] <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Qualitas-5-ertekeles-jelentes-osszefoglalaja.pdf>

Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, 40–58. [online:] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-01-0y-bognar-oktatasefejlesztes>

Bognár Mária (2005): Félúton a MAG program. Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. szám 75–90. [online:] <http://www.epa.hu/00000/00035/00094/2005-07-0y-Bognar-Feluton.html>

Bognár Mária (szerk.) (2008): *Dobbantó szakmai megvalósítási tervezet – Előterjesztés a Szakmai Tanácsadó Testület számára.* FSZK, Budapest.

Bognár Mária (2009): *A Dobbantó program pedagógiai koncepciója.* FSZK, Budapest. [online:] http://fszk.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=352%3Aa-dobbanto-program-pedagogiai-koncepcioja&catid=124%3Adokumentumok&Itemid=118

²⁹ Az irodalomjegyzékben megjelölt elektronikus hivatkozások a kézirat lezártakor elérhetőek voltak.

- Bognár Mária (2010): Az FSZK szakmai vezetésével megvalósuló Dobbantó projekt. *Új Pedagógiai Szemle*, 2010/10., 11., 12., 102–115.
- Bognár Mária (é. n.): *A korai iskolaelhagyás mérséklésének lehetőségei, különös tekintettel a szakiskolai képzésre*. Kézirat.
- Cseh Györgyi–Kígyós Tamás (2010): *Beszámoló a Fogvatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány megbízásából lezajlott Dobbantó RaDAr kimeneti mérésekről*. Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft. és Qualitas T&G RaDAr kompetenciavizsgálat, Szeged.
- Creemers, B.–Peters, T.–D. Reynolds (eds.) (1989): *School Effectiveness and School Improvement*. Swets & Zeitlinger, Amsterdam.
- Dobbantó Iskolafejlesztési Stratégia* (2009). FSZK, Budapest. [online:] <http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Iskolafejlesztési-program.pdf>
- Fullan, Michael (2003): *Change Forces with a Vengeance*. Falmer Press, London.
- Fullan, Michael (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. OFI, Budapest
- Havas, Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám. [online:] <http://www.ofi.hu/tudastar/akciokutatas-tanulas>
- He-chuan, S.–Creemers, B. P. M. (2007): A környezeti szintű tényezők hatása az eredményes iskolafejlesztésre nyolc európai országban. Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1. 93–122.
- Hopkins, David (2001): *School Improvement for Real*. Routledge-Falmer, London/NY.
- Dr. Kállai Mária–Dr. Szabó Mária (2007): *MAGTÁR. Ötlettár intézményvezetők számára az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához 2*. OFI, Budapest. [online:] <http://mag.ofi.hu/mag-kiadvanyai>
- Kemmis, S.–McTaggart, R. (eds) (1988): *The Action Research Planner*. Deakin University Press, Geelong, Victoria.
- Lénárd Sándor (2005): A tréning szerepe a MAG filozófiájának gyakorlati alkalmazásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. szám. [online:] <http://www.ofi.hu/tudastar/trening-szerepe-mag>
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Econstat, Budapest, 95–119. [online:] http://www.econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_04.pdf
- Miles, M. B.–Ekholm, M.–Vandenberghe, R. (1987): *Lasting school improvement*. ACCO, Leuven.
- Nyíriné Fejlesztés Tóth Edit (2010.): *A partnerelégedettség-mérés tapasztalatai. Tapasztalatok, jó gyakorlatok*. Dobbantó Hírlevél
- Sinka Edit–Juhász Judit (2009): *Monitoringjelentés a Dobbantó program felkészülési szakaszáról (első monitoringjelentés)*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Sinka Edit–Juhász Judit (2010): *Monitoringjelentés a Dobbantó program 2009. október és 2010. augusztus közötti szakaszáról (második monitoringjelentés)*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Sinka Edit–Juhász Judit (2011): *Monitoringjelentés a Dobbantó program 2010. szeptember és 2011. augusztus közötti szakaszról (harmadik monitoringjelentés)*. TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest.
- Dr. Torda Ágnes (szerk.) (2008): *Utolsó padban... Egy program utóélete*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Útmutató a Dobbantó programot megvalósító pedagógusok munkájának tervezéséhez (2009). FSZK, Budapest.