

vannak olyan akkreditációs feltételek, amelyeket a székelyudvarhelyi intézmény nem teljesít. Az egyik ilyen probléma a főállású, illetve a megfelelő tudományos fokozattal rendelkező oktatók hiánya. Az akkreditáció elnyerése létfontosságú a főiskola további működése szempontjából.

Alapvető kérdésként merül fel a közeljövőben, hogy a román oktatási rendszer mely tanítóképzési formát látja hosszú távon célravezetőnek. Amennyiben a középiskolai tanítóképzés mellett döntenek, az megpecsételi a főiskola sorsát. Az európai felsőoktatás fejlesztési tendenciák hatására reményeink szerint a főiskolai képzési forma honosodik meg.

A Bologna-folyamat hatására megvalósuló felsőoktatási átrendezés is érinti a főiskola jövőjét. Egyelőre az egyetem rektorátusának rendelkezései alapján a tanítóképző főiskolák az első képzési szakaszban működnek.<sup>2</sup> A tartalmi átrendezés, mint bemutattuk, már beindult, és elsődlegesen a gyakorlatorientációt szolgálja.

## Összegzés

A Székelyudvarhelyi Tanítóképző főiskolává alakulása a román oktatási rendszer és ezen belül a pedagógusképzés reformtörekvéseinek hatására indult be. Az intézmény a *túlélési stratégiát*<sup>3</sup> választotta, mint fennmaradásának egyetlen lehetősége. Erre a „túlélésre” azonban az egész régióknak szüksége volt és van, mivel ez az intézmény biztosítja évtizedek óta az óvodapedagógusokkal és tanítókkal való ellátottságát.

Alapvető kérdés, hogy a szintváltásból, valamint a felsőoktatási átrendezésből fakadó útkeresés közben képes-e a túlélésre, alapvető küldetésének betöltésére ez a fiatal intézmény, oly módon, hogy a képzés minősége ne szenvedjen csorbát. A regionális sajátosságok megőrzésével egyidejűleg, ki kell küszöbölni az ebből fakadó hátrányokat: infrastruktúra megfelelő kiépítése, oktatókkal való ellátottság biztosítása, jól ellátott könyvtár létesítése, pezsgő diákélet szervezése stb., amelyek egy jól működő felsőoktatási intézmény esetében elengedhetetlenek.

Egy változások és változtatások között vajúdo intézmény identitáskeresésének bemutatásával szemléltetni kívántuk, hogy a központi régiótól távolabb eső felsőoktatási intézmény hogyan szerveződik és működik, milyen esélyei vannak a túlélésre, ugyanakkor, hogy mi módon szolgálják a térség igényeit, és nem utolsó sorban ennek fölzárkózását a központi(bb) régiókhöz.

*Barabási Tünde*

## Együttműködés az együttnevelésért

A 2000-ben lezajlott PISA vizsgálat eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. A kutatás értékelése azt a megállapítást tette, hogy Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttér tényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerőpiaci esé-

2 Rectoratul Univ. Babes-Bolyai: Buletin Informativ 25/2003, Cluj-Napoca. p. 20.

3 Kozma, T. (2000): *Regionális együttműködés a harmadfokú képzésben*. Budapest, Oktatáskutató Intézet. (Educatio Füzetek.)



lyeket.<sup>1</sup> Ez egyben azt jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szocio-kulturális háttérrel rendelkező diákok számára.

A fentiekkel megegyező kijelentéseket olvashatunk az OKI magyar közoktatásról szóló jelentésében. A könyv külön fejezetben<sup>2</sup> foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Ehhez a minőségi oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, mely egyidejűleg biztosítja az esélyegyenlőség (egyenlő hozzáférés) és az egyenlő esélyek (különbségek kompenzációja) meglétét. Az átfogó pedagógiai cél minőségi oktatási környezet működtetése, amelyben a diák hovatartozásától függetlenül juthat valódi lehetőségekhez.

## Oktatáspolitikai háttér

A rendszerváltást követő időszak magyarországi oktatáspolitikája több olyan rendeletet alkotott, melyek a szocio-kulturális különbségek iskolai megjelenésére reflektáltak. Ilyen volt többek között a sok ponton vitatott és eredményeiben is kétséges „Cigány felzárkóztató oktatás”,<sup>3</sup> illetve a kiegészítő normatívával csak rövid ideig járó multikulturális oktatás. Az oktatási kormányzat 2002. őszén fogalmazta meg az integrált oktatás elvadását a normál tantervű általános iskolák számára. Ezzel egyidőben született meg az erre vonatkozó rendeleti szabályozás<sup>4</sup> és az igényelhető kiegészítő állami normatíva rendszere.

A képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés mint pedagógiai szolgáltatást leíró rendelet a *minőségi oktatás mindkét összetevőjét* szabályozza:

- Az *esélyegyenlőséget* egyértelműen kinyilvánítja azzal, hogy a hátrányos helyzetűek pedagógiai segítésére vonatkozó kiegészítő normatíva csak abban az esetben vehető igénybe, ha a célcsoportba tartozó tanulók a többi tanulóval együtt kapják meg az előírt pedagógiai szolgáltatást. Azaz a rendelet meghatározza azt az oktatásszervezési keretet, mely az alapvető emberi jogok elvéből kiindulva a szegregáció ellen hat.

- Az *egyenlő esélyek* szakmai biztosítéka és segítsége a miniszter által kiadott pedagógiai rendszer,<sup>5</sup> mely elsődlegesen az együttnevelés szempontját kívánja az iskolák életébe beemelni. Ez azonban nem egyszerűen a létező szegregációs formák leépítését jelenti, hanem olyan pedagógiai-módszertani tartalmak beépítését várja el az intézményektől, melyek az együttnevelést eredményessé teszik.

## Szakmai háttér

A társadalom különböző csoportjainak együttélése során különféle elvárások és stratégiák alakultak ki a többség és a kisebbség részéről. Ennek megfelelően a kisebbségi csoport asszimilációjáról, marginalizálódásáról, szegregációjáról, szeparációjáról vagy integrációjáról beszélhetünk. Az együttélési formák kialakulásában szerepet játszik az oktatási

1 Vári Péter (szerk.) (2003) *PISA vizsgálat 2000*. Bp., Műszaki Könyvkiadó. 137–148. p.

2 Radó Péter (2000) Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Bp., OKI. 343–349 p.

3 Művelődési és közoktatási miniszter 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelete a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról (Magyar Közlöny 1997/95. szám 6634–6639 p.)

4 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdése.

5 A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241–3248 p.)

rendszer stratégiája<sup>6</sup> is. Fontos kérdés, hogy az iskola a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni az iskolában,<sup>7</sup> és mindez milyen eredményekkel bír az eltérő társadalmi környezetből érkező gyerekek iskolai sikeressége tekintetében.

Az elmúlt évtizedek hazai és nemzetközi oktatási tapasztalatai egyértelműen mutatják, hogy az asszimilációs<sup>8</sup> és a szegregációs stratégiák<sup>9</sup> egyike sem jelent megoldást a társadalmi hovatartozástól független iskolai eredményesség elérésében.

Az együttnevelés stratégiája bizonyítottan eredményes lehet a különböző szocio-kulturális háttérű gyerekek mindegyikénél. Ehhez azonban szükséges az a pedagógiai megújulás, mely a minőségi oktatás elengedhetetlen feltétele. Az integrált oktatási program esetében a megújulást jelentő szemléleti-pedagógiai háttér az Integrációs Pedagógiai Rendszerben (továbbiakban IPR) jelenik meg.

Az integrációs program bevezetését, gyakorlati megvalósulását a rendeleti szabályozás és az oktatási miniszter által kiadott pedagógiai rendszer (felülről jövő szabályozók) segíti. További támogatást jelentenek az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (továbbiakban OOIH) helyi szintű fejlesztései és szolgáltatásai.

Az OOIH mint szakmai háttér:

- intézményfejlesztés segítségével hiteles és adaptálható modelljeit hozza létre a minőségi oktatási környezetnek,
- intézményi együttműködések keretében nyújtott pedagógiai szolgáltatásokkal éri el az integrációs program terjedését. E pedagógiai szolgáltatások során törekszik a pedagógusok saját élményű fejlesztésére, a kooperatív eszközök alkalmazására, illetve a szociális befolyásolás<sup>10</sup> interiorizációs<sup>11</sup> szintjének elérésére.

Az OOIH két stratégiai célt követ:

- az általános iskolák szegregációhoz vezető struktúráinak leépítését,
- valamint ezzel párhuzamosan az iskolák befogadóvá, inkluzívá tételét.

A két párhuzamos cél közül, ha valamelyik sérül, nem várhatunk sikeres integrációs felkészítést. A szegregációmentes oktatás feltételeinek kialakítása (pl. pusztán a gyermekek arányának megváltoztatásával) önmagában nem garancia a hosszú távú és mélyen gyökerező integrációs gyakorlat megteremtésére. Az oktatásszervezési keretek demokratizálása az *esélyegyenlőséget* (*egyenlő hozzáférést*) biztosítja. Ehhez mindenképpen szükséges *egyenlő esélyek* (*különbségek kompenzációja*), azaz az együttműködés szellemében inkluzívá váló pedagógiai intézmény kialakulása, létrehozása is. A befogadó, inkluzív intézménynek mindenképpen érvényesítenie kell a társadalmi környezet heterogenitását. Ez meg kell,

6 Kozma Tamás (1993) Etnocentrizmus. *Educatio*, No. 2.

7 Forray R. K. és Hegedűs T. A.: *Cigány gyerekek szocializációja*. Bp., Aula.

8 Kemény István és munkacsoportja által végzett országos reprezentatív cigánykutatások 1971-es és 1993-as oktatási helyzetre vonatkozó adatait összevetve egyértelműen látszik, hogy a cigányság oktatási helyzete kizárólag önmagához képest mutat fejlődést, de az össztársadalmi adatokhoz képest mit sem változott a 20 év kemény asszimilációs stratégiája mellett.

9 Havas-Kemény-Liskó 2000-ben zajlott kutatása, mely a szegregált iskolákat vizsgálta, számszerű adatokkal szolgál az eredményességről.

10 Kelman, Herbert C. (1997) A szociális befolyásolás három folyamata. In: *Szociálpszichológia*. Szöveggyűjtemény. (Lengyel Zsuzsanna vál.) Bp., Osiris. 225–233. p.

11 Herbert C. Kelman szerint a szociális befolyásolásnak három formája különíthető el: behódolás, azonosulás és interiorizálás. Az OOIH fejlesztési filozófiája szerint, ha az integrációs felkészítés, mint szemlélet nem jelenik meg az intézmény értékorientációjában, vagyis nem interiorizálódik, akkor a törvényi szabályozás korlátozott eszközeinek segítségével az adott intézmény nagy valószínűséggel a behódoltság állapotát éri csak el. Ebből is látszik, hogy a törvényi szabályozás célkitűzéseinek hatékony megvalósítása nem nélkülözheti egy szakmai hálózat olyan eszközeit, amelyek az intézmények azonosulását és interiorizációját segítik.



hogy nyilvánuljon szolgáltatásaiban is oly módon, hogy például az intézmény társadalmi kapcsolatrendszere vagy tanulási-tanítási eszközrendszere valóban az egész érintett közösség számára egyenlő eséllyel hozzáférhető legyen.

A két cél tehát, a szegregációmentesség és az inkluzív vá tétel, egymástól nem szakadhat el. Ennek érdekében a hálózat kooperatív módon szervezi az IPR fejlesztésben résztvevő intézmények horizontális együttműködését. Az egyes intézmények a komplex IPR intézményi kialakítása érdekében, a hálózat stratégiai útmutatásait követve, fejlesztő csoportokat hoznak létre. Ezek az intézményi fejlesztő csoportok képezik alapját az intézményen belüli és az intézmények közötti együttműködő hálózati fejlesztésnek. Az OOIH együttműködő hálózatként jellemzi magát, ezért az iskolában dolgozó pedagógusokra partnerként épít a fejlesztés során. Jelen kutatás lebonyolítói is úgy gondolják, hogy a „mezei pedagógus” kifejezés mögött bújó feltételezés, amely azt sugallja, hogy a pedagógus nincs felruházva intézményfejlesztési és módszertani-adaptációs képességekkel, sajnos összekapcsolódott azzal az elképzeléssel, hogy „nem is kell rendelkeznie ilyen képességekkel egy pedagógusnak, mert akkor mire valók a szakemberek”. Véleményünk szerint a pedagógusnak mint „humán erőforrás-fejlesztési szakembernek” rendelkeznie kell intézményfejlesztési és módszertani-adaptációs képességekkel, hiszen ha nem, akkor mi az az eszközrendszer, aminek segítségével a pedagógus és intézménye aktívan és hatékonyan reagál a társadalmi környezetéből érkező és folyamatosan változó kihívásokra, pedagógiai feladatokra.

A hálózatban használt fejlesztési eszközök szerveződésüket tekintve két csoportra oszthatók. *Vertikális szerveződésű* eszközök, amelyek egy központhoz kapcsolódnak: a hálózat budapesti központja, a regionális központok, regionális koordinátorok, kistérségi koordinátorok, tanácsadók, országos konferencia, szakmai és pénzügyi beszámoltatási rendszer. *Horizontális szerveződésű* eszközök, amelyek a bázisintézményen<sup>12</sup> és régióin<sup>13</sup> belüli partneri együttműködések generálják: IPR menedzsment, IPR fejlesztő csoportok, bázisintézményi találkozók, OOIH módszertanú hospitációk, tantestületi IPR tréning, tantestületi módszertani tréning, intézményi honlap és hírlevél.

## Hipotézis

Kérdés, hogy az OOIH bázisintézményei a kapott horizontális és vertikális fejlesztési eszközök melyikével milyen mértékben éltek, és ez mennyiben segítette az inkluzív oktatás kialakítását és a szegregációs struktúrák leépítését (vagyis a komplex IPR fejlesztését).

Feltételezésünk, hogy *együttműködő intézményi* körben, melyet a pedagógusok és a bevont további szereplők horizontális együtt-tanulási folyamata jellemez, *hatékonyabb* a minőségi oktatási környezet létrehozása és működtetése, azaz az intézmény fejlesztési és a pedagógiai eszközök *tudatos használata*.

## A kutatás módszerei

A kutatásban résztvevő normál tantervű általános iskolák a 2003/2004-es tanévben az OOIH hálózat bázisintézményei voltak. Az intézményeket szakmai tanácsadók és kistérségi koordinátorok segítették helyi modellfejlesztésükben. Az egyes régióban zajló tevékenységek összehangolását régiós központok (régiós koordinátor és asszisztens) szervezték, a hálózat teljes működéséért a budapesti központ felelt.

12 Bázisintézményeknek nevezzük azokat a közoktatási intézményeket, amelyek az OOIH támogatási rendszerén belül végezték komplex IPR alapú intézményfejlesztésüket.

13 A vizsgált időszakban az OOIH hálózata négy erősen érintett régióra terjedt ki: Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép-Magyarország, Dél-Dunántúl.

A kutatás több lépcsőben zajlik. Első lépésként az egy tanéves program lezárásaként elkészített beszámolókat elemeztük. A beszámoló az OOIH által megadott önkitöltős kérdőív, illetve annak mellékletei. A kérdőívet 2004. május végén küldte meg az OOIH számára a 45 támogatott bázisintézmény.

Az önkitöltős kérdőív elemzése azt vizsgálja, hogy a bázisintézmények beszámolóiban tetten érhető-e a fejlesztési eszközök tudatos használata a komplex IPR intézményi kialakítására. Azt kívánjuk megfigyelni, hogy az egyes intézmények a fejlesztés és együttműködés során – saját bevallásuk szerint – milyen eszközökkel éltek, és az egyes eszközök használata vagy hiánya milyen szignifikáns összefüggéseket mutat.

Az értékelés során a fenti szempontoknak megfelelő egyes elemek meglétét 1 ponttal, hiányát 0 ponttal értékeltük. Így készültek el az értékelő táblák, melyek intézményenként, értékelési szempontonként, régióként és országosan egyaránt megmutatják, hogy az egyes eszközök használata milyen százalékos arányban van jelen. Ezen összegszám – melyet a beszámolóban százalékos értékkel fejezünk ki – az adott intézmény hálózati beágyazottságát méri, önmagában nem képvisel értékminőséget. Inkább a hálózati kapcsolatok sűrűségét mutatja, a fejlesztési eszközök színopszis-sűrűség-mutatójaként működik.

A fejlesztési eszközökre vonatkozó mutatók számossága az adott eszköz kihasználtságát és IPR-be ágyazottságát méri. Önmagában egy hálózati és intézményfejlesztési eszköz kihasználtsága nem ad támpontot a fejlesztési eredmény vagy hatékonyság vonatkozásában, inkább csak a stratégiai és a tudatos alkalmazás tekintetében. Kutatásunknak ez utóbbiak vizsgálata a célja, hiszen azt szeretnénk kimutatni, hogy a hálózati munka, mint szociális befolyásolás mennyire érte el az azonosulás és az interiorizáció szintjét az egyes intézményekben.

A kutatás az eszközök interiorizált felhasználását úgy próbálta meg nyomon követni, hogy a megvalósuló fejlesztések esetében azt vizsgálta, milyen mértékben érvényesültek a fejlesztés stratégiai céljai (szegregációmentesség és inkluzívva tétel), vagyis a komplex IPR kiépítésének elemei. E kérdés elemzésére egy horizontális vizsgálati dimenziót alakítottunk ki, amelyet *IPR fókusz*nak neveztünk. Ez a vizsgált fejlesztő eszközök közül 7 esetben képes érzékelni a beszámoló szövegelemzéséből, hogy az adott fejlesztő eszközzel végrehajtott tevékenységnek volt-e kifejezetten köze az intézmény komplex IPR fejlesztési stratégiájához vagy sem.

Az IPR fókusz és a fejlesztőeszközök összehasonlító vizsgálatával kimutatható, hogy

- mely fejlesztő eszközök hatnak az IPR fókusz erősítésére,
- mely területen kell a vertikális eszközöket,
- és mely területen kell a horizontális eszközöket továbbfejleszteni.

## Összefoglalás

A hálózati fejlesztési eszközök közül a pedagógusok saját élményre épülő, szakmai alapú horizontális együttműködési eszközei voltak a leghatékonyabbak abból a szempontból, hogy az egyes intézmények mennyire stratégiai, összehangolt és tudatos fejlesztést hajtottak végre a hátrányos helyzetű gyerekek oktatási integrációs felkészítése szempontjából.

A kutatás jelen szakaszában ugyanis az látható, hogy az IPR fókusz erősítésében, azaz az intézmények feltételezett azonosulásában és interiorizációjában a horizontális hálózati kapcsolattartási és fejlesztési eszközöknek nagy szerepe van. Ugyanakkor az is kimutatható, hogy a hálózat vertikális szerveződésű elemei (pl. hálózati központ, regionális koordinátor, tanácsadó, kistérségi koordinátor) nem befolyásolták erősen az IPR

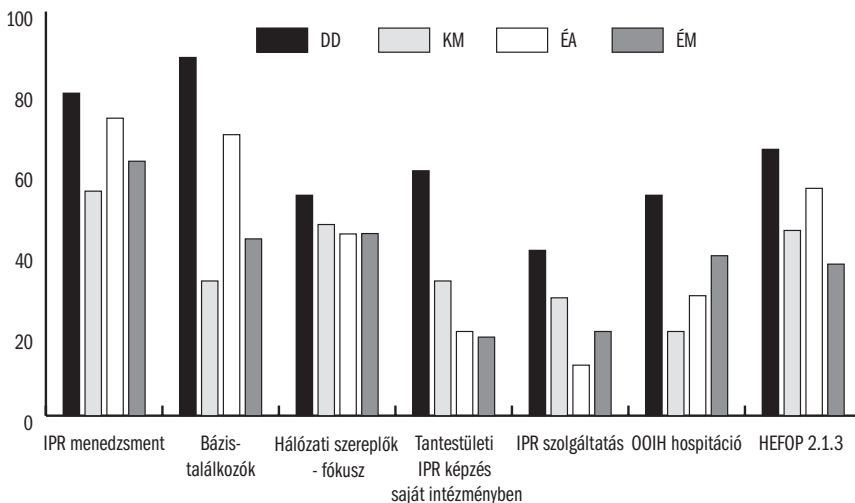


fókusz, illetve csak abban az esetben, amikor a vertikálisan szerveződő eszközök erős horizontális eszközökkel kapcsolódtak össze. Így az OOIH által szervezett tantestületi IPR tréningek, bázisintézményi találkozók, intézményi IPR és OOIH hospitációs szolgáltatások – mint a horizontális fejlesztés elemei – a leghatékonyabb eszközöknek bizonyulnak a szegregáció felszámolásáért és az inkluzív pedagógia kialakításáért tett lépések sorozatában.

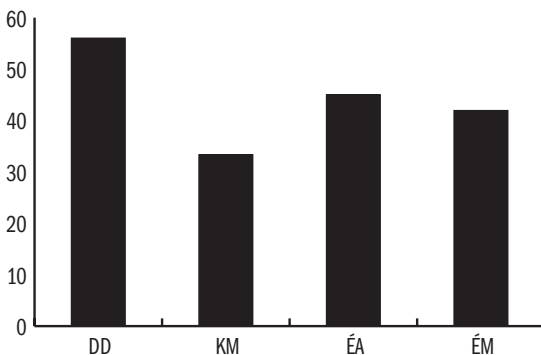
*Arató Ferenc & Varga Aranka:*

## Részletek a kutatási adatelemzésből<sup>14</sup>

1. ábra: Az IPR fókusz vizsgálati dimenzióját képező fejlesztési elemek régiónkénti színopszissűrűsége



2. ábra: Az IPR fókusz alakulása az egyes régiókban



<sup>14</sup> A kutatás teljes terjedelmében az OOIH kiadványaként megjelenik a közeljövőben.