

FÖLDES PETRA

Életpálya-támogatás a középiskolában

A pedagógusoknak a diákok életpálya-építésében betöltött szerepével az Új Pedagógiai Szemle is foglalkozott 2013/5–6. és 7–8. számában.¹ Borbély-Pecze Tibor Bors és munkatársai megállapítják: megfelelő felkészítés, támogatás és taneszközök mellett a pedagógusok a pályaorientáció esetleges és laikus segítőiből az életpálya-építés támogatásának kulcsszereplőivé válhatnak. Hogy mindez hogyan lehetséges a gyakorlatban, arról egy negyven középiskolát érintő fejlesztési folyamat monitorozásával adunk képet.

MIT JELENT ÉS MIRE VALÓ?

Tobzódó, kapkodó vagy épp bizonytalan fiatalok, körülöttük tehetetlen, értetlen és türelmetlen felnőttekkel: ez ma a pályaválasztási időszak érzelmi helyzetképe. Az egyszeri, exponált döntést jelentő *pályaválasztás* fogalma felett végképp eljárt az idő; a szakadatlanul változó, differenciálódó munkaerő-piaci és képzési kínálat, a vég nélkül folytatódó tanulási, képzési idő súlytalanná teszi a középiskolát lezáró vá-

lasztást. A *pályaválasztás* nem kitüntetett pillanat többé, egyszeri és végleges jellege megszűnt. A szülői generáció egyszakmás, egyiskolás mintái teljességgel használhatatlanná váltak a fiatalok számára – akiknek immár abban van (volna) szükségük támogatásra, hogy az élethosszig tartó pályaorientáció – a *lifelong guidance* – folyamatában önmaguk kalauzává váljanak.

Ezt a szárnypróbálgatást szolgálná a kitolódó tanulmányi idővel megnyíló, elkülönült ifjúsági életszakasz. Sajnos, azt tapasztaljuk, hogy önmagában az idő nem elég: a gyakran láthatóan céltalan és tét nélküli próbálgatás mentálisan felemészti a fiatalokat éppúgy, mint a jelenséget értetlenül szemlélő környezetüket, miközben senki számára nem világos, hogy mindezt mennyi ideig kell elviselni. Az ifjúsági életszakasznak ugyanis nem egy jól meghatározott ponton van vége. Szinte észrevétlenül múlik el, és ezzel párhuzamosan a felnőttkor is észrevétlenül köszönt be.

Így azonban a fiatalok számára nem érzékelhető, hogy mikor és miben *kell* dönteniük ahhoz, hogy azzal *saját* életüket, majdani felnőttkorukat építsék. Egyáltalán: nem látható, hogy a hétköznapiak sora

¹ Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi Katalin és Juhász Ágnes (2013): Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben. 1. rész: A pályaorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. sz. 32–49. 2. rész: Pályaorientációs szakpolitika – alapelvek és javaslatok. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 32–46.

(akár az improvizáció szabadságában, akár a béklyónak érzékelt keretek fogságában, ám mindenképp az ifjúkori moratórium felelősségtelenített vákuumában megélt hétköznapioké) maga az élet, amelyért így, nagyszabású döntések nélkül is, felelősséggel tartoznak önmaguk felé. Kérdés tehát, hogy *mikor, miben és hogyan* kellene dönteniük. Sokaknak már a döntési pontok megtalálása is nehézséget okoz, és saját, túl gyakori döntéseiknek kiszolgáltatva kapkodnak, vagy a megfelelő döntéseket elszalasztva sodródhatnak.

Épp ezért a fiataloknak segítséget kell kapniuk az életpálya-építés folyamatában. A korábbi gyakorlathoz képest gyökeres változást jelent, hogy nem a pályadöntés megsegítésének egyszeri aktusáról, hanem egy folyamat támogatásáról beszélünk. A kérdés az, hogyan lehet perspektívát, eligazodási pontokat mutatni a lehetséges életutak, életpályák útvesztőjében, a fiatalok befelé irányuló, önismereti tapasztalatszerzését összekötve a kifelé irányuló, pályaismereti és munkaerő-piaci tájékozódással.

Az életpálya-építést tehát folyamatként tekintjük, felismerve, hogy a lifelong guidance végső soron az önmagunkról és a munka világáról való tapasztalatszerzés, tanulás révén az életen át tartó tanulás része. Ez pedig több, mint játék a szavakkal. Amennyiben végiggondoljuk, mit is jelent valójában az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés, a lifelong-learning szemlélete hatást gyakorol az iskoláról való gondolkodásunkra is. Nemcsak azáltal, hogy tágítja a tanulással, életpálya-építéssel kapcsolatos felfogásunkat, hogy bevonja az idősebb korosztályokat is a tanulás, a fejlődés folyamatába, hanem azzal is, hogy az életpálya fogalmához mintegy előlről in-

tegrálja, annak szerves részeként jelöli meg az életpálya első, közoktatásban eltöltött szakaszát. Ha „élethosszig tanulunk”, akkor egyetlen, szervesen összefüggő, életen át tartó folyamatról beszélünk, amelynek az egyik szakasza történetesen az iskolához kötődik. Ezt az üzenetet kell jól érteni akkor, amikor igyekszünk megtalálni, illetve újraértelmezni az iskolának az életpálya-támogatásban betöltött szerepét.

Bár mindez evidenciának tűnik, az iskoláról való gondolkodásunk mégsem tükrözi ezt a szemléletet. Amikor arról beszélünk, hogy az érettségizett fiatal „kilép a Nagybetűs Életbe”, ezzel a megfogalmazással azt üzenjük, hogy az iskolát nem tekintjük az élet(pálya) részének, csak egyfajta bemelegítésnek. Ugyanezt a gondolatot tükrözi, amikor arról beszélünk, hogy a gyerek „az életre készül”. Amikor viszont élethosszig tanulunk, amikor egy életpályát építünk, akkor azt *folyamatosan* tesszük. Iskolában és iskolán kívül, úgy gyermek-, mint felnőttkorunkban, pusztán azáltal, hogy jelen vagyunk a saját életünkben.

Ha ezt a kiindulópontot elfogadjuk, az iskoláskorú gyermekek, fiatalok esetében az életpálya-építés sikerének legfőbb záloga az, ha a gyermeket sikerül tapasztalatokhoz segíteni – egyfelől saját működéséről, másfelől a környező világ *valóságáról* (nemcsak az arról szóló elméletekről) és az abban megjelenő foglalkozásokról, pályákról, emberi szerepekről.

Ehhez a tevékenységhez keresve sem lehet jobb közeget találni az iskolánál, ahol adott az önismereti tapasztalatszerzés számára optimális terepet jelentő kortárs-csoport, a hosszabb távra tervezhető és

a megfelelő döntéseket elszalasztva sodródhatnak

az iskolát nem tekintjük az élet(pálya) részének, csak egyfajta bemelegítésnek

változatos módszerekkel megvalósítható pedagógiai folyamat, és a mindehhez motivációs keretet biztosító fejlesztő értékelés lehetősége. Mindezek alapján az iskola akár a fiatalok életpálya-támogatásának központi szereplőjévé is válhat. Ehhez azonban tudatos és komplex fejlesztésre van szükség: részben a pedagógusok, részben pedig az intézmények felkészítésére és szakmai támogatására.

SAJÁTOS PEDAGÓGUSKOMPETENCIA

A fentiekben vázolt kihívásra az elmúlt évtizedekben a pszichológia érzékenyen reagált, s tanácsadói módszertant és tesztek arzenálját dolgozta ki az emberierőforrás-menedzsmenttel foglalkozó szakemberek számára. A munkapszichológia és a pályatanácsadás szolgáltatásai mára a munkaerőpiac szerves részévé váltak, miután a munkaadók és a munkavállalók oldaláról is jelentős szükséglet mutatkozik irántuk: a munkáltatók adott feladathoz keresik a legalkalmasabb munkaeerőt, míg a munkavállalók a saját képességeiknek, motivációjuknak leginkább megfelelő feladatot igyekeznek megtalálni, vagyis a munkakört keresik a saját személyükhöz. A két megközelítés a fejavadász cégek szolgáltatásaiban találkozik. A pályatanácsadás területén kialakult tehát egy – erőteljesen a pszichológiai szempontrendszerekhez köthető – szakmaiság, és az ehhez tartozó,

egyéni tanácsadásra építő szolgáltatások és intézmények rendszere.

Amikor életpálya-támogató pedagógusról beszélünk, nem az a célunk, hogy a pedagógusszerepbe egy az egyben beemeljük ezt a fajta életpálya-tanácsadói kompetenciát és gyakorlatot, hanem az, hogy olyan sajátos, a pedagógusszerepben adekvát kompetenciát alakítsunk ki, amely támogatja a fiatalokat az életpálya-építésben, a pedagógusokat pedig tanári feladataik hatékonyabb ellátásában.² A sajátélményű gyakorlatok vezetéséhez, a beszélgetésvezetéshez és a projektfolyamatok irányításához szükséges csoportvezetői kompetenciák a tanárszerephez tartoznak, és kifejezetten a csoport helyzetben rejlő személyiségfejlesztő hatások kiaknázására teszik alkalmassá a pedagógusokat. Az életpálya-támogatás feladatának ellátásához szükséges pályalélektani ismeretek, továbbá a képzések és a munka világában való informálódás képessége valóban a tanácsadói kompetenciák körébe tartoznak. Ám ezeken a területeken az életpálya-támogató pedagógus általunk javasolt szerepében messze nincs szükség olyan mélységű és spektrumú tájékozottságra, mint a professzionális pályatanácsadónak. A pedagógusfelkészítés³ a pályalélektanhoz kapcsolódó elméletek terén olyan szempontrendszerek sajátélményű megismerését célozza, melyek segítségével a pedagógusok diákjaik pályaválasztással kapcsolatos önismeretét fejleszthetik; így többek között a motivációk, az érdeklődési körök és a pályakörök világába enged betekintést.

² A témafeldolgozás alapjául szolgáló kutatás-fejlesztési program a TÁMOP 3.3.12-12-2013-0001. sz. *Ifjúság.hu a sikeres nemzedékért – Átfogó ifjúsági szolgáltatásfejlesztés a köznevelésben tanuló diákok esélyegyenlőségének növelése érdekében* című projekt Bázisiskolai Programja keretében az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában valósult meg. A 40 iskolában, mintegy 200 tanár és 4000 diák részvételével zajló Bázisiskolai Program szakmai vezetője dr. Bártfai Edit, a fejlesztésben szakértőként dr. Földes Petra, Kaszás Judit és Pethő Melinda vett részt. A program szakmai tartalma megismerhető a bip.ujnemzedek.hu oldalon.

³ Az életpálya-építés támogatására az *Életpálya-építés az iskolában* című, 90 órás akkreditált továbbképzésen készítetük fel a pedagógusokat.

Az *életpálya-építést támogató tanár* tevékenységét nem egyéni tanácsadás formájában, hanem a tanári munkára jellemző módon, osztályokban vagy más diákcsoportokban végzi: olyan csoportos foglalkozásokat vezet, melyek segítik a diákokat reális önismeretük és pozitív énképük kialakításában és erősítésében, a tervezéshez és döntéshez, valamint a munkaerőpiacon való érvényesüléshez szükséges kompetenciáik fejlesztésében. A diákok előzetes ismereteihez illeszkedő módon, a diákokkal együtt feldolgozza a lehetséges karrierutakhoz tartozó továbbtanulási és munkaerő-piaci ismereteket, támpontokat ad a lehetőségek közötti választáshoz. Figyelme kiterjed az iskolán kívüli világra; képes az intézmény társadalmi környezetében kínálkozó lehetőségeket kiaknázni; s a folyamatba bevonni szülőket, cégeket, civil szervezeteket és másokat a diákok munkaerő-piaci ismereteinek bővítése érdekében.

Ennek megfelelően az *életpálya-támogató tanárt* az alábbi kompetenciák jellemzik:

- Facilitátori kompetenciák a sajátélményű gyakorlatok, az egyéni és társas képességeket fejlesztő foglalkozások, valamint az eszközjellegű kompetenciákat fejlesztő (például tervező, döntéshozó, információszerző és -feldolgozó) foglalkozások vezetéséhez;
- támogató, megerősítő kommunikáció;
- a konstruktivista megközelítés alkalmazásának képessége; építés a tanulók által hozott ismeretekre és tapasztalatokra;
- változatos tanulásszervezési eljárások – egyéni és kiscsoportos formák – alkalmazásának képessége, kooperatív tanulásszervezés;
- ismeretek és készségek projektmegvalósítás facilitálásához;

- fejlesztő értékelési módszerek használata, a portfólió mint értékelési eszköz alkalmazásának képessége;
- az oktatás, képzés világának megfelelő ismerete, magabiztos tájékozottság a célcsoportba tartozó diákok vonatkozásában;
- a szakmák, pályák világának megfelelő ismerete, kiemelten a célcsoportba tartozó diákok szükségleteinek megfelelő területeken;
- nyitottság, megfelelő kommunikációs és szervezőkészség a külső kapcsolatok menedzseléséhez.

A fenti fókuszokkal zajló pedagógusfelkészítés hatása, amint azt a programunkban tapasztaltuk, túlmutat önmagán. Részben azzal, hogy az új módszereknek köszönhető örömteli munka és sikerélmény új dimenziót nyit a tanári tevékenység, a tanulás és a tanítás értelmezésében, részben pedig azzal, hogy a módszertani felfrissülés a tanárok munkájának egészére, így szaktanári tevékenységükre is pozitív hatást gyakorol, felpezsdíti azt.

„A tanárok többsége szerint, munkájuk eredményeként, a fejlődés jól látható a diákokon, mind a munkához, feladatokhoz való hozzáállásukon, mind a kommunikációjuk hatékonyságán. A tanulók nyitottabbá, közlékenyebbé, céltudatosabbakká és magabiztosabbakká váltak, nem ijednek meg a feladatoktól, jobban ismerik egymást és saját magukat is, együttműködésben, odafigyelésben és törődésben fejlődtek, e téren változtak a legtöbbet kompetenciáik. [...] A diákokon tapasztalt változások a pedagógusokat is magukkal ragadták, közös élményük a sikeresség is, amely

sok kollégának új dimenziókat adott a pedagógiai munka számára.” (Részlet egy mentori beszámolóból)⁴

Hogy milyen módszerek alkalmazása vezet ehhez a sikerességhez, arra a kérdőíves vizsgálatból⁵ kaphatunk választ. A kimeneti mérés tanúsága szerint jelentősen nőtt azok aránya, akik viszonylag gyakran (hetente, vagy havonta 2-3 alkalommal) használnak tevékenységközpontú módszereket, differenciált, illetve kooperatív tanulásszervezést (*1. ábra*). Kisebb mértékben, de a többi, általunk felsorolt, tanulói aktivitásra építő módszert használók aránya is nőtt. Jelentősen növekedett az értékelési folyamatban önértékelést, illetve tanulói portfóliót alkalmazók aránya. Az összes felsorolt tétel közül egyedül az iskolán kívüli, délutáni tevékenységek szervezésében tapasztalható visszaesés. Úgy tűnik, a pozitív energiák a korábbi extenzív helyett intenzív, a tanórákra vezető utat találtak. Ugyanakkor látni kell azt is, hogy a tanulói tevékenységre építő módszerek alkalmazása a kezdeti időszakban több időt és energiát igényel, ez az idő és energia pedig valószínűleg a tanításon kívüli programok szervezésétől vonódik el.

matematikaórára is sikerült életpálya-építési tananyagot becsempészni

ÉLETPÁLYA-TÁMOGATÓ INTÉZMÉNYEK

Mivel az így értelmezett életpálya-támogató tevékenység jobbára a szaktárgyi tanmenetektől független, illetve keresztntantervi tartalmakhoz kötődik, a téma markáns megjelenítése az iskolai hétköznapiakban komoly kihívás elé állítja az intézményeket.

Programunkban a kompetenciafejlesztő foglalkozásokat az osztályfőnöki órákhoz – illetve az osztályfőnöki tevékenységhez, így az osztályfőnöki órán kívül kirándulásokhoz, táborokhoz – rendeltük, míg az életpálya-építéssel kapcsolatos keresztntantervi tartalmak megjelenítésére témahetek, projektek tervezését és megvalósítását kértük az intézményektől, de javasoltuk a

témának a szakórákon történő megjelenítését is. A tanári portfóliók⁶ tanúsága szerint néhány megvalósító tanárnak magyar-, történelem-, idegennyelv- és matematikaórára is sikerült életpálya-építési tananyagot becsempészni. Az életpálya-építést hosszú távon így tematizálva a tanulásszervezést mindinkább áthatja a keresztntantervi szemlélet, és a tanítás közelebb kerül az élethez, a tananyag a valósághoz.

Azonban a témával történő első találkozás pillanatában ez az elvárás meglehe-

⁴ A felkészítő tanár-továbbképzést vezető trénernek személyes mentori segítséget nyújtottak a megvalósító tanároknak a folyamat egészében, a tervezéstől az értékelésig. Munkájukat intézményenként naplózták.

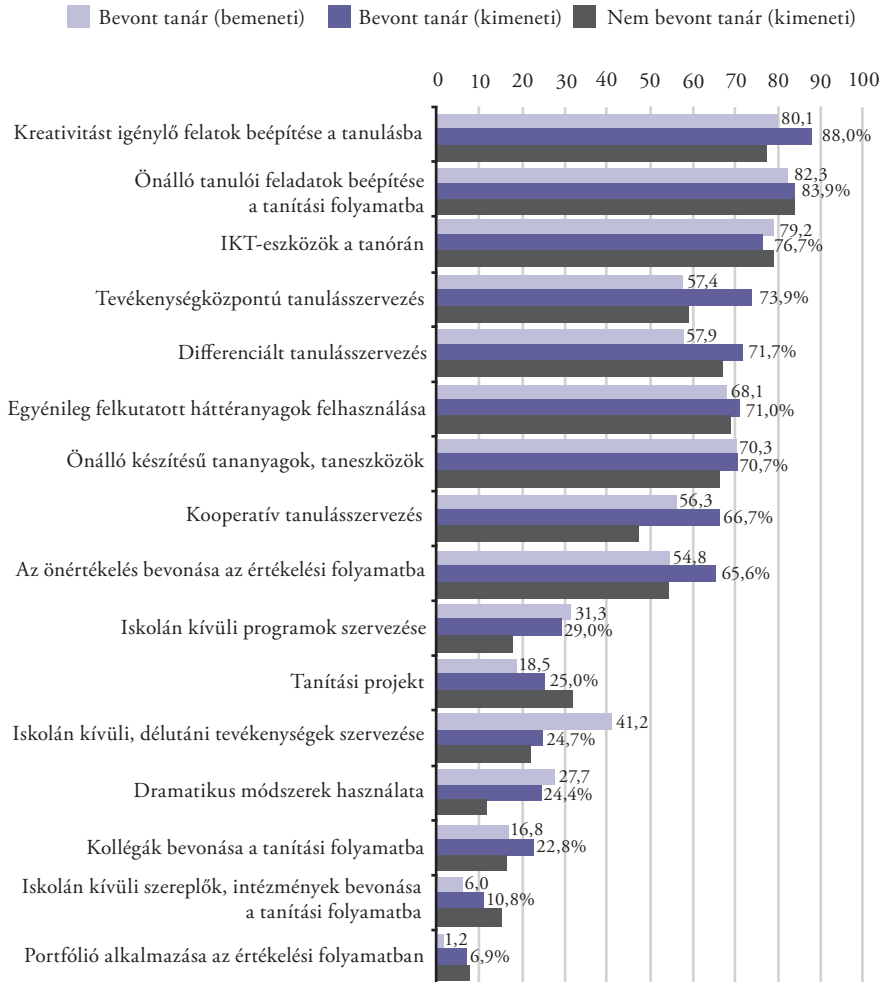
⁵ A komplex, kvalitatív és kvantitatív adatfelvételeket is tartalmazó mérés-értékelési folyamatot a Bázisiskolai Program stábjával való együttműködésben szakértői team végezte. A munkacsoport vezetője Dr. Pillók Péter, munkatársai Györgyovich Miklós, Kovács Szilvia és Mészáros Zoltán. Az itt közölt eredmények figyelemfelkeltő adatok az első, nyers elemzés alapján. Készül a kimeneti mérés és a teljes komplex mérés-értékelési folyamat alapján a program eredményességét feldolgozó záró tanulmány.

⁶ A megvalósítás mindkét feléve végén arra kértük a tanárokat, hogy részben az általunk megadott sablonok kitöltésével, részben a munkájuk szabad bemutatásával állítsák össze a program megvalósításhoz kapcsolódó portfóliójukat.

1. ÁBRA

„Milyen gyakorisággal használja tanítási gyakorlatában az alábbi módszereket?”

(A diagram a „Gyakran: hetente – havonta 2-3 alkalommal” válaszlehetőséghez tartozó eredményeket tünteti fel.)



tősen idealistának tűnik. A fent felsorolt példák a szakórai alkalmazásra inkább kivételnek tekinthetők; általánosságban azt tapasztaltuk, hogy az iskola gyakorlatához illeszkedő tanulásszervezési módok (osztályfőnöki órák, eleve létező témnapok) élveznek prioritást; sokkal inkább számít-

hatunk ezeknek a kereteknek az általunk kínált tartalmakkal való feltöltésére, mint a szakórák témafeldolgozásának átalakítására, pláne új keretek létrehozására. A program és a szaktárgyi tartalmak inkább csak kivételes esetben találtak egymásra a részt vevő pedagógusok gyakorlatában – a

téma és a szakorák összekapcsolódásától való idegenkedés sokkal inkább jellemző.⁷

„Eddig szenvedtem [az osztályfőnöki órán]. Most van egy jó eszköztár, amihez tudok nyúlni. Tudunk mit kezdeni egymással.”

„A BIP nagyon fontos célokat jelölt meg, de a meghatározott kötelező órakeretben a szakmai felkészültség kevés. Külön óra kéne. *Sokszor a magyarórát vagy a történelemórát áldoztam be.* Az osztályfőnöki órára jó vinni.”

„Azonosulni tudok és lelkesedni a programért. A gyerekeknek is tetszett. *De volt az időszűke miatt, hogy az angolórán került erre sor.* Nehezen fér bele az osztályfőnöki órába.”

(Részletek a tanári fókuszcsoporthoz beszélgetésekből)

Az intézményvezetők is a meglévő struktúrákhoz való illesztés igényét, a lassú változás stratégiáját támogatják. Az igazgatói interjúk tanúsága szerint a mintába bekerült iskolák szervezetszociológiai szempontból úgy működnek, hogy kardinális változásokra nincs se lehetőségük, se szükségük. A megkérdezettek szerint iskolájukban a változások akkor érik el a céljaikat, ha azok folyamatosak, de kisléptékűek. Ha egy iskola túlságosan sokat változtatna a működési rendszerén, akkor fennáll a veszélye, hogy szervezeti szempontból diszfunkcionálissá válhat. Ezt felismerve a vezetők a Bázisiskolai Programra leginkább katalizátorként tekintenek.

a lassú változás stratégiáját támogatják

„Egy új hang, egy új gondolati tartam megjelenését szeretnénk volna. Ezek új elképzeléseket indukálnak, és nem várnak nagy változásokat az iskolák.”

„Ha sokat kell változtatni, akkor nagy gond van. Nem biztos, hogy bázisiskolának kellene akkor nevezni az intézményt. A bázisiskola hozzátesz már meglévő értékeihez, csiszolja azokat.” (Részletek az igazgatói interjúkból)

A kis lépések stratégiája azonban veszélyes lehet: félő, hogy az intézmény meglévő gyakorlatához asszimilálja, és ezzel felszámolja a változást.⁸ Ugyanakkor egyetértünk az intézményvezetőkkel abban, hogy egy új tartalom megjelenésétől nem lehet, nem szabad gyökeres változásokat remélni, illetve tévedés az új tartalom implementációja érdekében gyökeres változtatásokat elvárni. Hogy a kis lépések stratégiája

hatékony legyen, és az asszimilációt megelőzzük, programunkban arra törekedtünk, hogy egy intézményből több (lehetőleg 3-5) pedagógus vegyen részt a projektben, támogatva egymást, és biztosítva a programnak a tantestületen belüli láthatóságát, a spontán multiplikáció beindulását.

„Spontánabb volt inkább, amikor a pedagógusok egymástól tanulták. Folyosói beszélgetések során kíváncsiak lettek, hogy mi ez. Megkérték a részt vevő kollégákat, hogy mutassák meg nekik, magyarázzák el a lényegét. És

⁷ A programban született leginnovatívabb jó gyakorlatokat a <http://bip.ujnemzedek.hu/iskolai-jo-gyakorlatok/> címen adjuk közre.

⁸ Lásd erről *Knausz Imre* (2014): A pedagógiai kultúráról. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol (2015. 06. 25.)

volt, aki alkalmazta is az osztályfőnöki gyakorlat során a pályaorientációs módszereket.”

„Tudtuk, hogy a kollégák között kell elhinteni. Akik a közelébe kerültek, azok szerették utána. Sokan akartak a képzésbe jelentkezni. Jöttek, kérdezték, mondták, hogy adjál még valamit. Van, aki már négy foglalkozást tartott azóta.”

(Részlet egy igazgatói interjúból, illetve egy tanári fókuszcsoportos beszélgetésből)

Bár a folyamatot az implementációt támogató szervezetfejlesztés is kísérte, nem volt elvárható, hogy a program szemlélete és gyakorlata két félév alatt kellő mélységig áthassa az intézmény gyakorlatát – ez nem is következett be mindenütt:

„Nem mindegy, hogy mit valósít meg az iskola abból, amit megtanul. Nem mindegy, hogyan, milyen módon képes a multiplikátor-hatásra az iskola. Ha sikeres az adaptáció, feltűnik a pedagógiai munkában a módszer, akkor sikeresnek mondható a program.”

„Azt mondták a pedagógusok, hogy legszívesebben mindenkinek megmutatnák, hogy mit tanultak. Felvetették, hogy akinek van kedve, menjen el órát látogatni. Ezzel a lehetőséggel azonban a legtöbb iskolában kevesen éltek.”

(Részletek az igazgatói interjúkból)

Látható tehát, hogy a program rendszer szinten pontosan azokkal a nehézsé-

gekkel küzd, amelyeket oly jól ismerünk a projektrendszerű fejlesztésekből:

- A kívülről érkező programot illeszteni kell az intézmény működéséhez, s ez kétirányú adaptációs folyamat; szükséges hozzá az intézmény rugalmas reagálása mellett a program alakíthatósága. Vagyis a bevezetést nemcsak a pedagógusok, hanem az intézmény szintjén is támogatni kell.
- Az új programot, módszert alkalmazó kollégákat a képzést követően nem lehet magukra hagyni, a mentorálás szerves

része kell, hogy legyen a felkészítési folyamatnak.

- Nehéz a program megvalósításhoz szükséges fizikai feltételeket kívülről azonosítani – a szükséges tér- és időkeretek, anyagi eszközök, helyettesítések,

útköltségek és egyébek biztosítása nehezen tervezhető a projekt keretében, így utóbbi megvalósítása próbára teszi a befogadó intézmény erőforrásait, miközben a fejlesztés épp erőforrások biztosításáról szólna.

- A rendelkezésre álló idő esetünkben, hasonlóan az általunk ismert számos Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT)–projekthez, összesen két félév. Ez kevés a felkészítés, bevezetés, implementáció, multiplikáció folyamatának végigvitelére – de még kelendő megalapozására is.
- Bár a programot úgy építettük fel, hogy a fenntarthatóságot az egy éves fejlesztéssel is garantálni tudjuk (intézményenként legalább három, de inkább öt-hat résztvevő, mentorálás, szervezetfejlesztés, hagyományteremtő rendezvények, beépítés a pedagógiai programba), mégis tartani kell attól, hogy a projekt-vágtára be rendezkedett iskolai fejlesztésekben a

kollégákat a képzést követően nem lehet magukra hagyni

program eredményeit egy következő – valószínűleg hasonlóan perspektivikus – projekt elsodorja. Így aztán a projektől projektig tartó hajszában az intézmények, mint egy beragadt gramfon, ismétlegetik az újabb és újabb fejlesztések első évét, ahelyett, hogy az egyik (bármelyik!) fejlesztési folyamatot valóban végigvinnék a tényleges beépülésig.

Mindezt azért fontos szem előtt tartani, mert az életpálya-építést segítő pedagógiai munka – kellő támogatás mellett – alkalmas lehet akár arra is, hogy a módszertani megújulás trójai falovaként igazi innovációt vigyen az intézménybe. Ez a lehetőség kitűnik a programunkban résztvevő, megvalósító tanárok attitűdbeli és módszerhasználati változásaiból.

MI TÖRTÉNIK A DIÁKOKKAL?

A diákok a programban kompetenciafejlesztő foglalkozásokon vettek részt, valamint közreműködtek pályaválasztással kapcsolatos témnapok, témahetek szervezésében és lebonyolításában. Törekedtünk arra, hogy az iskola minél több külső szereplőt bevonjon ezekbe a rendezvényekbe, s ezzel valóban sokasítsa a gyerekeknek a munka világával kapcsolatos tapasztalatait. Javasoltuk a tanároknak a projektmódszer alkalmazá-

sát, a diákoknak a programok előkészítésébe és lebonyolításába történő bevonását.

a projektől projektig tartó hajszában

Kutatásunk tanúsága szerint az így vezérelt életpálya-támogató iskolai tevékenység képes betölteni azt az űrt, ami a diákok önismereti késztetése és

„működésük” valósága között tátong. A program bemeneti mérésénél az általunk megkérdezett középiskolások (34 iskola mintegy 3000 diákja) csaknem 90%-át érdekli, hogy *mihhez van érzéke, miben tehetőséges, és több mint 85%-uk úgy nyilatkozott, hogy foglalkoztatja őket a jövőjük*. Ehhez képest az érettségi előtt álló évfolyamon tanulóknak⁹ csak 54%-a *gyűjti tudatosan az információkat az érettségi utáni lehetőségeiről*, és csupán 58%-uk *tudja, hogy mit fog csinálni az érettségi után* (az adatfelvétel márciusban történt). Az érdeklődés tehát adott, azonban a tudatosításban, a konkrét lépések facilitálásában jócskán akad még teendő.

Hogy a program jó úton indult el, azt a kimeneti mérésben észrevehető tendencia igazolja: az ábrán (2. ábra) valamennyi tétel esetében szignifikáns növekedést tapasztalunk a bevont diákok értékelésében.

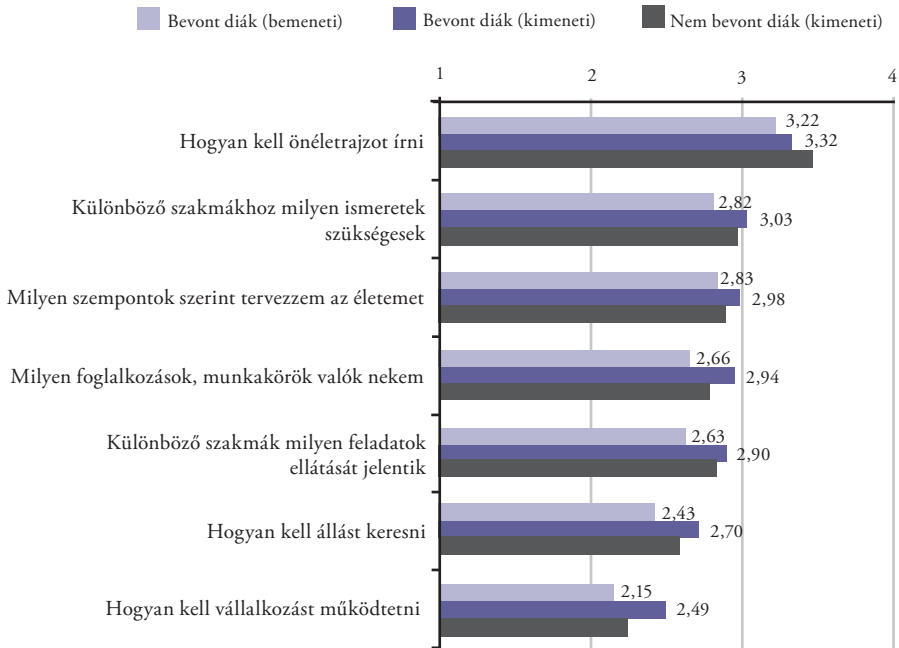
csupán 58%-uk tudja, hogy mit fog csinálni az érettségi után

Azt is látni kell azonban, hogy a legpozitívabban értékelt „Hogyan kell önéletrajzot írni” tétel is mindössze 3,32-es értékelést kapott az ötös skálán (bár az ebben a tanévben érettségizők körében ennél lényegesen jobb az eredmény: 3,72). Tehát meglehetősen sok még a teendő. Ahogy a

⁹ A bevont diákok körében érettségiző osztályok nem vettek részt a mérésben, mivel a program – különös módon – a tavaszi félévben indult, és az őszi félévben záródott, így ők csak egy félév erejéig voltak jelen a programban – ráadásul a kontrollmérésben már nem tudtuk volna őket megkérdezni.

2. ÁBRA

„Hogy érzed, az eddigiek során mennyiben kaptál az iskolától hasznos ismereteket az alábbiakra vonatkozóan?”
(Értékelés 1 és 5 közötti skálán)



fiatalok életpálya-építésének támogatása, úgy a pedagógusok erre való felkészítése sem lehet sikeres, ha csupán kampány-szerűen próbáljuk megvalósítani. A téma lényegesen többet ér ennél: kellő türelem-

mel úgy alapozhatjuk meg a középiskolás fiatalok életpálya-építését, hogy közben az intézmények módszertani megújulását is katalizáljuk. Az alapok már megvannak. Jó volna vigyázni rájuk.