

## **TÁMOP-3.1.4.B-13/1-2013-0001**

### **„Köznevelés az iskolában”**

A helyzetértékelés tanulságai és a fejlesztési tervekkel  
való koherenciája

  
HRM  
Szervezettefejlesztési Tanácsadó Kft.  
1181 Bp., Mikes Kelemen u. 13.  
Adószám: 12840717-2-43  
OTP 11701004-20209634

# Tartalom

<b>Tartalom.....</b>	<b>2</b>
<b>1 Bevezető.....</b>	<b>3</b>
<b>2 Előzetes észrevételek .....</b>	<b>4</b>
2.1 <i>Az intézményfejlesztési modul eredeti célkitűzései .....</i>	<i>4</i>
2.2 <i>Az iskolák kiválasztásának módszere .....</i>	<i>6</i>
2.3 <i>Az iskolai dokumentumok jellemzői .....</i>	<i>7</i>
<b>3 Az elkészült dokumentumok tartalmi elemzése.....</b>	<b>9</b>
3.1 <i>Az adatközlések megbízhatósága .....</i>	<i>10</i>
3.2 <i>Az iskolák jellemzői a helyzetértékelések alapján .....</i>	<i>15</i>
3.3 <i>Az iskolák önpercepciója a mentori elemzések tükrében.....</i>	<i>37</i>
3.4 <i>Koherencia vizsgálatok .....</i>	<i>46</i>
<b>4 Következtetések és javaslatok.....</b>	<b>54</b>
4.1 <i>A dokumentumelemzések eredményeinek összefoglalása .....</i>	<i>54</i>
4.2 <i>Kíséret a modulban résztvevő iskolák profilozására.....</i>	<i>55</i>
4.3 <i>Megoldandó feladatok a futó projektben.....</i>	<i>65</i>
4.4 <i>Javaslatok a hosszabb távú tervezéshez.....</i>	<i>69</i>
<b>5 Forrásjegyzék.....</b>	<b>72</b>
<b>6 Melléklet: Az elemzett iskolák és a hozzájuk rendelhető profil .....</b>	<b>73</b>

# 1 Bevezető

Jelen tanulmány a Klebelsberg Intézményfenntartói Központ által irányított „Köznevelés az iskolában” című EU támogatásból megvalósuló kiemelt projekt (TÁMOP 3.1.4.B-13/1-2013-0001) intézményfejlesztési moduljának első szakaszában elkészült helyzetfeltárások és fejlesztési tervek dokumentumait elemzi abból a célból, hogy

- képet adjon a résztvevő iskolák főbb jellemzőiről;
- bemutassa a helyzetelemzések során feltárt problémákat és fejlesztési igényeket;
- rámutasson a mintavétel, a helyzetelemzés és a tervkészítés során felmerült hiányosságokra és módszertani buktatókra;
- konkrét javaslatokat fogalmazzon meg a projekt következő lépéseit illetően, valamint a későbbi, hasonló fejlesztési programok sikere jobb előkészítése és megtervezése érdekében.

A szakértői tanulmány elkészítéséhez a Megbízó rendelkezésre bocsátotta:

- az intézményfejlesztési modul bemutatására szolgáló alapidokumentumokat;
- az iskolák, a mentorok és a szupervizorok kiválasztásának szempontjait;
- az intézményfejlesztési modulban részt vett 171 iskola anyagaiból 26 pilot intézmény és 24 további, a modulba bevont iskola helyzetfeltáró tanulmányát és fejlesztési tervét;
- a helyzetfeltárásokhoz és fejlesztési tervekhez készített instrukciókat, sablonokat, mintákat;
- a már elvégzett, globális tartalmi elemzések összefoglalóit.

A tanulmány elkészítéséhez ezen felül felhasználtunk néhány oktatásstatisztikai forrást (KIR-STAT, statisztikai évkönyvek, KSH kiadványok stb.), melyekről a tanulmány végén közlünk jegyzéket.

## 2 Előzetes észrevételek

Az intézményfejlesztési modul a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3. prioritásához kapcsolódó „Köznevelés az iskolában” című kiemelt projekt egyik modulja, melynek keretében olyan államilag fenntartott intézmények kaphattak támogatást, amelyek a leghátrányosabb helyzetű térségekben, kiemelkedően magas hátrányos helyzetű tanulói arányokkal működnek, de mindezidáig hasonló intézményfejlesztési programban nem vettek részt. Ezzel újabb, összesen 171 nyolcosztályos általános iskola léphetett be az európai forrásokból támogatott köznevelési intézmények körébe.<sup>1</sup>

Az előkészítés elemei közül ebben a bevezető részben csak azokat emeljük ki, amelyek az általunk feltárt adatok értelmezéséhez fontos háttér információt szolgáltatottak.

### 2.1 Az intézményfejlesztési modul eredeti célkitűzései

A modulterv alapján a bevont iskolák célzott fejlesztésben részesülnek, ami néhány előre meghatározott tevékenységterületre terjed ki. Ezek közül kiemelték:

- a tanulók pályaválasztását megkönnyítő tevékenységek;
- a szabadtéri mozgásos tevékenységek (a mindennapos testnevelés előmozdítása);
- a környezettudatos tanórán kívüli tevékenységek;
- a közlekedési ismeretek elsajátítása;
- az egészségfejlesztési és elsősegély nyújtási ismeretek bővítése;
- a hatékony tanulásmódszertan megismerése, alkalmazása;
- a korai iskolaelhagyók, lemorzsolódók számának csökkentése.

A fejlesztési modul pénzeszközeiből, ami iskolánként max. 14 millió HUF, a tanórai és tanórán kívüli programok, fejlesztő tevékenységek eszközigényét és egyéb dologi költségeit, a továbbképzések költségeit, a mentorok, az intézményvezető, a fejlesztő teamek, az új módszerek adaptálásában és a programok megvalósításában résztvevő pedagógusok, valamint az utazó szakemberek bérköltségeit lehetett fedezni.

A fejlesztési program végére a tervezők a következő mérhető eredményeket várják:

---

<sup>1</sup> A 171 intézményből a megismert dokumentumok szerint 12 iskola mégis részesült már korábban fejlesztési forrásokban, így őket valamiféle „kontrolliskolaként” tartják számon. A mi mintánkba is bekerült egy ilyen iskola (Bulgárföld) a pilot intézmények között, de ennek az elemzéseink szempontjából nem volt relevanciája.

- A fejlesztésbe bevont intézmények lemaradása a többi intézménytől csökkenni fog.
- Az intézmény hátrányát okozó tényezők hatását felismerik és kezelik.
- A hátrányos helyzetű és roma tanulók esélyei javulnak és szegregációjuk csökken.
- A hátrányos helyzetű tanulók mérhetően jobb tanulmányi eredményeket mutatnak.
- Az eltérő oktatási és nevelési igényű csoportok oktatásának minősége javulni fog és integrációjuk sikeresen előremozdul.
- Hatékonyabbá válik az intézmények és a közvetlen partnerek közötti kommunikáció.
- Az intézményekben zajló pedagógiai munka hatékonysága javulni fog, gyökeret vernek újszerű megoldások és megközelítések.
- Kiegészülő know-how és tudásbázis készül az intézmények támogatására.

Számunkra a fenti koncepcióból az tűnik ki, hogy a fejlesztési tervek nagyon szerteágazóak, „sokat markolnak” egyszerre, olyan célokat tűzve ki maguk elé, melyek megvalósításához több évtizedes folyamatos (!) fejlesztői tevékenységre van szükség.

Mindez nyomot hagyott azokban a dokumentumokban is, amelyeket elemeznünk kellett. Mindenekelőtt a fejlesztési tervek sablonjaiban érezhető, hogy itt egy igen széles spektrumú fejlesztési elképzeléssel van dolgunk, ahol a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységek, a szülőkkel és a partnerekkel való kapcsolat, a módszertani megújulás, a szervezeti kultúra átalakítása együtt van jelen, és ezek közül egyiknek sincs prioritása.

Ha a tevékenységi körökből indulunk ki, úgy tűnik, mint ha a tanórán kívüli programok fejlesztéséről lenne szó, ha a sablonokon belüli hangsúlyokat nézzük, akkor az egyéni fejlesztés, a tanórai differenciálás és általában a kompetencia alapú oktatás módszereinek megismerése és implementálása a fő cél, de a helyzetelemzésekben látjuk, hogy számos esetben a pedagógusok és a szülők kapcsolatának a javítása lenne a kulcs.

Minden területen nem lehet egyszerre eredményeket elérni, ezért a *prioritások kijelölése most még nem késő, de nem is halasztható, amihez nagyon komoly információforrásként szolgálhatnak az elkészült intézményi helyzetértékelések, különösen az iskolák SWOT elemzése és a beazonosított gyökérproblémák, melyekről átfogó elemzést készítettünk.*

## 2.2 Az iskolák kiválasztásának módszere

Nagyon fontos szempont volt a bevont intézmények dokumentumainak elemzésénél, hogy milyen alapon kerültek kiválasztásra a fejlesztési modul intézményei. A módszerről részletes leírást kaptunk, amiből csak a legfontosabb elemeket szeretnénk itt kiemelni.

Az iskolák kiválasztása két menetben történt, aminek azért van jelentősége, mert az első körben bevont iskolák (pilot intézmények) már részben teljesítettek feladatokat, így azok eredményeit felhasználva a mentorok és az iskolaigazgatók számára készített instrukciók és sablonok módosultak, ami természetesen megváltoztatta a későbbi produktumok tartalmát is. Bizonyos szisztematikus eltérésekre a dokumentumok tartalma között ez szolgált magyarázatul.

A második körben hasonló kritériumok felhasználásával történt meg a szelekció, mint a projekt elején.

A leírt módszer alapján a következő jellemzőket preferálták:

- a tanulók száma nem több 250 főnél
- az intézmény a leghátrányosabb helyzetű kistérségben fekszik
- a hátrányos helyzetű tanulók aránya az országos átlag felett van
- a kompetenciamérések eredményei alapján a 6. osztályosok teljesítménye elmarad az országos átlagtól

Ehhez egy pontozásos szisztéma járult, ahol az itt felsorolt tulajdonságú intézmények magasabb pontszámokat kaphattak, de ez nem zárta ki azt, hogy ne legyenek eltérések bármely jegyben az iskolák között. A pontozás, a súlyokkal operáló értékelés alkalmas lehet különböző mutatók gyártására (ezzel mi is élni fogunk az elemzések során), viszont *ha a szelekció a cél, akkor bizonyos küszöbértékeket érdemes kijelölni, amely valóban szűrőként működik, és nem enged be senkit, aki a küszöbérték alatt van.* Ilyen módon nem kerülhettek volna be a második körben olyan iskolák, amelyek magas létszámú tanulói népességgel működnek, jól teljesítenek a kompetenciaméréseken és/vagy kevesebb hátrányos helyzetű tanulóval foglalkoznak, mint az átlag. Ez azonban – a pontozásos szisztémában rejlő kompenzációk miatt – nem így történt, a második hullámmal ugyan több kisiskola jelent meg, de a nagy iskolák sem maradtak ki, s mindkét típusban vannak egészen jól teljesítő intézmények is.

*A minta tehát sokkal kevésbé egységes, mint azt feltételeztük, amit az elemzések olvasása közben is célszerű figyelembe venni.*

## 2.3 Az iskolai dokumentumok jellemzői

Az intézményfejlesztési modulban elkészült írásos anyagok kétféle típusú szöveges produktumot jelentenek: Az egyik szövegtípus a mentorok által összeállított, elsősorban információközlő, helyzetfeltáró tanulmány, amihez részletes sorvezető készült tartalomjegyzékkel, feladatleírásokkal, segédtablákkal, mintamondatokkal, stb. A másik típusa a dokumentumoknak a helyi fejlesztési terveket tartalmazza, amihez ugyancsak részletes instrukciók, sablonok és terv-minták születtek.

A munka menetéről sajnos keveset tudunk, így nem rendelkezünk ismeretekkel arról, hogy a mentorok és az iskolák milyen nehézségekről számoltak be a két dokumentum elkészítésével kapcsolatban. A szövegekből mindenesetre az kiderült, hogy a helyzetelemzésben megjelenő adatok eredetiségét és megfelelését az iskolaigazgatók ellenőrizték és láttamozták, az intézményi fejlesztési terveket pedig a szupervizorok bírálták el – tehát, minden elkészült dokumentum átesett valamilyen ellenőrzésen.

A mi feladatunk az elkészült dokumentumok módszeres, átfogó elemzése volt, ami – a szövegek eltérő jellege miatt – különböző tartalomelemző technikák alkalmazását tette szükségessé. Az anyagok első áttekintése után, reménykedtünk abban, hogy a helyzetfeltárásokból a legfontosabb iskolai mutatókhoz a primer adatok könnyen kigyűjthetők lesznek, de – amint ezt később részletesen bemutatjuk – a dokumentumok erre nem mindig voltak alkalmasak. A helyzetfeltáró tanulmányokban jelentősen megnehezítette az adatok felkutatását és kigyűjtését, hogy:

- nem egységes formai jegyeket mutattak: a tördelés, a tipográfia, a táblázatok alakja, struktúrája, elhelyezése, az ábrák, diagramok száma, jellege nagyon eltérő volt az egyes dokumentumokban;
- az adatok legalább fele nem táblázatos formában, hanem a szövegekben jelent meg;
- az önállóan megírt, a kompilált, a változtatás nélkül behelyezett és az előre gyártott sablonokat tartalmazó szövegrészek zavaró kavalkádja jellemezte a tanulmányokat;
- a diagramok mellé (vagy mögé) nem helyezték el az eredeti adattáblákat, így ezek az információk teljesen elvesztek;
- nem volt következetes a sablonhasználat, és nem készült minden fontosabb témában segéd tábla;
- a SWOT elemzés módszereit nem minden elemző ismerte elég jól, az eredmények bemutatásának a módja is eltért néha egymástól.

A fejlesztési terveket tartalmazó dokumentumok erősebben strukturáltak, hiszen lényegében két óriástáblázatban és egy kiegészítő táblában kellett összefoglalni a célul kitűzött feladatokat, illetve az indikátorokat, de ezek áttekinthetetlen nagyságúak és bonyolultságúak lettek. Ugyanakkor a szövegek tartalmilag is nagyon sablonszerűek, ami megint más értelemben nehezítette meg az elemző dolgát.

Az egyéb tartalmi problémákra az elemzések közben még többször kitérünk, itt most csak azokat a tartalmi jellemzőket említettük, amelyek a dokumentumok feldolgozása elé komoly akadályokat gördítettek.



### 3 Az elkészült dokumentumok tartalmi elemzése

Az 50 kiválasztott intézmény helyzetelemzéseinek és fejlesztési terveinek áttanulmányozása után a tartalmi elemeket egy iskolasoros adattárba rendeztük:

- A helyzetelemzésekből kigyűjtöttünk minden adatot, amely az iskola helyzetének jellemzéséhez elengedhetetlen, és a legtöbb iskolánál fellelhető volt. Egy ilyen kis mintánál az adathiány minimalizálása szükségszerűnek tűnt.<sup>2</sup>
- A SWOT elemzések, a gyökérproblémák és a mentori javaslatok feldolgozása teljes körűen megtörtént, vagyis minden tartalmilag önálló elemet külön változóként vettünk fel, majd regisztráltuk, hogy ezek közül az adott dokumentumban mely elemek jelentek meg. A tartalmi változókat azután négy fő dimenzióban elemeztük tovább.
- A fejlesztési tervek feldolgozása nem volt ennyire részletekbe menő, amelynek az idő korlátok szabtak határt, továbbá a tervek sablonszerű kidolgozása sem feltétlenül indokolta. A tartalmi elemzést itt kiemelt szempontok mentén hajtottuk végre, ami elsősorban a belső koherencia vizsgálatára összpontosult.

A tanulmány jelen fejezetében először a helyzetelemzések, mint adatforrások megbízhatóságával foglalkozunk, majd a fent felsorolt adatgyűjtési és adatelemzési lépéseket követve számolunk be a helyzetfeltárás és tervkészítés eredményeiről. Ennek során leírjuk az intézményfejlesztési projektben résztvevő iskolák hat fő jellemzőjét, bemutatjuk, milyen kép rajzolható meg az érintett iskolákról a SWOT elemzések és a gyökérproblémák tükrében, végül ismertetjük a koherencia vizsgálatok eredményeit.

A kiértékelés közben felvetődött módszertani problémákra nem egy külön fejezetben, hanem a tárgyalás menetét megszakítva, egy-egy módszertani kitérőben teszünk említést. Ezeket a részeket tipográfiaiilag is elkülönítettük a többi résztől (bekeretezett és halványszínűvel kiemelt szövegrészek). Fontosnak tartottuk, hogy ezek a módszertani észrevételek könnyen visszakereshetők legyenek, mert azt gondoljuk, hogy hasznos lenne a leírt hibák kiküszöbölése a későbbi projektek megtervezésekor.

---

<sup>2</sup> Ahol az intézmény több tagiskolából állt, a dokumentum címében megnevezett feladatellátási helyhez köthető fő tagiskolát választottuk ki. Ellenkező esetben a tagintézményeket külön sorokban kellett volna feltüntetnünk, tehát a vizsgált iskolák száma meghaladta volna az ötvenet. Az összes tagintézet bevonása ellen azonban nem ez volt a valódi érv, hanem az adathiány: számos tagiskolával rendelkező intézménynél ugyanis következtelen az adatszolgáltatás, nem minden tagiskolát ismerhetünk meg a helyzetfeltárásokból, hol csak a fő tagiskoláról, hol minden tagiskoláról, hol bontás nélkül a teljes intézményről szolgáltatott a mentor adatokat. A legnagyobb valószínűséggel a címben jelzett fő tagiskola adatai találhatóak meg.

### 3.1 Az adatközlések megbízhatósága

Mielőtt részletesen ismertetnénk a helyzetelemzések tartalmát, nem árt tisztáznunk, hogy sikerült-e azonos szerkezetben, a projektvezetők által megadott szempontok és sablonok felhasználásával ugyanazon információkat összegyűjteni és bemutatni az iskolák gazdasági-társadalmi környezetéről, tanulói összetételéről, személyzetéről, infrastruktúrájáról és tanulmányi mutatóiról. S amennyiben ez nem, vagy csak részlegesen valósult meg, pontosan mely tartalmi elemek hiányoznak, s vajon mik lehetnek e hiányosságok okai.

Annak megállapítására, hogy ez a cél megvalósult-e, alaposan szemügyre vettük azokat az instrukciókat és sablonokat, amelyeket a fejlesztési modulban résztvevő mentorok, mint segédleteket megkaptak, majd átvizsgáltunk minden helyzetfeltáró dokumentumot, hogy „leltárt készítsünk”, azaz megnézzük, hogy az elvárt tartalmi elemek felbukkannak-e a dokumentumokban, illetve, hogy a mentorok azokat az instrukciókat és sablonokat használták-e fel az adatok bemutatására, amelyeket sorvezetőként megkaptak. Bár ezzel a módszerrel csak egy mennyiségi mutatókon alapuló leírást adhatunk (1. táblázat), jelen esetben ez lényeges szempont, hiszen sztenderd adatfeltárás és adatközlés nélkül nem lehet átfogó elemzéseket készíteni – se most, se később – a modulban résztvevő iskolákról.

Összességében azt állapítottuk meg, hogy bizonyos elemeiben jobban, más elemeiben kevésbé volt sztenderdizált az adatgyűjtés és adatközlés módszere, a mentorok között voltak olyanok, akik még a tartalmi vázlattól is eltértek, az egyes fejezeteken belül pedig azon múlt az egységesség mértéke, mennyire sikerült sablonokkal kiegészíteni az instrukciókat. *Ahol előre gyártott táblázatokat kellett kitölteni, ott nagy valószínűséggel minden kívánt információ megjelent, ahol csak általános leírást adtak instrukció gyanánt, ott már nagy volt a formai és tartalmi variációk száma.*

Miután ezt megállapítottuk, számunkra elgondolkodtató volt, miért nem egy internetes felületet használtak fel a modul tervezői az adatok összegyűjtésére, amely világos struktúrát kínálhatott volna – pl. egy adattábla formájában – a helyzetfeltárást végző kollégák számára. Egy ilyen adattáblában csak előre definiált adattípusokat lehet megadni, ami nem csak az adathozzáférést teszi könnyebbé, de a feldolgozás folyamatát is jelentősen leegyszerűsíti, nem beszélve arról, hogy ugyanaz az iskolai adattár a projekteredmények adataival kiegészülve a későbbi fejlesztési tervekhez, iskolai minősítésekhez, önjellemzésekhez, pályázatokhoz stb. is felhasználható (lenne). Az egyszerű munkabefektetés tehát többszörösen is megtérül.

A tartalmi leltárunk összesítő táblázatából két elem hiányzik: a 3.3.2.3. pont a nemzetiségi tanulókra vonatkozó adatokkal, illetve a 3.3.2.4. pont a HÍD programban résztvevők adataival. Ezeket azért hagytuk ki a „leltárból”, mert úgy értelmeztük, hogy ezek fakultatívan megadható adatok, nagyon sokan ki is hagyták őket, vagy csak annyit jeleztek, hogy erről nincs az iskolának információja. A többi tartalmi elem elvileg nem hiányozhatott. Ezért az 1. táblázatban szürkével jelöltük azokat a részeket, ahol a hiány valamilyen módszertani problémára utal.

1. táblázat: A helyzetelemzések (kötelező) elemeinek fellelhetősége és megfelelése a tartalmi instrukcióknak

	Fellelhető és megfelel	Fellelhető, de eltér az instrukcióktól	Nem lelhető fel
<b>1. Az intézmény gazdasági, környezeti, társadalmi, háttérének bemutatása</b>			
gazdasági háttér	82%	12%	6%
demográfiai trendek	82%	14%	4%
környezeti mutatók	74%	16%	10%
munkaerőpiac	78%	14%	8%
társadalmi hatások	48%	32%	20%
<b>2. Jelenlegi szakpolitikai környezet, kormányzati koncepciók, jogszabályok</b>			
kormányzati koncepció	88%	6%	6%
jogszabályok	94%	-	6%
<b>3. Az intézmény szakterületi környezetének bemutatása</b>			
intézmény története	76%	14%	10%
intézmény státusza	64%	26%	10%
intézmény finanszírozása	52%	42%	6%
intézmény vagyona	90%	10%	-
intézménytípus leírása	64%	32%	4%
személyzet	92%	6%	2%
tanulói létszám	98%	2%	-
SNI tanulók	90%	8%	2%
HH és HHH tanulók	90%	8%	2%
tanulmányi mutatók	98%	2%	-
segédtábla 1	54%	4%	42%
segédtábla 2	60%	2%	38%
segédtábla 3	60%	2%	38%
<b>4. Az intézmény partnerkapcsolati környezetének bemutatása</b>			
partnerkapcsolatok	66%	28%	6%
szülői háttér	88%	14%	8%

<b>5. Intézményre vonatkozó korábbi koncepciók, fejlesztési tervek</b>			
korábbi intézkedési tervek	88%	12%	10%
<b>6. Intézményszintű helyzetfeltárás</b>			
SWOT elemzés	100%	-	-
intézményi dokumentumok	44%	36%	22%
pedagógus interjúk	30%	50%	20%
partnerinterjúk	12%	36%	52%
<b>7. Gyökérprobléma azonosítása</b>			
gyökérproblémák listája	48%	48%	4%
<b>8. Összegzés</b>			
összegző gondolatok	88%	4%	8%
célok, javaslatok (táblázat)	52%	10%	38%

Az egyes fejezeteken belüli adatbiztonságról a következő általános megjegyzések tehetők:

- **1. fejezet: Az intézmény gazdasági, környezeti, társadalmi, hátterének bemutatása**

Látszólag egységes, de tartalmilag mégis sokféle ez a fejezet. Szinte alig van olyan mutató (pl. a munkanélküliségi ráta vagy a termékenység), amiről azonos módon szolgáltatnának információkat a tanulmányok. Az instrukcióban szó van valamilyen sablonról, de ennek nem volt nyoma a dokumentumokban.

- **2. fejezet: Jelenlegi szakpolitikai környezet, kormányzati koncepciók, jogszabályok**

Sztenderd része a tanulmányoknak, de ennek az a magyarázata, hogy a kapott kormányzati anyagokat az intézmények – néhány kivételtől eltekintve – változtatások nélkül bemásolták.

- **3. fejezet: Az intézmény szakterületi környezetének bemutatása**

Ebben a részben a mentorok viszonylag jól tudták alkalmazni a sablonokat. Az egységes szerkezetű táblázatokból ki lehetett nyerni néhány fontos információt, ami a későbbi elemzések alapját adta (tanárok száma és képzettsége, tanulók száma, ezen belül a HH/HHH/SNI tanulók aránya, helyiségek és oktatási eszközök, kompetenciamérések eredményei). A három táblázat, mely a kompetenciamérések eredményének bemutatására szolgált volna, a dokumentumok 40%-ából hiányzott, de más formában megtaláltuk a legfontosabb adatokat.

- **4. fejezet: Az intézmény partnerkapcsolati környezetének bemutatása**

Bár a szülői háttérről majdnem minden dokumentumban van szó, ennél a résznél nagyon hiányoztak az egyértelmű sorvezetők, táblázatok, sablonok, mert így az adatgyűjtő munkát a mentorok „megspórolták maguknak”. A szülők szociokulturális jellemzőiről alig tudunk meg valamit, a partnerekről is többnyire csak egy felsorolás jelent meg, arról már kevésbé kaptunk információt, hogy az adott szervezet milyen szerepet játszik az iskola életében. (Ez a kérés az instrukciókban szerepelt.)

- **5. fejezet: Intézményre vonatkozó korábbi koncepciók, fejlesztési tervek**

A legtöbb dokumentum tartalmazza a megyei fejlesztési és a kompetencia vizsgálatok alapján kidolgozott intézkedési terveket, ami annyit jelent, hogy az adott szakmai anyagokat bemásolták, ezekből általában nem vontak le következtetéseket.

- **6. fejezet: Intézményszintű helyzetfeltárás**

Ez a helyzetfeltárás kulcsfejezete, hiszen ebben a részben kellett bemutatni, miként látják a pedagógusok a saját illetve az intézményük helyzetét, milyen problémákkal kell nap mint nap megküzdeniük, és milyen megoldások felé nyitottak, illetve maga az intézmény milyen módon határozta meg a pedagógiai célkitűzéseit. Ennek ellenére ebben a fejezetben csak a SWOT elemzések voltak kiértékelhetők. A pedagógus- és partnerinterjúk szerepe, módszertana és eredménye nem került kifejezésre, a beszámolók az instrukciókhoz képest információszegények. Nem derült ki a tanulmányokból, hány személlyel készült interjú, és kik vettek részt a SWOT elemzésben. (Csak feltehető, dokumentálva nincsen, hogy a SWOT elemzések a pedagógusinterjúk alapján készültek.) Az interjúkhoz javasolt mintakérdéseket nem ismertük meg, a dokumentumelemzésnél érezhetően sok volt a bizonytalanság a feladat lényegét illetően. A partnerinterjúk pedig – úgy tűnik – az iskolák felénél elmaradtak, vagy nem tartalmaztak lényeges információt.

- **7. fejezet: Gyökérproblémák azonosítása**

A gyökérproblémák megfogalmazásánál általában az előre gyártott mintamondatok köszöntek vissza. A javasolt csoportosítást (tanulók, pedagógiai munka, erőforrások, együttműködés) csak az elemzők fele alkalmazta. Az elemzéseknél mi is más tartalmi aspektusokat emeltünk ki. Egyébként ez a rész szisztematikus feldolgozásra alkalmas volt.

- **8. fejezet: Összegzés**

Az utolsó fejezethez nem készült egyértelmű instrukció, ezért mi is kissé zavarban voltunk, hogyan is dolgozhatjuk fel. Végül viszonylag sok dokumentum

göcs



tartalmazott valamilyen összegzést, általában megneveztek a mentorok rövid és középtávú célokat, illetve megfogalmaztak néhány módszertani javaslatot is ezek megvalósításához.

### **Módszertani kitérő: Az adathiány okai és kiküszöbölésének lehetősége**

A helyzetelemzésekben feltárt hiányok mögött többféle ok is meghúzódhat:

- Az egyik leggyakoribb ok a *nem pontosan kifejtett instrukció*.

Ez tette bizonytalanná a mentorokat az 1. fejezetnél a társadalmi hatások bemutatásakor, a 3. fejezetnél az intézmény státusának és finanszírozásának leírásakor, a 6. fejezetnél az intézményi dokumentumok, a pedagógus- és partnerinterjúk eredményének összegzésekor.

- A nem egységes adatközlés a *sablonok hiánya vagy kései megküldése* (?) miatt is előállhatott.

A megfelelő sablonokkal sokat javíthattak volna az 1. és 4. fejezet felhasználhatóságán. Feltehetőleg nem minden mentor ismerte az összegző táblázatot sem, amelyik a gyökérproblémákat, a célokat és a javaslatokat egyben jelenítette meg.

- Egyes hiányos részeknél azt feltételeztük, hogy a hiányok mögött a *feladat teljesítésének elmaradása* húzódik meg.

Ez a feltételezésünk a 6. fejezettel kapcsolatban – különösen a partnerinterjúkról szóló beszámolók hiánya kapcsán – vált megalapozottá. Elmaradt továbbá a pedagógusinterjúk pontos dokumentálása.

- Arra is voltak utalások, hogy *egyes információk begyűjtése gondot okozott*, nem volt forrás megadva, vagy volt „forrás”, csak nem volt adat.

Az 1. fejezet utolsó részében ez volt a bizonytalanság másik fő oka (egyházi intézmények hatása), de a szülőkkal kapcsolatos információhiány is részben arra vezethető vissza, hogy erről az iskoláknak nincs megfelelő nyilvántartása (még a szülői értekezleteken való részvétel sem jelent meg a legtöbb iskola esetében).

- A mentori munka hiányosságait az *időhiány* is okozhatta.

A mentori teljesítményben ez pl. azon a módon érzékelhető, hogy nem tettek kísérletet arra, hogy a saját mentori javaslataik megfogalmazásánál eltérjenek a felkínált mintamondatoktól. Sőt, néhány esetben az is előfordul, hogy a mentor által vállalt két intézmény teljesen azonos módon jellemzett, az összegző táblázat is majdnem egy az egyben megegyezik, ami nyilvánvalóan időtakarékoságból következhetett be.

Ezek a problémák azonban mind kiküszöbölhetőek lennének, ha a jövőben az iskolákra vonatkozó adatokat egységes szerkezetű, központilag karbantartott, interneten elérhető adattárban gyűjtenék és tárolnák, ami rendelkezésére állna minden szakértőnek, aki az intézmények megismerése vagy minősítése céljából használná azokat. Bizonyos iskolai adattárak már most is rendelkezésünkre állnak. A KIR-STAT adattár is alkalmassá tehető a fejlesztési projektekhez szükséges alapinformációk begyűjtésére illetve biztosítására, a kérdés csak az, miként lehetne az adatokhoz való hozzáférést megoldani.

### 3.2 Az iskolák jellemzői a helyzetértékelések alapján

A helyzetfeltárás során készült dokumentumokból megfelelő biztonsággal lehetett adatokhoz jutni:

- a pedagógiai munka tárgyi és személyi feltételeiről, ezen belül:
  - az infrastruktúra állapotáról;
  - a tanszemélyzetről;
- a tanulói összetételről:
  - a tanulói létszám alakulásáról;
  - az SNI, HH, HHH tanulók arányáról;
- a tanulmányi eredményekről (kompetenciavizsgálatok).

Nagyon fontos lett volna az iskolák jellemzésénél a családok szociokulturális jegyeinek megismerése is, de erről a helyzetfelmérések nem adtak világos képet.

A fejlesztési modulban résztvevő 50 iskola adatainak adattárba rendezése után lehetőség nyílt arra, hogy összehasonlításokat végezzünk régiók és megyék szerint, egyes esetekben a kétféle mintavétel között, illetve a minta adatait egybevessük az általános iskolák országos aggregált számaival is.

Az elemzések célja elsősorban az volt, hogy feltárjuk, milyen közös és milyen eltérő jegyeket hordoznak a bevont intézmények, vagyis megállapítsuk, hogy egységes profilú intézményekkel van dolgunk, vagy a mintán belül differenciálni kell, mert az iskolák jellemzői alapján eltérő fejlesztési igények merülhetnek fel.

*A helyzetfeltárások feldolgozása után arra az általános következtetésre jutottunk, hogy az iskolákat csak két jellemző kapcsolja össze – a relatíve magas HH és HHH tanulói arány és a fokozatos elnéptelenedés, vagyis a szegregálódás jelensége –, miközben jelentős különbségek is kimutathatóak az iskolák méreteiben, szakemberellátottságában, infrastrukturális jellemzőiben, tanulmányi mutatóiban. Az iskolák*

további csoportosítása (profilozása) így szükségszerűnek tűnik, amit a következő fő fejezetben fogunk megtenni.

A továbbiakban a fenti jellemzők bemutatására teszünk kísérletet a helyzetelemzésekből kinyert információk alapján.

### **Kis- és nagyiskolák**

A tanulói összlétszám mint szempont azért kapott helyet az elemzésünkben, mert a második körben kiválasztott iskoláknál a szelekció egyik kritériuma az iskola mérete volt. A szakértők kiemelt pontszámokat adtak azoknak az iskoláknak, amelyek 250 fő alattiak, szeretnék volna ugyanakkor kiszűrni a 100 fő alatti intézményeket is, mondván, hogy azokban a nyolc osztály megléte kétséges vagy kétségessé válhat, így „kevésbé biztosítható a projekt eredményeinek hosszú távú fennmaradása”. Az indoklás logikus, a minta így nem vált még divergensebbé (a pilot iskolák között is csak egy 100 fő alatti intézmény szerepelt, 97 tanulóval). A szűrési technikának annyi eredménye mindenképpen lett, hogy a *második körben beválasztott iskolák között jóval több kisiskolát találunk, mint a pilot intézményeknél.*

2. táblázat: A fejlesztés alatt álló iskolák mérete a 2013/14-es tanévben

<b>Tanulók száma</b>	<b>Pilot intézmények</b>		<b>Második körös kiválasztás</b>	
150 alatt	6	23%	11	46%
151-200 között	8	31%	5	21%
201-250 között	6	23%	1	4%
250-nél több	6	23%	7	29%
	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

A 2. táblázat a vizsgált 50 intézmény létszámadatait tartalmazza. Az országos átlag<sup>3</sup> alatti iskolák teszik ki a minta 50-60%-át, a többi pedig a közepes és a nagy iskolák között oszlik meg. A mintában a legmagasabb tanuló létszám 715 fő volt. Az alacsony létszám nem a tagiskolákkal áll összefüggésben: a 200 tanulónál kevesebb diákot felmutató intézmények 84%-a tagolatlan, tehát nem egy nagy intézmény alegységeiről van szó, hanem túlnyomóan kisiskolákról. Mint a táblázatban látható, *a második körben alkalmazott módszerrel sem lehetett kiszűrni a 250 főnél népesebb intézmények bejutását.* A tanulói létszámokkal kapcsolatban van egy másik jellemző, ami a projekt

<sup>3</sup> KIR-STAT 2013/14. tanévre kiadott statisztikái alapján kiszámított érték.

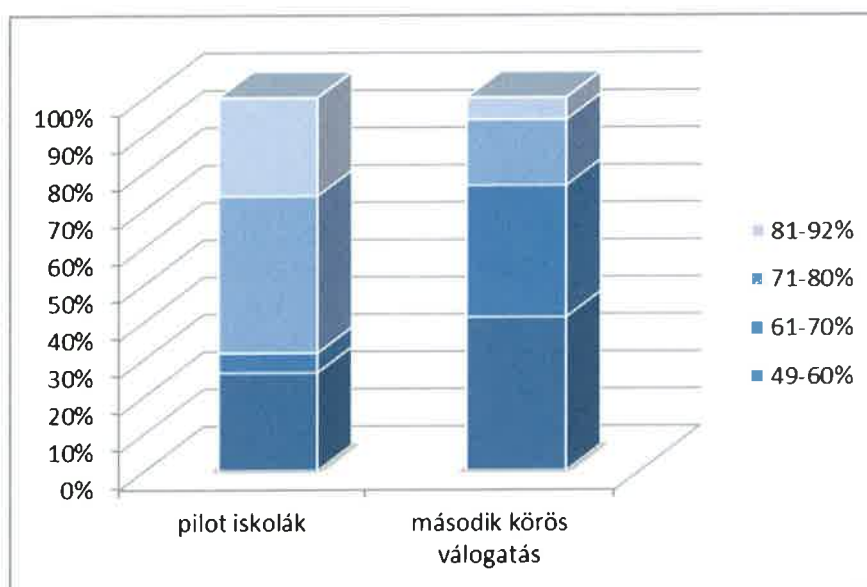


iskoláit sokkal közelebb hozza egymáshoz, mint a méret, és ez a tanulói létszám tendenciaszerű csökkenése.

### **Elnéptelenedő iskolák**

Az elnéptelenedésnek több jelzőszáma is van. Az egyik az intézmény befogadóképességének és a tényleges tanulói létszámnak a kapcsolata. Az 1. ábra ezt vizsgálja.

*1. ábra: Intézményi kapacitás kihasználtsága a 2013/14-es tanévben*



Adathiány: 28%

Az intézmények között lényegében egy sincs, amelyik maximális kihasználtsággal működne. Az értékek 49 és 92 százalék között mozognak. A második körben bekerült iskolák között nagyobb arányban találunk alacsony kihasználtságú intézményeket, vagyis olyan iskolákat, amelyek eredetileg közepes vagy nagy intézménynek számítottak, de a kihasználtságuk drasztikusan visszaesett. Ez a második körös iskolák 80%-át érinti.

*3. táblázat: Az iskolai népesség visszaesésének mértéke az ezredforduló óta az általános iskola nappali tagozatú tanulóinál Magyarországon*

<b>Év</b>	<b>Tanulók száma</b>	<b>Visszaesés mértéke 2001-hez képest</b>
2001	944200*	
2005	859300*	-9%
2009	773700*	-18%
2011	757000**	-20%

*Handwritten signature*

2012	748000**	-21%
2013	743000**	-21%
2014	750333**	-21%

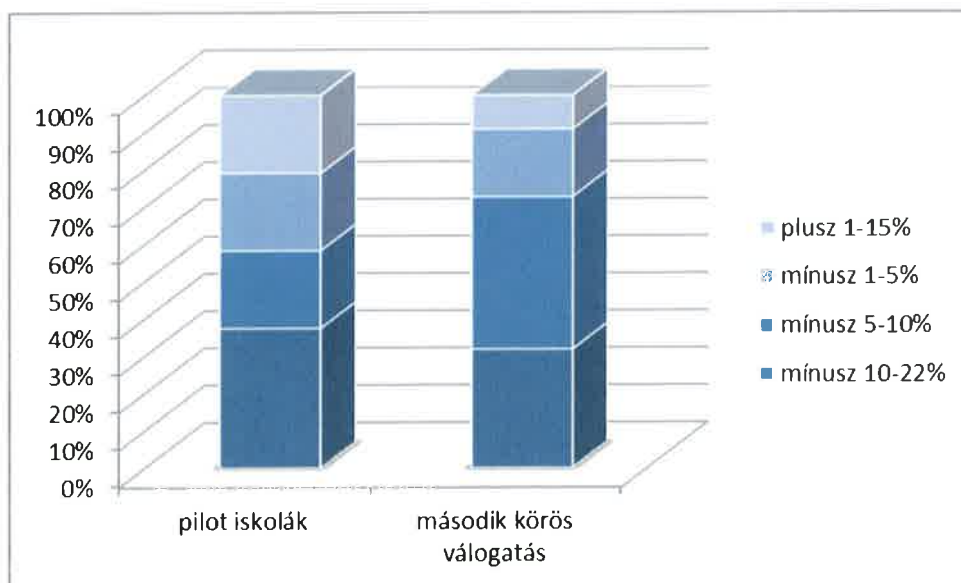
\*Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 431. o.

\*\*Statistikai tükör VI. évf. 23. sz., VII évf. 32. és 117. sz.

A gyermekek számának csökkenése az ezredforduló utáni évtizedben számos általános iskola egzisztenciáját ingatta meg, de ez a trend az utóbbi években megtorpant, sőt az általános iskolák tanulói népességénél már enyhe létszámnövekedés is regisztrálható volt. A 3. táblázat adatai ezt a jelenséget mutatják be: A 2001-es év létszámához viszonyítva tíz év alatt országosan a tanulói népesség 20%-kal csökkent, rendszerszinten intézménybezárásokat és intézményi összevonásokat vonva maga után. A csökkenő tendencia azonban 2013 óta már nem érzékelhető. Ehhez képest a modulba bevont iskolák többségénél az utóbbi két évben is jelentős volt a népességveszteség.

A 2. ábra tanúsága szerint a pilot iskolák egyötöde, a második körben kiválasztott intézetek megközelítőleg egytizede ért el népességnövekedést, az iskolák közel fele azonban komoly veszteségeket könyvelhetett el, az iskolai tanulók száma itt az utóbbi két évben 10-15 vagy akár 20%-nyit is zsugorodott.

2. ábra: A tanulói népesség csökkenésének mértéke a modul iskoláiban a 2012-es és 2014-es évek adatai alapján



A gyermekszám csökkenése a SWOT elemzésekben is egyike volt a fő veszélyforrásoknak. Az iskolák többnyire a munkaerőpiac pangásával, a tartós munkanélküliséggel, az elvándorlással, a jobb szociokulturális háttérű vagy

*Handwritten signature*

tehetségesebb gyerekek más intézményekbe történő beíratásával magyarázzák ezt a jelenséget, ami az érintett iskolák szegregálódását vagy megszűnését, esetleg tagintézménnyé való átminősítését eredményezheti. E folyamatot az iskolák természetesen kellő aggodalommal szemlélik.

Az alacsony tanulói létszám – és ezt maguk az iskolák is így látják – pozitív következményekkel is járhat, mint például azzal, hogy az országos átlag alatti osztálylétszámokkal működhet az intézmény. Ezzel azonban már egy újabb tényezőhöz jutottunk, az infrastruktúra mutatóihoz.

### ***Ellentmondásos infrastrukturális viszonyok***

Az iskolák között voltak, akik az erősségeik között sorolták fel a „tágasságot”, vagyis azt, hogy kellő számban rendelkezésükre áll tanterem a csoportbontásokhoz vagy egyéni fejlesztésekhez. Hogy mely iskolákra jellemző ez, a 3. ábra mutatja.

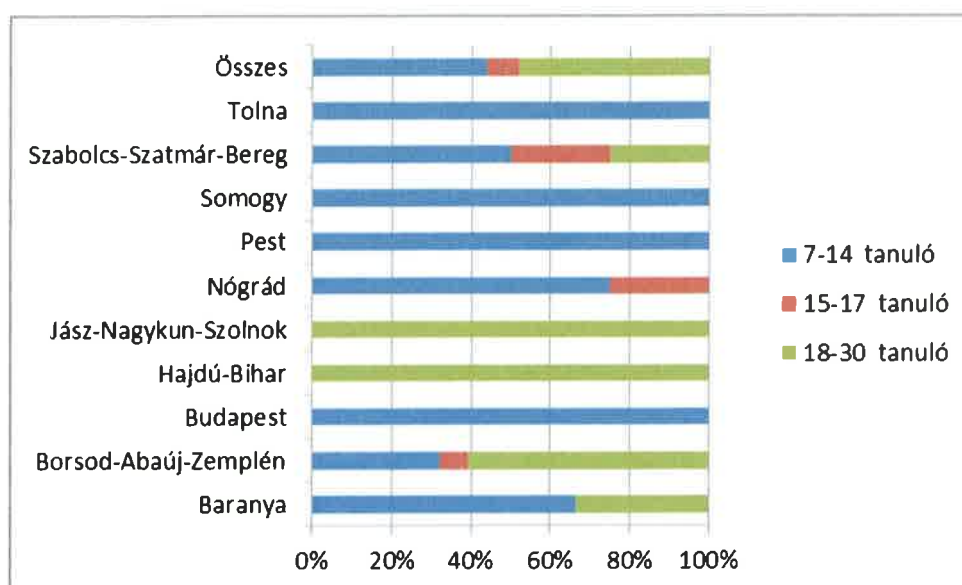
Az egy tanteremre eső tanulók száma az általános iskolákban az ezredforduló után országosan 20-22 fő körül mozgott,<sup>4</sup> majd az utóbbi években 16 főre esett vissza.<sup>5</sup> A 3. ábra adataiból kiolvasható, hogy a modul iskolái e tekintetben is meglehetősen vegyesek, ami azt jelenti, hogy az intézmények közel felében az országos átlag alatti, a másik felében az országos átlag feletti, és néhány százalékában az országos átlag körüli létszámokkal találkozhatunk.

---

<sup>4</sup> Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 444. o., 5.29-es tábla.

<sup>5</sup> A KIR-STAT 2013-as adattárából származó adatok alapján kiszámított érték.

3. ábra: Egy osztályteremre jutó tanulók száma megyénként



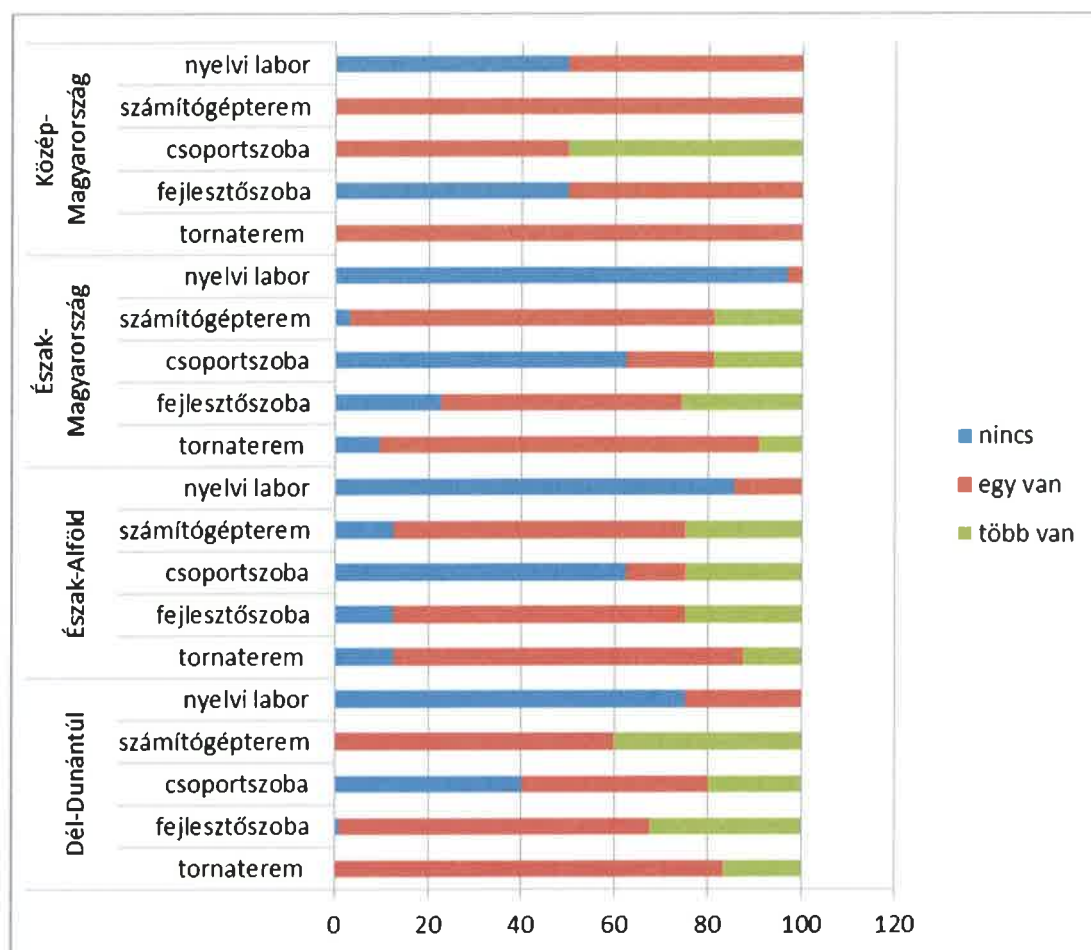
Adathiány: 4%

Általában az észak-alföldi és észak-magyarországi iskolák a zsúfoltabbak, itt a csoportbontás, egyéni fejlesztés infrastrukturális feltételei kevésbé adóttak. Szabolcs-Szatmár-Bereg és Nógrád megye bevászártott iskoláiban ugyanakkor zsúfoltságról egyáltalán nem beszélhetünk, éppen ellenkezőleg, itt az iskolák fele vagy háromnegyed része élvezheti a nagyobb terek adta lehetőségeket. Hasonlóan jó feltétek mellett működik néhány dél-dunántúli iskola is. A többi iskolában – különösen Tolna, Somogy, Pest megyében és a fővárosban pedig az országos átlagnak megfelelő számú tanterem áll a rendelkezésre. A tantermi ellátottság és kihasználtság valószínűleg nagy eltéréseket mutathat egy-egy tankerületen vagy településen belül is.

Az osztálytermek kihasználtsága mellett megvizsgáltuk, hogy az iskolák megfelelő módon ellátottak-e speciális helyiségekkel, oktatási és szemléltető eszközökkel, van-e internet-lefedettségük illetve megfelelő minőségű gépparkjuk. A helyzetelemzések harmadik fő fejezetében az iskola ingatlan és ingó vagyonát bemutató táblázatok adtak erről tájékoztatást. Ezekre támaszkodva készültek el a következő statisztikák. (4. ábra)

*Handwritten signature*

4. ábra: Speciális készségfejlesztésre szolgáló helyiségek száma



Adathiány: 3-12%

A közép-magyarországi régióból csak két iskola szerepelt ebben a mintában, így ennél a régiónál mindig esetleges, hogy a két intézményben van-e éppen csoportszoba vagy nyelvi labor. A többi régió adatai jobban árulkodnak a helyi viszonyokról. Csoportszobával a modul iskolái alig-alig rendelkeznek, a fejlesztő helyiség kialakítása valamilyen módon általában megoldott.

A tornaterem és a számítógépterem kialakítása csak a leghátrányosabb helyzetű észak-keleti országrészben okoz gondot, de ez ismét nagy ellentétekben ölt testet: egyes iskolákban teljesen hiányoznak ezek a helyiségek, míg máshol több is van belőlük. Ilyen szembetűnő eltéréseket az infrastruktúra színvonalában Dél-Dunántúlon vagy Közép-Magyarországon nem tapasztaltunk.

A nyelvi laborok ezekben az iskolákban nem jellemzőek, valószínűleg országosan sem alkalmazzák már őket túlzott mértékben.

A számítógépparkról egy mennyiségi és egy minőségi mutatót alkottunk meg: az első azt mutatja, hány tanuló osztozik egy, a diákok számára fenntartott számítógépen, a másik

*Beu*

pedig a számítógépek és egyéb IKT eszközök állagát jellemzi három kategória segítségével.

A 4. táblázat az első mutatót tartalmazza megyék szerint. Az egy számítógépre eső általános iskolai tanulók száma 2011/12-ben országosan 8,6 volt.<sup>6</sup> A mi iskolai mintánkban ez az átlag 11,4, s ehhez még hozzá kell tennünk, hogy az országos érték valószínűleg az utóbbi években is csökkent. Ugyanakkor a megyei átlagértékekből látható, hogy a számítógép ellátottság tekintetében is sokfélék az intézmények.

4. táblázat: Az egy számítógépre eső tanulók száma átlagosan megyénként

<b>Megye</b>	<b>Átlag</b>	<b>N</b>	<b>Szórás</b>
Baranya	11,3	3	1,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	12,3	27	13,9
Budapest	5,0	1	
Hajdú-Bihar	13,4	2	4,1
Jász-Nagykun-Szolnok	12,2	1	
Nógrád	8,6	4	2,6
Pest	6,9	1	
Somogy	6,5	2	1,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	12,6	4	4,3
<b>Total</b>	<b>11,4</b>	<b>45</b>	<b>10,9</b>

*\*Tolna megyéből nincs adatunk. Az adathiány: 10%*

Az infrastrukturális viszonyok belső ellentmondásai – amit a regionális összehasonlító elemzések során tapasztaltunk – megyei szinten már némileg feloldhatók: A *Nógrád megyéből beválogatott négy iskola mindegyike átlagos IKT eszközparkkal rendelkezik. A másik észak-magyarországi megye, Borsod-Abaúj-Zemplén iskolái viszont alatta maradnak az országos átlagnak, bár a legnagyobb szórást is mutatják az érintett megyék közül*, ami azt jelenti, hogy ebben a megyében szélsőséges viszonyok uralkodnak: vannak egészen kiválóan és egészen gyengén felszerelt intézmények is.

Az esetszám és a szórási értékek között nem lineáris a kapcsolat. A magas szórás mindig azt mutatja, hogy az adott dimenzió mellett más magyarázó tényezők is vannak. Vagyis:

<sup>6</sup> Számított érték az Oktatási évkönyv 2011/12. 41. oldalán található 15.3-as tábla adatai alapján.

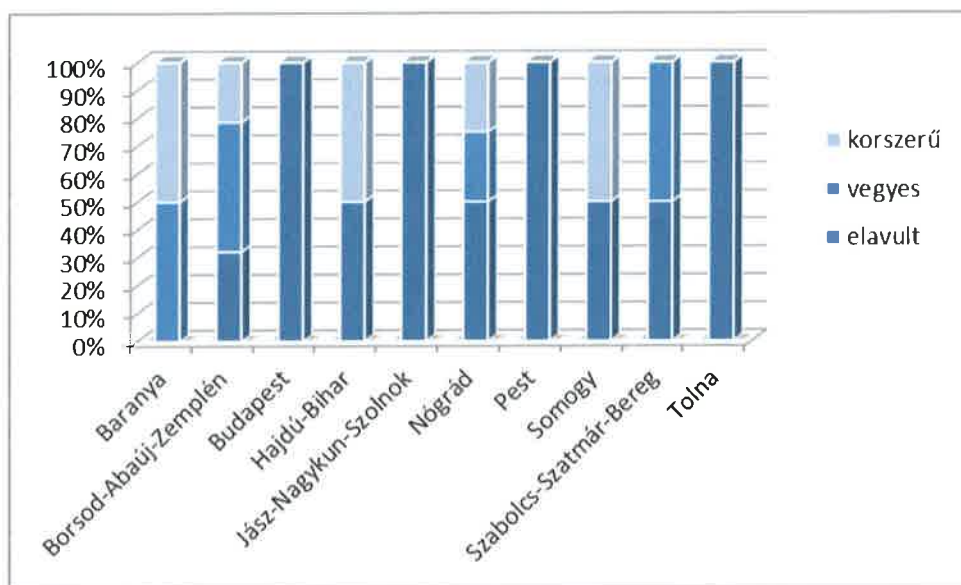


az észak-magyarországi régió iskoláit nem lehet pusztán területi alapon szemlélni, itt elengedhetetlennek tűnik az iskolai profilok megalkotása.

A másik kiemelkedően hátrányos helyzetűnek tekintett régióban, az Észak-Alföldön valamivel kiegyensúlyozottabb a kép: itt az átlag körüli vagy valamivel alatta álló iskolák vannak jelen az intézményfejlesztési projektben. Az országos átlagnál is jobb IKT eszközellátottságot csak Közép-Magyarország és Somogy megye iskoláiban tapasztaltunk.

Az informatikai eszközök állagának leírásai alapján három kategóriába osztottuk az iskolákat: 'elavult', 'korszerű' és állagát tekintve 'vegyes gépparkú' intézmény. A minőségi szempontú elemzésből ugyanaz derült ki, mint a mennyiségi számításokból: az észak-magyarországi megyék iskolái a legváltozatosabbak. Ezeket még megyei szinten sem lehet egy csoportba sorolni.

5. ábra: Az informatikai eszközpark korszerűsége a modul iskoláiban megyénként



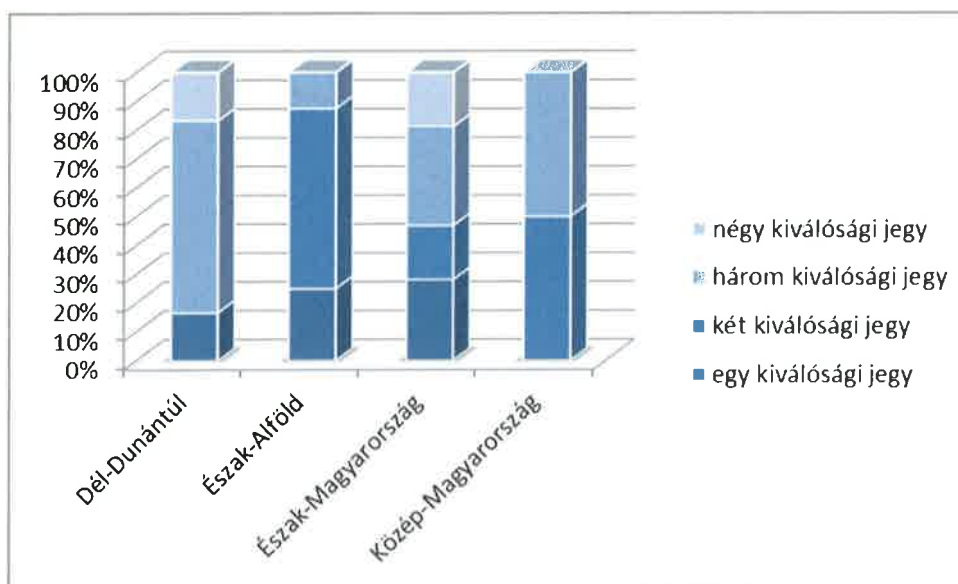
Adathiány: 8%

A minőségi mutatók arra is rávilágítanak, hogy hiába kiemelkedő a számítógéppark mérete, ha a gépek többsége már nem felel meg a követelményeknek. Ezt az ellentmondást látjuk a közép-magyarországi iskolák vagy egyes dél-dunántúli intézmények esetében.

Az iskolák tárgyi feltételeinek jellemzésére kidolgoztunk egy általános mutatót is. 1-1 pontot adtunk minden iskolának, amelyben a) egy osztályteremre legfeljebb 15 tanuló jutott, b) fejlesztőszobával, tornateremmel és számítógépteremmel is rendelkezett, c) 12 tanulónál kevesebben osztoztak egy számítógépen, és d) az IKT eszközeinek állaga nem kapta meg az „elavult” besorolást.

A négy vizsgált tényező alapján az iskolák között világos osztóvonalak jelennek meg: négy minőségi mutatóval az iskolák 7%-a, hárommal 34%-a, kettővel vagy csak egy kiválósági mutatóval 24-24%-a rendelkezik. Ezt a viszonylag egyenletes megoszlást azonban csak annak köszönhetjük, hogy a mintában erősen felülreprezentált az észak-magyarországi régió. Amint azt már többször aláhúztuk, ebben a régióban a moduliskolák nagyon eltérő kondíciókkal rendelkeznek, ami az infrastrukturális adottságaikról ugyanúgy elmondható, mint a méreteikről vagy a szakember ellátottságukról.

6. ábra: Az infrastruktúra kiválósága négy jegy alapján regionális összehasonlításban



Adathiány: 4%

Az infrastrukturális mutatókkal megalkotott csoportosítás a négy régió közötti különbségeket ismét láthatóvá teszi:

- a közép-magyarországi iskolák a szélsőséges értékektől mentes jó minősítéssel rendelkeznek (két illetve három kiválósági jegy alapján);
- a dél-dunántúli iskolák között van egy-két kevésbé jól felszerelt intézmény, de alapvetően ugyancsak jó infrastrukturális jellemzőkkel bírnak;
- az észak-alföldi iskolák általában a legkevésbé jól felszereltek;
- az észak-magyarországi terület pedig a legváltozatosabb, a legkiválóbb és a legrosszabb kondíciójú iskolákra is itt találunk példát.

### **Területi egyenlőtlenségek a szakember ellátottságban**

Az egy tanárra eső tanulók száma az általános iskolákban Magyarországon már több mint egy évtizede stabilan 10 körül mozog, ami messze alacsonyabb érték, mint amit az OECD

*Handwritten signature*



vagy az EU19-es átlagok mutatnak.<sup>7</sup> De ez csak a pedagógusi munkakörben alkalmazottakra áll, az egyéb szakmai szolgáltatásokat ellátó személyzet jelenléte, különösen az adminisztratív feladatokat végzők és a pedagógusok munkáját segítő szakemberek száma messze elmarad az európai átlagtól. (5. táblázat) Többek között ez a körülmény is magyarázza a pedagógusok túlterheltségét, amiről a modul iskolái is mint veszélyforrásról és megoldandó problémáról számoltak be.

*5. táblázat: Az iskolai személyzet mérete feladatkörök szerint az OECD, az EU19 országok és Magyarország átlagában az alap- és középfokú iskoláknál a 2006/07-es tanévben*

<b>1000 tanulóra eső:</b>	<b>OECD</b>	<b>EU19</b>	<b>Magyarország</b>
osztálytermi tanárok száma	76,4	82,7	92
pedagógiai munkát segítők száma	9,7	8,2	2,5
iskolai menedzsment és adminisztráció száma	16,6	15,3	9,5
fenntartók és működtetők száma	13,5	15,4	22,8
foglalkoztatottak összesen	116,3	125	126,8

*Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 493. o., 8.11-es tábla*

Amennyiben csak a pedagógusellátottságot vizsgáljuk, a modul iskolái között jelentős különbségek mutathatók ki. Az egy tanárra jutó tanulók száma ezeknél az iskoláknál is közel áll az országos átlaghoz (10,6), és a második körben felvett iskolák sem mutatnak rosszabb értéket ( $\text{mean}_{\text{pilot}}=11,2/ \text{mean}_{\text{másodikkör}}=10,2$ ), sőt még valamivel jobb is az átlaguk, mivel kevesebb közöttük az észak-keleti országrészből származó iskola.

*A pedagógus ellátottság esetében ugyanis a regionális eltérések szignifikánsak. Ezt az országos adatokból is jól ismert összefüggést csak megerősítették a helyzetfeltárások. Ennek igazolására a 6. táblázat és a 7. ábra adatai szolgálnak.*

A dél-dunántúli és a közép-magyarországi iskoláknál a pedagógusok száma a tanulói létszámokhoz viszonyítva a magyarországi átlag felett van. Szaktanárhiányt a közép-magyarországi iskolákkal kapcsolatban egyáltalán nem jeleztek, Dél-Dunántúlon is csak két intézménynél (bár ott több tantárgyból is).

<sup>7</sup> Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2010, 490. o., 8.4-es tábla. Az OECD és EU19-es adatokkal való összevetés a 2007/08-as tanévre vonatkozik: OECD átlag 16,4 gyerek/pedagógus, az EU19 átlaga 14,6, a magyar átlag 10,6.

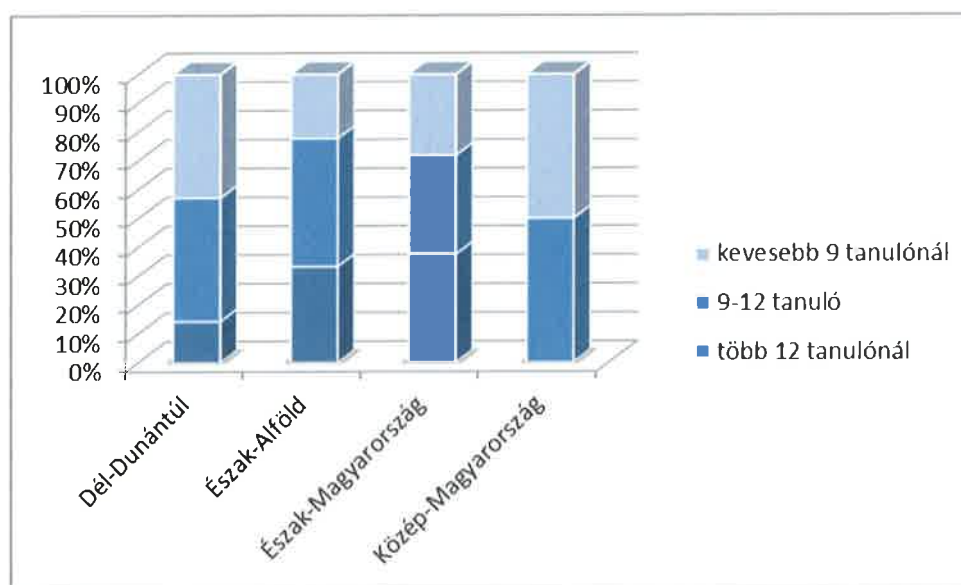
*Galle*

A 17 iskola közül, melyek helyzetfeltárása utalt erre a problémára, 12 iskola az észak-magyarországi régióhoz tartozik, 10 iskolában több szaktantárgy is ellátatlan.

6. táblázat: Egy tanárra jutó tanulók száma átlagosan régióként

Régió	Átlag	N	Szórás
Dél-Dunántúl	9,44	7	1,81
Észak-Alföld	11,06	9	1,47
Észak-Magyarország	11,05	32	2,41
Közép-Magyarország	7,58	2	3,30
<b>Total</b>	<b>10,69</b>	<b>50</b>	<b>2,32</b>

7. ábra: Egy tanárra jutó tanulók száma csoportosítva régiók szerint

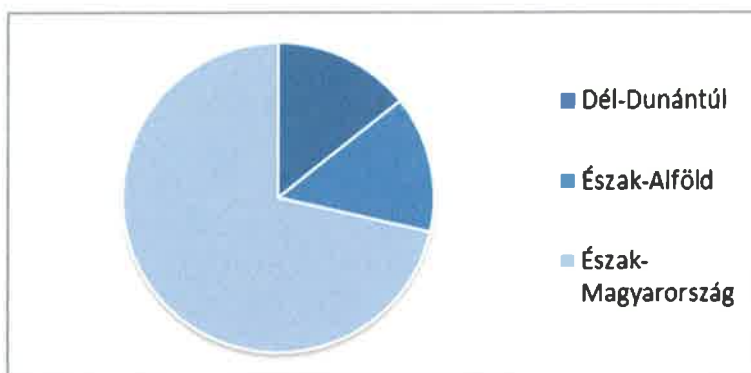


A tanuló/tanár arányok tekintetében az északi országrész egyértelműen a leghátrányosabb helyzetű: míg az észak-keleti régiókban az iskolák legalább egyharmada valamilyen pedagógushiánnyal küszködik, a dél-dunántúli és közép-magyarországi iskoláknál ez nem jellemző. Ugyanakkor újra ki kell emelnünk, hogy az észak-magyarországi régió belül egymástól nagyon eltérő kondíciójú iskolák működnek, és vannak olyan intézmények, ahol nem a gyerekszám és nem is a tanárhiány okoz működési nehézségeket. Mivel több pedagógusképző intézet is ehhez a területhez kapcsolódik, feltehetőleg nem is a képzésekre kell koncentrálni (formális végzettségek tekintetében nem áll rosszul ez a terület), hanem kimondottan azokra az iskolákra kell kitéüntetett figyelmet fordítani, ahol a tanárhiány az utóbbi években akut problémává vált.

*Handwritten signature*

Ezeket az intézményeket kellene összehasonlítani mindazokkal, amelyek hasonló körülmények között a szakember-utánpótlás és a szakember-megtartás kérdését megoldották. Valószínűleg ebben bizonyos környezeti tényezők is fontosak (mint pl. az együttműködés a felsőfokú intézményekkel vagy az önkormányzattól kapott támogatás a pályakezdők megnyerésére), de nem szabad lebecsülni a szervezeti kultúra és a vezetési stílus szerepét sem.

8. ábra: Iskolák, ahol több mint egy szaktárgyat érint a tanárhiány régiók szerint (N=14)



A szakember ellátottságnak azonban nem csak mennyiségi mutatói vannak, hanem néhány minőségi jellemzőjét is elemezni tudjuk. Az adatok alapján a szakmai továbbképzéseken való részvételt, a szakvizsgával rendelkező tanárok arányát és a fejlesztő szakemberek jelenlétét vizsgálhattuk. Ezeknél a minőségi mutatóknál nem az észak-keleti területek a kiugróak, hanem Közép-Magyarország jobb szakember ellátottsága nyer megerősítést. *A projektbe bevont közép-magyarországi iskolákban nem volt olyan jelzés, hogy szaktanárhiánnyal küszködnének. (Lásd a 8. ábrát.) Ez már önmagában is regionális előnyt mutat, de ugyanezt húzza alá a fejlesztő pedagógusok arányával, illetve az egy fejlesztőre jutó tanulók számával mérhető különbség is. (7. táblázat)*

*galea*

7. táblázat: Szakvizsgával rendelkező tanárok, fejlesztő pedagógusok aránya és az egy fejlesztőre jutó tanulók száma regionális középértékeken

		<b>Szakvizsgával rendelkező tanárok aránya</b>	<b>Fejlesztő-pedagógusok aránya</b>	<b>Egy fejlesztőre eső tanulók száma</b>
<b>Dél-Dunántúl</b>	átlag	18,00	4,89	174
	N	3	5	4
	szórás	4,1	3,16	77
<b>Észak-Alföld</b>	átlag	18,31	8,10	154
	N	5	7	7
	szórás	7,6	2,89	60
<b>Észak-Magyarország</b>	átlag	14,29	10,08	143
	N	20	23	19
	szórás	10,6	8,36	132
<b>Közép-Magyarország</b>	átlag	9,52	14,88	75
	N	1	2	2
	szórás		14,31	50

Adathiány: szakvizsgával rendelkezőknél 42%, fejlesztőpedagógusoknál 26%

A szakvizsgával rendelkező pedagógusok esetében nincs lényeges különbség a régiók között. (Itt a közép-magyarországi régióból csak egy iskola szerepelt, ezért ebből semmilyen következtetést nem érdemes levonni.)

A különböző szakterületek – gyógypedagógia, iskolapszichológia, informatika, menedzsment, szaktárgyi oktatás stb. – lefedettségében mutatkoznak meg az intézmények közötti esélykülönbségek, például abban, hogy van-e fejlesztő pedagógus az iskolában.

*Fejlesztőkkel ugyan a dél-dunántúli intézmények a legkevésbé ellátottak, de az iskolák méretéhez viszonyítva a hiány itt nem tűnik olyan kiugrónak: Dél-Dunántúlon 174 diák jut átlagosan egy fejlesztőre, ami Észak-Alföldön 154, Észak-Magyarországon 143, Közép-Magyarországon viszont csak 75. Ez utóbbi – még a kis esetszám ellenére is – releváns eltérés. Közép-Magyarország jobb ellátottsága tehát ismét megerősítést nyert. Az észak-magyarországi régió értékei viszont megint szélsőségesek, ami itt is a szórási adatokban tetten érhető.*

*Bele*

### *Pedagógus továbbképzések*

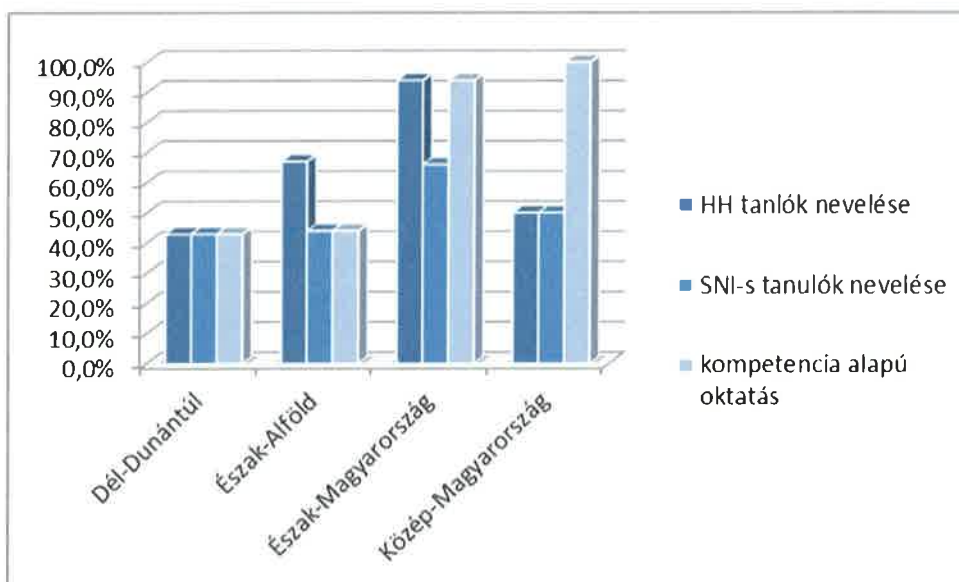
A speciális szakmai kompetenciák jelenlétét mérhetjük még a különböző továbbképzésekkel is. A helyzetfeltárásokban találunk sztenderd adatokat a min. 30 órás tanfolyamot végzett pedagógusok számáról és a tanfolyamok témájáról. A szakmai továbbképzések közül csak azokkal foglalkozunk részletesebben, amelyek nem szaktantárgy specifikus képzésnek számítanak, hanem valamilyen általánosabb szakmai ismeretet közvetítenek. Az írás-olvasás tanítása az egyedüli kivétel, mert ezek olyan alapképességek, amelyek nélkül semmilyen tanulási tevékenység nem képzelhető el iskolarendszerű oktatás keretei között. A regionális különbségek megint nem a mennyiségi tényezőkben mutatkoznak meg (vagyis nem abban, hogy hány képzésen vettek részt az iskolák), hanem abban, milyen típusú képzéseket helyeztek előbbre.

*Összesen 40 eltérő tematikájú, min. 30 órás és nem valamely szaktantárgyhoz kötődő képzést neveztek meg a pedagógusok, de ezek közül azok a képzések, melyeket legalább tíz iskola megnevezett, mindössze hét témát öleltek fel: 1) kooperatív tanulás, 2) IKT eszközhasználat, 3) differenciált tanulásszervezés, 4) projektmódszer, 5) drámapedagógia, 6) tanulásmódszertan, 7) konfliktuskezelés.*

*Az észak-alföldi iskolák egyharmada, a dél-dunántúliak majdnem 60%-a nem nevezett meg semmilyen továbbképzést. Az észak-magyarországi 32 iskolából csak egy intézmény nem adott meg adatokat, a közép-magyarországi két iskola közül pedig mindkettő beszámolt továbbképzésekről.*

Tekintettel arra, hogy a modul iskoláinak többsége kimondottan hátrányos szociokulturális és gazdasági környezetben működik, a tanfolyamokat csoportosítottuk, és külön vizsgáltuk az iskolák aktivitását a hátrányos helyzetű vagy az SNI-s tanulók nevelését támogató kurzusokon, illetve azokban a képzésekben, ahol a kompetencia alapú oktatásról sajátíthattak el valamit. (9. ábra)

9. ábra: Részvételi arányok a továbbképzések három típusában<sup>8</sup> – régiók szerint (N=40)



Tanfolyamokon az észak- és közép-magyarországi régiók pedagógusai vettek részt a legnagyobb arányban (90% felett). A kompetencia alapú oktatás mellett Észak-Magyarországon a hátrányos helyzetű tanulók nevelését segítő képzések iránt mutatkozott erős igény. Az észak-alföldi régió iskolái számára is a hátrányos helyzet kezelése tűnik a legnagyobb problémának, a kompetencia alapú oktatás jelentőségét mintha kevésbé tudatosították volna, és általában is kisebb arányú a részvételük a szakmai továbbképzéseken. A legkisebb aktivitást azonban nem itt, hanem a dél-dunántúli iskoláknál tapasztaljuk, akik nem csak távolmaradásukkal tűnnek ki, de abban is, hogy semmiféle preferenciájuk nincs a különböző tartalmú képzésekkel kapcsolatban.

A három tematikus csoport természetesen nem diszkrét kategóriákat alkot, a tanfolyamoknál nem lehetett az SNI-s és hátrányos helyzetű gyerekek nevelését támogató képzéseket kategorikusan szétválasztani egymástól, hiszen ezek részben hasonló szakmai tudást kívánnak meg (mint. pl. a differenciálást, egyéni fejlesztést, integráció elősegítését, stb.). A 9. számú diagram így csak annyit érzékeltet, hogy

<sup>8</sup> A hátrányos helyzetű tanulók nevelését segítő tanfolyamokhoz soroltuk a következő tematikákat: differenciált tanulásszervezés, írás- és olvasásproblémák kezelése, konfliktuskezelés, agresszió kezelése, életvezetés tanítása, népi mesterségek, romapedagógia, multikulturális nevelés, IPR alkalmazás, beilleszkedési problémák, HHH tanulók eredményessége, családi életre nevelés, egészséges életmód, óvoda-iskola átmenet segítése, egyéni bánásmód, fejlesztőpedagógia, kooperatív tanulás, Meixner-módszer. Az SNI-s tanulók nevelését támogató tanfolyamok: differenciált tanulásszervezés, írás- és olvasásproblémák kezelése, SNI-s gyerekek integrációja, népi mesterségek, hatékony tanuló megismerés, óvoda-iskola átmenet segítése, egyéni bánásmód, IPR alkalmazás, mozgásterápia, fejlesztőpedagógia, drámapedagógia. Kompetencia alapú oktatást támogató kurzusok: tanulásmódszertan, kompetencia alapú oktatás, mérés-értékelés, projekt módszer, IKT eszközök használata, digitális tananyagfejlesztés, digitális tananyag használat, tehetséggondozás.

*Handwritten signature*

regionálisan feltehetően a *Dél-Dunántúlon kisebb arányú részvételre számíthatunk a képzéseken.*<sup>9</sup>

A hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekek nevelésével kapcsolatos képzések iránt Magyarországon általában az európai országok átlagánál nagyobb érdeklődés mutatkozik. Bár ezt statisztikailag nem tudjuk igazolni, de feltételezzük, hogy a modul iskoláiból a nem szaktantárgyi jellegű továbbképzéseken való részvétel erősebb volt, és a terveikben is több általános módszertani képzés szerepel. Az iskolai profilok megalkotása során is fogunk erre utalásokat tenni, tekintettel arra, hogy a projekt egyik fő pillére a módszertani továbbképzések támogatása, így fontos megismernünk, mely képzések lehetnek a leghasznosabbak a különböző helyzetű intézmények számára.

Az egyik speciális jegy, ami a projektben résztvevő intézményeket valamilyen mértékben jellemzi, a hátrányos helyzetű tanulók viszonylag magas aránya. Meg lehet kockáztatni azt az általánosítást, hogy ebben a fejlesztési projektben elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésére „szakosodott” intézményekről van szó – még akkor is, ha ez többnyire nem az iskolák szabad választásának következtében létrejött állapot.

### ***A hátrányos helyzetű gyermekek iskolái***

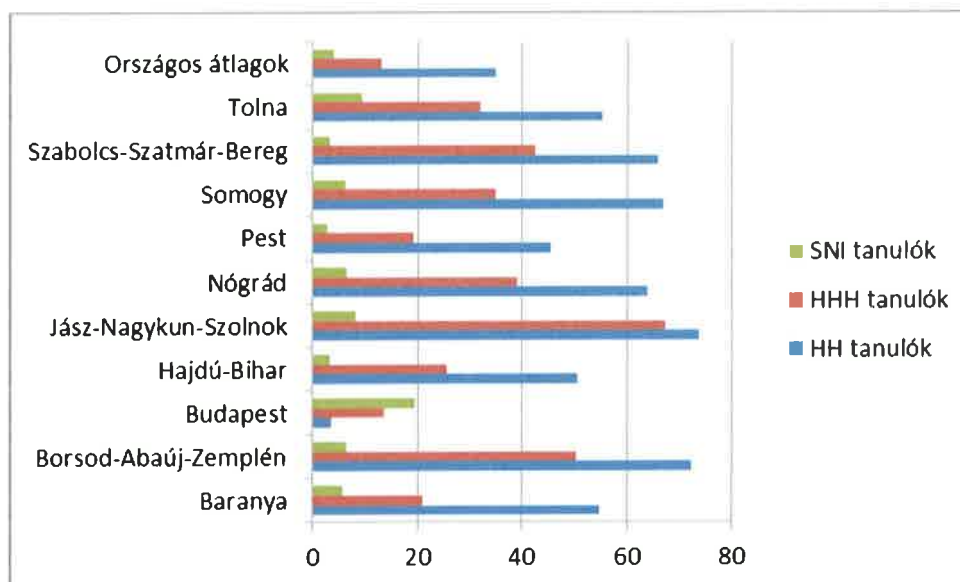
Az első – és viszonylag egyértelmű – statisztikai adat, ami a fenti állítást alátámasztja, a modulba bevont iskolák HH, HHH és SNI-s tanulói arányainak viszonya az országos átlaghoz. A 10. ábrán ezt megyei bontásban tanulmányozhatjuk.

---

<sup>9</sup> A dél-dunántúli iskoláknál azonban az okokat is érdemes feltárni, mert – ahogy ezt a SWOT elemzésekben vagy a gyökérproblémáknál jelezték – gyakran a rossz továbbképzési tapasztalatok vezettek rezisztenciához.



10. ábra: HH, HHH és SNI-s tanulók aránya középértéken a modul iskoláiban megyénként



Adathiány: 4%. Az országos átlagok a Statisztikai tükör VII. évf. 32. számában megjelent adatokon alapszanak.

Míg a személyi és tárgyi feltételekben az iskolák között jelentős eltérések figyelhetők meg, a tanulók összetételében találunk egy fontos közös nevezőt: a moduliskolákban nevelt gyermekek között messze az országos átlag feletti a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, vagy olyan befogadó iskoláról van szó (ez a fővárosi intézmény), ahol kimagasló az integrált SNI-s tanulók részvétele.

A 2012-es évben az általános iskolák tanulói között kb. 35% a hátrányos helyzetű és 13% a halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, ami önmagában is komoly kihívás a magyar közoktatás számára, ehhez képest a projekt intézményeiben átlagosan a tanulók kétharmada hátrányos és jó 40%-a halmozottan hátrányos környezetből származik. Az SNI-s gyermekek nevelése nem ennyire tér el az országos átlagtól. Itt országosan egy 4% körüli integráltan nevelt SNI-s gyerekekkel számoltunk (a 7%-os teljes SNI-s arány és a 60% körüli integrációs mutató alapján).<sup>10</sup> Ehhez képest tekinthető csak soknak a projekt iskoláiban mért átlagos 6,26%-nyi SNI-s tanuló.

Még ha igaz is, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésében ezek az iskolák országnrészét vállaltak, érdemes majd megkülönböztetni azokat az intézményeket, ahol a

<sup>10</sup> Az SNI-s tanulók arányának kiszámításához a Statisztikai tükör, VII. évf. 117. számában található 2013/14. éves oktatási adatokra támaszkodtunk, az integráció mértékét pedig a 2008/09-es tanévre tudtuk kiszámolni a Jelentés a közoktatás 2010-es kötete alapján, a 469. oldal 6.10-es és 524. oldal 10.3-as táblázatok adataiból. A 2009-es évben 57% körüli volt az SNI integráció mértéke, a tendenciák alapján ez ma 60-62% környékén lehet.

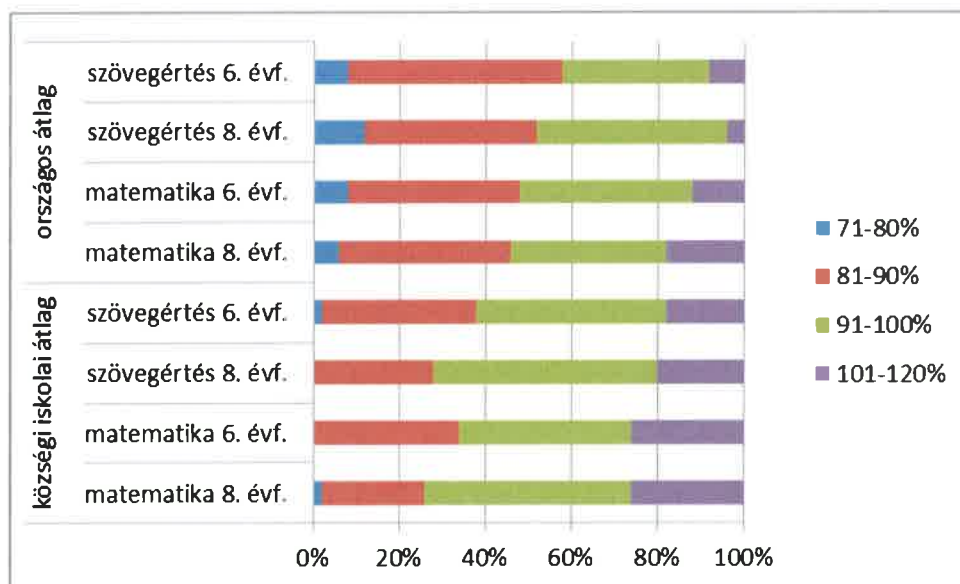


HH és HHH tanulói arányok az országos átlag közelében vannak, azoktól, ahol a tanulók legalább felét vagy akár jelentős többségét teszik ki. Ez utóbbi csoportba a társadalom peremére szorult és erősen szegregálódott népesség nevelésére specializálódott intézmények tartoznak, illetve azok, amelyeknek ilyen irányú specializációja szinte elkerülhetetlen.

### **Gyenge teljesítmények (?)**

A kiválasztásnak egyik fontos szempontja volt, és a modulcélok között is kiemelt célként szerepel, a kompetenciamérésekben mutatott gyengébb teljesítmény illetve annak javítása. A megadott számok alapján (a 2013-as évi kompetenciamérések eredményeit elemeztük két készségterületen, matematikából és szövegértésből, a 6. és 8. évfolyamokon) nem tűnik számunkra egységesnek az iskolák teljesítménye. Jelentős belső differenciákat lehet megállapítani, különösen akkor, ha az országos átlagok mellett figyelembe vesszük a községi iskolákban mért átlagot is, hiszen a mintában szereplő intézmények túlnyomó többsége ebbe a kategóriába esik – s akkor még nem is számoltunk az CSH indexekkel (amiről egyébként nem kaptunk megfelelő számban iskolai szintű információt, így helyette a HHH tanulók arányaival készült kategóriákat használjuk fel).

11. ábra: A 2013. évi országos kompetenciamérés eredményei a moduliskolákban az országos és a községi iskolák átlageredményéhez viszonyítva



Az első statisztika, amit ezzel kapcsolatban készítettünk (lásd a 11. ábrán) az országos és a községi iskolák átlagához viszonyított eredményeket mutatja be. A diagramon tisztán látható, hogy mindkét készségterületen és évfolyamnál találunk olyan iskolai szintű összesített eredményt, amely az országos átlag feletti. Ha a referenciacsoportot

*Galler*

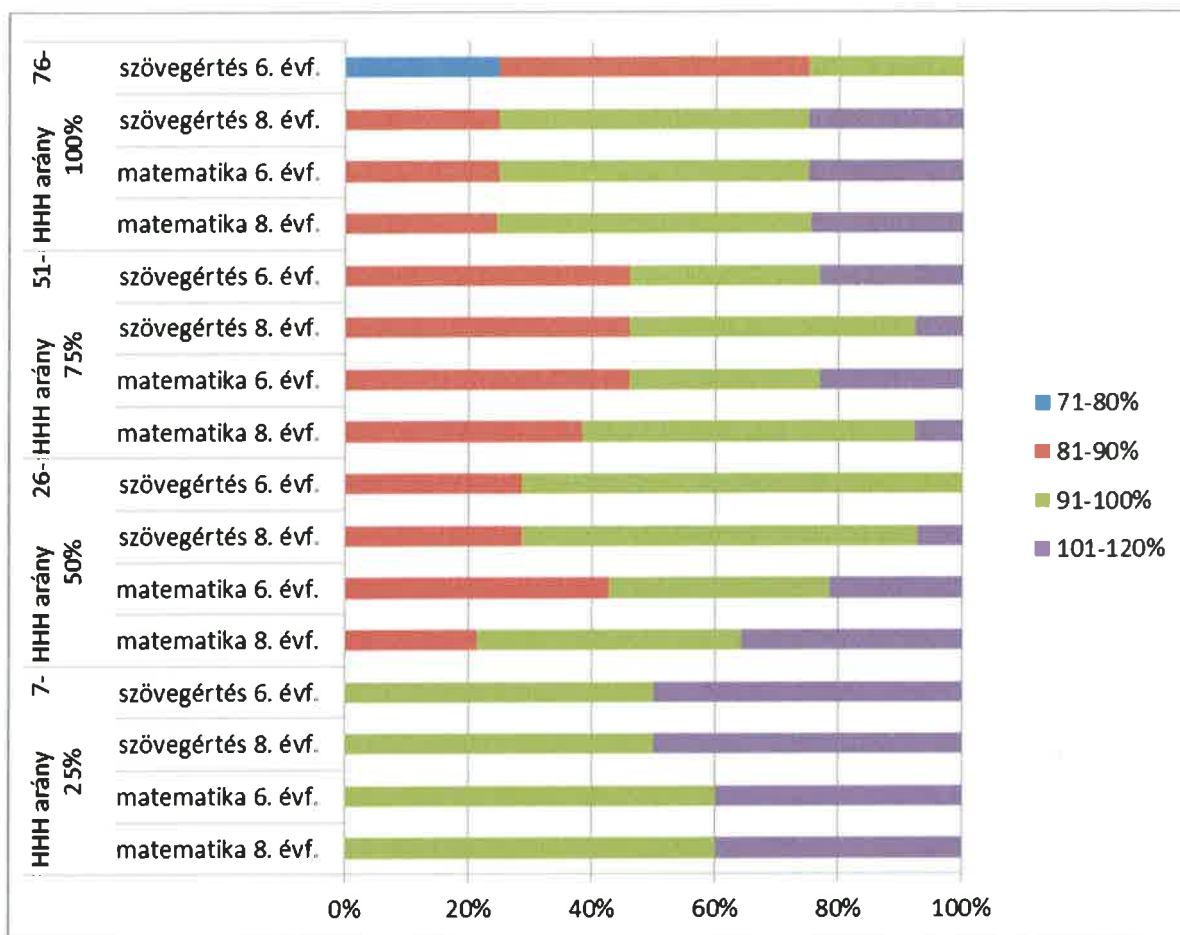
leszorítjuk a sokkal reálisabb községi iskolákra, akkor pedig az előbbi állítás konkrétan így hangzik: *a szövegértési vizsgálatokon a moduliskolák egyötöde, a matematika teszteken az iskolák egynegyede a községi átlagot meghaladó teljesítményre képes.*

Az érme másik oldalát is érdemes megnéznünk, vagyis a jelentősen alulteljesítők arányait. Itt azonban nem számítható „alulteljesítésnek” a 90-100% közötti eredmény, hiszen *a projektben résztvevő iskolákban a gyenge szociokulturális környezetből érkezett gyerekek aránya messze meghaladja az általános iskolák átlagos értékeit, vagyis „alulteljesítésről” legfeljebb a 90% alatt teljesítő iskoláknál beszélhetünk.*

A községi iskolákon belül a modulintézmények 30-40%-a volt „alulteljesítő”, ha ezt a teljes országra kivetítjük, akkor 40-50%-ra emelkedik ez az arány. *Vagyis, a moduliskolák közül legfeljebb minden másodikban mutatkoznak komolyabb hiányosságok a kompetenciafejlesztés területén. Ezeknél az iskoláknál indokolt a kompetencia alapú oktatásra való felkészítés támogatása.*

Annak érdekében, hogy árnyaltabb képet alkothassunk az intézményfejlesztési modulban résztvevő intézmények valódi problémáiról, a fenti elemzésbe beemeltük a tanulói összetételt is, mint aspektust. Az újabb elemzés eredményeit a községi iskolákon belül a 12. ábra, az országos átlagokkal egybevetve a 13. ábra diagramja tartalmazza.

12. ábra: A 2013. évi országos kompetenciamérés eredményei a községi iskolák átlageredményéhez viszonyítva – a HHH tanulói arányok szerinti csoportosítással



Adathiány a 2013. évi HHH adatokban: 18%

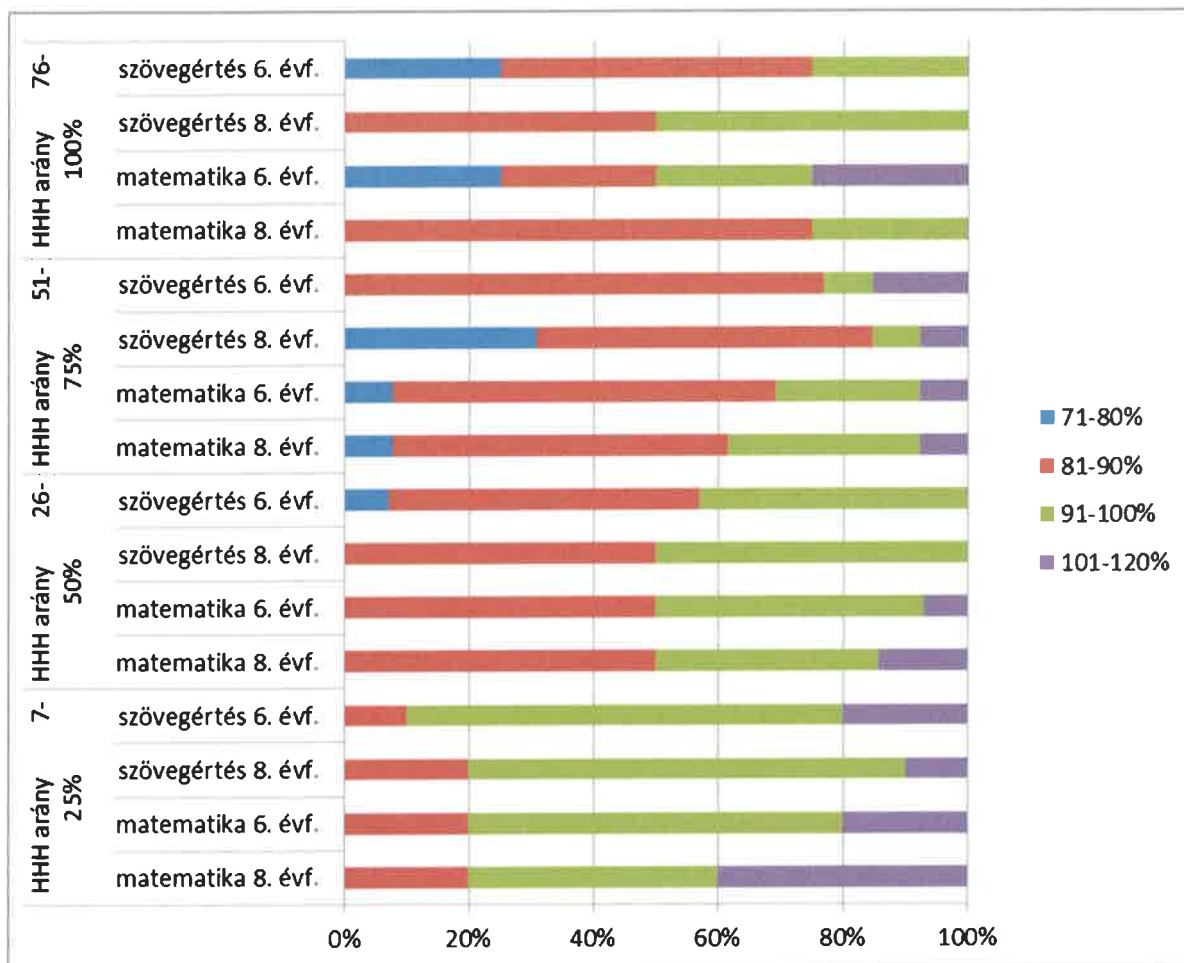
A 2012/13-as tanév adatai szerint a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek országosan az általános iskolai tanulók között 13%-ot tesznek ki. (Sajnos ezt az adatot a községi iskolákon belül nem találtuk meg.) A modul iskoláinál ez a legalsó kategória, ahová az intézetek egynegyede tartozott. Ezek közül az iskolák közül lényegében minden intézmény hozta a községi átlagot, ki egy picit alatta, ki egy picit felette teljesítve.

A többi csoportba már olyan intézmények tartoznak, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya igen magas, s mint látható, ezekben a kategóriákban gyakrabban találunk a községi átlag alatti teljesítményeket. Ugyanakkor mind matematikából, mind szövegértésből előfordul, hogy egy-egy iskola – a magas HHH százalékok ellenére – kimondottan jó teljesítményt mutat. Ami ugyancsak feltűnő, hogy a szokásos különbség, miszerint matematikából a tanulók általában jobban teljesítenek, mint szövegértésből (vö. a 11-es ábra adataival), ezeknél, a hozzáadott pedagógiai érték szempontjából „ötcsillagos” intézményeknél egyáltalán nem jelenik meg, vagyis: ahol a pedagógusok gyakorlottak a kompetenciafejlesztésben, ott ez a módszertani tudás

*Handwritten signature*

bármely szaktárgyra kiterjeszhető. Különbségeket itt nem a szaktárgyak, hanem a 6. és a 8. évfolyamok teljesítménye között mérhetünk.

13. ábra: A 2013. évi országos kompetenciamérés eredményei az országos átlageredményekhez viszonyítva – a HHH tanulói arányok szerinti csoportosítással



Adathiány a 2013. évi HHH adatokban: 18%

Az országos átlagokhoz való viszonyítás természetesen már nagyon torzít – jobban, mint az előző –, mivel itt még fontosabb lenne, hogy az országos adatok is differenciáltan mutassák az iskolák tanulói között mért HHH arányokat. Ilyen országos adatokat azonban nem gyűjtöttünk be, így a 13. ábrához csak annyi megjegyzést fűzhetünk, hogy az előbb „ötcsillagos” pedagógiai minősítéssel ellátott iskolák itt is megjelennek, és az országos mezőnyben is – az extrém magas HHH értékekkel együtt – remek teljesítményt mutatnak. Mindez ismét alátámasztja, hogy a moduliskolák teljesítőképessége meglehetősen eltérő, igényeik és problémáik is csak részben egyezhetnek meg, de erről már nem az iskolai statisztikákból, hanem a pedagógusok bevonásával készült intézményi helyzetelemzésekből gyűjthetünk információkat.

*Handwritten signature*

### 3.3 Az iskolák önpercepciója a mentori elemzések tükrében

Elemzőként – innentől kezdve – egy nagyon speciális helyzettel állunk szemben. Miközben az iskolák szervezeti mutatóit számszerűen megragadható adatokra építettük, most a kvalitatív kutatások módszereit kell alkalmaznunk, ami több szempontból sem könnyű, de most csak egy, a vizsgált dokumentumok létrehozásakor keletkező akadályra szeretnénk felhívni a figyelmet: *elemzőként már nincs hozzáférésünk az eredeti információkhoz, hanem többszörös értelmezési szűrőn keresztül látjuk az iskolákat a maguk problémáival, félelmeivel, reményeivel és terveivel.*

Az első szűrő már azzal beépült a helyzetelemzésekbe, amikor egy szakértői csoport kidolgozta azokat a válasz-sémákat, amelyek segítségével a mentorok megpróbálták beazonosítani az iskolai beszélgetések során feltárt véleményeket. A szűrő innentől kezdve már kettős, hiszen a mentori munkával megbízott kolléga maga is pedagógus, hasonló problémákkal szembesül, mint a kérdezettek, és minden témához saját ítéletekkel is rendelkezik. A következő szűrő azzal épül be az értelmezési folyamatba, hogy a helyzetelemzések megbízott értékelői olyan pedagógiai kutatók, akik a saját szemléletmódjukat, gondolati és érvelési struktúráikat mozgósítják a feladat elvégzéséhez. Végezetül, újraértelmezést nyernek az itt leírtak annak függvényében, hogy a felhasználók mit tekintenek ebből a saját céljaikkal, törekvéseikkel egybecsengőnek. Mivel az eredeti megfogalmazások nem állnak rendelkezésre, a már előre bekategorizált válaszok „újrakódolásával” fogunk a helyzetelemzések eredményeiről egy általánosabb szintre emelt értelmezést adni.

#### **A SWOT elemzések eredményeinek összegzése**

Módszertani problémát jelentett, hogy a mentorok többsége alkalmazta következetesen, hogy a mátrixon belül az erősségek és a gyengeségek az iskola belső erőforrásait, adottságait mutatják be pozitív és negatív értelemben (amivel rendelkezünk, és amivel nem), míg a lehetőségek és a veszélyek a külső tényezőkre irányítják a figyelmet. A lehetőségek a törekvéseinket támogató, a veszélyek a törekvéseinket akadályozó externális tényezők. A 'lehetőségek' oldalán az iskolák többsége ide gyakran olyan „rejtett”, „ki nem használt” erősségeket sorolt, amelyek korábban – ellentétes előjellel – a 'gyengeségek' között is megjelentek. Úgy fogták fel, hogy a siker záloga az, ha a gyenge pontjainkat erősítjük, a bennünk rejlő lehetőségeket kiaknázzuk, ami működő stratégia – csak nem a SWOT elemzéseknél.



8. táblázat: A SWOT elemzésben megnevezett tényezők megfelelése

	<b>A felsorolt tényezők besorolása</b>		
	<b>megfelelő volt</b>	<b>átfogalmazva elfogadható</b>	<b>nem megfelelő</b>
<b>Erősségek</b>	36	3	-
<b>Gyengeségek</b>	34	10	-
<b>Lehetőségek</b>	11	3	19
<b>Veszélyek</b>	21	1	1

**Módszertani kitérő: A SWOT elemzéseknél használt sémák megfelelése**

Voltak visszatérő megoldások, amelyek besorolása nem egyértelmű, ezért ezeket szerettük volna tisztázni.

- **Erősségek**

Csak megkötéssel fogadhatók el az ingatlanra vagy az ingóságra vonatkozó hivatkozások (18 esetben történt ilyen). Ezek akkor tekinthetők erősségeknek, ha nem az ingatlan vagy az eszközpark adta lehetőségekről van szó, hanem azok kihasználásáról vagy előteremtéséről, pl.: „Erősségünk, hogy képesek vagyunk a teret a magunk igényei szerint alakítani, az eszközparkot bővíteni vagy a bővítésre a forrásokat felkutatni stb.”

- **Gyengeségek**

Ugyanez a probléma merül fel a másik oldalon, ahol sokszor hivatkoznak a rossz infrastruktúrára: tornaterem vagy ebédlő hiánya (1), rossz internet-lefedettség (2), tanteremhiány (11), IKT eszközök hiánya (13), épület állaga és általában a felszereltség hiányosságai (16), stb.. Ezek valós problémák, akadályát képezik a hatékony munkának, de csak akkor „gyengeségek”, ha az eszközökkel a pedagógusok nem tudnak bánni, nem használják ki őket, sikertelenek a források feltárásában vagy az önkormányzattal való együttműködésben. Ugyancsak nem az iskola vagy a pedagógusok gyengeségét mutatja a szaktanárhiány (13 iskola jelezte) vagy a szakmai szolgáltatások alacsony színvonala (15), mivel ezekre nem mindig lehet az iskolának befolyása (pl. státuszokat nem lehet könnyen „kijárni”). Itt is a megfogalmazáson múlik, hogy ez veszély vagy gyengeség. Az utóbbihoz ilyen megfogalmazások illenek: „Gyengeségünk, hogy nem tudjuk megtartani a jó szakembereket.”

*2011*

- **Lehetőségek**

Azokat a tényezőket át kellett csoportosítani, amelyek nem külső, hanem belső erőforrásokra hivatkoztak, mint pl. az összetartás, tudásmegosztás, belső mérési rendszer, attitűdváltás (tolerancia, következetesség), jobb menedzsment, tehetséggondozás, gyakorlókert kialakítása, stb.. Mindazok az eszközök és erőforrások, amelyek az iskolának eddig is a rendelkezésére álltak, csak nem használta ki őket, jelenleg az iskola gyengeségét mutatják. Volt három olyan tényező, a szülők motiválása (2), a szülőkkel való jó kapcsolat (21) és az infrastruktúra javítása (1), amit átfogalmazva lehetőségként is értelmezhetünk. Pl.: „Lehetőségünk van rá, hogy több pályázaton vegyünk részt, hogy a motivált szülőkre támaszkodjunk, a szülőktől információkat szerezzünk a család problémáiról, és ezzel javítsuk a munkánk eredményességét.”

- **Veszélyek**

Ennél a kategóriánál átfogalmazás javasolt a korai iskolaelhagyással kapcsolatos aggodalmaknál (4 helyen). A korai iskolaelhagyás ugyanis nem független az intézmény teljesítményétől és erőforrásaitól, tehát legalább annyira lehetne gyengeség is, de ha úgy fogalmazzuk, hogy „Félünk attól, hogy a tankötelezettség teljesítése után nem lesz kellő motiváció a tanulóknak a tanulmányaik folytatásához.”, akkor a félelem indokolt, mert a motivációs tényezők egy része kívül áll az iskola hatáskörén, különösen, ha tanuló már nagykorú. Ami azonban biztosan nem veszély (bár 7 iskola is ide sorolta), az a pedagógusok kiégése. Ezt gyengeségnek sorolhatjuk be, az egyik gyenge pontja a szakmai felkészítésnek. Vannak szakszolgáltatások, ahol a kiégés tüneteivel számolni kell, a kiégés nem kívülről leselkedik az iskolákra, hanem a munkakörülményeknek, a feladatok jellegének és a pedagógusok diszpozícióinak eredőjeként létrejött állapot, ami megfelelő technikák és szakmai segítség (pl. szupervízió) alkalmazásával megváltoztatható, különösen, ha ezt még korai stádiumban észreveszik és kezelik.

Az itt bemutatott koncepcionális és tartalmi problémák miatt a SWOT elemzések összefoglalásánál nem az eredeti mintamondatokat alkalmaztuk, hanem úgy fogalmaztuk át a tényezőket, hogy a besorolásuk egyértelmű legyen. A 9. táblázat csak az erősségeket, gyengeségeket, támogató és akadályozó tényezőket tartalmazza, amelyek minimum 10 iskolai helyzetelemzésben felbukkantak. (Zárójelben adtuk meg a találatok számát.)

A 9. táblázatban a leggyakoribb problémákat és ötleteket foglaltuk össze, de ez – bármennyire is jellemzőnek érezzük a képet – az iskolák által megemlített tényezőknek csak 40%-át jelenti. Ráadásul, itt már „korrigáltuk” a SWOT elemzések során elkövetett

módszertani hibákat, kihagytuk azokat az elemeket, amelyek besorolása nem volt megfelelő, illetve átfogalmaztuk őket úgy, hogy a besorolással összhangba legyen.

Hogy még teljesebb képet adjunk arról, hogyan látják a saját helyzetüket a fejlesztési modul iskolái, megpróbáltunk egy olyan elemzést is elvégezni, ahol minimalizálható az információvesztés, ugyanakkor jól strukturálhatóak a válaszok. Végül négy tartalmi dimenziót fedeztünk fel, amelyek a SWOT elemzések és a gyökérproblémák bemutatására is alkalmazni tudtunk, és ezek segítségével végeztünk újabb elemzéseket.

A négy dimenzió:

- a pedagógusok szakmai felkészültsége,
- a pedagógusok attitűdje,
- az iskolai menedzsment és
- az iskola környezete.

Mivel az általunk alkalmazott fő kategóriák közül hiányzik a 'tanuló', mielőtt a négy dimenzióban elvégzett elemzéseinket bemutatnánk, egy módszertani kitérőt kell még tennünk.

*9. táblázat: A SWOT elemzésekből megalkotható általános kép azokkal az elemekkel, amelyeket legalább 10 iskola megnevezett*

ERŐSSÉGEK	GYENGESÉGEK
<p><b>A pedagógusok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- szakmailag jól felkészültek (32)</li> <li>- készek arra, hogy folyamatosan fejlődjenek (25)</li> <li>- színes programokat kínálnak a tanórán kívül (23)</li> <li>- jó munkaléggkört teremtenek (20)</li> <li>- összetartók (19)</li> <li>- képesek együttműködni az iskola külső partnereivel (16)</li> <li>- szerepet vállalnak a hagyományápolásban (15)</li> <li>- bizonyos szülőkkel jó kapcsolatot ápolnak (14)</li> <li>- a gyermekek szempontjait tartják szem előtt (12)</li> <li>- tapasztaltak a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében (10)</li> </ul>	<p><b>A pedagógusok nem elég eredményesek:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a fegyelmezésben (25)</li> <li>- a tanulók motiválásában (20)</li> <li>- a hiányzások elleni küzdelemben (18)</li> <li>- a hátrányos helyzetű családokkal való együttműködésben (17)</li> <li>- a családi szocializáció hiányainak kompenzálásában (14)</li> <li>- a hátrányos helyzetű gyerekek nevelésében, ha a számuk folyamatosan növekszik (14)</li> <li>- a kiegészítés megelőzésében (11)</li> <li>- az egységes nevelési elvek és tanítási módszerek kialakításában (11)</li> <li>- a megszerzett módszertani tudás alkalmazásában (11)</li> <li>- a kompetenciafejlesztésben (10)</li> </ul>



<p><b>Az iskolavezetés/fenntartó talált/biztosított forrásokat:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- az eszközpark fejlesztésére (18)</li> <li>- az ingatlan állagának javítására (16)</li> </ul>	<p><b>Az iskolavezetés/fenntartó nem talált/biztosított forrásokat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- az épület állagának javítására (16)</li> <li>- oktatási eszközök beszerzésére (16)</li> <li>- külső szakemberek bevonására (15)</li> <li>- IKT eszközök korszerűsítésére (13)</li> <li>- a teljes szaktanárellátásra (13)</li> </ul>
<p><b>LEHETŐSÉGEK</b></p>	<p><b>VESZÉLYEK</b></p>
<p><b>A gyengeségek leküzdésében támogató lehet, ha:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eredményesebben pályáznak külső forrásokra (33)</li> <li>- a problémáikat érintő továbbképzéseken vesznek részt (26)</li> <li>- támogatást kapnak a családoktól (21)</li> <li>- intenzívebb kapcsolatot építenek ki a helyi közösséggel (14)</li> <li>- forrásokra lelnek az infrastruktúra javítása érdekében (14)</li> <li>- több külső szakembert vonnak be az iskola munkájába (10)</li> </ul>	<p><b>Ami akadályát képezheti a tervek megvalósításának:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek száma (24)</li> <li>- a szülők attitűdje az iskolai neveléssel szemben (23)</li> <li>- a jobb képességű tanulók elvitele más iskolákba (22)</li> <li>- a munkanélküli szülők száma (21)</li> <li>- a tanulók csökkenő száma (20)</li> <li>- az iskolázatlan szülők száma (17)</li> <li>- a roma családok száma (10)</li> </ul>

**Módszertani kitérő: A tanulók viszonya a problémákhoz**

Az általunk alkalmazott értelmezési kategóriák nagyjából megfeleltek azoknak a szempontoknak, amelyeket a gyökérproblémák bemutatásához kidolgoztak, és a mentorok fele alkalmazott is, egy döntő különbséggel: mi nem tekintettük a tanulókat a problémák forrásának.

*Bizonyos szempontból, minden probléma „forrása” maga a tanuló, vagyis a gyermek, hiszen az iskola az ő szocializálását, ismeretekkel és képességekkel való felruházását, magatartásának és értékrendjének formálását tűzte ki feladatául. Ezek azok a szakmai kihívások, amelyek a professzionális nevelők, a pedagógusok számára napi szinten gondot okoznak. Ilyen értelemben nincs olyan szakmai probléma, ami ne függne össze a tanulókkal.*

A helyzetelemzésekben azonban általában nem erről van szó, hanem azokról a szimptomatikus jelenségekről, ami a pedagógusok számára a tanulók magatartásán

*Állás*

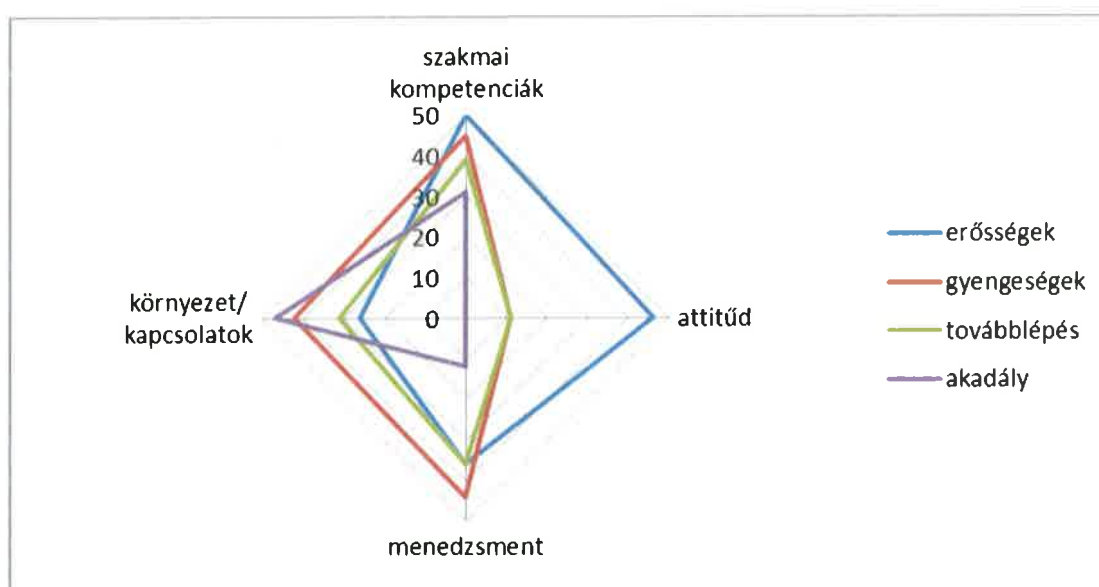
keresztül közvetlenül megtapasztalható, akkor is, ha a saját hiányosságairól kapnak ezen keresztül visszajelzést, és akkor is, ha a környezeti hatásokkal szembesülnek általa. Ilyenkor azonban *fontos, hogy a tüneti jelenséget elválasszuk a problémától, illetve annak gyökerétől, s ilyen értelemben a gyermekkorú tanulót nem célszerű a problémák okozójának tekinteni.*

A tanulóhoz kötött tényezőket ugyanis mind be lehet sorolni más kategóriák alá. Például:

- ha a probléma az, hogy tanulóknak nincs felszerelése, akkor ez többnyire egy környezeti hatás – a családokat segíthetjük abban, hogy be tudják szerezni a szükséges eszközöket, miközben szankcionálhatjuk a gyermeknél a feledékenységet vagy nemtörődömséget, mert ez egyébként egy nem kívánatos magatartásjegy;
- ha a tanulók alacsony teljesítményt mutatnak, akkor lokalizálni kell a problémát, külön kell választani a nehezebben haladó gyermekeket, és felkínálni egyéni fejlesztést (tanulósobával, fejlesztők bevonásával, korrepetálással, tanulópárok kialakításával stb.) – a probléma tehát a pedagógusok hozzáértésével oldható meg;
- ha a tanulók eltérő szociokulturális háttéréből fakadnak a feszültségek, akkor nincs más út, mint a kulturális különbségek megismerése és tudatosítása a pedagógusokban és a tanulóknál egyaránt – vagyis a pedagógusok hozzáállását is formálni kell.

Az erősségként, gyengeségként, lehetőségként (tovább lépés) és veszélyként (akadály) beazonosított tényezőket négy szempontból, a pedagógusok habitusa, a pedagógusok szakmai felkészültsége, az iskolai menedzsment teljesítménye és a környezeti hatások alapján elemeztük tovább.

14. ábra: A SWOT elemzésekben megnevezett tényezők előfordulása a négy dimenzióban



Nem volt besorolható: erősségeknél 4, gyengeségeknél 3, lehetőségeknél 3, veszélyeknél 1 tényező.

Információvesztés: 11%.

Amint ez a 14. ábra négysugarú grafikonján látható, a dimenziók közül a tanári attitűddel kapcsolatban voltak a legkevésbé (ön)kritikusok a megkérdezettek: szinte minden iskolában említették, de úgy, mint abszolút erősségüket, ami biztos alapot nyújt a szakmai kihívásokkal szemben. Elsősorban az összetartást, a gyermekközpontúságot, a módszertani megújulásra való igényt emelték ki pozitív elemként. A hozzáállásuk mellett már csak a szakmai kompetenciájukban bíznak jobban a pedagógusok, viszont ezzel kapcsolatban sokkal több a kritikai észrevétel, és a továbbblépésben is nagyobb szerepet tulajdonítanak a szakmai tudás fejlesztésének, mint az attitűdbeli változásnak. A környezeti tényezőket leginkább akadályként élik meg, nem érzik magukat túlságosan sikeresnek a kapcsolatépítésben, kommunikációban, bár az iskolák fele azt már belátja, hogy a szülők és a tágabb környezet felé való nyitás sok esetben a problémák megoldásának kulcsa lehet. A menedzsmenttel kapcsolatban vegyesek a tapasztalatok: mind az infrastruktúra állapotáról, mind a szakember ellátottságról pozitív és negatív visszajelzések is érkeztek, ezért egyszerre tekintik sokan erősségüknek és gyengeségüknek az iskolai vezetés teljesítményét. A külső források feltárása és a fenntartóval vagy az önkormányzattal való együttműködés miatt azonban szinte minden iskolánál a továbbblépés egyik fontos tényezője is a jó menedzsment.

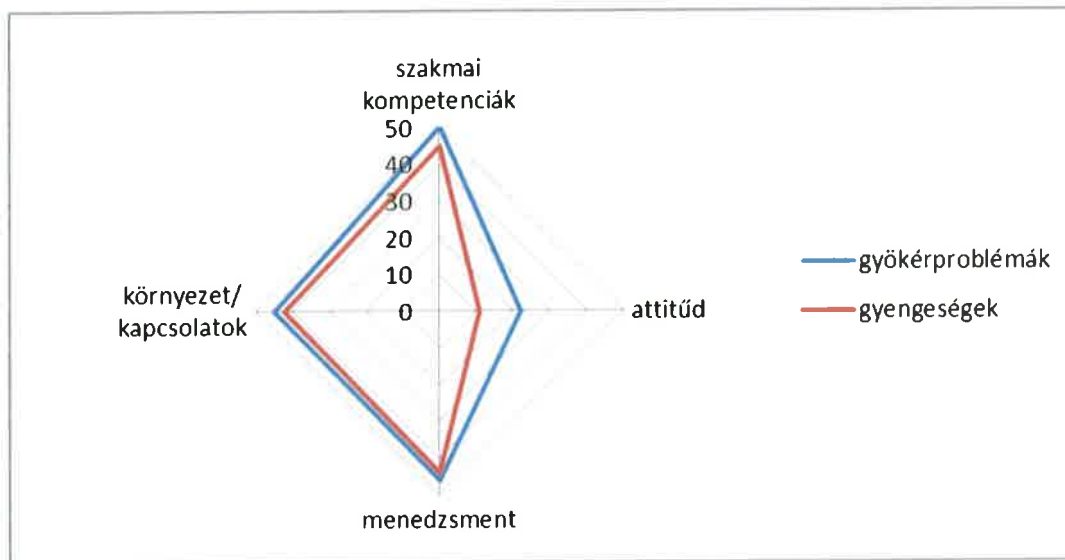
A gyökérproblémák bemutatását is egy hasonló elemzéssel kezdjük, és egyben ellenőrizzük is, hogy mennyire egybecsengőek a SWOT elemzés során feltárt gyengeségek és a gyökérproblémaként azonosított területek.

*Gal*

## A gyökérproblémák bemutatása

Az iskolák SWOT elemzései és a helyzetelemzések végén feltárt gyökérproblémák – a négy általunk kiemelt tartalmi szempont alapján – szinte átfedésben vannak egymással. (15. ábra) Az egyetlen különbség, hogy a gyökérproblémák között a pedagógusok rossz hozzáállása több iskolánál jelentkezett, mint ahányan ezt a gyengeségüként elismerték.

15. ábra: A gyökérproblémaként és gyengeségként azonosított tényezők előfordulása a négy szempont szerint



Ezzel együtt az attitűddel kapcsolatos észrevételek a legkevésbé kifejtettek, ezek feltárásához speciális kérdőívekre vagy pszichológiai tesztekre lett volna szükség. A leggyakoribb probléma a pedagógusok hozzáállásával a megszerzett tudás megosztásának hiánya, illetve a módszertani megújulásra való képtelenség. (10. táblázat)

A pedagógusok sokkal bővebb listát hoztak létre a felkészültségük hiányosságairól. A nevelők szakmai kompetenciáját is megkérdőjelezi, ha a tanulóknak nincs elég sikerélményük és alulmotiváltak, ha nincsenek eszközeik a fegyelmezésre, nem ismerik fel a speciális nevelési igényű gyerekeket, rossz eredményeket érnek el a kompetenciaméréseken, hiányosak a módszertani ismereteik vagy nem tudják alkalmazni a tanultakat – ezek voltak a leggyakrabban említett problémák.

A menedzsmenttel összefüggő témák közé soroltuk – a humánerőforrás és infrastruktúra biztosítása mellett – a túlterhelés kérdését, ami többnyire a feladatok aránytalan elosztása, a kompetenciahatárok túllépése vagy a kompetenciabeli hiányosságok miatt szokott előállni. Ha ez egy intézményi szinten jelentkező tünet, akkor a vezetőségnek be kell avatkoznia.

A környezeti tényezők közül a családi szocializáció hiányosságai és a szülőkkel való gyenge kapcsolat jelenti a legnagyobb gondot, amivel szinte minden más idesorolt probléma is összefügg.

*10. táblázat: Az iskolák helyzetértékelésében megjelenő gyökérproblémák a négy dimenzió mentén (a zárójelben megjelenő számok azt jelzik, hány iskola nevezte meg az adott problémát)*

<b>A tanárok szakmai felkészültségét, kompetenciáját érintő problémák, hiányosságok</b>	<b>A tanárok hozzáállását érintő problémák, hiányosságok</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- sikerélmények biztosítása az iskolai nevelés/oktatás keretében (35)</li> <li>- HH/HHH/SNI gyerekek beazonosítása (28)</li> <li>- módszertani ismeretek (28)</li> <li>- fegyelmezési nehézségek (21)</li> <li>- kompetenciafejlesztés (19)</li> <li>- tanultak implementációja (18)</li> <li>- saját kudarcélmény kezelése (17)</li> <li>- tanulási problémák felismerése (14)</li> <li>- fejlesztő tananyagok készítése (13)</li> <li>- szabadidős tevékenységek megszervezése (12)</li> <li>- kiegészítő szimptómák felismerése és megelőzése (11)</li> <li>- egyéni fejlesztés módszerei (10)</li> <li>- belső mérési rendszer kialakítása (10)</li> <li>- iskola éretlen tanulók fejlesztése (8)</li> <li>- konfliktuskezelés (7)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tudásmegosztás (14)</li> <li>- módszertani megújulás igénye (8)</li> <li>- egységes elvek kialakítása (3)</li> <li>- roma kultúra megismerése (1)</li> </ul>
<b>Az iskolavezetést, finanszírozást érintő problémák, hiányosságok</b>	<b>Az iskola szociokulturális környezetével összefüggő problémák, hiányosságok</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- szakemberhiány (34)</li> <li>- IKT eszközök hiánya, fejlesztése (25)</li> <li>- szemléltető eszközök hiánya (17)</li> <li>- időgazdálkodás, feladatelosztás („túlterheltség”) (15)</li> <li>- épület, felszerelés állaga (12)</li> <li>- osztályméretek optimalizálása (5)</li> <li>- tantermek mérete (3)</li> <li>- pályakövetés (2)</li> <li>- tantermek száma (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- negatív magatartásminták (35)</li> <li>- szülők érdektelensége (32)</li> <li>- szülői és iskolai elvárások divergenciája (31)</li> <li>- tanulók felszerelésének hiánya (23)</li> <li>- magas hiányzási arány (21)</li> <li>- alapkompenciák hiánya (21)</li> <li>- kapcsolattartás a szülőkkel (17)</li> <li>- otthoni tanulás hiánya (14)</li> <li>- szülői együttműködés hiánya (9)</li> <li>- irreális vagy hiányzó pályaelképzelések (5)</li> <li>- kapcsolat a partnerekkel (5)</li> </ul>

*Gal*

### 3.4 Koherencia vizsgálatok

A koherencia vizsgálat első lépéseként még mindig a helyzetelemzésekkel foglalkozunk, mégpedig a feltárt gyökérproblémák és az összegző részben leírt célok és javaslatok egybevetését végezzük el. Utána röviden beszámolunk arról, milyen ellentmondást látunk a fejlesztési tervek és a helyzetfeltárások célleírásai között, majd a fejlesztési terveken belüli tartalmi koherencia elemzésével zárjuk az elkészült dokumentumok átvilágítását.

#### **A helyzetelemzések belső koherenciája**

A feltárt gyökérproblémák és a helyzetértékelés végén megjelenő célok illetve mentori javaslatok összhangját sokkal nehezebb volt megállapítani, mint gondolnánk, mivel önmagában az a tény, hogy eltérő hangsúlyt kaptak menet közben egyes területek vagy célok, nem feltétlenül teszi inkoherenssé a helyzetelemzést. Ezért kétféle módszerrel kísérletük meg a koherencia kimutatását: Egyrészt összevetettük a javaslatokat és a gyökérproblémákat, és megvizsgáltuk, hogy megközelítőleg a javaslatok hány százaléka feleltethető meg valamely gyökérproblémának. (Itt egyszerűbb volt a dolgunk, ha az összegző táblázat megjelent a helyzetelemzés utolsó fejezetében.) Utána azt is értékeltük, hogy a mentori javaslatokkal sikerült-e az iskola figyelmét azokra az alapkérdésekre irányítani, amelyek akadályát képezik a szervezeti fejlődésnek, vagyis: külön értékeltük, ha a mentorok az adott intézmény speciális problémáit szem előtt tartó, prioritásokat kijelölő, fókuszált javaslatokkal álltak elő.

Előre bocsájtjuk, hogy mindenféle megoldásra volt példa: Arra is, hogy sikerült a gyökérproblémákból levezetni a rövid és hosszú távú célokat, de nagyon szerteágazóvá vált a javaslat (5-6 fejlesztési cél helyett a mentor akár több tucat különálló célt is megfogalmazott). Volt olyan is, ahol sikerült kiemelni bizonyos alapkérdéseket (pl. a tanárok szakmai tudásának eltérő színvonalát vagy a szülőkkel való együttműködés szükségességét), de közben az elemző szem elől tévesztette, hogy a gyökérproblémák egymással is szoros kapcsolatban állnak, és kihagyta a javaslatai megfogalmazásánál azokat az elemeket (pl. a tanárok túlterheltségének vagy a szülők ellenállásának problémáját), amelyek megoldása nélkül a fejlesztések nem lehetnek sikeresek.

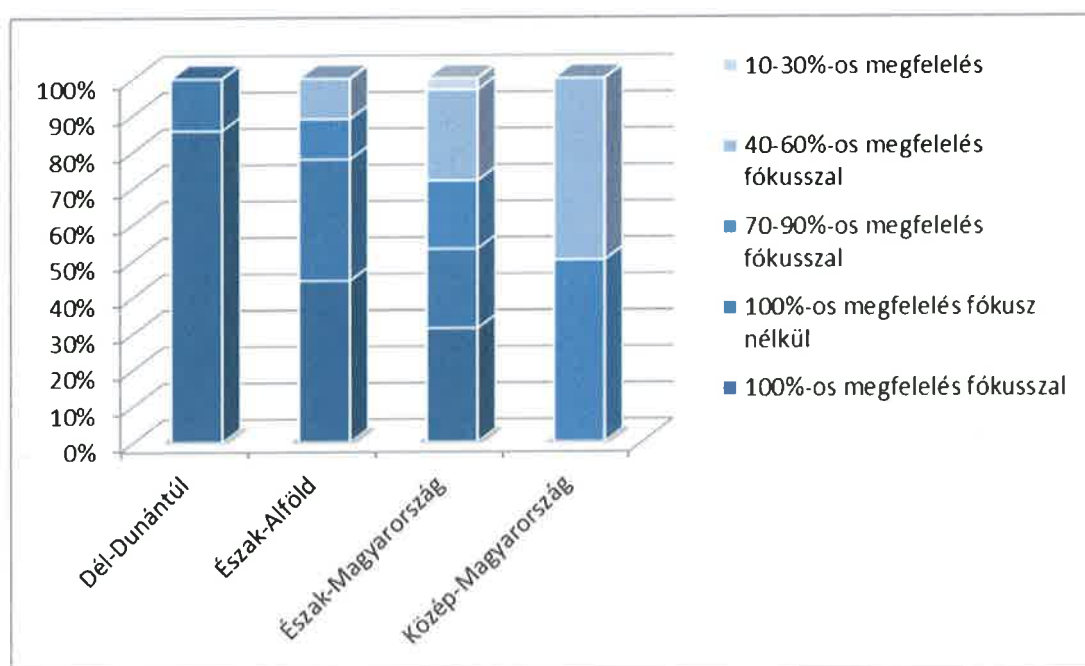
A kétféle elemzési szempont (tartalmi megfelelés és fókusz) kombinált alkalmazásával kidolgozott kategóriák a 16. ábra diagramján tanulmányozhatók. Néhány extrém helyzettől eltekintve, amikor szinte alig volt a mentori javaslatoknak bármilyen kimutatható kapcsolata a gyökérproblémákkal, *a helyzetelemzések legalább felében teljes volt a koherencia, a többiben meg találtunk legalább valamilyen tematikus fókuszot, amire a fejlesztési terveket fel lehetett építeni.*



Ahol a koherencia nem érte el a 70%-os értéket – ez néhány észak-alföldi és észak-magyarországi és az egyik közép-magyarországi iskolánál fordult elő –, ott megkérdőjelezhető az iskola helyzetének valódi feltárása, és ahhoz adekvát megoldási javaslatok megfogalmazása.

Ahol 100%-os tartalmi megfelelést találtunk, de a tematikus fókusz nem jelent meg, ott többnyire azt tapasztaltuk, hogy az iskola vagy maga szelektált a célok és feladatok között, így a fejlesztési tervek már fókuszáltabbak lettek, vagy – kevésbé szerencsés esetben – az iskola beleesett abba a csapdába, hogy egy, az erőforrásait szétaprózó fejlesztési tervet vállalt magára, ami nem sok sikerrel kecsegtet.

16. ábra: A helyzetfeltárásokban megfogalmazott gyökérproblémák és célkitűzések koherenciája illetve a fókusz megőrzése<sup>11</sup> régiók szerint



A helyzetfeltárások alapján elkészült javaslatok egyébként a Dél-Dunántúlon voltak a legkoherensebbek, ami egyértelműen az ottani mentorok munkáját dicséri, de találunk egészen jól sikerült összegzéseket az északi régiókban is.

<sup>11</sup> A gyökérproblémák fókuszáltságát egy független szakértőkből álló team is megvizsgálta, akik pontosan ugyanazt az eredményt hozták ki, mint mi: az 50 iskolából 39-nél sikerült a problémákat megfelelően súlyozni, és néhány fő problémából a célokat levezetni.

*gler*



## **Kapcsolat a helyzetelemzés és a fejlesztési terv között**

Számos esetben tapasztalható, hogy a helyzetfeltárások végén rögzített és a fejlesztési tervek elején megjelenő célok jelentősen eltértek egymástól. Ez a Dél-Dunántúlon egy iskolánál, az Észak-Alföldön az iskolák felénél, Észak-Magyarországon az iskolák egyharmadánál fordult elő. A teljes minta 32%-ban tehát nincsen szoros kapcsolat a fejlesztési tervek és a helyzetelemzések között.

Hogy mi lehet e jelenség magyarázata, azt nehéz utólag rekonstruálni, de annyi feltehető, hogy a mentor és az intézmény nem működött együtt tökéletesen egymással, az iskola nevelőtestülete elfogadta ugyan a mentori jelentést, de később – vagy a testület, vagy az igazgató – felülírta a javasolt célokat.

## **A fejlesztési terveken belüli koherencia**

A fejlesztési tervek dokumentumaiban kétféle koherenciát lehetett vizsgálni:

- a tervekben megjelenő célok és az intézkedési tervek közötti tartalmi megfelelést,
- a célkitűzések és az indikátorok kapcsolatát.

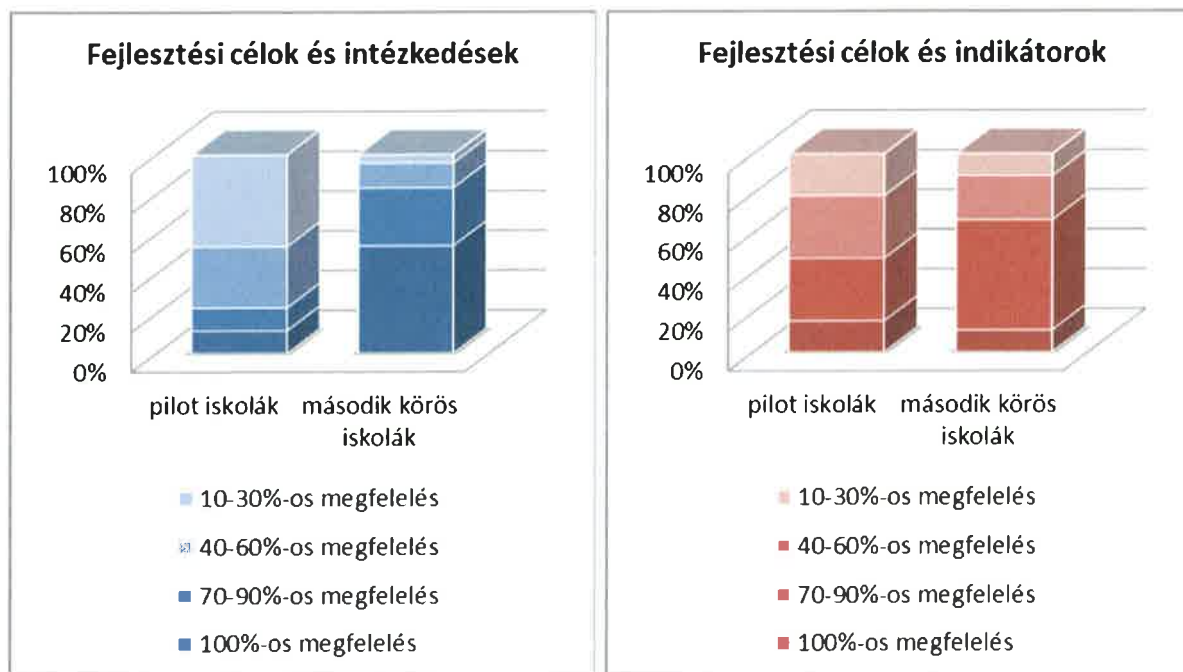
Az indikátorok esetében csak azokat elemeztük tartalmilag, amelyek a fejlesztési tervek végén önálló táblázatban jelentek meg, de sajnos itt komoly hiányokat mutattak a megküldött dokumentumok: az iskolák fele nem helyezte el az indikátorok táblázatát a dokumentumba, vagy benne hagyta, de nem töltötte ki, vagy kitöltötte, de rosszul. Az indikátor nélküli dokumentumok kétharmada második körös iskolából, egyharmada pilot intézményből származott.

A fejlesztési tervek elemzése során beleütköztünk egy újabb módszertani problémába, amire már a SWOT elemzések kapcsán is utaltunk: a sablonok mechanikus átvételébe. Ugyanakkor a fejlesztési tervek sablonjai menetközben valószínűleg megváltozhattak. Ez pontosan nem volt rekonstruálható, de tény, hogy az egyik kitöltött sablon, amit elküldtek az iskoláknak, befolyásolta a terv készítőit. Pl. a szabadidős tevékenységek részletes felsorolása ebben jelent meg, amit a második körben kiválasztott iskolák a saját elképzeléseikkel „helyettesítettek”, viszont a pilot iskolák terveiből ez a tartalmi elem többnyire hiányzott.

A különbség, ami a sablonváltásból fakadt, az elemzések eredményein is látszik (17. ábra). A pilot intézmények munkatervei kevesebb egyedi elemet tartalmaznak, mint a második körös iskoláké, ennek eredményeként a koherencia vizsgálatokon ezeknél az intézményeknél alacsonyabb értékek jöttek ki. A pilot iskolák négyötödénél 60% alatt

maradt a célok és tervek koherenciája, miközben a később belépő és már az újabb sablonnal dolgozó intézményeknél 70-100%-os megfelelést figyeltünk meg.

17. ábra: A fejlesztési tervek célkitűzései, intézkedései és indikátorai közötti koherencia



A dokumentumelemzés módszere a következő volt: az intézményi célok alapos áttanulmányozása után az intézkedési tervekben kerestük az ezekre reflektáló részeket. Itt is figyelemmel voltunk arra, hogy a tervek fókuszusa ne változzon meg, vagyis, ha az iskola a legfőbb céljai között a partnerkapcsolatok kiépítését nevezte meg, akkor az erre vonatkozó tervpontokat értékeltük. Ha az intézmény – ezzel szemben – elsősorban a kompetenciafejlesztés egyéni vagy kiscsoportos megvalósításában gondolkodott, akkor az ehhez kapcsolható konkrét intézkedéseket vártuk el.

Mindehhez képest a tervek többsége rendkívül sablonos volt, sokan egy olyan iskola fejlesztési tervét próbálták a saját arculatukhoz igazítani, amely profiljában nem egyezett az adott intézmény sajátosságaival. A sablontervek egyébként hangsúlyozottan a speciális nevelési igényű gyerekek fejlesztésére illetve a kompetencia alapú oktatásra koncentráltak, ami az iskolák többsége számára probléma, még ha nem is azonos súllyal, de ennek megoldásához az iskoláknak egyéb akadályokat is le kell küzdeniük. Ezek megoldására a helyzetelemzésekben számos használható ötlet megjelent, a tervek között viszont alig-alig fedeztünk fel közülük néhányat.

A tervsablonok másik – számunkra nehezen értelmezhető – tulajdonsága a „feladatsdömping”, aminek hatása alól csak néhány iskola tudta kivonni magát.

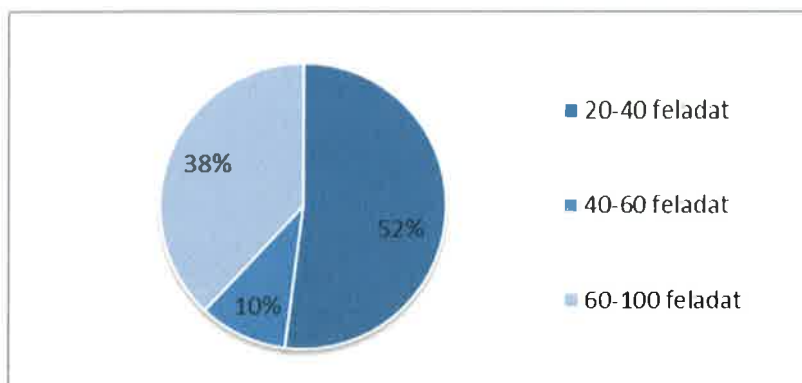
*Handwritten signature*

Egyébként a legéletszerűbb és megvalósíthatóbb tervek akkor születtek, ha az iskolák a helyzetelemzésekből kiindulva a saját feladat-meghatározásaikkal építették fel a fejlesztési terveket, de erre az iskolák legfeljebb 10%-a volt képes.

Az eredeti sablonokat követve a pilot iskolákban általában 30-40, a második körös sablont használóknál 60-90 sorban jelennek meg az elvégzendő feladatok, amelyekhez célokat, mérési eszközöket, módszereket, határidőket, felelősöket kellett rendelni, de szinte mindegyik olyan összetett cselekvést igényel, hogy feltétlenül indokolt ezek részfeladatokra bontása is. Ha csak minden feladatot három-négy részfeladatra bontunk, akkor ez akár több száz konkrét feladatot is kijelölhet. Nem látjuk a realitását annak, hogy a fejlesztés időtartama alatt ekkora volumentű munka elvégezhető lenne. Valószínűleg a tervezett tevékenységek közül elsősorban azokat látják majd el az intézmények, amelyeket egyébként is beterveztek volna, és az iskola kapacitásába belefér.

Készítettünk erről egy statisztikát is. A fejlesztési tervekben összeadtuk a még nem bontott feladatok számát (18. ábra), és megállapítottuk, hogy az intézményi dokumentumok 38%-ában irreális mennyiségű feladatkijelölés található. Amennyiben 40 fölé emelkedik az önálló feladatsorok száma, lényegében „megvalósíthatatlan”-ként kell értelmeznünk a tervet. Ez azért is problematikus, mert a modul iskoláinak a felét érinti.

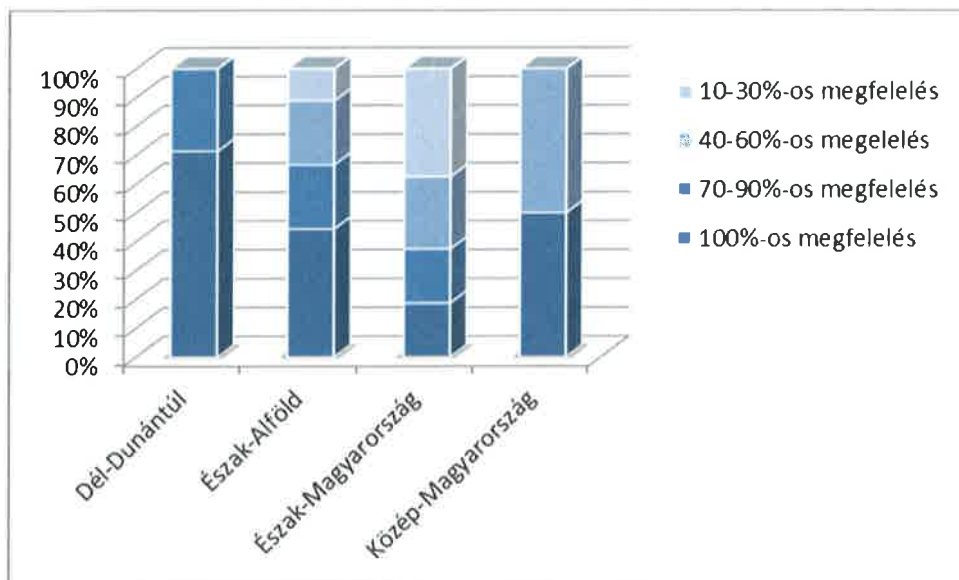
18. ábra: A fejlesztési tervekben megjelenő, különálló feladatok száma



Visszatérve a fejlesztési célok és tervek koherenciájának kérdéséhez, az észak-alföldi és észak-magyarországi iskolákban volt a leggyengébb a megfelelés, ők alkalmazták a legkevésbé szabadon a sablonokat. Esetükben az iskola elsődleges problémája háttérbe szorult, a sablonokban megjelenő feladatokkal szemben; eltérése legfeljebb a megvalósítás ütemezésében, kivitelezési módjában voltak. Az északkeleti országrész iskolái egyébként is talán a legrosszabb helyzetű iskolák, ugyanakkor ezek a régiók a legváltozatosabbak is, így az ő esetükben igen aggasztó, hogy nem sikerült az iskolákra profilozott fejlesztési terveket létrehozni.

*Handwritten signature*

19. ábra: A fejlesztési tervek célkitűzései és intézkedési terve közötti koherencia  
régióként



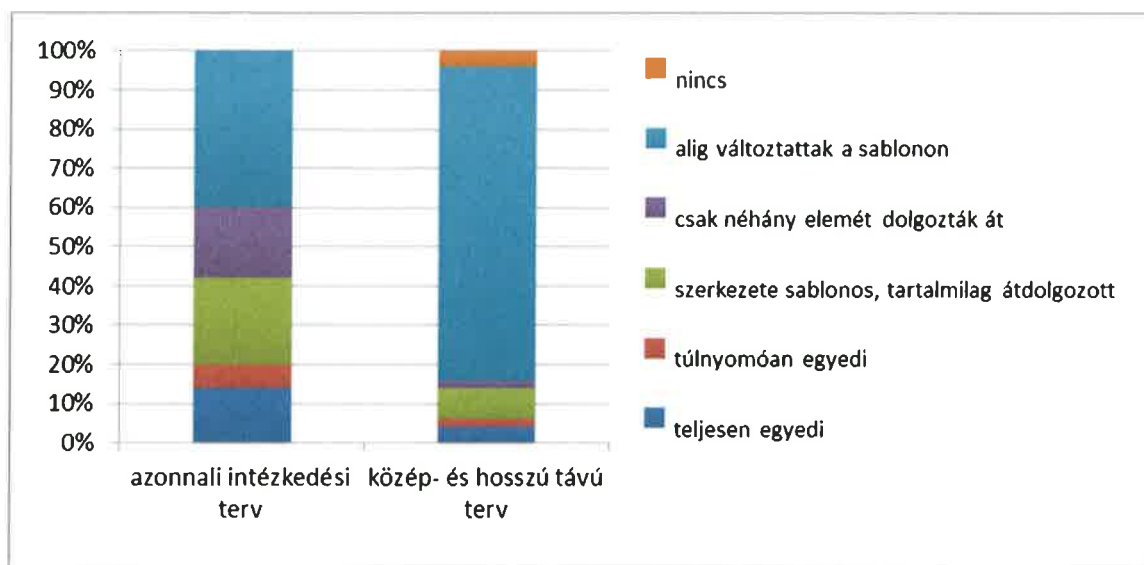
Az indikátoroknál is hasonló a helyzet. Az indikátorokat egy másik szakértői team is megvizsgálta abból a szempontból, hogy a fejlesztési tervekben szereplő célok alapján egyáltalán lehet-e a teljesítések mérésére indikátorokat gyártani, és azt az eredményt hozták ki, hogy az iskolák 34%-ánál már a megnevezett célok sem olyanok, amelyekhez indikátorok alkothatók. Erről lehet eltérő a véleményünk: *indikátorokat lehet kialakítani szinte bármely cél mérésére, csak fontos, hogy a) először is operacionalizálható legyen minden cél, b) szakemberek készítsék el az indikátorokat, és c) a célokhoz hozzárendelt indikátorlistákat állítsanak elő. Az indikátorok bővítése és újragondolása egyébként elengedhetetlen, ezek nélkül a projekt eredményeit nem lehet majd objektíválni.*

A fejlesztési tervek sablonosságának mértékéről még további statisztikai adatokat is mutatunk, bár itt rögtön leszögeznénk, hogy a sablonok használata bizonyos helyzetekben szükségszerű, máskor elkerülendő és van olyan helyzet – idesorolnánk a tervkészítést is – amikor nagyon hasznos lehet. (Erről lásd később a módszertani kitérőben írtakat.)

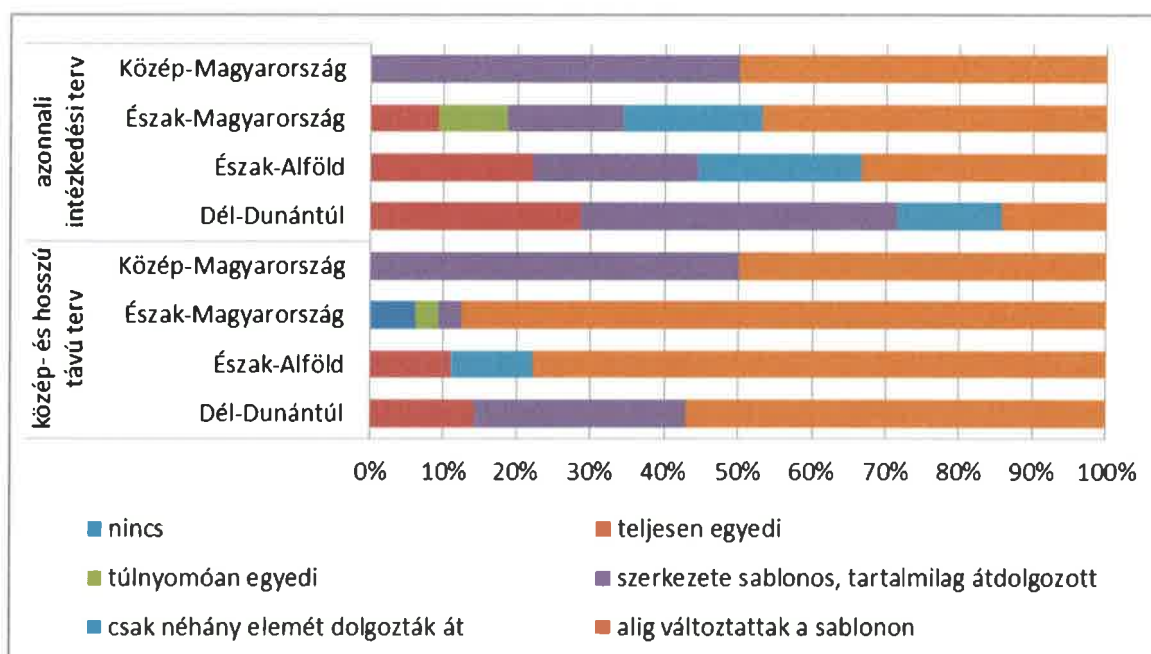
Minden iskolánál alaposan megvizsgáltuk, hogy az azonnali intézkedési tervekben illetve a közép- és hosszú távú fejlesztési tervekben mennyire támaszkodtak a tervek készítői a sablonokra, s ha változtattak rajtuk, akkor az a teljes sablon elvetésével járt (egyedi megoldás), vagy a sablon szerkezetét felhasználva a tartalmi elemeket részben átalakították, avagy lényegében átemelték a sablont, és csak néhány kisebb módosítást hajtottak rajta végre. A tartalomelemzés eredményei a 20. és 21. ábrákon láthatók.

*Handwritten signature*

20. ábra: A feladatleírások eredetisége az éves munkatervekben és a közép- és hosszú távú tervekben



21. ábra: A fejlesztési tervek sablonosságának mértéke régiók szerint



A sablonhasználatban jelentős az eltérés a kétféle munkaterv között: az aktuális tanévre tervezett feladatok kidolgozottsága magasabb szintű, az iskolák 60%-a legalább részben igyekezett változtatni a sablonon, a hosszabb távú tervek megalkotására azonban az iskolák 80%-a nem volt kellően felkészült, a kitöltött sablont (mintatervet) szinte csak bemásolták, határidőket, felelősöket írtak át benne, de érdemileg nem módosítottak rajta. A hosszú távú tervek ezért, mint az iskolára szabott fejlesztési programok, túlnyomórészt értelmezhetetlenek.

*Handwritten signature*



### **Módszertani kitérő: A sablonhasználat buktatói**

A sablonhasználattal kapcsolatban három alapesetet különböztetünk meg: a) az adatgyűjtési és adatközlési munkákat, b) a problémafeltáró elemzéseket és c) a tervezési feladatokat.

E három feladattípusnál ugyanis más és más szerepe van a sablonoknak.

- **Tényszerű adatok összegyűjtése és bemutatása**

Ahhoz, hogy minden iskoláról sztenderd módon adatokhoz jussunk, amelyeket elemzésre használhatunk fel, feltétlenül szükség van sablonokra. Az eddig elkészült dokumentumokból is csak azok az információk voltak minden iskoláról kinyerhetők, amelyekhez segédtablák születtek, mint pl. az iskola helyiségei és eszközei, elvégzett szakmai továbbképzések, HHH/SNI tanulók számának alakulása, kompetenciamérések eredményei stb.. Fordítva is igaz: ha egy témához nem készült segéd tábla, nem is kaptunk róla (számszerűen) kiértékelhető információt, pl. a szülőkről, a társadalmi és gazdasági környezet fő mutatóiról kimondottan hiányoltuk a megfelelő adatközlést.

- **Problémafeltáró elemzések dokumentálása**

Amennyiben az iskolákat támogatni szeretnénk abban, hogy a saját helyzetüket, erősségeiket, lehetőségeiket és külső/belső korlátjaikat felismerjék, akkor nem kínálhatunk fel nekik kész kognitív sémákat, amelyekkel a problémákat pl. mi magunk leírnánk, mert ilyen esetben pontosan a probléma megfogalmazásán múlik, milyen távol áll az iskola a probléma megoldásától. Az ilyen beszélgetéseket ezért csoportban moderációval kell elvégezni, alaposan dokumentálva a csoport által konszenzusosnak tekintett eredményt, ami szinte mindig valamilyen újrafogalmazása a megoldásra váró problémának. A sémahasználatnak tehát itt nincs helye. A moderátor a csoportot éppen abban segítheti, hogy eljussanak a probléma megfelelő megfogalmazásához.

- **Munkatervkészítés**

A tervek készítésénél a minták, a sablonok hasznos segédletek, de csak akkor, ha kellően rugalmasan kezelhetők (pl. modulós szerkezetűek), illetve, ha alternatív minták közül lehet választani, amihez nélkülözhetetlen az iskolaprofilok megalkotása.

## 4 Következtetések és javaslatok

Az előző fejezet végén, ami a tanulmány legfontosabb részét alkotta, nem készítettünk összefoglalást, mert ezt össze szeretnénk volna kapcsolni a továbblépés átgondolásával. Tehát, ebben a részben a dokumentumelemzések eredményeinek összegzésével indulunk, majd kísérletet teszünk arra, hogy ezen a meglehetősen kicsi és reprezentatívnak semmiképpen nem mondható mintán mégis megpróbáljunk néhány alapmutató és a SWOT elemzések segítségével egymástól eltérő profilú iskolákat elkülöníteni. Ezek után ismertetjük csak igen vázlatosan azokat az ötleteket, módszertani javaslatokat, amelyekkel a fejlesztési modul sikerebb levezetését elősegíthetjük, illetve a jövőbeli, hasonló fejlesztési programokhoz jobb feltételek teremthetőek.

### 4.1 A dokumentumelemzések eredményeinek összefoglalása

Az eddigi elemzések rámutattak arra, hogy:

- A fejlesztési modulban létrehozott dokumentumok közül a *helyzetelemzések a projektbe bevont intézmények főbb jellemzőinek és problémáinak a megismerésére* (még az adathiányok és a módszertani hibák ellenére is) *alkalmasak*. Ezek mindenképpen a projekt eddigi legsikerültebb produktumai.
- Ugyanakkor azt is be kellett látnunk, hogy *a fejlesztési tervek jelen formában nem teszik lehetővé, hogy az iskolák tevékenységét hosszabb távon is irányítsák, s főképp nem, hogy ezek alapján értékeljük majd az elért eredményeket*. A hosszabb távú fejlesztési feladatok meghaladták az iskolák erejét, az éves munkatervek továbbfejlesztésére – a hozzájuk tartozó sablonokkal együtt – azonban van lehetőség.
- A helyzetfeltárások igazolták a kiválasztási szempontok egy részét: a modulban szereplő iskolák csak néhány közös tulajdonságban osztoznak, amelyek a projekt céljaival egyező vonások: *kimagasló arányban foglalkoznak halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel*, a környezetük is a gazdasági-társadalmi jegyeiben lefelé mozgó, *elszegényedő, elnéptelenedő területekhez* tartozik, melynek köszönhetően a modul számos intézményében jelentős *tanulói népességcsökkenés* következett be az elmúlt években.
- Az iskolák között ugyanakkor *fontos különbségek* is megmutatkoztak.
  - Ezek egy része *területi egyenlőtlenségekre vezethető vissza*, mint pl. a *szakember ellátottság hiányosságai az észak-magyarországi régióban* vagy az *infrastruktúra viszonylagos fejletlensége az észak-alföldi iskolákban*.



- Számos jellemző a fejlesztések egyenetlenségeire mutat rá, mint pl. az infrastruktúra ellentmondásos állapota Észak-Magyarországon, vagy akár egy-egy intézményen belül is (gazdag géppark rossz minőségben, nagy terek hiányzó szakemberekkel, modern eszközök hiányzó ismeretekkel, stb.).
- *Divergál a minta az intézmények méretében*, ami külön figyelmet igényel majd a projekt további szakaszában, mert néhány iskola menet közben akár elveszítheti egy-egy évfolyamát.
- *Jellegzetes különbségek vannak a tanári felkészültség, a pedagógiai hozzáadott érték tekintetében is*, ami a kompetenciamérések eredményeiben is jól tükröződik. Azok az iskolák, akik 70-90%-os HHH tanulói arányokkal az országos átlag közeli értékeket hoznak, olyan „mintaintézmények”, akikre ebben a projektben is bátran támaszkodni lehet. Más tekintetben, persze, ők is segítségre szorulnak, ezért mindenképpen a differenciált fejlesztési tervek elkészítéséért kell fáradoznunk.

Eljutottunk tehát ahhoz a ponthoz, amikor azokat a különbségeket kell vizsgálnunk a modul iskolái között, amelyek nem egyszerűen divergenciát idéznek elő, hanem olyan sajátos arculatot adnak az intézményeknek, ami a későbbiekben a fejlesztők munkájához alapvető fogódzót adhat, pl. a megfelelő tervezési sablonok, szakmai műhelyek, probléma-centrikus ötletbankok stb. kialakításánál.

## 4.2 Kísérlet a modulban résztvevő iskolák profilozására

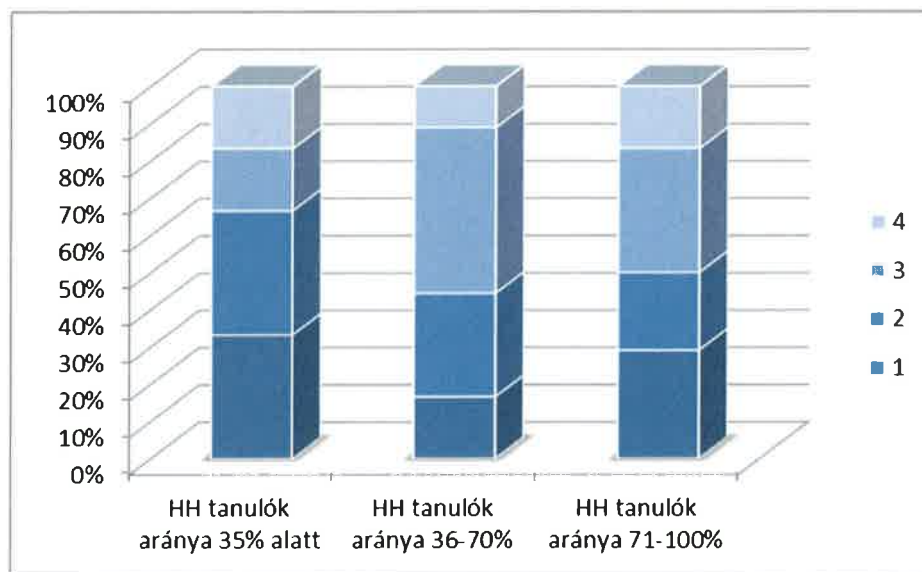
A 3. fejezetben sikerült már néhány fontos jellemzőt találnunk, ami az iskolák közötti különbségekre utalt, mint pl. az infrastrukturális fejlettség, a szakember ellátottság, az iskola mérete vagy a kompetenciaméréseken elért eredmények. Szeretnénk azonban most megtudni azt is, milyen kapcsolatban állnak ezek a tényezők egymással.

Az infrastruktúrajegyek kombinálásával kialakítottunk már egy kiválósági mutatót, ahol a tanterem-ellátottság, az egyéb szakmai helyiségekkel való ellátottság, a tanulói számítógéppark és az IKT eszközök állaga alapján osztottuk az iskolákat négy kategóriába, a szerint, hogy a négy közül hány esetében voltak az átlagosnál jobbak a mutatóik.

Ha feltesszük, hogy az infrastruktúra állapota összefüggésben áll az iskolák teljesítőképességével – pl., mert javítja a munkafeltételeket, vagy erős menedzsmentet feltételez –, akkor ez akár profilalkotó tényező is lehet. Mielőtt azonban ezt

megvizsgálánk, nézzük meg, van-e bármilyen kapcsolat az iskola tanulói népessége és az infrastruktúra minősége között. (22. ábra)

22. ábra: Az infrastruktúra minősége a különböző mértékben szegregált iskolák esetében (1=„legkevésbé fejlett”... 4=„legfejlettebb”)



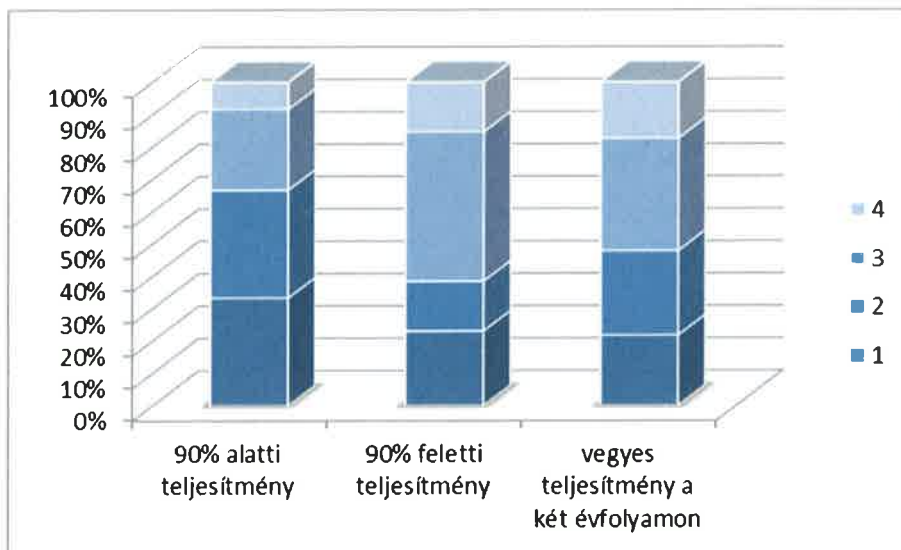
Pearson Chi-Square: 0,848

Erős kapcsolatot nem látunk. Úgy tűnhet a 23. diagram alapján, mintha a befogadó iskolák, amelyekben még többségben vannak a nem hátrányos helyzetű gyermekek, valamivel rosszabb infrastruktúrával bírnának, mint a szegregáltabb helyzetű intézmények, de a Pearson-érték gyenge szignifikanciát mutat, tehát ezzel nem kell foglalkoznunk.

Hasonlóan gyenge az összefüggés az infrastruktúra minősége és a kompetenciaméréseken mutatott teljesítmények között is (23. ábra). Itt a különböző infrastruktúrával bíró intézmények megoszlását látjuk a szerint, milyen eredményt ért el az iskola a 2013-as kompetenciavizsgálatokon. Ebben az esetben három kategóriába soroltuk az iskolákat: a 90% alatt teljesítőket tettük az egyik csoportba, a 90% felett teljesítő iskolákat a másikba, és akiknél a két évfolyamon mutatott teljesítmény eltért egymástól, elkülönítettük egy harmadik csoportba. Mindezt most az országos átlagokhoz viszonyítottuk.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> A „vegyes” teljesítmény alatt tehát elsősorban a 6. és 8. osztályban mutatott teljesítmények szignifikáns eltérését értjük. Természetesen, ha az esetszám megengedte volna, differenciáltabb elemzést végzünk, annak alapján, hogy a két évfolyam közötti különbség javuló, vagy romló tendenciát mutat.

23. ábra: Az infrastruktúra minősége a különböző teljesítményű iskoláknál  
(1="legkevésbé fejlett"... 4="legfejlettebb")

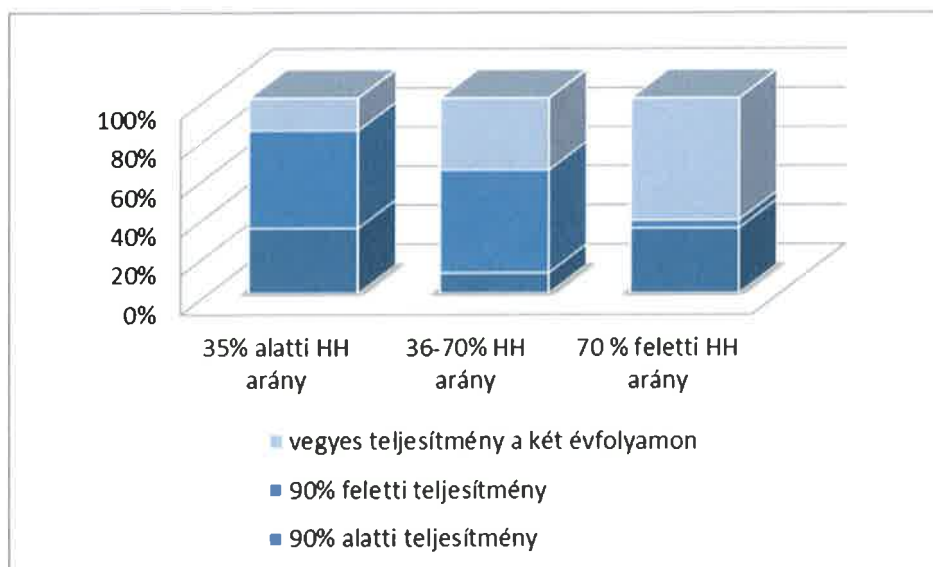


Pearson Chi-Square: 0,906

Ennél az összehasonlításnál a jobb teljesítményű iskolák helyzete tűnik a tárgyi feltételek szempontjából valamivel kedvezőbbnek, de a Pearson-érték itt még magasabb, mint az előző esetben, tehát a kapcsolat nem valós.

Végezetül még azt is megvizsgálhatjuk, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya és a kompetenciamérések eredménye között szignifikáns-e az összefüggés, és ahogy reménykedtünk benne, igen, ez egy olyan kapcsolat, amire profilozást alapozhatunk.

24. ábra: A hátrányos helyzetű tanulók aránya és a kompetenciaeredmények kapcsolata



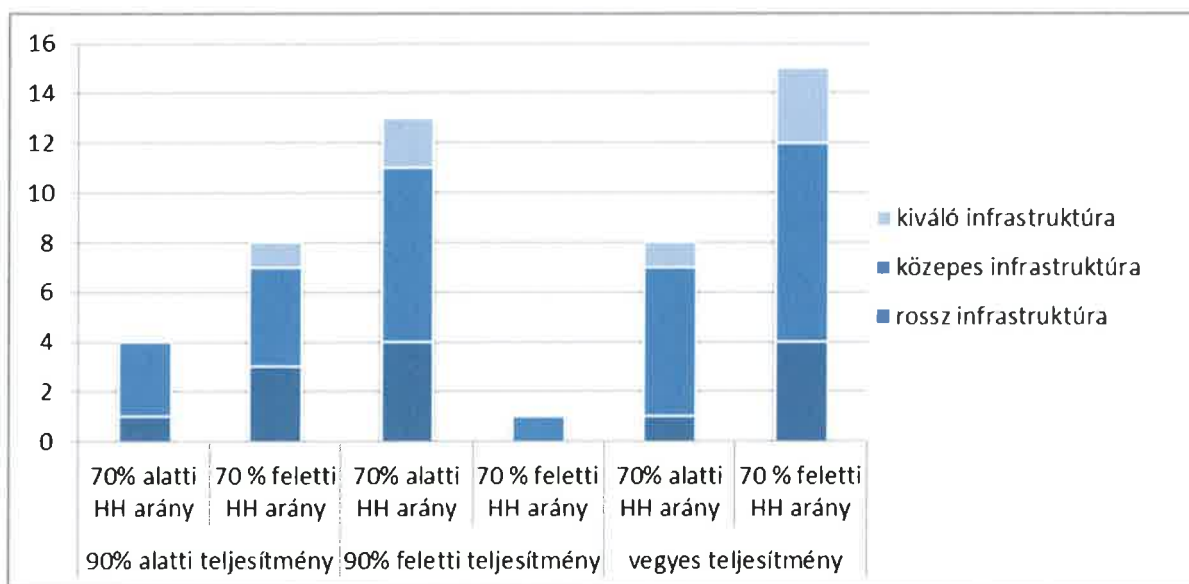
Pearson Chi-Square: 0,004

*Handwritten signature*

A 24. ábrán jól látszik, hogy azokban az iskolákban, ahol már 70% feletti a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, szignifikánsan megnő annak valószínűsége, hogy a tanulók 90% alatti teljesítményt mutatnak legalább az egyik évfolyamon. A másik két csoportban a 90% feletti teljesítmény viszont nincs lineáris viszonyban a HH tanulói arányok elmozdulásával, vagyis a hátrányos helyzetű iskoláknál legfeljebb két kategóriát érdemes elkülönítenünk: valahol a 70% környékén húzódhat meg az a (szegregációs?) határ<sup>13</sup>, ami befolyással lehet az iskola teljesítőképességére.

Nézzük meg akkor, hogy az 50 iskolánk (pontosabban 49, mert egy intézményről nem volt meg minden adat), hogyan oszlanak el az egyes csoportokban, és van-e olyan csoport, amelyik markáns jellemzőkkel bír, amelyet akár egy speciális arculatú iskolaként is definiálhatnánk. (25. ábra)

25. ábra: Iskolai profilok a kompetenciaeredmények és a hátrányos helyzetű tanulók aránya alapján



Adathiány miatt 1 iskola kimaradt az elemzésből.

<sup>13</sup> Ha a minta esetszáma ezt lehetővé tette volna, valószínűleg egy finomabb skálán kiderül, hogy a határvonal nem a 70%-os aránynál húzódik meg, hanem a 65%-nál vagy a 65,5%-nál, de egyelőre a profilok elkülönítése szempontjából ez most mindegy. A mintánk elemzéséből annyi mindenképpen megállapítható, hogy – szemben az infrastruktúra fejlettségével, ami sem a kompetenciavizsgálatokon mért eredményekkel, sem a hátrányos helyzetűek arányával nincs szoros kapcsolatban – a hátrányos helyzetű gyerekek domináns jelenléte a kompetenciaeredményekre egyértelműen kihat. Nagyobb esetszámú mintán az ilyen hatásokat regresszió elemzéssel lehet ellenőrizni.

*Gála*

Az iskolák megoszlását figyelembe véve négy csoport elkülönítése tűnik ésszerűnek, melyeket a következő módon jellemezhetnénk:

- túlnyomórészt hátrányos helyzetű tanulókat nevelő, szegregált helyzetű intézmény az országos átlagtól erősen elmaradó teljesítménymutatókkal
- túlnyomórészt hátrányos helyzetű tanulókat nevelő, szegregált helyzetű intézmény az országos átlaghoz közeli vagy azt meghaladó teljesítménymutatókkal a 6. vagy a 8. évfolyamon
- hátrányos helyzetű tanulókat befogadó intézmény az országos átlaghoz közeli vagy azt meghaladó teljesítménymutatókkal a 6. vagy a 8. évfolyamon
- hátrányos helyzetű tanulókat befogadó intézmény az országos átlaghoz közeli vagy azt meghaladó teljesítménymutatókkal mindkét évfolyamon

Öt iskolát nem lehetett ezekbe a kategóriákba besorolni. Egy iskola kilógott a sorból, nagyon magas HH tanulói aránnyal, mégis kiegyensúlyozottan jó teljesítménnyel. Az ilyen iskolát lehetne „mintaiskolának” tekinteni. Még ha ritka előfordulása miatt profilt alkotni róla nem is érdemes, de a tapasztalatok megosztása szempontjából kiemelt szerepük lehet.

Maradt még négy iskola, akik önálló csoportot alkothattak volna, ha a mintavétel eleve nem a leghátrányosabb iskolákra koncentrált. Ebben a négy intézményben ugyanis a hátrányos helyzetű gyerekek aránya az országos átlag alatt maradt, kisebbségben, integráltan tanulnak, a kompetenciamérések eredményei mégsem mutatnak túl jó képet az iskoláról. Más mintákon le lehetne őket írni, mert számos hasonló profilú iskola létezik, de itt túl kicsi ehhez az esetszám.

*Az iskolai profilok megalkotása – bármilyen tényezőt is használjunk fel ehhez – csak akkor hasznos a jelen projekt szempontjából, ha ez az iskolák önpercepciójával is egyezik, vagyis a hasonló profilúnak tekintett iskolák hasonlóan ítélik meg, mi a gyenge vagy erős oldaluk, mi támogatja, és mi akadályozza őket.*

Ehhez a SWOT elemzéseknél kapott válaszokat vetjük egybe a fent definiált négy iskolai csoportnál, azokban a dimenziókban, amelyeket korábban már alkalmaztunk, majd megpróbálunk az elemzések alapján a négy iskoláról profilleírásokat alkotni.

Az erősségként és gyengeségként megnevezett tényezők egybeesését és különbségeit a moduliskolák négy típusánál a 26. és 27. ábrák, a lehetőségekkel és veszélyekkel kapcsolatos válaszokat a 28. és 29. ábrák csillaggrafikonjai mutatják. Természetesen itt már nem az abszolút számokat látjuk, hanem azt, hogy az iskolák hány százaléka nevezett meg legalább egy tényezőt az adott dimenzióban.

Az eltérés az iskolák vonalaiban nem mindig elég markáns, de azért néhány különbség megjelenik (vö. a 26-29. ábrákkal):

- **Erősségek**

A pedagógusok azokban az iskolákban elégedettebbek a menedzsmenttel és a környezetükkel, ahol a kompetenciaméréseken a saját kategóriájukon belül jobb eredményeket értek el (szegregált, részben jól teljesítő és befogadó, jól teljesítő iskolák). Az iskolavezetéssel való elégedettség mögött általában a pályázati lehetőségek megragadása és a pozitív munkalétkör megteremtése húzódik meg, a kapcsolatépítés pedig a szülők aktívabb és együttműködőbb részére vonatkozik.

- **Gyengeségek**

A gyengeségek esetében az attitűddel kapcsolatos finom jelzések lehetnek fontosak. Akik a saját lehetőségeikhez, körülményeikhez képest nem tudtak maximális eredményt elérni (a szegregált, részben jól teljesítő iskolákat leszámítva ez mindegyik típusra igaz lehet), elégedetlenebbek a saját (vagy a kollégáik) hozzáállásával. A kapcsolatépítés tekintetében a 2-es és 3-as iskolák térnek el a válaszaikban – az ő profiljuk között a döntő eltérés a hátrányos helyzetű gyerekek aránya (egyébként mindkettő részben jól teljesít). Vagyis: azok érzik gyengébbnek magukat a kapcsolatok tekintetében, akik több peremhelyzetű, aluliskolázott, munkanélküli családdal érintkeznek, és fontos számukra az eredményesség.

- **Lehetőségek**

A lehetőségeknél már világosabban elkülönülő stratégiákat fedezhetünk fel: A szegregált és alulteljesítő iskolák a szülők együttműködése mellett mindenképp a partnerszervezetekre számítanának. A szegregált és viszonylag jól teljesítő iskolák ezzel szemben főleg a saját szakmai kompetenciájukat fejlesztenék tovább. A befogadó, de még nem szegregálódott és viszonylag rosszul teljesítő intézmények mindkét szempontot, az önfejlesztést és a kapcsolatépítést is fontosnak ítélik meg. A befogadó, de még nem szegregálódott és viszonylag jól teljesítő iskolák ugyancsak a belső erőforrásaikat használnák fel, de ők a szakmai tudásuk bővítésén túl a saját vagy kollégáik attitűdjén is változtatnának.

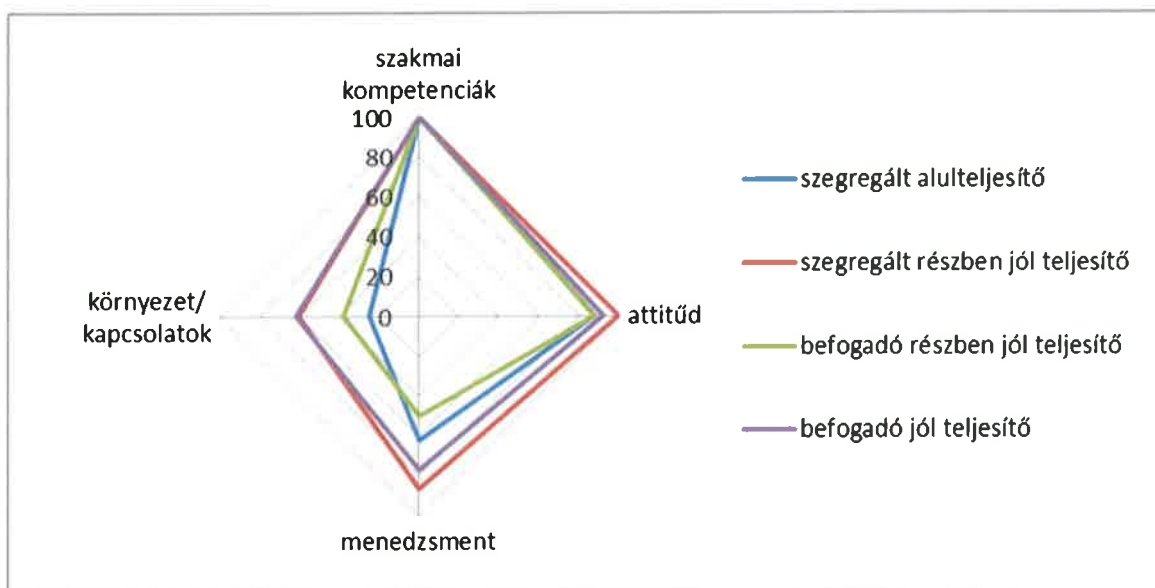
- **Veszélyek**

A tervek megvalósítását a pedagógusi hozzáállás nem akadályozhatja (még ha fejlesztésre is szorul bizonyos tekintetben) – ebben egységes az álláspont. A fejlesztésre fordítható pénzeszközök hiánya vagy megszerzése sem aggasztja annyira az intézményeket, mint a környezeti tényezők, ahol azonban nem látunk a különböző helyzetű iskolák között a veszélyforrás beazonosításában differenciát. A veszélyek, akadályok megítélésében a befogadó (tehát még nem teljesen

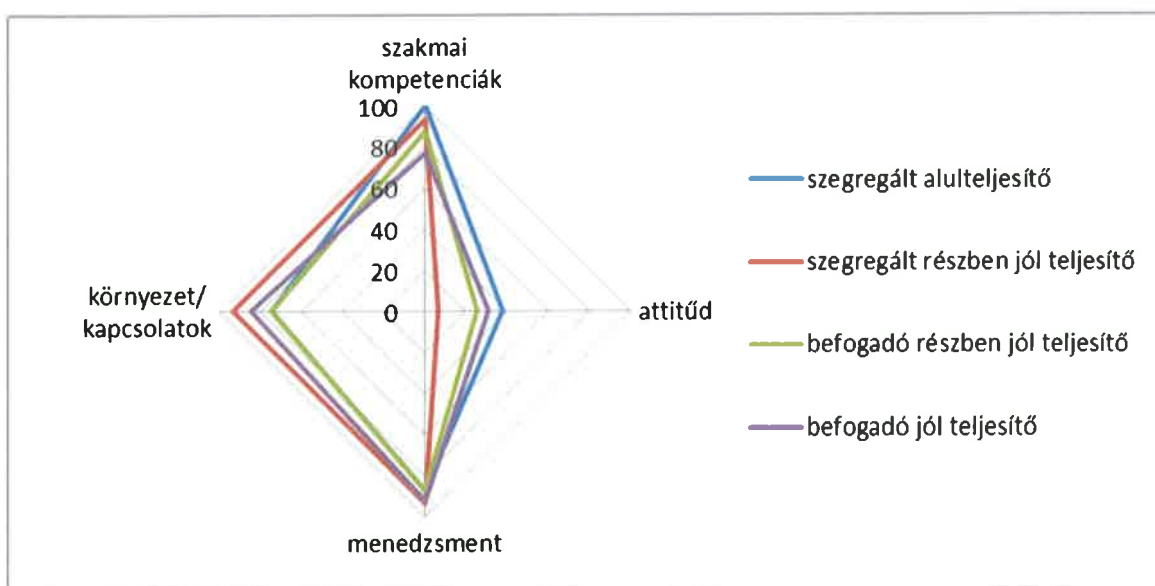


szegregálódott), de eltérő teljesítményt mutató intézményeknél van csak markáns eltérés. Általában azoknál az iskoláknál kevesebb az aggodalom a pedagógusok szakmai fejlődését illetően, ahol jobb a tanulmányi teljesítmény. A befogadó és csak bizonyos évfolyamokon jól teljesítő iskolákban ugyanakkor megfigyelhető, hogy a nevelői testületen belül nincs összhang, sőt, a rossz mérési eredményekért a pedagógusok egymást is felelőssé tehetik.

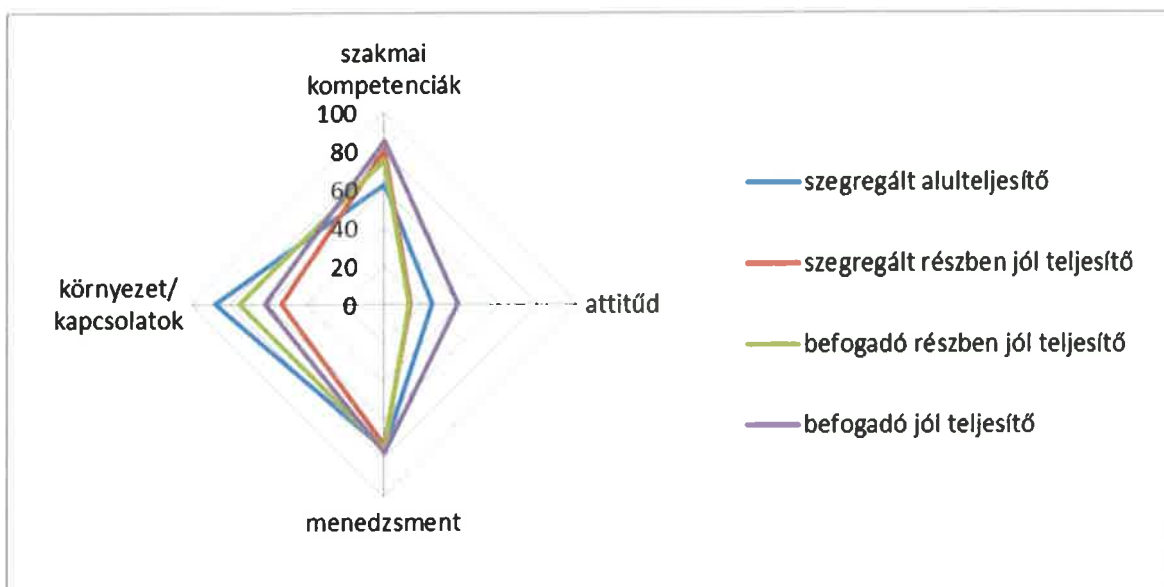
26. ábra: Erősségként megnevezett tényezők a moduliskolák négy típusánál



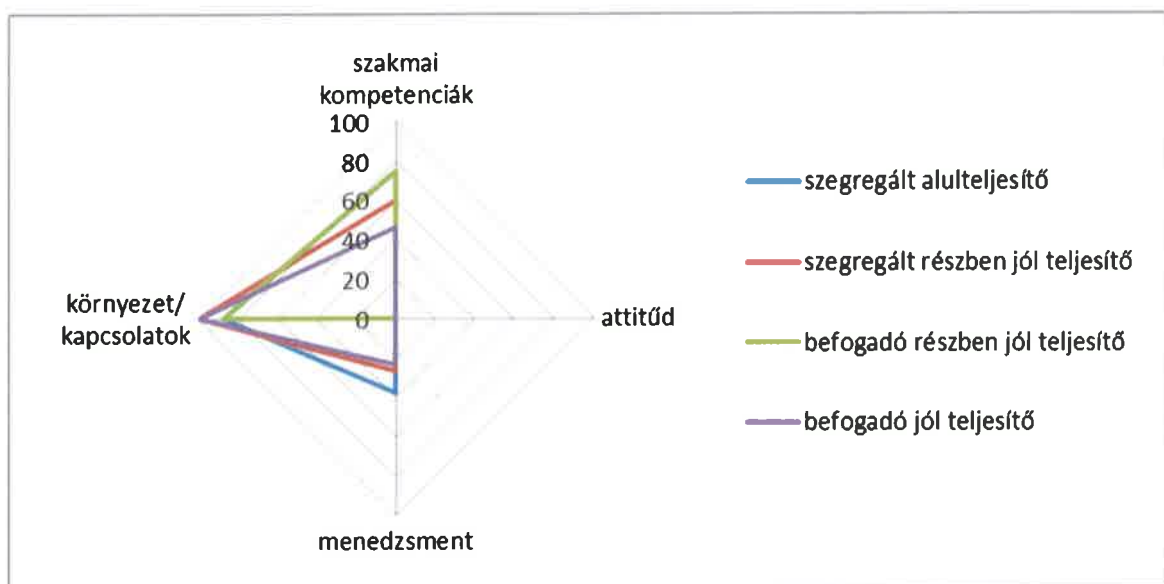
27. ábra: Gyengeségként megnevezett tényezők a moduliskolák négy típusánál



28. ábra: Lehetőséként megnevezett tényezők a moduliskolák négy típusánál



29. ábra: Veszélyként megnevezett tényezők a moduliskolák négy típusánál



Az iskolai mintánk belső aránytalansága és kis mérete miatt a profilalkotásban annál tovább nem mehetünk, mint hogy összefoglaljuk a SWOT elemzések és az iskolai mutatók ismeretében az iskolák négy elkülönített típusának néhány olyan jellemzőjét, ami a projektben való közreműködésük szempontjából meghatározó lehet.

11. táblázat: Profilalkotás eredménye – összefoglaló táblázat

Címke	A profil leírása	Iskolák száma	Milyen önkép és stratégia jellemezheti ezeket az iskolákat?
<b>Szegregált alutjeljesítő</b>	A hátrányos helyzetű tanulók abszolút többségben vannak, az iskola az elszigetelődés (szegregáció) küszöbén áll, a tanulói teljesítmények messze elmaradnak az országos átlagtól	8	Ezek az intézmények általában magasra értékelik a pedagógusok szakmai elhivatottságát és felkészültségét, de ha önfejlesztésről van szó, inkább a hozzáállás javítását látják szükségesnek, mint a módszertani fejlődést. Tisztában vannak vele, hogy a tanulók teljesítménye messze elmarad az átlagtól, de jellemzően ezt nem a saját kompetenciabeli hiányosságaikra vezetik vissza, hanem a környezettől való erős és determinisztikus függőségüket hangsúlyozzák: nincs kapcsolat a szülőkkel, a szülők maguk is még gyermekkorúak, sok a munkanélküli vagy a segélyekből élő közöttük, magas a roma népességi hányad. A kiutat elsősorban a környezetük felé való nyitásban keresik, szeretnék a családokkal az együttműködést megvalósítani, és alapvetően számítanának az önkormányzat, a partnerek támogatására is. A szakmai továbbképzésekkel szemben lehetnek bizonyos fenntartásaik.
<b>Szegregált részben jól teljesítő</b>	A hátrányos helyzetű tanulók abszolút többségben vannak, az iskola az elszigetelődés (szegregáció) küszöbén áll, ennek ellenére a tanulói teljesítmények egyes évfolyamokban az országos átlaghoz közeliek vagy annál is jobbak	15	Ezek az iskolák hasonló gazdasági-társadalmi környezetben működnek, mint az előző csoport, mégis egészen jó eredményeket érnek el egyes évfolyamoknál, ami megváltoztathatja a viszonyukat a problémáikhoz is. A környezeti veszélyekkel ők is tisztában vannak, a szegregálódás ténye is aggasztja őket, mégis inkább a saját szakmai kompetenciájukra, a testületi összetartásra illetve a pályázati úton megszerezhető forrásokra támaszkodnak, mint a szülőkre. A szakmai továbbképzések iránt nagyon fogékonyak. A környezetükkel szembeni attitűdjük azonban valószínűleg negatívabb (távolságtartóbb) a többi csoportnál.

*Gala*

<p><b>Befogadó részben alulteljesítő</b></p>	<p>A hátrányos helyzetű tanulók aránya többnyire átlag feletti, de még nincsenek abszolút többségben, a tanulói teljesítmények vegyesek, egyes évfolyamokban erősen az országos átlag alatt maradnak</p>	<p>8</p>	<p>Ez az intézményi profil talán a legkevésbé kontúrozott, de abból a szempontból ez most szerencsés, hogy nagy valószínűséggel ezek az intézmények lesznek a legnyitottabbak bármilyen fejlesztési javaslatra. Kevésbé élik meg nyomasztónak az elszigetelődésüket. Részleges eredményességük motiválhatja a pedagógusokat arra, hogy érdemes további képzéseken részt venni. Azokkal szemben, akik nem képesek megújulni, intoleránsabbak lehetnek. A hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos attitűdjük is más, mint az előző csoportoké. A gyerekek szociokulturális háttere különböző, a szülők között többen vannak, akik az iskola munkáját támogatják, így a pedagógusok számára természetes, hogy a szülőkkel keresni kell az együttműködés lehetőségeit. A kapcsolatépítést a családokkal szakmai kihívásként élhetik meg.</p>
<p><b>Befogadó jól teljesítő</b></p>	<p>A hátrányos helyzetű tanulók aránya többnyire átlag feletti, de még nincsenek abszolút többségben, a tanulói teljesítmények megközelítik vagy meg is haladják az országos átlagot</p>	<p>13</p>	<p>Az elemzett mintában a legoptimálisabb helyzete ennek a csoportnak van, hiszen – bár a tanulói népessége vegyes – a gyerekek teljesítményében a pedagógiai hozzáadott érték jól kimutatható, egy szakmailag felkészült, öntudatos, ugyanakkor a környezetére is számítani tudó intézmény képe rajzolódik ki. Az itt tanítók számára fontos az összehangolt, módszertanilag átgondolt cselekvés. A szakmai továbbképzésekre ezért nyitottak. A szülőkkel való együttműködésben is hisznek, de reálisan közelítenek a problémához: megpróbálnak azokkal a családokkal együttműködni, akik erre motiválhatók.</p>

### 4.3 Megoldandó feladatok a futó projektben

Az iskolai profilok felhasználási lehetőségeiről a következő alfejezetben szeretnénk szót ejteni, itt most azokat a feladatokat vennénk számba, amelyek a fenti elemzések alapján a következő tanév megkezdése előtt megoldásra várnak.

#### **Hiányzó iskolai adatok begyűjtése**

Mivel az iskolákkal kapcsolatos adatközlés helyenként hiányos volt, kétféle módon kellene elérni, hogy az iskolákról megfelelő minőségben álljanak rendelkezésre alapadatok:

- Ahol a mentorok rendelkeztek a sablonokkal, csak nem használták fel őket, és nem adtak meg bizonyos adatokat, ott ezeket *hiánypótlás* címen be kellene kérni tőlük.
- A hiányok azonban gyakran abból fakadtak, hogy nem volt megfelelő sablon vagy útmutató az adatok bemutatásához. Ezért utólagosan el kellene *küldeni még egy-egy segédtablát és kiegészítő instrukciót*:
  - *a családok jellemzésére* (szülők iskolázottsága, foglalkozása, munkanélküliek aránya, részvétel a szülői értekezleteken, részvétel az iskolai rendezvényeken, testvéri kapcsolatok – azonos családból származó gyerekek aránya);
  - *az iskola társadalmi környezetének jellemzésére* (a település/feladatellátási hely demográfiai adatai: népességváltozás az elmúlt öt évre visszamenőleg, a népesség korcsoportos, nemi, iskolázottsági megoszlása, önállóak/alkalmazottak/munkanélküliek aránya);
  - *az iskola szakmai kapcsolatainak jellemzésére* (szakmai szervezetek, akikkel kapcsolatban állnak + kapcsolat gyakorisága, tartalma, kapcsolattartás módja, valamint azoknak a szervezeteknek a listája, akikkel nincs kapcsolat, de az iskola szeretne velük kapcsolatot kiépíteni).

#### **Iskolai adatok adattárba rendezése**

Az iskolákról összegyűjtött adatok adattárba rendezése rendkívül fontos lenne a későbbi kiértékelő tevékenységek elősegítése érdekében. Mivel jelen tanulmány megírásához is elengedhetetlen volt néhány alapadat adattárakba rögzítése, érdemes lenne ezt a munkát folytatni, természetesen a többi – ebben a mintában nem szereplő – iskola bevonásával.

Egy projektadattárnak tartalmaznia kellene:

- az iskolák szervezetének és vagyonának jellemzésére szolgáló adatokat,
- az iskola felhasználóinak (családok, gyerekek) jellemzésére szolgáló adatokat,
- az iskola társadalmi és szakmai környezetének jellemzésére szolgáló adatokat,
- az iskolai helyzetelemzés adatait (SWOT elemzés, gyökérproblémák)
- az iskola által vállalt feladatok adatait (tevékenységtípusok szerint),
- az iskola által alkalmazott indikátorok kiszámításához szükséges adatokat,
- a különböző szakaszokban elvégzett értékelések adatait.

Az adattárépítésnek – bizonyos szempontból – meg kell előznie az előző pontban leírt adatgyűjtő akciót, hiszen az adatok adattárba rendezése során deríthető fel, mely adatokból van hiány, és ennek alapján lehet visszajelzéseket adni a mentorok vagy az iskolák felé.

### **A teljesítményindikátorok újragondolása**

A teljesítményindikátorokkal két probléma merült fel: egyrészt az, hogy számos fejlesztési tervből kimaradtak, másrészt, hogy alkalmazásuk az iskolák részéről többnyire szakszerűtlen volt.

Az indikátorok kialakításához először rendelkezünk kell egy „jól kalibrált” (nem túlméretezett), az iskola helyzetével (profiljával) összhangban levő és az iskola problémáira választ kereső munkatervvel, majd a munkatervben rögzített vállalásokhoz készíthetők el azok a mérési eszközök, amelyek a projekt végén az eredmények kiértékelését, bemutatását lehetővé teszik.

Ezt a munkát az iskolákra bízni nem javasolt, mivel az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy sem a tervekészítésben, sem az indikátorok kialakításában nincsen megfelelő tudás a birtokukban. A tervsablonok és indikátorsablonok kiküldésével ezt eddig is központilag vezérelték, ezen – szerintünk – a jövőben sem szabad változtatni, csak újra kell gondolni, hogy milyen szerepet szánunk az indikátoroknak.

Annak a valószínűsége, hogy néhány tanfolyam elvégzése után, havi vagy negyedévi rendszerességgel kivitelezett iskolai programok vagy szakmai műhelyek hatására egyik évről a másikra minden általános eredményességi mutatóban javulni kezd egy iskola, nem tűnik reálisnak. Valószínűbbnek tartjuk, hogy a fejlesztési projekt új elemekkel gazdagítja a pedagógusok módszertani repertoárját, új gyakorlatok tudnak gyökeret verni általa, az iskola új kapcsolatokat épít ki a szülők és a partnerek felé, vagy



*mege erősíti a már meglévő kapcsolatait, minek eredményeként öt vagy tíz év múlva, egy lassan átalakuló szervezeti kultúrában eredményesebb munka folyhat, mint korábban.*

Az eddigi tapasztalatok alapján, ezek a realitások, és ezekhez kell alakítani az eredményességet mérő indikátorokat is. Véleményünk szerint, *a projektmenedzsment célja legfeljebb az lehet, hogy az iskola által vállalt feladatok teljesítését számon kéri.* Vagyis: Ha a nevelőtestület azt vállalta, hogy minden SNI-s gyermek számára készít egy egyéni fejlesztési tervet, akkor ez számon kérhető. Ha azt vállalják, hogy minden pedagógus havonta legalább két másik kollégájának az óráján hospitál, akkor ez számon kérhető. Ha azt ígéri, hogy minden héten meghívna egy felnőttet, aki a környéken él, hogy meséljen a munkájáról (pályaorientáció), ez számon kérhető.

*Tehát, az eddigi általános, az iskola kondíciói és az időtényező alapján túlzó elvárásokat tükröző teljesítményindikátorok helyébe egy sokkal egyszerűbb, számon kérhető és az iskolák által is jól kezelhető indikátorlistát érdemes összeállítani, azokra a tevékenység típusokra, amelyek az iskolák terveiben szerepelnek.*

Ilyen teljesítményindikátorok lehetnek, a fenti három példa mellett maradván: tanulók aránya, akik egyéni fejlesztésre szorulnak, illetve akik rendelkeznek is ezzel/ tanárok aránya, akik hospitáltak másoknál, illetve akiknél más kollégák hospitáltak/ osztályok aránya, akiknél pályaorientációs előadásokra került sor havonta egyszer/kétszer/háromszor/négyszer.

### **Új munkatervsablon készítés**

Kérdés, hogy milyen terveket vegyünk az indikátorok megalkotásához alapul. Egyet tudunk már biztosan: semmi esetre sem szabad az eddigi közép és hosszú távú tervekből kiindulni, ugyanis ezek – az esetek túlnyomó részében – nem tükrözik az iskola problémáit. (Lásd fenn az ide vonatkozó elemzéseinket.)

*Az iskolák az éves munkaterv készítésében mutatkoztak gyakorlottnak, ezért meg kell engedni, hogy éves munkaterveket készítsenek – ezt azonban szakmailag meg kell támogatnunk.*

*Annak érdekében, hogy a munkaterv készítésében az iskolák egyre nagyobb gyakorlatra tegyenek szert, fontos, hogy folyamatosan visszajelzést kapjanak a munkájukról.*

Ezért érdemes az aktuális tanév eredményeit minél hamarabb összegezni. Kiindulva abból a munkatervből, amit az iskola erre az évre érvényesnek tart, az elvégzett

feladatokról el kellene készíttetni egy beszámolót legkésőbb június közepéig, amihez nem kell bonyolult sablon, de valamilyen sablon nem árt. Pl. egy ilyen szerkezetű:

vállalt feladat	érintett tanulók/ tanárok száma	a végrehajtás leírása	eredmények bemutatása	cél, ami megvalósult általa
-----------------	------------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------------

*Kihangsúlyoznánk, hogy az első évben nem az a döntő, hogy ki hány feladatot valósított meg a vállalásai közül, hanem, hogy milyen minőségben tudta azt megvalósítani. (Talán így elkerülhető, hogy olyan vállalásokról is beszámoló készüljön, ami valójában meg sem történt.)*

Ha az iskolai beszámolók elkészültek, érdemes felkérni egy szakértői teamet, hogy dolgozza fel őket, és készítsen javaslatot a következő éves munkaterv sablonjának szerkezetére, az alkalmazható indikátorokra, valamint adjon értékelést az elvégzett feladatokról abból a szempontból, hogy

- mennyiben feleltek meg az elvégzett feladatok az eredeti vállalásoknak?
- mennyiben segítették hozzá az iskolát, hogy a gyökérproblémáit kezelni tudja?
- mennyiben követték a projekt fő célkitűzéseit?

### ***Jó gyakorlatok összegyűjtése a gyökérproblémák kezelésére***

Komoly előrelépést az iskolák teljesítményében addig nem lehet elérni, amíg azokra a problémákra nem találnak az intézmények megoldást, amelyekről a helyzetelemzések beszámoltak. Számunkra is fontos felismerés volt a helyzetelemzések kiértékelése során, milyen sok érték, felhalmozott tudás és gyakorlati tapasztalat rejlik még ezeknek a nehéz helyzetben lévő iskoláknak a falai között is. A pedagógiai tudás egyik alapvető forrása a megtapasztalás illetve a tapasztalatok közvetlen átadása. Ezért *kiemelt célként tekintenénk arra, hogy a projekt iskoláiban rejlő tudás minél sokszínűbben hasznosuljon a projekt kereteiben belül.*

Ennek egyik formája lehet az intézmények közötti munkacsoportok kialakítása, de ez valószínűleg csak hosszabb távon lesz hatással az iskolák szervezeti fejlődésére. Rövidtávon azonban jól működhetne egy felhívás, amelyben a leggyakrabban megnevezett problémákra keresünk jó gyakorlatokat – akár a modulon belül, akár azon kívül is.

*A jó gyakorlatok összegyűjtését, a felhívásra való jelentkezést mindenképpen egy internetes felületen érdemes megvalósítani, a beérkező ötletek kiértékelését egy*

szakértői csoportra bízni, majd a jó gyakorlatok bemutatását audiovizuális eszközökkel támogatott élő prezentáció formájában (pl. egy roadshow keretében) megvalósítani.

A jó gyakorlatokról szóló bemutató-videók azután felkerülhetnek megint a netre, hogy bármely iskola hasznosíthassa ezeket a módszertani ötleteket.

#### **A résztvevő pedagógusok visszajelzései**

Az intézményfejlesztési modul sikeres lebonyolításához nagyban hozzájárulhat, ha folyamatosan visszajelzés érkezik a projektben résztvevő iskoláktól is. Erre azonban többféle módszert javasolnánk, mert mindegyikkel más és más típusú információkhoz juthatunk.

- A folyamatos visszajelzések begyűjtésére a *szupervízió* rendszere a legalkalmasabb, ha van mód rá, hogy az érintett iskolák pedagógusai a melléjük rendelt szupervizorokkal rendszeresen érintkezzenek, és megbeszéljék velük a projekt során felmerült problémáikat. A szupervizorok ezeket összesített formában közvetíthetik a projektmenedzser felé.
- Egy-egy fordulópont vagy szakaszárás idején feltétlenül kell egy minden résztvevőre kiterjedő és szisztematikusan feldolgozható *visszajelző kérdőív*, mégpedig külön az intézményvezetők és külön a projektben résztvevő pedagógusok vagy más szakemberek számára. Ezekben a kérdőívekben minden olyan problémára érdemes rákérdezni, ami veszélyeztetheti a projekt sikerét.
- A projekt előkészítő és záró szakaszában javasolt néhány *online vagy offline fókuszcsoportos beszélgetés* lefolytatása annak céljából, hogy feltárhassuk a résztvevők igényeit, félelmeit, várakozásait. Ha ezt a projekt zárása előtt alkalmazzuk, akkor az ebből kinyerhető információk a hosszú távú fejlesztések számára hasznosulnak majd.

#### **4.4 Javaslatok a hosszabb távú tervezéshez**

A későbbi intézményfejlesztési projektek megtervezésének könnyítésére öt módszertani javaslatunk lenne:

- az oktatásügyi adattárak sokoldalú kihasználása
- iskolai profilalkotás országos adatbázisokon
- az intézmények támogatása a helyzetfeltárásban
- országos iskolai fejlesztőhálózat kiépítése
- módszertani adatbank létrehozása és működtetése



A javaslatokat csak röviden ismertetjük, mivel ezek igen összetett tevékenységek, amelyek részben már zajlanak, s ha mégsem, kifejtésükre most nincs megfelelő hely és idő. Nem gondoljuk, tehát, hogy teljesen új ötleteket adtunk volna, inkább csak azt szeretnénk érzékeltetni, milyen infrastrukturális és szervezeti keretekben látjuk biztosítva az oktatási rendszeren belüli fejlesztések hatékonyságát és fenntarthatóságát.

### **Központi adattárak felhasználása**

Az országos kompetenciamérések adattáraitól a KIR-STAT információs rendszeren keresztül a KSH által gondozott adatbázisokig igen komoly adatállomány áll rendelkezésre, amelyek kihasználása még meglehetősen alacsony szinten áll. A fejlesztési projektekhez ezekből az országos adatbázisokból nemcsak széles körű és szakszerűen összegyűjtött háttéradatokhoz juthatunk, melyek segítségével rendszerszinten tudunk képet alkotni a különböző térségek és képzési területek állapotáról, de a fejlesztéssel elérhető eredmények prognózisát is könnyebben megalkothatjuk, ami az uniós források hatékonyabb felhasználásához vezethet.

A meglévő adatbázisok hozzáférése azonban számos adminisztratív és technikai akadályba, illetve az iskolák részéről elemzés kompetenciahiányokba ütközik, amelyek csak lépésről-lépésre orvosolhatók. Az egyik adatgazda az Oktatási Hivatal, amely sokat tehetne a jövőben az iskolai adatok oktatásfejlesztési célokra történő biztosításáért, illetve, az oktatásfejlesztési projektekben felmerülő adatigények államigazgatási eszközökkel történő kielégítéséért.

### **Iskolai profilok megalkotása**

Az intézményfejlesztések egyik sarkköve, hogy sikerül-e az iskolák problémáira szabott intézkedési terveket készítenünk. Az intézmények problémái szorosan összefüggnek azokkal a szervezeti és környezeti tényezőkkel, amelyeket pl. a kompetenciamérések kapcsán is a teljesítménykülönbség magyarázó faktoraiként szoktak értelmezni, mint pl. a családok szociokulturális háttere, a tanulók körében mért SNI és HHH tanulói arányok, az iskola pedagógusainak módszertani felkészültsége, az egyéni fejlesztésekre fordított idő stb..

E tényezők reprezentatív, nagy adatbázisokon elvégzett elemzésével az iskolák helyzetét, problémáit és teljesítőképességét egybevetve iskolai profilokat írhatunk le. Az iskolai szinten elvégzett helyzetelemzések teljes körű feldolgozásával pedig a már elkészült profilokat finomíthatjuk tovább.

### **Helyzetfeltárási technikák tanítása**

Az iskolai profilok kialakításában fontos szerepet játszhatnak azok a problémák, amelyeket az intézmények a saját helyzetük jellemzésekor kulcstényezőként neveznek meg. Ezeket a gyökérproblémaként kezelt területeket nagyon fontos tudatosítani minden közoktatási intézmény vezetőjében és dolgozóiban. *Amennyiben az intézmények önértékelő és önfejlesztő tevékenysége napi rutinná válik, a fejlesztési projektek hatása is valószínűleg tartósabb lesz. Ennek elősegítése érdekében a helyzetelemzések technikáit széles körben meg kell ismertetni az intézmények vezetőivel, illetve azokkal a pedagógiai asszisztensekkel, akik moderátori szerepben az ilyen helyzetfeltáró beszélgetések levezetését vállalják.*

### **Hálózatos fejlesztés, műhelyek**

Az iskolák problémái általában nem egyediek. Ez megkönnyíti, hogy megoldásukhoz mindazok mozgósíthatók legyenek, akik hasonló problémákkal küzdenek. *A hálózatos fejlesztés illetve a probléma-centrikus (esetleg iskolai profilokra épülő) műhelyek megfelelő szervezeti keretet adhatnak a közös problémák hatékony megoldásához. A hálózatos fejlesztéshez – a problémák pontos leírása, meghatározása után – az internetet hívhatjuk segítségül, tematikus blogok, fórumok és chatszobák indításával, illetve adattárak és ötletbankok hozzáférhetővé tételével. A hálózatos fejlesztés offline változata a műhelymunka, amelyet azonban – a költségek minimalizálása érdekében – csak tankerületi, legfeljebb megyei szinten érdemes megszervezni.*

### **Ötletbank**

A feltárt és szakmai fórumokon átbeszélte problémák megoldására intézményi vagy intézmények közötti (hálózatos) műhelymunka keretében dolgozhatók ki megoldások, melyek közzé tétele az egyik legfontosabb eleme a fejlesztési javaslatainknak, hiszen ezek nélkül előrelépést a legtöbb intézménytől nem várhatunk el. *A saját erőforrások végletes kimerítésével szemben a közösségi segítségnyújtás erejét vizionáló elképzelésünk, persze, csak akkor nem idealisztikus, ha az ötletek kidolgozásához és megosztásához szükséges infrastrukturális és személyi feltételek a megfelelő szervezetségi szinten rendelkezésre állnak.*

## 5 Forrásjegyzék

*Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* OFI, Budapest 2011

KIR-STAT 2013 aggregátor, k01t01 tábla,

[http://www.kir.hu/stat13aggr/Tablak/TablaFix.aspx?tabla=k01t01&l\\_id=-1](http://www.kir.hu/stat13aggr/Tablak/TablaFix.aspx?tabla=k01t01&l_id=-1)

*Oktatási Évkönyv 2011/2012.* Emberi Erőforrások Minisztériuma Statisztikai Osztály,  
Budapest, 2012

*Statisztikai tükör* VII. évf. 117. sz. Oktatási adatok 2013/14 (előzetes adatok),

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1314.pdf>

*Statisztikai tükör* VII. évf. 32. sz. Oktatási adatok 2012/13,

<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1213.pdf>



## 6 Melléklet: Az elemzett iskolák és a hozzájuk rendelhető profil

OM azonosító	Iskola neve	Település	Profil
O29148	Arlói Széchenyi István Általános Iskola	Arló	szegregált alulteljesítő
O29110	Arnóti Weöres Sándor Általános Iskola	Arnót	befogadó részben jól teljesítő
O29115	Emődi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	Emőd	befogadó jól teljesítő
O28871	Encsi Zrínyi Ilona Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Encs	befogadó részben jól teljesítő
O29014	Forrói Gárdonyi Géza Általános Iskola	Forró	szegregált alulteljesítő
O29120	Harsányi Hunyadi Mátyás Általános Iskola	Harsány	befogadó részben jól teljesítő
O29157	Járdánházi IV. Béla Általános Iskola	Járdánháza	szegregált részben jól teljesítő
O29124	Kisgyőri Általános Iskola	Kisgyőr	befogadó jól teljesítő
29145	Körömi IV. Béla Általános Iskola	Köröm	szegregált részben jól teljesítő
O29211	Legyesbényei Általános Iskola	Legyesbénye	szegregált alulteljesítő
O29028	Dayka Gábor Általános Iskola	Méra	szegregált részben jól teljesítő
O29214	Mezőzombori Kölcsey Ferenc Általános Iskola	Mezőzombor	szegregált részben jól teljesítő
O28980	Bulgárföldi Általános Iskola	Miskolc	befogadó részben jól teljesítő
O28965	Miskolci 21. sz. Általános Iskola	Miskolc	befogadó jól teljesítő
201367	Monoki Kossuth Lajos Általános Iskola	Monok	szegregált részben jól teljesítő
29029	Novajidrányi Kölcsey Ferenc Általános Iskola	Novajidrány	szegregált alulteljesítő
29129	Görgey Artúr Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Onga	szegregált részben jól teljesítő
201494	Ónodi Lórántffy Zsuzsanna Általános Iskola	Ónod	szegregált részben jól teljesítő
O28902	Ózdi Apáczai Csere János Általános Iskola	Ózd	szegregált részben jól teljesítő

028904	Ózdi Petőfi Sándor Általános Iskola	Ózd	szegregált részben jól teljesítő
028899	Ózdi Árpád Vezér Általános Iskola és Szakiskola	Ózd	szegregált részben jól teljesítő
029136	Rákóczi Julianna Általános Iskola	Sajóhídvég	befogadó részben jól teljesítő
029033	Szalaszendi Körzeti Általános Iskola	Szalaszend	szegregált részben jól teljesítő
200442	Szemerei Általános iskola	Szemere	szegregált részben jól teljesítő
029221	Taktakenézi Petőfi Sándor Általános Iskola	Taktakenéz	szegregált részben jól teljesítő
029222	Taktaszadai Móra Ferenc Általános Iskola	Taktaszada	szegregált részben jól teljesítő
29201	Ilosvai Selymes Péter Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Abaújszántó	befogadó jól teljesítő
32411	Acsai Petőfi Sándor Általános Iskola	Acsa	befogadó jól teljesítő
034008	Gábor Andor Általános Iskola	Babócsa	szegregált részben jól teljesítő
201644	Kossuth Térségi Általános Iskola	Bátonyterenye	szegregált részben jól teljesítő
35210	Hungária Általános Iskola és Kollégium	Budapest	szegregált részben jól teljesítő
33615	Csarodai Herman Ottó Általános Iskola	Csaroda	befogadó jól teljesítő
27341	Drávaszabolcsi Körzeti Általános Iskola	Drávaszabolcs	szegregált alulteljesítő
32208	Ecsegi II. Rákóczi Ferenc Általános Iskola	Ecseg	szegregált részben jól teljesítő
036340	Faddi Gárdonyi Géza Általános Iskola	Fadd	szegregált részben jól teljesítő
29119	Dőry Ferenc Körzeti Általános Iskola	Girincs	szegregált részben jól teljesítő
31055	Hajdúböszörményi Bethlen Gábor Általános Iskola	Hajdúböszörmény	befogadó jól teljesítő
200827	Himesházi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Himesháza	befogadó jól teljesítő
201086	Ibrányi Árpád Fejedelem Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Ibrány	befogadó jól teljesítő
33452	Jánkmajtisi Móricz Zsigmond Általános Iskola	Jánkmajtis	szegregált alulteljesítő

32212	Jobbágyi Fáy András Általános Iskola	Jobbágyi	befogadó részben jól teljesítő
201469	Karcagi Aranya János Általános Iskola	Karcag	szegregált alulteljesítő
27207	Kenderföld-Somági Általános Iskola	Komló	befogadó részben jól teljesítő
32193	Magyarnándori Általános Iskola	Magyarnándor	befogadó jól teljesítő
33457	Méhtelevi Általános Iskola	Méhtelev	szegregált részben jól teljesítő
036330	Nagydorogi Széchényi Sándor Általános Iskola	Nagydorog	befogadó jól teljesítő
33552	Ófehértói Általános Iskola	Ófehértó	szegregált alulteljesítő
200927	Polgári Vásárhelyi Pál Általános Iskola	Polgár	befogadó részben jól teljesítő
34092	Somogyszobi Általános Iskola	Somogyszob	befogadó jól teljesítő
200448	Tiszatenyői Szent István Általános Iskola	Tiszatenyő	befogadó jól teljesítő

A profilalkotásnál a szegregációs küszöb 70%-os HH aránynál, a teljesítmény esetében az elfogadható szintet („jól teljesítő”) az országos átlag 90%-nál húztuk meg (a CSH index figyelmen kívül hagyása mellett). A „részben jól teljesítő” annyit tesz, hogy vagy a 6. vagy a 8. osztály adatai eléri vagy meghaladják az országos eredmény 90%-át.