

# **Korszerű vezetői ismeretek a XXI. században**

- tanulmánykötet -

**Civil Centrum Bt.  
Debrecen-Berettyóújfalú**

2006

**A tanulmánykötet  
a Hajdú-Bihar Megyei Közoktatási Közalapítvány támogatásával készült.**

Köszönet illeti Mészárosné Kovács Ildikót  
a berettyóújfalui Széchenyi István Általános Iskola tanárát,  
korábbi megbízott igazgatóját.

**Szerkesztette:**

**Bíró Gyula**

Tanár, szaktanácsadó

**Szakmai lektor:**

**Molnár József**

Közoktatási szakértő

**Nyelvi lektor:**

**Aranyiné Csalánosi Csilla**

Általános iskolai tanár

**Szerzők:**

**Balogh Gyula**

**Balogh Tibor**

**Bíró Gyula**

**Dr. Gerencsér Attila**

**Herpai Imre**

**Harsányi Antalné**

**Kapornai Judit**

**Tipográfia:**

**Nagy Attila Csaba**

**Borítóterv:**

**Györfi Róbert**

Grafikus

**ISBN:**

**Kiadja:**

**Civil Centrum Bt.**

Debrecen, Mátyás király utca 44. 4033

Felelős vezető: Balogh Tibor

tel:06-30- 963-358

Nyomda:

Felelős vezető:

*„Klasszikus oktatásunk épülete állandó tatarozás alatt áll.  
Régi épület ez, amely struktúrájában valamennyi korszak jegyeit magában hordozza.  
S hogy áll még ez a ház, azt ezeknek a folyamatos renovációknak köszönhetjük.  
Ha nem változtatnánk többé rajta, hamarosan összeomlanék.”*

*/Anatole France/*

*„Minden terv kezdetben csak ábránd, egy szebb jövő elképzelése.  
Minden ilyen kidolgozott ábránd utópia ellenállhatatlanul vonzza azt, aki haladni akar.”*

*/Weszely Ödön/*

*„Csupán arról szeretném meggyőzni önöket,  
Hogy legyenek merészek és alkossanak.”*

*/Makarenko A. Sz./*

## ÚJ UTAK ÉS LEHETŐSÉGEK A KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBEN

Köszöntöm az Olvasót!

Úgy gondolom, egyetértenelek velem abban, hogy Szentgyörgyi Albert Nobel-díjas tudós évtizedekkel ezelőtti megállapítása ma is igaz:

„Számptalan fejezete ellenére oktatásunknak lényegében csak egy célja van. Olyan emberek megformálása, akik szemüket a táguló horizontra függesztve, szilárdan megállnak a lábukon.

Ez a feladat az iskolát minden szinten a legfontosabb közintézménnyé és a tanárt a legfontosabb közéleti alakká teszi. Ahogyan ma tanítunk, olyan lesz a holnap.”

Mindnyájunk előtt ismert ugyanis, hogy az oktatás és a képzés a tudás-alapú gazdaság és társadalom megteremtésének, a szociális, gazdasági és kulturális kihívásoknak való megfelelés nélkülözhetetlen eszköze. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a gazdaság eredményes fejlesztéséhez az oktatás új minőségét kell létrehoznunk.

Az ehhez vezető út a kulcskompetenciák fejlesztése, az oktatás és minden szintjén és formájában a korszerű, kompetencia alapú képzés megvalósítása, s a nevelés erősítése.

A tanulóknak a munkára, a felnőtt életre, az uniós elvárásokra való felkészítése érdekében elengedhetetlen, hogy kialakítsuk bennük a változó és komplex feladatokhoz való alkalmazkodást elősegítő sokirányú érdeklődést, a toleranciát, az önálló tanulás iránti igényt, az új információk iránti szükségletet. Fejlesztünk kell a feladat megoldásához szükséges önállóságot, kreativitást, az együttműködési készséget, az információhordozók önálló kezelésében, felhasználásában való jártasságot. Meg kell alapoznunk a permanens önképzést, az egész életen át tartó tanulás képességét és igényét.

A kulcskompetenciák közül én most – az Európai Unióval összefüggésben is – kettőnek a jelentőségét emelem ki. A sikeres előmenetelhez

a versenyképes, használható nyelvtudás elengedhetetlen, ezért az idegen nyelv oktatásának fejlesztése, módszertanának folyamatos megújítása szükséges. Másodikként az információs-kommunikációs technológiai kompetenciák fontosságát hangsúlyozom. Az informatika oktatásának fejlesztése, az informatika minél szélesebb körű bevonása a tudásátadásba az oktatás minőségi javulását fogják várhatóan eredményezni, s úgy vélem, hogy alapvetően meg fogja változtatni a tudás átadásának módját, a tanári szerepet, a tanár-tanuló kapcsolatát.

A pedagógusoknak is fel kell készülniük tudásuk permanens fejlesztésére, új kompetenciák kialakítására. A partneri együttműködés, a tanár mentori szerepének erősödése a tanulás-tanítás folyamatában a pedagógusok módszertani kultúrájának állandó fejlesztését, módosítását igényli.

A közoktatási döntési kompetenciák jelentős részének helyi, sőt iskolai szintre kerülése (szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai program készítése, a nevelőtestület jogkörének bővülése stb.) a jövőben is szükségessé teszi az intézmények és a pedagógusok szakmai önállóságát, szakmai felelősségének, helyi kezdeményező-készségének erősödését. Várhatóan folytatódik a pedagógusok, az intézmények közötti differenciálódási folyamat, a minőségbeli különbségek kialakulása szakmai kompetenciák alapján.

Úgy vélem, a magyar közoktatás egyik legnagyobb kihívása az ezredforduló után is az oktatási esélyegyenlőség biztosítására, az oktatási esélykülönbségek mérséklésére való törekvés lesz. Az esélyegyenlőség biztosítása érdekében napjainkra differenciált programok alakultak ki, ugyanis az egyenlő bánásmód követelményének érvényesülése nem jelentheti a minden gyermekkel, minden tanulóval azonos bánásmódot, hanem a fejlettségének, helyzetének megfelelő törődést, bánásmódot kell, hogy jelentse. A jövőben is ezt fogja elősegíteni: az egyéni továbbhaladás lehetősége, a felzárkózást elősegítő egyéni foglalkozások, a pedagógiai szakszolgálati ellátás, a kis csoportokban történő oktatás fejlesztő pedagógus segítségével, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált és szegregált nevelés-oktatás keretében történő oktatása, a képességkibontakoztató felkészítés, az integrációs felkészítés stb. Ezt a célt fogja szolgálni ezután is az emelt szintű oktatás, a fakultációk, a tehetséggondozás különböző formái.

Úgy gondolom, hogy a jövőben még inkább erősödni fog a társadalmi igény az oktatás, az intézményi nevelő-oktató munka minőségének mérése, összehasonlíthatósága, nyilvánossága és ellenőrzése iránt. Éppen ezért az oktatás minőségi fejlődéséhez megkerülhetetlen lesz a jövőben a már elkészült minőségirányítási programok alapján a fenntartói és intézményi mérési-értékelési rendszerek működtetése, s az eredmények ismeretében a szükséges korrekciók elvégzése, s új feladatok kijelölése a közoktatási szolgáltatások iránti jogos igény szakszerű kielégítése, az igénybevevők elégedettségének növelése érdekében.

Jól tudjuk ugyanakkor, hogy az intézmények – különösen az iskolák – új feladatoknak való megfelelést nagymértékben befolyásolja, hogy a piacgazdaságra való áttérés következtében felerősödtek a szociális, valamint a regionális, s a települési egyenlőtlenségek, melyek erős hatást gyakorolnak napjainkban a közoktatási intézményekre.

Az intézményeknek különböző mértékben és módon kell szembeütniük többek között a hátrányos helyzet, az esélyegyenlőtlenség, az iskolai kudarc, a leszakadás kérdéseivel, és különböző módon képesek és próbálnak ezekre megoldást találni. Különböző a tehetségekkel való foglalkozás, az emelt szintű képzési formákhoz való hozzájutás lehetősége is.

A közoktatási ellátási kötelezettségeiknek az önkormányzatok különböző mértékben tudnak eleget tenni, különösen a forráshiánnyal küzdő kistérségek, a kiegészítő normatív támogatások ellenére is. A nem csak egy település lakosait érintő, a települési önkormányzat számára önként vállalt közoktatási feladatok ellátása is egyre nehezebb a települési önkormányzatok számára a növekvő kiadások miatt. A kisiskolák gondjai különösen szembetűnők: az alacsony tanulólétszám miatt magas fajlagos költségek, kedvezőtlen szakos ellátottság, saját források hiánya, kedvezőtlen infrastruktúra, emiatt a tanulók kisebb tanulási esélye.

Fontos közoktatás-politikai érdek ezért a jövőre nézve is, hogy az indokolatlan társadalmi és területi különbségek a közoktatás-szolgáltatások terén mérséklődjenek, a minőségi közoktatási szolgáltatások elérhetősége valamennyi állampolgár számára lehetőleg a lakóhelyéhez minél közelebb legyen biztosított, s a szolgáltatások hatékonyságának és színvonalának javulása a költséghatékonyság növekedésével és lényeges többletráfordítás nélkül történjen.

Figyelembe véve a közoktatás jelenlegi problémáit (a már korábban említett egyenlőtlen feltételrendszer, sok esetben gazdaságtalan működtetés, forráshiány, csökkenő gyermek- és tanulólétszám, az esélyek különbözősége az egyes közoktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférésben, a szolgáltatások eltérő minősége miatt a tanulói esélyek különbözősége stb.), a célok megvalósítása a jövőben a települések együttműködésével és a feladatok ellátásában kialakított munkamegosztással lehetséges. Csak így biztosítható a területi egyenlőtlenségek csökkentése, s a minőségi közoktatási szolgáltatások elérhetősége valamennyi gyermek, tanuló számára.

Az elmúlt két-három év számottevő előrelépést hozott a kistérségi szintű közoktatás-szolgáltatás terén: a területfejlesztés és a közigazgatás-korszerűsítés folyamatában létrejött jogszabályi környezet és a pénzügyi támogatási rendszer napjainkban reális lehetőséget kínál a tervszerű, szervezett együttműködésre, s Hajdú-Bihar megyében – az országos tendenciákhoz hasonlóan – egyre jelentősebb és hatékonyabb szerepet töltenek be a kistérségek és a kistérségi társulások.

Úgy gondolom, a kistérségi együttműködés kiépítése, megerősítése, fejlesztése a közeljövő kiemelt feladata kell, hogy legyen. Ez különösen fontos az alacsony lélekszámú, szerény gazdasági teljesítőképességű kistérségek számára, de hasznos a nagyobb települések esetében is a költséghatékonyabb közoktatási feladat-ellátás, s az ésszerű, szakmailag indokolt és hatékony ellátás-szervezés miatt.

Megyénkben a kistérségek igen különböző adottságokkal rendelkeznek, ezért a helyi körülményekhez igazodó együttműködési formák igen változatosak. A többcélú kistérségi társulások a közoktatás területén a legtöbb feladatot a pedagógiai szolgáltatások terén vállalták fel, de vannak már többcélú kistérségi társulások által fenntartott óvodák, általános iskolák is, s megtörténtek az első lépések az érdekelt önkormányzatok tanügy-igazgatási tevékenységének koordinált és munkamegosztáson alapuló ellátására is.

A kistérségi feladatellátás növekvő szerepe mellett – úgy vélem – folytatni kell az erőfeszítéseket a regionális közoktatási feladat-ellátás szervezése érdekében különösen három területen: az iskolarendszerű szakképzésben a szakképzési kínálat egyenletesebb területi hozzáférhetőségének biztosításával, a szakképzésben mutatkozó indokolatlan párhuzamosságok megszüntetésével; a pedagógiai szakmai szolgáltatások terén

a hatékony és szakmailag indokolt munkamegosztás kialakításával; a sajátos nevelési igényű, testi és érzékszervi fogyatékos tanulók nevelése-oktatása, szakképzése, kollégiumi ellátása terén munkamegosztás kialakításával.

A közoktatás előtt álló számtalan fontos feladat közül, melyekkel a jövőben foglalkoznunk kell, és hatékony megoldást kell megvalósításuk érdekében találnunk, csak néhányra tudtam most rámutatni.

Jól tudom, hogy Önök, kedves Olvasók, még számtalan más fontos feladatot látnak maguk előtt napi munkájuk során, és erőfeszítéseket tesznek megoldásukra, melyeket siker és átmeneti kudarc egyaránt kísér.

Biztos vagyok benne, hogy e tanulmánykötet segíteni fog Önöknek az intézményük előtt álló feladatok megoldásában, az intézményi innovációs folyamatok kiépítésében, menedzselésében.

A szerzők (Balogh Tibor, Balogh Gyula, Bíró Gyula, Dr. Gerencsér Attila, Harsányi Antalné, Herpai Imre, Kapornai Judit) a megyében jól ismert és elismert közoktatási szakemberek. A kötet témái (a közoktatás tartalmi változásai, a közoktatás fejlesztésének lehetséges irányai a kistérségekben, az intézményvezető és az intézményvezetés, a minőségbiztosítás és gyakorlati buktatói, az innováció lépései, a projektpedagógiai-projekt módszer, mint tantárgyi innovációs lehetőség) napjainkban nagyon időszerűek és fontosak, s a tanulmányok szerzői és témák avatott szakértőiként segítik az olvasót, s a gyakorlatban is jól hasznosítható tanácsokkal látják el.

Kívánom, hogy a kötetben leírtakat hatékonyan tudják alkalmazni vezetői, pedagógiai munkájukban.

**Debrecen, 2006. tavasza**

**Gyula Ferencné**  
*HBMÖK alelnöke*  
*Közoktatási szakértő*

**Kapornai Judit – Bíró Gyula**

## **KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETSÉGES IRÁNYAI KISTÉRSÉGI TÁRSULÁS KERETEI KÖZÖTT... <sup>1</sup>**

### **Történeti áttekintés**

Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozásával nyilvánvalóvá vált, hogy a közigazgatási struktúrában megjelennek a kistérségek, melyekben nagy szerepet kapnak az önkormányzatok együttműködési lehetőségei.

A kormány jelentős összegű pénzforrásokat különített el azért, hogy ösztönözze a társulások megalakulását, és erre felkészülve már a 244/2003 (XII. 18.) Kormányrendeletben kistérségeket határozott meg.

*A rendelet szerint a kistérség területfejlesztési statisztikai egység, közigazgatási területén illetékességgel rendelkezik, és követi az EU statisztikai területi egységeire vonatkozó szabályozást, de az önkormányzatok társulási szabadságát nem érinti.*

*A 65/2004 (IV.15) Kormányrendelet biztosított először jelentős összeget a kistérségi szintű fejlesztésre.*

A rendelet meghatározta azokat a területeket, amelyeken az önkormányzatoknak együtt kell működniük. *Ilyen területek: a közoktatás, szociális igazgatás, gyermekjóléti feladatellátás, mozgókönyvtári feladatok, területfejlesztés, stb.*

A jelentős pénzügyi forrás a 244/2003 (XII. 18.) Kormányrendeletben meghatározott Berettyóújfalu Kistérség 29 települését is arra ösztönözte, hogy többcélú kistérségi társulást alakítson. Azonban ekkor egy még kialakulatlan szervezethez történő csatlakozásról kellett dönteni. S bár a *Bihari Önkormányzatok Többcélú Kistérségi Társulása* <sup>2</sup> 2004 júniusában (elnöke: Szeifert Ferenc, Berettyóújfalu polgármestere) megalakult, a települések önkormányzatai nem csatlakoztak kellő számban a feladatellátáshoz, így az elkülönített pénzre pályázatot csak területfejlesztésre lehetett benyújtani.

<sup>1</sup> A tanulmány megjelent az Új Pedagógiai Szemle 2006. februári számában

<sup>2</sup> továbbiakban BÖTKT

A további ösztönző támogatásról szóló pályázatok keretében azonban (5/2005, ill. 36/2005-ös Kormányrendeletek) már kellő számban csatlakoztak a települések, még a legkritikusabb területet érintő együttműködéshez, a *közoktatási feladatellátáshoz is*.

A benyújtott két pályázat kapcsán így a BÖTKT a működéshez és a fejlesztéshez is jelentős összegű támogatást nyert.

Ez a tanulmány a BÖTKT-n belül a közoktatási feladatellátás jelenlegi működési területeit illetve fejlesztési lehetőségeit foglalja össze röviden, nagyvonalakban áttekintve.

*Miért esett a választás a BÖTKT-ra?* Mert a Bihari kistérségben előremutatónan már 2001-ben megalakult Biharkeresztesen a Bihari Iskolaszövetség, illetve 2002-ben Berettyóújfalu Város gesztorságával a Kistérségi Közoktatási Társulás.

## Helyzetelemzés

A BÖTKT-hoz az alábbi Hajdú-Bihar megyei települések tartoznak:

*Ártánd, Bakonszeg, Bedő, Berekböszörmény, Berettyóújfalu, Biharkeresztes, Bojt, Csökmő, Darvas, Esztár, Furta, Gáborján, Hencida, Kismarja, Komádi, Körösszakál, Körösszegapáti, Magyarhomorog, Mezőpeterd, Mezősas, Nagykereki, Pocsaj, Szentpéterszeg, Tépe, Told, Ujiráz, Váncsod, Vekerd, Zsáka*

*A pályázat szerint a közoktatási feladatellátást két területen kell biztosítani.*

- ✦ intézményfenntartó mikrotársulásokat kellett alakítani,
  - ✦ szakszolgálati feladatellátás biztosítását kellett vállalni.
- A szakszolgálati feladatellátás vállalása nem okozott gondot a településeknek, annál nagyobb volt a feszültség az intézményfenntartó társulások létrehozásának vállalására.

Az ösztönző támogatás elnyerésének a feltétele ugyanis a rendeletben előírt kihasználtság teljesítése (2006-tól 75%).

Ez a térség polgármesterei számára azért okozott gondot, mert önálló iskola a társulás minden településén- kivétel Vekerd- működik.

Bár a BÖTKT települései hátrányos helyzetű ún. ÖNHIKI<sup>3</sup> – s települések nagyon szűkös pénzügyi forrásokkal, az iskolafenntartást mindenki nagy jelentőségű stratégiai kérdésnek tartja.

Az önkormányzatok nem akarnak lemondani az intézmény fenntartásáról, mert úgy érzik, hogy az a település szempontjából rendkívül hátrányos lenne.

*Ezért a BÖTKT-n belül csak két intézményfenntartó társulás alakult: Berettyóújfalu-Mezőpeterd, Biharkeresztes-Ártánd-Told.*

A jelenleg prognosztizált népesedési folyamatok, rendkívül komoly probléma elé állítják a települési önkormányzatokat. A fogyó gyermeklétszám nyomán a kistépülési iskolák ellehetetlenülnek, gazdaságosságuk és szakmai hatékonyságuk csökken, – a szakos ellátottság nehezen biztosítható. A csökkenő gyermeklétszám magával vonja a központi állami támogatás csökkenését; kevesebb csoport indítására van mód, így a foglalkoztatott pedagógusok száma is vonzatként csökken. Kezdetben osztályösszevonásokra kerül sor, majd a iskola bezárására is sor kerülhet. Polonyi István: Demográfia és oktatás című munkájában<sup>4</sup> megállapítja, hogy az esetleges iskolabezárás felgyorsítja a település elnéptelenedését. Továbbá felmerül a színvonalromlás, amely komolyan veszélyezteti az esélyegyenlőséget.

*A települések lassú elnéptelenedése a gazdasági folyamatok velejárói. A települési önkormányzatok együttműködése nem az elnéptelenedésnek megoldó kulcsa, de segíti az ésszerű költségekkel való működést, és a szakmai munka magasabb szintre emelését.* Fontosnak tartjuk Polonyi István egy megfontolandó gondolatát hangsúlyozni: „az urbanizálódás és a kistépülések elnéptelenedése, s így a kistépülési iskolák megszűnése is természetes, a gazdasági fejlődéssel együtt járó folyamat. Rendkívül körültekintőnek kell lennie annak a politikának, amely ezt a folyamatot valamely ok miatt lassítani akarja, ugyanis a lelassítás lehet, hogy nagyobb károkat okoz, mint a folyamat gyorsítása.”<sup>5</sup>

<sup>3</sup> Önhibáján kívül hátrányos helyzetű település

<sup>4</sup> Polonyi István: DE BTK Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 2000

<sup>5</sup> Hosszabb távon elképzelhető az az oktatáspolitikai törekvés, hogy az óvoda és általános iskola alsó tagozata maradjon a kistépüléseken tagiskolaként, és a gyermekek a felső tagozatot a „centrum iskolában” végezzék. Tanulmányozandó minták már működnek országwide.

Ehhez képest a *szakszolgálat, mint feladatellátás biztosítása*, sokkal egyszerűbb kérdés.

*Működésével szemben nincsenek politikai fenntartások*, hiszen mindenkinek érdeke a magasabb színvonalú ellátás biztosítása.

A pedagógiai szakszolgálat feladatainak biztosítása két központban működik a kistérségben.

A biharkeresztesi Bocskai István Általános Iskola és Nevelési Tanácsadó a kistérség 7, a Berettyóújfalui Nevelési Tanácsadó és Logopédia Intézet a térség 22 települése számára nyújt szakszolgálati ellátást.

Feladataik közé tartozik a korai fejlesztés és gondozás, fejlesztő felkészítés, logopédiai ellátás, nevelési tanácsadás és a gyógytestnevelés biztosítása.

A támogatások elnyerésével természetesen mód nyílik arra, hogy a szolgáltatások színvonala emelkedjen, s a gyermekekhez az ellátás közelebb kerülhessen. Ne a gyermeket kelljen nagy távolságra utaztatni, hanem a szolgáltatás kerüljön közelebb.

A feladatellátás biztosításának első lépése az volt, hogy mind Biharkeresztes, mind Berettyóújfalui megállapodást kötött a Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzattal arról, hogy a társulás számára biztosítja a feladatellátást az átmeneti időszakra.

Ezután a képviselőtestületek megkötötték a társulási megállapodásokat a feladat ellátására.

Jelenleg mindkét központban szervezés alatt áll az új struktúra beállítása.

Megindult a tanévben a pályázati pénz felhasználásával az iskolabusz szolgáltatás Biharkeresztes és a vele társult települések valamint Berettyóújfalui és Mezőpeterd között. A tanuló így ingyenesen és kényelmesen otthonról az iskoláig a lehető legidőtakarékosabb módon utazhatnak, járhatnak az iskolába. Folyamatosan kerülnek 6 településen kialakításra a foglalkoztató helyiségek, melynek felszerelésére és berendezésére a kistérség pályázaton nyert pénzt a Belügyminisztériumtól.

Ezeknek a kisebb „centrumoknak” a felszerelése 2005 végére, 2006 elejére várhatóan elkészül.

Nagyobb szervezést igényel az „*utazó pedagógusok*” hálózatának megszervezése.

Ez ugyanis struktúraváltást igényel, hiszen eddig a gyermekek keresték fel a Nevelési Tanácsadókat; a szolgáltatásért, az elkövetkező időben éppen fordított tendencia kell, hogy érvényesüljön: a szolgáltatás kerül közelebb a gyermekhez.

Ez tehát a jelenlegi helyzet a BÖTKT közoktatási feladataival kapcsolatban.

Nézzük meg most azt, milyen együttműködési, fejlesztési lehetőségek vannak arra, hogy a térségben élők számára a társulás többlétszolgáltatást tudjon biztosítani.

### **Együttműködési lehetőségek, partnerkapcsolatok, fejlesztési lehetőségek**

Ahogy már a bevezetőben utaltunk rá, kormányzati szinten is az a törekvés, hogy a *kistérségi társulásokon belüli települések valódi, összehangolt együttműködést alakítsanak ki*. Pl. a 36/2005-ös Kormányrendeletben meghatározott támogatás igényléséhez kötelező volt elkészíteni 2005. június 15-ig egy, a kistérség egészére vonatkozó közoktatási fejlesztési tervet, függetlenül attól, hogy mely települések csatlakoztak a közoktatási feladathoz, melyek nem.

Ezt a tervet 2005. november 30-ig részletesen ki kellett dolgozni az OM által megadott szempontok szerint, melyet a Társulási Tanácsnak el kellett fogadni.

Míg a 2005-ben hatályos Ksv-i törvényben, elkülönített nagyobb összeg szerepelt a kistérségi társulások működésének ösztönzésére, a 2006-os Ktsv.-ben struktúraváltás történt. A kistérségi társulások esetében is normatívaként lehet támogatást igényelni a különböző együttműködésre, mely nagyon sokat egyszerűsít a kistérség költségvetésének elkészítésén, mivel az könnyebben tervezhetővé vált. Természetesen a feladatok elkészítéséhez szerkezetátalakítást igényel, de ez az átszervezés lehetővé teszi a további állami rész igénylését és a térségben történő felhasználását.

### ***Milyen okok miatt célszerű az együttműködés?***

- Az utóbbi 10-15 évben jelentősen nőtt a kistelepülések hátránya az oktatás feltételrendszerének differenciáltsága miatt.
- Nincs minden településen biztosítva a szakos ellátottság.
- A szakos ellátottság romlása miatt az esélyegyenlőség biztosításának lehetősége egyre csökken.

- ✦ A települések nagy része nem rendelkezik olyan szakemberekkel, akik a döntések előkészítését szakmailag segíteni tudnák.
- ✦ A kistelepülések önmagukban nem képesek biztosítani olyan oktatási formákat, melyekre egyébként igény lenne (pl. művészeti nevelés).<sup>6</sup>

### ***Milyen területeken lehetséges az együttműködés?***

Az együttműködés szükséges területeit már a társulás megalakulása előtt is megfogalmazták mind a pedagógusok, mind az önkormányzati vezetők a különböző szakmai találkozókon, értekezleteken.

Az együttműködés részben már elkezdődött, de több területen még ezután kell kialakítani egy működő rendszert. Nyilvánvaló, hogy az önkormányzatok pozitív hozzáállása segíti ezekben a rendszereknek a kiépítését.

Rendkívül fontos például, hogy mivel a kistelepülések nem rendelkeznek tanügyigazgatási feladatokban járatos szakemberekkel, a közoktatás rendszerének bonyolultsága miatt feltétlenül szükséges a BÖTKT munkaszervezete számára, hogy foglalkoztasson ezekben a kérdésekben jártas munkatársat, akinek a feladata a kapcsolattartás mellett az irányítási feladatokban történő segítségnyújtás is lenne.

Több település által jelzett igény a *pedagógus-helyettesítési rendszer kiépítése* is. Jelenleg ugyanis ez a kérdés megoldatlan. Kis iskolákban, illetve kistelepülések iskoláiban nem tudnak minden tantárgyból megfelelő pedagógust biztosítani, hiszen a kis óraszámú tantárgyak esetében- a mai egyszakos képzési struktúra mellett- nincs lehetőség a pedagógus teljes állásban történő foglalkoztatására.

Ha azonban két-három település, melyek egymáshoz közel találhatóak, megállapodnak a feladat ellátásában, ez az oktatómunka színvonalának növelését eredményezheti.

Feltétlenül fontos volna egy, a *térségre vonatkozó mérési adatbank* kialakítása, folyamatos fejlesztése.

Ezzel képet kaphatnánk a térségben működő oktatási intézmények eredményeiről, és egy ilyen rendszer elősegíti az esélyegyenlőség biztosítását, a hátránykompenzálást is.

Az intézményekben folyó munka kommunikációjához feltétlenül szükséges az *intézményközi szakmai közösségek* működtetése a térség óvodái, általános iskolái, művészeti iskolái és középiskolái között. Célszerű az intézményi átmenetekre vonatkozó kapcsolatokat is kiépíteni (óvónők-tanítók, általános iskolai tanárok-középiskolai tanárok között is).

A tapasztalatcsere ugyanis elősegíti az egymásra épülő követelményrendszer kialakítását is.

Ugyancsak *együttműködésre van lehetőség a tantárgyi tanulmányi versenyek, a sportversenyek, a kulturális bemutatók területén* is. Ez egyrészt motiváló a tanulók számára, másrészt javítja az együttműködést, valamint lehetőséget biztosít egymás intézményeinek megismerésére is.

A *pedagógiai szakszolgálatok* területén történő együttműködésről az előző fejezetben már szót ejtettünk.

Rendkívül fontos lehetőség az, hogy a kistérségen belül *közös pályázatok elkészítésére nyílik lehetőség*, hiszen a mai európai uniós pályázatok nagyméretű projektekre adnak lehetőséget. A szükséges önrész biztosítása is egyszerűbb, ha azt többen adják össze.

*Célszerű lenne egy kifejezetten erre a célra specializálódott munkacsoport felállítása is.*

Mivel a BÖTKT-nak fontos feladata a *gyermekjóléti feladatok ellátása* is ugyancsak társulási formában, a gyermekjóléti szolgálatokkal együttműködve a társulás által elfogadott program szerint *prevenciós és egészségvédelmi tevékenységet is lehet végezni*, ehhez a feladathoz értő koordinátor bevonásával.

A kistérség számára *közös szakmai anyagok vásárlásával* és azok egymás közötti átadásával a feladatellátás biztosítható.

Mindezeket a területeken azért lenne jó az együttműködés, mert ez segítené a fő cél megvalósulását: a tanulók esélyegyenlőségének biztosítását, a tehetséggondozás rendszerének kiépítését a teljes kistérségre vonatkozóan.

<sup>6</sup> Kiváló példája ennek az országosan is figyelmet kapott Igazgyöngy Művészeti Alapiskola, mely berettyóújfalui székhellyel a kistérségben végzi kiemelkedően magas művészetoktatási tevékenységét



## Összegzés

Az előző fejezetekben leírtakból kiderül, hogy a *kormányzati akarat megvan a működőképes kistérségek kiépítésére. Ez az akarat azonban nem található mindenben a települési önkormányzatok polgármestereinek és képviselőinek elképzeléseivel.*<sup>7</sup> A megalakulás és az együttműködés legfőbb motivációja az, hogy a működtetéshez pénzügyi forrás áll rendelkezésre.

Mind a munkaszervezet kiépülése, mind az együttműködés formái most vannak kialakulóban, ezért – mint minden esetben – az új rendszer kialakulásának zökkenőivel kell számolnunk. Látható azonban az, hogy egy jól működő rendszer fog kialakulni.

A mostani időszak feladata a közös szervezet alapjainak lerakása, *hiszen a kistérségi alapon működő stratégia akkor lehet eredményes, ha valódi együttműködés alakul ki a résztvevők között.*

<sup>7</sup> Hátráltató tényező, hogy a települési önkormányzatok képviselői gyakorta laikusok az oktatási kérdésekben, és döntéseiket rövidtávú politikai érdekek vezérlik.

## Herpai Imre

### A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI

– avagy innovációra ítélve –

Az oktatás tartalmának (és szerkezetének) felülről, központi tantervekkel történő szabályozása a modern államok megszületésével vált irányítási eszközzé – mintegy az állam legitimálásának, a társadalmi-gazdasági modernizációnak, és nem utolsósorban a munkaerő centralizált irányításának igen fontos eszközeként. A XX. század utolsó harmadától ennek a felülről történő meghatározottságnak az ereje – és különösképpen az eredményessége – gyors ütemben csökken. Ennek a folyamatnak a politikai hátterét a demokratizálódási mozgalmak sikere adta, a nagy átfogó állami tantervi reformok sikerességét pedig drasztikusan megkérdőjelezték a PISA-vizsgálatok számunkra lehangoló eredményei.

Az oktatás környezetében olyan – alkalmazkodást kikényszerítő – változások történtek/történnek napjainkban, amelyek hatása alól nincs mód, lehetőség „kivonulni”. Napjaink alapvető *globális* kihívása a információ-robbanás, az infokommunikációs eszközök megjelenése, a világháló használatának beláthatatlan pedagógiai konzekvenciái – a hagyományos pedagógus és iskolaszerep (központi, hegemón tudásforrás) villámgyors átértékelődése. Ezt a világszerte jelentkező kihívást a magyar oktatás akkor kapta „megoldandó feladatként”, amikor a kelet-közép-európai kommunista rendszerek összeomlottak, amikor olyan gazdasági, társadalmi szerkezetváltás, felzárkózás igénye jelent meg, amely hosszú évekre elsősorban a bomlás, a válság tüneteit produkálta. Mindehhez harmadik tényezőként számításba kell venni azt a hatásaiban kellőképpen máig fel nem dolgozott ténytet, hogy az oktatás finanszírozásában, humán és infrastrukturális feltételeinek biztosításában, végső fokon eredményességében meghatározóvá vált a helyi szint, a korábban marginális szerepet játszó helyi társadalom, mint a közoktatási közszolgáltatás fő fogyasztója, egyre inkább megrendelője.

A közoktatás, az iskola, a pedagógusok tehát rendkívül bonyolult erőterbe kerültek. Súlyosbító körülményként kell megjegyezni, hogy mindezen szakmai kihívások mellett a rendszernek minden szinten újra meg újra szembe kellett néznie azzal, hogy az egymást váltó hatalmi elit máig nem volt képes konszenzusra jutni a közoktatás alapvető kérdéseiben.

Fenti tényezőknek köszönhetően ma már általános nemzetközi tendencia, hogy az oktatás tartalmáért, minőségéért és feltételeiért viselt felelősség megoszlik a központi a regionális és a helyi szint között, a közoktatás egésze a hatalom és a felelősségmegosztás elvén működik. Ez tükröződik abban, hogy az országok többsége rátért a kétszintű tartalmi szabályozásra, amelynek központi magját nemzeti alaptantervek alkották. A központi tantervek alapvető szerepe az, hogy a bennük foglalt műveltségterület biztosítsa a társadalmi kohéziót, alapozza meg az egységes nemzeti műveltséget, adjon lehetőséget egyfajta közös, európai kultúra (dimenzió) kialakulásának.

További közös vonása a nemzeti alaptanterveknek, hogy az oktatás-központúság felől a tanuló-tanulásközpontúság felé kívánják elmozdítani a rendszert, a társadalom és az egyén számára egyaránt hasznossággal bíró kulcskompetenciák fejlesztésére való áttéréssel. (1. az Unió oktatáspolitikai dokumentumait, törekvéseit.)

Értelemszerű, hogy ez a fajta tartalmi szabályozási logika döntő mértékben megnövelte a szakmai, tartalmi döntések helyi, iskolai szintre történő telepítésének fontosságát. Ismeretes, hogy a NAT (1995.) megjelenése utáni időszakban (kilencvenes évek közepe) a tankönyvek kiválasztása, a műveltségterületek tantárggyá szervezése, az oktatási programok megtervezése, az értékelés alapvető kérdéseiben helyi szinten dönthettek a nevelőtestületek, széleskörű egyeztetési kötelezettséggel a szülők, tanulók helyi társadalom, fenntartó képviselőivel.

A pedagógiai programok és az óvodai nevelési programok elkészítésének és jóváhagyásának folyamata (a NAT implementáció) az újkorok magyar közoktatás legfontosabb hatású történése volt, amely az oktatáspolitikát és az oktatásirányítást alapvetően átformálta, olyan tanulási folyamatokat indított el, amelyek nélkül a rendszer alkalmazkodó képessége korántsem tartana ott, ahol tart. Ez még akkor is megkerülhetetlen és visszafordíthatatlan átalakulás, ha a NAT implementációt soha nem kísérte politikai konszenzus, és többek között

emiat sem hozta azt, amit kiérlelt, ténylegesen befejezett viták szakmai alapú korrekciók esetén hozhatott volna.

A magyar nemzeti alaptantervi szabályozás számtalan belső ellentmondást is hordozott – máig ható (nem feltétlenül levont) tanulságokkal is: következtelen és erőtlén volt a kimeneti pontok, szabályozások tekintetében (pedagógiai szakaszhatárok, állami vizsgák); rosszul ítélte meg a pedagógusszakma, a felsőoktatás fogadókészségét, szakmai felkészültségét, változási képességét és akaratát; nem épültek ki a konzervensén és hatékonyan működő szakmai támogató hálózatok, komplex pedagógiai rendszerek; az intézmények és fenntartók „szerződése” nem jelentett finanszírozási garanciát.

Ezek a belső ellentmondások is alátámasztották azt az oktatáspolitikai törekvést, amely az iskolák túlzottnak vélt önállóságát, a közoktatás vélelmezett tartalmi szétesését a kerettantervekkel kívánta mederben tartani (1998). A kerettantervek sok tekintetben a centralizált irányításhoz való visszatérést jelentették (tantárgyi rendszer, NAT előtti állapotok visszaállítása), ugyanakkor stabilizálni akarták az ún. modulokat, részletesebb útmutatást adtak a helyi fejlesztési célok, követelmények eléréséhez, a helyi innovációk „törvényesítésére” pedig bevezették a tartalmi akkreditációt.

A magyar viszonyok között azt már szinte természetesnek kell tekintenünk, hogy az új oktatási kormányzat (2002) eltörölte a kerettantervek kötelezőségeét, noha alkalmazásukat változatlanul engedélyezte. Az újabb és újabb – jelentős – központi beavatkozás sajnálatos módon egyfajta szakmai hitelvesztéssel, apátiával járt, másrészt pedig az átmenetiség legrosszabb következményével: a tanítási órák szintjén nem történtek érdemi változások, nem történt rendszerszintű alkalmazkodás a társadalmi, gazdasági, munkaerőpiaci követelményekhez.

Verbális szinten ma már a közoktatás minden szereplője tudja, mondja, hogy a tanításra, ismeretátadásra, elméletre való koncentráció túlsúly helyett a tanulóval, a tanulási képességek fejlesztésével, a gyakorlati orientációval, a tantárgyi integrációival, a modern oktatási tartalmak megjelenítésével – a kompetencia alapú oktatással kellene foglalkozni. Ugyanakkor kétségtelen, – de még csak kezdet! – hogy jelenleg olyan kezdeményezések zajlanak a tartalmi szabályozásban – szöveges értékelés, nyelvi előkészítő osztályok, új típusú érettségi, a kompetencia alapú oktatás kifejlesztését és elterjesztését célzó projektek, az alternatív

pedagógiák „beemelése” a rendszerbe, amelyek egy új tartalmi fejlesztési paradigma megjelenését sejtetik: az egész rendszer folyamatosan tanul, próbál élni autonómiájával és felelősségével, miközben folyamatosan fejleszti képességeit az önkorrekcióna, a szervezeti fejlesztésre, tanulásra ...

Ha tetszik, ha nem - innovációra ítéltünk.

## Felhasznált irodalom

**Halász Gábor** (2006): Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban, Új Pedagógiai Szemle 2006. január

**Jelentés a magyar közoktatásról** 2003. OKI Budapest, 2003. Szerkesztette: Halász Gábor

**Lannert Judit** (1999) Tartalmi változások a közoktatásban, Okker Kiadó, Bp. 1999. Szerkesztette: Vágó Irén

**Dr. Gerencsér Attila**

## INTÉZMÉNYI INNOVÁCIÓ – LÉPÉSEK...

*„Minden igazi alkotás kockázatos tevékenység, végeredménye bizonytalan. A közhiedelem ellenére az igényes, alkotó útkeresésben a kudarc a szabály, a sikeres felfedezés a kivétel. A sikeres újítások száma mindig kisebb az előterjesztett és sikertelenül megkezdett újítások számánál.”*

/Zbigniew Pietrasinski/

Az iskola szerepének átalakulása szinte állandó jelensége napjainknak. A világban végbemenő történelmi jelentőségű társadalmi, gazdasági, tudományos korszakváltás, hazai viszonyaink gyökeres átalakulása, a demokratikus rendszerváltás a nevelési-oktatási intézményrendszer által közvetített műveltség tartalom sokarcúságát, sokszínűségét, szerkezetének minőségi változását igényli.

Megszűnt az évekre előre kiszámítható helyzet. Az iskolai környezet, a társadalom egésze és a mikrotársadalom maga is folyamatos mozgásban van, ezzel mozgásra, változásra és változtatásra készítve az iskolát. A társadalom elvárásainak, az iskolahasználók igényeinek és az iskola lehetőségeinek megváltozásával megérett az idő arra, hogy átgondoljuk a szükséglet, igény, kereslet, kínálat szempontjából az iskola és a pedagógusok szerepét.

A közelmúltban számtalan politikai intézkedés jelezte, hogy túlságosan sok iskola jut a „fogyasztóra”, túlságosan sok pedagógus jut egy-egy gyerekcsoportra.

Ma a versengésben, a munkaerő milyenségében, képzettségi szintjében óriási nyomás hat az iskolarendszere, hogy gyakorlatilag megfogható, közvetlenül a termelésben, a szolgáltatásban felhasználható ismeretanyagot közvetítsen az iskola. Ez a nyomás főként a gazdasági szereplőktől származik, mert a multinacionális vállalat azzal az igénnyel érkezik, hogy a munkaerő legyen minimum érettségizett, természetesen értsen a számítástechnikához és tudjon egy-két nyelvet.

A „piacképes” tudást középpontba állító felhasználói igényekhez és társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodás, az élesedő versenyben való helytállás, a hatékony gazdálkodás szükségessége, illetve az autonómia, az önálló döntés és felelősség lehetősége új szemléletmódot igényel az oktatásban is.

A környezethez, a társadalmi és egyéni igényekhez igazodni kívánó szerepváltásra készülő iskola csak innovációs készséggel lehet sikeres. Különösen igaz ez a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatását felvállaló intézmények esetében.

## MIÉRT IS KELL AZ INNOVÁCIÓ?

A *szabad iskolaválasztás* lehetősége megszüntette a „biztos piacokat”. A diákok beíratása már nem egyszerű adminisztratív döntés, hanem az iskolák nyújtotta előnyök egyéni mérlegelésének eredménye. Az iskolák tehát egyre kevésbé kapják „készen” piacaikat, azokért sokszor komolyan meg kell küzdeniük fennmaradásuk érdekében. Ez még a különleges ellátást biztosító intézmények esetében is igaz.

A demográfiai hullám levonultával is folyamatosan *csökken a tanulószám*, és az egyre gyorsuló ütemű csökkenés megállíthatatlannak látszik. Ennek következtében az iskolák a korábbiakhoz képest kisebb létszámú osztályokkal számolhatnak. Működtethetőségük érdekében egyre több helyen vállalják fel a problémásabb, különleges ellátást igénylő gyermekeket is, és ez óhatatlanul versenyt, szelekciót eredményez az intézmények között.

A *megváltozott (normatív) finanszírozási rendszer* abban teszi érdekeltté az iskolákat, hogy minél több diákot vegyenek fel és tartsanak meg. A tanítványokért folyó versenyt tehát a finanszírozás szisztémája is erősíti. A versenyből természetesen azok az iskolák kerülnek ki győztesen, amelyek a lehető legjobban kielégítik az igénybevevők elvárásait.

Az iskola átalakulása napjaink egyik fontos tényezője, így tehát az állandó fejlesztés és önfejlődés kikerülhetetlen feladattá válik, hiszen gyökeres változáson megy át az iskola környezete politikai, gazdasági, művelődési szempontból egyaránt. Megnőttek az iskolával szemben támasztott helyi igények, követelmények valamint a nevelés-oktatás szerepe a helyi társadalom életében.

Ma az iskola állandó önfejlesztő rendszerré hivatott átalakulni. Ennek értelmében az öntevékeny, innovatív kezdeményezés nem csupán polgárjogot nyert, – s az egyre inkább elismertté és támogatottá válik –, hanem a normális fejlődés velejárójává alakult. Az iskola életének belső tartalmi fejlesztése, valamint a társadalmi igények és az új esélyek kiterjesztését követelik meg. Az egész életre kiható nevelés, képzés, önnévelés a hagyományos szerepek helyett újak létrejöttét követelik.

A növekvő verseny, az egyszerre szűkülő, ugyanakkor erősen differenciálódó piac, a csökkenő források és a költségrobbanás mind-mind olyan jelenségek, amelyeknek megoldásai közé tartozik az innováció. Ezen problémák, jelenségek indokolják az innováció szükségességét, s létrehozták a fejlesztő, innovatív pedagógus követelményeit s felelős magatartását.

## Az innováció természetrajza

A pedagógiai innováció magyarországi fénykora 1985 és 1995 közé tehető, az innovációval foglalkozó szakcikkek kétharmada ekkor jelent meg. Az egész ország „innovált”. Természetes jelenség tehát, hogy napjainkban az innovációval óvatosabban bánunk, megfontoltabban „rajongunk” az innovációért.

A szakmai fejlesztés megjelölésére ma már széles körben használatos innováció kifejezést 1910-ben a német Schumpeter írta le egyik cikkében a gazdasági fejlődéssel összefüggésben. Később került át más tudományterületekre, így a pedagógia szakterületére is, ahol a *gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítások* létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatára utal már hosszú évek óta

A pedagógiai innováció – vagyis az iskolák szakmai fejlesztése – több területen, többféle módon és eltérő mértékben valósítható meg, de alapvetően két területre osztható: tartalmira és módszertanira. A tartalmi és módszertani fejlesztések mindenekelőtt a társadalom elvárásaihoz igazodnak, és leginkább az oktatáshoz kapcsolódnak. Kevésbé kötődnek a személyiség célzott fejlesztéséhez, az attitűdök, normák kialakításához, a neveléshez. Természetesen az oktatás tartalma és módszertana nevelési mozzanatokat is tartalmaz, ezért a legtöbb oktatási innovációnak azért van a nevelést érintően is fejlesztő hatása.

## Az innováció pedagógiai területei

Az iskolai élet sokféleségéből adódóan a pedagógiai innováció több területen érvényesülhet. Ha az innováció potenciális alanyait vesszük sorba, akkor lényegében három szintet különíthetünk el:

- ✦ az iskola egészét, mint szervezetet, amely nyílt, dinamikus, kommunikatív rendszerként folyamatosan információt cserél a vele kölcsönhatásban álló környezetével;
- ✦ az iskola valamelyik szegmensét, közösségét, mint szervezeti egységet, amely tagolt része a rendszernek;
- ✦ és a mindezek alapjául szolgáló pedagógust (egyént), aki innovátorként mindkét szinten meghatározó szerepet tölt be, de önállóan is lehet alanya innovatív tevékenységnek, mint a rendszer célmegvalósító, feladatellátó eleme.

## Innováció és/vagy reform?

Az innováció nem azonos a reformmal, ez utóbbi átfogó, makroszintű modernizációs eljárást jelent, míg innováción a mikroszinten zajló fejlesztések értendők. Az innováció és a reform mindazonáltal közös abban, hogy a valós, tényleges helyzethez képest változást generálnak, ill. indukálnak. Ennek a változásnak, változtatásnak ugyancsak közös célja a fejlesztés. Az eltérő ismertetőjegyek az alábbiak:

Az *innováció* alulról (tehát pedagógustól, munkaközösségtől, egy erre a célra szerveződött team-től vagy iskolától, tehát egy meghatározott szervezettől) indul, mindig valamilyen szakmaisághoz kötődik, meghatározott célcsoportot érint, hatásmechanizmusa a felvetődik-alkalmazzák-elterjed, partneri viszonyokat feltételez, eredmény-orientált tevékenység, amelyet a folyamatos értékelés és visszacsatolás jellemez.

A *reform* felülről kezdeményezett, hatalmi helyzethez kötődik, a szervezet egészét érinti, a célkitűzés-bevezetés során nyeri el végleges formáját, viszonysemlegesség jellemzi, és nem választható, mivel hatósági kötelezettség terheli, ezért értékelése is időszakos.

Egy reform sikere akkor biztosított, ha bevezetése az innovációs működési mechanizmus jellemzőit alapul véve történik.

Az *innováció előnyöket jelent* az iskola számára:

- ✦ Segíti az intézményt abban, hogy a küldetésének a lehető legjobban megfeleljen.
- ✦ A működő programokat kiegészíti és összehangolja a célokkal.
- ✦ Megfelelő és magas színvonalú szolgáltatásra ösztönöz.

A sikeres innováció alapfeltétele, hogy a tanári karban és az iskola vezetésében már a folyamat kezdetén kialakuljon az elkötelezettség a reformmal szemben, és közösen vállaljuk érte a felelősséget. Ennek az attitűdnek a kialakítása jórészt az irányító csoporton múlik majd.

A reform a közoktatás lényegesen nagyobb szegmensét érinti, mint az innováció. Nagyon fontos, sokszor sorsdöntő változások előidézője lehet. A legfontosabb különbség azért abban van, hogy az innováció mindig alulról induló kezdeményezés, így mindig konkrét problémák megoldásának igénye a fő hajtóereje. „Általában megvalósuló”, „gyökértelen” innováció, éppen ezért soha nem jöhet létre, és teljesen értelmetlen is lenne.

A reformoknak azonban csak egy kisebbik része, és ritkán születik ilyen módon, nagyon gyakran aktuális gazdasági, és főleg politikai eredetre vezethetők vissza. Éppen ezért nem találkoznak a helyi szinten felmerülő tényleges problémákkal, légtüres térben mozognak, sokszor sokkal többet ártva, mint használva. Attól tartunk, hogy több ilyen példa is található a közelmúlt történelmében.

Talán az optimális kapcsolat az lenne, ha a reform az innovációk talajából kiindulva, azok eredményeire támaszkodva jönne létre. Sajátos eszközeivel, főleg a jogszabályok átalakításával egyre nagyobb teret biztosítana számukra.

## Akkor van megoldás?

Ez sajnos ma még távolról sincs így, és az ideális kapcsolat kialakulását a *lassúság* és a *türelmetlenség* gátolja meg. Az innovációs folyamatok értékei és eredményei túlságosan lassan terjednek el, az információs technika szédületes fejlődése dacára. Ennek a lassúságnak nyilvánvaló következménye a törvényhozói türelmetlenség, ami pedig az elszármított, félresikerült reform forrása lehet.

A megoldás magától értetődő, és egyáltalán nem tűnik lehetetlen feladatnak.

Az innovációs műhelyek számottevő megerősítése, – személyi és tárgyi feltételeinek jelentős bővítésével –, hatékonyabban működő innovációs kapcsolatok kiépítése, adatbázisok létrehozása, felhasználva az Internet adta páratlan lehetőségeket.

Ha arra gondolok, hogy milyen hatalmas innovációs potenciál hever kihasználatlanul még napjainkban, és hogy ezért milyen óriási anyagi és intellektuális haszon marad el, akkor különösen fájjalom a tapasztalt késlekedést.

Mindent egybevetve úgy vélem, hogy ez ma elsősorban nem is annyira pénzügyi eszközök megléte vagy hiánya, mint inkább akarat és hozzáállás kérdése.

Ha az innováció lényegét még közérthetőbbé szeretném tenni, akkor a defenzív vezetéshez hasonlítanám, ami legalább is a jogosítvánnyal rendelkezők számára jól ismert fogalom, gyakran találkozhatunk vele a mindennapi életben. A defenzív vezetés egyrészt egy vezetési technikát jelent, amellyel az adott balesetveszélyes szituáció elhárítható. De csak azon vezetők számára lehetséges ez, akik a defenzív vezetést, mint vezetési stílust alkalmazzák, akik minden pillanatban felkészülnek a várható, sőt a váratlan problémákra is. De ezt a defenzív vezetési stílust csak azok tudják alkalmazni eredményesen, akiknek a gondolkodási rendszerétől ez nem idegen, hanem inkább jellemző arra.

Az innováció esetében az annyit tesz, hogy a végrehajtott változtatás feltétele az innováció alapú gondolkodás, amely azonban csak innovatív szemlélet eredményeképpen jöhet létre. Röviden: az innováció lényege úgy jellemezhető, hogy *rövidtávon tevékenység, középtávon képesség, míg hosszú távon alkalmasság.*

## Bíró Gyula

### CÉLKERESZTBEN A VEZETŐ...

A „vezetők” és „vezetettek” kérdésével a történelmi kezdetektől találkozhatunk, hiszen a közösségi élet velejárói, a szervezési problémák mindig is léteztek. Előtérbe azonban az ipari forradalomtól kezdődően kerültek az ezzel a témával kapcsolatos kérdések.

Ettől az időponttól voltak ugyanis ún. „nagyvállalatok”, amelyekben a gyártási folyamat megszervezése már tervezést igényel.

Napjainkra a vezetélmélet, a döntélmélet önálló tudománnyá fejlődött, mely folyamatosan specializálódik.

Jelen tanulmány csupán a téma vázlatos, felvillantás szerű bemutatását tűzheti céljául, mintegy ízelítőként a mai modern vezetélméletekről, jellemezzem néhány vezetési modellt és vezetői típust, valamint iskolára vetítve megpróbáljon egy összegzést készíteni mindazokról a feladatokról, melyekkel egy iskolavezetőnek meg kell birkóznia egy tanév során.

Egy település életében az iskola szerepe döntő és meghatározó, hiszen az idejára gyermekeken keresztül hatással van a szülőkre, nagyszülőkre is.

Partnereit tekintve egy iskola feladataiból adódóan egy település majdnem minden szervezetével – közvetetten vagy közvetlenül – különböző szinten és mélységben, kapcsolatban van.

Ebből következik, hogy egy intézményt irányító vezetőnek nagyon sok mindenkivel kapcsolatot kell tartania, munkáját sokan figyelik, kritizálják.<sup>8</sup>

*Mit várunk el egy igazgatótól?*

Az igazgatónak legyen elképzelése arról, hogy mit akar (konceptióalkotás, jövőkép), legyen tehetsége ahhoz, hogy elképzeléseit meg tudja valósítani (tettrekészség, gyakorlatiasság, pragmatizmus).

A megfelelő jogszabályok ismerete mellett a rendelkezésre álló – általában szűkös – költségvetésből mindenki megelégedésére tudjon gazdálkodni.<sup>9</sup> Az előírt tanügyigazgatási dokumentumok,

<sup>8</sup> A kritika a vezető egyik legérzékenyebb pontja, hiszen a munkájának szempontjából, mind a negatív, mind az építő kritikának kimagasló szerepe lehet, van.

<sup>9</sup> A fenntartónak és a kollektívának való megfelelés okozhat feszültséget, hiszen egyre gyakoribb az a jelenség, hogy bizonyos megszorítások, racionalizációk a túlmunkák, túlórák kifizetését veszélyeztetik, esetlegesen a helyettesítések terén is a kollegák közötti szíveskedés helyettesítés preferált.

beszámolókkal mellett dolgozzon a hosszú távú célok megoldásán is. Segítse iskolájának szervezeti és szakmai innovációját. Legyen menedzselője azoknak a modernizációs paneleknek, amelyek mindenképpen segíti a szakmai színvonal emelkedését. Izgalmas, hogy mindez ne elszigetelten, hanem nyilvánosságot kapva nyerjen teret.

A jó igazgató az ambiciózus kollégákat segíti – esetleg kinevel egy belső vezetői feladatok ellátására alkalmas új generációt, vagy szakmai teret enged neki –, de semmiképpen nem karrierizmus bélyegével stigmázva kiszorítja és hátráltatja dolgozóját.

Fontos, hogy az igazgató tartsa és ápolja az iskola partnereivel a kapcsolatot, folyamatosan képezze magát (az informatikai ismeretek halmozott szükségességére nem térek ki, de a pályázati és adminisztrációs rendszerekben való készség szintű jártasság elengedhetetlen) – segítse szervezete képzését –, minden dolgozóra figyeljen – technikai és pedagógus állomány –, minden plusz tevékenységet vegyen észre és értékeljen pozitívan, értékelése legyen objektív – pl.: azonos végzett munkáért azonos jutalmazás illesse a dolgozókat –, hallgassa türelemmel és tartsa figyelemmel a tanulók gondjait, sikereit. Vegye észre, ha bármilyen gond adódik akár tanulóknál, akár dolgozóknál. Figyeljen az iskola rendjére, tisztaságára, az iskolai étkezés minőségére, mennyiségére és sorolhatnánk tovább a feladatokat, a törött ablak és beteg tanár esetéig...

*Van-e olyan igazgató, aki minden felmerülő igénynek meg tud felelni?*

Nyilvánvaló, hogy az ideálist lehet közelíteni, ahhoz azonban, hogy egy iskola minden területen magas színvonalon működhessen, nem elég egy elkötelezett vezető, hanem az ő irányítása mellett működő „csapat”, „teamre” van szükség.

„Aki akar valamit az módszert keres, aki nem, az kifogást.” (Dr. Kőrösi Mária)

„A főnök a csapat mögött áll és hajtja az embereket, míg a vezető elől megy és azt mondja: kövessetek!”

„Vezető nem az, aki miatt munkahelyet vált a fél cég, hanem az, aki amikor munkahelyet vált a fél cég követi.”

## Néhány gondolat a vezetélmélet modern irányzatairól...

Az 1900-as évek fordulója a vezetési és szervezési tudományok területén hatalmas fellendülést hozott. Ennek oka, hogy a nagyipari termelés kialakul, a munka megosztása pedig térben és időben is kiszélesedik.

Vezetélméleti szempontból rendkívüli jelentőségű a Ford autógyártás, ez az egyik alappéldája e tudományág kialakulásának.

F.W. Taylor<sup>10</sup> a tudományos vezetés elméletét dolgozta ki, a munkavégzés tudományos megszervezését tekintette a vezetés fő feladatának. Fontos feladata volt:

- A vállalat tevékenységének racionalizálásában,
- A termelés-szervezés és irányítás szervezeti háttérének megteremtésében,
- Bérézési és ösztönzési rendszerek kidolgozásában.

Ő tehát elsődlegesen a vezető-beosztott viszonyra fektette a hangsúlyt.

H. Fayol<sup>11</sup> inkább a vállalati vezetést tekintette elsődlegesnek. Gondolatkörének három kiemelkedő területe van:

- A vezetés egy általános módszer,
- A vezetés a szervezet működésének kormányzására vonatkozik,
- A vezetés a rendszerkoncepció nyugszik.

Fontos megjegyeznünk, hogy az ő megközelítése a 19. század végén, 20. század elején nagyon újszerű megközelítés volt!

A századforduló tudósai közül kiemelkedik még Max Weber<sup>12</sup> munkássága. 1921-ben Gazdaság és társadalom címen jelenik meg szervezetszociológiai munkája a szervezetelméleti kutatások egyik alapkönyve, melyekben a bürokratikus szervezet alapfeltételeit fektette le.

A vezetéstudomány szempontjából „human relations”<sup>13</sup> mozgalmak miatt a emberi tényezők kutatása került előtérbe, a két világháború közötti időszakban.

A kor meghatározó gondolkodója Elton Mayo<sup>14</sup> volt. Elmélete szerint a vezetőnek gondolkodnia kell, a munkásnak pedig végrehajtania. Kísérletekkel bizonyította, hogy a termelékenységre érzelmi tényezők is hatnak, illetve befolyásolják.

<sup>10</sup> 1856-1915

<sup>11</sup> 1841-1925

<sup>12</sup> 1864-1920

<sup>13</sup> Emberi viszonyok

<sup>14</sup> 1880-1949

Az 1945-1970 közötti időszakot a tudományos és gyakorlati kihívások sűrűsödése jellemezte. Ennek a korszaknak a kiemelkedő tudósai Herzberg, illetve Mintzberg aki azt keresi, milyen „szerepeket” kell egy vezetőnek betöltenie, pl.: kapcsolatteremtő szerep, információs szerep, döntési szerep, stb.

Kutatásai a magatartástudomány az emberorientált illetve rendszer-szemléletű vezetés- illetve szervezéstudomány terén merőben új eleméleteket dolgoztak ki.

#### *A szervezet fogalma*

A vezetéspszichológiának egyik nagyon fontos fogalma a szervezet, melyet nagyon nehéz egyszerűen meghatározni, éppen ezért több és sokféle definíciója létezik.

Mivel saját szükségleteinket önállóan kielégíteni nem tudjuk, mások segítségére vagyunk utalva, ezért a szervezet egyik fontos feladata az erőfeszítések összehangolása a kölcsönös segítségnyújtás és feladatvégzés céljából.

A szervezeten belül közös célok valósulnak meg koordinált tevékenységek útján, munkamegosztással. A munkamegosztás és koordináció köréhez szorosan kapcsolódik a tekintélyi hierarchia szükségessége is, mely komplex, a hivatali rangra és beosztásra épül.

„A szervezet több személy tevékenységének ésszerű koordinációja valamely közös kinyilvánított szándék vagy cél megvalósítására a munkamegosztás és tevékenységi körök megosztása, a tekintély és felelősség hierarchiája alapján.”

Ez a *formális* szervezet definíciója – pl. üzletek, vállalkozások, iskolák... –

Vezetési szempontból legalább ilyen fontosságú az *informális szervezet* definíciója:

„Olyan koordinációs minták, melyek spontán módon, burkoltan, az emberi interakciók körén kívül anélkül keletkeznek, hogy beletartoznának valamilyen kinyilvánított közös célokért létesített koordinációba.” – pl. család, közösségek, stb... –

Az informális elnevezés itt arra utal, hogy a szervezet nem kívánja meg ezeket a kapcsolatokat, azonban nem lehetséges az, hogy a szervezet tagjai kizárólag csak az előírt tevékenységre korlátozzák cselekvéseiket – pl. egy nevelőtestületben a kollégák együtt ebédelnek vagy panaszkodnak egymásnak a főnökre, stb. –

Egy szervezeten belül rendkívül sok pszichológiai kérdés merül fel – a teljesség igénye nélkül néhány –:

- ✦ a szervezés hatékonysága és az egyéni igények viszony egymáshoz
- ✦ elkötelezettség a szervezet irányába
- ✦ a hagyományok a szervezeten belül
- ✦ a tekintélyi hierarchia-autoritás-karizma
- ✦ munkamegosztás kérdése

A kérdéskört az teszi nehezen kezelhetővé és bonyolulttá, hogy a formális szervezet működésében meghatározóak az informális tényezők.

Napjainkban az egyik legáltalánosabban elfogadott vezetési funkció elmélet a Koonitz-O'Donell féle 1980-as felfogás, mely szerint a vezetési funkciók az alábbiak:

- ✦ tervezés
- ✦ szervezés
- ✦ személyzeti tevékenység
- ✦ beosztottak vezetése
- ✦ kontroll

#### **Vezetőtípusok**

Fontos kérdése e tudománynak, hogy milyen tulajdonságok jellemzik a sikeres vezetőket, tehát, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie azoknak, akik jó vezetővé akarnak válni.

Ebből a szempontból többféle vezetési típust lehet meghatározni. Hogy az adott csoportban melyik lesz eredményes, az nagyban függ a vezetett csoport szervezeti kultúrájától.

Főbb típusok:

- ✦ az *autokrata* vezető, aki egymagában uralja a csoport tevékenységét, határoz minden lényeges kérdésben, és szubjektív alapon értékeli, szigorú fegyelmet tartó vezető.
- ✦ A *demokratikus* vezető minden eszközzel igyekszik fokozni a csoporttagok részvételét, s objektív teljesítményértékelésre törekszik.
- ✦ A „*laissez faire*” típusú vezető passzív résztvevője a csoport tevékenységének, nem kezdeményez, csak kérésre segít.



Kísérletek bizonyítják, hogy a csoport tagjai legvonzóbbnak a demokratikus vezetőt, míg legkevésbé vonzóan az autokrata vezetőt tartják. Az azonban, hogy melyik vezetői stílus eredményes az nagyban függ az irányított csoport szervezeti kultúrájától, melynek leírására többféle modell létezik, a bemutatáshoz itt Quinn szervezeti-kultúra modelljét használjuk, ragadjuk ki.

	Rugalmasság		
Befelé	Támogató	Innováció orientált	Kifelé
összpontosító	Szabályorientált	Célorientált	összpontosító
	Szoros kontroll		

A *támogató* kultúra jellemzői: kölcsönös bizalom, felelősség, együttműködés, erős csoportkohézió,

*Szabályorientált* kultúra jellemzői: a formális pozíció tisztelete, folyamatok racionalizálása, formalizáltság, szabályozottság, írásos kommunikáció,

*Célorientált* kultúra jellemzői: racionalizált tervezés, központi célmeghatározás, vezetők központi szerepe, a többiek korlátozott információhoz való hozzáférése,

*Innováció orientált* kultúra jellemzői: a külső környezet figyelemmel kísérése, kreatív problémamegoldás, versenyszellem, jövőbetekintés.

### Vezető az iskolában...

Az aki taxatívén megpróbálja felsorolni azt, hogy mi mindennel foglalkozik egy iskolaigazgató, gyakorlatilag lehetetlenre vállalkozik, hiszen nap mint nap előállnak olyan feladatok, melyek teljesen váratlanul adódnak és a vezetőnek kell megoldania.

A közoktatási törvény kétirányú pozíciót határoz meg az igazgatói státusra: megfelelés a tanári kar és a tanulók felé, valamint a fenntartó-irányító szervezet felé.

Ahhoz, hogy a vezető sikeres legyen, nem elég csak a fenntartó bizalmát élvezni, szükséges a tanári karon belüli elfogadottság is.

Az igazgató gyakran kerül olyan szituációba, amikor közvetítenie kell a két fél (fenntartó és tantestület) között. Nyilvánvalóvá kell tennie, hogy

melyik oldal mellett dönt, és ezt a döntést mindig az adott szituáció ismeretében kell meghoznia. Hosszútávon azonban, ha eredményes akar lenni, nem fordulhat sűrűn szembe a nevelőtestülettel, illetve az általa vezetettekkel. Az igazgatóválasztás egyik polemikus kérdése lehet, hogy a jelölt a fenntartó „embere”, vagy a nevelőtestület és iskola „embere”? Gondoljunk csak egy esetleges átszervezésre vagy az iskolamegszüntetés esetére.

Egy iskolaigazgatónak nagyfokú önállósággal és kezdeményező-készséggel kell rendelkeznie, s meglehetősen nagy pontossággal kell ismernie az elvégzendő feladatokat is.

Az intézmény vezetője egy személyben felelős az intézmény szakszerű és törvényes működéséért, a pedagógiai munkáért, az ésszerű és takarékos gazdálkodásért minden olyan ügyben döntenie kell, amelyet jogszabály vagy közalkalmazotti szabályzat nem utal más hatáskörbe.

Mint fentebb már említettem, lehetetlen taxatívén felsorolni minden egyes feladatot, melyet egy igazgatónak el kell végeznie, azonban a feladatokat lehet csoportosítani tervezhetőség szempontjából, pl. a következőképpen:

- ✦ Pedagógiai feladatok
- ✦ Tanügy-igazgatási feladatok
- ✦ Általános vezetési feladatok (működőképesség biztosítása)
- ✦ Gazdasági-műszaki jellegű feladatok
- ✦ Munkáltatói feladatok
- ✦ Közéleti tevékenység
- ✦ Menedzseri feladatok

A feladatok között vannak olyanok, melyek megtervezhetőek (pl. tanügy-igazgatási feladatok), rugalmasan tervezhetőek (pl. adminisztráció, belső ellenőrzés), vagy előre nem tervezhető feladatok.

A gondosan tervezett vezetői munkatervet felboríthatják a váratlanul adódó feladatok.

Az iskolavezetői funkció lényege az, hogy mások tevékenységét irányítjuk, és ezen keresztül valósítjuk meg elképzeléseinket.

A vezetés lényege tehát mások viselkedésének befolyásolása.

Mint az előző fejezetben már említésre került, különböző vezetési módszerek és stílusok léteznek.

Az eredményes vezetéshez konkrét elképzelés szükséges. Az igazgató, mint vezető hatalmi pozícióban van, de olyan pedagógusok munkáját irányítja, akik szintén hatalmi helyzetben vannak. Ez a körülmény egyedivé és nagyon nehézé teszi a hatalmi pozíció gyakorlását. A pedagógusok ugyanis különösen érzékenyek a velük szemben gyakorolt hatalom megnyilvánulására.

A hatalom gyakorlásának egyik fontos eszköze az információ.

Mind a szakmai információk mind pedig az informális, az intézmény belső életéről szóló információk nélkülözhetetlenek a vezetéshez.

Az információ átadása ugyanis nem egyszerű kérdés. A nevelőtestület ugyanis általában igényli, hogy mindenről időben értesüljön, ugyanakkor nem szereti, ha lépten-nyomon megbeszéléseket hívunk össze.

Éppen ezért meg kell találnunk az egészséges arányt a szóbeli és az írásbeli tájékoztatás között.

Az igazgatóra nagy felelősség hárul az információ átadásával kapcsolatban. Nem mindegy ugyanis, hogy közvetíti azokat a nevelőtestület felé. Nem teheti meg egy felelős vezető viszont azt, hogy elhallgasson információkat, bármennyire is kedvezőnek tűnik pillanatnyi szempontok alapján ez, mivel ez már visszaélés lenne a hatalommal.

Ha a nevelőtestület azonosulni tud a vezetővel és a kitűzött célokkal, akkor megnő az esélye a sikeres megvalósításnak.

Ha az azonosulás hiányzik, akkor esélyünk sincs arra, hogy megvalósíthassuk céljainkat. Ha a nevelőtestület nem tud azonosulni a vezetővel és a célokkal, akkor gyakran ún. „passzív rezisztenciát”, hallgatással történő tiltakozást választ.

Súlyosabb esetben találkozhatunk ellenállással és nyílt szembe fordulással is, ami lehetetlenné teszi a vezető helyzetét, s a célok megvalósítását is.

Az előző részben ismertetett vezetői stílusok közül (demokratikus, autokratikus, „lassiez fare”) a „lassiez fare” stílus egy iskolán belül nagyon zavaróan hat, hiszen egy igazgató nem teheti meg azt, hogy hagyja, hogy ugyanazt a dolgot mindenki másképp csinálja meg.

Alkalmanként azonban ez a módszer is lehet eredményes, de csak ha az adott szituáció is ezt kívánja.

Az iskolaigazgató vezetési funkcióit örökös körforgásban gyakorolja, így a folyamat állandósága mellett folytonos fejlődésre is kényszerül.

Egy iskolaigazgató addig alkalmas a vezetői feladatok ellátására, amíg tervei vannak. Ha csak „működteti” az intézményt, megérett az idő a váltásra.

## Összegző gondolatok

E rövid tanulmány/kedvcsináló elkészítésével az volt a célunk, hogy Önök bepillantást nyerjenek a vezetéselmélet bonyolult és nehéz, de egyben érdekes és élvezetes témaköreibe.

A rendelkezésre álló keretek csak arra adtak lehetőséget, hogy felvilántsuk azon tudósok nevét és munkásságát akik a vezetéspszichológia kialakulásában meghatározó jelentőséggel bírtak, s felvillantsuk azokat a legfontosabb téziseket, melyek munkásságuk során kidolgoztak, s a ma egyre nagyobb népszerűségnek örvendő vezetéspszichológia alapjait jelentik.

Meghatároztuk a szervezet fogalmát, s rávilágítottunk arra, hogy egy vezető csapat nélkül nem tud eredményt elérni.

Megpróbáltuk fölsejdtetni azokat a vonalakat, melyek a vezető feladatait érzékeltetik, mint iskolaigazgató, ha már vezető, akkor ez a kis összefoglalás segítse, ha vezető kíván lenni – ambíció, s nem karrierizmus –, akkor képet kapjon arról, mi vár rá. Ha pedig beosztott nevelő? Akkor ne gondolja azt, hogy az igazgató csak ül kényelmesre bebútorozott irodájában, - az esetleg virágtartónak használt számítógépe előtt-, s nem kell semmit csinálnia.

Végül remélve, hogy ez a kis írás felkeltette érdeklődésüket a vezetéspszichológia iránt, a szakirodalom elmélyültebb tanulmányozásához is kedvet kapnak és – nem csupán emiatt – sikeres vezetők válnak Önökből!

## Felhasznált irodalom

**Dr. Kőrösi Mária:** Fejezetek a menedzsment alapjaiból, Menedzsment II.? Oktatási segédanyag, Budapest, 2001. (az első és második részhez)

**Dr. Kovács Zoltán** összeállításában: Szervezet és vezetéspszichológia, Szöveggyűjtemény, Egyetemi jegyzet, Debrecen, 1998. (a második részhez)

**Hoffmann Rózsa:** Az iskolaigazgató, DFC Kiadó Budapest, 1994. (a harmadik részhez)

## TANTÁRGYKÖZISÉG ÉS PROJEKTPEDAGÓGIA<sup>15</sup>

– egy műveltségi terület innovációja –

A világ eredendően bonyolult. A pedagógia általános célkitűzése, hogy a világot a tanulók számára valamilyen formában, valamiképpen beláthatóbbá, áttekinthetőbbé, elsajátíthatóbbá tegye. Ennek megvalósításához „egyszerűsítésre” (modellezésre) van szükség.<sup>16</sup>

Ha feltételezzük azt, hogy a világban minden komplex, ha minden, ami létezik egymásra hatással van, kimutatható ok-okozati viszonyok rajzolódnak ki, akkor érdemes megkísérelni a kölcsönhatások együttesét, amely csak tanulásszervezési újítások által: projektek által valósítható meg. A tanulmány írásának előzménye egy olyan tantárgy strukturális intézményi kísérlet, amely bizonyos műveltségi területek esetében szakít a hagyományos tantárgyi rendszerrel, és a célokat, feladatokat integrált tantárgyi formában valósítja meg. A tantárgyi integráció és a projekt szemlélet – pedagógia – módszer a mi megközelítésünkben, azonos gyökerekben leledzik, amelyek segítik és magyarázzák egymást.

Bár a tantárgyi integráció nem új keletű a magyar pedagógiai közgondolkodásban, hiszen csíráiban, vagy konkrét megvalósulásban jelen voltak a közoktatás gyakorlatában, ezen kísérletek többségében elhaltak, ami főként a közoktatási rendszer és annak részt vevői felkészületlenségének tudható be. Minden törekvés a magyar pedagógiában, amely reform ízű, két alternatíva előtt áll:

1. felülről érkező reform /országos szint/ nehezen itatódik be a gyakorlatba
2. sikeresek azon próbálkozások, amelyek helyi szinten próbálnak megoldási alternatívákat keresni.

Úgy tűnt, hogy a sokat vitatott és bírált Nemzeti Alaptanterv bevezetése felgyorsítja a kísérletező folyamatokat – lásd: integrált tantárgyak térhódítása,

<sup>15</sup> A dolgozat bővebb változata és a tantárgyi program részleteiben és a hivatkozott, felhasznált irodalmakkal a mellékelt CD-n olvasható.

<sup>16</sup> Gáspár László 1996: Címzavak egy még el nem készült pedagógiai szótárból. Világkép, tantárgyi rendszer, komplex tantárgy címszó alatt. 100. oldal

projekt-módszer, témahetek stb. –, most mégis úgy tűnik, hogy a nehezen megnyert pedagógus „kényszerű” rokonszenv átcsap konkrét fogódzó keresésbe. A NAT keltette illúziók a gyakorlatban távolodni látszanak.

A NAT bírálható, de jelentősége vitán felüli, hiszen az önállóság, innováció, a pedagógus alkotó tevékenysége szakmai standarddá kell, hogy váljon.

Az az újítás, miszerint a NAT műveltségterületekben határozza meg a tartalmakat, mérföldkő a magyar pedagógiában. Ez azt is jelenti, hogy a tantárgyi rendszer kialakításának jogát, lehetőségét rábízta a pedagógusokra, a pedagógus testületekre.

Az itt bemutatott program művészet elméleti – filozófiai vonatkozásait /Eszme-Művészet-Program-ARTIFEX – mellékletben/2002 évben megjelent Projektmódszer III. című tanulmánykötetben – Kecskeméti Főiskola gondozásában – publikáltam; Egy művészeti projekt születése címmel.<sup>17</sup>

Minden gyermekben vannak kibontásra, gyakorlásra váró képességek, amelyekkel átélheti az alkotás esztétikai örömét. Eme útnak a megvalósításához azonban idő kell, hogy az iskola mind az egyes személyiségek sajátos vonásait, mind érdeklődésüket és tehetségüket, mind pedig esztétikai érzékenységüket feltérképezhesse (valamint személyiségformáló közvetlen szociális háttérüket).

A minél magasabb nevelési szintek felé törekvés tudásanyagbeli, érzelmi gazdagodás, sokirányú tapasztalatszerzés fejlesztésében egyelőre hiányzik a gyakorlati megvalósítás.

*Az általunk készített Artifex művészeti, nevelési program egy lehetséges módszert biztosít annak az útnak a megtalálásához, ahol a magatartás, ízlés, környezetalakítás, művészet és értékmegőrzés történik.*

Gyakorivá válik az a gyakorlat, hogy a művészeti tárgyakat nem is illetjük tantárgy jelzővel, hanem többcsatornás tárgynak nevesítjük. Mielőtt a főcímben jelettek kifejtéséhez kezdenék, tisztáznom kell, hogy az integrált tárgy nem azonos a komplex tantárgyakkal, itt a komplexitást, mint jelzőt használom és nem tantárgyi integrációs típusként.

<sup>17</sup> Az ARTIFEX program teljes megalkotásában közreműködtek: Garamvölgyi Béla festőművész-vezető tanár /Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Bp./, Ráskai Szabolcs egyetemi hallgató /Képzőművészeti Egyetem Bp./, Rónaszéki Linda festőművész – tanár /Szombathely/ A program kidolgozása során olyan kiváló szakemberek segítettek és bírálták a programot, mint: Dr. Kárpáti Andreea /ELTE BTK, Bp./, Makoldi Sándor /Kölcsey F. Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen/, Dr. Hegedűs Gábor Főigazgató /Kecskeméti Főiskola Tanítóképző kara/, L.-né Ritók Nóra grafikusművész /József Attila Általános Iskola, Berettyóújfalu/, Dr. Chrappán Magdolna /DE Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény/, Dr. Daróczy Erzsébet /TSF KFK/

Az integráció során következő fázisok figyelhetők meg:

- ✦ Szigorúan elhatárolt, tárgycentrikus, zárt tudásterületek képviselik a klasszikus tudományok (pl. fizika, kémia, ének-zene, biológia)
- ✦ Két klasszikus tudomány határterületén keletkeznek a „hibrid-tudományok” (pl. szociálpszichológia)
- ✦ Komplex tudományok formáját nem a részt vevő területek határozzák meg, hanem a megoldandó probléma. Ezek nem tárgy, hanem probléma centrikusságot tükröznek.

Ehhez hasonló, csak ütemben eltérő integrációs folyamat valósul meg a művészetek területén is: „Az olyan egynemű közegek, mint a hang, a kép, a mozgás, az elmondható-leírható történet a komplex művészetekben sajátos művészi egységé és egészzé rendeződnek”.<sup>18</sup>

Tantárgyi programunkban az integrált tárgyak egy sajátos tipizálási formáját valósítjuk meg, mikor az integrációban résztvevő diszciplínák (nevelési területek)<sup>19</sup> alá-fölrendeltségi viszonyát vizsgáljuk. Az általunk integrált tárgyon belül kialakítottunk egy vezérdiszciplínát, és a többi tárgy ennek rendeltetik alá. Programunk esetében ez a vizuális nevelés. Bár programunkban kimutatható az, hogy a tárgyak között találunk egy úgynevezett vezért, mégis esetünkben nem valamilyen szaktudományos meggondoltság a vezérelv, hanem valami más, még pedig a készségekre, képességekre, a gyermeki megismerésre, annak gondolkodásának

<sup>18</sup> Integráló és integrált tárgyak közötti különbség: integráló tárgyaknak azokat a tantárgyakat nevezik, amelyek egy adott iskolafokozat végén a korábbi intenzív formában tanultakat sajátos szempontok alapján egy új tantárgy keretében extenzív – inkább általánosítóbb, széles területre kiterjedő, az összefüggésekre koncentrált tanítási-tanulási folyamatot jelent – módon alkotják, szintetizálják. Az integrált tantárgyak meghatározása igen nagy változatosságot mutat: Ballér Endre az integrált tantárgyat olyan tárgynak tekinti, amelyek „különböző tudományterületekből vett anyagot ötvöző egységes rendszerré, megszüntetve, feloldva az alkotó elemek önálló struktúráját”. (1978) Tantervelmélet és iskola. Pedagógiai Szemle, 3. Sz. 53. oldal  
Báthory Zoltán az integrált tantárgy pedagógiai jelentőségét a struktúrában látja. Megállapítja, hogy „a struktúrák a tartalom megértését elősegítő fogalmakat és összefüggéseket tartalmaznak”. (1992) Tanulók, iskolák-különbségek. 138. oldal „Az integrált kiindulás tananyag tervezésével – tantárgyi határoktól függetlenül – azokat a kulcsfogalmakat és alapösszefüggéseket próbálják azonosítani, amelyek sokoldalú feltárása az egész tananyag feltárása szempontjából fundamentális jellegűnek tűnik.” Báthory Zoltán: uo. Fontos motívumnak tűnik, különösen a NAT követelményrendszerének ismeretében, hogy külön hangsúlyt kap a multi- és interdiszciplináris megközelítés, amely „különösen aktuális társadalmi fejlődéssel járó és a tantárgyakba nem szorítható problémák, megjelenésekor bizonyul hasznosnak”. Báthory Zoltán: uo. Ez a NAT-ban található közös követelmények tantervesítéskor jelenthet előnyt tantárgyi integráció számára.

<sup>19</sup> A művészeti nevelés esetében nem beszélhetünk egyértelműen diszciplínákról, hiszen a művészeti tárgyak nem egyszerűen tantárgyak, hanem nevelési területek tantárgyi leképezése.

megismerésére törekszik. Úgy tartjuk, hogy emiatt a rendező elv miatt beszélhetünk művészeti nevelésről és indokolt az integrált tárgy megvalósítása. Új érvként szól az is az integráció mellett, hogy az integráció fő elve a kreativitás és világnézet, világnézet, formálás, illetve a tananyag „nagy kérdések” körülötte elrendezése, képesség szerinti tananyag elrendezés érvényesül.

A tantárgyak integrációját elengedhetetlenül szükségesnek tartjuk a készségtárgyak projekt módszer szerinti feldolgozásakor – hallás-, látás-, mozgás-, irodalom-anyanyelv, történetiség foglalkozások – esetében, persze ez nem jelenti azt, hogy az integrálódó struktúrában a komplexitás érdekében feladnánk egyetlen tárgyat, területet is mélységében. A komplexitás nem külső, hanem belső rendező elvnek tekintett. A megvalósulás sikerének záloga a megvalósítás módszerében gyökerezik. **Projekt.**<sup>20</sup>

*A projekt egy sajátos tanulási egység, amelynek középpontjában egy probléma áll. Bár sokan próbálták, mégsem sikerült a projektet általánosan*

<sup>20</sup> Európában az elmúlt 15-20 évben mind az üzleti, mind a civil szféra különböző szakmai területein elfogadottá működési elvvé -célorientáció, adott időtartamot követelő, meghatározott anyagi eszközök – személyek hatékony felhasználását feltételező filozófia –, tervezési és kivitelezési módszerévé vált a projekt-filozófia. Magyarországon az elmúlt tíz-tizenöt évben kezdett divatos szóhasználatá válni a projekt kifejezés. Ez még ma is mutatja bizonytalanságát, hiszen nem születtett például egységes elnevezés. Ennek oka keresendő abban, hogy egyszerre van jelen az angolszász fogalom értelmezés és a Németországban folyó pedagógiai kutatások befolyása. Az üzleti világ és a gazdasági szektor után egyre többet hangoztatott és alkalmazott a magán- és közsztéra különböző területein is. A meghonosodás eredményeként mára hazánkban a nagy- és közép vállalatok, civil szervezetek és az államigazgatás bizonyos szervezetei is projektben gondolkodik. A közoktatási szintre elsősorban a különböző európai oktatási programokon keresztül szivárgott be ez a fajta gondolkodási és cselekvési mód. Elég az Európai Unió programjaira gondolnunk, melyek közül több is – Leonardo, Socrates, Youth for Europe – a projektetvet kéri és követeli. Összefoglalva céljukat, hogy olyan sikeres projektek születését segítse elő – az unió anyagi támogatásának segítségével –, amelyeket majd különböző formákban felhasználva az „egy szent célt” szolgálva a versenyképesség növelésének szolgálatába állítsák. Az iskolákon belüli kezdeményezések, „innovációs csírák”, melyek projekt formában kerülnek megvalósításra elsődlegesen ezen programokon keresztül szerezhetnek anyagi támogatást. Az állandó forráshiány kényszerítőleg hat az iskolákra, hogy európai projektekben is részt vegyenek és különböző innovációs törekvéseket, kezdeményezéseket finanszírozzanak.

A projektek értelmezési irányzatainál ismeretesebb olyanok, amelyek csak az iskolai tevékenység egy szeletére, esetleg egészére irányulnak. Alkalmazhatóak a tanulósszervezés megvalósítására, de kiválóan alkalmazható programszervezések átfogó egészzé formálására. Iskolánk, a berettyóújfalui Széchenyi István Általános Iskola 2004-ben féléves időtartamú, több kulturális és szakmai programot magába ölelő kistérségi projektet dolgozott ki és valósított meg „Vén Európa” elnevezéssel. A projekt bemutatása jelen írásomnak nem képezi tárgyát, de tapasztalatait beépítettem és több pontban hivatkozom rá. Ahhoz, hogy az oktatásban megvalósított projektek sikeresek legyenek szinte függetlenül attól, hogy a megvalósításra fordított anyagi források intézményen belüli, vagy kívüli. A siker kritériumok részletes tárgyalásakor kitérünk arra, hogy a kitűzött cél, lehetséges összes feltétellel figyelembevételével megvalósulnak-e, illetve a megvalósult projekt elérte-e a kívánt hatást az adott cél függvényében. A projekttervezés- pedagógia- módszer különösen hatékony eszköz lehet az oktatásban innovatív tartalmak, módszerek, stratégiák, eszközök, stb. alkalmazásának megtervezésére, kipróbálására és értékelésére. A módszer bemutatásakor az előnyök mellett a kockázatokra – gyenge pontokra is kitérünk.

*elfogadottan definiálni. A kulcsszó a probléma és annak középpontba helyezése. Saját programunk esetében ezt „nagy kérdés” formájában tesszük meg.*

Hortobágyi Katalin projekt kézikönyvében a tervezés két fő motívumát határozza meg:

- ✦ Egész folyamatra vonatkozó, amelynek során meghatározott ismeretekhez és képességekhez kívánjuk juttatni a tanulókat.
- ✦ A másik dimenzió: az egyes projektek megtervezését jelenti. Itt kiemelendő a tanári segítség inspiráló jellege, amely során a tanulókkal közösen a lehető legtöbb vonatkozási kör feltárása történik.

Az ARTIFEX program általunk megfogalmazva a kettő ötvözetét jelenti. Abból kiindulva, hogy a projekt mindig komplex. A tantárgyiság, amely indokolja az integrált tantárgyi struktúra megválasztását, abban áll, hogy a központi kérdés melyik tudomány – nevelési terület kérdését helyezi középpontba. A projektmódszer alkalmazása során a pontos megfigyelés, szervezés, a választott megközelítési módok kreativitása, originalitása, flexibilitása a verbális megfogalmazás mellett a kézzel, manuálisan végzett megformálás lesz a közös feladatmegoldás kulcsa. A minden gyermek tehetséges valamiben elmélet alapján úgy hisszük, hogy a projektmódszer alkalmazása elősegíti a készségek, képességek tudással fűszerezett fejlesztését, amelyek minden esetben személy-, tárgy-, hely- és csoportfüggő. Olyan építkezés lehetőségét tesszük lehetővé gyermeknek és tanárnak, ahol mindkettő egyenlő arányban lehet építője a folyamatnak. Itt nem a felelősség átruházásáról van szó, mint inkább a felelősséggel való tudatosságról. A kooperáció folyamatában a tanár irányító szerepe mindinkább feloldódik és segítővé, menedzserré válik a tanulás-szervezésben. A projekt, mint komplex rendszer épít a benne részt vevők korábbi élményeire, tapasztalataira, motiváltságára, tehetségére és közösségi lényére. Fent tartjuk eddigi gyakorlatunk során szerzett tapasztalatunk alapozottságát, hogy a projektmódszer illeszkedve az integrált tantárgy struktúrájához – mi több, feltételezve létét – a benne részt vevők szempontjából éppen annyira individualizáló, mint kollektívizáló jellegű. A közös célra való törekvés feltételezi az együttműködést, teret engedve az egyéni elágazásoknak.

A gyakorlatban a logikailag egymásra épülő „valóságos élettevékenységek” rendezik maguk köré az ismereteket, amiből következik, hogy a megszerzett tapasztalatok alkalmazása és az új tapasztalatok szerzése a valóságos

tevékenységekből és tapasztalatokból táplálkozik és építkezik. Ez az alapmotívum Dewey iskolakísérlete óta nem változott.

## **A projekt vezérlés menete**

- ✦ Előkészítés. Ezen belül téma felvetése, a súlypontok kijelölése. A tevékenység céljának fontosabb tevékenységi formáknak, valamint az elvárt produktumok megfogalmazása történik.
- ✦ Tervezés. Célok elérése érdekében az elvégzendő felosztása, időtervezés. Kulcsesemények meghatározása.
- ✦ Kidolgozás. A tervezet végrehajtása, eredmények bemutatásának előkészítése.
- ✦ Értékelés, véleményezés, visszacsatolás. Tanulásszervezés folyamatában folyamatosan.
- ✦ Tovább lépés lehetőségei. Tapasztalatok rögzítése.

A diákok aktív közreműködése mellett a kooperatív technikák alkalmazásával a csoporton belül való munkálkodással, az ötletrohamtól egészen a megvalósulásig, a szabadon csapongó ötletektől a megvalósíthatóig egy gyűjtési folyamatot jelent. Érdemes a kooperatív technikák közül a következőkre figyelmet szentelni.<sup>21</sup>

- ✦ Nézőpontok megvitatása.
- ✦ Dilemmák.
- ✦ Lényegkiemelés. Fókuszálás.
- ✦ Kérdésfeltevés.
- ✦ Megoldási alternatívák.
- ✦ Egymás munkáinak összehangolása.
- ✦ Egymás munkáinak értékelése, véleményezése.
- ✦ Alkotások előmunkáinak elkészítése.
- ✦ Összefüggések felismerése. Tudatosítása.

A tantárgyköziség a hagyományos iskolai gyakorlatban több szervezőmunkát és befektetett energiát igényel, ám azok az előnyök, melyeket az integrált tantárgyak és a projektmódszer összekapcsolása jelent

<sup>21</sup> Vass Vilmos: Fókuszálása alapján.

csak ezek felrúgásával érhető el. Ennek feltétele olyan alkotói közösség, mely a team munkát ismeri és gyakorolja, illetve olyan pedagógusok, akik ismeretekkel rendelkeznek a tanulói tapasztalatokhoz és érdeklődéshez közelálló technikákról. Mint ahogyan az integrált tantárgyak a didaktikában, úgy a projektmódszer a tantárgy-pedagógiában nem egy csodaszer, hanem egy lehetséges technika.

### Az ARTIFEX pedagógus

Az ARTIFEX program megvalósításához szellemiségéből következően olyan *önálló pedagógus* igénye rajzolódik ki, aki igényli is az önállóságot, egészen a feladattervezéstől a konkrét megvalósulásig.

**Kezdeményező, kísérletező**, mindig újabb és újabb módszerekkel próbálkozik. Egy *újszerű tanár-diák kapcsolat* kialakítására törekszik.

*Nyitott, nem elutasító.* Nem szűk tantárgyi kereteken belül gondolkodik, hanem *komplex látásmód és megvalósítás* jellemzi. Ez nem zárja ki azt, hogy saját szakterületén ne legyen elmélyült, de ne csak az efelőli szemléletmódot ismerje el.

Folyamatos *önképzéssel éri el magas szintű szakmai kompetenciáját.*

A tanórákon (foglalkozásokon) biztosítja az ideális légkört, amellyel *segíti a gyermek kreatív gondolkodását, kreatív gondolkodási módját.*

Folyamatosan *fenntartja az érdeklődést és érdekeltséget a tevékenysége végzése alatt, úgy hogy a foglalkozásokat témájában, logikájában, módszerében a gyermek életkori sajátosságához igazítja* a pszichikus tényezők figyelembevételével.

A foglalkozásokon hangsúlyt fektet a *közösségre, a közösségi nevelésre*, de teret enged az *egyéni elágazásoknak*, és *differenciált* foglalkozást valósít meg csoporton belül.

A *probléma centrikusság* elvét tudatosan szem előtt tartja egészen az apró részletektől a nagy összefüggésekig, illetve nagy összefüggésektől az egészen apró részletekig.

A *tevékenységekben aktív cselekvőként* vesz részt, innen irányítja azokat, folyamatos megfigyeléseket végez a tanulók munkájáról, amelyek a későbbi értékelések során elengedhetetlenek. Egy nagyon fontos és specifikus a program céljából és feladatából adódó pedagógus személyiségjegy és feladat,

hogy ő maga is *homoaestheticus* magatartást tanúsít, eszerint végzi munkáját és valósítja meg programunkat.

### ARTIFEX művészet tantárgy programja – ízelítő –

A Nemzeti Alaptanterv művészetekre fordítható időkeretét (részterületek óraszámja) összevonva használjuk fel.

Az időkeretek felhasználásának módja az integrált tárgy speciális igényeihez igazodva kerül felhasználhatóvá, vagyis a tárgyak nem egymástól külön kerülnek feldolgozásra, hanem művészet órák kertében dolgozzuk fel a különböző részterületeket. Az órák 70 %-a kötött irányok szerint halad, 30 % a tanulók önálló kezdeményezéseire fordítható időkeret.

Véleményünk szerint a hetenként megvalósítandó művészeti foglalkozások célszerűen egy napra tevődjenek. Ezt a tárgy szerkezete is megkívánja.<sup>22</sup>

Az 5-6 órás<sup>23</sup> foglalkozás a következő részterületi óraszámokból tevődik össze. A mozgás-tánc gyakorlatok megvalósítására a testnevelés órákból heti 1 órát veszünk el. Az ének-zenei rész az ének órát kiegészítve jelenik meg a heti két órából 1 órát csoportosítunk át. A vizuális nevelés a heti 2 óraszámával teljesen beintegrálódik. Az irodalmi-kommunikációs nevelés a heti magyarázó órákból 1 órát csoportosít át.

### A tantárgy tartalma

Az első kidolgozott tantárgy szakaszban (1-4.-ig) a művészeti nevelés központjában az esztétikai tevékenységek állnak, s a foglalkozások alapja a sajátos önkifejezés és konkrét művészeti gyakorlatok feldolgozása.

Integrált tárgyként a megvalósítandó programunk konkrét esztétikai tevékenységek, kifejezési formák alkotják, a művészetek alapelemeinek megismeréséhez vezetnek el bennünket – és eközben az önmegismerés eszközeivel – szellemi és emocionális értéknövekedést érhetünk el.

<sup>22</sup> Azért tartjuk célszerűbbnek az egy napon történő megvalósítást, hiszen óraszámában is kb.:5-6 órás foglalkozásról van szó, másrésztől nem célszerű művészeti órákat tudás orientált órák közé beiktatni.

<sup>23</sup> Saját belső időrenddel. Az 5-6 óra a törzset képezi a tehetséggondozás tanórán kívüli tevékenység (gondolunk itt énekkar, zenekar, grafika műhely, rajz szakkör, tánc, illetve színjátszó csoportban folyó egyéni képességfejlesztésre).

Másrészt a valóságismereti tartalom nő, amely a művészetek keletkezésére, lényegére, történetére utal.

A program többlettartalma a komplex megvalósításban, amely az aktív művészeti gyakorlat komplexitása. Ennek eredménye a művészetek komplex látása, kapcsolatainak más tárgyakkal való feltárása és az alakítókészség a gyakorlati anyagismeret és formaérzék.

### A tantárgy tanításának célja

A tudással fűszerezett szépség utáni vágy igényének kialakítása. Gondolkodó homoaestheticusok nevelése, akik vágnak a szépre, miközben tudásra, ismeretre tesznek szert – gyakran közvetett formában – integrált tárgyi kereten belül a komplexitás eszközével. Célunk megfelelően kommunikáló, kommunikálni tudó ember nevelése, aki környezetét megismerve, a látható-, a hallható, tapintható és gondolatilag rendezhető valósággal esztétikai viszonyt tud kialakítani és képes azt újraalkotva megváltoztatni.<sup>24</sup>

A tárgy szoros kapcsolatban áll az ének-zene tantárggyal, gyakran motiváló eszközként alkalmazza, de nem fedi le azt teljes mértékben. Részterületei: **vizuális nevelés**, mint vezérdiszciplína, **irodalom**, mint befogadás alkotás, a **színház**, a **dramatikus játékok**, a **művészetek története s a történelem**, mint a kultúra története.

Célunk a megfelelő átjárhatóságok megkeresése a művészetek részterületei között, az összefüggések feltárása a többi tanított tárggyal. (többkörös tárgyi elrendezés, mellékletek 1. ábra) A különböző művészi kifejezési formák egymást inspirálják, elősegítve ezzel ugyanazon valóság-részek más-más szempontú megközelítését. A művészeti nevelés célja a 6-12 éves korosztály személyiségformálása, világnépeinek megalapozása, esztétikai képességek alakításával, egyetemes és nemzeti művészeti értékek közvetítésével.

Olyan rendszer kiépítése, amely a gyermek önépítő, önkifejező képességeire irányul. A múlt és jelen művészeti tendenciáit tudják a gyerekek a tárgyon belül egymáshoz, illetve más tárgyak részeihez hozzá kapcsolni.

<sup>24</sup> Itt tartjuk fontosnak megjegyezni, hogy programunknak nem művészek képzése a célja, hanem a kreatív, innovatív, és emergentív, expresszióinak utat engedő gyermekek nevelése.

A természettel való szoros kapcsolat kialakítása, az iránti érzékenység, empátia, érdeklődés. A kreativitás oly mértékű fejlesztése, hogy az más tanulási területeken is hasznosítható legyen.

A vizuális kultúráltság kialakítása. A sík és térrendszerek megismertetése, arány és formaérzék kialakítása.

Az általános célok mellett konkrét részterületre vonatkoztatható célok is megfogalmazhatók.:

Mozgáskultúra fejlesztése – zenével kapcsolva – a test esztétikai kiművelése a **torna, sport, tánc, mozgás** egységének kialakítása. A **színjátészási**, készségek felszínre hozása, azok megismertetése (a dramaturgiai játékokon keresztül a bábozásig).

A **kézműves** mesterségek megismertetése, azok alapjainak megtanítása. A nevelés fő feladata, hogy – elsősorban, de nem kizárólagosan a képzőművészet segítségével – a szép világot elérhetővé tegye minden gyermek számára.

**Nyelvi képzés** a nyelvi kifejező eszközök használata, gondolatok megfogalmazása, a nyelvi alkotásokig. Retorikai készségek felszínre hozása, az érvelés, önkifejező képesség, kritikai ítéletalkotás képessége.

### Összegző gondolatok

Minden elmélet a gyakorlatban nyer igazat vagy cáfolatot.

Ezen a téren bár még publikus anyagaink nincsenek, de részlelemben, több ízben is kipróbáltuk elméleteinket. Ezek a tapasztalatok igazolni látszanak törekvéseinket módszertani szempontból. Az integrált tantárgyakhoz leginkább illeszkedő metodikának a projektmódszert tartjuk, annak interdiszciplináris jellemzőiből fakadóan.

A **művészet elsősorban nem tantárgy, hanem nevelés**. Mindenkinek, aki a művészetek tanításával kapcsolatba kerül, ezt szem előtt kell tartania. Programunkban művészeti nevelésen egy integrált tantárgy (csoport) hatékony működését értjük, mely a kreatív – generatív képességfejlesztés elvei szerint képes esztétikai szempontok és az alkotótevékenység által részt vállalni a gyermekek önmegvalósításának elősegítésében és mindent átszövő világnézetük kialakításában.

A gyermek **óvodás és kisiskoláskorban „szivacsként”** viselkedik. Nincs még olyan alkalom, mint amely ennyire alkalmas lenne a szép írási fogékonyság kialakítására úgy, hogy közben a többi tantárgy anyagát is integráljuk direkt módon. A projektmódszer, azaz az egy téma köré csoportosítása a részterületeknek illeszkedik a gyermekek életkori sajátosságaihoz. Azaz megtöltjük tudással a művészeteket és széppé tesszük a más tanított tantárgyakat. Talán feltárhatatlanok azoknak a kapcsolódási pontoknak a sokasága, amelyek az általunk tanított tárgyak között találhatóak. Keressük ezeket az integratív lehetőségeket, amelyek egységes világgépet eredményeznek a gyermekek számára.

Az intellektuális elemek mellett az érzelmet mozgósító élmények kifejezésének lehetőségét tartjuk fontosnak. A művészet gyakorlatában van lehetőség leginkább az alkotóképesség, a kreativitás, a teljes személyiség kibontakoztatására. Programunk jelenlegi stádiumában a kifejező készségekre fekteti a hangsúlyt, az alapvető technikák, kifejező módok megtanítása a célunk. Emellett tudatos előkészítést végzünk az 5-6. osztálytól belépő konkrét irodalom és történelem tanításához, az ott felbukkanó későbbi tartalmak élményszerű feldolgozásával.

A témák feldolgozása tevékenységcentrikus. A „nagy kérdések” köré rendezett tananyag nem különíthető el egymástól, így folyamatos visszacsatolásra van lehetőség. Probléma feldolgozásunkban, – óvodai gyakorlathoz hasonlóan – személyes élményektől haladunk az ismeretek, ítéletek, erkölcsi (jellembeli) következtetések felé. A komplexitás általunk való értelmezése azt jelenti, hogy az integrálódott tárgyakon kívül a lehető legtöbb más nevelési terület is megjelenjen óránkon. Ezen kívül a legcélravezetőbb eszközökkel jussunk el a kitűzött cél felé, minél több hatás érje a gyermeket, amelyek mind erősítik egymást és a gyermek egységes világgépet. A tantárgyi programunk azért „több” egy „szimpla” vizuális nevelési programnál, mert a gyerekeknek állandóan módot ad az önkifejezésre. Tevékenységeik által a véleményüket, élményeiket, világról alkotott ismereteiket tárhatják elénk. Ebben a tevékenységben mód nyílik arra is, hogy saját teljesítményüket saját belső mércéjük szerint ítélik meg.

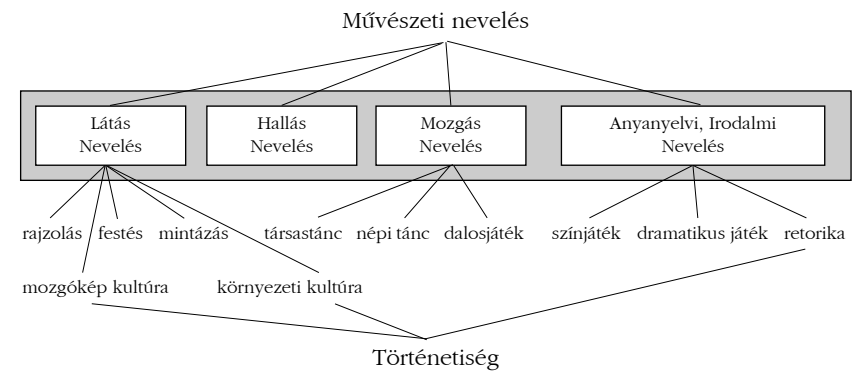
Távlati célunk, hogy kutatásainkat elmélyítsük és felső tagozatos szakemberek bevonásával programunkat kidolgozzuk felsőbb évfolyamok számára is. Szeretnénk, programunk nyitottságából fakadóan, olyan szaktanárok segítségével tovább dolgozni, akik egy integrált tantárgyi struktúrában, a projektmódszer adta lehetőségekkel élve, programunk

alapgondolatát magukévá téve, más tárgyakra is kiterjeszteni elképzeléseinket. Vagyis egy, az integrált tárgyak szellemében fogant komplex iskolai programot.

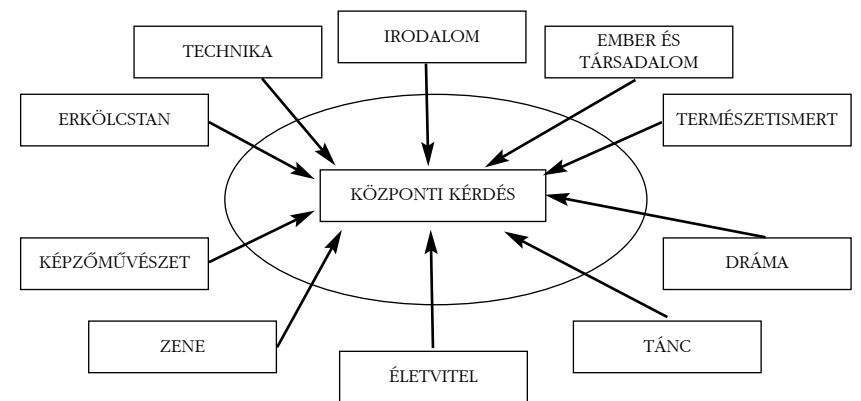
Remélem sikerült ezzel a tanulmánnyal egy kis részt nyitni az integrált tárgyak projekt - típusú módszertani megközelítésére és a művészetek oly barátságos, gyermeki világára.

Dolgozatom hívó szó kívánt lenni a jövő bátor, alkotó pedagógusai számára.

### A tantárgy szerkezete



### Központi kérdések és diszciplínák viszonya





„SÁRRÉTI KAPOCS” PROJEKT VÁZLATOS BEMUTATÁSA...

I. A konzorcium összetétele:

**Konzorciumvezető:** Móricz Zsigmond Általános Iskola Nagyrábé

**Partnerek:**

1. Szűcs Sándor Általános és Alapfokú Művészeti Iskola Biharnagybajom
2. Általános Iskola és Óvoda Bihartorda
3. Napköziotthonos Óvoda Nagyrábé

II. A projekt céljai:

Általános célok	Konkrét célok
Eltérő szociokulturális háttérű, eltérő képességű tanulók együtt nevelésének elősegítése a partnerintézetek oktatási intézményeiben, a konzorciumvezető integrációs tapasztalatainak átadása.	Kistérségi Deszegregációs Akcióterv Aktualizálása (Kisdata). A szegregáció felszámolása, diszkrimináció-mentességet biztosító integrációs oktatási gyakorlatok elterjesztése a közoktatásban.
Hatékony párbeszéd kialakítása, működtetése a szülői házzal, a cigány kisebbségi önkormányzattal, a családsegítő szolgálattal és a szakszolgálatokkal.	A hátrányos helyzetű, különösen roma fiatalok továbbtanulási, ezáltal munkaerőpiaci és társadalmi beilleszkedési esélyeinek javítása Mozgó Pályaorientációs Szolgáltatás révén.
Tanári együttműködésen alapuló kistérségi értékelési rendszer kidolgozása.	Alakuljon ki az integrációs program belső ellenőrzésének a rendszere.
A hátrányos helyzetű tanulók munkaerőpiaci esélyeinek maximálása.	A társadalmi és kulturális különbözőség iránti érzékenység fejlesztése a pedagógiában.
Speciális pedagógus-továbbképzési kínálat bővítése az integrált pedagógiai rendszer gyakorlati alkalmazására.	A konzorciumvezető intézmény tanárai számára a projektmódszer, a tagintézmények pedagógusai számára a differenciálás és a kooperatív tanulás módszerének megismerése.

Egészséges életmód kialakítása, testi-lelki egészség gondozása.	Mentálhigiénés programok keretében a gyerekekkel elsajátítatjuk az egészséges életmód legfontosabb ismérveit, s ezt rendszeresen gyakoroltatjuk.
Komplex személyiségfejlesztő programok segítségével a szociokulturális hátrányok kompenzálása, valamint az eltérő képességű, és a tehetséges gyerekek gondozása.	Differenciált foglalkozások, és a kooperatív tanulás módszerének megismerésével a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek együtt, egy időben történő fejlesztése.
Közéletiségre nevelés, tolerancia-készség alakítása, előítélet-mentesség fejlesztése a kistérség oktatási intézményeiben és a tágabb oktatási környezetben.	Közösségi szerepek gyakorlása, közügyekben való közreműködés, véleménynyilvánítás, a közösségért érzett felelősség átérzése. Helyes értékítélet alapján a másság elfogadása, szolidaritás, a kisebbségek iránti tolerancia.

III. A projekt célcsoportja:

**Elsődleges célcsoport:**

Szegregációs veszélyeknek kitétt, hátrányos helyzetű, különösen roma gyermekek, fiatalok, illetve az őket integráló iskolák diákjai:

- Végzős, nyolcadik osztályos tanulók. **(30 fő)**
- Első osztályosok. **(50 fő-** nemcsak hátrányos helyzetű)
- Leendő első osztályosok, beiskolázás előtt állók. **(55 fő)**
- További integrációs és képességkibontakoztató oktatásban résztvevők. **(200 fő)**

*Összesen: 335 fő, a populáció 42 %-a*

**Másodlagos célcsoport:**

- Pedagógusok. **(67 fő)**, ebből IPR-t segítő képzésben részt vesz: **48 fő**
- Szülők, oktatási szakértők, egyéb iskolai dolgozók, pedagógushallgatók, kapcsolódó – egészségügyi, szociális, adminisztratív – területeken dolgozó szakemberek, helyi döntéshozók, fenntartók képviselői, civil szervezetek. **(1100 fő)**

- Roma ameliorátorok (családi kapcsolattartók). (4 fő)

Összesen: mintegy 1170 fő

#### IV. A projekt pillérei, beavatkozási területek:

1. Az osztályba sorolás szempontjai.
2. Tanulási-tanítási módszerek, technikák, multikulturális tartalmak.
3. Együttműködésen alapuló értékelési rendszer.
4. Műhelymunka, programfejlesztés, továbbképzési koncepció.
5. Pályaorientáció elősegítése.

#### V. Modulok:

1. **„Hatmérőföld”**: hathetes képességfelmérő, intenzív tanulási képességeket fejlesztő játékos program, amely megkönnyíti az *óvoda-iskola átmenetet*.

**Célja**: az osztályba járó *gyerekek képességéhez igazítani a tanulás-tanítás folyamatát*.

**Elemi**: a gyerekek *mérése* fejlesztő pedagógus bevonásával; figyelem, téri orientációs képességek vizsgálata, dyslexia-szűrés; a *fejlesztésre* szoruló tanulók kiválasztása; az *óvónők* rendszeres *óralátogatása* (heti 1 alkalom) a zökkenőmentes átmenet elősegítése érdekében.

2. **Továbbképzés**: intézményenként 12 fő, azaz 48 pedagógus bevonásával 3 továbbképzés megtartása:

- Differenciálás
- Kooperatív tanulás
- Projekt pedagógia

3. **Roma ameliorátorok bevonása**: valamennyi partner bevon 1-1 roma családi kontakt személyt, azaz ameliorátort. Feladatuk az oktatáshoz fűződő esetleges negatív, passzív emóciók, viszonyulások pozitív jelentéstartalommal való megerősítése, a családok bevonása az intézmények közéletébe (iskolai ünnep, szülői fórumok, kirándulások).

4. **Műhelymunka**: 4 darab 4 fős Programfejlesztő Team alakítása, partnereként 1-1 fő bevonásával:

**Esélyegyenlőségi team**: feladata az esélyegyenlőségi szempontok figyelemmel követése a projekt során, a roma ameliorátorok felkészítése, munkájuk segítése, a kudarcveszélyek és fenyegetettség elkerülése érdekében projekttervek kidolgozása.

**Multiplikációs team**: feladata egyéni fejlődési naplók vezetése, módszertani **Esettanulmány**, **Hírlevél**, **Kooperatív Módszertani Adatbank** készítése a projekt során létrejött eredmények, fejlesztések felhasználásával.

**Deszegregációs team**: feladata *kistérségi deszegregációs akcióterv* készítése és aktualizálása („Kisdata”): feladata: a szegregációs veszélyek kritikus felmérése; az osztályba sorolás szempontjainak az integrációhoz igazítása, heterogén osztálykialakítás, **partnerközpontú szegregációs jelzőrendszer** működtetése és dokumentálása.

**Önértékelő és belső értékelő team**: feladata a projekt bemeneti, kimeneti és közbülső indikátorainak mérése, feldolgozása, az önértékelés és belső értékelés rendszerének kidolgozása.

#### 5. Módszertani elemek:

- **„Török Szultán” Levelezős verseny**: 4 fordulóból álló, tanórán kívüli, eszközjellegű kompetenciákat fejlesztő modul. 3-4., 5-6., és 7-8. osztályok számára, évfolyamonként 3 tantárgy+ roma népmeseréből (5-8. évfolyam) az érintett iskolák számára..
- **Kézműves modul**: Szociális kompetenciákat fejlesztő, tevékenységközpontú program, valamennyi partnernél: bőrdíszművesség (Biharnagybajom), kerámia (Bihartorda), nemezelés (óvoda), néphagyományörző program (Nagyrábé).
- **„Bóbita” tánc- és drámamodul**: Szociális kompetenciákat fejlesztő, tevékenység-központú modul; valamennyi partner indít 1-1 minimum 15 fős drámacsoportot.

## 6. „Mopászol”: Mozgó Pályaorientációs Szolgáltatás

- **Továbbtanulást előkészítő tábor:** 5 nap, 30 tanuló, 4 pedagógus.
- **Intézménylátogatás tanári felügyelettel:** iskolaválasztást elősegítő modul.
- **Képességfejlesztés:** továbbtanulásra felkészítő hátránykompenzálás: matematika, kommunikáció, informatika, angol nyelv. (Iskolánként 20-20 óra)

### VI. Várt eredmények:

48 pedagógus korszerű, módszertani repertoárt bővítő, integrációt segítő képzettségre tesz szert.

30 tanuló Mozgó Pályaorientációs Szolgáltatás (Mopászol) keretében segítséget kap a sikeresebb középiskolai pályaválasztáshoz, és felkészítést a sikeresebb iskolakezdés érdekében.

150 hátrányos helyzetű tanuló tanórán kívüli levelezős verseny („Török Szultán”) útján eszközjellegű kompetenciafejlesztésben részesül.

60 tanuló szociális kompetenciákat fejlesztő **drámapedagógiai** fejlesztésben részesül („Bóbita” modul).

60 tanuló szociális kompetenciákat fejlesztő **kézműves** fejlesztésben részesül (Kézműves modul).

50 első osztályos tanuló iskolába való beilleszkedését segítő program megvalósítása

4 roma ameliorátor alkalmazásával lehetőség nyílik a célcsoport szüleivel való szorosabb együttműködésre

## Harsányi Antalné

### A MINŐSÉGFEJLESZTÉS SIKERE ÉS BUKTATÓI...

Az alábbi írás egy áttekintés a minőségfejlesztésről azzal a céllal, hogy támogassa annak szükségességét, és az elkötelezettség érzésének szilárdulását.

Nyilvánvaló, hogy ami a közoktatás területén minőségfejlesztés címen zajlik évek óta az egyes intézményekben, az vegyes érzelmeket vált ki az iskolahasználókban, de legfőképpen a pedagógusokban. Létjogosultsága azonban nem vitatott, hiszen mindenki világosan látja, hogy az oktatás egyre inkább egyfajta befektetés az egyén számára. A tudásalapú társadalom megteremtése elfogadott program. Ennek az alapját, a tudást a gyerekek tanáraik közvetítésével az iskolában szerzik meg. Az is kényszerítő valósággá vált, hogy a felnőttek tudása is folyamatosan bővüljön, vagyis a gyerekeket az élethosszig tanulásra kell felkészíteni ehhez pedig kiszámíthatóbb, megbízhatóbb intézmények kellenek.

Így jöttek létre az oktatási intézmények jelentős részében a partnerközpontú minőségirányítási rendszerek (COMENIUS 2000 I.). A program alapvető célja: versenyképes intézmények kifejlesztése. Ennek érdekében a TQM filozófia jegyében az intézmények irányítási koncepciójának központjába a minőség került, minden intézményi dolgozóra építve hosszú távú sikereket céloztak meg a partneri elégedettség elérésével.

A közoktatás minőségével szemben ma már nyilvánvaló elvárásokat fogalmaznak meg az intézmények partnerei, de vajon mindenki egyformán értelmezi-e a minőséget?

### A minőség fogalma

A minőséget, mint fogalmat számos kiváló elme definiálta. A különböző meghatározások a hagyományostól egészen a stratégiai jellegűekig terjednek. A hagyományos definíciók többnyire kopásállónak, jól konstruáltnak és tartósnak írják körül a jó minőségű árucikket. Napjainkban a stratégiai definíció került az előtérbe:

*„A minőség alapvető üzleti stratégia, amely alapján született termékek és szolgáltatások teljességgel kielégítik mind a belső, mind a külső vevőket azzal, hogy megfelelnek kimondott és kimondatlan elvárásaiknak.”*

A minőség eszerint tehát nem más, mint a vevő igényeinek való megfelelés.

A jelenlegi uralkodó szemlélet a minőségügy emberi oldalát veszi elsősorban figyelembe.

A minőség közvetve, de nagyon sok esetben közvetlenül is növeli a termékek, szolgáltatások és ezen keresztül a vállalatok, az ország és az egész társadalom versenyképességét.

A pedagógiai munka minőségét általában nem lehet csakis a kimeneten megjelenő produktummal mérni. Ha egy ipari gyártósoron azt tapasztalják, hogy egy termék hibás, akkor azt kidobják. Ha túl nagy a selejt aránya, akkor javítanak a gyártósor beállításain, új alapanyagból újra kezdik a javított minőségű termék előállítását. Az iskola nem így működik. A pedagógiai rendszerek nem kezelhetik így a technológiai, módszertani problémákat, semmilyen „selejtet” sem engedhetnek meg, mert senkit nem lehet „eldobni”. Ha csak a kimeneten megjelenő tudást tekintenénk az iskolai munka minőségi jellemzőjének, az iskolák abban lennének érdekeltek, hogy megfelelő szelekcióval csak olyanokat engedjenek be falaik közé, akikről már a belépéskor látszik, hogy jó eséllyel teljesítik a kimenetkor elvárt feltételeket, azaz nem rontják a kimeneti statisztikát. Ezen az alapon mindenki csak a szorgalmas, tehetséges, problémamentes gyerekeket venné fel, a nehezebben taníthatóktól igyekezne mindenki megszabadulni.

Az iskoláknak más értékrendet kell követniük. A pedagógiai rendszerek az értékek világát építik, s nem mindig hivatkoznak szükségképpen az érdekekre, a gazdasági racionalitásra. Tehát nem mondhatunk le egyetlen gyermekekről sem: nem mondhatunk le a problémásokról, a nehezen kezelhetőkről, a zavart keltőkről, de nem mondhatunk le a nagy erőfeszítések árán képezhető, kiemelt figyelmet igénylőkről sem. A pedagógiai munka minőségét éppen az adja, hogy szocializáljuk azokat is, akik nehezen tudnak beilleszkedni, teljesíteni, hogy formáljuk azoknak a képességeit is, akiknél e folyamat nem problémamentes. Ennek alapján az oktató-nevelői tevékenység

minőségét azzal lehet jellemezni, hogy mennyit fejlesztett, mennyit változtatott az iskola a rendszerébe bekerülő gyermekeken, figyelembe véve a fejlesztés feltételeit és lehetőségeit is.

Az iskolai munka minőségét tehát a bemeneti és a kimeneti fejlettségi szint különbségével jellemezhetjük. Ez nem jelent mást, mint a pedagógiai hozzáadott értéket.

### **A minőség fejlesztési és irányítási rendszere az oktatásban**

Magyarországon a kilencvenes évek közepén jelentek meg a közoktatási minőségfejlesztéssel kapcsolatos első publikációk. A termelői szférát követően, az egészségügyi és szolgáltató szférával párhuzamosan, részben külföldi példák nyomán indult el néhány próbálkozás az intézményi szintű óvodai, iskolai minőségirányítási rendszer kiépítésére is. A kitapintható érzékenységre hamarosan reagáltak a laikus – nem a közoktatás felől induló – piaci szereplők is, hiszen a „minőségszakma” a kilencvenes évekre már itthon is speciális eladható tudásra tett szert. Az ezredfordulóra már viszonylag színes palettája alakult ki a különféle filozófiákon, rendszereken, modelleken és módszereken alapuló minőségfejlesztési-minőségbiztosítási tanácsadói közelítéseknek.

A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program, mint a közoktatási intézmények minőségfejlesztésére irányuló koncepció és stratégia megszületése tehát – a NAT-hoz hasonlóan – természetes módon és logikusan illeszkedik a rendszerváltást követő évek oktatáspolitikai reformfolyamatába.

A modell normákat és követelményeket fogalmaz meg a közoktatás intézményei, illetve azok szereplői számára. Azt az egyedi programot fogalmaztatja meg, amely szerint az oktatási intézmény valóban úgy működik, ahogyan a közoktatási törvény, saját alapító okirata, pedagógiai programja, a szűkebb és tágabb társadalom, a szülők és a gyerekek, és legfőképpen az aktuális működést biztosító dolgozói kör definiálja. Nem pedagógiai követelményegységekből állnak, hanem inkább fejlesztési, illetve szabályozási útmutatók, amelyek közoktatási területekre irányuló minőségirányítási követelményegységeket tartalmaznak.

*A Comenius I.-partnerközpontú modell, a TQM filozófiáján alapszik, melyből a következő előnyei a legfontosabbak:*

- ✦ alkalmazása maradéktalanul megfelel a partnerek elvárásainak,
- ✦ biztosítja a szervezet folyamatos fejlődését,
- ✦ a szervezet dolgozói képesek a változásokat véghezvinni,
- ✦ javul az információáramlás, minden dolgozó átlátja a problémamegoldás napi folyamatát,
- ✦ fejleszti a dolgozók közötti együttműködést,
- ✦ rendszeres részvételre, képzésre, önképzésre szoktatja a munkatársakat,
- ✦ a TQM támogatja a vezetői döntéshozatalt megfelelő adatokkal és dolgozói tudással.

A TQM-szemlélet honosítása az eddigi tapasztalatok alapján az alábbi – a teljesség igénye nélkül felsorolt – eredmények elérésében segíthet egy oktatási-nevelési intézményt illetve annak vezetését:

*Szervezetten belül kimutatható (munkatársak által értékelt) eredmények*

- ✦ átlátható irányítási elvek és döntéshozatal
- ✦ a tényszerű és konstruktív kommunikáció erősödése
- ✦ a problémák eredetének és természetének valós megértése és nem tüneti kezelése
- ✦ a tanítás és tanulás hatékonyságának növekedése
- ✦ a pedagógus által nyújtott minőségi szolgáltatás elismerése

*Szervezet környezetében kimutatható eredmények*

- ✦ a vevői (gyermek, szülő, fenntartó) elégedettség növekedése
- ✦ a fenntartók számára áttekinthető és meggyőző a pénzforrások felhasználása
- ✦ nagyobb lehetőség a szponzorálások és pályázati támogatások elnyerésére
- ✦ elismerés a következő szintű oktatás vagy a cégek részéről (szakképzés esetében)
- ✦ jobb pozíció és elismertség a „piacon”
- ✦ hatékony együttműködés a minőség javítása terén a diák- és szülői szervezetekkel

*Társadalmi szintű előnyök*

- ✦ minőségkultúra kialakítása az intézményekben és a tanulóknál
- ✦ jelentős lépés az iskola nagyobb társadalmi elismertsége felé
- ✦ a hazai oktatás nemzetközi elismertségének javulása

A TQM tehát egy hatékony irányítási szemléletet takaró gyűjtőfogalom. Lényege az érintettek változó elvárásainak való megfelelést célzó folyamatos fejlesztés, melyben részt vesz a szervezet valamennyi munkatársa. Egy olyan működési modell, amely nyitott minden – a jól meghatározott célok hatékony elérését segítő – módszer és technika iránt.

Alkalmazásának eredményeként javul a szervezeti kommunikáció és légkör, növekszik az intézmény hatékonysága. Kialakul a folyamatos fejlesztés készsége, melynek köszönhetően nő az intézmény vonzereje, piaci elismertsége, tekintélye.

### **A minőségfejlesztés sikeres működtetésének buktatói**

Egy minőségirányítási rendszer működtetése nem okozhat nehézséget egy szervezet számára, ha a kiépítés során nem mutatkoztak olyan jelek, amelyből következtetni lehet a későbbi problémákra, az esetleges működési zavarokra.

A teljesség igénye nélkül sorolom fel azokat az okokat, tüneteket, amelyek arra utalhatnak, hogy megakad a rendszer működése.

*1. Hiányzik a vezetői elkötelezettség, ilyenkor a vezető ismeretei is nagyon hiányosak a rendszerről, márpedig amit nem ismerünk, azt nem is szeretjük igazán, sőt nem is tudjuk kellőképpen megszerettetni.*

Miben nyilvánul ez meg?

- ✦ Teljesen magára hagyja a minőségi csoportot.
- ✦ Nem mozgósítja a dolgozókat a minőségcélok megvalósítására.
- ✦ Mellőzi a partnereket.
- ✦ Nem biztosítja mindenki számára a program megismeréséhez szükséges képzéseken való részvételt.

- ✦ Megnyilvánulásaiban nem hangoztatja, hogy a folyamatok javítása éppen olyan fontos, mint az eredmények.
- ✦ Nem dolgoz ki anyagi ösztönzést.

*2. A szervezetnek nem tényleges igénye a minőségirányítási rendszer bevezetése, csak egy szükséges rossznak érzik azt, holott tudjuk, hogy ahol az egyéni elkötelezettség és érdekeltég nincsen jelen, az a rendszer nem működik.*

Ilyenkor az alábbi megnyilvánulások tapasztalhatóak:

- ✦ minek csináljuk, úgy sincs értelme, mert nem változik semmi,
- ✦ oldja meg a feladatot a minőségi team, úgy is ők kapják a pénzt,
- ✦ már megint miért gyűlésezünk?
- ✦ minek mondjam el a véleményem, az úgy sem számít,
- ✦ a dolgozók egy része el sem megy a minőségi képzésekre, vagy nem kapcsolódik be minőségi körökbe.

*3. A minőségirányítási team nem megfelelősége*

Ennek tünetei:

- ✦ team vezető nem rendelkezik megfelelő kompetenciákkal,
- ✦ a team tagok nem a szervezet elismert dolgozói,
- ✦ a team tagok között érzékelhető a feszültség, nem tudnak egymással dolgozni,
- ✦ a team tagok nem tudnak másokat is mozgósítani, másokat is elismerni.

*4. A minőségi célok túl általános megfogalmazása*

Ezt akkor vesszük észre igazán, amikor a megvalósulást mérhetővé szeretnénk tenni, de nem tudunk olyan mérést végezni, amit számszerűsíteni tudnánk. Ilyenkor sajnos nem bizonyítható a megvalósulás, és ez elbizonytalanítja a rendszerben való hitet, ami a működtetés folyamataiban realizálódik.

Természetesen egy minőségirányítási rendszer működtetésének buktatói a fent említettek csak alapvető okai lehetnek. A folyamat sokkal összetettebb, bonyolultabb. Elég ha csak azt említem, hogy iskoláink jelentős része működési gondokkal küszködik, néhány település kivételével folyamatosan fogy a gyermeklétszám.

Mindezek ellenére én hiszem, hogy oktatási rendszerünknek szüksége van a minőségfejlesztés rendszerére, hiszen azon túl, hogy a jól működéssel elégedett diákok, szülők és pedagógusok használják az adott intézményt, egyfajta szemléletmódot is kialakítunk a felnővekvő nemzedékben, ami nem más, mint az igényes, körültekintő fejlődés az embertársak figyelembe vételével.

#### **Felhasznált irodalom:**

**Bálint Julianna:** Minőség, tanuljuk és tanítjuk, Műszaki Kiadó, Budapest 1998.

**A.R.Tenner-I.J.DeToro:** Teljeskörű minőségmenedzsment. Műszaki Kiadó, Budapest 1997.

**Csapó Benő:** Oktatás a minőség szolgálatában A minőség teremtése konferencia Keszthely, 2000 május

**Monoriné Papp Sarolta:** Hogyan tovább? Minőségirányítás a közoktatásban Új Pedagógiai Szemle 2002/4

## **A VEZETŐ SZEREPE A MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI RENDSZER MŰKÖDTETÉSÉBEN <sup>25</sup>**

### **A közoktatási rendszer változásai és a vezető helye e rendszerben**

Az állam, az önkormányzatok és az intézmények hárompólusú rendszerében az utóbbi években megerősödött az állam közvetett szabályozó funkciója. Új szabályozó eszközök (pl. minőségbiztosítás, kerettanterv) jelentek meg, a *jogalkotás* és a *szervezetépítés* területén nagy aktivitás volt tapasztalható, továbbfejlesztették a helyi-intézményi folyamatok ellenőrzését szolgáló *mérési-értékelési rendszert*, és egyéb *új akciókat*, programokat is indított. Előtérbe került a minőség, a stabilitás/kiszámíthatóság és a szociális, felzárkóztató funkciók. Az intézményi önállóság, az innovációk serkentése kisebb figyelmet kapott. Elindult ugyan egy folyamatos *tanulási folyamat*, amelynek során egyre több szereplő egyre jobban meg tudja találni helyét a decentralizált irányítási viszonyok között. *A közoktatás irányítási rendszerének szintjeit és szereplőit tekintve a vizsgált időszakban a korábbiakhoz képest (Jelentés..., 2000) több említésre méltó változás történt.*

- ✦ A legjelentősebbek a regionális, azaz az országos és megyei közötti szint szerepének további erősödése,
- ✦ a települési és megyei szint között lévő kistérségi szint felértékelődése
- ✦ új központi szakmai intézmények megjelenése
- ✦ A magyar közoktatás-irányítási rendszer egyik legfontosabb jellemzője a helyi (települési) szintű felelősség erőssége.
- ✦ A helyi irányítás szervezeti és személyi viszonyait nézve megoldatlan maradt az önkormányzati feladatellátás szakmai kontrollja
- ✦ az önkormányzat törvényes működéséért felelős jegyző és az intézményvezető is alárendeltje az őt kinevező képviselőtestületnek; ez befolyással lehet a hatáskör gyakorlására

<sup>25</sup> A tanulmány kivonat, részletesen elolvasható a tanulmánykötet CD mellékletén

- ✦ A közoktatással kapcsolatos döntések legnagyobb részét az intézményfenntartó helyi önkormányzatok hozzák. A helyi döntések meghatározó módon befolyásolják a közoktatás minőségét. Szakmai felkészültségében nem következtek be a vizsgált időszakban jelentős mértékű változások.
- ✦ Kisebbségi közoktatásban jellemzően egyetlen személy sem specializálódik az oktatási ügyekre, nincs szakértője az oktatásügynek.
- ✦ A közoktatási törvény 1999. évi módosítása előírta, hogy önkormányzatnak feladatai ellátásához, döntései előkészítéséhez *feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és fejlesztési tervet*, röviden intézkedési tervet kell készítenie. A terv készítésekor nem állt rendelkezésre a szükséges kompetencia. Emiatt az elkészült dokumentumok igen különböző mélységűek és minőségűek lettek.
- ✦ Az intézményvezetők hatásköre viszonylag szűk maradt, ugyanakkor feladataik igen tág körűek. A széles vezetői feladatkör a szakmai közvélemény szerint azt is jelenti, hogy bizonyos tevékenységek gyakorlati elvégzése is kifejezetten vezetői feladat.
- ✦ Intézményi szinten többféle kihívással kellett szembenéznie az igazgatóknak: a pedagógiai programok jelentős mértékű módosítására 2001 tavaszán. A vezetés feladata nemcsak a munka megszervezése volt, hanem – a nem kis többletmunkával járó tevékenység miatt – a pedagógusok motiválása, aktivizálása is.
- ✦ A helyi tantervek kerettantervhez való igazítása, ha kisebb mértékben is, de ismét felélesztette a három évvel korábban már tapasztalt belső konfliktusokat (*Jelentés..., 2000*), elsősorban azon szakmai körök és a vezetés között, amelyek óraszámjai a korábbiakhoz képest negatívan változtak, és így veszteseknek érezték magukat.
- ✦ Ugyancsak lényeges eleme volt e folyamatnak az, hogy a pedagógiai program részévé vált „az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerének kidolgozása”, aminek gyakorlatilag nem voltak intézményi előzményei, így új kompetenciákat kellett megszerezni.
- ✦ Egy iskolák körében végzett kutatás eredményei (*Simon, 2002*) szerint a pedagógiai programok 2001. évi módosításában meghatározó szerepük volt az iskolaigazgatóknak.

- ✦ Kitűnik az adatokból, hogy a vezetés nem csak irányította, hanem szinte maga végezte el a pedagógiai program módosításához szükséges feladatok legnagyobb részét, ami nem különbözik e dokumentumok első alkalommal történt elkészítése során tapasztaltaktól (Előzetes eredmények..., 1999).
- ✦ Az *intézményi minőségbiztosítási program* (lásd a *keretes írást*), amely a vizsgált időszakban kiemelt oktatáspolitikai támogatást élvezett, újabb kihívás elé állította az intézményvezetést. Ebben a vezető által kidolgozott és a nevelőtestület által elfogadott dokumentumban kell leírni az intézményi működés folyamatait, ezen belül különösen a vezetési, értékelés, mérési folyamatokat.

### Vezetői szerep és a közoktatási törvény (Ktv.)

Az iskolai fejlesztési folyamatokban az igazgató vezetői minősége stratégiai fontosságú. Úgy kell irányítani az iskolai szervezetet, hogy a változó viszonyok közepette képessé váljon öndiagnosztizálásra, önmenedzselésre, folytonos tanulásra és változásra. Az iskolavezetői szerep összetett, s három fontos készség meglétét feltételezi: az együttműködési készség az emberekkel való kapcsolattartásban, a gyerekszeretet az iskolai munkában és a menedzseri képességek az iskola érdekeinek érvényesítésében (Szabó, 1998). Számos tapasztalat azt jelzi azonban, hogy a vezetők munkaidejének nagy részét a gazdálkodási feladatok, a különböző jelentési kötelezettségek teljesítése, a napi rutinfeladatok elvégzése teszi ki. Kevés idő marad a stratégiai tervezésre, a humán erőforrás fejlesztésére, a szervezeti és az egyéni szintű ellenőrzésre, értékelésre. A minőségfejlesztésben igényelt vezetői szerepben a megfelelést nagyban gátolják a működést gátló körülmények. A vezetői munka tevékenység-elemek sorozata, melyek során a vezető különböző szerepeket tölt be. /Mintzberg/. A törvénymódosításban megfogalmazott új vezetői feladatok és felelősségi körök a kapcsolattartó és stratégia szerep erősítését várják el a közoktatási intézmények vezetőitől. A közoktatási intézmény vezetőjének a minőségirányítási program elkészítésére vonatkozó kötelezettsége is a stratégia-szerepnek való megfelelést feltételezi.

Az intézményvezető legyen olyan „vállalkozó”, aki szervezetét folyamatosan fejleszti, új ötleteket keres, tudatos, átgondolt, fejlesztési programot, minőségirányítási programot készít. Ktv. 40. § (10). *A minőségpolitikát és minőségfejlesztési rendszert a közoktatási intézmény minőségirányítási programjában kell meghatározni (a továbbiakban: intézményi minőségirányítási program). Az intézményi minőségirányítási programot az intézmény vezetője készíti el...*

Az intézményi minőségirányítási program hosszú távú stratégia az intézmény – szervezet számára, amely a folyamatok hatékony szabályozásán és a partnerekkel való sikeres együttműködésen keresztül valósulhat meg.

A törvény kötelezettségként írja elő a partnerekkel való elfogadtatást.

*A Ktv. 40 § /10/a szerint az alkalmazotti közösség fogadja el. Elfogadása előtt be kell szerezni az iskolaszék [Ktv. 60-61. §] és az iskolai, kollégiumi diákönkormányzat [Ktv. 63. §] véleményét. Az intézményi minőségirányítási program a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé.*

Fontos, hogy ezen kötelezettség ne csak formálisan teljesüljön, hiszen a működtetés csak úgy lehet sikeres, amennyiben azt minden érintett magáénak érzi és a minőség-szemlélet áthatja az intézmény folyamatait és kapcsolatait. Az intézményvezető felelősségi köre bővült azáltal hogy a törvényben megfogalmazódott 54. § (1) *A nevelési-oktatási intézmény vezetője felel továbbá a pedagógiai munkáért, az intézmény ellenőrzési, mérési, értékelési és minőségirányítási programjának működéséért, a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok megszervezéséért és ellátásáért, a nevelő és oktató munka egészséges és biztonságos feltételeinek megteremtéséért, a tanuló- és gyermekbaleset megelőzéséért, a gyermekek, tanulók rendszeres egészségügyi vizsgálatának megszervezéséért.* Ezen felelősségnek csak úgy tud megfelelni a vezető, ha hatékony a külső és belső szereplőkkel folytatott tárgyaló-megegyező szerepben, s a kapcsolatteremtő és ápoló szerepben is. Nemcsak az intézmény vezetőjének, a vezetőség és a nevelőtestület tagjainak felelőssége és elkötelezettsége szükséges az intézményi minőségbiztosítás eredményes kiépítéséhez. Az oktatás és nevelés folyamatának minden mozzanatában érvényesülnie kell, főleg kollégák együttműködésében.



A szervezet intenzív fejlesztése, elemzése, értékelése, működésének szabályozása, befolyásolása, vagyis a minőségfejlesztési program egy csapásra nem szünteti meg a szervezeti rendszerben keletkezett összes diszfunkciót, de a változás indikátorai a pedagógusok. A pedagógus minősége nélkül nem lehet közoktatási minőséget teremteni

„A javítás maga csak azok által, akik a közoktatással közvetlenül foglalkoznak...”

Eötvös József

### Az IMIP<sup>26</sup> kapcsolódása az intézmény Ped. Programjához<sup>27</sup> és az ÖMIP<sup>28</sup>

### Az IMIP kapcsolódása az intézmény pedagógiai programjához (PP)

Az intézmények pedagógiai programjának minősége, átgondoltsága, illeszkedése a közvetlen partnerek igényeihez a minőségi elmozdulás legfontosabb sikertényezője. A pedagógiai program elkészítése már önmagában szakmailag igényes előkészítést, minőségcentrikus iskolát feltételez.

Az intézményi pedagógiai programok módosításának alapjául szolgáló 1999. évi Ktv. módosítás az intézmények számára konkrét elvárásokat fogalmazott a pedagógiai program tartalma tekintetében. Az intézményi PP kiegészítésére a 2000/2001. tanévben került sor. E módosított dokumentumoknak tartalmazniuk kellett a minőségbiztosítási rendszer kiépítésére vonatkozó ütemtervet is. Intézményvezetői felelősségként jelent meg a minőségfejlesztés elindítása.

A közoktatási intézmények a kezdeti szakaszban pályázat útján kérhettek külső segítséget.

A pályázatok által támogatott intézmények szakértői segítséggel, többségük azonban külső segítség nélkül, önállóan kellett, hogy megtervezze ezt a fejlesztést. A kistéleplülési iskolák nagy része csak a szabályozó dokumentumok segítségével támaszkodhatott. Az új szerepek, új kompetenciáknak

<sup>25</sup> Intézményi Minőségirányítási Program

<sup>26</sup> Helyi Pedagógiai Program

<sup>27</sup> Önkormányzati Minőségbiztosítási Program

való megfelelés elvárásként jelent meg. A Comenius minőségfejlesztési rendszer tűnt a legkönnyebben adaptálhatónak az intézmények számára. A minőségfejlesztési rendszer kiépítésének ütemtervét már ekkor el kellett készíteni, s ez részévé vált az intézményi Pedagógiai programoknak. Intézményünk testülete<sup>29</sup> 2001-ben például úgy döntött, hogy a COMENIUS I. minőségirányítási rendszermodellt önállóan építi ki. A Comenius I. rendszerépítési folyamata a pedagógiai programban öt évre tervezett ütemterv szerint halad.

Célul tűztük ki, hogy az intézmény alkalmassá váljon arra, hogy a társadalmi és helyi igényeknek megfelelő nevelési- oktatási szolgáltatásokat nyújtson. A felkészülés évét követően a partnerközpontú működés kialakításának szemlélete már beépült a pedagógiai program nevelési tervébe és az értékelési rendszerbe is. A kapcsolatrendszerben, az egyének szemléletmódjában azonban ez nem egyik napról a másikra alakul ki.

A minőségelvű szemléletváltás alapját a pedagógiai programban megfogalmazott közösen elfogadott elvek képezték:

- ✦ Az intézmény tevékenység **szolgáltatás** és ennek a szolgáltatásnak számos partnere van.
- ✦ Az intézményvezetésnek és a kollektívának elkötelezetté kell válnia, **együttes munkára, team munkára** van szükség.
- ✦ Az **intézmény szervezetként**, rendszerként működik, konszenzuskereséssel kell megvonnai a pedagógus – autonómia és az intézményi felelősség határait.
- ✦ A folyamat lassú, nehézségekkel, plusz- munkával jár. A **folyamatos fejlesztés** a gyakorlatban a PDCA-SDCA modell alapján valósítható meg.

A 2001-ben elfogadott pedagógiai program alkotta munkánk alapját a 2003/2004 tanévig.

A Ktv. módosítás egységesen minden intézmény számára meghatározott kötelezettségként írta elő az IMIP elkészítését 2004. június 30-ig. Minden, a rendszerépítés bármely stádiumában tartó intézmény a pedagógiai programtól független önálló dokumentumban az IMIP-ben köteles szabályozni a rendszerépítés és működtetés folyamatát. Az IMIP-pel szemben támasztott tartalmi elvárások

<sup>29</sup> A tanulmány kivonat, részletesen elolvasható a tanulmánykötet CD mellékletén

összhangot teremtenek a pedagógiai programban már megfogalmazottakkal a következő területeken:

<b>PEDAGÓGIAI PROGRAM</b>	<b>IMIP</b>
Célok, feladatok megfogalmazásánál a nevelőtestület elvárásai mellett megjelentek a közvetlen partnerek, a tanulói, szülői igények is	Minőségpolitikai nyilatkozatában, pedagógiai és szervezeti céljaiban megjelennek a nevelőtestület és a partnerek elvárásai is
Ellenőrzési, mérési folyamatok leírása	Vezetői ellenőrzés és értékelés tervezett folyamatának szabályozása
Kapcsolataink és azok ápolása	Partnerkapcsolatok tervezett irányítása és menedzselése
Nevelőtestület jellemzői, filozófiája-helyzetkép és jövőkép megfogalmazása	Az emberi erőforrás menedzselése-tudatos fejlesztés folyamatának szabályozása
Az intézmény mérési és értékelési rendszere	Az intézmény mérési és értékelési rendszerének működtetése +Intézményi önértékelés

A fenti összevetésből kitűnik, hogy az IMIP egy hosszú távú rendszerműködtetési folyamatszabályozást vár el az intézményektől, oly módon, hogy az a pedagógiai programban megfogalmazott legfőbb célok, és feladatok hatékony ellátását segítse elő. Akárcsak a pedagógiai program, az IMIP is az intézmény „emberi erőforrásainak vizsgálója”. A programok elkészítésének és megvalósításának minőségét az emberi tényezők határozzák meg.

A megvalósítás legfőbb sikertényezői elsősorban a belső emberi erőforrások, azon belül:

- ✦ Pedagógiai menedzsment-új rendszerszemléletű pedagógusok
- ✦ Az iskolai szervezet kapcsolatrendszerének működése, a kommunikáció – támogató légkör közös energiákat szabadíthat fel
- ✦ Az emberi erőforrásokkal való gazdálkodás- a program kivitelezése tantestületi minőség függvénye
- ✦ Minőség szemlélet, a kellő szakmai felkészültség

## Az IMIP kapcsolódása az ÖMIP-hez

A központi oktatáspolitikai egyik kiemelt célja volt 2000-től az intézményi szintű minőségfejlesztési, minőségbiztosítási rendszer bevezetése (Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program). A program az intézményi modell bevezetésével kezdődött, amelyet nem előzött meg a fenntartói modell kialakítása és széles körben történő implementálása, ezért az önkormányzatok az elvárhatónál kevesebb érdeklődést tanúsítottak a közoktatási minőségfejlesztés, minőségirányítás iránt. A fenntartói modellek kidolgozása nem fejeződött be. A közoktatási törvény 2003. évi módosítása ugyanakkor e területen jelentős változást hozhat: ez ugyanis a fenntartók számára előírta a helyi közoktatási intézményrendszer egészére vonatkozó minőségirányítási program kidolgozását. /Jelentés 2003/

E jogi környezetben a minőségfejlesztés folyamatát a fenntartó hatékonyan tudja támogatni, de adott esetben képes eredményeit néhány elhibázott intézkedéssel megsemmisíteni. Az oktatáspolitikai törekvése, hogy a közoktatási rendszerben intézményi szinten változások következzenek be. Általános cél, hogy az intézmény alkalmassá váljon arra, hogy a társadalmi és helyi igényeknek megfelelő nevelési- oktatási szolgáltatásokat nyújtson. Ezen elvárásnak való megfelelés csak akkor lehetséges, ha a helyi szinten is megfogalmazódnak az intézménnyel szemben támasztott konkrét elvárások és azok megvalósítási programja a sikerkritériumok meghatározásával együtt. A közoktatási törvény 1999. évi módosítása már korábban előírta az iskolafenntartó önkormányzatoknak, hogy ha legalább két közoktatási intézményt tart fenn, önállóan, vagy más helyi önkormányzattal közösen, kötelesek a közoktatási feladatok megszervezéséhez szükséges önkormányzati döntés-előkészítést szolgáló feladatellátási, intézményhálózat-, működtetési- és fejlesztési tervet készíteni. (Ktv. 85. §. 4. bek.). A közoktatási törvény újabb módosítása érdekeltté tette az önkormányzatot a helyi közoktatás-irányítás minőségfejlesztési rendszerének kiépítésében és működtetésében. A 40. és 85. §-ában megfogalmazott elvárások a kétszintű szabályozás által abban az esetben vezethetnek hatékony minőségügyi eredményekhez, ha az Oktatási Minisztérium törekvései az Önkormányzati Intézkedési Terven keresztül megjelennek az ÖMIP-ben, nyomon követhetők IMIP-ben, és így eljutnak a konkrét megvalósítás intézményi szintjére.

Ez csak úgy érhető el, ha az IMIP az ÖMIP-pel teljes összhangban készül. Mindaddig viszont hiába fogalmazódnak meg konkrét szakmai elvárások, feladatok, stratégiai és minőségcélok az intézmény működésében, ameddig hiányzik a minőség kezelésének sajátos eszköze, a minőségirányítási rendszer. Bizonyos célkitűzések esetileg kezelve megvalósíthatóak ugyan, de a minőség kezelésének folytonossága, a következetes minőségfejlesztés és az intézmény által megfogalmazott minőségpolitika érvényesítése MIR<sup>30</sup> nélkül nehezen képzelhető el. A kétszintű minőségirányítási program összehangolhatóságának alapfeltétele és sikerkritériuma az intézményi MIR kiépítésének előírása az IMIP-ben.

Az IMIP és az ÖMIP megfogalmazott *minőségcélok megvalósulásának sikertényezői*:

- Programok koherenciája
- A helyi önkormányzaton belüli szakmaiság- az iskolák önkormányzati támogatottsága, minőségi oktatás helyi közüggé válása
- Intézményi autonómia megfelelő vezetői-tanestületi minőség mellett
- A programok garantálják az intézményi kultúra értékeinek átörökítését
- Helyi konszenzuselven kialakított értékrend értékállósága

A változás veszélyeztető tényezői

- Ha a programkészítést nem előzték meg települési helyzetelemzések, közoktatási koncepciók
- Hiányzik az ÖMIP-ből sikerkritériumok megfogalmazása
- Finanszírozási hiány kényszerhelyzetet teremt
- A mikrokörnyezet felkészületlensége
- A megfogalmazás formális marad, és csak a szervezet bürokratikus vonásait erősíti.

---

<sup>30</sup> Minőségirányítási Rendszer

## PÁLYÁZATI ELÉRHETŐSÉGEK AZ INTERNETEN

- [www.komkomp.hu](http://www.komkomp.hu)
- [www.nfh.hu](http://www.nfh.hu)
- [www.pharereg.hu](http://www.pharereg.hu)
- [web.axelero.hu/mnekk](http://web.axelero.hu/mnekk)
- [www.macika.hu](http://www.macika.hu)
- [www.omain.hu](http://www.omain.hu)
- [www.romapage.hu/palyazatnews](http://www.romapage.hu/palyazatnews)
- [www.demnet.org.hu](http://www.demnet.org.hu)
- [www.om.hu](http://www.om.hu)
- [www.omain.hu](http://www.omain.hu)
- [www.euroregionhaz.hu](http://www.euroregionhaz.hu)
- [www.hbmkk.hu](http://www.hbmkk.hu)
  
- [www.pafi.hu](http://www.pafi.hu)
- [www.sansz.ngo.hu](http://www.sansz.ngo.hu)
- [www.mobilitas.hu](http://www.mobilitas.hu)
- [www.soros.hu](http://www.soros.hu)
- [www.sulinet.hu](http://www.sulinet.hu)
- [www.mtrfh.hu](http://www.mtrfh.hu)
- [www.koma.hu](http://www.koma.hu)
- [www.fgyk.hu](http://www.fgyk.hu)
- [www.tpf.iif.hu](http://www.tpf.iif.hu)

## A KÖTET SZERZŐI

- Balogh Gyula (1972)** a nagyrabéi Móricz Zsigmond Általános Iskola tanára, a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet szaktanácsadója, magyar-történelem szakos tanár, OOIH IPR-trénere, előítéletkezelő tréner, nemzetközi Lépésről-lépésre tréner-minősítő, Észak-alföldi Régió Integrációs Koordinátora
- Balogh Tibor (1973)** a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet munkatársa, pedagógiai szakértő, CED-MPI multiplikátor, tréner, matematika-pedagógia szakos középiskolai tanár, szakértői szakvizsga,
- Bíró Gyula (1979)** a berettyóújfalui Széchenyi István Általános Iskola tanára, korábban igazgatóhelyettese, a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet szaktanácsadója, óvodapedagógus, tanító-ember és társadalomismeret szak, szakértői szakvizsga, EU multiplikátor, folyamatban: etika – ember és társadalomismeret egyetemi szak
- Dr. Gerencsér Attila (1946)** a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet igazgatóhelyettese, magyar-országi középiskolai tanár, közoktatási szakértő: iskolafejlesztés, pedagógiai értékelés, oktatásszervezés, BGR multiplikátor
- Harsányi Antalné (1961)** a berettyóújfalui Széchenyi István Általános Iskola tanára, tanító-rajz, természetismeret, pedagógia speciálkollégium, minőségbiztosítás menedzser szak

## Herpai Imre (1945)

a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet igazgatója, magyar-történelem szakos középiskolai tanár, pedagógiai szakértő, szakvizsgázott pedagógus, közoktatási szakértő: tanügyigazgatás, oktatásszervezés, pedagógiai értékelés

## Kapornai Judit (1966)

OKÉV Észak-alföldi Regionális igazgatósága hatósági referens, közoktatási szakértő, kistérségi szakértő, korábban Berettyóújfalui város intézményi irodájának vezetője, matematika-kémia szakos középiskolai tanár, szakvizsgázott pedagógus, Közoktatási vezető

## Tartalomjegyzék

ÚJ UTAK ÉS LEHETŐSÉGEK A KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉSÉBEN	4
<b>Kapornai Judit – Bíró Gyula</b> KÖZOKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETSÉGES IRÁNYAI KISTÉRSÉGI TÁRSULÁS KERETEI KÖZÖTT...	9
<b>Herpai Imre</b> A KÖZOKTATÁS TARTALMI SZABÁLYOZÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI	17
<b>Dr. Gerencsér Attila</b> INTÉZMÉNYI INNOVÁCIÓ – LÉPÉSEK...	21
<b>Bíró Gyula</b> CÉLKERESZTBEN A VEZETŐ...	27
<b>Bíró Gyula</b> TANTÁRGYKÖZISÉG ÉS PROJEKTPEDAGÓGIA	36
<b>Balogh Gyula</b> „SÁRRÉTI KAPOCS” PROJEKT VÁZLATOS BEMUTATÁSA...	48
Harsányi Antalné A MINŐSÉGFEJLESZTÉS SIKERE ÉS BUKTATÓI...	53
<b>Balogh Tibor</b> A VEZETŐ SZEREPE A MINŐSÉGIRÁNYÍTÁSI RENDSZER MŰKÖDTETÉSÉBEN	60
PÁLYÁZATI ELÉRHELTŐSÉGEK AZ INTERNETEN	69
A KÖTET SZERZŐI	70