

Nevelési program és minőségbiztosítás

Minőségfejlesztési elképzelések a gyakorló pedagógus szemszögéből

A rendszerváltozás utáni években számottevő átalakulás történt az iskolák életében. A változások között szerepel az autonómia: az iskola működését meghatározó jelentős döntések helyi szintre kerültek. A tantestületek a várakozások és szükségletek ismeretében maguk határozzák meg nevelési céljaikat s alkotják meg pedagógiai programjukat.

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása értelmében az iskola pedagógiai programja meghatározza az iskola nevelési programját, ennek keretén belül a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat és a minőségbiztosítás rendszerét. Fölerősödött az intézmények szolgáltatói jellege, a velük szemben támasztott kívánások teljesítése a tantestület részéről újfajta képességeket (1) követel. Tizenöt éves közoktatási és tíz éves felsőoktatási tanítási tapasztalatok alapján milyen fontosabb szempontok szerint fogalmazhatók meg a minőségfejlesztéssel (2) kapcsolatos elképzelések?

Elsőként a személyes szintű kommunikációra, együttműködésre irányítjuk a figyelmet. A gondolatcsere, a kollégák véleményének, tapasztalatainak a megismerése és ennek ismeretében a saját álláspont átértékelése, a munkafolyamat során kialakult konfliktusok alkotó kezelése mind olyan személyes képesség, amely az autonóm működés feltétele. Ezeknek a képességeknek a hiányában fordulhat elő, hogy az energiák szétforgácsolódnak, a tantestület nem tudja megalkotni a saját működését meghatározó dokumentumokat. Például a külön-külön megírt pedagógiai programrész mozaikszerű összeillesztése nem tekinthető az egyeztetési eljárás eredményeként létrejövő közös eredménynek.

Másodikként a szakmai, azaz a nevelési-tanítási képességeket említjük. A nevelési program megalkotásakor a diákok személyiségének fejlesztése kap hangsúlyt. Cél – hétköznapi szóhasználatlaltal élve –, hogy a fiatalok „jobban nevelteké” váljanak, kevesebben váljanak a drog, az alkohol áldozatává, többen tudjanak önmagukért és másokért felelősséget vállalni. Egyre több vizsgálati eredmény szól amellett, hogy a pozitív megerősítésre épülő, motiváló, magasabb bizalomszintű környezetben a diákok viselkedésében kedvezők a változások. Egyéni sajátosságokat figyelembe vevő nevelési stílust kíván a felelős döntésre képes személyek nevelése, akik befogadásra készen állnak a világ nagyleptékű változásai előtt, akik az agresszió zúrzavara helyett a felelős szabadságot, az önmaguk föllállította korlátokat választják. Nyilvánvaló, hogy a nevezett képességekkel a nevelési programalkotónak is rendelkeznie kell.

Harmadikként hozzuk szóba a neveléstudomány és a minőségügyi szakma nyújtotta képességet a szintetizálásra. A minőségbiztosítási kötelezettséget és a nevelési program megalkotását ugyanaz a paragrafus követeli meg. Mindkettő az intézményi nevelés minőségének (3) a fejlesztését célozza, tehát ugyanarra irányul, csak más eszközöket alkalmaz. A megvalósíthatóság szempontjából nehézség, hogy a kétféle eszköz alapján

más. A nevelési folyamat alkotó jellegű, nincsenek követhető sémák, az adott helyzetben sajátosan jár el a tanár. Alapérték a számtalan nevelési helyzet megoldásának a képessége, a gyerekek iránti érzékenység. A nevelési program megvalósítása során az iskola az energiáit a tanárok nevelési hatékonyságának a fejlesztésére összpontosítja azzal a reménnyel, hogy a saját szakmai megújulás minőségjavulást (4) eredményez. Bár a minőségbiztosítási rendszer kiépítésekor is szerepet kap a rugalmasság, igazodás a helyi sajátosságokhoz, de mint rendszer működtetése gyakran mechanikus, és gyakori ellenőrzést, fölülvizsgálatot igényel. Alapérték a szabályok betartásának a képessége. A minőségbiztosítás a szervezetfejlesztésre ügyel, s az intézményi nevelés minőségének a fejlesztését az iskola mint szervezet jobb működésében látja.

A kétfajta orientáció szakmai aggályokat vet föl.

Fölmerülő szakmai kérdések

Hol a hangsúly?

Ellentétbe kerülhet a nevelési program szakmai kreativitása a minőségbiztosítás szervezetfejlesztésével annak ellenére, hogy mindkettő fejlődést irányoz elő.

Ned A. Flanderst idézve a „pedagógia alapkérdése, hogy meg tudjuk-e teremteni a kényes, törékeny egyensúlyt a gyermek individuális igényei, érzelmi attitűdjei és a tananyag elsajátításának fegyelme között”. Szakmai kreativitásunk révén a nevelési folyamatba avatkozunk be javító-fejlesztő szándékkal. A beavatkozás kiindulópontja a tanulók személyiségének fejlettsége, tevékenységeik tartalmi-strukturális elemzése. Közvetlenül, személyes munkakapcsolatban a gyerekek megnyilvánulásaira reagálunk. Cél a tanulók tudati, viselkedésbeli változása.

A minőségbiztosítás a szervezet működését meghatározó folyamatokat írja le. Az intézmény eljárási rendelkezéseket és munkautasításokat követ. Az ellenőrzés célja az iskola tevékenységének összevetése a leírt folyamatokkal. A beavatkozás alapjául az ellenőrzés-értékelés során tapasztalt eltérések szolgálnak. Visszacsatoló mechanizmus működtetésével a szervezetfejlesztés a cél.

Melyik tendencia?

A minőségbiztosítást az Európai Unió a tagországok felelősségi körébe utalja. Ha a minőséget az integráció racionális-gazdasági vonulatában értelmezzük, az oktatás mint a munkaerő „termelésének” sajátos ágazata válhat fontossá, cél a versenyképesség fokozása, az iskola mint versenyképes szervezet ideálja.

Ha a tanulók személyiségének a fejlesztését tekintjük alapföladatunknak, az integráció másik tendenciáját – a társadalmi-kulturális irányzatot – követjük, s a közös európai tradícióból, kultúrából építkezünk. A személyiség kibontakoztatása fejlesztésközpontú szemlélet, a „belső fókusz” érvényesülését kívánja meg. Ekképpen azt nézzük, hogy az egyén – vagy ha szervezeti szinten gondolkodunk, a szervezet – önmagához képest mennyit fejlődött. Ezzel a fölfogással rokonítható az a közvélekedés, hogy a minőség helyi-személyes természetű fogalom. A nevelőtestület maga határozza meg, mit tekint minőségnek, és a saját minőség fogalmához szabja a megoldandó föladatait. Ha azonban a gazdasági versenyszellem iskolai térhódítása fölerősödik, a „belső fókusz” felváltja a külső mérceinek megfelelés kényszere. A demográfiai mutatók alapján nyilvánvaló az egzisztenciális kényszerből következő versenyszerű helyzet. Nem kétséges, hogy azt az intézményt kell bezárni, amelyben nincs kit tanítani. A nevelés szempontjából a kérdés viszont nem gazdasági: az iskolák közötti verseny akadályozza, hogy a gyerekek a belső lehetőségeikből többet megvalósítsanak, a társadalomba integrálódáshoz szükséges műveltséggel és képzettséggel többen gazdagodjanak, nagyobb teret kapjon a konstruktív gondolkodás, a kezdeményezőkézség.

A tantestület mint csapat?

A kérdésre adandó válasz kiinduló alapja a *Horváth Attila és Tóth Tiborné* által megfogalmazott minőségbiztosítás-definíció: a közoktatás minőségbiztosítása az ígért szolgáltatások maradéktalan teljesítésének garanciáját kell, hogy adja, azaz az intézménynek meg kell felelnie a legitimált pedagógiai programnak, azt végrehajtania, mégpedig úgy, hogy tevékenysége átlátható, tervezett és dokumentált legyen, csapatmunkára alapuljon.

A Pedagógiai Lexikon a csoport fogalmát adja meg: jellemzői az ismertség, szemtől-szembe kapcsolatok a tagok közt („face to face” csoport). A tagok a csoportban teljes személyiségükkel részt vesznek. Kulcsfogalmak: együttes élmény, együttérzés, mindenki tanul, szerepcserék: minden csoporttag „tanító”, a „tanító” és a „tanuló” szerepe kölcsönös.

A Pszichológiai Lexikon megadja a csapat definícióját: a csapat közös feladatra szövetkezett személyek csoportja. A modern pedagógia bátorítja a csapatok alakítását. Franciaországban *R. Cousinet* 20 éven keresztül ezernyi iskolásnál alkalmazta ezt a módszert.

Az osztályok szellemisége átalakult, a tanulók lelkesen dolgoztak. A csapatmunka gyakori összefüveteket tesz szükségessé.

Sales és munkatársai megközelítésében további jegyek szerepelnek: „a csapattagok dinamikusán, kölcsönösen egymással összefüggően és adaptíven igyekeznek egy közös és értékes cél/tárgy/feladat felé, közülük mindenkinek specifikus szerepe és funkciója van.”

Az AVP (5) Alapkézikönyv értelmezésében a csoport a csapatépítés folyamatában csapattá válik. A csapatépítés olyan folyamat, amelynek során egy csoport megtanul eredményesen együtt dolgozni: közös célokat kitűzni és elérni, a szükséges tennivalókat felosztani egymás között, létrehozni a bizalom légkörét.

Az „Ezredfordulói jelentés a vezetésfejlesztésről” team-ekről tesz említést, s mint olvashatjuk, „a legtöbb munkát multidiszciplináris team-ekben fogják végezni”. (6) A team olyan csoport – írja *Klein Sándor* –, amelynek eredményessége jelentős mértékben a tagok együttműködésétől függ. Klein a siker és a hatékony team közötti összefüggésre irányítja a figyelmet. „Szinte mindennapos, hogy az intézmények élére »szuperigazgatók« keresnek. Olyat, aki kiemelkedően intelligens, de azért nem vész el az elméletekben. Erőteljesen irányít, de érzékeny az emberek problémái iránt. Dinamikus és türelmes. Jól kommunikál és figyelmesen hallgat. Gyorsan és megfontoltan dönt. Ilyen egymást jórészt kizáró tulajdonságokkal azonban csak egy csapat, egy team rendelkezhet. A tartós siker tíka éppen ezért a hatékony team.” (7)

Nahalka István az iskolák világában nem csapatról, nem csoportról, de nem is teamről, hanem pedagógiai közösségről (8) beszél.

Összevetve a csapatdefiníciókat, lényeges jellemzőnek vehetjük a személyes alkotó részvételt a közös munkában, valamint azt a tényt, hogy a csapatépítés folyamatában adódnak össze az egyének energiái, s a nagyobb erőforrás az összteljesítmény fokozásában mutatkozik meg. Végül: a csapatépítés idő- és munkaigényes.

A személyiség kibontakoztatása fejlesztésközpontú szemlélet, a „belső fókusz” érvényesülését kívánja meg. Ekképpen azt nézzük, hogy az egyén – vagy ha szervezeti szinten gondolkodunk, a szervezet – önmagához képest mennyit fejlődött. Ezzel a fölfogással rokonítható az a közvélekedés, hogy a minőség helyi-személyes természetű fogalom. A nevelőtestület maga határozza meg, mit tekint minőségnek, és a saját minőség fogalmához szabja a megoldandó föladatait. Ha azonban a gazdasági versenyszellem iskolai térhódítása föl-erősödik, a „belső fókusz” felváltja a külső mércének megfelelés kényszere. A demográfiai mutatók alapján nyilvánvaló az egzisztenciális kényszerből következő versenyszerű helyzet.

Összegezve, a kérdések megválaszolása a napi intézményi működés szempontjából elodázhatatlan. Az iskola a maga fizikai valóságában teszi a dolgát, a törvényi kötelezettségeit konkrét intézkedésekkel, megoldásokkal teljesíti.

Az első kérdést illetően az intézménynek döntenie kell arról, hogy a minőségfejlesztés melyik karakterű eszközének a kidolgozására, meghonosítására, fejlesztésére mozgósítja a rendelkezésére álló személyi, tárgyi és pénzügyi forrásait. Például: milyen jellegű szakmai rendezvényen való részvételre, továbbképzésre iskolazza be tanárait, mely tartalomban határozza meg a nevelési értekezlet témáját, az arculat kialakítása milyen testet ölt. A párhuzamos fejlesztés realitása a szerény források miatt nem valószínűsíthető.

A második kérdéssel kapcsolatban úgy véljük, kétféle feladatrendszerrel és módszertani kultúrával követhető a két tendencia. Az országos szintű minőségfejlesztési törekvések hangsúlyának tudatosítása és tudatosulása a pedagógiai munka megítélése szempontjából (is) fontos. Gyakorló pedagógusok kérdezik: Minek alapján ítélik meg a munkánkat?

Az oktatás minőségét biztosító értékelési rendszer kidolgozásának alapja az előre meghatározott és rögzített célhoz való viszonyítás. Ha a cél a versenyképesség fokozása, a verseny természete szerint az eredményesség megítélése attól függ, hogy a mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskálán az iskola hol szerepel. Ha a cél a tanulók tudati, viselkedésbeli változása, a pedagógiai munka eredményét – a változás mértékét – minőségi mutatókkal írjuk le. Ebből a nézőpontból, ebben a pillanatban a mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskála érvényét veszti. Ha az iskola minőségi mutatók mentén értékelhető eredményeket hoz, az értékelés pedig mennyiségi mutatók alapján fölállított rangskálán történik, az iskola a ranghelyekben könnyen alulmaradhat, s a társadalmi megítélésben a „rosszul teljesített” jelzője illeti.

A harmadik kérdés megválaszolása is megkerülhetetlen. A tantestületnek mint csapatnak a működési föltételeit javítva a team-munka munkakultúráját is fejlesztjük. Ekképpen az iskolai autonómia által nyújtott lehetőségek érvényesülésének nagyobb esélye volna.

Kiindulópont

Fölfogásunk szerint a fejlesztőmunka lényege, hogy az adott szintből, adott milióból indulunk ki, „onnan emelünk”. A továbbiakban az érzékelt helyzetet vázoljuk föl.

Egy minőségbiztosítási konferencia ‚Csapatépítés’ elnevezésű műhelyfoglalkozásán (9) vettünk részt. Arra a kérdésre kerestük a választ: lehet-e egy tantestületnek csapatként működni, s ha igen, hogyan. Vitaindítónak a ‚Régi idők focija’ című magyar filmvígjátékából (10) részleteket néztünk meg. Mi a közös föladatunk? Hogyan oldjuk meg? E kérdések megválaszolása kapcsán párhuzamot vontunk a csapatjátékosok és a tanári karban betöltött szerepek között. A csoportvezető a szakértés, a tanácsadás és a szaktanácsadás belső problémáira a „kívülről” megoldást hozó gyakorlattal szemben a belülről kibontott megoldáskeresést, a „böles team nem a szakértőt használja” szemléletet kínálta föl.

A csapatává válás korlátainak megnevezése túlsúlyba került a csapatává válás lehetőségeinek számbavételével szemben. A résztvevők által említett főbb gát a pénztelenség, a sok teendő, a szűkös idő és az iskolai működés struktúrája. Szemléletbeli, személyiség-képességbeli akadályokat kevésbé említettek.

A közös munka során nyilvánvalóvá vált, hogy akinek az élményvilágából hiányzik egy másfajta gondolkodás és magatartás élménye – ezáltal annak reális lehetősége –, annak számára üres absztrakciók a csapatmunka lényegének és jelentőségének fogalmai, ezért nem fogja sem hiányolni, sem szorgalmazni az alternatívát jelentő munkaformát. (Más a fogalmi szint, és más az élményszint.)

Közoktatási intézmények gyakran keresnek meg bennünket képzési igénnyel. Így több iskolával munkakapcsolatban vagyunk. A törvényi kötelezettség megvalósításának esélyeit latolgatva a képzési tapasztalatainkból három dolgot emelünk ki.

A személyi feltételeket nézve nehézség, hogy a tanároknak eddig kevés alkalmuk volt személyes élményeket, tapasztalatokat szerezni arra vonatkozólag, hogy valójában mit jelent egy demokratikusan működő tantestület tagjának lenni, miként lehet élni az önállóság adta lehetőséggel. A közös munkában másfajta hozzáállás a készenlét a befogadói magatartásra, valamint más a készség és hajlandóság az aktív, alakító bekapcsolódásra. Ismerünk szemléletet váltani akaró és tudó vezetőt, aki olyan légkör kialakításán fáradozik, amelyben lehetővé válik a nyílt kommunikáció, jellemző az „üljünk le és beszéljük meg” munkastílusa. De olyan vezetővel is van dolgunk, aki szemléletet akar váltani, de nem tud, és hierarchikus föllásból „utasítja” kollégáit közös gondolkodásra.

Az 1731 főre vonatkozó vizsgálati adataink megerősítik azt a föltevésünket, hogy relatíve kevesen vesznek részt szemléletformáló és viselkedésváltást ösztönző programokban. 1999–2000-ben képzési keretek (11) között megkérdeztük a hallgatókat, hogy hányan vettek részt személyiség-, képességfejlesztő (továbbiakban képességfejlesztő) tréningen. (12)

1380 közoktatási vezető, másoddiplomás hallgató közül 12,53 százalék, 33 nevelőtanár, másoddiploma levelező szakos hallgató közül 3,03 százalék, 318 nevelőtanár, alapdiploma levelező szakos hallgatóból 3,45 százalék válaszolta azt, hogy van „csoporttapasztalata”.

Megjegyezzük, hogy ugyanebben a félévben kilenc másod- és alapdiplomás nevelőtanári levelező tanulócsoporthoz nyolc órás időtartamú konzultációt vezetünk a képességfejlesztés módszereinek tantárgyához kapcsolódóan. (13) Célunk az volt, hogy a résztvevők jártasságot szerezzenek az egyeztetési eljárásban. Szimulációs folyamatban a csoport nevelési programot alkotott. A hallgatók arról számoltak be, hogy ez volt az első élményük a konszenzussal megalkotott csoportteljesítménnyel kapcsolatban. Többen ki is fejtették: itt értették meg, hogy az egyéni teljesítmények egymás mellettiségét mennyiben haladja meg a csoportteljesítmény.

A fölvázolt helyzetképet igazolja *Vörösné Rövid Zita* tanulmánya, amely utal arra, hogy nem szokásos és általános a tréning munkaforma, s mint a szerző írja: „Jó eredmény, hogy ez év végére kilenc pedagógus vesz részt iskolánkból olyan továbbképzésen, amelyen megismerkedik személyiségfejlesztő gyakorlatokkal.”

A képzések csak ritka esetben zajlottak tanítás nélküli munkanapokon. Egyértelműen tapasztaltuk, hogy egy fölkészítő képzési program beillesztése az intézmények munkarendjébe tanítási nap után, hétvégeken, olykor esti órákba nyúlóan nehézséget jelent.

A tanárok többirányú elfoglaltsága nehezíti a csapatmunka meghonosodását. A tanári kar teljes létszámban alig tudott részt venni az általunk vezetett képzéseken. Például az egyik iskolában ugyanazon a napon ugyanabban az időben négy programot is szerveztek, emiatt csak kivételes alkalom volt arra, hogy térben és időben minden tanár jelen lehessen az iskola egészét érintő szemléletformáló kurzuson. Egy szegedi szakközépiskolában az egyik tanárnő a következőképpen nyilatkozott: „Mennyiségben biztos, hogy a plafonon vagyok. Ennél többet képtelenség teljesíteni. A minőségben tudnék sokkal többet nyújtani, de akkor a mennyiséget kellene csökkenteni. Van-e ennek realitása?” Folytathatnánk úgy, hogy ez a realitás.

A 2000/2001-es tanév I. félévében alap- és másoddiploma levelező, valamint távoktatásos rendszerben tanuló kollégákat kérdeztünk meg: milyen jellegű és mennyi elfoglaltságuk van naponta. A megkérdezettek arról számoltak be, hogy átlag hét különféle föladatuk van. Ezekből csak egy a fölkészülés a tanítási órákra. (14) Így óhatatlan, hogy a pedagógusok a fölgyorsult élettempó sodrásában a tartalmi munkáról könnyebben lemondanak a formai megoldások javára.

Elképzeléseink indokai

Tanulmányunk második témakörében föltettük a kérdést: Hol a hangsúly? A kérdés megválaszolásakor két irányba indulhatunk. Ha szervezettefejlesztéssel próbálkozunk, eredmény csak akkor várható, ha az emberek a lefektetett szabályok szerint járnak el.

Magyarországon az egyik leggyorsabban terjedő személyiségfejlesztő program (15) a bajok okát abban látja, hogy az emberek nem tartják be a megegyezéseiket. A közlekedési balesetek tényeken alapuló statisztikáit ismerve és a balesetek okait elemezve, a törvénytértek növekvő gyakoriságát végiggondolva, a szabályok betartásának képessége felértékelődik. Annak érzékeltetésére, hogy milyen széles körben élő problémáról van szó, általánosabb példákat is említünk: a tömegközlekedési eszközök menetidejének, tanórák, konferenciái előadások időkeretének, háztartási gépek használati utasításainak, a határidős munkák határidejének a be nem tartását.

Ahhoz, hogy a folyamatszabályozásra épülő program a hozzáfűzött reményeket bevaltsa, a szabályok betartásának a képességét kell kifejleszteni. Ha a gyerekek tudati és viselkedésváltozásának irányába indulunk, szintén „képpességét fejlesztünk”. Ekképpen – így vagy úgy – a minőségjavulás eszköze a fejlesztés. Ezen a ponton teremti meg a pedagógusok szakértelme a két indulási alpra épülő minőségfejlesztési törekvések szintetizálását. A Melyik tendencia? kérdésre is a neveléstudomány adja meg a sorrendiséget meghatározó, alapföltételt megjelölő választ. A versenyképesség fokozása, a foglalkoztathatóság növelésének módja a fejlesztés, a tehetség, a szakismeret kibontakoztatásának eszköze pedig a tanárok szaktudása.

A tanári mesterség új értelmezését írja le *Csapó Benő*, aki szerint a tudás megváltozása – a tanulás, az ismeretrendszer szerveződése, a készségek, képességek fejlődése – öntörvényű, konstruktív folyamat. Az oktatás szakemberei tehát ezzel a belső tudással foglalkoznak. Az iskolai oktatás nem egyszerűen a kultúra tartományait közvetíti, hanem a tanulók kognitív kompetenciáit fejleszti.

Ha európai értékek mentén gondolkodunk, és áttekintjük *Majzik Lászlóné* tanulmányát, láthatjuk, hogy a decentralizált közoktatásirányítás korszerű minőségbiztosítási rendszerének elemei között szerepel az egyes iskolák pedagógiai munkájának fejlesztése. Az Európai Unióhoz való csatlakozás feltételeként a csúcstalálkozó minőségi jellegű kikötéseket jelölt meg, ezek teljesítéséhez nem rendelt számszerű értékeket. Nemzetközi mértékkel nézve oktatásügyünket, a SZTE MTA Képességkutató Csoport kutatási eredményei jelöli ki a fejlesztési irányvonalat: a magyar tanulók természettudományi és matematikai teljesítménye a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szerint drasztikusan romlik. A teljesítmények eltérései nem mennyiségi természetűek: a tudás minősége az, amiben a magyar tanulók és az őket megelőző társaik között lényeges különbség van. A nemzetközi felmérések értékrendje átalakult, más minőségű tudás az, amit a felmérések mint értékes tudást feltételeznek.

Megoldási javaslatok

A pedagógiai kultúra javítását tartjuk a minőségfejlesztés legfontosabb föladatának. Eredményt hozhat a pedagógusok gyakoribb részvétele a neveléstudományi kutatás eredményeire épülő fejlesztő programokban. A szakmai javulás szempontjából kívánatos, hogy széles körben ismerjék meg és tudják alkalmazni a tantárgyi tudás és képességek diagnosztikus pedagógiai értékelésének módszereit. A nevelési gyakorlat jobbítása a tudományos eredmények gyakorlati megvalósításától várható.

Sokat segítené, ha a tanárok közül többen megismernék és kipróbálnák a prioritást élvező képességek fejlesztését célzó programok sajátosságait. A gyakorlatra irányított munkaformák lehetőségeinek megismertetése és elterjedtebbé válása közelebb vihetne az autonóm személyiség ideáljához. Ha minden iskola szervezhetne a tantestület egésze számára fejlesztő kurzusokat, nagyobb valószínűséggel bontakoznának ki az új követelmények teljesítését lehetővé tevő készségek és késztetések.

Gádor Anna rámutat a képességfejlesztés szükségességére, s mint mondja, a tantestületekben hiányzik a partneri viszony kialakítására és a kölcsönös tanulásra való képesség.

Még azok az irányzatok is gondokkal küzdenek a megvalósítás során, amelyek kifejezetten tevékenységközpontúnak vallják magukat. Ennek oka egyrészt a pedagógusok nevelődésében, képzésében és beidegződéseiben, másrészt a szülők mint megrendelők ugyanazon jellemzőiben keresendő.

Az együtt dolgozó emberek jobb párbeszédének elősegítése, az adott pedagógiai közösség építése, az alkotó energiák mozgósítása hozhat minőségjavulást. A válasz ott van, ahol a kérdés és a gond. A tantestület egészét érintő programok vezetésének kedvező tapasztalatai (16) arról győztek meg bennünket, hogy a tantestületek képesek megújulni, ha szakavatott irányítási stílussal az érési folyamatokat ösztönözzük.

A saját élményű tanulásra alapozott kurzusok a belső motiváció megtermékenyítő hatását föltelezzik a külső eszközök alkalmazásának túlsúlyával szemben. A szemléletben és viselkedésben jól érzékelhető változás következetes minőségi munkát kíván a képzésre, továbbképzésre, főkészítésre vállalkozó szakembertől. Minőségi változást hozna az olyan pedagógiai gondolkodás ösztönzése, amelyben a „külső szakfelügyeletről” a „belső szakfelügyeletre” (17) tevődik a hangsúly. Nem mondhatunk le az effajta tevékenységről, mert csak autonóm személyiség tudja működtetni az intézményi autonómiát. A tantestület mint csapat? kérdésére immáron kijelentő mondatban válaszolunk: az önkormányzatiság elve alapján működő intézménynek van reális esélye, hogy olyan nevelési programon tud dolgozni, amelyik a demokratikus értékek megszilárdítására irányul. Eredményképp pedig átépül – vagy ki sem alakul – a „farkastörvények uralkodnak, nekem ehhez alkalmazkodnom kell” típusú gondolkodás.

Következő elképzelésünk a szerepcsere, amikor elvárásokat fogalmazunk meg.

Az iskolával szemben támasztott követelmények létjogosultságának megértésében sokat segít annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy én magam mit várok a saját gyermekem iskolájától. Szakértelemet, barátságos hangnemet, megértést, lelkesedést és lelkesítést.

Ezeket várhatják az iskoláktól a „szolgáltatást” igénybe vevők. Ez az érem egyik oldala. Az érem másik oldalát nézve ugyanígy föltehető a kérdés: Mit várnak a tanárjelöltek, a gyakorló pedagógusok a képző és továbbképző intézményektől? Jobb szakmai főkészülés lehetőségét? A kor igényeihez jobban illeszkedő főkészítő programok kínálatát? A programok vezetőitől joggal várható el, hogy a kurzusok a minőségszemléletről, a minőségtudatos magatartásról ne ismereteket adjanak át, hanem hiteles, „élő” modellt nyújtsanak. Hasznos volna gyakorló pedagógusokat megkérdezni, hogy a képzőintézmények mit és hogyan tanítsanak, mire van szükségük a tanároknak ahhoz, hogy főkészültebbeknek érezhessék magukat.

A fent említett kitételek nagyobb pénzügyi támogatást és személyes elköteleződést kívánnak az érdekeltektől. A külső és a belső motiváció összhangjának a szükségességét hangsúlyozza Fazekas Jánosné. Azt is látni kell – olvashatjuk tanulmányában –, hogy a rendszert külső támogatás nélkül, belső motiváció híján nem lehet működtetni.

Haszonnal kecsegtetne, ha a közoktatás minőségfejlesztésére szánt pénzügyi forrásokat közvetlenül helyi szinten lehetne fölhasználni, ha az intézményvezetők tanáraik képzésére költhetnék vagy a tantestületi csapatépítés pénzelésére fordíthatnák azokat. Kevéssé lehet eredményes a piaci viszonyok áramában ígért – gyakorlattá váló – 30–50 minőségügyi tanácsadói nap nyújtotta szolgáltatás.

A programok vezetőitől joggal várható el, hogy e kurzusok a minőségszemléletről, a minőségtudatos magatartásról ne ismereteket adjanak át, hanem hiteles, „élő” modellt nyújtsanak. Hasznos volna gyakorló pedagógusokat megkérdezni, hogy a képzőintézmények mit és hogyan tanítsanak, mire van szükségük a tanároknak ahhoz, hogy főkészültebbeknek érezhessék magukat.

Ajánlások

Ahhoz, hogy jobban érzékeljük és megértsük a közoktatás minőségfejlesztési folyamatában a beavatkozási-fejlesztési lehetőségeket, nélkülözhetetlen az iskolák világában szerzett tapasztalat. A fejlesztőmunka korlátait és lehetőségeit a pedagógiai gyakorlatban, az iskolák mindennapi eseményeinek közelségében átélve a közoktatás minőségfejlesztését célzó program alkotójának nagyobb az esélye, hogy érzékelhető változásokat eredményező kurzusokat kínáljon.

A fejlesztő tevékenység során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulás törvényszerűségeit. A gyorsaság illúzióját keltheti egy – bármilyen formába öntött – fejlesztő javaslat végigvitele, „átfuttatása” a gyakorlat szigorú megmértetése nélkül, de ha nem épül be a kívánt érték az emberek tudatába, nem tekinthető eredményesnek a fejlesztő tevékenység. Az elmélet és a gyakorlat küzdőterén végzett munka tapasztalata: egy elképzelt olyan mértékben valósítható meg, amilyen mértékben készek és képesek a folyamatokat megvalósítók, maguk az emberek az adott föladatra.

A Pedagógiai Lexikon ugyan a tanár-diák kapcsolatát illetően fogalmazza meg az együttműködésen alapuló munka alapvető szubjektív feltételeit, például: a tanulók ismerjék és fogadják el a kooperáció formáit, a pedagógus rendelkezze azokkal az ismeretekkel, készségekkel, amelyek a munka megtervezéséhez, irányításához, értékeléséhez szükségesek. De a kitételeket érthetjük gyakorló pedagógusok, iskolafenntartók, oktatás-irányítók, oktatáspolitikusok viszonyrendszerére is.

Csak célirányos fejlesztőmunka eredményeképpen van remény arra, hogy az emberek viselkedésében megjelenhetnek az új értékek. Ha a személy nem lesz képes belsőleg, személyisége minőségi fejlődését követően azonosulni a minőségfejlesztési törekvésekkel és érvényesíteni a minőségi követelményeket, féltő, hogy szervezeti szinten üres forma marad bármely minőségbiztosítási rendszer. *Ady Endre* szavaival élve: „A forma cifra kényszer, de mit ér, ha nem valóban tartalmat hordoz.”

Jegyzet

(1) A Pedagógiai Lexikon megfogalmazásában a képesség különböző értelmezései megegyeznek abban, hogy a képességet az egyének pszichikus tulajdonságának tekintik, ami valamilyen tevékenység gyakorlása révén fejlődik ki és a tevékenység végzésében nyilvánul meg. (BÁTHORY – FALUS, 1997. 196. old.)

(2) Minőségfejlesztésen az intézményes nevelés minőségének a fejlesztését értjük.

(3) Az intézményi nevelés minősége – NAGY József megfogalmazásában – a tanulói személyiség értelmi, szociális és perszonális fejlettségében jelenik meg. (NAGY, 1999. 2. old.)

(4) Minőségjavuláson az intézményi nevelés minőségének a javulását értjük.

(5) AVP betűszó értelmezése: Alternative to Violence Project. Szövegforrás: AVP Hungary Egyesület: *AVP Alapkezikönyv*. Debrecen, 1996. A Project egyik sajátossága, hogy három-négy fős team vezetéssel a kooperációról modellt nyújt a résztvevőknek. A kanadai program hazai meghonosítása EVESON Susanna nevéhez fűződik, magyar viszonyokra AL-HUSSAMI Katin, BOGNÁR Lajosné, FARKAS Olga és FEDOR István adaptálta.

(6) National Council for Vocational Qualifications, 1944. Szövegforrás: BENEDEK István: *Feladatok, kompetenciák változása az intézményvezetői gyakorlatban*. Új Pedagógiai Szemle 1998/10. sz. 22. old.

(7) Szövegforrás: KLEIN Sándor előszava. In: BELBIN, Meredith: *A team avagy az együttműködő csoport*. SHL Hungary Kft., Bp, 1998. 7. old.

(8) Elhangzott: NAHALKA István: *Pedagógiai paradigmák személyiségképe* című előadás. Neveléstudomány az ezredfordulón Konferencia. Szeged, 2000. 11. 17–18.

(9) A műhelyfoglalkozást KOVÁCS János vezette. IV. Közoktatási Minőségbiztosítási Konferencia. Szeged, 1999. 10. 25–27.

(10) Főszerepben GARAS Dezső. MÁNDY Iván novellája nyomán TÓTH Zsuzsa írta. Rendezte (1973): SÁNDOR Pál.

(11) Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Neveléstudományi Tanszék által szervezett és koordinált képzésekre utalunk. Az adattefelvétel a Közoktatási vezető távoktatásos képzés tréning-foglalkozásain és a Képességfejlesztés módszerei tantárgy konzultációin történt.

(12) Képességfejlesztő tréning alatt azokat a különböző konkrét céllal szervezett, általában 30, 60, 90 órás strukturált vagy strukturálatlan kurzusokat értjük, ahol központi helyet foglal el a saját élményű tanulás. A tréning hatása személyes és szakmai készségek, társas viszonyformák változásában mutatkozik meg.

(13) Képzési alkalmak időpontjai: Szeged, 2000.09.15., Szeged, 2000.09.16., Orosháza, 2000.09.22., Szeged, 2000.09.30., Zalaegerszeg, 2000.10.06., Orosháza, 2000.10.26., Szeged, 2000.11.03., Szeged, 2000.11.04., Szentes, 2000.11.11. A konzultációkon 351 fő vett részt.

(14) A gyakorló pedagógusok a következő intézmények tanárai voltak: (1) 614. sz. Ipari Szakképző Iskola, Mezőhegyes (2) 624. sz. Ipari Szakmunkásképző Iskola, Szeged (3) Árpád Fejedelem Gimnázium Postaforgalmi Szakközépiskola és Kollégium, Kistelek (4) Batsányi János Gimnázium és Szakközépiskola, Csongrád (5) Békés Megye Képviselőtestülete Általános Iskola, Szakiskola Gyermek és Diákotthona, Magyarbánhegyes (6) Bethlen Gábor Szakképző Iskola és Kollégium, Gyomaendrőd (7) BMKT Hunyadi János Gimnázium, Szakközépiskola, Mezőkovácsháza (8) Kossuth Zsuzsanna Műszaki Szakközépiskola, Gimnázium, Szakmunkásképző és Kollégium, Hódmezővásárhely (9) Közgazdasági Szakközépiskola, Kiskunfélegyháza (10) Pollák Antal Műszaki Szakközépiskola, Szentes (11) Semmelweis Egészségügyi Szakképző Iskola és Kollégium, Gyula (12) Szegedi Alternatív Speciális Szakiskola, Szeged (13) Szegedi Rendészeti Szakközépiskola, Szeged (14) Tánicsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola, Orosháza (15) Théba Művészeti Szakközépiskola, Budapest (16) Zsoldos Ferenc Műszaki Szakközépiskola, Szentes

(15) Szövegforrás: Darnel Alapítvány: *A Darnel tréning*. Darnel Alapítvány, Bp, 1991. 28. old.

(16) 1994–2000 között szervezett jelentősebb tantestületi képzési tapasztalataink: Batthyány Lajos Ének-Zene Tagozatos Általános Iskola, Kiskunfélegyháza (1994), Csorvás Általános Iskola, Csorvás (1994), Gutenberg Általános Iskola, Szeged (1994), Hódói Általános Iskola, Hódmezővásárhely (1994), Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Diákotthon, Makó (1994), Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola és Diákotthon, Baja (1996), Visontai Általános Iskola, Visonta (1996), Békés Megye Képviselőtestülete Egyesített Gyermekvédelmi és Gyógypedagógiai Intézménye, Tarhos (1994, 1998), Kossuth Lajos Általános Iskola, Szőreg (1997), Gábor Dénes Gimnázium, Szakközépiskola és Kollégium, Szeged (1999), Martfői Szakképző Iskola és Gimnázium, Martfű (1999), Móra Ferenc Általános Iskola, Szeged (1994, 1996, 1999), Klebelsberg Óvodai Körzet, Szeged (2000), Gregus Máté Mezőgazdasági Szakközépiskola, Hódmezővásárhely (2000), Kodály-téri Általános Iskola, Szeged (2000).

(17) TAKÁCS Géza szóhasználatával élünk.

Irodalom

- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Bp, 1997.
- CSAPÓ Benő: *Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek*. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 4–13. old.
- CSAPÓ Benő: *A tudás minősége*. Educatio 1999/3. sz. 473–487. old.
- FARKAS Olga: *Szemléletváltás. Szakemberek az örömtelibb iskolai életért*. APC Stúdió, Gyula, 2000.
- FAZEKAS Jánosné: *Az intézményértékelés és a minőségbiztosítás időszzerűsége*. Új Pedagógiai Szemle, 1999/9. sz. 51–60. old.
- HORVÁTH Attila – TÓTH Tiborné: *Hazai minőségügyi helyzetkép a közoktatásban*. Magyar Minőség 1999/11. sz. 19–26. old.
- MAJZIK Lászlóné (szerk.): *Cseppben a tenger. A közoktatás minőségbiztosítása Európában I.* Új Pedagógiai Szemle 1999/1. sz. 77–91. old.
- NAGY József: *Minőségértékelés és minőségfejlesztés az iskolában. Műhelytanulmányok 3.* Magyar Gallup Intézet, Bp, 1999.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp, 2000.
- SALES, E. – DICKINSON, T. L. – CONVERSE, S. A. – TANNENBAUM, S. I.: *Toward an understanding of team performance and training*. In: SWEZEY, R. W. – SALES, E. (szerk.): *Teams: Their training and performance*. Nj: Ablex, Norwood, 1992. Szövegforrás: SWEZEY, R. W. – MELTZER, Andrew L.: *A csapatok motiválásának néhány kérdése*. In: O'NEIL, Harold F. – DRILLINGS, JR. Michael (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó Kft., Bp, 2000. 151–178. old.
- SCHÜTTLER Tamás: *Ismeretközpontú-e a magyar iskola? Válogatás a körkérdésre adott rövidebb válaszokból*. CSISZÁRIK Jánosné, CSONKA Csabáné, GÁDOR Anna, TRENCSENYI László. Új Pedagógiai Szemle 1999/12. sz. 37–42. old.
- SILLAMY, N. (szerk.): *Pszichológiai Lexikon*. Corvina, Bp, 1997.
- SZOKOLSZKY Ágnes: *A tanárokat képessé kell tenni saját munkájuk elemzésére. Beszélgetés Ned A. Flanners professzorral*. Köznevelés 1986/25. sz. 32–24. old.
- VIDÁKOVICH Tibor: *Diagnosztikus értékelés*. Akadémiai Kiadó, Bp, 1990.
- VÖRÖSNÉ Rövid Zita: *Minőségbiztosítás az osztályfőnöki munkában*. Új Pedagógiai Szemle 2000/3. sz. 56–60. old.