

6. AZ ISKOLÁK BELSŐ VILÁGA

Az iskolák belső életének komplex világa nehezen körülírható. A plurális és decentralizált magyar oktatási rendszerben az elmúlt évtizedben különböző szempontok (fenntartók, pedagógiai koncepciók, társadalmi, pénzügyi háttér stb.) mentén differenciálódtak az iskolák, ezért nehéz általában írni az iskolák belső világáról. Maga az iskola intézménye felfogható egyrészt a közoktatási rendszer részeként funkcionáló szervezeti egységként, másrészt egy olyan sajátos társas erőterként, amely az egyes diákok életútját alapvetően befolyásolhatja. Ezért törekszünk a többfajta megközelítés egyidejű érvényesítésére. A fejezet – többek közt – azokról a főbb tendenciákról szól, amelyek a pedagógusok és szülők, az iskolavezetés, a tantestület, a pedagógusok és a diákok kapcsolatrendszerének alakulásában érzékelhetők. Kitér a szülők és a pedagógusok jogainak érvényesülésével kapcsolatos időszerű kérdésekre, a tanulók iskolai és azon kívüli szocializációjával kapcsolatos nevelési gondokra, valamint az ezeket kezelni kívánó pedagógiai kultúra problémáira, különös tekintettel a tanítási, tanulási módszerekre.

6.1. Az iskolákon belüli viszonyok

Az iskola egy nehezen átlátható és formálisan csak részben szabályozható társas erőterben működik. Az intézmény ethoszát, rejtett tantervét, hatásrendszerét alapvetően meghatározzák a tágabb és szűkebb társadalmi környezet elvárásai, a belső szervezet működése, a tantestületi klíma, a tanárok és diákok, valamint a tanulók közötti formális és informális kapcsolatrendszer. Néhány lényeges tendenciára ugyan következtetni lehet különböző statisztikai és kutatási adatokból, de ezek csupán sejtetni engedik a színes és napjainkban rendkívül gyorsan változó valóság néhány figyelemre méltó jelenségét.

6.1.1. Iskolák, tanárok, tanulók

Az iskola szervezetként beágyazódik a közoktatás országos, illetve helyi rendszerébe, ugyanakkor minden egyes benne működő pedagógus és diák magában hordozza addigi egyéni élettapasztalatait, személyes problémáit, ambícióit, sikereit és kudarcait. A világ- és társadalomszintű változások (globalizálódás, az internet terjedése, a pluralizálódásból fakadó értékkonfliktusok legitimációja az iskolában, az iskola funkcióinak megváltozása,

a közoktatási rendszer bizonytalanságai, a szülők és pedagógusok között növekvő bizalmatlanság stb.) befolyásolják a tanár-diák viszonyt, és mindez rányomja a bélyegét a tanulók egymás közötti kapcsolatainak alakulására is.

6.1.1.1. A diákok és a pedagógusok

A különböző kutatások egyértelműen jelzik, hogy az iskolákban a diákok és a felnőttvilágot reprezentáló pedagógusok között a szorosan vett tananyagon és az iskola konkrét ügyein kívüli problémákról alig esik szó (Szabó-Örkény, 1998; Ligeti-Márton, 2002).

Magyarországon is mindinkább szembesülni kell azzal a ténnyel, hogy az oktatási intézmények, különösen középfokon, egyre kevésbé jelentenek valódi életvilágot a diákok számára. Az iskolák esetleg színterei, de ritkán befogadó helyei a gyermek- és az ifjúsági kultúrának. E jelenség különösen fontos, hiszen felértékelődött az ifjúsági kultúra szerepe a fiatalok értékrendszerének alakulásában. A gyermek- és ifjúsági kultúra jellege és elfogadottsága iskolánként igen eltérő, felerősödtek a területi és az iskolatípusok szerinti különbségek. E kultúrák „beengedését” az iskolákba megnehezíti, hogy a tanárok nem ismerik azokat, illetve megítélésükről a pedagógusok körében nem alakult ki határozott szakmai vélemény. A tanárok (a felnőttek) és a diákok közötti kulturális szakadék nemcsak a tanórán kívüli, hanem a tanórai kommunikációt is korlátozza, s ez csökkenti együttműködésük eredményességét. Nő a távolság a pedagógusok és a tanulók szocio-kulturális jellegzetességei között, ami alapvető forrása az iskolán belüli konfliktusoknak és a tanulói kudarcoknak. Ez különösen jellemző az elszegényedő, bizonytalan munkaerő-piaci helyzetű rétegek gyermekeit befogadó iskolákra (Golnhofer, 2001).

Ugyanakkor az iskolások életmódjára vonatkozó egyik nemzetközi kutatás (Aszmann et al., 1999; 2003) 1997 óta némi javulást mutat a tanárok diákok iránti nyitottságát illetően (lásd Függelék 6.1. táblázat). Szembetűnő viszont, hogy a fiataloknak átlagosan még mindig kevesebb mint 40%-a véli úgy, hogy a pedagógusok igazságosan bánnak a tanulókkal, és hasonlóan alacsony arányban gondolják azt is, hogy érdekli őket diákjaik egyénisége. Különösen a felsőbb évfolyamokon jellemző ez a vélekedés.

6.1.1.2. Az iskolai osztály

A napi tapasztalatok mellett különböző kutatások is igazolják, hogy hazánkban az iskolai osztály ma is döntő jelentőségű a tanulók többségének szocializációjában. Annak ellenére, hogy a tanulócsoport megbontására, kereteinek fellazítására irányuló változások miatt már az 1978-as nevelési-oktatási tervek (a tantárgyi fakultáció) bevezetése óta számos szakember számol ennek a hagyományos intézményes keretnek a megbomlásával, a magyar tanulók számára az osztály ma is alapvető szerepet játszik az iskola, a tanulás iránti attitűd, az érdeklődési kör, a saját értékrend alakulása szempontjából (Az iskolai műveltség, 2002). Az osztályok intézményes kereteinek szétterjedéséhez az utóbbi közel másfél évtizedben számos egyéb tényező is hozzájárult. Ilyen például az iskolaszervezetben fellépő változások sora, a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok létrejötte következtében a folyamatos együttlét időhatárainak megváltozása, a diákok egy részének távozásával az adott osztály légkörének, ethoszának gyakran gyökeres átalakulása. A tanulók egy részének 10-12 éves korban való középiskolába kerülése, valamint a – demográfiai okokból – csökkenő gyermeklétszám miatt bekövetkező csoport- és intézmény-összevonások is nagy számban tették esetlegessé az osztálynak mint stabil közösségnek a létét.

Az iskolai osztály első számú pedagógiai felelőse hazánkban hagyományosan az *osztályfőnök*. Ma több okból is komoly válságban van ez a több mint 150 éve létező szerep, amihez feltételezhetően hozzájárultak az osztályfőnöki funkció tartalmának bizonytalanságai, a különböző irányból érkező, gyakran egymásnak is ellentmondó elvárások. A NAT megszüntette az osztályfőnökség központi kodifikációját, a helyi tantervek kompetenciájába utalta a funkció további sorsának, pontos tartalmának kialakítását. A kerettantervekben ismét kötelező órakeretet kapott az osztályfőnöki óra, de az osztályfőnök parttalan munkakörének hangsúlyai továbbra sem tisztázódtak. A jelenlegi oktatási kormányzat a pótlék felemelésének ígéretével sejteti, hogy méltányolja ezt a részben túlbecsült (a nevelés „mindeneseként számon tartott”), részben alulbecsült (anyagilag és erkölcsileg nem igazán elismert) tevékenységet (Szekszárdi, 2000; 2002).

2001-ben megalakult az Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, amely közhasznú társadalmi szervezetként kívánja segíteni az iskolai nevelést, illetve az e téren kulcsszerepet játszó osztályfőnök munkáját.¹

6.1.1.3. Diákjogok és konfliktusok az iskolában

A gyermekek sajátos státussal rendelkező egyének, akik számára a jogszabályok azért biztosítanak különleges jogokat, mert életkorukból adódóan nem képesek megvédeni magukat a jogsértésekkel szemben. Ebből következően az egyes nevelési-oktatási intézmények demokratikus működése érdekében szükséges, hogy a felnőttek partnerként kezeljék a tanulókat, sőt aktívan segítsék őket jogaik gyakorlásában és érvényesítésében. Az oktatási intézményekben a tanulók jogai csak akkor érvényesülhetnek, ha a pedagógusok, a tanulók, a szülők és a fenntartók közösen dolgozzák ki a konfliktuskezelés technikáit, megteremtik azokat az eljárásokat és fórumokat, amelyek elsősorban a tanulók, de szükségyszerűen a pedagógusok, szülők jogainak érvényesülését is elősegítik (Az oktatási jogok biztosának..., 2001).

2001-ben az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosánál az előző évekhez képes számottevően csökkent a közoktatással összefüggő panaszok száma. Ennek oka főleg az, hogy ezek egy része az Oktatási Jogok Biztosához fut be. Az elmúlt években az országgyűlési biztosok által folytatott vizsgálatoknak köszönhetően több tananyag készült az állampolgári jogok témakörében (Az Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának..., 2001). Az írott és az elektronikus média ugyanakkor a korábnál gyakrabban foglalkozik és érzékenyebben reagál a diákokat ért, főként az emberi jogok sérelmére utaló esetekkel.

Az országgyűlési biztosok eddigi eljárásai a diákjogok körében két fő forráson alapultak. Indult vizsgálat a jogaiban sértett tanuló, illetve törvényes képviselőjének közvetlen panasa nyomán, de egyre gyakoribbá vált, hogy az országgyűlési biztosok a sajtó és az elektronikus média tudósításai alapján hivatalból indítottak vizsgálatot.

Az Oktatási Jogok Biztosának² hivatalába érkezett beadványok jelentős részében az emberi méltóság sérelme miatt emeltek panaszt. A Kurt Lewin Alapítványnak a hivatal megbízásából a 2000/2001-es tanév során végzett országos szociológiai kutatásának adatai azt bizonyítják, hogy a tizenéves tanulók sok esetben szenvednek el megaláztatást, igazságtalanságot, jogsérelmet (lásd *Függelék 6.2. táblázat*).

¹ <http://www.osztalyfonok.hu/>

² <http://www.oktbiztos.hu/>

Számos tanórai mulasztással összefüggő beadvány is érkezik a hivatalhoz. A közoktatási törvény, illetve annak végrehajtási rendelete keveset mond arról, hogy mit tekinthetünk mulasztásnak, azaz e jogintézmény tartalmi meghatározása hiányzik a jogszabályokból. Mivel a mulasztás jogkövetkezményei igen súlyosak, fontos lenne tisztázni e fogalom pontos tartalmát. Gyakran az óráról való késést vagy a felszerelés hiányát is – hibásan – mulasztásként kezelik. Több szülő kért telefonon segítséget fegyelmivel kapcsolatos ügyben akkor, amikor kézhez kapta az eljárás megindításáról, valamint a tárgyalásról szóló értesítést. Többen fordultak a hivatalhoz nemcsak írásban, hanem telefonon is, a tanulók kötelező óraszámával kapcsolatban. A gyermekükért aggódó szülők jellemzően aziránt érdeklődtek, hogy mennyi lehet a tanulók napi óraszám, illetve heti tanóráinak maximális száma. A tanulók értékelésével, minősítésével összefüggő panaszok többségét is a diákok szülei juttatták el a hivatalba (*Az Oktatási Jogok Biztosának...*, 2001; 2002). A konfliktusokat a hivatal általában a felek közti párbeszéd elősegítésével igyekszik feloldani (lásd a *keretes írást*).

Az Oktatási Jogok Biztosához érkezett beadványok azt mutatják, hogy a különböző fogyatékkal élő gyermekek a közoktatás talán legkiszolgáltatottabb szereplői. Ennek megfelelően a hivatal a velük kapcsolatos problémákat különös gonddal kezeli. Több panasz arra hívta fel a figyelmet, hogy egyes, főleg kisebb települési önkormányzatok nem mindig rendelkeznek a szükséges feltételekkel ahhoz, hogy a törvényben előírt kötelező ellátást ezen tanulók számára biztosítani tudják. Arra is volt példa, hogy nemcsak a tanuló lakóhelye szerinti nagyváros, de az adott megye egésze sem rendelkezett olyan intézménnyel, amely a fogyatékkal élő tanuló számára a megfelelő oktatást-nevelést biztosítani tudta volna. A gyerekek fokozott jogsérelme arra készítette a hivatalt, hogy ebben a témában külön kutatást indítson el (*Az Oktatási Jogok Biztosának...*, 2002).

Az iskola a konfliktusok kezelésére gyakran használja fel a *diákönkormányzat* intézményét. Általában azonban csak azoknál a problémáknál veszik igénybe e testület közreműködését, amelyek a pedagógusok számára okoznak nehézséget. A diákokat nyomasztó gondok jelentős részét viszont az intézmény nem minősíti együttműködésen alapuló kezelést, vagyis tanár és diák közötti egyeztetést igénylő konfliktusnak, s így fel sem merül az igény és lehetőség a diákönkormányzat bevonására (*Ligeti-Márton*, 2002). A diákönkormányzat tagjai szavazással rekrutálódnak: egy-egy osztály általában két-három képviselőt delegál. Tagjai – személyes tapasztalatok és kutatási adatok szerint – általában eleve olyan tanulók lesznek, akiket a tanárok is elfogadnak.

A diákönkormányzat munkáját éppúgy nehezíti a pénztelenség, az idő, az információ és az energia hiánya, mint az érdektelenség. Ezek a gátló tényezők csak látszólag függetlenek egymástól. A diákönkormányzatoknak ugyanis szinte kizárólagos bevételi forrásai a rendezvények (teadélután, diákbuli), s ezzel rendszerint beszűkül *tevékenységi körük*, tehát az érdekképviselőre, a konfliktuskezelésre, az egyeztetésre, a házirendek vizsgálatára, a véleményezési jog gyakorlására nem jut elegendő idejük és energiájuk.

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása az iskolafenntartó hatókörébe adta a *házirend* jóváhagyását. Ennek a szándéknak a legfőbb indoka, hogy egy korábbi ombudsmani vizsgálat számos jogtalanságot állapított meg ezekkel az iskolai dokumentumokkal kapcsolatban. A Kurt Lewin Alapítvány által végzett kutatás tapasztalatai szerint a legtöbb iskolai házirend nem szabályozza, hogy miképpen ütköztethetik a felek véleményüket az iskola keretein belül. Sok házirend explicit módon kifejti, hogy a tanulónak csak akkor vannak jogai, ha teljesítette kötelességeit. Több házirendben tapasztalható az a törekvés, hogy az erkölcsi, etikai, izlésbeli szabályok és a jog által szabályozott területek

Részlet az Oktatási Jogok Biztosának 2001. évi beszámolójából

„Az oktatási intézményekben kialakuló konfliktusok akkor jutnak el az oktatási jogok biztosához, amikor azok felszínre kerülnek. A hozzánk érkezett jelzések alapján azonban elmondható, hogy számos konfliktus rejtve marad. Az elfojtott konfliktusok előbb-utóbb nyílttá válnak, ám ekkor olyan hevesen és látványosan, hogy a kulturált feloldásnak kisebb az esélye, az érzelmek pedig háttérbe szorítják a konfliktus valódi okait. Az elhallgatásnak, elfojtásnak számos oka lehet. A pedagógusok gyakran presztízsveszteségként élik meg, hogy a tanulók jelzéssel élnek, vagy a szülők nemtetszésüket fejezik ki. Mint korábban is említettük, a közoktatási intézményekben nincsenek olyan konfliktusfeloldó mechanizmusok, amelyek lehetővé tennék az ellentétek felvállalását, elemzését, az okok feltérképezését, az orvoslás érdekében kialakított megegyezést. A jelenséghez hozzátartozik az iskolára oly jellemző hierarchikus viszony, amelynek hozadéka, hogy az erősebb pozícióban lévő csoportok vagy személyek fölényüket kihasználva egyoldalúan kívánják az ügyet lezárni. Az eredmény nem lehet más, mint ellenállás, engedetlenség, kibújás a döntés végrehajtása alól.

Gyakran tapasztaljuk, hogy a konfliktusok nagy része az információáramlás hiányosságából fakad. Ez nem csupán a párbeszéd hiányát jelenti, a legtöbb esetben a vitában érintettek nincsenek tisztában sem a saját, sem a másik fél jogaival. A jogok ismerete azonban csak szükséges, de nem elégséges feltétele a konfliktusok kulturált feloldásának. Nélkülözhetetlen, hogy az oktatás szereplői megfelelő technikákkal rendelkezzenek ezek kezelésére. Kétéves tapasztalatunk alapján elmondhatjuk, a közoktatási intézmények túlnyomó többségében nincsenek olyan konfliktusfeloldó mechanizmusok, amelyek lehetővé tennék az ellentétek felvállalását, elemzését, az okok feltérképezését, az orvoslás érdekében kialakított megegyezést. Hivatalunk ezért arra törekszik, hogy szakértők bevonásával olyan eljárásokat mutasson be, amelyek lehetőséget biztosítanak a vitás helyzetek rendezésére. Néhány intézményben működik diákbíróság, ahol a tanulók vitát kezdeményezhetnek az őket érintő legfontosabb kérdésekről. A diákbíróság működtetésével elkerülhető, hogy számos ügy mesterségesen váljon tanár-diák vagy másképpen szólva felnőtt-gyermek konfliktussá. Ismert előttünk a panaszlánc intézménye, amelynek segítségével a tanulók egy másik intézmény diákjaitól kérhetnek segítséget olyan ügyben, amellyel maguk már nem boldogulnak. Hiszen elképzelhető, hogy néhány utcával odébb hasonló konfliktusra már találtak megoldást.”

Forrás: Az Oktatási Jogok Biztosának..., 2002

a szövegben jól láthatóan külön legyenek választva. Változatlanul – és jogszerűtlenül – szabályozzák az iskolai házirendek a szabadidő eltöltését, illetve az iskolán kívüli magatartást. (Pl.: „Diákjaink nem nézhetnek, nem olvashatnak pornográf vagy horror filmeket, könyveket”; „Az iskola tanulóinak tilos a dohányzás, a szeszes ital, drog fogyasztása és birtoklása, szerencsejáték űzése.”) Általában nem derül ki, hogy az egyes fegyelem-, illetve szabálysértéseket miként szankcionálja az iskola. Ha szó esik a szabályszegés következményeiről, akkor általában a megfogalmazásokban összemosódnak a jogi és a pszichológiai szempontok (Ligeti-Márton, 2002).

6.1.1.4. Az iskolai mentálhigiéné

A pedagógusok mentálhigiéné állapot

A pedagógusok közérzetét feltétlenül befolyásolja a *pedagógusok összetételének* 1992 és 2002 között bekövetkezett jelentős átalakulása. Az elnöiesedés további erősödése és a pályán lévők átlagéletkorának növekedése egyéb, a pályát érintő problémákra is ráirányítja a figyelmet (lásd a *pedagógusokról szóló 7. fejezetet*).

A pedagógusok gyakran emlegetett *kiégése* részben arra vezethető vissza, hogy erőfeszítéseiket nem követi közvetlen sikerélmény, anyagi vagy erkölcsi elismerés. A kiemelkedő teljesítmény jutalmának gátjává válik az „egyforma elbánás” elvének alkalmazása, mely nem csupán az egyforma esélyek megteremtésére korlátozódik, hanem – túlnöve azon – a rendelkezésre álló forrásokat az „egyenlődsdi” elve szerint felosztani akaró, s ezáltal az egyéni különbségek fontosságát csökkentő rendszert hoz létre. Ez a folyamat oda vezethet, hogy a pedagógusok nemcsak kiábrándulnak a deklarált, de figyelembe nem vett célokból, hanem saját munkájuk iránt is közömbössé válnak. A tantestületben megindul a széthúzás, a „saját dolgukra” koncentráció.

A kooperációs hajlandóság csökkenését és a teljesítményorientáltság erősödését, az emberi kapcsolatok minőségi romlását igazolja egy 2000-ben végzett vizsgálat, amelynek során a Comenius-programban részt vevő 25 intézmény 1000 pedagógusát kérdezték meg iskolájuk szervezeti kultúrájának állapotáról. A válaszok alapján elmondható, hogy a vizsgált (az átlagosnál innovatívabb) iskolákban általában elismerik a tudást és a szakértelmet, ugyanakkor a jutalmazás során nem szempont az együttműködés. Az ellenőrzést a pedagógusok többnyire elutasítják, problémák esetében közvetlen barátaikhoz fordulnak. Ugyanakkor általános tendencia, hogy az emberi kapcsolatok, barátságok lazulnak (*Baráth–Cseh, 2002*).

A tanulók mentálhigiénéje

A diákok lelki egészségének alakulásában jelentős – ha nem is kizárólagos – szerepet játszik az iskola és főként a pedagógusok. Ők azok, akik a követelményeken keresztül a terhelés szintjét elsődlegesen befolyásolják. Ennek alakulása – a külső szabályozók, felvételi követelmények és nem utolsósorban a szülők elvárása következtében – nem egyedül rajtuk múlik, mégis kulcsszerepük lehet a fáradás, a helytelen napirend és a teljesítményzavarok okozta ördögi kör megszakításában (*N. Kollár, 2002*).

Az iskolások többségének mentálhigiéné állapotát jelentősen befolyásolja a tanulás iránti attitűdjük. A lelki egészség állapotára következtetni lehet az iskoláskorúak életmódját vizsgáló nemzetközi kutatás idekapcsolódó adataiból. A megkérdezett közel 6000 diák kb. egyharmada nehéznek találja az iskolát (az ötödikesek 35, a hetedikesek 37, a kilencedikesek 40 és a 11. évfolyamra járók 30 százaléka vélekedik így). Valamivel magasabb az aránya azoknak a diákoknak, akiket fárasztanak az iskolai feladatok. Az így vélekedők aránya évfolyamról évfolyamra nő (az 5. évfolyamon az arányuk 37,2; a 9. évfolyamon már 47,3%). Ezzel együtt összességében az derül ki, hogy a tizenévesek kb. kétharmada inkább pozitívan viszonyul az iskolához (*Aszmann et al., 2003*). Egy másik nemzetközi vizsgálat is azt támasztja alá, hogy a magyar diákok jól érzik magukat az iskolában, de nagy arányban értettek egyet azzal a kijelentéssel is, hogy nem akarnak iskolába járni (lásd *Függelék 6.3. táblázat*).

A tanulók iskolai közérzetének alakulásában – főként serdülőkorban – kitüntetett szerepe van az osztálytársaknak. A magyar gyerekek saját bevallásuk szerint jól kijönnek társaikkal, arányuk nemzetközi összehasonlításban meghaladja az átlagot, mint ahogy kevesebben unják magukat az iskolában, mint más országokban (lásd *Függelék 6.3. táblázat*). A már említett egészségkutatás 2002-es adatai viszont azt is mutatják, hogy a tanulócsoporthoz tartozók közötti kohézió az évek múlásával csökken. Ennek lehetséges magyarázata – többek között – az iskolai osztály összetételének már korábban említett gyakori változása, a tanítási órán kívüli együttlétek számának csökkenése, valamint a diákok számos iskolán kívüli elfoglaltsága (lásd *Függelék 6.4. táblázat*). Az iskoláknak egyes – az oktatáson túlmenő – feladataik ellátására (elsősorban az egészségnevelés, a prevenció terén) egyre több olyan program áll rendelkezésükre, amelyeket civil szervezetek kínálnak számukra. Ezen túlmenően az iskolák mindennapi életét, a kommunikációt, a konfliktushelyzetek kezelését elősegítő programok is megjelentek, amelyeket konferenciák, továbbképzések keretében igyekeznek népszerűsíteni (lásd *Függelék 6.5. táblázat*).

6.1.1.5. Gyermek- és ifjúságvédelem

A közoktatási törvény számos olyan kötelező feladatot ró a közoktatási intézményekre, amelyeket az iskolák és a pedagógusok önmagukban nem tudnak ellátni. Ebből az is következik, hogy a pedagógusok a gyermek érdekében különböző intézményekkel és szakemberekkel működnek együtt. Ilyenkor a pedagógus a gyermekek speciális szükségleteinek a kielégítéséhez, a saját kompetenciahatárait meghaladó feladatok ellátásához kap segítséget, miközben saját tevékenységével segíti a többi részt vevő szakember munkáját.

A pedagógusok munkájukhoz a legközvetlenebb segítséget az iskolában (tantestületben) alkalmazott nem pedagógus szakemberektől kaphatják. A hazai gyakorlatban egyelőre igen kevésbé terjedt el az alkalmazásuk: az ország közel 3700 általános iskolájában összesen 624 pedagógiai asszisztent, 61 pszichológust és 220 logopédust foglalkoztatnak. A közoktatás egészét tekintve az országos helyzet még ennél is rosszabb: a pszichológusok fele, a logopédusoknak pedig harmadrésze budapesti iskolában dolgozik. A statisztika az iskolákban alkalmazott szociális munkásokat egyáltalán nem is említi meg (*Kézikönyv...*, 2002).

A korai fejlesztést, a nevelési tanácsadást és a logopédiai gondozást általában a területileg illetékes *nevelési tanácsadók* (az országban 129 helyen) végzik. Az egyéb ellátások (konduktív pedagógiai tevékenység, gyógytestnevelés, pályaválasztási tanácsadás) leggyakrabban a megyei pedagógiai intézetek szervezésében, illetve koordinációjával valósulnak meg. A nevelési tanácsadót 2002-ben mintegy 77 ezer gyerek és fiatal vette igénybe. A 6–16 éves iskolás korosztály mintegy 3%-a fordult itt meg (*OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2001/2002*). A nevelési tanácsadót igénybe vevő gyerekeknek közel fele 3–7 éves volt. A fiataloknak 26%-a tanulási nehézség, 19%-a képességvizsgálat és 14%-a magatartási zavar miatt vette igénybe a szolgáltatást.

Összességében a speciális szükségletek ellátásának gyakorlata nem nevezhető zökkenőmentesnek (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Ennek szervezeti oka a *kistélepülések elégtelen ellátottsága*, mind a gyógypedagógiai, mind a gyermekvédelmi szakemberek általában „utazó” formában, gyakorlatilag infrastruktúra nélkül igyekeznek elvégezni a feladatukat. Az intézményekkel és munkaerővel jobban ellátott nagyobb településeken inkább tartalmi problémák jelentkeznek. Miután az egyes intézmények a saját szakterületükön problémacentrikusan és nem gyermek- vagy esetcentrikusan gon-

dolgoznak, ezért a különböző szakterületek mereven felosztják maguk között problémái szerint az egyes gyermeket, azaz a gyermek szociális problémájával az egyik, tanulási problémájával a másik és például szomatikus tüneteivel a harmadik szolgálatnál jelenik meg (Földes, 2002).

Évek óta tapasztalható, hogy az ún. problémás gyerekektől, családotól az iskolák nagy része igyekszik mielőbb megszabadulni. Egyre gyakoribb jelenség, hogy az iskolaköteles korú, az iskola számára nehezen kezelhető gyerek vagy fiatal – sokszor az iskola ösztönzésére – *magántanuló*ként folytatja tanulmányait. Ez a lépés általában súlyosbítja az adott gyerekkel, családdal kapcsolatban felmerülő gondokat. A serdülőkorral a problémás esetek száma általában megugrik. Ezért nem meglepő, hogy – a 2002-es statisztikai adatok alapján – az általános iskola 5. osztályától megemelkedik, a 6. és 7. osztályban tovább nő, nyolcadikra valamelyest csökken a magántanulók száma. Az általános iskolás magántanulók száma 5822 (a teljes populáció 0,6 százaléka), közülük 3929 fő (67,5 százalék) felső tagozatos. A statisztikai adatokat tovább vizsgálva az is kiderül, hogy a magántanulóvá válás okai között viszonylag magas arányban (3089 eset, 53 százalék) szerepel a „saját kérés” és az „egyéb rendkívül körülmény”, amely mögött ott sejthetőek az előbb említett indokok (OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa).

6.1.2. Az intézményi struktúrák és működésük

Az oktatási intézmények autonóm szervezetekként működnek, jellemző rájuk az önálló programalkotás és a szervezeti működés saját hatáskörben történő szabályozása.³ Az iskolák autonómiája, a helyi tervezés jelentőségének megnövekedése, az oktatási piac kibontakozása, az eredményességi és hatékonysági igények előtérbe állították azt a szemléletmódot, hogy az iskolákra mint szervezetekre kell tekinteni, és ki kell alakítani a hatékony szervezeti működés különböző modelljeit, változatait. Az oktatás hatékonyságának, eredményességének növelésére törekedve a fejlett országokban egyre inkább elfogadottá válik az a felfogás, hogy az oktatási intézmények külső és belső értékelése közötti összhang megteremtése, a nyilvánosság, az átlátható minőségi rendszerek kialakítása adhatja az intézményértékelések és egyben a fejlesztések alapját (Halász, 2001).

6.1.2.1. Az iskola belső szervezetének szabályozása

Öt belső alapidokumentum befolyásolja az iskolák működését: az alapító okirat, a nevelési/pedagógiai program, a kollektív szerződés, az SZMSZ és a házirend (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Az elsőt a fenntartó határozza meg, a többiről különböző egyeztetési, egyetértési, jóváhagyási jogok mellett a nevelőtestület dönt. A házirend a 2003. évi közoktatási törvény módosítása alapján a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. Az intézmények alapfeladatukat illetően rendelkeznek stratégiai dokumentummal (nevelési/pedagógiai program), de az alapidokumentumokban nem jelenik meg a szervezet működésével kapcsolatos stratégiai megközelítés. A szervezeti és működési szabályzatok csak operatív szinten szabályozzák az intézmények működését, kevés helyen dolgozzák ki valamilyen formában a szervezetfejlesztés, az anyagi és az emberi erőforrásokkal való gazdálkodás stratégiai tervét (Barát–Cseh, 2002).

A minőség fejlesztésére és a hatékonyság növelésére irányuló törekvések a nyolcvanas évek második felétől alapvetően különböző pedagógiai problémák megoldására

³ 11/1999. (VI. 8.) MKM rendelet.

irányultak, de létrehoztak új szervezeti formákat is. Növekedett a különböző szakmai problémák megoldására szervezett állandó és ad hoc csoportok jelentősége, megerősödtek a munkaközösségek. A kilencvenes években e tendencia folytatódott az iskolai szintű szakmai felelősség növekedésével (lásd munkacsoportok működése a pedagógiai programok létrehozásában, különböző pályázatok elkészítésében, realizálásában stb.).

Az elmúlt időszakban a belső szervezeti viszonyokat leginkább a Comenius 2000 program befolyásolta, hiszen új belső irányítási szintek és szervezeti egységek kialakítását igényelték a programban részt vevő több mint 1000 iskolától. A hagyományos szervezeti struktúrát megbontotta többek között a teammunka igénylése, az információáramlás és a döntés-előkészítés módjainak megváltozása, a strukturált szervezet, a megfelelő feladatelosztás kialakítása, a szervezeti munka dokumentálása (lásd még a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Arról azonban nincs megfelelő információ, hogy mindezek mennyire épültek be az intézmények mindennapjaiba. Befolyást gyakoroltak az intézmények belső szervezetére a különböző, fenntartói és intézményi szinten megvalósuló együttműködések és társulások is (lásd még az *iskolákról és egyéb partnerekről* szóló 6.3.1.2. alfejezetet). Megjelentek az intézményekben új szakmai kompetenciával rendelkező egyének, csoportok, akik új viszonyt alakítottak ki a vezetéssel, a kollégákkal, szakmai szervezetekkel, más intézményekkel, a szűkebb társadalmi környezettel stb. Ez oldotta a hagyományos bürokratikus, vezető és beosztott szervezeti struktúrát, kedvezőbb feltételeket teremtett az iskolákban a szervezeti tanuláshoz, az ön diagnosztizáláshoz, az önneveléshez.

6.1.2.2. Szervezetfejlesztés, szervezeti tanulás

A Comenius 2000 minőségfejlesztési program számos iskolában változtatásokra ösztönözött a partnerközpontúság kiépítése, az intézmények szervezetének átalakítása és a szakmai kommunikáció területén. Ugyanakkor a program fejlesztésében meglévő diszfunkcionális elemek (a minden intézménytípusra egységes alkalmazás, a résztvevők felkészítésének hiányosságai, a visszacsatolások, az ellenőrzések, értékelések formális jellege, a kötelezővé tétel) sok esetben nem az innovációt segítő külső támogatásként érvényesültek a gyakorlatban (lásd még az *értékelésről és minőségbiztosításról* szóló 6.1.2.3. alfejezetet).

A fejlesztések eszközeként lehet kezelni 1999-től az ún. SZAK-pályázatokat, amelyek részben az önkormányzatokat segítették feladatellátásukban, részben lehetőséget adtak különböző innovációk elterjedésére: például demográfiai előrejelzések a stratégiai tervezéskor, az alapkészségek mérése, kistérségi társulások létrejöttének támogatása (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A kilencvenes években ösztönző szerepet tölthettek be az intézményi szintű fejlesztésekben, innovációkban a különböző hazai és nemzetközi fejlesztési programok. 1995 és 1998 között a Soros Alapítvány évi 1 milliárd forinttal támogatta az intézményi szintű innovációkat. A Közoktatási Modernizációs Közalapítvány 1995 óta ír ki pályázatokat főként a tartalmi és módszertani modernizáció megvalósítására. A megyei közoktatási közalapítványok többsége 1997 elején, kisebb része 1998-ban létesült. Pályázataikban sokféle fejlesztési cél jelenik meg a tartalmi modernizációtól kezdve a speciális bánásmódot igénylő gyerekekkel foglalkozó nevelés fejlesztésén át a szerkezetváltás támogatásáig, a taneszköz fejlesztéséig.

Az 1997/1998-as tanévtől kezdődően Magyarország is részt vesz több közoktatási Socrates-programban (Comenius, Lingua, Arion). 1997. szeptember elseje óta Magyarországnak teljes jogú tagja a Leonardo-programnak, amely a szakképzés területén kínál fejlesztési

tő jellegű együttműködést. E programok közül csak a Comenius 2 és 3 célja az innovatív kezdeményezések felkarolása, főként a multikulturális nevelés és egyes speciális társadalmi csoportok (cigányság, bevándorlók, vendégmunkások) oktatása, valamint a pedagógus-továbbképzés területén. Az együttműködések támogatása (Comenius 1), az idegen nyelvek magasabb színvonalú elsajátításának segítése (Lingua-program), az egyéni ösztöndíjak biztosítása az oktatáspolitikai döntéshelyzetben lévők szempontjából közvetlen és közvetett innovációs hatásként egyaránt értelmezhető. Közvetlenül az együttműködés megismerése, megtanulása, az új oktatási tartalmak kialakítása, az oktatási módszerek adaptálása, fejlesztése jelent változást, közvetve pedig főként a pedagógiai szemléletváltás területén ösztönöznek innovációra e programok (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére az Európai Unió PHARE-programja támogatásával jött létre 1994-ben a PHARE Programiroda, amely 1998 óta szervezi, ösztönzi a halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedését támogató kezdeményezéseket (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). 2001. október 1-jével jött létre a PHARE Monitoring és Pedagógiai Forrásközpont, hogy a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének javítása érdekében koordinálja az információáramlást és bizonyos tevékenységeket. A fenti programok technikai végrehajtásáról születtek beszámolók, de 2001-ig nem voltak olyan komplex hatásvizsgálatok, amelyek bemutatták volna a pedagógiai nyilvánosság számára, hogy az együttműködések milyen módon befolyásolták az oktatási intézmények szervezeti és szakmai működését. Mindennek következtében az innovációk eredményei, a „működőképes példák” nem hathattak eléggé széles körben (Bajomi et al., 2002; Halász, 2001; Imre, 2002; Mártonfi, 2002e).

A pedagógiai tudás közvetítésében, az innovációk ösztönzésében sajátos szerepet töltenek be a különböző pedagógusképző és -továbbképző intézmények, szakmai szolgáltató szervezetek, egyesületek, társaságok, hiszen ezek sikere és az új programok elterjesztésének eredményessége nagymértékben függ a szereplők hozzáértésétől. A vizsgált időszakban a megyei/fővárosi pedagógiai intézetek által szervezett megújult szakmai szolgáltatókban 1997 óta előtérbe került intenzív innovációs kezdeményezések egyre több oktatási intézménybe jutottak el, és egyre több partnert szólítottak meg (fenntartók, szülők stb.). 1997 és 2001 között 52 projekt működött, amelyekben nagy hangsúlyt kapott a minőségfejlesztés (31 projekt), a hátránykompenzáció (9 projekt), a tehetséggondozás (7 projekt) és az európai dimenziók megjelenítése az oktatásban (7 projekt) (Annási, 2002). Ezek a projektek nemcsak a nevelés-oktatás tartalmi területéhez kapcsolódóan ösztönözték az innovációkat, hanem a szaktanácsadás új, kooperatív munkaformáinak alkalmazásával felértékelték a munkaközösségek, a szakmai műhelyek, tanári munkacsoportok, alkotócsoportok hálózatának szerepét is. Az e projektekben részt vett pedagógusok, intézményvezetők nagyobb szakértelemmel, új kompetenciák birtokában vehetnek részt az intézményi innovációkban. A projektek közül különösen kiemelkedik innovációgerjesztő és innovációmenedzselő funkciójával a CED Rotterdam – MPI Magyarország projekt, amely 1998-ban 14 megyei szolgáltató együttműködésével indult közel 100 iskolában (lásd még a *szervezetfejlesztésről* szóló 6.1.2.2. alfejezetet és a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A továbbképzési jegyzékekben a legnagyobb növekedési arány az iskolafejlesztés kategóriába sorolt programoknál található, ugyanakkor fokozatosan csökken a szaktárgyi/szaktárgyszakmódszertani programok aránya, míg a többi stagnál (óvodai nevelés, szakkép-

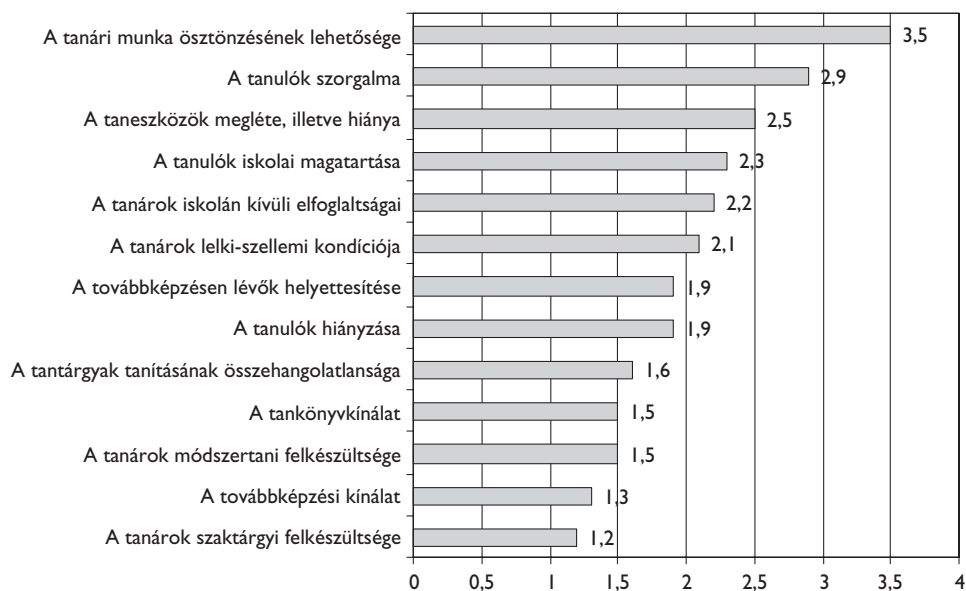
zés), vagy minimális mértékben nő (informatika, pedagógus mesterség, nevelési feladatokra való felkészítés) (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Valószínűleg az iskola szintű fejlesztések iránti ugrásszerűen megnövekedő érdeklődést az gerjesztette, hogy az OM 100%-ban támogatta a pedagógusok részvételét a minőségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzéseken (Polinszky, 2002).

A szakmai kultúra területén jelentős innovációt ösztönző tényezőknak tekinthetők az alternatív vagy független oktatási intézmények és a hozzájuk kapcsolódó egyesületek, pedagógiai műhelyek, szervezetek. Ezek az oktatási intézmények kihívást jelentenek a hagyományos pedagógia alapján működő iskolák számára. Az OM által a Pedagógus-továbbképzési, Módszertani és Információs Központban 1996-ban létrehozott Alternatív Igazgatóság továbbképzései, kiadványai, akciókutatásai révén segíti az alternatív pedagógiai szemlélet és gyakorlat „beszivárgását” az oktatási rendszer egészébe. E pedagógiák erjesztő szerepét erősíti az Alternatív és Magániskolák Egyesülete és az OM által kötött szerződés alapján 2001 novemberében létrehozott Független Pedagógiai Intézet is.

Az intézményszintű változásoknak, fejlesztéseknek fontos feltétele, hogy az iskolák mennyire befogadói, kezdeményezői az innovációknak. A tantestületekre inkább az ösztönző, haladó szellemű légkör jellemző, mint a merev, kevésbé innovatív (Simon, 2002). Az igazgatók, igazgatóhelyettesek véleménye szerint ugyanakkor a pedagógusok ösztönzése jelenti a legnagyobb gondot az oktatási intézményekben (lásd 6.1. ábra). A pedagógusok napi munkaterheiben bekövetkező növekedést az iskolák több mint 60 százalékában kedvezőtlennek vélik.

6.1. ábra

Problémák az iskolában, 2001/02 (átlagosztályzatok ötfokú skálán)



Forrás: Simon, 2002

A feltett kérdés: „Mekkora gondot jelentenek az Önök iskolájában a következő problémák? Kérjük, osztályozzon 1–5-ig! 0 = nem jelent problémát, 1 = kis probléma, 5 = nagy probléma.”

Kutatási adatok jelzik, hogy az iskolákban az elmúlt évtizedben lezajlott változások hatottak az intézményvezetők és a tanárok iskolaszervezetről alkotott nézeteire. Mind a vezetők, mind a tanárok eltávolodtak a hagyományos, erősen a hierarchiára, a rendre, a fegyelemre épülő iskolafelfogástól. A tanárok és a vezetők is a racionális célmodellt tartották a legjellemzőbbnek iskolájukra, ami feltehetően összefügg a magyar oktatási rendszer teljesítmény- és versenyorientációjával. A vezetők körében paradigmaváltás is bekövetkezett, az iskolát nyitott rendszerként kezelik, amelyben kiemelt szerepe van az emberi tényezőknél, fontos a jó iskolai klíma, az empátiára törekvés, a tanárok támogatása stb. (Baráth, 1998). A szervezeti szintű tudatosság és önazonosság erősödésével főként a nem túl nagyszámú innovációra önként vállalkozó iskolákban lehet találkozni.

Az oktatási intézmények eredményes működését erőteljesen befolyásolja azok szervezeti kultúrája (a szervezetet átható gondolkodásmód, a működést meghatározó íratlan szabályok, normák, az iskola légköre, a munkavégzés módja, ritmusa, az intézmény külső jegyei stb.). A vezetők növekvő felelősségük következtében különösen fontos szerepet játszanak az iskolák szervezeti klímájának alakulásában. Egy, az iskolák eredményességével foglalkozó kutatás szerint, a hazai iskolavezetők úgy látják, hogy tevékenységükben meghatározó elem az emberi kapcsolatok figyelembevétele, a tanárok támogatása, a jó testületi légkör kialakítására való törekvés. A tanárok azonban nem érzékelik a vezetők erőfeszítéseit a konszenzusépítés, a személyes kapcsolatok működtetése terén. Ők inkább a teljesítményorientáltság erősödését és az együttműködési készség gyengülését tapasztalják (Baráth, 1998), de ez a trend az utóbbi időben megváltozni látszik.

Több vizsgálat eredménye (IEA-, Monitor, PISA-vizsgálat) arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulók tudása sok szempontból nem felel meg a modern társadalmakban elvárt tudás, műveltség sajátosságainak, s a társadalmi elégedetlenség érzékelése befolyásolja az iskolák belső világát is. A tanárok körében különböző védekező, elhárító mechanizmusok jelennek meg, az iskolában megjelenő problémák gyökereit iskolán kívüli tényezőkben látják (a tágabb gazdasági, társadalmi gondokban, a család válságában, az iskolák, a tanárok társadalmi presztízsének csökkenésében), s gyakori, hogy a megoldást és a felelősséget is iskolán kívüli tényezőkre hárítják (A pedagógusok..., 2001). Ezek a jelenségek nem kedveznek a szervezeti tanulásnak, a belső önfejlődésnek. E téren kivételt képez az alternatív iskolák nagy része, az önfejlesztő iskolák csoportja, a különböző minőségfejlesztő munkákban részt vevő iskolák egy része, ahol az innovációk nemcsak a pedagógiai programot, de az iskolának mint szervezetnek a működését is érintették, ahol az intézmények inkább „élő szervezetként”, mint hierarchikus, bürokratikus szervezetként működnek.

6.1.2.3. Értékelés, minőség, intézményfejlesztés

Magyarországon a kilencvenes évek közepétől – az előző évtized második felében leépült ellenőrzési, értékelési mechanizmusok helyett – lassan kiépülnek a helyi és az intézményi önállósághoz igazodó új külső és belső ellenőrzési, értékelési rendszerek, eljárások, az oktatáspolitikai egyre nagyobb figyelmet fordít a minőségközpontú értékelésre és az erre épülő intézményfejlesztésekre⁴ (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

A kilencvenes évek közepétől egyre nagyobb jelentőséget kapott az intézményeknek a minőség- és az intézményfejlesztés céljaihoz kapcsolódó belső értékelése. Az alter-

⁴ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról, 82. § (5)–(6) bekezdés.

natív vagy független intézményekben már az évtized első felében megjelent a minőség gondozásának igénye, jól megragadható szempontok, kritériumok mentén (Setényi, 1997). Az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete már a kilencvenes évek közepén felajánlotta a hozzá tartozó óvodáknak, iskoláknak, hogy kérésükre szakértőkkel vizsgálta működésük eredményességét. 2000-ben már akkreditálták az Alternatív Pedagógusképző Műhely minőségbiztosító rendszerét (Kereszty, 2002b). Úttörő szerepet töltöttek be az önértékelésre építő szervezetfejlesztésben a Soros Alapítvány által támogatott, ún. önfejlesztő iskolák (Balázs, 1998). 1998-tól a megyei pedagógiai intézetek az intézményszintű minőségfejlesztésnek olyan holland modelljét adaptálták 100 iskolában, amely a tanulás eredményességének fokozását az iskolai szintű szervezetfejlesztéssel, teamépítéssel, innovációmenedzseléssel kívánja elérni (Annási, 2002). Az iskolák nagy részét számos külső tényező ösztönözte belső önértékelésre: az intézményi pedagógiai programok kialakítása, különböző pályázatok elkészítése, az ötéves továbbképzési tervek létrehozásának kötelezettsége, a vezetői megbízások lejárásakor elvégzendő önértékelés. Ezek a belső értékelések azonban sok esetben formálisak voltak, nem váltak az iskolafejlesztés részeivé.

A kilencvenes évek végén a központi irányítás egyik fő célkitűzése lett az intézményszintű minőségbiztosítási, minőségfejlesztési rendszerek kiépítése (Jelentés..., 2000). Az 1999-ben meghirdetett Comenius 2000 program az intézményi és a helyi (önkormányzati) minőségbiztosítás, minőségfejlesztés három modelljét különböztette meg (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). Az első a partnerközpontú működést, az erre épülő önértékelő képesség kiépítését jelentette, a második az oktatási tárca által kidolgozott minőségbiztosítási rendszer helyi-intézményi adaptálását, a szervezetfejlesztési képesség kialakítását, a harmadik pedig a tapasztalatok továbbadását jelölte meg célként.⁵ Mindegyik modellben, bár különbözőképpen, de szerepet kap a szervezetfejlesztés is. Az iskolák különbözőképpen reagáltak a programban megjelenő minőségfejlesztésre, ahol már volt hagyománya az önfejlesztésnek, ott túlzott szabályozásként élték meg a résztvevők, máshol viszont segítette a világos fejlesztési célok meghatározásában (Baráth–Cseh, 2002; Györgyi–Török, 2002).

Magyarország is részt vesz 21 európai ország és az USA mellett abban a hálózatban, amelyik az iskolai minőségértékelés új lehetőségeit, kihívásait, az európai minőségfejlesztési modelleket, a legjobb iskolai gyakorlatokat kívánja megvitatni, összehangolni. A hálózat évente konferenciákat tart, s 2004-ben ennek Magyarország lesz a házigazdája. Ehhez folyamatos tapasztalatcserét biztosít a Virtuális Fórum (*Virtual Platform*).

6.1.3. Az iskolavezetés

Az iskolák fejlesztésére irányuló mozgalmakban az igazgatók vezetői minőségét stratégiai fontosságúnak tartották, tartják. Egy decentralizált oktatási rendszerben akkor a vezetés, ha kollegiális rendszerben működik, ha az igazgatók az intézményt tanulószervezetként kezelik, amely a változó viszonyok közepette képessé válik öndiagnosztizálásra, önmenedzselésre, folytonos tanulásra és változásra, illetve amelyben minden szereplő (vezető, pedagógusok, szülők, tanulók) folyamatosan tanulja miként tanulhatnak együtt (*Új megközelítések...*, 2001).

⁵ A program meghirdetése után kb. két évvel, 2002. március elején lépett hatályba a 3/2002. (II. 15.) OM rendelet, amely kötelezővé tette a minőségbiztosítást, minőségfejlesztést.

6.1.3.1. Az iskolavezetés változásai

Magyarországon az iskolavezetők tudatában vannak szerepük összetettségének. Az igazgatók szerint – egy, a kilencvenes évek második felében végzett kutatás alapján – a vezetői szakmában a három legfontosabb érték: az együttműködési készség az emberekkel való kapcsolattartásban, a gyermekszeretet az iskolai munkában és a menedzseri képességek az iskola érdekeinek érvényesítésében (Szabó, 1998). Számos tapasztalat azt jelzi azonban, hogy a vezetők munkaidejének tekintélyes részét a gazdálkodási feladatok, a különböző jelentési kötelezettségek teljesítése, a napi rutinfeladatok elvégzése teszi ki. Kevés az idő a stratégiai tervezésre, a humán erőforrás fejlesztésére, a szervezeti és az egyéni szintű ellenőrzésre, értékelésre. Egy 2001-es vizsgálatban a válaszolók több mint 80%-a úgy véli, hogy az igazgatók a pótlólagos források megszerzésével, a külső kapcsolatok kialakításával, fejlesztésével, minőségfejlesztéssel és diákfegyelmi ügyek megoldásával foglalkoznak leginkább (Simon, 2002). A vezetők problémái, tevékenységei még ma is döntően az intézmény működését gátló körülményekhez kapcsolódnak, s ez korlátozhatja, hogy magas szinten feleljenek meg a minőségfejlesztésben igényelt vezetői szerepüknek.

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása nem vezetett jelentős változáshoz az intézményi irányítás területén, de a vezető teljes körű felelőssége új feladatkörökkel bővült, amelyből az intézmény ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségbiztosítási rendszerének működéséért, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátásáért vállalt felelősséget mindenképpen fontos kiemelni.⁶ A feladatbővülés következtében fontosabbá vált az igazgatók számára a tantestületi tagok bevonása, a különböző jogkörök delegálása, s ez a középvezetés megerősítése felé mozdította el az intézményvezetőket. Közvetve erre utal egy kismintán végzett kutatás, amelyben az általános iskolai igazgatók nagy része (65%) kiemelten fejlesztendő csoportnak tekintette a tantestületben a középvezetők csoportját, a munkaközösség-vezetőket, az osztályfőnököket (Farkas–Marosváry, 2002).

6.1.3.2. Felkészülés a vezetésre

Az elmúlt évtizedben az oktatási intézmények vezetőit számos szakmai kihívás érte: tulajdonváltás, az iskolaszervezet módosulása, az intézményi szintű pedagógiai programok elkészítése, a felhasználók igényeinek kielégítése, a stabilitás és az innováció egyensúlyának megteremtése, a színvonal emelése és az esélyegyenlőség megteremtése, a minőségfejlesztés. Mindez szemléletváltást igényelt a vezetőképzésben. Ma már nem elegendő a törvények végrehajtására felkészíteni a vezetőket, de az autonóm intézményi gyakorlatból fakadó vezetési problémák, feladatok köré szervezett elméleti háttérrel is biztosítani kell számukra, illetve segíteni kell mindazon vezetői képességek, készségek kialakulását, amelyek alkalmassá teszik őket a komplex vezetői funkciók ellátására.

A kilencvenes évtizedben létrejött az oktatási vezetőképzések piaca, amelyben kiemelt szerep jutott az iskolai vezetőképzésnek (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és a *pedagógusokról* szóló 7. fejezetet). Ezen a területen csökkent a megyei pedagógiai intézetek szerepe, viszont gyors ütemben terjedtek az egyetemi szintű akkreditált programok, megjelentek a magáncégek is. Feltehetően a jövőben a felsőoktatási szféra dominanciájá-

⁶ 8/2000. (V. 24.) OM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról.

nak erősödésével kell számolni, ugyanis a pedagógusok közalkalmazotti státusa továbbra is igényli a magasabb kvalifikáció formális megszerzését.

A közoktatásban az intézményvezetői feladatok ellátása – átmeneti felkészülés biztosításával – pedagógus-szakvizsgálathoz kötött, amely 2002. január 1-jétől szakirányú továbbképzés keretében többféleképpen is teljesíthető.⁷ Ezek közül a vezetőképzés szempontjából különösen jelentősek a szakirányú továbbképzési szakok: a közoktatási vezető, a tanügy-igazgatási szakértő, a vezető óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szak. Már 1997-ben sor került e szakok akkreditálására és képesítési követelményeinek kidolgozására, elfogadására (lásd a *keretes írást*). A 2003. évi törvénymódosítás alapján a nevelési-oktatási intézményben az intézményvezetői megbízás feltétele másodszor és további alkalommal történő megbízás esetén a pedagógus-szakvizsga keretében szerzett intézményvezetői szakképzettség.⁸

A vezetőképzések kivitelezési módja változatos, a kiegészítő képzések különböző formái (esti, levelezőképzés) mellett a távoktatás is jelen van. Nemzetközi együttműködésben alakult ki egy új, több felsőoktatási intézményt magában foglaló speciális köz-

A közoktatási vezető szakirányú továbbképzési szak képesítési követelményei

Képzési idő: Legalább 4 félév, legkisebb összóraszám: 350 tantervi óra. A képzési idő magába foglalja a kötelező, a kötelezően választandó és a szabadon választható tantárgyak elméleti és gyakorlati óráit, valamint a kötelező szakmai gyakorlatok és tréningek idejét.

A megszerzendő szakképzettség: közoktatási vezető.

A képzés főbb tanulmányi területei és arányai:

a) Stratégia: stratégiai tervezés, PR és marketing; innováció, minőség és oktatás; oktatási rendszerek elmélete; információrendszerek (a képzési idő 25-30%-ában).

b) Oktatás: pedagógiai, pszichológiai alapvetés; tantervfejlesztés és menedzselése; differenciált oktatásszervezés; az oktatás hatékonysága (a képzési idő 20-25%-ában).

c) Szervezet: szervezetelméleti alapok, az iskola mint szervezet; kultúra és szervezet; szervezetdiagnosztika (a képzési idő 15-20%-ában).

d) Emberi tényező: humán erőforrás, szociálpszichológia; vezetői készségek és képességek fejlesztése; vezetéselmélet (a képzési idő 15-20%-ában).

e) Gazdálkodás és jog: oktatásjogi és gazdálkodási ismeretek; tanügyigazgatás a közigazgatás rendszerében (a képzési idő 10-15%-ában).

A dominánsan elméleti és gyakorlati jellegű foglalkozások aránya: 60-40%.

A gyakorlati foglalkozások keretén belül kötelező egybefüggő gyakorlat: 4x3 nap.

Forrás: 8/1997. (II. 18.) MKM rendelet

⁷ A 41/1999. (X. 13.) OM rendeletet módosító 20/2001. (VI. 30.) OM rendelet hatálybalépésével 29 szakirányú továbbképzési szakon teljesíthető a pedagógus-szakvizsga követelménye.

⁸ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 14. § (1) bekezdés b) pont.

pont, a Közoktatási Vezetőképző Intézet. A képzések többségében nem különül el a leendő vezetők előkészítő képzése és a már működő vezetők szakmai továbbképzése, s több program intézményfenntartóknak is szól. Módszertanilag is rendkívül változatosak a különböző képzések, a hagyományos előadástól a szemináriumi megbeszéléseken át a tréning jellegű fejlesztésekig és az intézményi gyakorlatokig mindenféle módszer alkalmazására sor kerül. A különböző megközelítésű programok szemléleti, tartalmi és metódikai közeledésében, az oktatásmenedzsment kialakulásában, hazai fejlődésében fontos szerepet töltött be a 2003-ban hetedik alkalommal megrendezésre került Közoktatási Vezetésfejlesztési és Vezetőképzési Konferencia.

Az elmúlt évtizedben professzionalizálódott az oktatási vezető szakma, „kitermelődött” egy jól képzett vezetőgárda, így lassan szembe kell nézni azzal, hogy miképpen lehet megoldani a képzett vezetők továbbképzését, szakmai fejlesztését. Ez nemcsak új akkreditált képzések megindítását jelenthetné, hanem iskolabázisú, partnerközpontú – igazgatók, szülők, fenntartók stb. közös részvételére építő – szakmai fejlesztések ösztönzését, támogatását is.

6.2. Szocializáció, tanítás és tanulás

6.2.1. A tanulók kötött és kötetlen tevékenységei

A mai iskolákban a tanulók érdeklődésüknek és képességeiknek megfelelően a tanórakon túl különórákon és különféle szabadidős tevékenységekben vesznek részt. Az iskolán belüli és kívüli tevékenységeik (munkaterhek és kikapcsolódásaik) összességében hatnak iskolai eredményességükre, mentálhigiénés állapotukra, személyiségfejlődésükre. A tanulók többsége „munkaidejének” jelentős részét a tanítási órán kívüli tevékenységek alkotják.

6.2.1.1. A tanulók iskolai és iskolán kívüli kötött tevékenységei

Az általános iskolások átlagosan nyolcórás, a középiskolások tízórás napi „munkaidővel” rendelkeznek (*Tanulói terhelésvizsgálat, 2002*). A szabadidős sáv az általános iskolában 2 és 3/4, a középiskolában 2 és 1/2 óra naponta. A vizsgálat adatai szerint a kötött idő (utazás az iskola és az otthon között, tanítási órák, felkészülés a tanításra, tanítási órán kívüli elfoglaltságok) az általános iskola negyedikeinek 17, a hatodikosok 25 és a nyolcadikosok 46 százalékánál több mint heti 45 óra! A 10. évfolyam gimnazistái 83, szakközépiskolásai 68 százalékának a munkaideje haladja meg a 45 órát. A két iskolatípus tanulóinak igénybevétele a 12. évfolyamra kiegyenlítődik (gimnázium 83, szakközépiskola 82 százalék). Ugyanakkor a 10. évfolyamon a szakiskolások 59 százalékának a kötött ideje nem több 45 óránál. Paradox módon viszont éppen a szakiskolások – akiknek viszonylag több szabadideje van – azok, akik a legkevésbé aktívak a tanítási órán kívüli tevékenységek terén (lásd később *e fejezetben*).

Az iskolarendszerben való továbbhaladás sikerességét nagyban befolyásolja az is, hogy a tanulónak a kötelező tanórakon kívül van-e lehetősége (ideje, pénze, kedve), hogy különböző különórákon fejleszthesse képességeit. A tanórakon kívüli tanulás bizonyos rétegeknél már olyan intenzív, hogy joggal beszélhetünk egy árnyékiskola-rendszer kialakulásáról. Ugyanakkor a különórára járás terén még inkább szembeötlőek azok az egyenlőtlenségek, amelyek a családok különböző jövedelmi helyzetéből, kulturális tőkétől

jéből és lakóhelyéből erednek. A gyermekes háztartások 86 százalékában tanul idegen nyelvet, és 75 százalékában használ számítógépet valamelyik gyermek. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű családok 30 százalékában egyik iskolás gyermek sem tanul idegen nyelvet, és 40-60 százalékában nem használ senki sem számítógépet (lásd *Függelék 6.6. táblázat*). A hátrányos helyzetű családoknál az idegen nyelv tanulására vagy számítógép használatára szinte egyedüli lehetőségként az iskola jelenik meg. A jobb helyzetben lévő családoknál otthon is mód nyílik a számítógéppel való munkára, és az idegen nyelvet e családok gyermekei magántanárnál is tanulják. A halmozottan hátrányos helyzetű családok 75 százalékában nem jár különóra a gyerek, és ha jár, akkor kizárólag iskolai ingyenes szakkörökre.

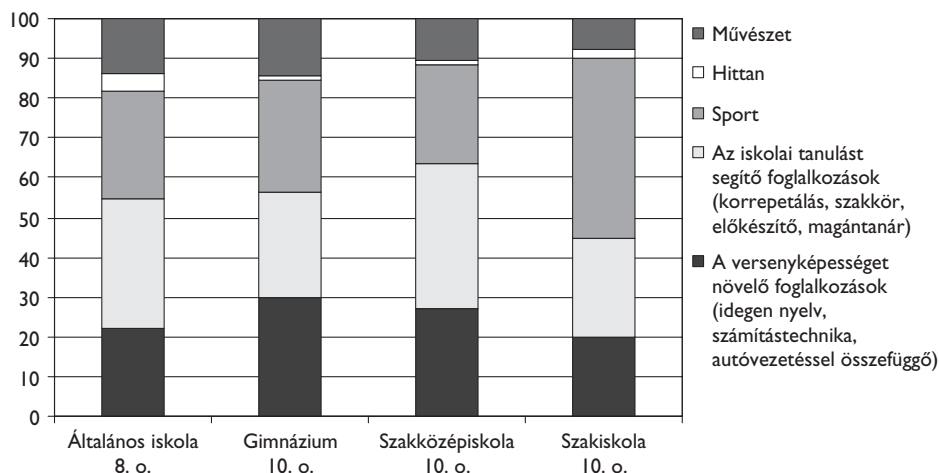
A tanulók elfoglaltságai, tanítási órán kívüli tanulási lehetőségei településenként is különbözőek. Egy, a tanulók terhelését vizsgáló kutatás (*Tanulói munkaterhek vizsgálata, 2002*) adatai alapján állítható, hogy a település típusa jellegzetes összefüggést mutat a szakkörökre járással: míg a fővárosi tanulóknak csak 13%-a jár iskolájában szakkörre, a falusi hetedikesek 31%-a teszi azt. A vidéki városokat illetően ellentétes a tendencia: a nagyobb városokban (megyei jogú városok) a tanulók 28%-a, míg a kisebb városokban 21%-a jár szakkörre. Megállapítható, hogy általában inkább a jobb tanulók azok, akik énekkarra, szakkörökre és hittanra járnak, valamint zenét tanulnak iskolájukban. Az iskolai korrepetálás tipikus látogatói – a várakozásoknak megfelelően – azok a gyengébb tanulmányi eredményű tanulók, akik otthoni tanulóval is sokat tesznek azért, hogy bizonyítványukon javítsanak. Az iskola által nyújtott, tanórán kívüli egyéb, nem kötelező szolgáltatások igénybevételéből a minta 27%-a teljesen kimarad, azaz egyik foglalkozásra sem jár (*Nagy M., 2002a*).

A közvéleményt erőteljesen foglalkoztató kérdéssé vált az elmúlt években a diákok iskolai és iskolán kívüli terhelése. Egy 2002-ben végzett reprezentatív vizsgálatban 2700 diákot és szüleit (többségükben az édesanyjukat) kérdezték meg a tanulók munkaterhelésével kapcsolatban (*Tanulói terhelésvizsgálata, 2002*). Az adatok alapján a negyedikés kisiskolások háromnegyede jár különóra (23 százalékuk háromfelére, 26 százalékuk kétfelére, 26 százalékuk pedig egyfelére). Igen nagy az eltérés a gimnáziumba és a szakközépiskolába járó diákok különóra-látogatásának mennyisége között. A tizedik évfolyam gimnazistáinak e téren lényegesen nagyobb az igénybevétele, mint az azonos korú szakközépiskolásoknak (77 százalék a szakközépiskolások 53 százalékával szemben) (lásd *Függelék 6.7. táblázat*). Míg a gimnazisták csaknem ötöde háromféle különórát is látogat, a szakközépiskolásoknak mindössze 6 százaléka teszi ezt. Nagy különbségeket találni a szakiskolások és a középiskolások iskolán kívüli leterheltségében. A legelfoglaltabbak a gimnazisták, a szakiskolások viszont keveset sportolnak, és alig tanulnak idegen nyelveket. Különösen nagyok tűnik az elmaradásuk az ún. személyiségfejlesztő foglalkozásokon való részvételüket tekintve (lásd 6.2. *ábra* és *Függelék 6.7. táblázat*).

A délutáni foglalkozások fontos szerepet tölthetnének be az egészséges életmódra nevelésben. Egy, a kilencvenes évek végén budapesti iskolákban végzett felmérés adatai szerint, a lányok és fiúk délutáni elfoglaltságai eltérőek, a fiúknál kiemelkedik a sport, s ez a nemre jellemző különbség később is megmarad (*N. Kollár, 2002*). A sportra szánt idő a diákok többségénél az életkor emelkedésével sajnálatosan csökken, amit statisztikai adatok is bizonyítanak. Az iskola által szervezett sportköri tevékenységbe az általános iskolások 41,5, a gimnazisták 29,6 és a szakközépiskolások 20,5 százaléka kapcsolódik be. Az Ifjúság 2000 vizsgálat adatai szerint a 15–19 éves fiatalok a sportot, a rekreációt

6.2. ábra

Különböző tanórán kívüli tevékenységeket végzők aránya néhány évfolyamon, 2002 (az említések százalékában)



Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

általában elhanyagolják, ebbéli szocializációjuk alacsony fokú. Az egyéni egészségmegőrző technikák beépítése az életmódba kezdetleges (Bauer–Tibori, 2002).

A nagyobb elfoglaltság, a túlméretezett kööttségek általában a pszichoszomatikus tünetek fokozódását eredményezik. Ez az összefüggés azonban nem minden esetben egyértelmű, az érdeklődésből különórára járóknál sokkal kisebb mértékben mutatkozik meg. Az iskolában jobban teljesítő tanulók feltételezhetően megengedhetik maguknak (illetve szüleik nagyobb eséllyel engedik meg nekik), hogy a tanulmányokon kívül más-sal is foglalkozzanak, és ez a tevékenység a közérzetüket is pozitívan befolyásolja (N. Kollár, 2002). Közelebb kerülve az iskola-, illetve pályaválasztáshoz azonban ez a szempont általában háttérbe szorul. A tanulói munkaterhek fokozódása – a felsőoktatás tömegessé válásával – áttevődni látszik a középiskolai felvételik időszakára. Ugyanakkor a szakiskolai tanulók kifejezetten alulterheltnak tűnnek, számukra sem az iskola, sem a család nem biztosítja eléggé, hogy a szabadidejüket tartalmasan töltsék el.

A tanulói terhelés és a tanulmányi teljesítmények közötti összefüggés napjaink egyik központi kérdése. A japán és koreai diákok 70 százaléka jár különórára (ez az ún. dzsuku [árnyékiskola] rendszer), s ezek a diákok a nemzetközi teljesítménymérés során jobban teljesítenek, mint a magyar tanulók. A 15 éves magyar diákok viszont a magas különóraszám ellenére – az OECD országokban a tanulók egynegyede mondta azt, hogy különórára jár, ez az arány Magyarországon majdnem 50 százalék – a PISA-vizsgálatban a nemzetközi összehasonlítás szerint alulteljesítettek (Vári, 2003). Ez a tény a tanítás és tanulás hatékonyságának alacsony fokát jelzi Magyarországon. A már korábban említett tanulói terheket vizsgáló kutatások első eredményei azt mutatják, hogy a problémát nem a magyar diákok általános túlterheltsége jelenti, hanem annak igen egyenlőtlen eloszlása. Az erősen szelektált és szegregált magyar iskolarendszerben a magasabban iskolázott szülők gyerekei elitiskolákba kerülve agyontanulják magukat, miközben ennek hatékonyságát megkérdőjelezi a PISA-vizsgálat eredményei. Ugyan-

akkor a tanulókat túl korán kiostál, a továbbtanulásra, sőt általában a tanulásra kevesebb esélyt adó iskolákban a tanulói populáció az iskolán kívüli kötött tevékenységeket illetően elhanyagoltnak tűnik.

6.2.1.2. A szabadidő eltöltése

Manapság már a felnőtt korosztály esetében is nehezen választható szét egyértelműen a munka- és a szabadidő, s úgy tűnik, sokkal inkább az adott tevékenységre való motiváltság, az érdeklődés, az általános mentálhigiénés állapot dönti el, hogy mit él át az ember örömszerző tevékenységnek, és mit fárasztó, kikerülhetetlen kötelezettségnek. A kötöttségek egy bizonyos határon túl azonban feltétlenül terhekké válnak, s károsan hatnak az eredményességre. Fokozottan érvényes ez a fiatalabb iskolás gyerekekre, akik életkori sajátosságaiknak megfelelő szükségleteik kielégítése nélkül nehezen, olykor egyáltalán nem motiválhatók „munkavégzésre”.

A különböző adatfelvételek abban megegyeznek, hogy a szabadidő eltöltését, a kulturális fogyasztást két nagy csoportra bontják: az egyikbe a már több mint 90 százalékos tévénézés tartozik, a másikba az összes többi tevékenység. Az Eurodata 2000 áprilisában közzétett nemzetközi összehasonlítása szerint a magyarok 5 perc híján 4 óras átlagos napi tévénézési fejadagja mindössze 4 perccel marad el az USA átlagától. A KSH életmód/időmérleg vizsgálatának adatai azt mutatják, hogy a tanulók iskolai leterheltsége aggasztóan megnövekedett 1986 és 2000 között, s ez – a tévénézést leszámítva – általában más hasznos tevékenységek (pl. olvasás, testedzés, a szabadidő társas eltöltése) rovására történt. Különösen nagy mértékben csökkent a szakmunkástanulók olvasásra szánt ideje ebben az időszakban (*Társadalmi helyzetkép, 2003*). Az Ifjúság 2000 vizsgálat eredményei (*Szabó–Bauer–Laki, 2002*) viszont azt mutatják, hogy a fiatalok a tévé miatt nem mondanak le más szabadidős tevékenységekről. Egyharmaduk naponta levegőzik, közel egynegyedük naponta felugrik a barátjához, vagy fogad valakit. Azonban sokan akkor is a tévé előtt ülnek, amikor például leckét írnak. A 14 évesek 81 százaléka tévézik naponta átlagosan 121 percet, hétvégén még 15 perccel többet, a 17 éveseknek viszont már csak 61 százaléka napi tévé-fogyasztó. A tizenévesek döntően akciófilmeket, az idősebbek inkább a szex- és horrorfilmeket kedvelik. Azokban a családokban, ahol a szülők törődnek azzal, hogy a gyermekeik mit néznek, az előbb felsorolt műfajok nézettsége 25 százalékkal alacsonyabb azokhoz a családokhoz képest, ahol a gyermekek magukra hagyva, ellenőrizetlenül tévéznek (*Bauer–Tibori, 2002*).

A fiatalok szervezeti aktivitása

Az egyesülési törvény 1989-es megalkotását követően az első években nagy lendülettel alakultak különböző tartalmú, minőségű és létszámú szervezetek, egyesületek. A jelenleg működő szervezetek egyharmadát 1988 és 1994 között hozták létre. A 2006 szervezet között található egészen kicsik (50 főnél kisebb létszámú) és 500 főnél nagyobbak is (a szervezetek mintegy egynegyede). Az 585 nyilvántartott szervezet 81,8 százaléka kínál sport-, 46,2 százaléka kulturális programokat, 28,8 százalék vállalkozik szakmai programok szervezésére és kb. negyedrészüik érdekképviseletre.

1999-ben 27 964 tagot tartottak nyilván, 36,8 százalékuk 14 évesnél fiatalabb, 20,1 százalékuk pedig a 14–18 éves korosztályba tartozik. Az 585 vezetői tisztség közel 18 százalékát 14 évesnél fiatalabb korú gyerekek töltik be mint választott képviselők. A 14–18 évesek részvállalása a vezetésben 13,1 százalékos. A szervezeti tagság az esetek harmadában a diáksportkörökhöz kapcsolható (*Ifjúság 2000*).

6.2.2. Tanítás és tanulás

Az iskolával, a tanárokkal, a tanítással kapcsolatban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az az igény, hogy legyen tanulás- és tanulóközpontú. Egyre szélesebb körben hatnak azok a tanítás- és tanuláselméletek, amelyek az eredményes tanulást célirányos, konstruktív, önszabályozó, társas, szituatív folyamatnak tekintik és ennek rendelik alá a nevelés, az oktatás megszervezését (Csapó, 2001a; Nahalka, 2002). Napjainkban szinte közhelyszerűvé vált, hogy az oktatás átalakításában döntő feladat az egyénre szabott, a minden tanuló számára optimális fejlődést támogató tanulási környezet megteremtése.

6.2.2.1. A tanulás és a tanítás szervezése

A magyarországi iskolarendszerben a tanulókhöz igazodás alapvetően olyan iskolaszervezeti megoldásokban jelentkezik, amelyek a tanulók szelektálásán alapul. A tantárgyi teljesítményekhez kötődő válogatás, a tanulók iskolákba, osztályokba, stabil csoportokba sorolása inkább a társadalmi-kulturális egyenlőtlenségek leképezését erősíti, s nem az egyéni képességek optimális kibontakoztatását (lásd a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4., a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

Az elmúlt évtizedben számos olyan változás következett be, amely a pedagógiai kultúra megújítását igényelte. Növekedett a roma népesség száma az iskolákban. A cigány gyerekek az indokoltnál nagyobb mértékben kerülnek be speciális iskolákba és szakiskolákba, a cigány pedagógiai programokra szánt normatív támogatás pedig az elkülönített cigány osztályok számának emelkedését eredményezte. Robbanásszerű volt a középiskolák expanziója. Ez azzal jár, hogy a középiskolákba olyan diákok is nagy arányban bekerülnek, akik kevésbé érdeklődnek az elméleti képzés iránt. A 16 éves kor utáni időszakra eltolt szakképzésben dominánssá vált az akadémiai jelleg, háttérbe szorult a gyakorlatorientáltság. Ennek következtében megnőtt a motiválatlan, a magatartási és tanulmányi problémákkal küszködő gyerekek aránya. E speciális problémák mellett általános nemzetközi és hazai tendencia, hogy a tanulók nagy részénél negatív érzések alakulnak ki az iskolával és a tantárgyakkal kapcsolatban (Aszmann, 2001; Báthory, 2000; Csapó, 2000; Vári, 2003).⁹ Sem a pedagógusok, sem az intézmények nincsenek megfelelően felkészülve e problémák kezelésére, nem sikerült kialakítani azokat a programokat, tanulás-szervezési eljárásokat, amelyekkel megoldható lenne a motiválatlan, felkészületlen, döntően hátrányos helyzetű tanulók színvonalas oktatása (Lannert, 2002; Liskó, 2002).

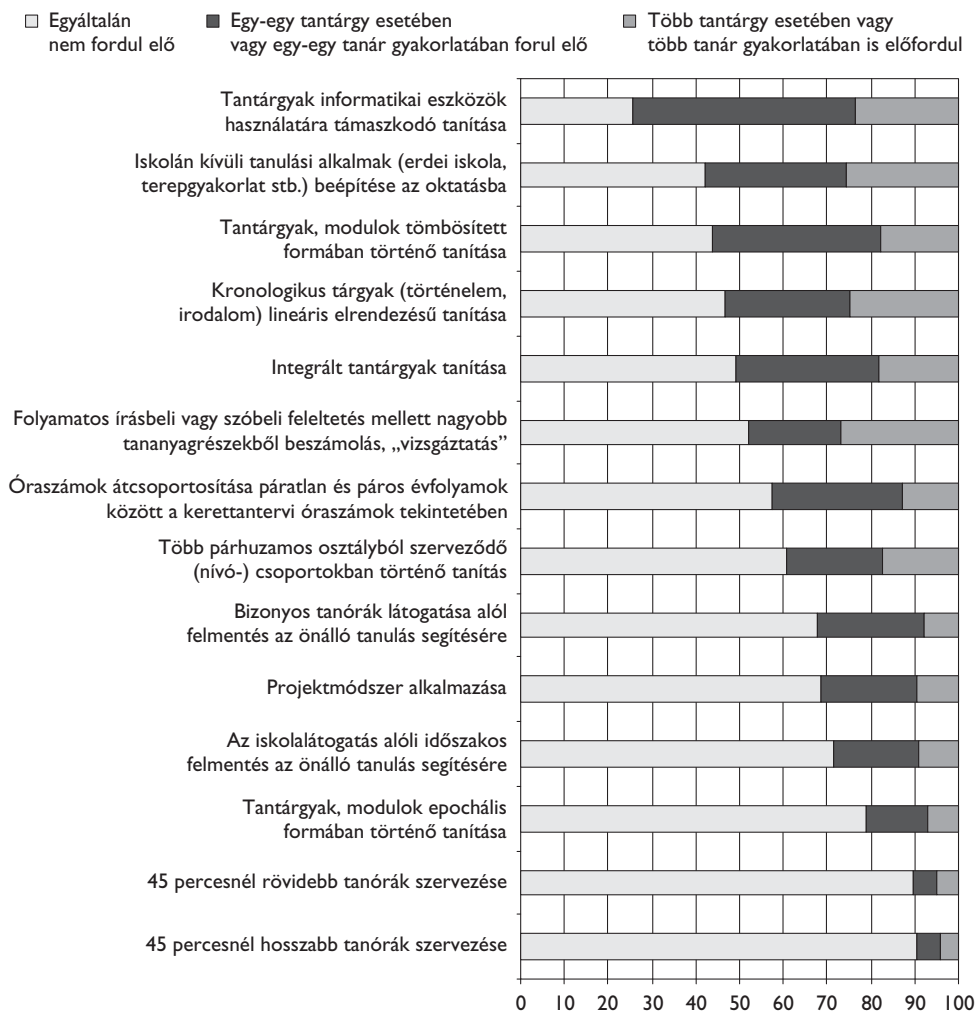
Egy 1200 intézményt érintő vizsgálat (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*) eredményei szerint az elmúlt 3-4 év során az innováció leginkább a pedagógiai programot, az iskolai tantervet és az előbbiekkal szorosan összefüggő problémákat, valamint a minőségfejlesztési kérdéseket érintette. Kisebb arányban jelentek meg változások a nevelési, oktatási módszereket (50%) és még kevésbé az intézmények szervezetét (33,2%), valamint az iskolaszervezetet (26,3%) és a képzési profilt (26,7%) illetően (lásd *Fiiggelék 6.8. táblázat*). A változások praktikus jellegére utal az is, hogy az önkormányzatok 30%-ában változatlan nevelési programokról tudnak, s ez az arány még nagyobb az 1000 főnél kisebb falvak esetében (44%) (Hermann, 2002). A kerettantervek változtatásokat kikény-

⁹ Látszólag ellentmond e tényeknek, hogy pl. a 2000-es PISA-vizsgálat szerint a magyar 15 évesek 88%-a az iskolát olyan helynek tekinti, ahol barátkozni lehet. E jelenségben azonban a tanítási-tanulási és a kortársakhoz kötött társas szituáció ellentmondásai jelennek meg.

szerítő szerepét jelzi, hogy az iskolák közel egyharmadában e szabályozó nélkül nem változtattak volna tantervükön, és csak az intézmények egytizedében voltak olyan módosítások, amelyeket a kerettantervek nélkül is elvégeztek volna (Simon, 2002). Ma már sok helyen alkalmaznak modernebb tanulás-szervezési módokat (informatikai eszközök használata, erdei iskolák szervezése, modul formában való oktatás). Vannak azonban olyan megoldások, eljárások, amelyek még most is igen ritkán bukkannak fel a magyar iskolákban, mint például a projektmódszer, az epochális forma, az egyéni tanulási utak szervezése (lásd 6.3. ábra és Függelék 6.9. táblázat). Ugyanakkor nem jellemző, hogy az iskolák tantervfejlesztő műhelyekké alakultak volna, csak 5-6%-ukban folyik ilyen jellegű munka (lásd még az az oktatás tartalmáról szóló 5. fejezetet).

6.3. ábra

Tananyag- és tanulás-szervezési módok az iskolai gyakorlatban, 2002 (%)



Forrás: Simon, 2002

Az intézmények nagy részében kihasználják a központi szabályozásban és az iskolai önállóságban rejlő lehetőségeket; fakultatív tárgyakat, tagozatos és felzárkóztató osztályokat szerveznek. A tagozatos és a felzárkóztató osztályokba a tantárgyi teljesítmény, érdeklődés alapján csoportosítják a gyerekeket, azt feltételezve, hogy homogén csoportokban eredményesebb a tanítás-tanulás. Az iskolák többségében viszont nem számolnak azzal, hogy a kiválasztási szempontokban a szülők szocioökonómiai státusa is megjelenik, így gyakran, de különösen a hátrányos helyzetben levő tanulók esetében az egyénhez alkalmazkodó fejlesztés helyett az elkülönítő jelleg válik meghatározóvá. Ez a jelenség érhető tetten a nem kötelező foglalkozások megoszlásában is. A statisztikai adatok szerint jól látható különbségek vannak iskolafokok és -típusok szerint a felzárkóztató, fejlesztő és tehetséggondozó foglalkozások arányaiban. Az általános iskolában közel azonos arányban vesznek részt a tanulók felzárkóztató, illetve fejlesztő és tehetséggondozó foglalkozásokon, a szakiskolákban és a szakközépiskolákban a felzárkóztatás van túlsúlyban, míg a gimnáziumokban a tehetséggondozás (lásd *Függelék 6.10. táblázat*). A települések közül a községekre inkább a felzárkóztatás, mint a tehetséggondozás a jellemző (lásd *Függelék 6. 11. táblázat*).

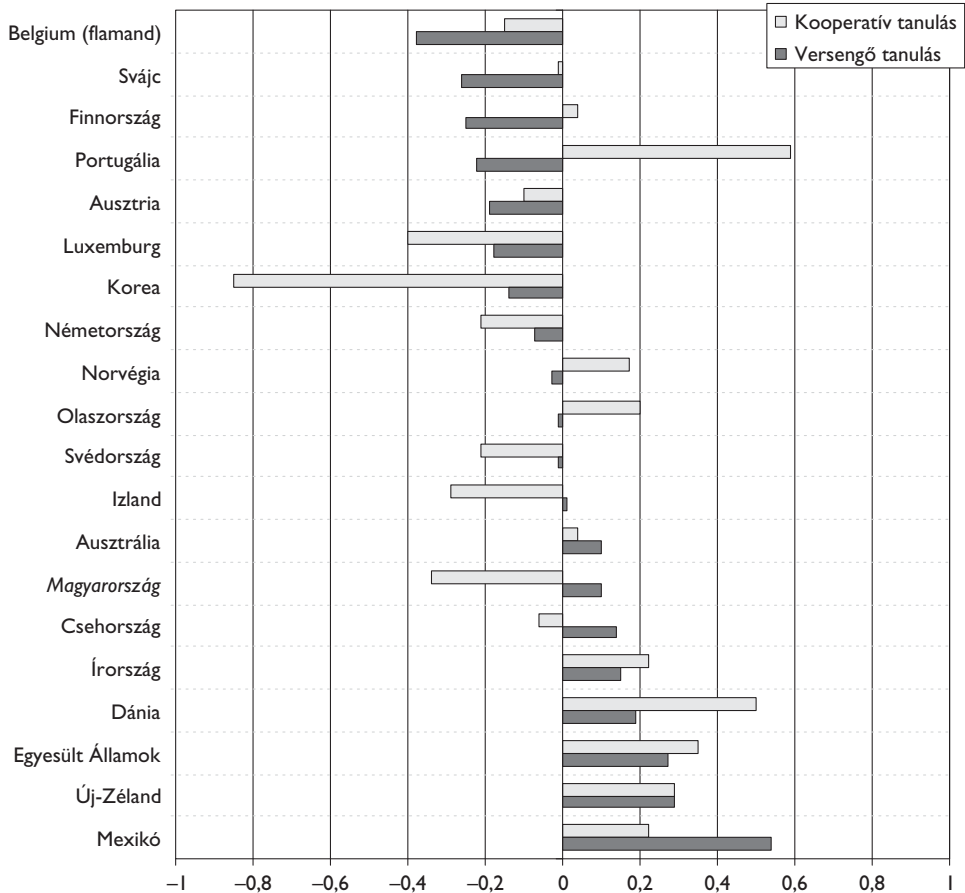
Kutatások jelzik, hogy az iskolák és a pedagógusok nagy része pozitívan viszonyul a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe vevő oktatáshoz. Sok pedagógus vallja, hogy alkalmaz a tanulókhöz igazodó tanításszervezést óráin, de a kutatási eredmények ezt kevésbé támasztják alá. Egy 100 fős nem reprezentatív mintán 1998/1999-ben végzett interjúkutatás eredményei szerint a tanárok – saját bevallásuk alapján – alapvetően hagyományos, differenciálásra kevésbé alkalmas oktatási módszereket alkalmaznak a tanítási órákon (*Falus, 2001; Petriné, 2001*). Ugyanakkor viszonylag sokféle oktatási módszerrel tanítanak, 80 százalékuk nyolcnál több módszert alkalmaz. A magyarázatot, a megbeszélést, a szemléltetést és az egyéni munka valamely formáját a pedagógusoknak több mint 90 százaléka alkalmazza, de az újgenerációs módszerek (kooperatív módszerek, projektoktatás, számítógépes módszerek, internet, multimédia) alkalmazása nem haladja meg az 50%-ot (*Falus, 2001; Jelentés..., 2000*). A 2002 tavaszán végzett tantárgyi felmérések (*Tantárgyi observáció – iskolai adatfelvétel, 2002*) szerint, az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok lényegesen gyakrabban alkalmaznak frontális munkaszervezést, illetve tanári magyarázatot, mint egyénre szabott tanulásszervezést (*Varga A., 2002b*). Az egyénhez igazodás, a differenciált tanítás-tanulás kapcsán még ma is él az a nézet, hogy főként a lemaradó, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását és a tehetségekkel való külön foglalkozást jelenti, ami az osztályokba, csoportokba sorolások mellett döntően tanítási órákon túli foglalkozásokon, korrepetálásokon, illetve szakkörökön, felvételi előkészítőkön, tanulmányi versenyeken keresztül valósul meg (*Liskó, 2002; M. Nádasi, 1999; Nagy M., 2002b; Neuwirth, 2002*). A tanárok nem gondolják, hogy az iskola nem elégíti ki a tanulók egyedi szükségleteit (*Molnár, 2002*), holott ennek ellentmond, hogy különböző felmérések szerint (*Tanulói terhelésvizsgálat, 2002; PISA 2000 adatbázis*) a magyar diákok nagy arányban vesznek részt iskolán kívüli oktatásban.

A tudás alapú társadalom igényei, szükségletei alapján az iskola által szervezett iskolai és iskolán kívüli tanulásban kiemelt szerepet kell, hogy kapjon az olyan új kompetenciák, képességek fejlesztése, mint a rugalmasság, az alkalmazkodóképesség, az önálló tanulás, a kreativitás, a problémamegoldó képesség, az együttműködési és kommunikációs képesség, az információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége. Az elmúlt évtized hazai és nemzetközi kutatási adatai jelzik, hogy a magyar iskolák

ezen a téren nem eléggé eredményesek (lásd a *közoktatás minőségéről és eredményességéről* szóló 8. fejezetet). Az okok összetettek, de a tanítás-tanulás szervezése szempontjából leginkább az egyéni és csoportsjátosságokhoz alkalmazkodó oktatás fent már jelzett problémái mellett a tanulás megtanításának, megtanulásának, a kooperatív módszerek és az információs, kommunikációs kultúra alkalmazásának hiányosságai lehetnek döntőek. A „tanárok módszertani kultúrája elmaradt az elmúlt évtized változásaiból következő igényektől” (Kerber, 2002), túlzott a frontális munka aránya, hiányzik a differenciálás, dominál a „kréapedagógia”, kihasználatlanok az információs és kommunikációs technológiában rejlő lehetőségek. Ez utóbbi területen ugyanakkor előrelépések is tapasztalhatók: a középfokú iskolák kb. egyötödében gyakran használják a számítógépet szimulációs tanulásra, az egyéni tempó biztosítására, az egyes tantárgyak összekapcsolására, az önálló tanulóképesség elsajátítására (lásd *Függelék 6.12. táblázat*).

6.4. ábra

A versengő és a kooperatív tanulás indexe az OECD-országokban, 2000 (OECD-átlag = 0)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

Megjegyzés: A pozitív szám az OECD átlagán felüli, a negatív szám az OECD átlagán aluli értéket jelöli.

Az iskoláknak napjainkban nagyobb figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanulók tudják kontrollálni és menedzselni saját tanulásukat, nemcsak azért, hogy eredményesebb legyen az iskolai pályafutásuk, hanem azért is, mert erre egész életükben szükségük lesz. A kilencvenes években több tanulás-módszertani programot dolgoztak ki, majd a központi tartalmi szabályozások (NAT, kerettantervek) az iskolai tantervek szerves részévé tették a tanulás megtanítását. A PISA-vizsgálat (*PISA 2000 adatbázis*) azt mutatja, hogy a magyar 15 évesek gyakran élnek az önszabályozó kontroll stratégiával (*Vári, 2003*). E stratégia pozitív hatása mégsem jelenik meg a tanulók teljesítményeiben. Ez részben valószínűleg azzal magyarázható, hogy a tanulás során a memorizálásra építő tanulási stratégiát a magyar tanulók kétharmada az OECD-átlag felett alkalmazza, míg az elaborációt, a különböző dolgokat összekapcsoló, más és más kontextusban alkalmazó stratégiával már csak a diákok fele él az OECD-átlag felett. Ezen túl a tanulási kontroll és tanulási stratégiák pozitív hatása nem tud érvényesülni, ha azt a tantárgyak tartalma és a tanítás módszere nem támogatja (lásd még a *közoktatás eredményességéről* szóló 8. fejezetet).

A fent említett 2000-es PISA-vizsgálat adatainak tanúsága szerint az OECD-országok többségében a tanulói teljesítményeket egyaránt pozitívan befolyásolja a kooperatív és a versengő tanulási stratégia. Általában azok, akik jól teljesítenek, mindkét stratégiát használják a tanulás során. A magyar diákok teljesítményében a kooperatív stratégiák nem játszanak komoly szerepet, a versengő stratégiák viszont dominálnak (*Molnár, 2002*) (lásd 6.4. ábra és Függelék 6.13. táblázat). A kooperatív stratégiák háttérbe szorulása részben a hazai tanulás-szervezés hagyományaival, a frontális oktatás ma is jellemző túlsúlyával magyarázható. Ez, a társadalmi szinten is jelentkező individualizációval együtt, a teljesítmény- és versenykényszer felerősödésével a fiatalok egymás iránti szolidaritásának, az osztálytársak közötti kohézióknak kutatási adatokkal is bizonyítható gyengüléséhez vezet (*Szekszárdi et al., 2000*).

6.2.2.2. A pedagógiai kultúra megújítása

A sikeres kezdeményezéseket a tanítás-tanulás szervezése terén sokféle szempont mentén lehet kiválasztani és bemutatni, ilyenek az újszerű iskolakoncepciók, a változó oktatási tartalmak, módszerek, taneszközök. Az alternatív megközelítések terén úttörő szerepet játszottak a nyolcvanas évek második felében a különféle egyéni innovációk, többek között Varga Tamás, Kokas Klára, Winkler Márta, Gáspár László, Zsolnai József iskolát megújító törekvései.

Az elmúlt évtizedben értékeiben, megoldási módjaiban, hatásaiban egyik legjelentősebb kezdeményezésnek az alternatív vagy független intézmények tekinthetők (lásd még a *tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet). Az első alternatív iskola (Alternatív Közgazdasági Gimnázium) 1988-as alapítása óta több mint négyszáz magán- és alapítványi óvoda, általános és középiskola, felsőoktatási intézmény alakult. Jelenleg 120 000 diák jár független intézménybe, 60%-uk művészeti iskolában tanul, és ötvenezren vesznek részt iskolarendszerű képzésben (*Horn Gy., 2002*). Ugyanakkor fel kell hívni a figyelmet arra, hogy alternatív pedagógiai módszerek használatára önkormányzati fenntartású intézményben is találunk példát.

Az alapítványi és magániskolák többsége magát *alternatívnak* nevezi, az intézmény által képviselt értékeket, pedagógiai célokat, módszereket *másnak*, a hagyományostól eltérőnek véli (*Kereszty, 2002b; Magániskolák almanachja, 2001; Mihály O., 2002; M. Nádasi, 1995*). A független intézmények az állami intézményeknél gyorsabban, rugalmasabban

képesek reagálni a kihívásokra, intézményt szervezni nemcsak a gyorsabban haladók részére, de a hátrányos helyzetű, lemaradó, problémákkal küszködő gyerekek számára is.

A független iskolákat a pedagógusszakma innovációra kész, nyitott, rugalmas rétege hozta létre. Ezzel magyarázható, hogy a rendszerváltástól napjainkig jelentősen megváltozott gazdasági, jogi környezethez képesek voltak alkalmazkodni. Nevelési-oktatási gyakorlatuk rendkívül különböző, de a gyakorlatukat meghatározó értékekben, iskola-koncepciókban markáns közös elemek ragadhatók meg. A független iskoláknál a gyermekközpontúság, a személyiségfejlesztés, a képességfejlesztés központi érték, ez megnyilvánul a pedagógiai célokban, az oktatás tartalmában, a tanítás-tanulás megszervezésében, az iskola egész működésében. Kiindulópontjuk, hogy a gyermek erkölcsi és jogi értelemben szabad lény. Intézményeikben az emberi személyiség kibontakozását segítik a maga méltóságában és szabadságában (*Vekerdy, 2002*). Jellegzetes törekvésük, hogy a személyes tudás megalkotásához kívánnak segítséget nyújtani, nem sokat felületesen, hanem keveset mélyen kívánnak tanítani. A tudás forrását a gyerekek teljes világában látják, nem csak a hagyományos tantárgyakba merevített tudásban (*Mihály O., 2002*). Ez a szándék realizálódik például az ún. epochális oktatásban, a kultúrkörök szerinti tanításban, a projektszerű tanulásszervezésben. A pedagógus személyiségének, szerepének kitüntetett jelentőségét valamennyi koncepció kiemeli. Ennek egyik jele, hogy a legtöbb független iskolában négy, hat, esetleg nyolc évig azonos osztálytanító, osztályfőnök vezet azonos csoportot. A tanár szervező, irányító, feltételeket teremtő animátor, együttműködő partner (*Horn Gy., 2002*).

Az alternatív pedagógiai módszerek, iskolák egyik legfontosabb közös jellemzője az egyéni és csoportkülönbségek figyelembevétele, a differenciált vagy adaptív oktatás, amelyben a pedagógus minden gyerekben a speciálisat, a rá jellemző egyedi sajátosságokat igyekszik keresni, meglátni. A tanulási nehézségeket a tanulási folyamat természetes velejárójának tekintik, a hátráltató okokat nem feltétlenül a gyerekekben keresik. A képességfejlesztés jegyében törekednek a tanítási program változatos feldolgozására, a gyermekek sokoldalú tevékenykedtetésére, az egyéni tanulási stílus és ütem tekintetbevételére, a gyerekek által önállóan választható feladatok alkalmazására, a teljesítményszintek széles sávjának elfogadására (a független általános és középiskolák jelentős részében nincs osztályismétlés), a tanítói/tanári irányítás mellett az együttműködő, kooperatív tanulás gyakori alkalmazására (*Kereszty, 2002b*).

A független iskolák körében gyakori, hogy a diákok teljesítményét nem osztályzatokkal, hanem kötött, illetve szabad fogalmazású szöveggel értékelik. Az értékelést mint a diákok megismerésének, megértésének eszközt fogják fel, amellyel ideális esetben a gyerek saját fejlődéséhez kap segítséget, ezért főként alapfokon eltekintenek az osztályzatoktól. Fontosnak tartják az önértékelést, valamint a diákokkal kötött egyéni tanulási szerződéseket (*Kereszty, 2002b*).

A független iskolák szemléletmódja, iskolakoncepciója, módszertani gazdasága kihívást jelent a közoktatás intézményei számára. Az elmúlt évtizedben részben érvényesült pedagógiai innovációt ösztönző szerepük, az általuk alkalmazott módszerek egy része már megjelent az önkormányzati intézményekben is. Gyermekbarát gondolataiknak, gyakorlatuknak elterjedését azonban sok tényező akadályozza. Legtöbb esetben olyan iskolakoncepcióról van szó, amelynek egyes elemeit csak korlátozott mértékben lehet átvenni, ilyen például a projektoktatás, a tanítási idő tömbösítése vagy rugalmas megszervezése, új tartalmak tanítása (a tanulás tanítása, tömegkommunikáció, társada-

lomismeret stb.). A részleges átvétel is kockázattal jár, átalakíthatja az iskolai élet megszervezését, ami konfliktusokkal járhat (*Horn Gy., 2002*). Számolni kell azzal is, hogy ezen iskolák diákjainak szociokulturális háttere erősen különbözik a hagyományos iskolákétól, a szülőknek több mint fele felsőfokú végzettséggel rendelkezik, az idejáró gyerekek többsége az átlagnál motiváltabb (*Lannert, 2002*). Vannak már-már kifulladás és csalódást okozó független iskolák is (*M. Nádasi, 1995*). Az alternatív módszerek, iskolák nem működnek meghatározó pedagógus személyiség nélkül. Bár az elmúlt években a pedagógusképzésben és -továbbképzésben egyre több helyen, több alkalommal jelenik meg az alternativitás témája, mégsem állítható, hogy elegendő és pontos információval rendelkeznek az egyes alternatív megoldásokról a pedagógusjelöltek és a pedagógusok. Szükség lenne arra, hogy a független iskolák többet mutassanak be magukról, a tanárképző intézmények nagyobb figyelmet fordítsanak az alternatív pedagógiák problémacentrikus bemutatására (*Vekerdy, 2002*).

6.3. Az iskolák és környezetük

A kilencvenes évek gazdasági, társadalmi, politikai kihívásai folyamatos alkalmazkodásra készítették a magyar közoktatási rendszer szereplőit. A csökkenő gyerekéltszám és a normatív finanszírozás természetéből fakadóan az iskolák közt verseny indult el a tanulóért, ezért azok egyre inkább igyekeznek az eddiginél jobban figyelembe venni a kliensek (szülők, tanulók) igényeit. Ugyanakkor az új szabályozó eszközök bevezetésével (kerettantervek, mérési-értékelési rendszerek) hangsúlyosabbá vált a központi szabályozáshoz való alkalmazkodás is. Ezek a folyamatok azoknak az iskoláknak kedveznek, amelyek innovatívak, de egyben alkalmazkodni is képesek.

6.3.1. Az iskolák és társadalmi környezetük

Az intézményi szintű autonómia adta lehetőség és az egzisztenciális kényszer arra készíti az iskolákat, hogy a helyi társadalommal (szülőkkel, társadalmi szervezetekkel), más nevelő-oktató intézményekkel, a munka világával, a szélesebb társadalmi közeggel működjenek együtt. A központi irányításban is megjelentek olyan elemek, amelyek a partnerkapcsolatok kiépítését ösztönözték. A gyakorlatot azonban, az együttműködési törekvések ellenére, ma még inkább az elszigeteltség, illetve a verseny jellemzi.

6.3.1.1. Iskolák és szülők

A szülők és az iskola kapcsolata a rendszerváltás óta – legalábbis a jogalkotás szintjén – rendkívül sokat változott, a családok így lehetőséget kaptak arra, hogy saját jogokkal, kompetenciákkal rendelkező partnerekké váljanak.

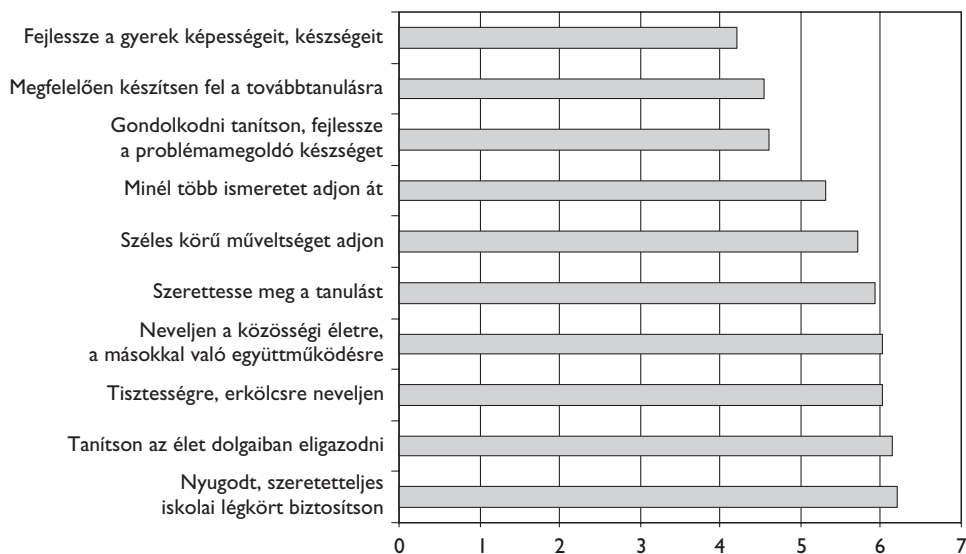
Az oktatási intézmények többsége a kilencvenes években, a Nemzeti alaptantervhez, majd a kerettantervekhez kapcsolódó pedagógiai program készítése idején törekedett is arra, hogy megismerje a tanulók szüleinek véleményét az iskola működéséről. Állami, önkormányzati, magánintézmények dolgoztak ki elégedettséget, igényt felmérő eszközöket, és készítettek fel a pedagógusokat azok használatára. Ezek kezdeti és fontos lépések voltak ahhoz, hogy a szülőkre valóban partnerekként tekintsenek. A Comenius 2000 minőségfejlesztő programban elvileg megvolt a lehetőség, hogy a partnerség tuda-

tos eleme legyen az intézmény működésének, fejlesztésének. A szülői elégedettség egyre gyakoribbá váló mérésének tapasztalatai alapján az oktatási intézmények képviselői úgy vélik, hogy – habár az iskola leginkább a fenntartó igényeit elégíti ki – a szülők is elégedettek gyermekük iskolájával (lásd *Függelék 6.14. táblázat*).

A szülők az iskolától általában azt várják, hogy gyermekeiket alkalmassá tegye a munkaerőpiacon történő helytállásra (fejlessze képességeiket, készítse fel őket a következő iskolafokozatra), ehhez képest alárendelt szerepet játszik a gyerekek lelki egészsége, felkészítése az élet dolgaiban történő eligazodásra (lásd *6.5. ábra* és *Függelék 6.15. táblázat*).

6.5. ábra

Szülői elvárások az iskolával szemben, 2002 (átlagos rangpozíció)



Forrás: Tanulói terhelésvizsgálat, 2002

Az intézmények céljait, működését befolyásoló szülői elvárások differenciáltak a tanulók életkora és ezzel összefüggően az iskolafokok szerint. Az általános iskola alapozó szakaszán a különböző fenntartású és különböző pedagógiai koncepció alapján működő iskolákkal szemben alapvető igényként jelenik meg, hogy az iskolák kellemes, biztonságot nyújtó helyek legyenek a gyermekek számára, míg a középfokon, főként a gimnáziumok kapcsán inkább a tantárgyi teljesítmények, a felsőfokú továbbtanulás válnak fontossá (*Hunyady Gy.-né, 2002; Nagy M., 2002a*). A szülői óhajoknak való mindenáron való megfelelés káros is lehet, amennyiben az iskolának nincs határozott elképzelése arról, hogy mit is csináljon a gyerekekkel. A továbbtanulási arányok iránti fokozott figyelem egydimenziós értékelési sémába szorítja az oktatási intézményeket, amelyek – törekedve a potenciálisan később majd sikeresen továbbtanuló gyerekek beiskolázására – maguk is a szelekciós mechanizmusuk felerősítésében érdekelték.

Az iskola és a család közötti kapcsolat

A szülők és az iskolák viszonya számos szempontból eléggé differenciált. Egy 2000. augusztus elején végzett országos vizsgálatban a válaszoló szülők kb. harmada (36 százalék) azt válaszolta, hogy nagy vagy nagyon nagy befolyással van gyermeke óvodai vagy iskolai oktatására, nevelésére. A többség azonban úgy vélekedett, hogy alig vagy egyáltalán nem képes hatni gyermeke intézményben történő szocializációjára, mert ebbe az iskolák nem vonják be őket (Gallup, 1999). A ritka találkozás korlátozza az információ- és a véleménycserét. Az igények megfogalmazásában, a kapcsolattartás minőségében és az iskola eredményességének megítélésében feltehető, hogy eltérő a képzett és a kevésbé képzett szülők véleménye, magatartása. A képzettebbek jobban artikulálják igényeiket, erőteljesebb az oktatással kapcsolatos kritikai attitűdjük, elvárásaik jobban megtestesülnek a gyermekek iskoláztatásába fektetett beruházásaikban, az alternatív pedagógiai módszerek iránti keresletükben. Az intézmény oldaláról ez felveti a felelősség, az átláthatóság és az elszámoltathatóság kérdését, valamint azt, hogy miképpen tudják népszerűsíteni magukat az iskolák, hogyan menedzselik az intézményt. Valószínűleg településekhez, térségekhez kötődően is differenciálódik a szülők és az iskolák kapcsolatának jellege. Európai tendencia, hogy a szülőket ma már jobban bevonják az iskola világába és a különböző szabadidős tevékenységekbe, mint régebben. Ez nemcsak a szülők és az iskolák, hanem a különböző generációk együttműködését is erősíti. Ezzel a jelenséggel Magyarországon főként az iskolázás kezdeti szakaszában és az alternatív iskolákban lehet találkozni (Golnhofer, 2001).

Több helyen tapasztalható, hogy a szülők komolyan véve az iskola mellett létrehozott alapítványt, adójuk egy százalékával, valamint természetben (szállítás, papír, írószer, építőanyag) támogatják azt. Az önszerveződés *negatív* példájának nevezhetjük ugyanakkor azt, amikor egy település jobb módú szülői gyermekeik minőségi iskoláztatását úgy próbálják biztosítani, hogy ezzel a gyengébb érdekérvényesítő csoportokat hozzák még hátrányosabb helyzetbe (lásd a *keretes írást*).

A szülői jogok érvényesülése

A szülők jogai és kötelességei nem egy esetben egymástól elválaszthatatlanok, egymásnak előfeltételei. A szülő felügyeleti joga szüneteltethető, illetve végső esetben meg is vonható akkor, ha a szülő nem teljesíti kötelességét, például tartósan, többszöri felszólítás és pénzbüntetés után sem biztosítja gyermekének az óvodai nevelés keretében folyó, az iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson való részvételét, nem teszi lehetővé tankötelezettségének vagy képzési kötelezettségének teljesítését,¹⁰ vagy nem segíti elő gyermekének a közösségbe történő beilleszkedését. A szülő kötelezettségei teljesítésének mintegy előfeltétele *jogainak megfelelő érvényesülése*. A szülők csak akkor tudják biztosítani gyermekük óvodáztatását és tankötelezettségének teljesítését,¹¹ ha rendelkeznek a megfelelő információkkal,¹² valamint élni tudnak az iskola szabad megválasztásának jogával.¹³ Ugyanakkor a tájékoztatáshoz való jog leginkább azoknál a szülőknél sérül, akiknek a leginkább szükségük lenne rá (Ligeti–Márton, 2003).

¹⁰ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (Kt.), 14. § (2) bekezdés a) pont.

¹¹ Kt. 14. § (2) bekezdés a) pont.

¹² Kt. 14. § (1) bekezdés a)–b), e), g)–h) pont.

¹³ Kt. 13. § (1) bekezdés.

A jászladányi eset

A jelentős roma lakosságot magáénak mondó településen a túlnyomórészt nem roma szülők egy magánalapítású iskola létrehozását kezdeményezték, mely az eredeti, önkormányzati iskola épületének egy részét is igénybe vette volna a tervek szerint. Ebben az iskolában minimális havi tandíjat kell majd fizetnie az oda járó gyermekek szüleinek. Így éppen a legszegényebb társadalmi csoportok (jó eséllyel a romák) lesznek kizárva a valószínűleg színvonalasabb oktatásból (*Ligeti–Márton, 2002*). Az iskola minősége körüli konfliktus mögött az oktatási verseny és a társadalmi méltányosság közötti ellentmondás feszül, amelyet elsősorban cigány és nem cigány szülők közötti konfliktusként interpretált a sajtó. A média fokozott jelenléte az oktatási tárcát is cselekvésre készítette. A magániskola alapítását nem engedélyezték, és felajánlottak egy esélyteremtő programcsomagot (lásd még az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet). Sajnálatos módon a szembenálló csoportok nem jutottak konszenzusra, sőt a negatív önszerveződés újabb példáját mutatja, hogy a nem cigány lakosság képviselőiből alakult meg – miután jogszabályba nem ütközik – a helyi cigány önkormányzat. A jászladányi jelenség szemléletes példa arra, hogy ott, ahol a helyi középosztály és az elmaradottabb családok elvárásai között szakadékszerűvé válik a különbség, ott a jobb érdekérvényesítő szülők elhúzhatják az eszköztelenségük miatt tehetetlen pedagógusokat és az iskolákat egy olyan irányba, ahova a leszakadók képtelenek követni őket. Ennek következtében tovább nő a távolság az elit és a periféria között. Komplex problémaként jelentkezik tehát az önérvényesítésre törekvő szülők túl- és a csekély érdekérvényesítő erővel rendelkezők alulmotiváltsága. A hasonló feszültségekre mindaddig számítani kell, amíg a pedagógusok nem kerülnek olyan helyzetbe, hogy készek és képesek legyenek saját iskolai programjukat szakmai szempontból megalapozottan, diákjaik szükségleteinek megfelelően kialakítani, s ennek során az adott szülőkkel kölcsönös bizalmon és felelősségen alapuló kapcsolatot kialakítani és együttműködni.

Bár a jogszabály-módosítások folyamatosan bővítik az *iskolaszék* jogköreit¹⁴, ez a hazánkban valójában hagyomány nélküli testület ma még viszonylag kevés helyen játssza az intézmények életében az őt megillető szerepet. Sajnos ma is élő, sőt erősödő jelenség, hogy a pedagógusok többsége rosszul éli meg, ha egy „külső szereplő” (és a szülő továbbra is ennek számít) lehetőséget kap az iskolai életbe történő beleszólásra. A szülőket pedig visszatarthatja a véleményformálásban a retorziótól való félelem.

A több évtizedes múltra visszatekintő *szülői munkaközösség*nek (szmk) – az iskolaszékétől eltérően – a legtöbb iskolában van valamiféle valós funkciója. Az óvoda és az iskola legtöbbször a rendezvények, kirándulások megszervezésére „használja” a szülői munkaközösséget, a legtöbb pedagógus eleve segítőtársnak tekinti a munkaközösségbe tömörült szülőket. Előfordult ugyanakkor olyan eset is, hogy a szülői munkaközösség csak a pedagógiai program létrehozásakor alakult meg, hogy azt hivatalosan véleményezhesse.

¹⁴ Lásd pl. a 11/1994. (VI. 8.) MKM rendeletet a nevelési-oktatási intézmények működéséről.

Magyarországon feltűnően sok *iskolán kívüli szülői szervezet* létezik, többségük létrejötte mögött ott áll a Magyarországi Szülők Országos Egyesülete (MSZOE). Az MSZOE – saját megfogalmazása szerint – ernyőszervezet, mely a helyi szülői egyesületeket tömöríti, a helyi tagszervezetek koordinálását végzi, és együttműködésre serkenti a különböző szervezeteket. Működése során számos kiadványt jelentetett meg,¹⁵ növelendő a szülők és szülői szervezetek tájékozottságát.

6.3.1.2. Iskolák és egyéb partnerek

Magyarországon, a fejlett országokhoz hasonlóan, országos, regionális, helyi és intézményi szinten is fontos oktatáspolitikai törekvés a társadalmi partnerekkel való egyeztetés. Az 1993-as közoktatási törvény 1996-os módosításával alakult ki az iskolai szintű egyeztetés intézményének, az iskolaszéknek ma is fennálló összetétele, felelőssége. A fenntartó képviselőinek száma a korábbi egyharmadról egy főre csökkent, s helyüket a diákok képviselői foglalták el. Megszűnt a testület felállításának korábban kötelező jellege. Legfontosabb jogköre, hogy kötelező kikérni véleményét a pedagógiai program elfogadásakor.

A helyi társadalom szereplőivel való kapcsolattartás az elmúlt öt évben az iskolák közel felénél nem változott. Figyelemre méltó, hogy az iskolák egyharmada viszont a gazdálkodó szervezetekkel, helyi vállalkozókkal, kb. 22%-uk az egyházakkal és 16%-uk a helyi politika szereplőivel való kapcsolat intenzitásának erősödéséről számolt be. Az iskolák közötti horizontális és vertikális kapcsolatok erőssége hasonló az előzőekhez, közel 50%-uknál nem változott, de egyharmaduknál erősödött. Kevés intézménynek van külföldi kapcsolata, de biztató, hogy az elmúlt öt évben 21%-uknál ennek intenzitása erősödött (lásd *Függelék 6.16. táblázat*). A különböző pályázatokon keresztül megvalósult kapcsolatok célja részben a tapasztalatszerzés, részben a közös fejlesztő munka. A partnerség erősítésében fontos szerepet játszanak a különböző nemzetközi pályázatok (Socrates-, PHARE-program).

Az iskolák nem tudják kihasználni szakmai fejlesztésre a felsőoktatásban és a kutató intézményekben meglévő forrásokat, hiszen majdnem 60%-uk nem kerül kapcsolatba velük. Viszont a továbbképzésekben, a szakmai fejlesztésben végbement változásokra utal, hogy az elmúlt öt évben az iskolák 38%-ának elmélyültebb kapcsolata alakult ki a pedagógiai szolgáltató intézményekkel a hagyományos képzéseken, a szaktanácsadásokon és a projekttevékenységeken keresztül (lásd *Függelék 6.16. táblázat*).

Az intézmények és az oktatásban érdekelttek közötti kapcsolattartást segítik, ösztönzik azok a civil szervezetek, amelyek közoktatással kapcsolatos tevékenységet végeznek. A szervezetek együttműködése a személyes kapcsolattartáson (konferenciák, továbbképzések szervezése), a szakanyagok készítésén és a szakmai érdekérvényesítésen keresztül valósul meg.

Európa-szerre tapasztalható, hogy megerősödött az iskolák és a helyi közösségek viszonya, az iskolák szorosabbra fonják kapcsolataikat a helyi szociális, nevelési hálózatokkal, illetve a helyi közösségek tagjai intenzívebben bekapcsolódnak az oktatási

¹⁵ A közoktatási törvény egyes paragrafusait (59. § és 17. §) bemutató, magyarázó kiadványok (1998), szülői szervezetek létrehozását segítő füzet (1998), az Oktatási Minisztérium támogatásával készült Keszei Sándor – Simonné Toldi Ágnes Jelentkezés középfokú iskolákba című 46 oldalas könyvecskéje (2001), Keszei Sándor Az érettségi vizsga szabályairól szülőknek című tájékoztatója (2002), valamint az 1996 novemberében napvilágot látott Pelikán című szülői újság – szintén Keszei Sándor gondozásában.

intézmények életébe. Ezzel a jelenséggel különösen olyan országokban foglalkoznak, ahol az iskolák lakóhelybázisúak, így olyan vezető közösségi intézményekké válhatnak, amelyek az egymástól történő tanulást is támogatják (tanulóiskolák, tanuló városok). Nálunk is vannak kis számban hasonló kezdeményezések, mint például a Veresegyházi Életmód Program, amely az egészséges egyéni életmód és a közösségben való élet új, dinamikus formáinak fejlesztését a közintézmények új kapcsolathálózatára építi (*VÉP életmódprogram, 2002*).

Az oktatási intézmények közötti kapcsolatok ösztönzésében, fejlesztésében ma még nem tölt be jelentős szerepet a nyilvánosság. Nem jutnak el széles közönséghez sem a nyomtatott, sem a világhálón megjelenő információk (például a működőképes gyakorlat bemutatása, a pályázati lehetőség ismertetése, a különböző szervezetek, intézmények leírásai).

Az iskolák egyik legfontosabb partnere a fenntartó. Kutatási adatok azt jelzik, hogy az intézményvezetők általában úgy vélik, hogy iskolájukkal a fenntartó elégedett (lásd *Függelék 6.14. táblázat*). Ugyanakkor arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy miközben a procedurális szabályozás előtérbe kerülése az intézményen belüli alkufolyamatokat erősíti (ilyen a szülőkkel való egyeztetés a buktatásról vagy a tanárok közötti megegyezés az óraszámokról), addig a költségvetési válsághelyzetben a fenntartó és az iskola közötti alkufolyamatok felborulnak, és a partneri viszony sérülhet.

6.3.2. Az iskolák közötti kapcsolatok: verseny és együttműködés

Minden oktatási rendszerben megfigyelhető a verseny, de Magyarországon a kilencvenes években felértékelődött a jelentősége. Az iskolák másoktól jól megkülönböztethető saját arculat, profil kialakítására törekedtek. A finanszírozási sajátosságok (fejkvóta) mellett a demográfiai apály, a tanulólétszám csökkenése erősíti az iskolák közti versenyt (*Jelentés..., 1997*). Ennek pozitív szerepét a minőségre törekvésben, az újítások ösztönzésében lehet megragadni leginkább, negatívumait pedig alapvetően a hazai oktatási rendszer szelektivitásának felerősödésében. Az érdekalapú versengés nem igazán kedvez annak, hogy bármelyik fél, akár a nyertesek, akár a vesztesek konstruktív következtetéseket fogalmazzanak meg iskolájuk eredményesebbé tételére. A verseny nem zárja ki az együttműködést, de a diákokért, illetve a fennmaradásért küzdő magyarországi iskolák körében gyenge az együttműködési készség.

A versengő iskolák rendszerében az együttműködések döntően valamilyen külső innovációs nyomásra bontakoztak ki. Az új utakon induló alternatív, független iskolák már 1990-től törekedtek az együttműködésre, létrehozták a szakmai fejlődésüket segítő egyesületüket, pedagógiai műhelyeiket, pedagógiai intézetüket. A hasonló pedagógiai értékeket vallók az érdekvédelem mellett a tudás és a szolgáltatások megosztására is vállalkoztak.

A Nemzeti alaptantervhez, majd – feltehetően kisebb mértékben – a kerettantervhez igazodó intézményi pedagógiai programok készítésénél az információcserében, a kidolgozott helyi tantervek átvételében bontakozott ki az intézmények közötti laza kooperáció. Az elmúlt években az országos oktatáspolitikai különböző jogi, finanszírozási eszközökkel és ezekhez szorosan kapcsolódva pályázatok segítségével próbálta ezt ösztönözni. Valószínűleg nem túlzás azt állítani, hogy a pedagógiai, a pénzügyi, a társadalmi eredményesség növelése érdekében nyomás nehezedik az iskolákra és a fenntartókra, hogy

Ózd és térsége közoktatási intézményeinek együttműködési irányelvei

1. Az oktatási intézmények együttműködése nem azonos a közoktatási ellátási körzethez tartozó települések intézményeinek együttműködésével.
2. Az intézményi együttműködés alapvetően, de nem kizárólagosan szakmai tömörülés, részben általános pedagógiai, részben szaktárgyi jellegű.
3. Az intézményi együttműködés nem tartalmaz semmiféle hierarchiát, a működés során a partneri kapcsolat a meghatározó. Bárki, bármelyik intézmény kezdeményezhet, valamilyen közös cél, tevékenység érdekében bárki bárkivel társulhat. Mindenki kerülhet vezető helyzetbe, függetlenül a település-, intézménytípustól és -nagyságtól.
4. Az intézményi együttműködésben ne legyenek nyertesek és vesztesek. Az egyes programok minden bekapcsolódó szervezet számára biztosítsanak előnyöket, például azzal, hogy közösen tervezett pályázatokkal nagyobb az esély a támogatás elnyerésére, közös gyakorlati gondokra együtt könnyebb választ keresni.
5. Egy térségben, de nem egy központban gondolkodunk.

Forrás: Bognár, 2002

keressék az iskolák közötti együttműködés lehetőleg legjobb formáit, azokat a modelleket, amelyek a kooperáció mellett a konstruktív versengést is elfogadják, támogatják.

Az önkormányzati szintek együttműködését elősegítő kistérségi társulások és a területi szintű tervezés megerősítése, a különböző pályázatok megjelenése – mint például a SZAK 2000, a Közoktatás 2001, a KOMA vagy a megyei, fővárosi közalapítványok (lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet) –, megteremti az iskolák közötti stratégiai szintű kooperáció feltételeit. Országosan nagy számban jöttek létre olyan kistérségi kezdeményezések, amelyek célja a közoktatási ellátási körzetekben különböző szakmai – közoktatási igazgatás, pedagógiai szakmai szolgáltatás, képzések, továbbképzések szervezése, információs rendszer működtetése stb. – szolgáltatások biztosítása (Tóth A., 2002). Kutatások azt jelzik, hogy az együttműködés célja gyakran csak az állami támogatáshoz való hozzájutás, illetve az aktuális feladatok megoldása, kevésbé a helyi irányítás és az oktatási intézmények minőségének fejlesztése, az innovációk ösztönzése. Az elmúlt években azonban létrejöttek olyan együttműködések is, amelyek túlmutatnak a szűk, praktikus megközelítésen (lásd a *keretes írást*). A társulások számának növeléséhez, az együttműködésben rejlő lehetőségek eredményesebb kihasználásához nemcsak a jogi, finanszírozási környezet további alakítására van szükség, hanem olyan szemléletváltás elősegítésére is, amely felismeri, hogy közösen jobb minőségben, hatékonyabban lehet reagálni az oktatás előtt álló feladatokra.

A különböző nemzetközi programok keretei között a pedagógusokra, diákokra, oktatásirányítókra kiterjedő mobilitási tevékenységek mellett többoldalú nemzetközi együttműködési társulások, programok is megjelentek. A projektek célja, a tevékenységek tartalma változatos, de a legjellegzetesebbek az oktatás tartalmának korszerűsítéséhez, az intézmények szervezeti fejlesztéséhez, a hátrányos helyzetű gyerekek társadalmi beilleszkedésének támogatásához kapcsolódnak. A sokszínű projektek közül az elmúlt évekből több, tartalmában, megvalósulási módjában jellegzetes és egyben eredményes tevékenységforma emelhető ki. A környezeti neveléshez, a fenntartható fejlődéshez kap-

csatlakozó iskolai kezdeményezések ösztönzésére 1986-ban létrejött az OECD keretei között egy hálózat, amelyhez 1996-tól magyarországi iskolák is csatlakoztak. A ma már 22 iskolából álló magyarországi szervezet (Magyarországi Ökoiskola Hálózat) hazai és nemzetközi együttműködésben vesz részt a környezeti nevelés megújításában (Havas, 2002; Varga A. 2002a). Francia tapasztalatok felhasználásával, a PHARE Programiroda támogatásával 2001-ben három kísérleti oktatási körzet alakult a roma fiatalok oktatásának hatékonyságát elősegítő komplex pedagógiai programok kidolgozására. A különböző típusú településcsoportokból álló körzetekben a program több oktatási szintet fog át, szoros helyi partnerségre, intézményi összefogásra épít, élvezi a helyi társadalom támogatását, pedagógiai, pénzügyi, szakmai szempontból átlátható, eredményessége értékelhető, így országosan terjeszthető modellt jelent.¹⁶ Ezek a hálózatszerű együttműködések a szakmai és szervezeti tanulás színhelyei oly módon, hogy az innovációk hatékony kereteiként és az oktatásirányítás új formáiként is funkcionálhatnak.

¹⁶ <http://www.sulinet.hu/forraskozpont/content/hirlevel101.html>