

INNOVÁCIÓ ÉS HÁTRÁNYOS HELYZET

A könyv szerzője a rotterdami pedagógiai intézet és szolgáltató központ igazgatója, s egyben a groningeri egyetem professzora. Témája a címben is megjelölt hátrányos helyzet és kezelési lehetőségei az oktatásban. A hátrányos helyzet, mint oktatásügyi probléma voltaképpen súlyos Hollandiában a könyv egyik utolsó fejezetéből derül ki. A kormány megítélése szerint túl sok tanuló vesz részt speciális oktatásban, s különösen aggasztó, hogy számuk az utóbbi években növekedett is. A hátrányos helyzetűek két nagyobb csoportját Hollandiában az alacsony jövedelműek és a bevándorlók gyerekei teszik ki. Tizenöt különböző iskolatípust látja el a speciális oktatás feladatait., szegregált, ún. „két-utas”, a normál oktatási rendszertől függetlenül működő rendszerben. (A szerző ezt a nem szegregált formában történő ún. „egy-utas” rendszerrel állítja szembe – ahol a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal a normál oktatási rendszeren belül foglalkoznak –, továbbá az ún. „több-utas” gyakorlattal, amely az előző kettő kombinációja.) A 6-17 éves kor közötti tanulók 4 %-a jár ezekbe az iskolákba. Ezen gyerekek 70 %-a a tanulási nehézségekkel küzdők és szellemi fogyatékosok iskoláiba jár, ami nemzetközi összehasonlításban nagyon magas arány. A speciális oktatásban résztvevőknek csak 0,2 %-a kerül vissza a normál iskolai intézményekbe, innen ítélve a speciális oktatás nemcsak túlságosan kiterjedt módon, de ráadásul igen alacsony határfokkal is működik. A kormány intézkedésekkel próbálja csökkenteni a gyerekek számának növekedését, mivel ez a típusú oktatás igen sokba kerül, s minél több időt tölt ott a tanuló, annál kevésbé tud később beilleszkedni a társadalomba.

Alighanem jellemzően a költségcsökkentésre irányuló stratégia a holland kormány részéről a hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének, oktatásban történő lemaradásának elemzése, s a lemaradást kiváltó okok megszüntetésére vagy hatásuk csökkentésére különböző programok kidolgozása, valamint ezen programok hatékonyságának vizsgálata. Ezt a megközelítést képviseli, s részben ezen tapasztalatok összegzését tartalmazza ez a kiadvány.

A kötet jó része kutatási eredmények ismertetésére épül. Az említett – és hangsúlyozott – kutatási eredmények egyfelől a kérdéskör megközelítésének elméleti alapjául szolgálnak, másfelől a nagyrészt az elméleti kutatások eredményeiből kiindulva megtervezett és beindított különböző oktatási programok empirikus hatásvizsgálatai, azok gyakorlatban való bevalását, hatékonyságát, eredményességét mérik. Az utóbbi típusú empirikus kutatások igen gyakoriak és divatosak Hollandiában, Angliában, kisebb mértékben a skandináv országokban. A fejlett országok többségében azonban még mindig kissé szokatlan az empirikus megközelítés. Hollandiában a gyakorlatias megközelítés az élet minden területére jellemző. Különösen érdekes ennek megjelenése a két, nem feltétlenül gyakorlat-orientált területen, a kutatással, illetőleg a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásával kapcsolatosan.

A könyv a különböző oktatási fejlesztési innovációs stratégiákat tárgyalja a hátrányos helyzetű tanulók oktatása kapcsán. A fogalmak meghatározását követően a szerző a lehetséges stratégiákat, majd a konkrét oktatási programokat ismerteti. A fogalom-meghatározás során mindenképp az innováció és az innováció menedzselésének fogalmát tisztázza a szerző. Az oktatás innovációja új ötletek, új eszközök iskolai bevezetéséből áll. Valamely fejlesztés megvalósításánál a különféle oktatási szolgáltató központok, pedagógiai intézetek vagy más fejlesztő szervek keretében működő iskolai tanácsadók két fő stratégiát követnek: az *innováció menedzselésének stratégiáját* vagy a *szervezésfejlesztési stratégiát*. Előbbi az újítás vagy fejlesztés megvalósítását, teljes vagy tartós beolvasztását tűzi ki célul, az utóbbi pedig az iskolák olyan irányú fejlesztésére vonatkozik, amely az iskolákat képessé teszi a fejlesztés önerőből, külső, újítást végrehajtó szerv segítségével történő

véghezvitelére – azaz az iskolák megújuló képességének fejlesztését célozza. A könyv e két stratégiát tárgyalja röviden, s áttekinti a hatékonyságukat vizsgáló kutatások eredményeit is, végül bemutat egy olyan megoldást is, amely a két stratégia legfontosabb vonásait ötvözi. Az *innováció menedzselés* stratégiája (a változás menedzselési stratégiája) a folyamat három lépcsőjére vonatkozik: a *befogadásra*, a *megvalósításra* és a *beolvasztás* lépcsőjére. E három szakasz mindegyikében iskolai tanácsadók segítik a folyamatot. A *szervezeti fejlesztés* ezzel szemben olyan stratégia, amely egy szervezet önfejlesztésének, önmegújulásának létrejöttét segíti. Egy iskolaszervezet egészséges, ha rendelkezik az önfejlesztés és önmegújítás képességével. Itt a szervezeti feltételekre kerül a hangsúly, s nem a megvalósításra. A két folyamat, az oktatási-fejlesztési és az innovációs résztvevői azonosak: az iskolán kívül részesei a helyi hatóságok és az iskolák felett álló bizottságok, valamint az iskolai tanácsadók, akik az innovációs folyamatban egyfelől az adoptációs döntés elősegítésével az innovációnak az igazgató és a tanárok általi befogadását támogatják, másrészt segítenek a végrehajtás feltételeinek megteremtésében. Iskolai oldalról az iskolaigazgató és a tanárok munkája az, amelyre az innovációs folyamat leginkább épít: a hatásvizsgálatok eredményei alapján az előbbinek hatása és az innovációs folyamat eredményessége közt 0,55, az utóbbi hatása és az eredményesség közt 0,45 a korreláció.

Speciális stratégiákat igényel azonban az oktatási rendszer és az egyes iskola részéről is a szociális értelemben vett hátrányos helyzetű gyermekek oktatása. A hátrányos helyzet, mint oktatási probléma iránt a legtöbb európai országban a szerző megítélése szerint az ún. szputnyik-effektus, az 1960-as évek-beli teljesítmény-vizsgálatok kapcsán nőtt meg az érdeklődés. Számos országban vélték úgy, hogy az országosan alacsony teljesítmény oka részben a kifizetésű családok gyerekeinek alacsony iskola teljesítménye. A *megfelelő iskolázottság hiánya* a tapasztalatok szerint azonban nemcsak az iskolai eredmények szempontjából kedvezőtlen, de elkerülhetetlenül problémákhoz vezet a felnőtt korban: munkanélküliséghez, esetenként bűnözéshez, alacsony szintű társadalmi helyzethez. Az eredeti probléma megszűntével – a szputnyik-effektus lecsengése után – a problémát tovább élte ezen felismerés és a társadalmi közfelfogás. A negatív következmények elkerülése érdekében komoly erőfeszítések történtek az anyagilag hátrányos helyzetű gyerekek teljesítményének növelésére. A szegény sorsú családok gyerekei számára létrehozott speciális oktatás fő célja, hogy magasabb műveltségi szintre segítse őket. Az e célra létrehozott programokban rendszerint a nemzeti átlagszint elérését tűzik ki célul. Az ilyen irányú oktatáspolitikákat kiegészítő oktatásként, kisgyermekkor oktatásként, illetve a család és a közösség szintjén létrehozott oktatási programokként tartják nyilván.

1969 és 1989 közt Rotterdamban az Oktatási Szolgáltató Központ 50 millió holland forintot költött olyan oktatási tervezetek kidolgozására, amelyek a hátrányos helyzetű csoportok gyerekeinek műveltségi szintjét voltak hivatottak megemelni, s egy másik, párhuzamos kutatás ennek a hatását mérte. Azok az eredmények, amiket az anyagilag hátrányos helyzetű családok gyerekei oktatási szintjének emelésére folytatott oktatási kísérlet hozott, sok tudományos kutatást követően születtek meg. Az oktatási szint növelésére tett kísérletek a következő területekre terjedtek ki: a gyermekkor korai szakaszára vonatkozó programok (0-6 év), az általános iskolai időszak (6-12), a középiskolai időszak (12-) és a közösségi részvételre vonatkozó terület. A fenti területek integrálására törekvő kísérleteket „integrált programoknak” nevezik. Érdekes kísérlet az ún. *iskolai hatékonyságot vizsgáló mozgalom* is. A *kora gyermekkor oktatási programok* (0-6 év) a sikeres iskolakezdés fontosságának felismerésén alapulnak. A jó kezdés fontos előfeltétele a későbbi sikernek: az egy-egy osztályban elért tanulmányi eredmény szorosan összefügg a következő osztályban elért tanulmányi eredménnyel. Az eredményességi szint szoros összefüggésben áll az

osztályismétléssel, a kisegítő oktatásra szorulással, valamint a középiskolában való továbbtanulással.

A vizsgálatok szerint az anyagilag hátrányos helyzetű családok gyerekei már a kezdetkor egy-két éves lemaradásban vannak a középosztály gyermekeihez képest, tehát nincsenek fölkészülve a sikeres iskolakezdesre. Éppen ezért igen sok program irányul a kezdeti időszakra, a 0-6 éves korosztályra. Ezeknek némelyike speciális óvodai, gyereknevelő központokra kidolgozott, vagy a családra vonatkozó program. Az ún. *Head Start* például lényegében óvodai program, amely egyfajta – félnapos – óvodai elhelyezést nyújt a hátrányos helyzetű gyermekeknek a Head Start központokban. A kisgyermekkori programok legelterjedtebb formái az anyagilag hátrányos helyzetű gyermekek tanulási problémáinak a megoldása, a sikeres kezdést elősegítő témák. A fenti programok közül hatástanulmány a 2-3 éves korcsoportra készült, e szerint bár a kezdeti hatások pozitívak voltak (kevesebb évismétlés, átutalás kisegítő osztályba, magasabb I.Q.; iskolából való kimaradás, bűnözés, későbbi életkorban a fiatalkori terhesség csökkenése), de az eredményt mégis kétes értékűnek ítélték, mivel az eredeti célt – a tanulmányi szint emelését – mégsem érték el. A hatásvizsgálatok szerint a 4-6 éves korcsoport programjai is lehangolóak voltak, a kezdeti kedvező hatások egy idő után megszűntek, tartós hatás az iskolai teljesítőképességre vonatkozóan nem volt.

Az általános iskolai programok a 6-12 éves korosztályt célozzák, ezen a szinten kevesebb oktatási projekt van a kora kisgyerekkoriakhoz képest. Az előbbieket a jó iskolakezdeszt akarták elérni: jobb eredményeket az első osztályban. Az általános iskolai programok az országos szint elérését tűzve ki célul, a tanulmányi eredményességet kívánják növelni. Eredetileg ezek azt a célt szolgálták, hogy a kora gyerekkori oktatási programok teljesítőképességre vonatkozó jó hatását megőrizzék (végigkísérés). Ezen a szinten kétféle program jellemző: az elkülönítő foglalkozások, valamint az osztálykeretekben folyó programok. Előbbiek a személyes igényeknek megfelelő tanítást tartalmazzák: a gyerekek fejlődését rendszeresen mérik, és ezek eredményei alapján módosítják a tanulási stratégiákat. A hatékony elkülönítő programok intenzívek, és azt a célt szolgálják, hogy a tanulók mielőbb fölzárkózzanak az osztály többi részéhez; a tapasztalatok szerint azonban ezeknek a programoknak ritkán van tartós hatásuk. Az osztálykeretben működő programok közé tartozik a hatékony iskolázás, hatékony tanítás terjesztése, az ún. *Mastery learning*, az együttműködéses tanulás stb. Az általános iskolai programok rövid távon, teszteken mérve igen jó eredményeket értek el, hosszabb távon – felsőbb osztályokban – azonban a javulásra utaló jelek teljesen eltűntek. A speciálisan veszélyeztetett tanulók számára kidolgozott *középiskolai programok* (12-18 évesek számára) száma csekély. Fő céljuk a hátrányos helyzetű diákok megfelelő szintre hozása, az iskolából való korai kimaradás megakadályozása. Osztálykeretben feldolgozandó eljárások lényegében a *hatékony iskolázási és tanítási*, a *tanulási stratégiák elsajátítását segítő* és az *egymást tanító* programok. Az utóbbiak különösen népszerűek a tanulók körében. A korai kimaradást megelőző programok tartalmazzák a korai kimaradást regisztráló programokat is (komputeres jelenlétellenőrző rendszer), ezt erre specializálódott tanárok működtetik. A tanításon kívüli tevékenységformák a diákok szocio-emocionális fejlődésére vannak hatással. Utóbbiak sporttevékenységek, zeneórák, diákkiadvány-szerkesztést, színjátszást, vitaalkalmakat, diákvezetőségeket, hobby-klubokat foglalnak magukban, s általában népszerűek. Azonban nincs arra vonatkozó vizsgálat – s ennél fogva bizonyíték sem –, hogy a tanulmányi eredményesség összefüggene a tanításon kívüli programokon való részvétellel.

A fentiek mellett léteznek *közösségi oktatási programok* is, ezek szintén a hátrányos helyzetű diákok fejlődését segítik, elsősorban a tanulmányi sikeresség érdekében. Az ilyen típusú programok szükséges feltételei az országos hatóságoktól történő támogatások megnyerésének, hatásuk – amerikai kutatók vizsgálatai szerint – pozitív: gyengébb a teljesítményre, jelentősebb a részvételre és a tartós iskolalátogatásra.

Az *integrált programok* a fentiek kombinációi. Ezekről nagyobb hatások várhatóak, mint az egy területet megcélzó programoktól. Ismert kombinációk például a kora gyermekkoriak összekapcsolása az általános iskolaiakkal, a közösségi összekapcsolása a középiskolai programokkal.

Az említettek mellett a hátrányos helyzetű tanulók oktatási problémáinak más – területi jellegű – megközelítése is előfordul Hollandiában. Ez az *oktatási elsőbbségi területek* kijelölését jelenti, ahol az óvodák, általános és középiskolák együttműködnek a szociális jóléti és egészségügyi intézményekkel, cégekkel, könyvtárakkal, vagyis ahol az iskolai és a közösségi programok összekapcsolódnak. A terveket maguk a résztvevők dolgozzák ki, mindenki a maga sajátos területét. Főként az alapismeretek, a családra vonatkozó programok kaptak hangsúlyt, illetve a szocio-emocionális fejlődés, interkulturális oktatás, kora gyermekkori oktatás, nemi sztereotípiák megszüntetésére vonatkozó programok élveznek elsőbbséget.

Az eddigiektől különálló területet jelent – mivel elsősorban kutatási irányként fogalmazódik meg – a *hatékony iskolák kérdése*. Kutatásuk annak a megfigyelésnek következtében indult meg, hogy azonos feltételek mellett egyes iskolák eredményesebben működnek, mint mások. A kutatásra a *Coleman-vizsgálat* is ösztönzőleg hatott, amely azt állította, hogy az iskolák nem játszanak jelentős szerepet a tanulmányi eredményesség különbségeiben, erre a tanulók jellemzői adnak magyarázatot. A hatékony iskola kutatása azt a célt tűzte ki, hogy bebizonyítsa: az iskola igenis lényeges szerepet játszik, még a hátrányos helyzetű tanulók esetében is. A kutatók megfigyelték azokat az iskolákat, ahol a tanulók jó eredményeket értek el, és összehasonították azokkal, ahol alacsonyabb szinten teljesítettek. Ennek révén igyekeztek megállapítani, hogy az iskolák mely jellemzőik révén voltak hatékonyak, s ezen vonásokat igyekeztek átültetni a kevésbé hatékony intézmények gyakorlatába. A kutatások alapján a hatékony iskolák alábbi jellemzői rajzolódtak ki: termékeny iskolai légkör és kultúra, a főbb tanulmányi képességek elsajátítására való koncentráció, a tanulók haladásának ellenőrzése, gyakorlati jellegű tanárképzés az iskola területén, vezetés, erős szülői részvétel, magas szintű elvárások a tanulók felé.

Felmerül még a *szocio-emocionális fejlődés*, mint az iskolai siker egyik fontos tényezője. Ez az iskolai sikertől függetlenül, önmagában is fontos érték, de ösztönzése pozitívan hat a gyerekek tanulmányi eredményességére is. A szocio-emocionális fejlődést ösztönző programok e fejlődésnek fő komponenseire irányulnak, s szociális készségek, társadalmilag elfogadott, tanult viselkedésmódok elsajátítását célozzák. A későbbi életkorban ebbe a fejlődési sorba illeszkedik még például az állampolgári nevelés, a kritikai gondolkodás ösztönzése, a szocio-emocionális készségek és attitűdök elsajátítása, s a fentiek integrálása.

A könyv igen tanulságos olvasmány mind a hátrányos helyzet kérdésével, mind az oktatással vagy kutatással foglalkozók számára, bár az eredményeket illetően mintha árnyékosabb lenne a kép: maga a könyv igyekszik kétségeket támasztani az egyes programok eredményeivel szemben, a hatástanulmányok tanúsága szerint egyik sem hozott igazi átütő sikert. A kérdés iránt érdeklődő oktatáskutató-olvasót mégis lenyűgözik az egyes területek közti kapcsolások,

az egyes programok átgondoltsága melletti egymásra épülésük, s a kutatás és az oktatás szoros és hatékony együttműködési készsége és képessége – a holland pragmatizmus, valamint az idővel és pénzzel bánni tudó takarékoság erényei. De alighanem éppen ebben a holland erényben rejlik a magyar olvasók, kutatók, pedagógusok számára e megközelítés legnagyobb korlátja is: ha hiányzik a hasonlóan értelmező, reagáló, egymással kommunikálni képes közeg, amelybe beültethetőek lennének a jól bevált módszerek, a kísérlet szinte biztosan megfeneklik. Ha azonban a megközelítés és a gyakorlat eme lenyűgöző átgondoltsága és komplexitása nem is tehető át nálunk a gyakorlatba teljes egészében, a fenti megállapítások kapcsán érdemes azért néhány ránk is érvényes tanulságot különállóan is megszívlelni. Úgy tűnik, mindenütt nagy a különbség a speciális oktatásban résztvevők közt teljesítményben, viselkedési jellemzőkben, motivációs és szociális képességekben, s nehéz kiválogatni az enyhén fogyatékos tanulókat, s ilyenformán nagy a veszélye annak, hogy az alacsony jövedelmű rétegekhez és az etnikai kisebbségekhez tartozó családokból irányítanak sok gyermeket a speciális oktatásba. Nagyon fontos ezért a szelekció módszere, az a felismerés, hogy az átirányítást megelőző preventív intézkedéseknek kifejezetten az alacsony jövedelmű osztályokból és etnikai csoportokból kikerülő gyerekekre kell irányulniuk. Felmerül ugyanakkor az olvasóban egy komoly kérdés is a könyv olvasása kapcsán: ha a problémák kezelésére ilyen jól átgondolt, komplex megközelítést tudnak kidolgozni és alkalmazni a hollandok, miért nem alkalmazzák ugyanezt az eredményeik értelmezésénél? Miért nem tekintik a hatásvizsgálatok sikeres programnak azt is, amit bár nem az eredeti cél, a tanulmányi eredmények javítása terén értek el, de komoly eredményeik vannak a lemorzsolódás csökkentése, az iskolai részvétel növelése, a beilleszkedés javítása területén? Biztos-e, hogy az iskolarendszer feladatai közt az előbbi a legfontosabb, s csupán ennek alapján lehet megítélni az oktatási rendszerek, s a programok eredményességét?

(Prof. Dr. Jan H. Slavenburg: Pedagógiai innováció és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók. 1996)

Imre Anna