

Öveges Enikő

Az iskolafejlesztési programok intézményi szintű támogatói szerepei a hazai és nemzetközi tapasztalatok tükrében¹

A cikk a fenti tanulmányra hívja fel a figyelmet, amelynek célja a hazai iskolafejlesztési programokban – a fejlesztés céljától függetlenül – a hatékony intézményfejlesztést intézményi szinten elősegítő támogató szerepeinek („szakmák”) meghatározása, valamint a megvalósított támogatás tapasztalatainak megismerése. Az adott szerepek részleteit szakirodalmi kutatással és dokumentumelemzéssel kívánjuk megvilágítani, a hatékonyságról alkotott véleményeket, tapasztalatokat pedig csoportos interjúk segítségével vizsgáljuk.²

A különböző iskolafejlesztési programokat kizárólag a keretükben működő támogató szerepekre összpontosítva elemezzük. A tanulmány célja nem az, hogy értékelje ezeket a „szakmákat” és hatékonyságukat, hanem hogy képet adjon a különböző elgondolásokról és azok megvalósulásáról a továbbfejlesztésekhez.

NEMZETKÖZI TAPASZTALATOK ÖSSZEFOGLALÓJA

Az OECD országaiban folyó iskolafejlesztésekben működő támogatói szerepek a hatvanas évek és a kilencvenes évek közepe közt nagy változáson mentek át. A kezdetekben (ahogyan Ranschburg Ágnes nevezi: az „egyszerű megoldások illúziója” periódus; Csala, é. n.) a tanácsadó szerepe „a szaktárgyi oktatás segítségével” merült ki. Később, a „komplex iskolafejlesztések realizációja” periódusban, amikor az iskolafejlesztés folyamatorientáltabb lett, de még nem volt környezetspecifikus, a tanácsadó már inkább a folyamat segítőjévé vált. A „differenciált fejlesztések” időszakában, a nyolcvanas évektől kezdődően az iskolafejlesztésben új szakasz kezdődött (ide esik a mérföldkőnek is tekinthető OECD ISIP – International School Improvement Project), a következő jellemzőkkel: „a munka inkább

1 Készült a TÁMOP 3.1.1. program 6.5.1. elemi projektjéhez, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) és a Nemzeti Tankönyvkiadó megbízásából.

2 Az interjúk megtalálhatók az OFI honlapján a teljes tanulmánnyal együtt.

osztály-, mint iskolaorientált, kevésbé struktúra-, inkább tartalom- és folyamatorientált” volt. A tanárnak inkább van prioritása a változás folyamatában, de az iskolavezetőt, a tananyagot és fakultást sem hanyagolják el.

Egy 2002-ben induló, APS kezdeményezte projekt az iskolafejlesztést a partnerek együttműködésén keresztül közelíti meg (Petri és De Vries, 2006). A folyamat két holland középiskolát célzott meg, a várt kimenet az önálló tanulói fejlődés és motiváció erősödése és a releváns tudás elsajátításában több, változatosabb technikák alkalmazása volt. A segítő szerep a coaché volt, aki mintegy kapocsként működött a fejlesztők és a bevezető iskolák között (researcher – coach – school). A tervezéskor abból a hipotézisből indultak ki, hogy „minél újabb a koncepció, annál nagyobb az esély arra, hogy nem találkozik a tanárok igényével”. Ennek minimalizálására a tervezők a mindenirányú partneri viszony kiépítését („the partnership approach”) választották a három főszereplő, azaz a fejlesztők, a coachok és az iskolák között. A partneri viszony a fejlesztési folyamat kulcsfontosságú koncepciója volt, célja szerint az iskolafejlesztést az elméletnek és a gyakorlatnak a kollektív tanuláson keresztül történő, minden fél számára hasznos összekapcsolásán keresztül erősítette, valamint ún. második visszacsatolási körös tanulást tett lehetővé a fejlesztők helyszíni monitorálása és az itt szerzett tudás segítségével. A partnerek közösen értelmeztek, közösen fejlődtek és közösen kísérleteztek. Az APS coachok az iskolában dolgozókat ügyfelükként kezelték, az iskolák tanulók fejlődését, a fejlesztők pedig a folyamat monitorálását tekintették feladatuknak. Például a monitorálás eredményei az iskolának a fejlődés mértékét, a coachoknak pedig a pedagógusokkal végzett munkájuk hatékonyságát mutatták – az e köré épülő kommunikáció pedig a fejlesztőknek nyújtott képet arról, mennyire voltak hasznosak az általuk szolgáltatott adatok. A visszacsatolást minden partner maga is, valamint mindannyian együtt is megbeszélték. A partnerség, a fejlődés együttes megélése eredményeképpen minden fél felelősséget érzett a fejlesztésért. Például a hagyományos koncepció helyett, ahol a coachok képeznek és facilitálnak, az iskolák fejlődnek, és a fejlesztők monitorálnak, itt a partnerek interakcióikon keresztül együtt érik el, hogy az elméletből gyakorlat váljon (Petri és De Vries, 2006). Iskolánként két coach segítette a munkát, akik mind az iskolavezetéssel, mind a pedagógusokkal és a projektvezetéssel együttműködött. A visszajelzések mind a két intézményben elérték céljaikat, azonban kollektív tanulás az összes partner között a tervek ellenére nem ment végbe – a partnerség megmaradt az egyes kapcsolatok (például coach és iskola) szintjén.

Hollandia egy másik jelentős ilyen jellegű intézménye, amely magyarországi programokhoz is köthető (CED-MPI projekt, lásd Hazai tapasztalatok c. rész), a *CED Rotterdam Pedagógiai Intézet*.³ Honlapján található meghatározásában fő tevékenységét a következőben jelöli meg: „The CED-Groep advises, supervises, supports, trains, and coaches professionals who are involved in childcare or teaching.” A meghatározás érdekessége nyelvi fordulataiban rejlik, a tanácsadásra használható szinte összes igét felsorolja. A szervezet abban különbözik a többi hasonló tevékenységrendszerűektől, hogy az iskolai fejlesztést jóval tágabban

3 <http://www.cedgroep.nl/applications/english.aspx>

értelmezi – minden „olyan a tanításban, a tanítási szokásokban bekövetkező változást, amit az innováció vagy a fejlesztés előírt, javasolt vagy szándékozott kiváltani” a folyamat részeként kezel. Az általuk kezelt fejlesztési programokban az iskolát egy *tanácsadó/konzultáns* (consultant) segíti a folyamatban. A konzultáns nem a tantestület tagja, egyenrangú partner a fejlesztésben. A fejlesztés nem lineáris, hanem ciklikus folyamat – a különböző szakaszokban különböző konzultánsi feladatokkal. A folyamatot három szakaszra osztják, ezeket a következő táblázatban foglaljuk össze.

AZ INNOVÁCIÓS FOLYAMAT SZAKASZAI ÉS
A CED-KONZULTÁNSOK EZEKHEZ TARTOZÓ STRATÉGIÁI

Innováció, iskolafejlesztés szakaszai		Feladatok	Konzultánsok stratégiái
1.	adaptáció	az innováció vagy a fejlesztés jóváhagyása és a megvalósítás vállalása	<ul style="list-style-type: none"> ▪ információk begyűjtése ▪ tanári segédanyagok áttekintése ▪ meggyőző kommunikáció ▪ az igazgató támogatása a döntési folyamatokban ▪ az innovációs attitűdök feltárása
2.	implementáció	az aktuális innováció vagy fejlesztés megfelelő színvonalon történő alkalmazása	<ul style="list-style-type: none"> ▪ szakmai továbbképzés ▪ szupervízió, szupervíziós tanácskozás ▪ az előbbi elemek kombinálása
3.	intézményesítés	cél az innováció vagy fejlesztés folytatása külső tanácsadás nélkül	<ul style="list-style-type: none"> ▪ minőségi kontroll kidolgozása az iskolavezetés számára ▪ a kontrollhoz szükséges feladatok előkészítése ▪ az új tanárok betanulását segítő programok kidolgozása

Amint az a táblázatból látható, a konzultánsok mind az iskolavezetőt, mind a pedagógusokat segítik. Munkaformájuk a helyszíni konzultáció, a továbbképzés és a szupervízió. A munkafolyamatot kísérő dokumentumaik a helyzetelemzés (személyes találkozások és a releváns dokumentáció alapján), a továbbképzések anyagai, valamint a minőségfejlesztés és fenntarthatóság tervdokumentumai.

Szintén Hollandia volt a hazája az Effective School Improvement projektnek (ESI project, Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of Effective School Improvement), amely B. P. M. Creemers professzor (Groningen Institut for Educational Research) koordinálásával folyt 1991 és 2001 között (A Framework ..., 2001). Creemers nevéhez kötődik a CED által alkalmazott stratégiai fejlesztés gyakorlata. A több iskolafejlesztési elmélet és esettanulmány eredményeit integráló koncepciót egy nyolc ország részvételével zajló projektben valósították meg. A külső szereplőknek a résztvevő országokban kialakult megítélését, szerepét a tanulmányban rendszerezték, amelynek részlete az alábbi táblázatban olvasható.

A KÜLSŐ SZEREPLŐK SZEREPE A RÉSZTVEVŐ ORSZÁGOKBAN

Ország	Külső szereplők megítélése
Hollandia	A külső szereplők nem mindig fontosak. Ha az iskola kéri fel őket, és a munkájuk részben az intézmény költségvetésétől függ, nem lehetnek túl kritikusak. Ha nincs közvetlen interakciójuk az egyes tanárokkal (például a tanárok coacholása az óráikon), akkor a hatásuk elenyésző lehet.
Finnország	Bár a külső szereplőknek lehet hatásuk, különösen a fejlesztés első időszakaiban, lényegi változásokat nem hozhatnak az iskolába. Ennek az iskolán belül kell megalapozódnia.
Belgium (Francia Közösség)	A külső szereplő csak akkor lehet sikeres, ha az iskolában vannak olyan belső szereplők, akik felelnek a külső szereplők által elindított változások fenntartásáért. A jelenlegi rendszerben az ilyen belső szereplők nem gyakoriak, és az iskoláknál nem szokás megkeresni oktatási szakértőket.
Egyesült Királyság	A kormányzati szereplők, mint például az országos szakfelügyelet, képesek arra, hogy nyomást gyakoroljanak az iskolákra, hogy fejlődjenek. Más külső szereplőknek nincs ilyen hatalmuk.
Spanyolország	A külső szereplőket általában nem tekintik hasznosnak, mivel szerepük nem intézményesített – kivétel ez alól a szakfelügyelet, az ő szerepük azonban vita tárgya. Azokban az esetekben, amikor volt külső szereplő, annak nagyon pozitív hatása volt a változási folyamatokra.
Portugália	A tanárok nem tekintik a külső szereplőket fontosnak, bár az inspektorok és a kutatók más-képp gondolkodnak saját szerepükről.
Olaszország	Az olasz tanárok nem kedvelik a külső szereplőket, akiket olyan kívülállóknak tekintenek, akik megpróbálják megszállni az iskolát.
Görögország	Nincsenek olyan külső szereplők, mint például az inspektorok. Az oktatási minisztérium és háttérintézményei (pl. a pedagógiai intézet) tekinthetők olyan külső szereplőknek, amelyek megterveznek és beindítanak próbafejlesztési törekvéseket.

A külső szereplők szükségessége a hatékony iskolafejlesztésben nem csupán az elméleti háttérben kerül megállapításra, hanem az esettanulmányok is alátámasztják. A nyolc országból hatban pozitívan hatottak ezek a szerepek a hatékonyságra, egyben nem volt mérhető hatás, egy országról pedig nem volt adat. Az ESI-modellben a külső szereplők a kontextus komponens fejlődést „kényszerítő” három elemének egyikeként jelennek meg.

Az OFI több tanulmányt készített az iskolafejlesztések nemzetközi gyakorlatáról⁴ (lásd fent), ezekből kilenc általános következtetést, az ilyen folyamatokra érvényes javaslatot fogalmazott meg. Közülük az egyik a támogatórendszerre vonatkozik, ezt tömör és mégis átfogó megfogalmazása miatt teljes egészében idézzük:

„Az oktatási reformok eredményessége függ az implementációt segítő támogató rendszer komplexitásától. E rendszernek mind mélységgel, mind kiterjedtséggel szükséges rendelkeznie. Mélység alatt a különböző szintek (makro- és mezo-, valamint iskolai szint) összehangolt működése értendő, amely szoros kooperációban támogatja mind a program-, illetve rendszerfejlesztést, mind az attól elválaszthatatlan implementációs folyamatokat.

4 <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/tanulmanyok>

Kiterjedtség alatt pedig a támogatások sokfélesége értendő, amely magában foglalja az eszközfejlesztést, a differenciált tanácsadás rendszerének biztosítását, a hálózatépítés támogatását, a pedagógus-továbbképzés és iskolafejlesztés összehangolását és az internetes szolgáltatások sokszínű kínálatának megteremtését.”

Szembetűnő különbség még, hogy hazánkban a fenntartók is célcsoportnak számítanak, ez minden bizonnyal az intézmények életében meghatározó szerepüknek köszönhető.

HAZAI TAPASZTALATOK

Nem programspecifikus tanácsadói szolgáltatások

A nem programspecifikus iskolafejlesztés központilag meghatározott, de helyi szintű, személyes támogatása a felügyeleti rendszer megszűnésével a szaktanácsadás lett, melynek bázisai a megyei pedagógiai intézetek voltak. Leírásunkat azért szenteljük a szaktanácsadás bemutatásának, mert ez a tevékenység volt a segítő, fejlesztő szerep; a szakértők az ellenőrzést képviselték (Szebenyi és Mezei, 1997). A szaktanácsadók feladatai a következők voltak: az oktatási módszerek megismertetése és terjesztése, az iskolai szabályozó dokumentumok összeállításának, egyéb kérdések megválaszolásának segítése és egyéni szakmai tanácsadás. A szaktanácsadók állandó vagy eseti megbízással működtek, működési kereteiket az intézetük határozta meg. Az 1990-es évek a pedagógiai szakmai szolgáltatások tekintetében kritikus időszak volt, de a körülmények 1996–1999 között javultak. Az 1996. évi költségvetési törvény a normatíva emelése mellett a feladatok közé integrálta a pedagógiai szakmai szolgáltatásokat is, emellett a kapcsolódó pályázati rendszer és az intézetek megnövekedett saját bevételei segítségével a feladat finanszírozhatóvá vált. A szaktanácsadói rendszer egyebekben nem változott a kezdetekhez képest. A segítség lehetséges mértékét a számok tükrében tekintve elmondható, hogy a szaktanácsadók száma 1999-re nem változott, közülük az állandó megbízással működők aránya nőtt, azonban még ekkor is volt két megye, ahol nem volt állandó megbízású szaktanácsadó. Az iskolafejlesztést a szaktanácsadás leginkább tantárgyakra lebontva kezelte, de folyamatosan megjelentek a különböző egyéb területekhez (pl. mérés-értékelés) köthető szolgáltatások is. Az ebben az időszakban jelentkező, iskolai szintű programalkotás minőségbiztosítási és szervezetfejlesztési igényeinek teljesítésére a szaktanácsadók és intézeteik mellett egyre több új szereplő tűnt fel – a pedagógiai intézetek, a non-profit és profit-orientált szolgáltatók versenyeztek a szakmai szolgáltatások elvégzéséért. A különböző fenntartói háttérrel rendelkező intézmények száma jelentősen megemelkedett. A pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményeket és az ilyen szolgáltatásokban való közreműködést a 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet határozza meg. Jelenleg érvényes szövege alapján az országos pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat az OFI szervezi, ezek közé tartozik a hazai és nemzetközi közoktatás-fejlesztési pályázatok lebonyolítását segítő szaktanácsadást, mely a következő szerepeket foglalja magában:

szervezetfejlesztési folyamat-szaktanácsadó, pedagógiai fejlesztési folyamat-szaktanácsadó (mentor), fejlesztési komplex-szaktanácsadó. A rendelet megadja a szaktanácsadás ellátásához szükséges feltételeket (például „az NFT I. HEFOP 2.1. Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatásban pályázati konstrukció keretében szervezett, a Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben című továbbképzésben vett részt”) és rendelkezik a szaktanácsadói jegyzékről is.⁵

A rendszerváltozás utáni átalakulások az intézmények működésében, az igazgatók feladataiban nagy kihívásokat teremtettek, megnőtt az érdeklődés az iskolavezetés és a képzés irányában (Halász, 1994). Az iskolavezetők igényt tartottak a különböző képzésekre, sikerük kulcsát ebben látták. Gyakorlatorientált fejlesztést kívántak, leginkább „az újfajta tudás letéteményeseitől”, például jogi, pénzügyi szakemberektől vagy gyakorlati tapasztalattal bíró igazgatóktól. Eközben az üzleti szférában egyre nagyobb teret hódított a coaching, mely a sportvilágból kölcsönvett kifejezéssel a vezetői tanácsadás kifejezésévé vált; célja, hogy egy külső szakértő segítségével a vezetői teljesítményből a maximumot hozza ki. A coaching helyzetspecifikus, eredményorientált folyamatkísérés, tanácsadás, a cél a probléma megoldásához az új ismeretek mellett a meglévő tudás átértelmezése, aktualizálása; „az emberekkel való bánásmód egyik formája, amely az utasításon és ellenőrzésen alapuló vezetési stílus ellenpólusa” (Whitmore, é. n.). 1998 óta Magyarországon is folyik ilyen jellegű képzés. A coach szó magyarítása a rengeteg próbálkozás ellenére nem sikerült máig sem, annak ellenére, hogy használata mindennaposá vált. Egy fordítási verseny feladata is volt a coach szóra magyar megfelelő keresése, az eredmény azonban kétségesnek ítéltető: az első helyezett az „üzleti edző”, a második a „kócs”, a harmadik pedig az „elmeedző” kifejezés lett. Egy másik kísérlet a szó magyarítására a „kapitány” volt (Kadocsa, 2006), ez szintén kevésbé szerencsének tekinthető. Az elnevezés nehézségei ellenére a coaching hazánkban is egyre elterjedtebbé vált. A coachingszemléletnek és -tudásnak az eredményesség növelése érdekében a közoktatásba való integrálása azonban csak jóval később, a Dobbantó program keretében valósult meg.

Programspecifikus tanácsadói szolgáltatások

A következő részben hazai iskolafejlesztési programok tanácsadói szolgáltatásait, segítő szerepeit összegezzük, hiszen ahogyan Bognár Mária is írja, az autentikus iskolafejlesztés szükséges jellemzője, hogy „az iskola köré a különböző szervezetek olyan támogató rendszerét építi, amely biztosítja a szükséges és célirányos segítségnyújtást, valamint olyan hálózatok létrejöttét is támogatja, amelyek elősegítik a jó gyakorlat terjedését.” Az optimális támogatórendszert így foglalta össze:

5 www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=9940010.MKM

„Ez egyrészt egy olyan tanácsadói rendszer biztosítását teszi szükségessé, amely egyaránt kompetensen tud segítséget kínálni mind a tanulásfejlesztés, mind az iskolafejlesztés területén. Természetesen nemcsak egyének vagy tanácsadói szervezetek támogatására szükséges e rendszert építeni, hanem a bizonyos területeken jó tapasztalatokkal rendelkező iskolákra, mint a fejlesztés gyakorlati ismerőire. (Őket viszont abban szükséges segíteni, hogy felhalmozott gyakorlati tapasztalataikat hatékony módszerekkel tudják átadni.) Másrészt a támogatási módok intézményi szükségletek szerinti igénybevételére ösztönzés és a lehetőségekkel való élés feltételeinek megteremtése szükséges: az intenzív átfogó tanácsadói támogatástól a célzott fejlesztésen keresztül a hálózatban való egymástól tanulás kívánatos alternatíváig.”

A pozitívumok, negatívumok kiemelése a további fejlesztések tervezése érdekében történik. Az adatokat az elérhető, nyilvános anyagok alapján gyűjtöttük, belső anyagok nem álltak rendelkezésre a vizsgálathoz. A programok, projektek, amiket áttekintettünk: a CED Rotterdam és a megyei pedagógiai intézetek együttműködési projektje, a Belső Gondozási Rendszer, a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Rendszer, a Megelőzés-Alkalmazkodás-Gondoskodás projekt, a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1, a Szakiskolai Fejlesztési Program, a Dobbantó Program és a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3. prioritása.

A hat megyei pedagógiai intézet és a CED, Rotterdam Oktatási Szolgáltató Intézet együttműködése (a továbbiakban: CED-MPI projekt) 1993-ban kezdődött. Fő célja a hazai közoktatási gyakorlat korszerűsítése volt a nemzetközi tapasztalatok beépítésével és a pedagógiai szakmai szolgáltatások bővítésével. A fejlesztés kétszintű volt: az iskolák szintjén a tantestület kívánta képessé tenni a mindenkori fejlesztési célok megvalósítására, a pedagógiai intézetek viszonylatában pedig „az iskolán belüli önfejlesztés képességének kialakítására szervezett szolgáltatások kínálata” (Görcsné, 1999, 11. o.) volt a cél. Az együttműködés alaptémája: a különböző innovációs stratégiák a hátrányos helyzetű tanulók problémáinak kezelésére az iskola, az osztály és az egyes tanuló szintjén. Az iskolafejlesztés az iskolára nézve e program esetében nem tartalom-, hanem szervezetfejlesztést céltzott meg, három eszköz segítségével. Az első egy önértékelő kérdőív, mely az iskolákat a folyamat különböző pontjain rendszeres elemzéssel segíti (SAS kérdőív – Systematische Analyse der Schulentwicklung). A második egy konszenzusteremtő munkamódszer bevezetése, majd ennek felhasználásával egy prioritássor és a megvalósításához szükséges fejlesztési terv összeállítása. A projekt két nagy szakaszban zajlott. Az első fázisban (1993–1995) a fókusz a hazai szakemberképzésen volt, intézeti munkatársak és szaktanácsadók hazai és hollandiai felkészítése történt különböző témákban (például kompenzáló oktatási programok vagy szociális-érzelmi nevelés). A második fázisban (1995–1997) a projekt megyénként más programmal folytatódott azzal a céllal, hogy a felkészítés során elsajátított tudást a gyakorlatban alkalmazzák és a tapasztalatokat terjesszék. Az első projektet egy második is követte az 1998 és 2001 közti

időszakban. Jelen tanulmányban az iskolafejlesztést intézményi szinten támogató konzulensek szerepére koncentrálunk, mégpedig a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet összefoglaló dokumentációja alapján (Göröcsné, 1999).

A CED-MPI projektben az önkéntes alapon részt vevő intézmények, a pedagógiai intézetek és a holland intézet együttműködését két konzulens segítette iskolánként, az együttműködést egy implementációs terv szerint folytatták. Az egyik konzulens az iskolavezetéssel dolgozott, a másik a programvezetéssel. A konzulensek az MPI munkatársai közül kerültek ki, a konkrét megyében 12 fő volt. Felkészítésük egy tréningen történt, melyet a rotterdami CED két munkatársa vezetett. Az 1996/1997. tanévben, majd a második projektben további konzulensek kiképzésére került sor. A konzulensek holland tanulmányúton is részt vettek, az iskolavezetők kíséretében. Az iskolákon belül ún. belső gondozók segítették a munkát. A projekt tapasztalataira és kiképzett tanácsadóira a későbbiekben a MAG program során is építettek: trénerai Borsod-Ababúj-Zemplén, Somogy és Tolna megyéből a MAG projektbe is bekapcsolódtak.

A *belső gondozás rendszere* (a továbbiakban: BGR) előzményének tekinthető projektnek több kiemelendő eleme volt a konzulensek tekintetében is. Ilyen például az, hogy az együttműködés több munkaformában történt (konferencia, tanulmányút stb.), hogy előzetes felmérés készült arról, hogy az intézmények mit várnak a projekttől, vagy hogy a tapasztalatok egy vezetőképző kurzus formájában is összegződtek.

A BGR minőségfejlesztési modell Magyarországon 1998-tól került kiépítésre, a CED Rotterdam oktatási szolgáltató központ és 14 megyei pedagógiai intézet együttműködésében. A BGR modell kiépítésének célja annak elérése, hogy az intézmény folyamatosan törekedjen a minőség tökélesítésére – „előrelátáson, tervezésen és tanuláson alapszik, abból a célból, hogy az iskolát képessé tegye saját tapasztalataiból tanulni” (Göröcsné, 1999). Alapja egy Hollandiában kidolgozott és megvalósított tanuló-gondozási rendszer, mely az egyes tanulók, a csoport és az osztály szintjén valósul meg; az intézmények képessé válnak „a tanulók tanulási és szocioemocionális fejlődéséről folyamatosan szerzett információk alapján az iskola, az osztály és a tanuló szintjén fejlesztési terv készítésére, kivitelezésére és értékelésére”. Kiépítése intézményi innováció keretében, külső konzulens támogatásával valósult meg, 1999-re már több mint 70 felkészült konzulens segítette a referenciaiskolák munkáját. Az intézményen belül egy ún. *belső gondozó* koordinálta a különböző tevékenységeket, segítségével a tanárok, a tantestület elsajátítja azokat a képességeket, amelyekkel „a rendszert hosszú távon a mindennapi működés természetes keretévé teszi” (A belső..., 2005). A belső gondozó emellett egyeztetette az iskolavezetéssel az iskolai szintű fejlesztési lehetőségeket, és kapcsolatban volt a szülőkkel is. Konkrét feladatai a következők voltak (Göröcsné, 1999): csoport/tanulói megbeszélések megszervezése és levezetése, a tanulói teljesítmények követési rendszerének kialakítása és ennek kivitelezetése a csoportvezető tanárokkal, az eredmények elemzésében nyújtott segítség, egyéni és csoportos fejlesztési tervek kialakításában nyújtott támogatás, pedagógiai és didaktikai konzultációk előkészítése, diagnosztizáló és kompenzáló eljárások létrehozása és karbantartása. A belső gondozás tanári, tantestületi és intézményi szinten működött, ciklikus rendszerben. Öt fázisa:

regisztrálás, elemzés, tervezés, kivitelezés és értékelés. Bevezetése lépésenként megtervezett folyamat (elsődleges tájékoztatás, akár tapasztalt belső gondozóval; elhatározás; helyzetkép kialakítása; fejlesztési terv kidolgozása; különbséglista összeállítása a kiinduló és a kívánt helyzetről; feladatok prioritizálása, akciótervek létrehozása) volt, melyben külső segítségre is volt lehetőség. A támogatás formája a szakmai konzultáció és a belső szakmai továbbképzések voltak.

A belső gondozó az adott intézmény nevelőtestületének tagja volt, aki mind az iskolavezetés, mind pedig kollégái bizalmát élvezte. A belső gondozók személyét, számát és hatáskörét az iskolavezetés a nevelőtestülettel egyetértésben határozta meg. Feladatuk ellátására külön időt kaptak, például órakedvezmény által.

A BGR modell a Comenius 2000 Minőségfejlesztési Program (innentől Comenius 2000) célmegközelítési rendszerében (lásd később, a Comenius 2000 tárgyalásánál) a hármas szinten, a tanácsadói megközelítések szintjén jelenik meg.

A belső gondozás rendszere az egyéb, itt tárgyalt programoktól eltér abban, hogy a támogatást egy az intézményen belülről jövő kolléga jelentette, ami a fenntarthatósághoz és a belső kommunikáció, a csapatmunka erősítéséhez feltétlenül hozzájárult, hiszen a nehézségeket is együtt, az intézményen belül oldották meg – ehhez igény esetén külső konzulens segítséget nyújtott. A rendszer az iskolafejlesztési folyamat minden szintjét és fázisát érinti, célját, hogy egy felelősségteljes eszközt adjon az iskolák kezébe saját fejlesztésük elősegítésére, megfelelően szolgálta. A belső gondozók többlépcsős felkészítése ennek megfelelően tartalmában, időtartamában és formájában (egymásra épülő kurzusok és konzultációs órák) megfelelő.

A közoktatási törvény 1999. évi módosítása után került sor a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program bevezetésére, mely céljait három-három intézményi és fenntartói szinten bevezetett minőségfejlesztési modell bevezetésével kívánta elérni. Közülük csupán két intézményi modell kipróbálására és bevezetésére került sor. A Comenius I. intézményi modell a partnerközpontú működés kialakítását célozta meg, a Comenius II. „Teljes körű minőségirányítás alkalmazása” elnevezésű modell egy az önértékelésen alapuló, folyamatos minőségbiztosítási rendszer szervezeti kiépítését kívánta megvalósítani. A Comenius III. intézményi modell célja a megszerzett tapasztalatok átadása, a minőségfejlesztés terjesztése lett volna. Az Oktatási Minisztérium 2002-ben rendeletben határozta meg a minőségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat a közoktatási intézményekre vonatkozóan, mely szerint a közoktatási intézményeknek a Comenius I. modell szerinti önértékelésen alapuló minőségfejlesztési tevékenységet kell folytatnia. A 2002-es kormányváltás után azonban a Comenius az intézmények számára nem kötelező minőségfejlesztési programmá alakult át (Halász és Lannert, 2003). Az Oktatási Minisztérium 2000-től kezdve pályázati keretek között biztosított lehetőséget az iskoláknak arra, hogy valamelyik modellt kiépíthessék, és erre külső szakértői támogatást vegyenek igénybe. A kiválasztás után (intézménytípus, régió és fenntartó szerinti reprezentatív mintaválasztással) 465 intézmény kezdte meg a munkát az első modellen, s közülük 144 fogott bele a második modell építésébe. A nyertes intézmények olyan képzésben is részt vehettek, melynek segítségével a tantestületek képviselői a

minőségfejlesztési területen felkészültek a külső szakértővel való partneri együttműködésre. A programban az intézmények munkájának közvetlen támogatását tanácsadók végezték. A tanácsadói szolgáltatást végzőket szintén pályázati úton választották ki, tanácsadó céggként vagy egyéni tanácsadóként lehetett jelentkezni. Kiválasztásukkor szempont volt minőségfejlesztési szakmai ismeretük szintje, a pedagógiai szakma ismerete és tanácsadói attitűdjük erőssége, azaz hogy mennyire képes a jelentkező az ismereteket átadni, kommunikálni, kooperálni. Előny volt még a rendszerépítés terén szerzett korábbi tapasztalat. Az elvárt eredmény a jelentkező ipari, szolgáltatási területekről és a pedagógiából érkező szakértők tudásának szintetizálása, együttes felhasználása volt (A minőségfejlesztés..., 2000).

A Comenius I., II. intézményi modelljére való jelentkezés feltétele volt, hogy a pályázó pályázatában feltüntesse, milyen tanácsadóval, tanácsadó szervezettel kíván együttműködni a megvalósítás során (Menner, é. n.). A választást az Oktatási Minisztérium portálján közzétett, minősített tanácsadókból összeállított jegyzéke segítette. Menner Ákos „A tanácsadó szerepe a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program kiépítésében” című cikkében összefoglalja a tanácsadói szerephez szükséges kompetenciákat, készségeket (például I. modell: minőségügyi, közoktatási, Comenius I. modellel kapcsolatos alapismeretek), tanácsadói feladatokat (például a II. modellben a pályázás során: az intézmény tájékoztatása a projekt megvalósításáról és a tanácsadói megközelítésről, vezetői elkötelezettség és tantestületi támogatás vizsgálata, helyzetelemzés az eddigi minőségfejlesztési lépésekről, vagy a megvalósításkor: konzultáció a kibővített vezetéssel, a teljes tantestület oktatása vagy az egymástól való tanulás lehetőségeinek megteremtése). A projekt lezárásakor a tanácsadó feladata az volt, hogy a fenntarthatóság érdekében az intézmény munkatársait megtanítsa a minőségfejlesztési eszközök használatára, és a rendszer további működését szabályozó elemeket építsen be az intézmény szabályozó dokumentumaiba. Ahogyan Menner Ákos fogalmaz: „Ézért a tanácsadó feladata alapvetően, hogy az intézményekben kialakítsa a folyamatos fejlesztés iránti igényt, a szervezeti kultúrát javítsa, és megteremtse az intézményben a minőségirányítási rendszer működésének lehetőségeit az intézményvezetéssel együttműködve.” Összefoglalva, a minőségfejlesztési program tanácsadói szolgáltatásának feladatai tehát a következők voltak: projekttervezés, munkaterv összeállítása és karbantartása, a nyitott önértékelés támogatása, partnerazonosítás, mérési feladatok, okelemzés, célmeghatározás, intézkedési tervek előkészítése, irányított önértékelés és a fenntarthatóság biztosítása.

A tanácsadó az intézményi támogatást a következő formákban biztosította: a csoportos felkészítés során a résztvevő intézmények számára biztosított csoportos konzultáció (előadások, csoportmunka), a csoportos felkészítés során a résztvevő intézmények számára biztosított önálló konzultáció és helyszíni szemle. A tanácsadói munka lépései kontaktórákra lebontva kerültek meghatározásra, ezek igazolására munkanaplót vezettek. A fent leírt csoportos konzultációra 60, az önálló konzultációra pedig 30 kontaktórárt biztosított a program. Ezen felül a tanácsadó 15 kontaktórában a felkészítést segítő intézmény munkáját segítette.

A program tanácsadói szolgáltatásainak működtetésével kapcsolatban több oldalról merültek fel kételyek már működés közben. Intézményi szinten az aggodalmak arról szóltak, hogy a tanácsadói szolgáltatók az igazi nyertesei a programnak, míg maguk a tanácsadók úgy érezték, a cégekhez áramló szakértői díjakból a tanácsadók csekély mértékben részesültek. A szakértő cégek monopolhelyzetéről és az intézmények döntéseikben való korlátozottságáról is szól egy a résztvevő intézményekhez eljuttatott levél melléklete. Szintén a nehézségekről tanúskodik egy a Comenius II. intézményi modell tanácsadói képzésének részleteit összefoglaló cikk (Farkas, 2000). A résztvevő tapasztalatai szerint az előkészítő munka (pl. határidők tekintetében) kaotikus volt, a képzés célját tekintve pedig megtévesztő volt (térítéses tanácsadói képzés helyett kiválasztásra érkeztek). A résztvevő és társai megítélése alapján a „képzés” tartalmában és felépítésben, megvalósításban szakmailag elfogadhatatlan, előkészítetlen és etikátlan volt. A képzést egy pszichológus és egy minőségügyi szakértő vezette, a résztvevők hiányolták a közoktatási szakértőt a képző gárdából. Sajnos, az állításokat megcáfolni vagy alátámasztani releváns hivatkozható, nyilvános anyagok hiányában nem tudjuk. A tanácsadó szerep retrospektív értékelése e jelentős program megvalósításában előremutató lenne, hiszen a pozitív és negatív tapasztalatok ilyen nagy mintától sokat segítenének a buktatók elkerülésében a további fejlesztések során.

A *Megelőzés, alkalmazkodás, gondoskodás* (innenről MAG) elnevezésű, holland–magyar együttműködésben (OKI-APS) lezajlott projekt⁶ (2003–2006) átfogó célja az volt, hogy az általános iskolai tanulás az adaptív tanulásszervezés modellje alkalmazásával minden gyermek számára eredményes legyen, különös tekintettel a társadalmi kirekesztődés veszélyének kitett, hátrányos helyzetű diákokra. A folyamat háromszintű beavatkozásra épült, együttesen vettek részt benne az osztálytanítók, az intézményvezetés és a helyi oktatásirányítás képviselői. Eredményeképpen egy pedagógus-továbbképző és konzultációs program került kidolgozásra és megvalósításra, emellett egy vezetői továbbképző és konzultációs program kidolgozása és megvalósítása történt meg, amely a pedagógusok azonnali és hosszú távú munkájának támogatását célozza az adaptív tanulásszervezés gyakorlatának meghonosítása érdekében. A helyi oktatásirányítók számára olyan továbbképző és konzultációs program készült el, amely egyaránt épít a megyei/helyi fejlesztési célokra és az adaptív tanulásszervezést megvalósító iskolák segítő támogatására. A MAG támogató formái a tréningek és a konzultációk.

A MAG projekt különleges abban a tekintetben, hogy az iskolafejlesztést közvetlenül támogató tanítói tréner felkészítését kétszintű felkészítés előzte meg, azaz az ő tréneiket is tréningek keretében tanították meg a tréneri feladatok ellátására – a hét tanítói tréner két tanítók tréneit képző tréner készítette fel. Másik, a jelen tanulmány szempontjából releváns kiemelendő elem a projektben az a külön képzés, melyet a tréneri képességek, készségek fejlesztésére iktattak be. Ennek háttere az a felismerés volt, hogy az a tréneri

6 További részletekért lásd a program honlapját: <http://www.oki.hu/mag.php>

tudás, mely a feladatok ellátásán túl felelősségvállalást is jelent, a hazai megközelítéstől eltér. A konkrét képzésen túl a további felkészülések során is beépült a tréneri tudás gyakorlati továbbfejlesztése.

A 2004-ben elfogadott, *Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 3.1* „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése” című intézkedés programtervében meghatározott célja az volt, hogy elősegítse a közoktatás tartalmának és módszereinek megújítását, megteremtse a kompetencia alapú oktatásra való átállás alapjait. Az intézkedés két komponensből állt: egy több elemből álló, összetett központi programból (3.1.1. „Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira), melynek feladatait a Sulinova Közhasznú Társaság és konzorciumi partnerei, az Országos Közoktatási Intézet és az Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kht. végezték; valamint egy pályázati úton megvalósuló, második komponensből (3.1.2. TIOK pályázat, 3.1.4. követő intézmények pályázat, 3.1.5. pedagógiai szolgáltatók pályázat). Az első komponens három fő tevékenysége (programcsomagok, továbbképzés és támogató rendszer kifejlesztése) közül a jelen tanulmány szempontjából releváns tevékenység a harmadik elem, a megvalósítást, a pedagógiai munkát támogató hálózat létrehozása volt, melyet az egységes pedagógiai rendszer részeként bocsátottak volna a TIOK-ok rendelkezésére, a bevezetés és a további disszemináció alapjaként. A tervek szerint a pedagógusok számára összeállított továbbképzési program mellett minden kompetenciaterületre vonatkozóan létre kívántak hozni egy internetes felületet, mely biztosította volna a folyamatos szakmai kommunikációt és az online mentori támogatást. Emellett terveztek egy szakértői kört, melynek feladata az intézmények támogatása. A támogatást egyrésztől tanácsadás keretében a fejlesztő műhely részéről tervezték, emellett a programfejlesztés egy alprojektje volt a mentorhálózat, a mentorálás kiépítése. Egy másik alprojektben is megjelenik a támogatás: a 7. Közoktatási szakértőképzés célja a fejlesztési folyamatot támogató közoktatási szakértők tanácsadói, mentori feladatokra való felkészítése képzésfejlesztéssel, azaz egy intézményfejlesztési tanácsadói program létrehozása volt. A második komponensben a bevezetéshez és tanításhoz szükséges segítséget az intézmények a TIOK-ok mellett képzőktől (szakmai szolgáltatók munkatársai a Sulinova Kht. felkészítésében) és mentoroktól kaphattak. A TIOK-ok felkészítésekor a mentori hálózat kialakítására még nem volt lehetőség, így a feladatot központi mentorálással a fejlesztők látták el. Bár pozitív módon, a megoldás természetéből adódóan a fejlesztők és a tesztelők között közvetlen visszacsatolás alakult ki, a „kényszerű feltételek között megszervezett” mentorálás minőségéről a visszajelzések megoszlottak (A közoktatás..., 2008). A követő intézmények esetében már kialakult mentorhálózatot sikeresnek ítélik a pedagógusok támogatásában, a közvetlen kapcsolat hiánya itt negatívumként merül fel (A közoktatás..., 2008). A kompetencia alapú pedagógiai rendszer bevezetéséről összeállított Educatio kiadványban (A közoktatás..., 2008) összegyűjtött idézetek arról tanúskodnak, hogy a mentorhálózat sokat segített, de számos ponton tovább kellett volna fejleszteni (mentorálás minősége, formái, munkakapcsolat kétoldalúsága stb.).

Az intézkedés hatására megvalósuló módszertani váltásban a követő intézmények segítségével tehát a legfontosabb szerepet a mentorok végezték. A 2006-ban közzétett, HEFOP 3.1.3 („Felnépzítés a kompetencia alapú oktatásra”) pályázati komponensben nyertes intézmények részére nyújtandó mentori feladatok ellátására való felhívás eredményeként 12 intézmény 249 fő mentorjelöltjének kiképzésére került sor. A kiválasztáskor célként fogalmazódott meg, hogy minél több olyan jelölt legyen, akiknek korábbi TIOK-intézmény munkatársaként releváns tapasztalata van. A mentorok felkészítését 30 órás akkreditált képzés keretében, „Mentorfelkészítés a kompetencia alapú oktatási programcsomagok adaptálásának elősegítésére” címmel a Sulinova Kht. szakemberei végezték. A mentorképzés kompetenciaterületekhez kötődően történik, egy mentor csak egy kompetenciaterület, azon belül is egy iskolai szakasz képzésén való részvételre volt jogosult. A jelentkezés előfeltétele a minimum ötéves tanítási vagy óvodapedagógiai gyakorlat, előny volt a HEFOP 3.1.2-ben szerzett tapasztalat. A kurzus idő hiányában a tartalmi elemekre koncentrált (fejlesztési koncepció, programcsomagok), a mentori/tanácsadói készségek fejlesztésére nem került sor (A közoktatás..., 2008) annak ellenére, hogy ez célként megjelent a felhívásban. Munkájukat a továbbiakban három műhelymunka támogatta.

Az intézmények számára a mentorok igénylése nem volt kötelező, a biztosított mentorjegyzék (a kiképzett mentorok listája) szintén csak ajánlás volt, mivel a pályázat nem írta elő, hogy közülük kell választani. Ez az összehangolt, közös koncepcióra épülő munka hatékony megvalósításának akadályja lehetett.

A tapasztalatokat összegezve elmondható, hogy a pozitívumok mellett célszerű lett volna a mentorok intézmények által történő kiválasztását, segítségét teljes egészében centralizálni; a mentoroknál a TIOK-tapasztalatok mellett a szaktanácsadói tapasztalatokat is előnynek tekinteni; valamint a mentori véleményeket a fejlesztési folyamatba jobban bevonni. A végső értékelés (A HEFOP 3.1..., 2007) keretében elvégzett interjúkban és fókuszcsoportos beszélgetésekben többször emlegetett elem volt a programcsomagok intézményi bevezetését támogató mentorok vélt felülfinanszírozottsága, a kritika szerint a mentorok tényleges szakmai segítségnyújtásához képest túl magas volt díjazásuk.

SZAKISKOLÁK

A szakiskolai közismereti és szakmai képzés megújítását célul maga elé tűző *Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP)* 2003-ban indult, és két hároméves szakaszban (SZFP I. és II.), előrehozott programzárással 2009-ben ért véget. A „komplex, a szakiskola pedagógiai tevékenységének minden részére kiterjedő iskolafejlesztési program” (Gál, 2010) átfogó célja az volt, hogy a szakiskolai képzés minőségének fejlesztésével ezek az intézmények megfelelő alapot adjanak tanulóiknak a sikeres szakmai és személyes életúthoz. A program mint fejlesztési folyamat eredménye egy olyan szakiskolai modell legyen, mely alkalmazható lesz a többi érintett iskolában is. Az első szakasz 90 iskola részvételével 2003–2006 között zajlott, öt komponenset (közismereti és szakmai alapozó; szakképzés-módszertani; hátrányos helyzetűek reintegrációja; önfejlesztő iskola, iskolai menedzsment; minőségfejlesztés, intéz-

ményi minőségbiztosítás) és öt projektet (angol, német, mérés-értékelés, pályaaorientáció, informatika) magába foglalva. Az első szakasz tapasztalataira építve 2006-ban megkezdődött a 2011-ig tervezett második szakasz, mely végül 2009-ben lezárult. A program szerkezete ebben a fázisban átrendeződött: hat fejlesztési terület köré rendeződött (Hátrányos helyzetűek reintegrációja; Közismereti oktatás megújítása; Szakmai alapozás megújítása; Szakképzési évfolyamokon módszertani fejlesztés; Mérés-értékelés; Önfelkészítés-intézményfejlesztés; Minőségfejlesztés), céljait tekintve olyan fejlesztésekkel, tartalommal, melyek eredményeképpen a szakiskolai képzés „rugalmasan képes reagálni mind a gazdasági élet (a munkaerőpiac szereplői), mind a szakképzésben tevékenykedők igényeire, alkalmazkodni tud a demográfiai változásokhoz és a szakképzést érintő regionális sajátosságokhoz” (Gál, 2010). A második szakaszba 70 szakiskola került bevonásra, a regionalitás elvét figyelembe véve. További részletek, letölthető anyagok és a két fázis zárójelentései a program honlapján olvashatók.⁷

Mentorok az első szakaszban az „A” komponensben (Közismereti oktatás és szakmai alapozás), a második szakaszban a Szakmai alapozás fejlesztési területen működtek. Alapvető feladatuk mindkét esetben a folyamatos helyszíni támogatás, az információközvetítés és a kapcsolattartás (iskolák, programvezetés) biztosítása volt. Pályázat útján választották ki őket a feladatra, a második fázis esetében az első fázis kiemelkedő fejlesztő munkát végző mentorai közül. A zárójelentések tanúsága szerint felkészítésüket az SZFP szakmai vezetősége, valamint neves közoktatási és szakképzési szakértők irányították, további munkájukat mentortalálkozók segítették. Az első fázisban a 30 mentor egyenként 3–7 szakiskola támogatását végezte, mentori látogatások formájában; mindezeket mentori beszámolókból rögzítette. A mentori tevékenységet mentori találkozókkal támogatta a program. A mentori látogatások mindig megelőzték a továbbképzéseket, így a regionális képzések előtt lehetőség nyílt előzetes eszmecserére. A mentorok felkészítésére az első fázis harmadik évében került sor, a pályázat útján kiválasztottak az SZFP I. fejlesztési munkáiban a szakértő teamekhez kapcsolódva már releváns tapasztalatokat szereztek. A második fázisban az 50 iskolai mentor a tantestület munkáját segítette az iskolafejlesztési folyamatban, mégpedig kihelyezett tantestületi továbbképzések (az új kerettantervet bevezető kollégák), ezen belül plenáris előadások és kiscsoportos tudás- és tapasztalatcsere; valamint regionális műhelymunkák keretében. Képzésükre a program kezdetekor került sor, fő tematikus feladatuk itt is az új szakiskolai kerettantervek hatékony és eredményes intézményi adaptálásának segítése volt. Személyükben a támogatás mellett a program folytonossága is képviselve volt. A 2007-ben tartott SZFP bemutatónapok keretében tartott bemutatóórák előkészítését is szakmai és módszertani mentorok segítették – tanácsadással, óralátogatással és óramegbeszéléssel.

Az animátorok a „D1” komponensben, a második fázisban pedig az Önfelkészítő iskolák fejlesztési területen segítették az iskolafejlesztési folyamatot. Az animátorok az első szakaszban a pályázati úton bekerült szakértők közül kerültek ki, a kiválasztásnál nagy hangsúly esett személyiségükre és módszertani felkészültségükre, hiszen ezek döntőek a

tréningek hatékonyságában. „Iskolaközelben” (Szakiskolai, 2006) dolgozó jelölteknek kellett lenniük, párban dolgoztak – egyiküktől az önfejlesztésben, a másiktól a szakképzésben való jártasságot vártak el. A 28 animátor felkészítése egy csapatépítési, együttműködési tréningen kezdődött, itt került sor a párok összeállítására is. További munkájukat segítették a képzések előtti és utáni megbeszélések, valamint a rendszeres animátori egyeztetések. A képzéseken az animátorok többféle munkaformában segítettek az iskolák képviselőit, például csoportfoglalkozások, informatikai foglalkozások, projektmunka támogatása, koordinálása vagy pódiumbeszélgetés moderálása által. A résztvevőkkel közösen utaztak külföldi tanulmányutakra. Helyszíni látogatásokat a „D2” komponens szakértőivel végeztek, itt számos feladatuk volt, például interjúk készítése a vezetőkkel, az SZFP-komponensvezetőkkel, munkatársakkal és a fejlesztői csoportok vezetőivel, szakértői egyeztetés és záró megbeszélés megvalósítása (helyzetfelmérés/tapasztalatok, jövőbeni tennivalók). Helyszíni tanácsadást koordináltak, vezettek összesen 18 órában. Az első szakasztól különbözően, a második szakaszban az animátorok felkészítését nem pszichológusok, hanem trénerok koordinálták, a hangsúly a csapatépítésre került (Gál, 2010). Külön felkészítésre volt szükség, hiszen az animátorok részben kicserélődtek. A csapatépítés után az animátorok megkezdték a képzési modulok kis csoportokban való kidolgozását. Az iskolák megismerése érdekében helyszíni látogatást tettek az intézményekben. Az animátori munka segítésére összesen ötféle találkozó került megszervezésre: képzések előtti és utáni megbeszélések, belső körös megbeszélések az adott terület vezető szakértőivel, intézménylátogatásra történő felkészítés és egyeztető megbeszélés a jövőbeni tervezéshez.

A szakértők mindkét szakaszban pályázati úton kerültek kiválasztásra. Szakterületüktől (például mérés-értékelés vagy informatika) és a támogatott célcsoporttól (intézményvezetés vagy pedagógusok) függetlenül feladatuk a helyszíni támogatás volt, munkaformáik pedig a látogatások, konzultációk, regionális tanácskozások és konferenciák.

A „Dobbantó – az egyéni ütemterven alapuló, a szakképzést előkészítő évfolyamok tartalmi fejlesztése és az intézményi megvalósítás támogatása” elnevezésű program koncepcióját a Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (FSZK) dolgozta ki, a megvalósítás 2008-ban kezdődött meg. Célja az volt, hogy „dobbantót” kínáljon a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének rendellenességével küzdő, az iskolarendszertől a tankötelezettség teljesítése előtt kisodródott diákoknak arra, hogy a szakiskolai képzést megelőző előkészítő tanévben a számukra tartalmában és tanulásszervezésében megfelelő képzést biztosítson a kijelölt szakiskolákban. Ily módon a tanulók teljesíteni tudják a tankötelezettséget, és megszerzik a munkaerőpiacra történő kilépéshez szükséges alapkompenciákat. A program során a tananyag és a szükséges komplex támogatás az egyéni igényekhez kell, hogy illeszkedjen, hasonlóan a kimeneti követelményekhez. Az intézmények a programba pályázat útján kerülhettek be. A Dobbantó három nagy szakaszban valósul meg: az első a fejlesztési szakasz (kiválasztás, felkészítés – 2008. június–november), a második szakasz a felkészülés a megvalósításra (2008. november – 2009. augusztus), és az utolsó a megvalósítás, amely 2009 szeptembere és 2010 júniusa között folyt, az ország 22 iskolájá-

ban.⁸ A program egy nyitó konferenciával indult 2008 novemberében. A programban részt vevő intézmények több formában is kapnak külső segítséget a fejlesztési folyamat során, ezek közül jelen írás az iskolavezetést személyesen segítő *edu-coachokra* és a pedagógusokat támogató *változást segítő mentorokra*, azaz a Dobbantó támogató „szakmáira” koncentrálnak. A koncepciót, amely szerint munkájukat végzik, a program Iskolafejlesztési Munkacsoportja dolgozta ki, ők végezték a felkészítésüket is. Mindkét támogató szerep megvalósulását folyamatosan segítik és nyomon követik, összehangolják együttműködésüket.

Az *edu-coach* havonta két napot tölt a hozzá tartozó intézményben, melyet ő maga választott ki; munkáját egy *educoach*-vezető segíti. Árnyékcoachként követi az iskolavezetést, azaz az igazgató és a delegált helyettesek egy-egy munkanapját; célja, hogy a vezetőket segítse feladataik eredményesebb ellátásában. Munkája hatékonyságát, a szakiskola változástudatosságát az adott iskolavezető meglévő tudása és attitűdje határozza meg. Az *edu-coach* munkavégzésének kereteit a program koncepciója előre meghatározza. Egy *edu-coach* egy intézménynek segít munkájában, azaz 1–3 főt támogat. Feladata négy fő területet érint, ezek eredményesebb megvalósítására koncentrálnak: 1. a szakképzés paradigmájának, életképességének meghatározása (például az iskola jövőképe kialakítása), 2. a szakiskola változástudatossága (pl. a változással szembeni ellenállások elhárítási technikáinak meghatározása), 3. a szakiskola vezetéséhez szükséges tudás (pl. az iskolavezetés tudáselemeinek megismerése, változások nyomon követése) és 4. az iskolafejlesztés fenntarthatósága (pl. kapcsolatépítés, együttműködés különböző célcsoportokkal). Az *edu-coach* további feladata az adott intézményben működő változást segítő mentorral és a többi *edu-coach*csal való egyeztetés. A kapcsolattartást, a jelentéseket és az adatszolgáltatást elektronikus úton intézi, így tartja a kapcsolatot az iskolafejlesztést támogató Regionális Segítő Munkacsoporttal is.

A változást segítő mentorok a programban kettős szerepet tölthetnek be. Egyrészt képzői, tréneri feladatokat látnak el, másrészt folyamatosan mentori támogatást nyújtanak az adott iskola pedagógusai számára. A mentor a pedagógusok támogatását egyéni és csoportos szinten is végzi, emellett folyamatosan kapcsolatot tart az érintett *edu-coach*csal, a többi mentorokkal és a Regionális Segítő Munkacsoporttal. Feladata négy témakör köré csoportosul: 1. adaptív és differenciált tanulásszervezés alkalmazása a tanítás során (pl. a pedagógiai diagnózis alkalmazása), 2. a tanulást támogató eszközrendszer használata (a kompetencia alapú programcsomag), 3. személyiségfejlesztés/mentorálás (pl. nagyobb empátia kialakítása a tanulók felé), 4. pályorientáció (pl. reális karrierterv összeállítása), 5. együttműködés (pedagógusok közti kooperáció kialakítása). Az alkalmazott munkaformák a tréningek és találkozók.

A Dobbantó programban a támogató szerepek nagy jelentőséggel bírtak a sikeres megvalósításban. Kétszintű, helyi, személyes támogatást nyújtottak, ami nélkül ezen innovatív program nem működhetett volna. Egy teljesen és egy részben új fogalmat hoztak be a közoktatásba: *edu-coachok* korábban sosem léteztek e közegben, sőt maga a kifejezés is

⁸ Részletesebb információért lásd www.fszk.hu/dobbanto

e program részeként kitalált nyelvi lelemény. Bár mentorok már az SZFP-ben is léteztek, és más értelemben is használták már e szót a közoktatásban, a „változást követő mentorok” kifejezés itt jelenik meg először. Mindkettő már nevében hordozza újszerűségét. Az edu-coach szerep az első kísérlet arra, hogy az üzleti szféra hatékonyságot segítő, bevált elemei integrálódjanak a közoktatásba, ezzel egy új perspektívát, új tudást adva a meglévő tapasztalatokhoz. Új tudás ez abban is, hogy coaching tevékenységet ebben a szférában korábban nem végeztek, így az üzleti coachoknak kiképzettek közül kerültek a jelentkezők kiválasztásra. A versenyszférában bevált technikákat, attitűdöket a programban történt célirányos felkészítés segítségével az edu-coachok szintetizálták az adott helyzetre, az oktatási intézmények vezetésére jellemző kérdésekkel és válaszokkal. A két kultúra találkozása nem lehet konfliktusmentes, ám az interjúkból kiderül, hogy végül hatékony együttműködés, közös problémamegoldás és csapatmunka lett jellemző, és nem utolsósorban megjelentek az üzleti szférának a közoktatásban is hasznosítható elemei is a menedzsment szemléletében. A változást segítő mentorok, ahogyan azt nevük is jelzi, nem általános segítők, hanem abban támogatják a pedagógusokat, hogy valós változás mehessen végbe a program eredményeként. A mentorok gyakorlattal és releváns tapasztalattal rendelkező pedagógusok, így tényleges segítséget képesek nyújtani kollégáiknak.

A programról készült küldő értékeléséből kiderül, hogy az átgondolt koncepció és a megfelelően előkészített megvalósítás eredményeképpen „a coachokkal és mentorokkal való együttműködés zavartalan” (Elkészült..., 2009). A külső értékelés teljes változata még nem elérhető, az anyag az érintettek több eszközzel való felmérése után pontosabb képet ad majd a támogató szerepek hatékonyságáról. Tovább pontosítják majd a képet a program 2010-ben elkészült minőségfejlesztési rendszerében (Bognár, 2009) tervezett, hatékonyságot felmérő fókuszcsoporthoz tartozó interjúk eredményei.

Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) keretében, az Európai Unió 2007–2013 programozási időszakaihoz kapcsolódva került összeállításra a Társadalmi Infrastruktúra (TIOP) és a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP). A kettő közül jelen tanulmány csak a másodikra koncentrálna. A TÁMOP a HEFOP egyes elemeinek továbbvitele mellett új programok kidolgozására vállalkozott, az ÚMFT átfogó céljaihoz, a növekedéshez és a foglalkoztatás bővítéséhez elsősorban a munkaerőpiac kínálati oldalára irányuló intézkedésekkel, az emberi erőforrások fejlesztésével járul hozzá. Céljait a munkaerő-piaci kereslet és kínálat összhangjának javításával, az aktivitás területi különbségeinek csökkentésével, a változásokhoz való alkalmazkodás segítségével, az egész életen át tartó tanulás elősegítésével, az egészségi állapot és a munkavégző-képesség javításával, valamint a társadalmi összetartozás és az esélyegyenlőség javításával kívánja elérni. Fő horizontális célokként az esélyegyenlőséget, a fenntarthatóságot és a területi kohéziót jelöli meg. Prioritási tengelyei a foglalkoztathatóság fejlesztése, a munkaerőpiacra való belépés ösztönzése; az alkalmazkodóképesség javítása; minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek; a felsőoktatás tartalmi és szervezeti fejlesztése, a tudásalapú gazdaság kiépítése érdekében; társadalmi befogadás, részvétel erősítése; valamint egészségmegőrzés és egészségügyi humán erőforrás

fejlesztés. A fentiek közül itt a 3. prioritás, „A minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek”, ezen belül is a „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – innovatív intézményekben” konstrukció tanácsadó szolgáltatásairól adunk képet.

A TÁMOP 3.1.4 programban nyújtott támogató szerepek tára messze a legbővebb a hazai iskolafejlesztési programok közt. Ennek oka természetesen a program léptéke, hozzájárulhat azonban az is, hogy a tervezés időszakára már számos tapasztalat összegyűlt e téren. A programban a támogató szerepek három nagy csoportra oszthatók: voltak kötelezően, bizonyos feltételek esetén kötelezően és opcionálisan választható segítők. Az összefoglalást legnagyobb részét az Educatio Kft. portálján található „Szolgáltatói Kosár. Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – innovatív intézményekben (TÁMOP-3.1.4/08/1-2, TÁMOP-3.1.4/09/1)”⁹ próbaüzemének 2010. április 10-én letöltött adataira építettük. A mindösszesen 8 + 19 egyéb tanácsadói szolgáltatás közül hat kötelezően beépitendő.

A fejlesztéshez kötelezően igénybe veendő támogató szerep a *komplex intézményi szaktanácsadó*, akinek feladata az, hogy segítsen az intézménynek és a fenntartónak egy helyzet-elemzés összeállításában a kompetenciafejlesztés gyakorlata és szükségletei szempontjából; tanácsadást nyújtson a választandó programcsomagok összeállításához, a kapcsolódó módszertani képzésekhez. Emellett vizsgálja az oktatásszervezési eljárásokat az egyenlő hozzáférés és a fenntarthatóság biztosítása szempontjából, valamint javaslatot tesz a tartalomfejlesztés tervezéséhez intézményintegráció vagy fenntartói együttműködések esetén. Fontos feladata még a fejlesztési program szakmai ellenjegyzése. A szaktanácsadót az intézmény az országos szaktanácsadói jegyzékből választja ki. Felkészítése a komplex intézményfejlesztési helyzetelemzés és szakvélemény készítésére felkészítő, HEFOP 3.1.1. programban kidolgozott tanácsadói képzés keretében történik. Hasonlóan minden intézmény számára kötelező a folyamat-tanácsadói szolgáltatás (intézményi folyamat-szaktanácsadó), melynek keretében a vezető és a fenntartó kap támogatást a pályázati célok elérése és a fenntarthatóság biztosítása érdekében, emellett feladata még az egyenlő hozzáférés és kompetenciafejlesztés szervezeti kultúrájának kialakulását, intézményesülését segíteni. Kapcsolatban áll az intézményben dolgozó további támogató szakemberekkel, szaktanácsadókkal, mentorokkal, koordinálja munkájukat. A jelöltek az Educatio Kft. TÁMOP 3.1.1. keretében kidolgozott, az összetett intézményi innováció vezetői támogatására szolgáló, „intézményi folyamat” szaktanácsadói feladatokra felkészítő moduláris képzés során készülnek fel. Érdekesség, hogy a folyamat-tanácsadó vezető támogató szerepe és az elnevezés nem új, a Pedagógus Szakma Megújítása (PSZM) projektben 1992-ben indult egy vezető-képző kurzus vezetőknél, a háromszor egyhetes tréning közben pedig folyamat-tanácsadók segítették a gyakorlást (Barlai és Pecsénye, 2007). A kompetenciaterületi mentor-szaktanácsadó tevékenysége a kompetenciaterületekhez, azokon belül a pályázatban megjelölt életkori szakaszokhoz kifejlesztett tanácsadási tevékenység. Igénybevétele a programok és kapcsolódó programcsomagok bevezetését, adaptációját végző pedagógusok mindegyike számára kötelező (feladatai: a kereszttantervi együttműködések támogatása, különösen

9 <http://kosar.educatio.hu/index.php/main/index/1271532598.edu/1271532618>

olyan kompetenciaterület választása esetén, mely több tantárgyat érint, ezért a kompetenciafejlesztő feladatokat szükséges összehangolni; támogatja a helyi tantervfejlesztés / kollégiumi nevelési programfejlesztés és az innováció összhangjának megteremtését, a kompetenciaterülethez kapcsolódó mérő- és értékelő eszközök alkalmazását, valamint együttműködik a folyamat-tanácsadókkal). Felkészítő kurzusuk: „Egy-egy kompetenciaterületre és életkori szakaszra vonatkozóan mentor-szaktanácsadói feladatok ellátására felkészítő moduláris képzés”, TÁMOP 3.1.1. Az IKT fejlesztési folyamat-szaktanácsadó az intézményvezetést segíti az intézmény pedagógiai programjának, informatikai stratégiájának és informatikai fejlesztéseinek a kapcsolódó kompetenciák fejlesztésével való összehangolásában. Felkészítő képzése „Az IKT fejlesztési folyamat-szaktanácsadó felkészítése a digitáliskompetencia-fejlesztés támogatására” (HEFOP 3.1.1). Az IKT mentor-szaktanácsadó a közoktatási intézményekben az IKT kompetencia alapú oktatás bevezetését, alkalmazását segíti, képzése a „Mentorfelkészítés az Infokommunikációs Technológia kompetencia alapú oktatás adaptálásának elősegítésére” kurzuson történik. Idetartozik még az ún. IPR (az intézményi integrációs pedagógiai gyakorlat, az együttnevelés pedagógiai eljárásainak alkalmazása) módszertani szaktanácsadó, aki három módszertani csoportban történő felkészítés alapján (pl. tanórai differenciálás, projektpedagógia) abban segít, hogy a tanulók a feladatellátási hely oktatásszervezési eljárásaiban, tanórai folyamataiban, értékelési rendszerében fenntartható módon honosodjanak meg.

Az adott feltételrendszerrel függően kötelező tanácsadói szolgáltatások közé tartozik az IKT helyzetelemző szaktanácsadó, aki a komplex tanácsadó javaslata alapján segíti az intézmény IKT helyzetelemzésének elkészítését. Felkészítése az Infokommunikációs Technológia (IKT) alapú helyzetelemzés és szakvélemény készítésére felkészítő tanácsadói képzés keretében történik. Esélyegyenlőségi szakértő igénybevétele akkor kötelező, ha a fenntartó olyan településen található, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya meghaladja a 40%-ot bármely feladatellátási helyen az össztanulói létszámhoz viszonyítva, feladata a pályázat mellékleteként benyújtott közoktatási esélyegyenlőségi helyzetelemzés és közoktatási esélyegyenlőségi intézkedési terv megvalósulásának mentorálása. Mindezekre az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Esélyegyenlőségi Igazgatósága által e célból kidolgozott szakértőképzésen készül fel.

A fent felsoroltak mellett összesen még 16 egyéb tanácsadói szolgáltatást találtunk, ezek közül három volt részletesen kifejtve. Ilyen támogató szerepek az SNI adaptációs szaktanácsadó, aki az intézményvezetésnek és a fenntartónak nyújt segítséget e területen, vagy a szervezetfejlesztési szaktanácsadó, aki az intézményvezetést támogatja az intézmény működését átható innovációs tevékenységek, fejlesztőprogramok következtében végbemenő szervezeti változás, megújulás menedzselésében. Az intézményfenntartó számára nyújtandó szaktanácsadói tevékenység a fenntartót segíti a pályázat céljaihoz illeszkedő, annak eredményes megvalósítását szolgáló oktatási, pedagógiai tanácsadói szolgáltatás tervezésében és megvalósításában. Felkészítésükről részleteket nem találtunk. A felsoroltak mellett egyéb tanácsadói tevékenységek vehetők igénybe, például a mérés-értékelés, a tanügyigazgatás vagy a minőségbiztosítás területén.

A szaktanácsadók kiválasztását az ugyanezen a portálon található szaktanácsadói lista segíti, melyben 1296 fő kerül részletezésre. A táblázat tartalmazza a szaktanácsadók elérhetőségeit, a területeket, amelyekben kompetensek a tanácsadásra, és a régiókat, ahol működnek; emellett kiderül az is, hogy befejezték-e már a feladatra való felkészítést.

A TÁMOP szolgáltatói kosár egyik elemeként megjelenő tanácsadói szolgáltatásokról elmondható, hogy igen komplex rendszert alkot, a fejlesztés minden területén segítséget nyújt. Újdonsága az is, hogy az adott intézmény helyzetéhez adaptálható abban a tekintetben, hogy a kötelezően választhatók mellett az egyéb szolgáltatásokat csak akkor veszik igénybe, ha bizonyos feltételek fennállnak, vagy a fejlesztendő környezet azt szükségesnek ítéli meg. A felkészítés kidolgozott, előkészített környezetben zajlik, felhasználja a korábbi tudást (HEFOP).

TAPASZTALATOK ÉS INTERJÚK

A hazai tapasztalatok összegyűjtését nem programspecifikus (azaz konkrét iskolafejlesztési programhoz nem köthető) és programspecifikus (azaz egyes programok keretében megvalósított) tanácsadásra választottuk szét. A nem programfüggő támogatás formája a szaktanácsadás volt, ez a megyei pedagógiai intézetekre, később az országos feladatok tekintetében az OFI-ra épült. Az egyes programok különböző célú, helyszíni, személyes támogatást biztosító szerepei elnevezésükben igen nagy változatosságot mutatnak, voltak konzulensek, belső gondozók, tanácsadók, trénerek, animátorok és szakértők, és vannak mentorok, educoachok, szaktanácsadók és mentor-szaktanácsadók – az alkalmazott kifejezések az adott szerep jellegét tekintve beszédesek. A feltérképezett külföldi példákban hasonló elnevezéseket találunk (tréner, coach, konzulens, tanácsadó). A legegységibb és leginnovatívabb szakmanévnek az „edu-coach” (Dobbantó) tűnik, amely már nevével jelzi, hogy az üzleti életből kölcsönzött coach működik ezentúl az oktatás területén. Egy kifejezést találtunk, amelyet Magyarországon – valószínűleg a szakfelügyelői rendszer negatív megítélése miatt – a külfölddel szemben nem használnak: ez az inspektor, amely miatt a támogatásba sokan beleértének a többek által ijesztőnek talált, így demotiváló ellenőrzést, értékelést is. A támogatott célcsoportok tekintetében szembetűnő különbség a hazai és a külföldi gyakorlat között, hogy nálunk a célcsoportok között megjelenik a fenntartó, ami a hazai tulajdonosi és rendelkezési hatáskörök sajátosságának tulajdonítható. A támogatók kiválasztása pályázati úton vagy egy zárt csoport tagjai közül történik, a segítség általában kívülről érkezik (kivétel például a BGR belső gondozója). A jelentkezés előfeltételei különböző mértékben vannak körülhatárolva, általában kötelezően elvárt elemekből (pl. pedagógusi képzettség) és előnyökből (általában a célterületen szerzett jártasság) állnak össze. A támogatók és a támogatott intézmény összekapcsolása több módon történhet: a támogató választ intézményt, a program kapcsolja össze a kettőt, például regionális szempontok szerint, vagy az intézmény választ, leginkább a program adatbázisából. A felkészítés képzés keretében történik, itt általában a fókuszban a fejlesztési terület tartalma van, ritkábban kerül sor a tanácsadói képességek, készségek fejlesztésére. A felkészítői képzés mellett a támogató szakmák további segítséget konzultációk, megbeszélések, műhelymunkák vagy

tanulmányutak formájában kapnak, melyek formája, időtartama, gyakorisága változó; koordinálásukat, vezetésüket külső trénerek, szakértők vagy a program saját szakértői végzik. A támogatók a támogatott célcsoportokat szintén több munkaformában segítik, ilyenek a helyszíni tanácsadás, konzultáció, helyszíni vagy külső helyszíni, bentlakásos tréning/továbbképzés, egyéni/intézményi vagy csoportos felkészítés, műhelymunka, regionális találkozó/konferencia, tanulmányút. Közös eleme a támogatásnak a kapcsolattartás, személyes, elektronikus és telefonos formában. Az együttműködés dokumentálásában a következő dokumentumtípusok érhetőek tetten: az előkészítéskor a fejlesztési vagy implementációs, esetleg munkaterv, a megvalósítás során a munkanapló vagy a jelentés, záráskor az összegző beszámoló. A külföldi gyakorlatból az elérhető dokumentumok alapján kevés részlet azonosítható, ezek nem különböznek a fent leírtaktól.

Az interjúkon kapott válaszokban több, a támogató szakmák integrálásához köthető eredményt megfogalmaztak a válaszadók. A segítő szerepeknek köszönhető például az, hogy a program intézményre szabottá válik. Fontos eredmény, amelyet több programmal kapcsolatban is megemlítettek, hogy a többszintű támogatás esetében a tanácsadók közvetlen kapcsot jelentenek a folyamat résztvevői között, így a perspektívák könnyebben közelebb hozhatók egymáshoz, a változásokat a többiek szempontjából is megérthetik. A külső segítség igen jelentős szerepet tölt be a tervezésben (pl. helyzetelemzés segítése), a megvalósításban (pl. információközvetítés, képzés) és a fenntarthatóságban. A Dobbantó edu-coachai új szemléletet és az üzleti szféra tudását hozzák be a közoktatásba.

Nehézséget az interjúalanyok többet fogalmaztak meg, mint eredményt – ez alapján a terület még feltétlenül további fejlesztésre szorul. Fontos, hogy a támogatást a célcsoportok ne ellenőrzésnek, értékelésnek, hanem segítségnek tekintsék. Több esetben nem volt megfelelő a támogatók felkészítése – például kizárólag tartalmi jellegű volt, a tanácsadási képességek, készségek háttérbe szorultak, ez olykor csökkent hatékonysághoz vagy akár szereptévesztéshez vezetett. A támogató szerepek gyakorlótól nem minden esetben vártak el releváns tapasztalatot, pedig ez a résztvevők szerint az eredményesség egyik meghatározója. A szakmák minőségbiztosításának hiánya szintén gyakran akadályozta a fejlesztésben való megfelelő részvételüket.

A jövőbeni fejlesztések szempontjából releváns implikációkat összegezve, a hazai és nemzetközi tapasztalatokra és az interjúkon kapott adatokra építve, a következők állapíthatók meg: A célcsoportokra vonatkozóan a folyamatban mind a fenntartókat, mind az intézményvezetést, mind a pedagógusokat együtt kell megcélózni. Az intézményvezető kizárása vagy például juttatás tiltása miatti ellehetetlenítése akadályozza az eredményességet. A különböző célcsoportok közös munkája azonban – például megbeszélések vagy képzések formájában – igen hatékony lehet a közös megértés és felelősségérzet szempontjából. A támogatás döntéshozóinak és a támogatott célcsoportoknak kapcsolatban kell lenniük egymással, ennek koordinálása a helyszíni támogatást segítő szakember feladata. A támogatás megszervezésekor több támogatói szerep esetén pontosan specifikálni szükséges a köztük elvárt együttműködés kereteit, egyéni támogatás esetén a támogató és a támogatott „összeparosítását” ki kell dolgozni, nem véletlenszerűen intézni.

Összegezve elmondható, hogy a támogatói szerepek jelentősége az iskolafejlesztési programok eredményességében mindenki számára egyértelmű, ennek megfelelően egyre nagyobb hangsúlyt kap a tervezési szakasz során. Mindezek ellenére a megvalósítás még sok esetben döcögős, a hatékonyságot több tényező akadályozza. A téma feltétlenül további vizsgálódást érdemel, hiszen a jól működő segítők a program intézményi szintű beépítésében és fenntarthatóságában döntő szerepet játszanak.

IRODALOM

A Belső Gondozás Rendszeréről iskoláknak dióhéjban (2005). CED Hungária Humán Szolgáltató Bt., Győr.

ACKERMANN, LINDA S. (1986): *Fejlődés, átmenet és átalakítás. A szervezetfejlesztés fontossága.* In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): *Oktatásmenedzsment.* <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/oktatasmenedzsment#tart>

A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program (1999): *Minőségfejlesztési kézikönyv. I. Oktatási Minisztérium, Budapest.*

A Framework for Effective School Improvement. Final report of the ESI project (2001). Szerk. Reezigt, George J. GION, Institute for Educational Research, University of Groningen, Hollandia.

A HEFOP 3.1 intézkedés értékelése (2007). Expanzió Humán Tanácsadó, Budapest.

A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában (2008). Szerk. Zsigovits Gabriella és Papp Ágnes. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.

A MAG projekt negyedik évének értékelése (é. n.).

A minőségfejlesztés hosszú távú folyamata – Interjú Herneczki Katalinnal a minőségfejlesztésről (2000). Készítette Schüttler Tamás. Új Pedagógiai Szemle, 2000. szeptember. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

ANNÁSI FERENC ÉS GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA (1999): *Ami a BGR-modell hátterében van... A BGR-modell vonatkoztatási pontjai.* In Görcsné Muzsai Viktória és dr. Szakácsné Foki Katalin (szerk.) (1999): *Iskolafejlesztés – másképp. Tervek, programok, tanulmányok.* Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr.

BALÁZS ÉVA ÉS PALOTÁS ZOLTÁN (2006): *A közoktatás irányítása.* In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2006.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

BARLAI RÓBERTNÉ (É. N.): *Szervezetfejlesztés az iskolában.* Szakképzés.

BARLAI RÓBERTNÉ KATALIN (É. N.): *Iskolavezetés 25 év távlatában – a Bárcziban.*

BARLAI RÓBERTNÉ (2009): *Szervezetfejlesztés.* In Tanári kézikönyv 2009. Raabe, Budapest. <http://www.raabe.hu/pages/tartalomjegyzek/TLK.pdf>

BARLAI RÓBERTNÉ ÉS PECSENYE ÉVA (2007): *Egy pedagógiai kísérlet nyomában. Az érték közvetítő és képességfejlesztő program.* Esettanulmány. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

BOGNÁR MÁRIA (2003): *Iskolafejlesztés, oktatási reform – tapasztalatok az ezredforduló idejéről.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/tanulmanyok>

BOGNÁR MÁRIA (2004): *Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón.* Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 40–58.

BOGNÁR MÁRIA (2005): *Félúton a MAG-program.* Néhány tanulság a pedagógiai fejlesztések számára. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- BOGNÁR MÁRIA (2009): *A Dobbantó program minőségfejlesztési rendszere*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. http://www.fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Dobbanto_minosegfejlesztési_rendszer20100104.pdf
- BOGNÁR MÁRIA (É. N.): *Az autentikus iskolafejlesztés*. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=iskolafejlesztés-Bognar-Iskolafejlesztés>
- BUSH, TONY (1996): *A menedzsment fontossága az oktatásban*. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): *Oktatásmenedzsment*. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatásmenedzsment/menedzsment-fontossaga>
- CALDWELL, BRIAN J. ÉS SPINKS, JIM M. (É. N.): *Az öngazgató iskola. A szervezetfejlesztés fontossága*. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): *Oktatásmenedzsment*. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/oktatásmenedzsment#tart>
- CSALA ISTVÁNNÉ RANSCHBURG ÁGNES (É. N.): *Iskolafejlesztési tapasztalatok az USA-ban és Európában (a hatvanas évektől a kilencvenes évek közepéig)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/tanulmányok>
- Elkészült a Dobbantó program első külső értékelése. Az értékelésről készült rövid összefoglaló.* (2009) Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. <http://fszk.hu/dobbanto/dokumentumok/Elkeszult-a-Dobbanto-program-elso-kulso-ertekelese.pdf>
- FARKAS OLGA (2000): *A Comenius 2000 II. Intézményi Modell tanácsadói képzésének néhány tapasztalata*. Tani-Tani Pedagógiai Periodika. 2000.13. 40–51.o. http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/adatbazisok/e-szovegek/folga/html/cinkos_aki_nema_2.htm http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/adatbazisok/e-szovegek/folga/html/cinkos_aki_nema_2.htm
- FRENCH, WENDELL L. ÉS BELL, CECIL H. (É. N.): *A szervezetfejlesztés fontossága*. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): *Oktatásmenedzsment*. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/oktatásmenedzsment#tart>
- FULLAN, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- GÁL FERENC (SZERK.) (2010): *Szakiskolai Fejlesztési Program 2006–2009*. Tanulmánykötet. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest.
- GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA ÉS DR. SZAKÁCSNÉ FOKI KATALIN (SZERK.) (1999): *Iskolafejlesztés – másképp*. Tervek, programok, tanulmányok. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr.
- HALÁSZ GÁBOR (1994): *Iskolavezetés és vezetőképzés. Hazai igények és nemzetközi tendenciák*. *Educatio* 1994/2, 269–281.
- HALÁSZ GÁBOR ÉS LANNERT JUDIT (SZERK.) (1997): *Jelentés a közoktatásról*. 4.5: Pedagógiai szolgáltatások. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/4-5-pedagogiai>
- HALÁSZ GÁBOR ÉS LANNERT JUDIT (SZERK.) (2000): *Jelentés a közoktatásról*. 2: A közoktatás irányítása. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/kozoktatás-irányitása>
- HALÁSZ GÁBOR ÉS PALOTÁS ZOLTÁN (2003): *A közoktatás irányítása*. In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a közoktatásról 2003*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/halasz-gabor-palotas>
- Handbook of Educational Leadership and Management* (2003). Szerk. Davies, Brent és West-Burnham, John. Pearson, Harlow. http://books.google.hu/books?id=hEguxU_2yt8C&pg=PA524&lpq=PA524&dq=oeed+isip&source=bl&ots=S5ywQ1jJoI&sig=2Vo3y-AAyxI5-NP6dGYTyG4cb-4&hl=hu&ei=L2HPS9ikI86SOM3piKgP&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=8&ved=oCCKQ6AEWb#wv=onepage&q=oeed%20isip&f=false
- HEFOP időközi értékelés 2007. Értékelési jelentés* (2008). Megakom Stratégiai Tanácsadó Iroda, Budapest.
- HORN DÁNIEL ÉS SINKA EDIT (2006): *A közoktatás irányítása*. In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2006): *Jelentés a közoktatásról, 2006*. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/horn-daniel-sinka-edit-8>

- HORVÁTH ZSUZSANNA ÉS KÖRNYEI LÁSZLÓ (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2003): Jelentés a közoktatásról, 2003. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/horvath-zsuzsanna>
- Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program. Programkiegészítő Dokumentum, 2004–2006* (é. n.). Nemzeti Fejlesztési Ügynökség, Szociális és Munkaügyi Minisztérium, Oktatási és Kulturális Minisztérium és Egészségügyi Minisztérium, Budapest.
- KADOCSA LÁSZLÓ (2006): Az atipikus oktatási módszerek. https://www.nive.hu/konyvtar/content/edoc/files/o1_kadocsa.pdf
- KOTLER, PHILIP ÉS FOX, KAREN F. A. (É. N.): Oktatásmarketing. A szervezetfejlesztés fontossága. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): Oktatásmenedzsment. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/oktatasmenedzsment#tart>
- MEER, VAN DER T. A. M. ÉS SINKA EDIT (2006): *Adaptív tanulásszervezés a MAG projektben részt vevő magyar iskolákban*. A MAG projekt kvalitatív értékelése. APS, Rotterdam és Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- MENNER ÁKOS (É. N.): A tanácsadó szerepe a Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program kiépítésében. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MVuFTHtjXjSj:www.quality-mmt.hu/portal.mmt/magyar/cikkek/21/o1_11_mm.doc+comenius+2000+közoktatási+minőségfejlesztési+program&cd=7&hl=hu&ct=clnk&gl=hu
- MORGAN, GARETH (É. N.): *Érdekek, konfliktus és hatalom*. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): Oktatásmenedzsment. <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasmenedzsment/erdekek-konfliktus>
- MURGATROYD, STEPHEN ÉS MORGAN, COLIN (1993): A totális minőség-menedzsment (TQM) és az iskola. A szervezetfejlesztés fontossága. In Balázs Éva (szerk.) (é. n.): Oktatásmenedzsment. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/oktatasmenedzsment#tart>
- Pályázati felhívás és útmutató edu-coach feladatok ellátására (2008)*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- Pályázati felhívás és útmutató változást segítő mentor feladatok ellátására (2008)*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- PETRI, MART ÉS DE VRIES, ANNEMIEKE (2006): *School Improvement Partnership*. National Centre for School Improvement, Utrecht, Hollandia. <http://www.apsinternational.nl/NR/rdonlyres/1CFogDF4-D6BA-4BE4-B626-6950BE01D66/0/462563006001.pdf>
- SCHÜTTLER VERA ÉS BOGNÁR MÁRIA (É. N.): *Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/tanulmanyok>
- Szakiskolai Fejlesztési Program I. zárókiadvány anyagai (2006)*. http://www.szakma.hu/letoltheto_anyagok/index.php
- SZÁZDI ANTAL (1997): *Szakértők és szaktanácsadók a közoktatásban*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. január. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- SZEBENYI PÉTER ÉS MEZEI GYULA (1997): *Szakértők-szaktanácsadók módszertana*. OKKER Oktatási Iroda, Budapest.
- Új megközelítések az iskolavezetésben (2001)*. Fordította Kádár András. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-elemzesek/uj-megkozelitesek>
- WHITMORE, JOHN (É. N.): *Coaching a csúcsteljesítményért*.
- ZSIGOVICS GABRIELLA ÉS PAPP ÁGNES (SZERK.) (2008): *A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában*. Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.