

ARATÓ FERENC - VARGA ARANKA:
A KOOPERATÍV HÁLÓZAT MŰKÖDÉSE

16.

Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor

Arató Ferenc - Varga Aranka:
A kooperatív hálózat működése



Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

PÉCS, 2005

A nyomdai munkálatokat az Oktatási Minisztérium által biztosított „A nemzetiségi, kisebbségi pedagógusképzés támogatása” (2005.) projekt finanszírozta

A kutatás az Országos Oktatási Integrációs Hálózat 2003/2004-es tanévben zajló „pilot” programja keretében zajlott

Lektorálta: Nagy Péter Tibor

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke • 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. • Felelős kiadó: Forray R. Katalin • Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Szerkesztette: Cserti Csapó Tibor • Technikai szerkesztő: Cserti Csapó Tibor • Borítóterv: Bogdán János • Készült az AGORA Ipari, Kereskedelmi és Szolgáltató Kft. nyomdájában. Pécs, Tüzér u. 1-3. • Nyomdavezető: Riger Gyula • Megjelent 50 példányban • ISBN: 963 642 032 7 • ISSN: 1586-6262

Tartalom

BEVEZETÉS	6
OKTATÁSPOLITIKAI HÁTTÉR	8
SZAKMAI HÁTTÉR	9
KUTATÁS: A PEDAGÓGIAI ESZKÖZÖK TUDATOS HASZNÁLATÁRÓL	23
A KUTATÁSI SZEMPONTOK ELEMZÉSE	26
HÁLÓZATI SZEREPLŐK ÉS FELADATAIK	26
IPR MENEDZSMENTEN BELÜLI ÖSSZEFÜGGÉSEK	30
TANTESTÜLETI IPR KÉPZÉS SAJÁT INTÉZMÉNYBEN	32
A BÁZISTALÁLKOZÓK JELLEMZŐI	34
A TANTESTÜLETI HOSPITÁLÁSOK JELLEMZŐI	35
A TANTESTÜLETEK ÁLTAL SZERVEZETT MÓDSZERTANI KÉPZÉSEK JELLEMZŐI	36
FEJLESZTÉSI CSOPORTOK ÉRTÉKELÉSE	37
FEJLESZTÉSEK TÁMOGATÁSA TÁRGYI ESZKÖZÖKKEL	39
SZAKIRODALMI HIVATKOZÁSOK A BESZÁMOLÓBAN	40
BÁZISINTÉZMÉNYI SZOLGÁLTATÁS: IPR TRÉNING	40
BÁZISINTÉZMÉNYI SZOLGÁLTATÁS: OOIH MÓDSZERTANÚ HOSPITÁCIÓ	41
A FEJLESZTÉS KÖZÖS FOLYTATÁSA: HEFOP 2.1.3 PÁLYÁZATI KOMPONENS KERETÉN BELÜL	42
ÖSSZEFOGLALÓ ELEMZÉS	43
AZ IPR FÓKUSZ ÉS MEGHATÁROZÓ ELEMEI	43
FEJLESZTŐ ESZKÖZÖK ÉS AZ IPR FÓKUSZ ÁLTALÁBAN	45
HÁLÓZATI SZEREPLŐK	46
BÁZISINTÉZMÉNYI IPR MENEDZSMENT	48
TANTESTÜLETI IPR TRÉNINGEK	49
BÁZISTALÁLKOZÓK	50
HOSPITÁLÁSOK MÁS INTÉZMÉNYEKBEN	50
MÓDSZERTANI TANTESTÜLETI KÉPZÉSEK ÉS FEJLESZTÉSI CSOPORTOK	51
BÁZISINTÉZMÉNYI SZOLGÁLTATÁSOK: IPR ÉS OOIH HOSPITÁCIÓ	52
AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FOLYTATÁSA: HEFOP 2.1.3	52
ÖSSZEFOGLALÁS	55
A KÉRDŐÍV	57
ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK	71
FELHASZNÁLT IRODALOM	80

Bevezetés

A 2000-ben lezajlott PISA vizsgálat eredményeinek elemzése többek között kitért a családi háttér és a tanulói teljesítmények összefüggéseire. Eszerint Magyarország azon országok sorába tartozik, ahol a családi háttértényezők nagymértékben befolyásolják az iskolai pályafutást és a munkaerő-piaci esélyeket.¹ Ez egyben azt jelenti, hogy Magyarországon az oktatási rendszer eszközei nem képesek egyenlő esélyeket teremteni a különböző szociokulturális háttérrel rendelkező diákok számára.

A magyar iskolarendszerben működő szelekciós mechanizmusok már az iskolarendszer bementi szakaszában erőteljesen érzékelhetőek. Ez – többek között - a homogén összetételű osztályok kialakulását eredményezi, a hátrányokat felerősíti, mivel a család kulturális tőkéje az iskolákat jellemző diákösszetételen keresztül hat.²

A 2000-es magyar közoktatásról szóló jelentés külön fejezetben³ foglalkozik azzal, hogy a társadalmi hátrányok nem szükségszerűen alakulnak iskolai hátrányokká: a pedagógiai tényezők meghatározók lehetnek az egyes gyerekek iskolai sikereiben. Ehhez olyan oktatási szolgáltatások elterjedése szükséges, melyek egyszerre biztosítják az esélyegyenlőséget (egyenlő hozzáférés) és az egyenlő esélyeket (különbségek kompenzációja). Az átfogó pedagógiai cél minőségi¹ oktatási⁴

¹ A minőségi oktatási környezet megragadására tett kísérletnek tekinthetjük az integrációs pedagógiai rendszer oktatási miniszter által kijánlott rendszerét is. Például Harold Wenglinsky kutatásában szereplő kritériumai a minőségi oktatásnak (az információ feldolgozásra épülő magasabb gondolkodási sémák, individualizáció - egyénre szabott fejlesztési tervek, kooperatív, együtt-tanuló technikák alkalmazása az tanításban, autentikus visszajelzés, értékelés) mind-mind megtalálhatóak az integrációs pedagógiai rendszer (IPR) tanulás-tanítást segítő eszközrendszerének elemei között (információfeldolgozás - pl. projektmódszer, kooperatív tanulás, individualizáció - pl. egyéni fejlesztési terv, patrónusi rendszer, együtt-tanulás - pl. kooperatív tanulás, drámapedagógia, autentikus értékelés - pl. árnyalt és szöveges értékelés, egyéni haladási ütem szerinti értékelés).

környezet működtetése, amelyben a diák hovatarozásától függetlenül juthat valódi lehetőségekhez.^{II5} Ez egyben az iskola demokratizálásnak feladatát is fölveti^{III6}.

Az oktatási rendszerben a hatékonyság, eredményesség és méltányosság, mint értékdimenziókról a nemzetközi kutatások adatai azt mutatják, hogy csak egymással szoros összefüggésben eredményeznek jó minőségű oktatást. Ehhez azonban az irányítási és finanszírozási rendszeren túl arra is szükség van, hogy „az osztálytermekben is elinduljon valami”.⁷

Tanulmányunk egy olyan szakmai hálózat fejlesztését veszi górcső alá, amely elsődlegesen a minőségi oktatási^{IV8} környezet kialakítását célozta azzal, hogy a rendeleti szabályozó mellé a helyi szintű bevezetést támogató „kooperatív hálót feszített”^V.

A szerzők, Pécs, 2005. január 30.

^{II} Wenglinsky kutatásaira hivatkozik Kertesi Gábor és Kézdi Gábor készülő tanulmányukban a minőségi oktatás jellemzőinek leírásakor.

^{III} A demokratikus iskola hatékonyságát az jelzi, hogy mennyire felel meg formális – társadalmi integrációs - funkciójának (azaz „minden individuum számára biztosított optimális részvétel”) és ezzel egyidőben milyen az iskolában érvényesülő teljesítmény („iskolán belüli eljárások”).

^{IV} A minőségi oktatás fogalmának használata során támaszkodunk arra a meghatározásra, amelyet Radó Péter írásaiban az „oktatás méltányossága” fogalommal jellemez, és amelynek erősítése egyidejűleg szolgálja az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférést és a szolgáltatások minőségének javítását az eszközrendszer bővítésével. Radó szerint a cigány gyerekek minőségi oktatása azt a szolgáltatást jelenti, amely „mindenki számára nyitva áll”, „differenciált”, figyelembe veszi a célcsoport igényeit, és alkalmazkodik az egyén és társadalom változó igényeihez.

^V Hasonlóan a Soros Alapítvány 1996-98 között szerveződő „Hálófeszítés” elnevezésű roma programjához.

Oktatáspolitikai háttér

Az esélyegyenlőség és az oktatáspolitikai történeti fejlődését, szemléleti alakulását mutatja be öt országban az a tanulmány⁹, amely a magyarországi viszonyok utolsó negyven évét tekinti át. Itt olvashatjuk, hogy az ötvenes évektől az egyenlősítést szolgáló intézkedések elsősorban adminisztratívák voltak, melyek későbbi enyhülése a képzés differenciálódásával járt együtt. Egyúttal a szocialista értékrendben megjelenik az esélyegyenlőség fogalma. A rendszerváltást követő decentralizáló oktatáspolitikában az esélyegyenlőséget célzó és a kirekesztés ellen ható komplex program nem jelent meg. Az oktatásfinanszírozás szintjén található meg azok az intézkedések, amelyek a cigány és/vagy hátrányos helyzetű gyerekek oktatási szolgáltatásaira vonatkoznak.

A rendszerváltást követő időszakot egyben a kisebbségi oktatás jogi szabályozásának alakulása jellemezte. E folyamatban jól nyomon követhetők azok az oktatáspolitikai irányok, amelyek a szociokulturális különbségek iskolai megjelenésére reflektáltak.¹⁰ Ilyen volt többek között a sok ponton vitatott és eredményeiben is kétséges „Cigány felzárkóztató oktatás”¹¹.

Az oktatási kormányzat 2002 őszén fogalmazta meg az integrált oktatás célkitűzését a normál tantervű általános iskolák számára. Ezzel egy időben született meg az erre vonatkozó rendeleti szabályozás¹² és az igényelhető kiegészítő állami normatíva rendszere^{VI,13}.

^{VI} Ezt a támogatási rendszert elemzi már a bevezetés időszakában Hermann Zoltán és Horn Dániel. Tanulmányukban rámutatnak a fejkvóta típusú támogatás hatásaira, eredményességének kétségeire. Egyúttal felvázolnak olyan alternatív támogatási rendszereket, amelyek bár a fejkvóta típusú támogatásoktól eltérően nehezebben illeszthetők a magyar oktatási rendszer finanszírozásába, mégis úgy látják, hogy az iskolarendszer különböző szintjein a hatékonyságot növelheti az eltérő támogatási formák használata.

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 segítségére 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.

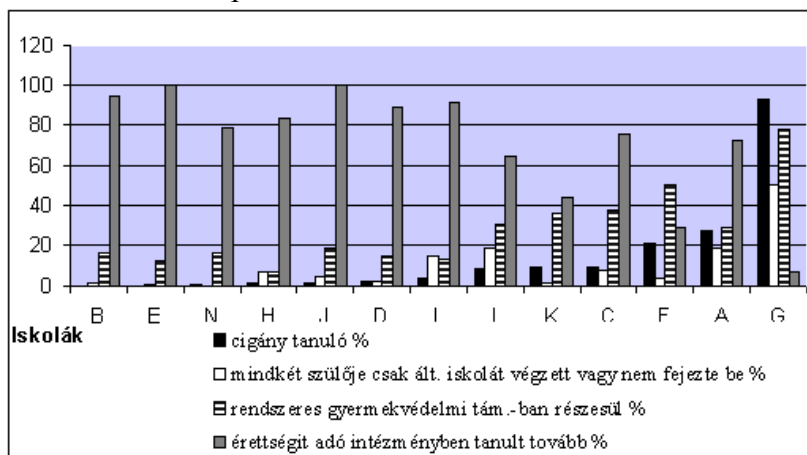
Az **egyenlő esélyek** szakmai biztosítéka és segítése az a integrációs pedagógiai rendszer¹⁴, mely elsődlegesen az együttnevelés szempontját kívánja az iskolák életébe beemelni. Nem egyszerűen a létező szegregációs formák kiküszöbölését követeli meg, hanem olyan pedagógiai-módszertani tartalmak beépítését 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 rendszer stratégiája¹⁵ is. Fontos kérdés, hogy az iskola a társadalom sokszínűségét milyen módon kívánja megjeleníteni a saját intézményében¹⁶, 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^{VII} és a szegregációs stratégiák^{VIII} egyike sem jelent megoldást a társadalmi hovatartozástól független iskolai eredményesség elérésében.^{IX, 17}

Ma a magyarországi oktatási rendszerben mégis nagymértékben érvényesül a szegregáció¹⁸, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének folyamata. Ez olvasható ki a mellékelt ábra adataiból is, mely egy magyarországi város 2003-as adataira épít.



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

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

^{IX} Egy magyarországi nyomkövető kutatás adatai egyértelműen mutatják, hogy a szegregált oktatási forma és a hagyományos módszerek az iskolakezdetkor tapasztalt - társadalmi különbségekkel összefüggő - tanulói teljesítménykülönbségek felerősödését, megsokszorozódását eredményezik az alapfok 8 éve alatt.

Az együttnevelés stratégiája bizonyítottan eredményes lehet a különböző szocio-kulturális háttérű gyerekek mindegyikénél^{X,19}. Ehhez azonban nem romapedagógiára²⁰, hanem a pedagógiai szemlélet és módszerek megújulására van szükség. A fentiekben említett OM rendelettel szabályozott integrációs felkészítés esetében a megújódást jelentő szemléletipedagógiai háttér az Integrációs Pedagógiai Rendszerben (továbbiakban IPR)^{XI} jelenik meg.

Az *integrációs felkészítés* bevezetését, gyakorlati megvalósulását a rendeleti szabályozás és az új szemléletű pedagógiai rendszer - felülről jövő szabályozók – segíti. További támogatást jelentenek az Oktatási Minisztérium háttérintézmények alegységeként működő Országos Oktatási Integrációs Hálózat helyi szintű fejlesztései és szolgáltatásai.

^X Az Amerikai Egyesült Államokban az együttműködő tanulás módszerének bevezetésekor kutatásokat végeztek, melyek az eltérő szociokulturális háttérű fiatalok heterogén csoportokban elért teljesítményét vizsgálták. A kutatások eredményei egyértelműen bizonyították, hogy megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazásával a különböző családi háttérből érkező diákok teljesítménye egyaránt növekszik.

^{XI} Az oktatási miniszter által kijánlott *integrációs felkészítés pedagógiai rendszere (IPR)* egy olyan oktatásszervezési és módszertani keretrendszer, amelyet bármely oktatási programcsomag (korábban pedagógiai rendszer) esetén érvényesíteni lehet. Az IPR valójában egy szempontsor, amely módszertani ajánlásokat tartalmaz. A szempontokat a hatékony együttnevelés szempontjai, eszközei és hatékonysága szempontjából csoportosítja az IPR (I. fejezet Feltételek, II. fejezet A tanulás-tanítás eszközrendszere, III. fejezet Várható eredmények). A IV. fejezet egy két éves bevezetési ütemtervet tartalmaz, amely segíteni igyekszik az IPR megismerését, az IPR alapú intézményi helyzetelemzését és stratégiai tervezését, valamint az IPR alapú oktatási programcsomag (pedagógiai rendszer) kiépítését. Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat (a továbbiakban OOIH) egy akkreditált tantestületi tanártovábbképzés formájában támogatja a fenti folyamatokat.

Az OOIH szakmai háttérként

- intézményfejlesztéssel a minőségi oktatási környezet hi- teles és adaptálható modelljeit hozza létre,
- intézményi együttműködések keretében nyújtott peda- gógiai szolgáltatásokkal éri el az *integrációs felkészítés* terjedését; a pedagógiai szolgáltatások alkalmazása so- rán törekszik a pedagógusok saját-élményű fejlesztésére, a kooperatív eszközök alkalmazására, illetve a szociális befolyásolás²¹ interiorizációs^{XII} folyamatának elérésére.

Az OOIH a minőségi oktatás elérése érdekében **két - párhu- zamosan ható - stratégiai célt** követ:



Az esélyegyenlőséget az általános iskolák szegregá- cióhoz vezető struktúráinak leépítésével biztosítja

Az egyenlő esélyeket az iskolák befogadó- vá, inkluzívva²² tété- lével kívánja elérni.

^{XII} Herbert C. Kelman szerint a szociális befolyásolásnak három formája különíthető el: behódolás, azonosulás és interiorizálás. A három folyamathoz eltérő előzmény és következményrendszer tartozik. A behódolás esetén a befolyásoló által ellenőrzés alatt tartott jutalmazó vagy büntető tevékenység („viselkedés társadalmi kihatása”), az azonosulás esetén a befolyásolóhoz fűződő kívánatos viszony eszközöként megjelenő szerep („viselkedés társadalmi gyökerezettség”), az interiorizáció esetén a befolyásolótól függetlenül a saját értékrendszerhez igazított viselkedés („viselkedés értékongruenciája”) az előzmény. A következmény oldaláról tekintve a behódoláshoz szükséges a befolyásoló felügyelete és külső előírások, az azonosulásnál hangsúlyos a befolyásolóhoz való viszony és szerepelvárás, az interiorizáció pedig az értékek kapcsolódását adott dolgokhoz és az egyén értékrendszerét érinti. 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 interiorizációját segítik.

Ha a két cél közül valamelyik sérül, nem várhatunk sikeres integrációs felkészítést. A szegregációmentes oktatás feltételeinek kialakítása (például pusztán a gyermekek arányának megváltoztatásával), önmagában nem garancia a hosszú távú és mélyen gyökerező integrációs gyakorlat megteremtésére. Az oktatásszervezési keretek demokratizálása az **esélyegyenlőséget** biztosítja. Ehhez mindenképpen szükséges az **egyenlő esélyek** biztosítása, azaz az együttműködés szellemében inkluzív^{XIII} való pedagógiai intézmény kialakulása, létrehozása is. A befogadó intézménynek mindenképpen érvényesítenie kell a társadalmi környezet heterogenitását. Ez meg kell 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. Ennek megvalósulása egyben szükségtelessé teszi a speciális nevelési modell alkalmazását. A két cél – szegregációmentesség (azaz együttnevelő oktatásszervezési keret) és az inkluzív^{XIII} tétel (azaz a valódi egyenlő hozzáférés a tudáshoz) - egymástól nem szakadhat el.

^{XIII} Az inklúzió fogalma az utóbbi évek pedagógiai diskurzusaiban elsősorban a fogyatékosok iskolai befogadását jelentette. Tanulmányunkban vizsgált integrációs felkészítés elsődleges célcsoportja normál tanterven tanuló hátrányos helyzetű diákok, akik számára az inkluzív^{XIII} tett iskola abban az értelemben használt fogalom, ahogyan azt Pető Ildikó írásában (Pető 2003.) kifejti. Pető szerint az integráció, az együttnevelés önmagában nem teszi befogadóvá a rendszert. Így – az együttnevelés hatékonnyá tétele érdekében - szükséges speciális tanár, speciális tevékenység, akár külön időben és térben. Mindezzel azt fejezik ki, hogy az integráció egyben feltételezi a speciális nevelési modell jelenlétét is, alátámasztva a „befogadott” gyerekek „fogyatékoságát” (másságát).

Ezzel szemben a hátrányos helyzetű diákok integrációs felkészítésének folyamatában az integráció fogalma alatt azt az oktatásszervezési keretet (együttnevelő) értjük, amely nem igényel speciális nevelési modellt, hiszen a felkészítés kötelező elemeként fejlesztendő integrációs pedagógiai rendszer biztosítja az iskola inkluzív^{XIII} válaszát. (Azaz azt a fajta tartalmi megújulást, melynek pedagógiai összetevői sokszínűségükkel és az individualizációt is lehetővé tevő eszközökkel szükségtelessé teszik a speciális nevelési modellt, ehelyett a hozzáférhetőséget tartják szem előtt.)

A fentiekben részletezett két stratégiai cél elérésének érdekében létrehozott Országos Oktatási Integrációs Hálózat központja kooperatív módon szervezi az IPR fejlesztésben résztvevő intézmények horizontális együttműködését. Az ily módon együttműködő intézmények, mint hálózati pontok összessége jelenti az Országos Oktatási Integrációs Hálózatot. A hálózat egyes intézményeinek célja a komplex IPR intézményi kialakítása és terjesztése. Mindezt egy olyan kölcsönösen együttműködő struktúrában végzik - a hálózat stratégiai útmutatásait követve -, melynek az alapegysége az iskolák partnerekkel közösen létrehozott fejlesztési csoportjai. A fejlesztési csoportok az egy-egy IPR területen - projekt-szemlélettel - együttműködők szakmai köre, azaz az OOIH az iskolában dolgozó pedagógusokra partnerként épít a fejlesztés során^{XIV}.

Az így létrejövő intézményi fejlesztési csoportok képezik alapját az intézményen belüli és az intézmények közötti együttműködő hálózati fejlesztésnek.

XIV A 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^{XV}, a regionális központok^{XVI}, regionális koordinátorok^{XVII}, kistérségi koordinátorok^{XVIII}, tanácsadók^{XIX}, országos konferencia^{XX}, szakmai és pénzügyi beszámoltási^{XXI} rendszer.

Horizontális szerveződésű eszközök,

amelyek a bázisintézményen^{XXII} és régió^{XXIII} belüli partneri együttműködések generálják:

IPR menedzsment^{XXIV}, IPR fejlesztési csoportok^{XXV}, bázisintézményi találkozók^{XXVI}, OOIH módszertanú hospitálások^{XXVII}, tantestületi IPR tréning^{XXVIII}, tantestületi módszertani tréning^{XXIX}, intézmé-

^{XV} Az OM háttérintézményének (suliNova Kht.) szervezeti egységeként

^{XVI} Az országos központ felügyelete alá tartozó, régiós feladatokat ellátó egységek

^{XVII} A régiós központok főállású munkatársa, aki horizontális szinten a régiós együttműködések koordinálójá, vertikális szinten pedig a hálózati pontok és a budapesti központ összekötője

^{XVIII} Olyan, főként roma fiatalok, akik az egyes régiókhoz kapcsolódva végeztek a program prioritásainak érvényesülését segítő célfeladatokat

^{XIX} Olyan, főként intézményfejlesztési szakemberek, akik a hálózati pontokat jelentő intézmények IPR alapú fejlesztését segítették

^{XX} „EszmeCsere az integrációért” című konferencia (Budapest, 2003. május)

^{XXI} A hálózati pontok intézményei nyílt pályázat nyerteseként lettek a hálózat tagjai. A pályázat pénzügyi támogatást is jelentett, melynek szakmai és pénzügyi kritériumai voltak.

^{XXII} Bázisintézményeknek nevezünk azokat a közoktatási intézményeket, amelyek az OOIH támogatási rendszerén belül végezték komplex IPR alapú intézményfejlesztésüket, és egyben az OOIH hálózati pontjai voltak

^{XXIII} A vizsgált időszakban az OOIH hálózata négy, a prioritások szempontjából erősen érintett régióra terjedt ki: Észak-Alföld, Észak-Magyarország, Közép- Magyarország, Dél-Dunántúl.

Az OOIH fejlesztési rendszerére a **kölcsönös tanulás szemlélete** jellemző, azaz a hálózat szerveződése során érvényesíti az együttműködés gyakorlati alapelveit. Az együtt-tanulás közel 40 éves modern tapasztalata²³ kiérlelte azokat a gyakorlati elveket és módszertani eszközöket, amelyek lehetővé teszik demokratikus, nyitott és kooperatív társadalmi struktúrák létrehozását és működtetését. Az együtt-tanulás, vagy - a magyarországi adaptációban pillanatnyilag elterjedtebb kifejezéssel élve – a kooperatív tanulás (Kagan 2001.) éppen azokat a demokratikus alapelveket valósítja meg hatékonyan és meggyőzően a gyakorlatban, amelyek az európai társadalmi együttműködés irányelveit is vezérlik.

Az alábbiakban megpróbáljuk összevetni az európai demokratikus irányelveket és az együtt-tanulás gyakorlati alapelveit, mint az OOIH fejlesztés módszertani alapvetését.

- **Az egyenlő részvétel** elvével is leírhatjuk a fejlesztést, hiszen valamennyi intézmény – még ha helyi sajátossá-

^{xxiv} IPR stratégiáért, megvalósulásáért felelős intézményen belüli szakmai csoport. A bázisintézményeink esetében 5 tagú volt. Tagjai: intézményvezető és két kolléga, kistérségi koordinátor, tanácsadó.

^{xxv} Egy-egy IPR területre szerveződő 3-5 fős szakmai csoport, akik fejlesztésüket a tanácsadó támogatásával projekt mentén tették.

^{xxvi} Az egy régióban lévő bázisintézmények képviselőinek (általában menedzsment) rendszeres összejövele (általában havonkénti), melynek célja a horizontális információáramlás biztosítása és a szakmai tapasztaltcsere.

^{xxvii} A bázisintézmények már modellként működő, és IPR-hez kötődő pedagógiai eszközeinek kooperatív tréninggel történő bemutatása, az adaptáció előkészítése.

^{xxviii} Az OOIH által fejlesztett kooperatív tréning, mely az IPR intézményi stratégia kialakításának első lépése.

^{xxix} Az IPR tanulás-tanítást segítő pedagógiai eszközeinek helyi szintű bevezetését szolgáló harmincórás tanárképzések

^{xxx} A bázisintézmények pályázati támogatásának egyik komponense a nyilvánosságot szolgáló fórumok működtetését célozta.

gokhoz igazítottan is - komplex IPR fejlesztést végezve egyenlő mértékben jut lehetőségekhez. Az IPR rendszerek köszönhetően összevethető, egymást támogató, azonos fejlesztési feladatokban vesznek részt az intézmények. Sőt a tantestületi formák szorgalmazásával a tantestületi tagok egyenlő részvételét is képviselik a fejlesztés feltételei.

Az egyenlő részvétel és hozzáférés biztosítja a méltányos bánásmód (vagy másképpen az egyenlő esélyek) elosztásra vonatkozó háttérét. Az **esélyegyenlőség** formális irányelve bomlik ki itt a gyakorlatban a kooperatív egyenlő részvétel elve mentén felsorakoztatott fejlesztési eszközök révén.

- A **párhuzamos interakció** elvének megléte esetünkben azt jelenti, hogy az ország legkülönbözőbb pontjain lévő intézmények egy időben végeznek belső fejlesztést a minőségi oktatási környezetért. Az intézményen belül érvényesülő párhuzamos interakció alapegységei a létrehozott fejlesztési csoportok. A fejlesztők oldaláról ez az individualizáció dimenziója. Vagyis, amikor a leghatékonyabb párhuzamos interakcióra törekszünk, akkor az egyéni fejlesztési szintre differenciált interakciók tudják leginkább biztosítani ezt számunkra. Éppen ezért az IPR rugalmassága lehetővé teszi, hogy az oktatási intézmények programalkotói szabadságának tiszteletben tartásával egyedi intézményi fejlesztési stratégiák szülessenek. Az intézményi fejlesztést közvetlenül segítik egyéni intézményfejlesztési mentorok és koordinátorok, hogy a leghatékonyabban használjuk ki az erőforrásainkat, s hogy az érintettek lokális szinten vonhassanak be szakembereket.

A **szubszidiaritás elve** szorgalmazza az érintettek bevonását és a lokális döntések meghozatalát az európai demokratikus rendszerekben. A párhuzamos interakció a

szubszidiaritás gyakorlati dimenzióját vázolja fel: hogyan lehet gyakorlatilag megszervezni, hogy valóban minden érintett demokratikusan, hatékonyan és együttműködően tudjon részt venni a döntési, fejlesztési, tanulási folyamatokban.

- A hálózati munka során a hálózatban résztvevő valamennyi személy és intézmény esetében jelen kell legyen az **egyéni és csoportfelelőség elve**, hiszen a feladatok szétosztása miatt a sikeres fejlesztés nélkül elképzelhetetlen. A kooperatív rendszerekben az egyéni felelősségvállalás és a csoportfelelőség képvisellete egymást fejlesztve épül ki a gyakorlatban.

Az egyéni felelőség és csoportfelelőség vállalása az európai demokrácia alapelvei közül a **népszuverenitáshoz** és ennek gyakorlati eszközéhez, az **általános és titkos választójoghoz** kapcsolódik. Az egyén felelős döntése is alakítja azt a csoportfelelőségi intézményrendszert – képviselati demokrácia -, amely a gyakorlatban is meghatározza együttélésünk alapvető szabályait.

- Érvényesül az **építő egymásrautaltság** is a hálózati fejlesztés során: erős változata elsősorban az intézményen belüli fejlesztést jellemzi, azaz a mozaikszerűen működő fejlesztési csoportok projekttermékei együttesen jelentik a komplex IPR-t. Az intézmény minden tagjának fel kellene ismernie, hogy az oktatási intézmény egy együtt-tanuló közösségnek ad otthont. Így nem független egymástól a tagok kölcsönös tanulást eredményező közös tevékenysége. A másik változata az építő egymásrautaltságnak inkább az intézmények közötti kapcsolatát jellemzi, ahol akkor lehet sikeres egy intézményi komplex IPR kialakítás, ha egy együttműködő oktatási környezet segíti a fejlesztést. Valójában elképzelhetetlen számunkra, hogy hosszú távon a közoktatási intézmények is, ha

IPR alapon dolgoznak, ne építenék egymásra közös célú tevékenységeiket, legalább az építő szakmai együttműködés szintjén. Az IPR kifejezetten feltételként írja elő az oktatási környezet szereplőinek együttműködő rendszerét a hatékony iskolai együtt-nevelés érdekében.

Az építő egymásrautaltság ad esélyt leginkább a **környezettudatos gondolkodás** és a társadalomökológiai elvek gyakorlati megjelenítésére a fejlesztés során.

- Az általános és titkos választójog mögött kirajzolódó emberkép egy dzoón logikónt, egy gondolkodó élőlényt, egy tudatos és önálló döntésre képes embert feltételez. Ha minden ember képes hozzáférni a tudáshoz, akkor a jeffersoni alapelvek szellemében biztosítanunk kell az emberi társadalmak számára a **tudáshoz való egyenlő hozzáférés** demokratikus jogát. A kooperatív tanulási rendszerek alapvetése – mint a fentiekben is láttuk - éppen a tudáshoz való hozzáférés egyenlő, párhuzamos, egymásra épülő, önálló és egyéni formáit garantálják.^{xxxI}

^{xxxI} A kooperatív gyakorlati alapelvek és az európai demokratikus irányelvek összefüggéseiről szóló gondolatait a szerzőpáros most készülő tanulmányában részletezi.

A hálózatban használt fejlesztési eszközök a minőségi oktatási környezet kialakítása mellett **tudatosan fejlesztik a programban dolgozók együttműködési képességeit**. Ennek hasznosságát vizsgálja kutatásunk, néhány formájának külföldi és hazai tapasztalatairól pedig már olvashattunk összefoglaló írást.²⁴ Az alábbiakban felsorolt együttműködési formák annyiban bővebbek, hogy a fejlesztő intézményt nem önmagában (társadalmi, tanári, diák és szülői környezetében) feltételezi, hanem elsősorban – pedagógiai-szakmai - hálózati pontként megvalósuló további együttműködési keretekben.

- A hálózati fejlesztésben résztvevő bázisintézmények legfontosabb együttműködési intézményi eszközei az IPR menedzsmentek és az IPR alapú fejlesztési csoportok.
- Az IPR-t bevezető intézményeknek széleskörű kapcsolatot kell fenntartani valamennyi szülővel. Ennek törvénybe foglalt kerete a háromhavonkénti közös értékelés, de a pedagógiai programban egyéb formákat is be kell építeni.
- A hálózat pontjai számára kiválasztott bázisintézmények az integrációs modelljük kialakításához közvetlen társadalmi környezetük valamennyi szereplőjével partneri kapcsolatot alakítanak ki. Így például, a környező óvodákkal és közép-fokú intézményekkel, a családsegítő és gyermekjóléti szolgálatokkal, helyi és kisebbségi önkormányzatokkal, valamint civil szervezetekkel.
- A bázisintézmény a vonzáskörzetében lévő általános iskolák számára különböző szolgáltatásokat nyújt segítve az integrált oktatási program minél több intézményben való elindítását, eredményes működtetését. Ezzel a tevékenységével az intézmény térségi együttműködések alakít ki, illetve a már meglévő együttműködések kereteit új tartalmakkal tölti meg.
- Egy-egy régió belüli bázispontok folyamatos kapcsolattartása biztosítja a modellépítés és szolgáltatás szakmai egyeztetését. A havonkénti, más-más bázisintézmény által szerve-

zett találkozók (bázisitalálkozók) ennek formális keret adnak, de meggyéenként, térségenként, vagy azonos szakmai programban dolgozva is szerveződnek műhelyek.

- Egyes bázisintézmények tagjai olyan szakmai csoportoknak, melyek valamennyi régiót érintik, és adott tématerületeket ölelnek fel. Így például közösen kívánnak dolgozni az eltérő tantervű osztályokat fokozatosan felszámolni kívánó intézmények vagy a multikulturális tananyagtartalmakat fejlesztő iskolák.
- A régiós központ koordináló-összekötő szerepet tölt be régióján belül, illetve a régiók között. Legfontosabb szerepe, hogy a régiójában található bázisintézmények, egyéb érdeklődő közoktatási intézmények számára kiközvetítse a hálózat szolgáltatásait. Másik fontos területe munkájának a segítő szakemberek (tanácsadók, kistérségi koordinátorok) együttműködő csoportjának szervezése. Ez teszi lehetővé a fejlesztéseket és szolgáltatásokat segítő szakmai tapasztalatcserét, a stratégiák közös kidolgozását.
- A budapesti központ az országos hálózat szakmai találkozóit (Eszme-Csere konferencia, tanácsadói találkozók, kistérségi koordinátori tréning, régiós központok szakmai megbeszélései) mellett más országos programokhoz való kapcsolódást, a velük való összehangolást is végzi. Így többek között az „Utolsó padból” program, a „Tanodá”-kat fejlesztő program és az Országos Oktatási Integrációs Hálózat együttműködési, közös fejlesztési lehetőségeit körvonalazza.

A kölcsönös vagy együttműködő tanulás sikeressége azon múlik, hogy alapelvei milyen mértékben képesek egyidejűleg érvényesülni a közös tartalmi cél elérése érdekében. Az OOIH stratégiája az volt, hogy a komplex IPR fejlesztésért (egyidejű szegregáció-mentesítés és inkluzívva tétel) mint tartalmi célért végzett tevékenységek az együttműködő tanulás szemléletére épüljenek. Ennek háttérében az a szervezetszociológiai tény áll, hogy azok a munkaformák bizonyulnak a

leghatékonyabbnak, amelyek „demokratikus vezetési stílus”-on és/vagy „team vezetés”-en alapulnak, és a „hierarchia helyett a hálózatot” részesítik előnyben úgy, hogy azt az „elkötelezettség modellje” jellemzi²⁵ (azaz az értékek interiorizációja hangsúlyos). E mellett – indirekt - eredményként jelenik meg az, hogy a diákok körében szintén meghonosításra szánt szemléletek és eszközök területén a pedagógusok sajátélményt szerezhettek.

Kérdés, hogy mindez milyen mértékben valósult meg, milyen kihatással volt a fejlesztésre.

Kutatás: a pedagógiai eszközök tudatos használata-ról

Kutatásunk arra irányul, hogy megvizsgálja, hogy az OOIH bázisintézményei akapott horizontális és vertikális fejlesztési eszközök melyikével milyen mértékben éltek tudatosan, 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 további szereplők horizontális együtt-tanulási folyamata jellemez, hatékonyabb a minőségi oktatási környezet létrehozása és működtetése, az intézmény-fejlesztési és a pedagógiai eszközök tudatos használata.***

A kutatásban résztvevő normál tantervű általános iskolák a 2003/2004-es tanévben az OOIH hálózat bázisintézményei^{xxxii} 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.

A kutatás több lépcsőben zajlik. Első lépésként – mostani jelentésünkben - az egyéves program lezárásaként a hálózat bázisintézményei által elkészített beszámolókat^{xxxiii} elemez-

^{xxxii} DD Régió, ÉA Régió, ÉM Régió, KM Régió

^{xxxiii} Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat „A társadalmi szempontból hátrányos helyzetű diákok integrált oktatásának kistérségi szintű szakmai támogatását ellátó bázisintézményi státusz”-t elnyert intézmények tevékenységeiről: A szakmai beszámoló célja, hogy a bázisintézmény az általa végzett szakmai fejlesztő és szolgáltató tevékenységéről, melyet az OOIH támogatásával 2003. október 1-től 2004. május 15-ig végzett, részletes képet nyújtson. A bázisintézmények intézményi fejlesztő, hálózati együttműködő és szakmai szolgáltató feladatai egyik „pilot” programját jelentik az Nemzeti

zük. A beszámoló a budapesti központ által megadott önkitöltős kérdőív, illetve annak mellékletei. A kérdőívet 2004. május végén küldte meg az OOIH központja számára a 45 támogatott bázisintézmény.

A kérdőívvel azt vizsgáljuk, hogy a bázisintézmények beszámolóiban megnyilvánul-e a fejlesztési eszközök tudatos használata a komplex IPR intézményi kialakítására. Azt kívánjuk megfigyelni, hogy az egyes intézmények a fejlesztés és együttműködés során 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^{xxxiv}. Így készültek el az értékelő táblák, melyek intézményenként, értékelési szempontonként, régióként és országosan egyaránt megmutatják, hogy az egyes eszközök tudatos használata milyen százalékos arányban van jelen. Ezen összegszám – melyet e beszámolóban százalékos értékkel fejezünk ki - az adott intézmény hálózati beágyazottságát méri csupán, önmagában nem képvisel értékminőséget. Inkább a hálózati kapcsolatok sűrűségét mutatja, a fejlesztési eszközök szinopszissűrűség-mutatójaként működik.

A fejlesztési eszközökre vonatkozó mutatók számossága az adott eszköz kihasználtságát és IPR-be ágyazottságát méri. Önmagában egy hálózati és intézményfejlesztési eszköz kihasz-

Fejlesztési Terv (NFT) 2004. őszétől induló és az OOIH által megvalósított Humánerőforrás Fejlesztés Operatív Program (HEFOP) 2.1 „A” komponensének a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben, valamint az ennek keretében meghirdetett HEFOP 2.1.3 pályázatnak. A bázisintézmények által az alábbi szempontrendszer alapján készített tényszerű és kritikus beszámoló nagyban hozzájárul a hátrányos helyzetű diákok integrált nevelésének országos elterjesztését támogató szakmai hálózat kialakításához.

^{xxxiv} Az értékelőlapot a mellékletben helyeztük el.

náltsága 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 a belsővé válás szintjét az egyes intézményekben.

A kutatásunk 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 inkluzívvá tétel), vagyis a komplex IPR kiépítésének elemei.

Hogy vizsgálhassuk ezt a kérdést, kialakítottunk egy **horizontális vizsgálati dimenziót**. Ez a vizsgált fejlesztő eszközök közül 7 esetében képes érzékelni a beszámoló szövegelemzéséből, hogy az adott fejlesztő eszközzel végrehajtott tevékenységnek volt-e kifejezetten köze az intézmény komplex IPR fejlesztési stratégiájához vagy sem, vagyis mennyire fókuszált az IPR-re. Azaz ez a horizontális dimenzió az **IPR fókusz** az *OOIH hálózati eszközei közül az IPR menedzsment, az OOIH hálózati szereplői, a bázisalkalmazók, a tantestületi IPR tréningek, az IPR szolgáltatás és hospitálás, valamint a HEFOP pályázat tartalma* kapcsán képes érzékelni.

Azt vizsgáljuk tehát, hogy az adott eszköz felhasználása során a fejlesztők legalább tudatában voltak-e annak, hogy az adott eszköz használata a komplex IPR fejlesztéshez nyújt segítséget.

Összegezve: azt gondoljuk, hogy vizsgálatunk képes megmutatni az IPR fókusz vagyis, hogy a fejlesztés tudatos iránya illeszkedik-e az OOIH hálózati fejlesztésének céljaihoz, az IPR-hez.

Az IPR fókusz és a fejlesztőeszközök összehasonlító vizsgálata kiadja véleményünk szerint:

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

A kutatás következő lépése a kérdőívekben kikristályosodó pontok mélyfűrése lesz, részletes tartalomelemzéssel és interjúkkal.

A kutatási szempontok elemzése

Jelen összefoglalónkban sorra vesszük a vizsgált intézményfejlesztési, hálózati eszközöket, néhány alapvető összefüggés kimutatásával. Az egyes eszközöket a hálózati intézményfejlesztés stratégiája mentén vesszük sorra, mintegy követve a fejlesztés logikáját. Az egyes eszközök kapcsán azonban külön-külön is megjelenítjük a hálózati összefüggésből fakadó következtetéseket.

Hálózati szereplők és feladataik

Az elemzési terület ismertetése

Az OOIH hálózati szereplői (budapesti központ munkatársai, régiós központ koordinátora, asszisztense, kistérségi koordinátorai és tanácsadói) a bázisintézmények integrációs fejlesztési és modellalakítási-szolgáltatási feladatait kívánták támogatni.

Az értékelés szempontjai:

Értékelési szempontjaink arra irányultak, hogy az egyes intézmények milyen feladatokban vették igénybe a szereplőket, illetve az egyes szereplők milyen szolgáltatásokat nyújtottak az intézmények felé. A hálózati szereplők feladatainak kétféle csoportja azt vizsgálja, hogy

- **IPR fókusz:** a hálózat általános céljai érdekében milyen lépéseket tesznek a szereplők, mennyire fókuszált a fejlesztés a komplex IPR fejlesztés két céljára: a szegregációmentességre és az inkluzív pedagógiára. A fókusz a hálózatban
 - a központ és a régiós koordinátor információszóró és feldolgoztató szerep betöltésével,
 - a kistérségi koordinátor a célcsoport szempontjainak közvetlen képviselésével,
 - a tanácsadó a komplex IPR fejlesztésre irányuló tanácsadásával képviselte.

Jól látható, hogy ez a hálózati eszközsor is az IPR fókusz alakító 7 fejlesztő eszköz egyike.

- **IPR gyakorlat:** a megvilágított fókuszhoz mennyiben tudott stratégiát, fejlesztő eszközöket, kvázi gyakorlati fókusz nyújtani a szereplő. A gyakorlati megvalósításhoz
 - a központ stratégiát,
 - a regionális koordinátor támogatásra és fejlesztő eszközökre vonatkozó konzultációs lehetőséget,
 - a kistérségi koordinátor kapcsolattartási tevékenységet az intézményes társadalmi környezettel,
 - a tanácsadó pedig konkrét, gyakorlati fejlesztési-adaptációs konzultációs lehetőséget biztosított az intézmények számára.

Az adatelemzés során levont következtetések

- **A budapesti központ** szerepének elemzésekor látható, hogy a központ elsősorban információs (53 %) és nem stratégiaalkotó szerepet (15,5 %) töltött be az intézmények szemszögéből. Ebből is következhet valamennyi hálózati szereplő IPR fókuszátlagának alacsony színvonalára (42-43%), mivel ezt a szerepet elsősorban a központ vállalta fel.
- **A régiós koordinátorok** információs és tanácsadói szerepe megközelítőleg hasonló arányú minden régióban. A DD Régióban az információs szerep ugrik ki, de mind a két érték magasabb, mint a többi régióban. A régiós koordinátorok két szerepének arányai azonban eltérést mutatnak:
 - A DD Régióban az információs szerep majd 10%-kal magasabb, mint a tanácsadói szerep. Ez azt jelenti, hogy a budapesti központhoz hasonlóan ez a régiós központ is a helyi szintű fejlesztéseket és együttműködéseket tartotta elsődlegesnek, amelyhez nem konkrét tanácsokat, hanem napi szintű információkat nyújtott.
 - A többi három régióban a tanácsadói szerep több mint 15 %-kal meghaladja az információs szerepet. Ez arra enged következtetni, hogy itt elsősorban a koordinátorra, mint tanácsadóra tekintettek az intézmények, aki speciális tudást hordoz.
- **A tanácsadók**
 - fókuszszerepe a DD-i régióban kétszerese az országos átlagnak. Ez következhet a régiós koordinátor magasabb információs szerepéből, azaz, hogy a tanácsadók és az iskolák folyamatosan és egyformán kapták a helyi fej-

- lesztéshez szükséges „impulzusokat”.
- gyakorlati szerepe (módszertani segítség formájában) minden régióban megjelenik. Amely régióban a legerősebb ez a szerep (KM), abban a régióban a leggyengébb a tanácsadó fókuszszerepe (komplex IPR bevezetése). Ez azt jelentheti, hogy a tanácsadók – pláne, ahol nem vettek részt a tantestületi IPR tréningen (lásd később), mely az IPR fókuszálását segíti – nem erős IPR alapú fejlesztési attitűddel hajtottak végre - a mindennapi gyakorlattal vagy az alkalmazandó módszertanokkal kapcsolatos - tanácsadást.
- **A kistérségi koordinátorok** szerepeiben a fókusz az erősebb minden régióban. A gyakorlat lemaradásában régiók között eltérés mutatkozik:
- A legkisebb eltérésnél megközelítőleg egy ötöddel kisebb a gyakorlat, mint a fókusz (DD)
 - A legnagyobb eltérésnél megközelítőleg fele a gyakorlat, mint a fókusz (KM)
 - A másik két régiónál (ÉM, ÉA) kettő ötöddel kisebb a gyakorlat, mint a fókusz.

A kistérségi koordinátorok esetében tehát elmondható, hogy a tanulói célcsoporttal kapcsolatos feladatuk volt a hangsúlyosabb. Félő, hogy az alacsony hálózati fókusz a cigány származású koordinátorok esetében nem fönntartotta-e inkább a hátrányos helyzet fogalmának etnicizálódását (adott kultúrához tartozó társadalmi csoportokhoz kötését) a fejlesztésben részt vevő intézmények számára különösen a kevés visszajelzési lehetőséget adó, nem túl együttműködő régiókban.

IPR menedzsmenten belüli összefüggések

Az elemzési terület ismertetése

A bázisintézmények fejlesztő munkáját egy együttműködő intézményi menedzsment (továbbiakban IPR menedzsment) felállításával kívánta támogatni az OOIH. Az IPR menedzsmentek a regionálisan szervezett, vagy intézményi IPR tréningeken jöttek létre. Feladatuk az intézmény komplex IPR fejlesztési munkatervének menedzselése (IPR alapú helyzetelemzés, fejlesztési stratégia, fejlesztési irányok, humánerőforrás-fejlesztés) és a program nyilvánosságának szervezése volt.

Az értékelés szempontjai:

Azt vizsgáltuk, hogy az IPR fókusz szempontjából van-e jelentősége a hálózati szereplők megjelenésének – mint hálózati horizontális eszköznek - a menedzsment tagok között. Segíti-e a komplex IPR fejlesztés koordinálása, mint feladat megjelölés a többi menedzsmentfeladat megjelenését? A komplexitás eszközeül szolgáló horizontális médiumok (honlap, hírlevél) megjelennek-e mint a menedzsment eszközei?

Az adatelemzés során levont következtetések

A menedzsment szereplőinek és feladatainak vizsgálata során a **tudatosan alakított menedzsmentmunka** a következő összefüggések mentén állapítható meg:

- Ha a menedzsmentben magas százalékban került megnevezésre a tanácsadó és a kistérségi koordinátor mint szereplő, és a komplex IPR fejlesztés is magas arányban jelenik meg mint feladat, akkor a menedzsment további feladatai is magas értéket mutatnak.
- Magas százalékos arányú szolgáltatás (újság/hírlevél és honlap), melyet a bázisintézmény a környezetében lévő

- intézmények és egyéb partnerek számára nyújtott, magas százalékos arányú belső fejlesztési feladatot jelent.
- Magas arányú „komplex IPR fejlesztés” a menedzsmentfeladatok magas arányának megjelenését jelentik. (DD, ÉA) Ez jellemző még akkor is, ha a tanácsadó és kistérségi koordinátor nem minden menedzsmentben jelenik meg. (ÉA) Ez azt jelenti, hogy a menedzsmentek fókuszálása a komplex IPR-re minden esetben a feladatok sokasodását eredményezi. Kérdés, hogy tanácsadó és koordinátor nélkül mennyivel több befektetéssel és milyen eredménnyel jár?
 - Ahol alacsony arányszámban jelenik meg a „komplex IPR fejlesztés” (KM, ÉM), ott független, hogy a tanácsadók és koordinátorok milyen arányban jelennek meg a menedzsmentben, a menedzsment-feladatok aránya is alacsony. Egy esetben van kiugrás: „IPR módszertani fejlesztés-adaptáció”. Ez azt jelenti, hogy a menedzsment nem sokrétűen tekintett a fejlesztésre, hanem elsősorban új módszerek beépítését célozta. Kérdés, hogy az IPR fókusz erőssége nélkül ez teljes mértékben a kitűzött célokat szolgálja-e?
 - Jól látható, hogy az IPR alapú fejlesztési stratégia, valamint tantestületi módszertani képzések kapták minden régióban a legalacsonyabb százalékokat. Ezek az intézményi feladatok tartoztak leginkább az IPR menedzsmentek konkrét feladatai közé.

Tantestületi IPR képzés saját intézményben

Az elemzési terület ismertetése

A tantestületi IPR képzés biztosítja, hogy az intézmény valamennyi pedagógusa (és lehetőség szerint a partnerintézmények kollégái) megismerje a képesség-kibontakoztató és integrációs felkészítés szemléletét, pedagógiai rendszerét a (komplex IPR-t). Egyúttal a képzésen az integrációs szemléletnek megfelelően elkészített közös helyzetelemzés jelenti a kiindulópontját az integrációs stratégia felállításának és a megvalósítás cselekvési ütemtervének (együtt: bevezetési ütemterv). Az IPR tréning a regionális koordinátor, a tanácsadó, a kistérségi koordinátor első közös akciója, amely megalapozza a szakmai együttműködést az intézmény és a hálózat szereplői között. A hálózat regionális szolgáltatási rendszerének első elemeként az IPR megismerése mellett, a kistérségi koordinátorok és a tanácsadók megismertetése is feladata volt, hogy már a közös munka elején az intézményi IPR menedzsment tagjaként tudjanak bekapcsolódni. A képzés további célja volt az intézményi IPR menedzsment létrehozásának kezdeményezése. A fejlesztő eszközök közül a tantestületi IPR tréning fókuszerosító szerepet szántak a fejlesztők.

Az értékelés szempontjai:

Az IPR tréning négy formája: regionális, tantestületi, menedzsment (kistérségi koordinátor is jelen van) és saját tantestületi képzés. Egyre mélyebb szinten képviselik a horizontális együttműködés alapelvét a szociális befolyásolás interiorizációig tartó folyamatában, hiszen a saját tantestületi képzésen az IPR fejlesztésben és továbbképzésben szakemberré vált kollégáik segítik a többiek megértését. Azt vizsgáltuk, hogy milyen mértékben segítik az IPR fókuszot az egyre inkább hori-

zontálisnak tekinthető formák, s van-e jelentősége az együttes alkalmazásnak?

Az adatelemzés során levont következtetések

A tantestületi IPR tréningekkel kapcsolatban a következők állapíthatók meg:

- A tréningen a legnagyobb arányban a DD Régióban vettek részt kistérségi koordinátorok, mint trénerek.
- Vannak olyan régiók, ahol az intézmények mintegy felében nem volt tantestületi IPR tréning.
- Tartalmi elemzést kíván, hogy az egyes régiókban az IPR tréningek a fejlesztés mely szakaszában kerültek megszervezésre. Ahol nagyarányú a bázisintézményben dolgozó kollégák trénerszáma, ott feltételezhető a fejlesztési szakasz végén történő IPR tréning, mivel ebben az időben fejeződtek be a trénerképzők.
- Ahol a kistérségi koordinátor nem vett részt a tantestületi IPR tréningen, ott nem 100%-os a kistérségi koordinátorok menedzsmenttagként való megjelenítése. Ebből talán annyit lehet megállapítani, hogy a kistérségi koordinátorok szolgáltatási szereplőként való megjelenése a fejlesztésben (pl. esetünkben az IPR tréning közös tartása a tanácsadóval) segíti a fejlesztésben egyenrangú partnerként való megjelenítését. (Sajnos ugye ez nem jelenti azt, hogy a megjelenítésen túl is minden esetben partnerként tekintettek a kistérségi koordinátorokra.)

A bázisitalálkozók jellemzői

Az elemzési terület ismertetése

A bázisitalálkozók biztosították a régión belüli szakmai együttműködést és információcserét az OOIH bázisintézményei között, valamint egyúttal hospitálási lehetőséget is jelentettek.

Az értékelés szempontjai:

Kutatásunk a bázisitalálkozók számát és tartalmát vizsgálja. A bázisitalálkozó, mint kifejezetten horizontális együttműködési célokat szolgáló eszköz, különösen pontos információt tudott adni arról, hogy vajon egy kimondottan horizontális eszköz alkalmazásának gyakorisága és tartalma segíti-e az IPR fókusz erősítését?

Az adatelemzés során levont következtetések

- Két régióban (DD, ÉA) magas arányú volt a saját szervezésű bázisitalálkozó, illetve más intézmény által szervezett találkozón való részvétel. Az eltérés a két régió között a 4-6, illetve a hatnál több alkalomnál mutatkozik, mivel a DD Régióban e két esetben is magas a részvételi arány, míg az ÉA Régióban arányos csökkenés látható. Megállapítható tehát, hogy az ÉA Régióban habár minden intézmény szervezett bázisitalálkozót, mégsem látogatták meg egymást olyan nagy számban. Azaz a két régió közötti különbség elsősorban nem számszerűségében mutatkozik, hanem a bázisitalálkozók funkciójában. A DD Régióban arra következtethetünk, hogy havonkénti szakmai találkozókat jelentett, ahol a helyszíntől és a hospitálendő tartalomtól függetlenül fontos volt a részvétel, elsősorban a horizontális együttműködés érdekében. Az ÉA Régióban feltételezhetjük, hogy a

hospitáción volt a hangsúly, hiszen minden intézmény meg kívánta mutatni módszertani erősségeit, azonban az intézmények válogattak, hogy hova látogatnak el, és hova nem. Ezzel ebben a régióban nem használták komplex módon ezt a fontos horizontális eszközt, hanem inkább az mondható el, hogy hospitálási eszközük egy újabb lehetőséggel bővült.

- A másik két régióban (KM,ÉM) kevesebb (50 % átlag alatti) találkozás volt jellemző, ami számszerűen azt jelenti, hogy a KM Régióban minden intézmény, míg azÉM Régióban az intézmények zöme legfeljebb két-három havonta találkoztak.
- A találkozókat tartalmukban 90% fölötti szinopszissűrűséggel kötődtek az intézmények szerint az IPR-hez.

A tantestületi hospitálások jellemzői

Az elemzési terület ismertetése

A módszertani képzések mellett az IPR eszközrendszerének hospitálásokon keresztüli megismerése is támogatott fejlesztési eszközként szerepelt az OOIH projektjében. Az iskolák bármely általuk választott intézményben hospitálhattak az IPR tanulási eszközrendszeréhez tartozó pedagógiai elemeket.

Az értékelés szempontjai:

Elemzésünk azt vizsgálja, hogy milyen mennyiségű volt a hospitálás, illetve, hogy a látottak kapcsolódnak-e az IPR-hez. A hospitáció szintén horizontális eszköz. Azt vizsgáltuk, hogy jelenléte szignifikáns-e az IPR komplex fejlesztése szempontjából.

Az adatelemzés során levont következtetések

- Szinte valamennyi intézmény élt a hospitálás lehetőségével, 1-2 alkalommal.
- Szinte minden hospitálás az IPR-hez kapcsolódó volt. Vagyis a hospitálás esetén is 90% fölötti színopszissűrűség jellemzi az IPR fókuszot.
- A KM Régióban alacsony a hospitációk száma.

A tantestületek által szervezett módszertani képzések jellemzői

Az elemzési terület ismertetése

Az OOIH teljes tantestületet érintő módszertani képzésekkel kívánta támogatni az intézmény tanulás-tanítást segítő eszközrendszerének bővítését. A komplex IPR fejlesztés stratégiája szerint az intézményi helyzetelemzést követően az IPR menedzsmentek két egymást kiegészítő, az IPR tanulási-tanítási eszközrendszerét lefedő, módszertani képzést szerveznek a tantestületek számára. Ezekon a képzéseken alakulnak ki az IPR fejlesztési csoportok, amelyek az adott módszertan tagozati, vagy intézményi adaptációját menedzselik.

Az értékelés szempontjai:

E terület elemzése elsősorban azt vizsgálja, hogy IPR területhez kapcsolhatók-e a képzések, illetve követi-e a képzést intézményi adaptáció a fejlesztési csoportokon keresztül. A tudatos és komplex fejlesztés jele, ha továbbképzésekhez kapcsolódnak a fejlesztési csoportok, s ha a csoport fejlesztési tevékenysége, legalább az egyik tagozaton megjelenik (pl. alsóban).

Az adatelemzés során levont következtetések

- A megvalósult módszertani képzések legtöbbje kapcsolódott az IPR-hez.
- A képzésekhez a Közép-Magyarországi Régióban egyáltalán nem kapcsolódnak fejlesztési csoportok.
- A többi három régióban hasonló arányokat figyelhetünk meg:
 - o Az első képzést követően a képzések megközelítőleg feléhez jött létre fejlesztési csoport
 - o A második képzést követően a képzések megközelítőleg egyharmadához jött létre fejlesztési csoport
- A régiók között nincs szignifikáns különbség, viszont a hálózati szakmai-módszertani fejlesztési háttér szempontjából érdekes, hogy az első képzések harmadához, a második képzések 10%-ához kapcsolódik fejlesztési csoport a hálózati átlag szerint. Ennek azért jórészt az lehet az oka, hogy a módszertani képzésekre olyan nagy volt az igény, hogy a képző intézmények nem tudták időben biztosítani a képzési szolgáltatást.

Fejlesztési csoportok értékelése

Az elemzési terület ismertetése

Az intézményi fejlesztést tartalmilag a fejlesztési csoportok támogatásán keresztül kívánta elérni az OOIH. Az intézmény IPR fejlesztési csoportjai voltak a felelősek a tantestületi tréningen megismert módszertani területek intézményi adaptációjáért, valamint e módszerek beillesztéséért az IPR alapú intézményfejlesztési folyamatba. A fejlesztési csoportok a tantestületi tréningen tanultak alapján menedzseltek az adott módszertani terület tagozati, vagy intézményi adaptációját.

Az értékelés szempontjai:

Értékelésünk vizsgálja a létrehozott fejlesztési csoportok számát, résztvevőit, illetve tartalmi munkájukat. Két szempontból értékeltük a fejlesztési csoportok adatait: a fejlesztési innováció (IPR tartalmú-e a fejlesztés, képzés kapcsolódik-e hozzá, valós módszertani fejlesztés-adaptáció) és a fejlesztés kiterjedése (mekkora részét érinti az intézményi osztálystruktúrának) szempontjából.

Az adatelemzés során levont következtetések

- A fejlesztési csoportok nagy százaléka kötődik az IPR-hez.
- Szintén jellemző, hogy a fejlesztési csoportok nagy százaléka valóságosan is módszertani adaptációt végez.
- Az egész iskolára, vagy tagozatra vonatkozó fejlesztés átlaga minden régióban magasabb az IPR-hez köthető háttérrel rendelkező intézmények átlagánál. Vagyis egész intézményre vonatkozó fejlesztések valósultak meg képzési háttér nélkül. (Minél jobban közelít egymáshoz e két szám, annál inkább bízhatunk a fejlesztési stratégiai minőségi megvalósításában.)
- Alacsonyabb a fejlesztési csoportokhoz köthető képzési háttér a tantestületi tréningek nyomán létrejött fejlesztési csoportoknál tapasztalt alacsony szinopszisszámnál is (itt átlag nincs 30%).
- A módszertani tréningek és a fejlesztési csoportok alacsony szinoptikus összefüggései arra utalnak, hogy hiába magas a regionális koordinátorok és tanácsadók tanácsadói szinopszisszáma, a módszertani segítség valószínűleg nem a konkrét módszertani fejlesztések területét érintette.

- Kimutatható, hogy a módszertani képzések 75%-os kihasználtságú eszközehez legmagasabb százalékban is pusztán 10%-ban kapcsolódtak fejlesztési csoportok, így ebben az arányban beszélhetünk tudatosan követett adaptációs stratégiáról a hálózat által javasolt fejlesztési eszközök felhasználásában.

Fejlesztések támogatása tárgyi eszközökkel

Az elemzési terület ismertetése

Az intézményi fejlesztést infrastrukturális szempontból – az IPR tanulási-tanítási eszközrendszerének megfelelően - tanulóbarát környezet megteremtésével kívánta elérni az OOIH.

Az értékelés szempontjai:

Értékelésünk azt vizsgálja, hogy az intézmény élt-e a tanterem-berendezés lehetőségével, mellyel a tanulóbarát környezet kialakításához járult hozzá, illetve vásárolt-e IPR-hez köthető fejlesztő eszközöket.

Az adatelemzés során levont következtetések

- Minden régióban 50% vagy a fölötti értéket ér el a szinopszisszám.
- A tanuló barát környezet IPR elemhez kapcsolása minden régióban 80% fölötti, kivéve a KM Régióban (50%).

Szakirodalmi hivatkozások a beszámolóban

Az értékelés szempontjai:

Azt vizsgáltuk, hogy számszerűen hány szakirodalmi utalás található a teljes beszámolóban. Az adatok összesítésénél láttuk, hogy ez nem értékelhető, ezért új szempontként a jól összeállított bibliográfiára minimális értékelési egységet adtunk.

Az adatelemzés során levont következtetések

A szakirodalmi hivatkozások megjelenése a szakmai beszámolóban nem volt érzékelhető. Bízunk benne, hogy ez a kérdőív műfajának köszönhető elsősorban.

A szakirodalom nem jelenik meg utalásként az intézmények szakmai beszámolójában.

Bázisintézményi szolgáltatás: IPR tréning

Az elemzési terület ismertetése

Az OOIH partnerorientált fejlesztési stratégiája révén lehetőséget adott a bázisintézmények egy részének – azoknak, amelyek előrébb jártak a modellfejlesztésben -, hogy más intézmények számára IPR tréninget tartsanak. Az OOIH az intézmény pedagógusaiból trénereket képzett, tréneri eszközökre és tréneri díjakra közvetlen anyagi támogatást adott.

Az értékelés szempontjai:

Az IPR tréning – mint intézményi szolgáltatás – olyan horizontális eszköz, amely újabb és újabb intézmények bevonása révén segíti a bázisintézmény IPR szempontú folyamatos önreflexió-

ját. Azt vizsgáltuk, hogy a szolgáltatások sűrűsége – egy adott időszak alatt – befolyásolta-e az IPR fókusz.

Az adatelemzés során levont következtetések

- A szolgáltató intézmények átlag 8-10 másik intézmény számára nyújtottak szolgáltatást.
- A többi régióhoz képest dupla akkora szinopszis-számmal rendelkezik a DD Régió.

Bázisintézményi szolgáltatás: OOIH módszertanú hospitáció

Az elemzési terület ismertetése

Az OOIH a modellértékű IPR alapú tanulás-tanítási eszközrendszerrel rendelkező bázisintézmények számára lehetőséget nyújtott saját gyakorlatuk bemutatására, **hospitálások szervezésére**. Ehhez az OOIH hospitációs módszertant adott, tréneket képzett az intézmények pedagógusaiból, tréningeszközök, tréneri díjat és vendéglátási költségeket biztosított.

Az értékelés szempontjai:

A hospitálások száma is egy fontos horizontális eszközzel bizonyította számunkra, vajon van-e szerepe az IPR fókusz kialakulásában.

Az adatelemzés során levont következtetések

- Átlag 6-8 intézmény jutott el hospitálni a bázisintézményekbe.
- A legmagasabb intézményi kört a DD Régió érte el, s a szolgáltatás IPR fókusza is itt volt a legnagyobb.

A fejlesztés közös folytatása: HEFOP 2.1.3 pályázati komponens keretén belül

Az elemzési terület ismertetése

Az OOIH a Nemzeti Fejlesztési Terv Humán Erőforrás Fejlesztés Operatív Program (továbbiakban HEFOP) keretében, mint központi program folytatja a hálózat építését. A bázisintézmények a HEFOP pályázati fordulókra az OOIH segítségével készülhettek fel.

Az értékelés szempontjai:

Itt azt vizsgáltuk, hogy a HEFOP pályázat következetes partnerépítésre törekszik-e (megneveznek-e konkrét partnereket, és/vagy szerepelnek-e a HEFOP partnerek a korábbi szolgáltatásban részesített partnerek között), valamint hogy a pályázati program az a komplex IPR fejlesztés mentén fogalmazódik-e meg.

Az adatelemzés során levont következtetések

- A DD és ÉA Régió az átlagosnál magasabb arányban törekedett következetes hálózatépítésre.
- Az IPR fókusz szempontjából itt is a DD Régió a legmagasabb.

Összefoglaló elemzés

Az alábbiakban újra végigtekintjük a hálózati fejlesztőeszközöket, de már a kooperatív hálózati összefüggések szempontjából. Az összefoglaló megjegyzések mellett javaslatokat is megfogalmazunk.

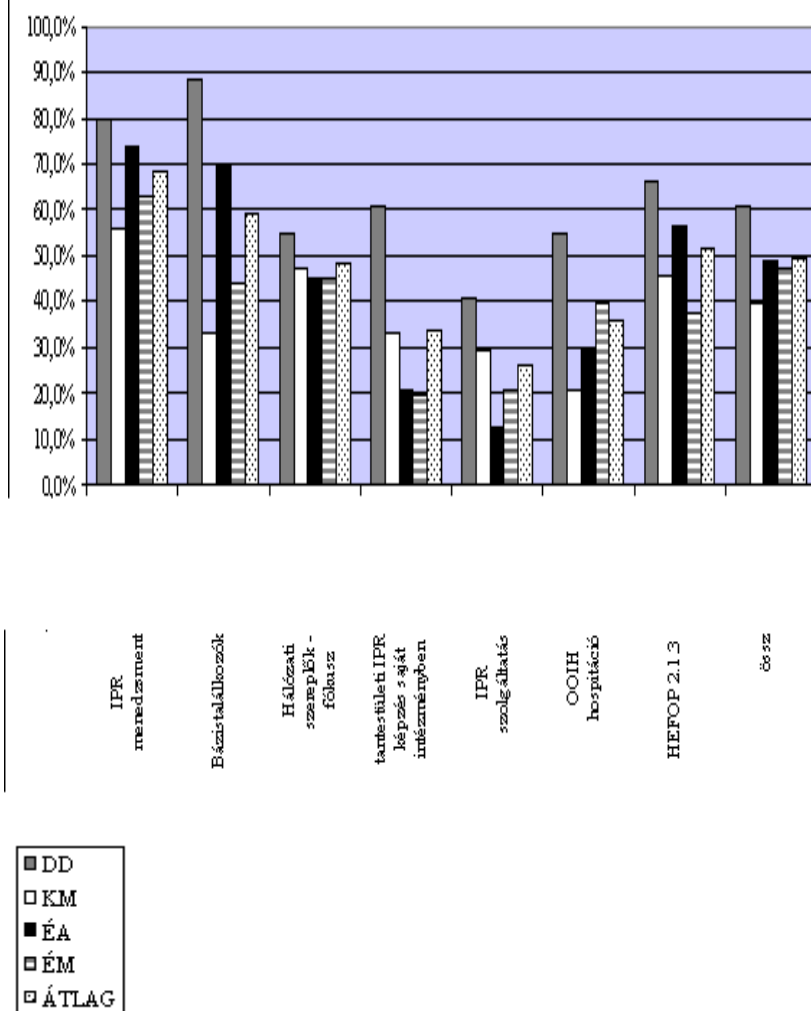
Az IPR fókusz és meghatározó elemei

Az IPR fókuszt alapvetően a bázisatlálkozók, a tantestületi IPR tréningek, a bázisintézményi szolgáltatások, az ezeket következetesen lebonyolító erős IPR menedzsmentek segítik leginkább.^{XXXV}

- Mint már írtuk, a fejlesztő eszközök közül a tantestületi IPR tréning fókuszserősítő szerepet képvisel. Vagyis azt lehet látni, hogy abban a régióban magasabb az IPR fókusz, ahol a tantestületi IPR tréning kihasználtsága is magasabb.
- Az információ-feldolgozás (és egyben IPR fókusz erősítő) hálózati eszközök *a tantestületi IPR tréning, bázisatlálkozók, IPR és OOIH Hospitáció szervezése és tartása*. A magas információs szinopszissűrűségű régiós koordinátornál jól tetten érhető e fenti eszközök kiemelkedő alkalmazása. Ez azt jelenti, hogy a kooperatív, hálózati információ-feldolgozó eszközöket jól érvényesítő koordinátorra van szükség ahhoz, hogy erős információs szerepet nyerjen az intézmények között.

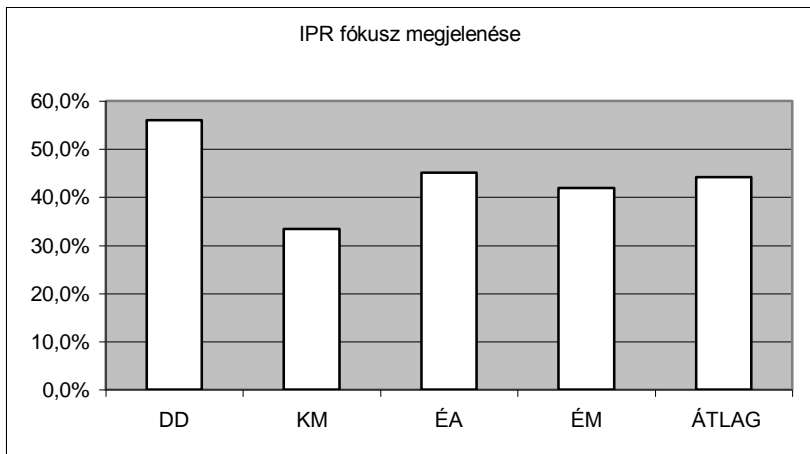
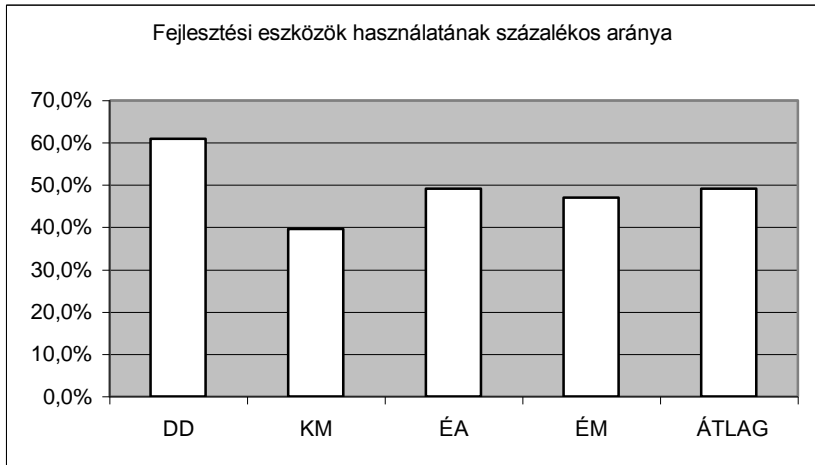
^{XXXV} A későbbiekben egyenként is elemezzük, hogy az egyes horizontális hálózati eszközök - mint az együttműködés keretei - működése során mely kooperatív alapelvek kiemelt érvényesülései biztosították a hatékonyságot: esetünkben az IPR fókusz erősödését, az IPR interiorizációs szintjének elérését.

Az alábbi táblázatban látható az IPR fókusz vizsgálati dimenzióját képező fejlesztési elemek régiókénti szinopszissűrűsége.



Fejlesztő eszközök és az IPR fókusz általában

Az IPR fókusz és a fejlesztő eszközök összevetése azt mutatja, hogy egy intézmény minél erősebben ágyazódik bele a hálózati eszközrendszerbe, annál magasabb IPR fókusszal rendelkezik.



Hálózati szereplők

A hálózati szereplők feladata a kooperáció során egy-egy olyan szerep ellátása, amelynek segítségével a hálózat vertikális szintjéről a horizontális szintre lehetett feladatokat delegálni a párhuzamos interakció alapelveinek működtetésével. A feladatok szerepeken keresztül való delegálása azonban csak abban az esetben hatékony, ha egyúttal az egyéni felelősség elve is működik abban az értelmezésben, hogy megteremtődnek a nyilvánosságnak azon helyzetei, ahol a szerepek és feladatok ellátása folyamatosan tetten érhető, és így lehetőség nyílik a korrigáló funkciójú visszacsatolásra, valamint a kölcsönös tanulásra.

A hálózati fejlesztő eszközök alacsony színopszis száma (kisebb, mint 50%), valamint a gyenge IPR fókusz (kb. 45%) arra utal, hogy a hálózati szereplők nem mindegyike tudta maradéktalanul ellátni a neki delegált szerepet, valamilyen okból nem tette belsővé a hálózati fejlesztés stratégiáját és munkatervét. Azaz a hálózati eszközök beágyazódásának régiókénti eltérését az is okozhatta, hogy a hálózati szereplők heterogén csoportjában nem működtek maradéktalanul a kooperatív alapelvek.

Az egyéves program egyik legfontosabb tanulsága az OOIH számára az lehetne, hogy saját hálózati szereplőinek fejlesztése és együttműködésének kialakítása során is a minőségi oktatási környezet standardjait kellene alkalmaznia.

A régiók bázisintézményei ugyanakkora – központ által biztosított - (humán és anyagi) erőforrásra támaszkodhattak. Van olyan régió, ahol a többi régióhoz képest az intézményekben általában alacsonyabb színopsziszszám jellemez minden használt fejlesztési eszközt, miközben a többi – más régióban résztvevő - intézménnyel azonos mennyiségű erőforrás állt ren-

delkezésére^{xxxvi}. Itt központilag szervezett elemek vannak elsősorban jelen, azok is alacsonyabb százalékokkal. Azaz ebben a régióban az intézmények egy része valószínűsíthetően - a kelmani fogalommal élve - „behódolt” a fejlesztési stratégiának. Ez tetten érhető például abban, hogy pályáztak-e a program folytatására, azaz kívánnak-e a továbbiakban e szakmai közösséghez tartozni. Folytatják-e az egyéves program után a fejlesztést, vagy a külső befolyásolás megszűnte után „visszaáll” az eredeti intézményi szemlélet és stratégia.

Más régiókban magasabb a fejlesztési eszközök száma, vagyis azonosultak a fejlesztés megfogható, vagy ismert eszközrendszerével, de az irányadó IPR fókusz alacsony. Feltételezhető, hogy a szociális befolyásolás itt inkább az integrálók közösségéhez való tartozás érzelmi oldalát érintette, amely az ehhez szükséges szerepek és eszközök használatában megmutatkozik, azonban a belsővé válás része (irányadó IPR fókusz) hiányzik. E helyzetben erőteljesen hatnak a külső tényezők, melyek megváltozása (pl. az intézmény sikertelen HEFOP pályázata miatt kiesik a hálózati közösségből) a teljes befolyásolási folyamatot leállíthatja. (pl. abbamarad az integrációs fejlesztés)

Az értékorientáció belső közössége (interiorizációs folyamat) abban a régióban érvényesül leginkább – ott a legmagasabb az IPR fókusz -,

- ahol a regionális koordinátor *információ-feldolgozó* szerepe hangsúlyos,
- ahol magasabb az *együttműködést - együtt-tanulást* biztosító horizontális eszközök használata (tantestületi IPR

^{xxxvi} Ebben a régióban volt a legmagasabb arányú a központi támogatási összeg visszafizetése, illetve a hálózati szereplők (régiós koordinátor, tanácsadó, kistérségi koordinátor) ebben a régióban nyújtottak legtöbb szolgáltatást külső intézményeknek IPR tréning keretében.

- tréning, Bázisitalálkozók, IPR és OOIH Hospitációs szolgáltatások, honlap, hírlevél),
- ahol a fejlesztést *intézményenkénti differenciálás* jellemzi,
 - valamint *folyamatos és autentikus visszajelzésekre* vagyis a nyilvánosság mozgósítására is nagyobb mértékben van lehetőség (Bázisitalálkozók, IPR és OOIH szolgáltatások, HEFOP felkészülés).

Úgy tűnik, hogy egy fejlesztő hálózat szereplőinek stratégiai hatékonyságát a behódolástól az interiorizáció felé mozdítják el a minőségi oktatás (információ-feldolgozás, kollaboráció, individualizáció, autentikus visszajelzés) hálózati szereplőkre is alkalmazható eszközei.

Bázisintézményi IPR menedzsment

Az IPR menedzsmentek az együttműködés során azt a szerepet töltötték be, amelyet az osztályteremben a kooperatív tanár; ez esetben azonban team-munkában ellátva a komplex fejlesztési-koordináló feladatot. A hagyományos egyszemélyes vezető-irányító rendszert nem csak a team-munka váltotta fel, hanem a felülről jövő szabályozók szakmai delegálásaként menedzsmenttag lett két hálózati szereplő is: a kistérségi koordinátor és a tanácsadó. A hálózati szereplők közvetlen intézményhez kapcsolása hatékonyabbá tette a párhuzamos interakciót, hiszen a közvetlen szakmai és koordinátori segítségnyújtás igénybevétele nem függött a más intézményeknek nyújtott szakmai és koordinátori igényektől. Egyszerre, párhuzamosan és egymástól függetlenül vehettek így az intézmények igénybe szakmai és koordinátori szolgáltatásokat az OOIH-tól.

A kutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a konkrét menedzsmenthez köthető feladatokban volt a leggyengébb a tudatos fejlesztés. Ez azt jelenti, hogy a *hálózatnak tudatosabban*

kell az IPR menedzsmentekkel együttműködnia, segíteni őket a kooperatív csoportmunka hatékony megvalósításában. E mellett jobban bevonhatnák őket az információ-feldolgozás folyamatába, hogy a regionális koordinátor tanácsadó szerepe helyett inkább az információfeldolgozó partnerszerep legyen a hangsúlyosabb.

Tantestületi IPR tréningek

A tantestületi IPR tréning mint eszköz erősen épít az egyenlő részvétel elvére. Azzal szolgálja a helyi szintű fejlesztést, hogy a teljes tantestületet bevonja, és nem csak egy szűk réteg feladatává teszi azt. Ugyanakkor az is elmondható, hogy ahol nem zajlott le teljes tantestületi IPR tréning, ott egy olyan eszköz maradt ki ezáltal a rendszerből, amely sajátélmény segítségével tudatosítja az egyéni felelősség és az építő egymásrataltság alapelvét azzal, hogy bemutatja a teljes intézményt átható komplex IPR fejlesztés mikéntjét.

Ezt támasztja alá kutatásunk e területének mindhárom vizsgálati pontjában (tanácsadó, koordinátor, tantestület tagja által tartott tréningek) tapasztalt eredménye: a tantestületi IPR képzés színvonalának erősebb IPR fókuszhoz vezet, s a szolgáltatói szerep saját intézmény erősítő hatását mutatja. Ha valamely intézmény tehát tart IPR tréninget a saját intézményi tantestületének, az pozitív hatással van logikusan a fejlesztés fókuszálására.

Fontos, hogy minden intézményben legyen tantestületi képzés, s hogy akár ez többször is megtörténjen.

Bázisitalálkozók

A bázisitalálkozók, mint együttműködési eszközök az építő egymásrautaltság gyenge változatát érvényesítették. Azaz érezhetett sikeresnek a szervező intézmény találkozókat akkor is, ha sokan meg sem jelentek. Véleményünk szerint a hálózati együttműködésben a bázisitalálkozók:

- az egyéni felelősség (nyilvánosság) oldaláról voltak fontosak: abból a szempontból, hogy minden intézmény fontosnak tartsa, hogy folyamatosan tudásának legjavát megossza másokkal, és ezáltal ő is fejlődjön.
- az építő egymásrautaltság azon oldalának érzékeltetésére volt alkalmas, hogy még ha nincs is kényszerítőerő a másoktól való tanulásra, mégis az azonos területen dolgozók legfőbb információ-forrása a szomszédos fejlődés.

Úgy tűnik, hogy a bázisitalálkozóknak különös szerepe van az IPR fókusz kialakításában, az intézményi fejlesztések fókuszálásában. *Az első mélyfűrást itt kellene elvégezni. Milyen elemek miatt erős a bázisitalálkozók szerepe az IPR fókusz kialakításában?*

Hipotézisünk szerint a kooperatív nyilvánosságnak lehet ebben igen jelentős szerepe, vagyis amikor egyszerre kapok visszajelzést a velem együttfejlesztőktől (más bázisintézményi kollégáktól és a fejlesztést segítő szakemberektől).

Hospitálások más intézményekben

A hospitálást, mint fejlesztési eszközt, összevetve a módszertani tantestületi tréningek, a megalakult fejlesztési csoportok, a fejlesztésben résztvevő és gyakorló kollégák, valamint az egész iskolára kiható fejlesztés szempontjaival, azt lehet mondani, hogy a hospitációk magas száma erősen hatott a szakmai adaptációra. Ahol magas a hospitációs szinopszisszám, ott a többi

régióhoz viszonyítva magasabb a fenti eszközök színopsziszszáma is. A hospitálás tehát segít a gyakorlati adaptációs folyamatok lebonyolításában, sőt talán ösztönzi is őket.

Azaz, ahol a legmagasabb volt a hospitációk száma, ott alakult a legtöbb intézményi fejlesztési csoport, ott legáltalánosabb a konkrét módszertani fejlesztés hatása. Fontos azonban, hogy a hospitáció nem tudta a fejlesztés fókuszát és az eszközök stratégiai felhasználását megerősíteni. Arra tehát alkalmas, hogy fokozza a fejlesztési kedvet, de nem jelent garanciát a fejlesztés módszertani és stratégiai hátterére.

Módszertani tantestületi képzések és fejlesztési csoportok

Az egyes intézményekben az IPR tréningen feltárt területek fejlesztésére létrejött csoportok működésében az építő egymásrautaltság a legjellemzőbben érvényesülő kooperatív alapelv. Ez azt jelenti, hogy a párhuzamosan zajló többféle intézményi fejlesztés kiscsoportjai mozaikszerűen illesztették össze a fejlesztés végén eredményeiket, melyek összességében adták a komplex IPR fejlesztést.

E területen fontos stratégia volt, hogy a fejlesztési csoportok munkáját megalapozza tantestületi képzés. A módszertani képzések és a fejlesztési csoportok összekapcsolódásának alacsony értéke (nem magasabb mint 10%) azonban azt jelzi, hogy éppen a gyakorlati fejlesztés területén sikerült legkevésbé hatékonyan alkalmazni a fejlesztés stratégiáját. A fejlesztő elemek összekapcsolásának nehézségét fokozta a módszertani képzések időbeli csúsztatása is. *A hálózati projektszervezés következő lépésében fontos, hogy kiemelt figyelmet kapjon a hálózati szolgáltatás és az intézményi fejlesztés szorosabb összehangolása.* Módszertani képzések hiányában nehéz lehetett megalapozni a fejlesztési csoportok munkáját.

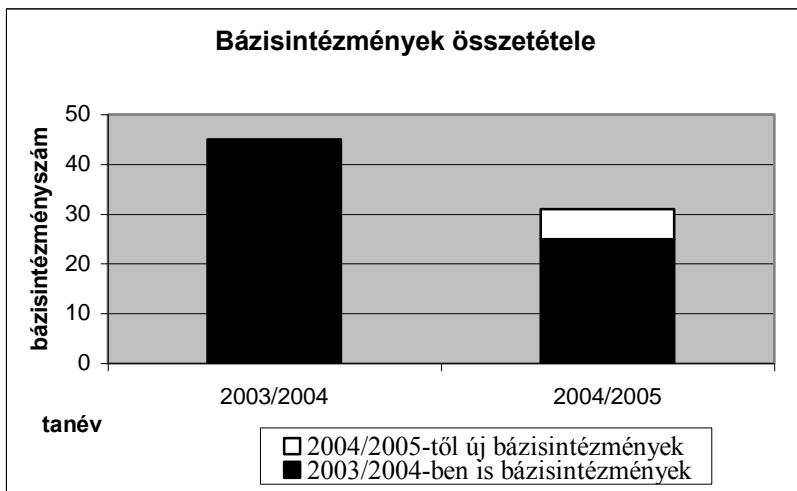
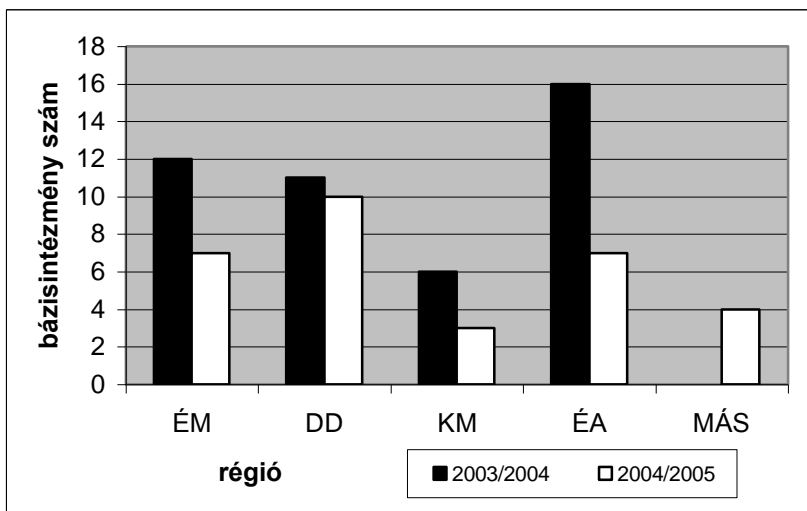
Bázisintézményi szolgáltatások: IPR és OOIH hospitáció

A bázisintézményi szolgáltatások az egyéni felelősség elvét mozgósították az együttműködés területén. Az intézmény az általa bemutatott terület szolgáltatások formájában megvalósuló nyilvánosságán keresztül folyamatosan mélyítette az IPR interiorizációs szintjét. A kutatásunk is kimutatta, hogy ahol magasabb a szolgáltatási színopszisszám, ott magasabb az IPR fókusz is. Nyilvánvaló, hogy az az intézmény, amely 8-10 más intézmény előtt képviseli egy fejlesztési projekt elveit és gyakorlatát, a többiek visszajelzéseire is építve egyre inkább fókuszálni képes a fejlesztés irányelveire és gyakorlatára. Itt kimutatható, hogy a differenciálás téves értelmezésével – miszerint csak az előrébb járó intézményeknek ad szolgáltatási lehetőséget -, a hálózat csökkentette a bázisintézmények IPR fókuszálását segítő eszközöket. A kooperatív tanulás elvei is igazolják, hogy a szolgáltatói („tanító”) szerep segíti az intézmény saját fejlesztését is, ezért az egyenlő részvétel elve mentén kell megszervezni az OOIH szolgáltatói eszközrendszerét.

Az együttműködés folytatása: HEFOP 2.1.3

A következő mélyfűrást a nyertes HEFOP 2.1.3-as bázisintézményeknél kell megtenni, hogy megnézzük, mennyire interiorizálódott az IPR két stratégiai célja a pályázatot készítő intézményekben az elkészült és nyertes pályázataik tükrében.

Az alábbi táblázatok számszerűen mutatják az OOIH intézményeinek alakulását.



	ÉM		DD		KM		ÉA		MÁS		ÖSSZ		
2003 2004	12		11		6		16		0		45		
2004 2005	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	A = ismét nyertes intézmény
	7	0	9	1	3	0	6	1	0	4	25	6	
	7		10		3		7		4		31		B = új nyertes intézmény

Összefoglalás

A hálózati fejlesztési eszközök közül a saját-élményre épülő, szakmai alapú horizontális együttműködés 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 integrációs oktatáspolitikai értékeivel, céljaival való azonosulásban 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) közötti régiónkénti eltérés nem befolyásolta erősen az IPR fókuszot. Erős befolyás csak abban az esetben látható, amikor a vertikálisan szerveződő eszközök erős horizontális eszközökkel kapcsolódtak össze. Így az OOIH által szervezett tantestületi IPR tréningek, bázisintézményi találkozók, intézményi IPR és OOIH hospitálási szolgáltatások – mint a horizontális fejlesztés elemei - a leghatékonyabb eszközöknek bizonyulnak a szegregáció felszámolásáért és az inkluzív pedagógia kialakításáért tett lépések sorozatában.

Ha a kooperatív fejlesztési alapelvek felől közelítjük meg a kérdést, akkor kimondhatjuk, hogy az intézményfejlesztési és hálózatépítési szintre is érvényesek a kooperatív fejlesztési eszközök hatékonyságáról szóló megállapítások. Az OOIH fejlesztésében ott érvényesülnek, válnak leginkább belsővé a fejlesztési célok és eszközeik, ahol

- építettek a fejlesztésben résztvevők együttműködő kompetenciáira,
- strukturálisan is biztosították az egyenlő részvételt,

- a párhuzamos interakció értelmében intézményi szintre differenciált szolgáltatást nyújtottak (pl. valóban megjelent a kistérségi koordinátor és a tanácsadó az intézmény életében),
- s ahol a különböző fejlesztő eszközök és fejlesztési területek építő és ösztönző egymásrautaltságát felismerve tevékenykedtek.

Az IPR, mint a minőségi oktatás-fejlesztés keretrendszerre, alapelveinek és eszközeinek köszönhetően nemcsak az intézmények belső fejlesztése számára ad útmutatást, hanem - alkalmazva az IPR rendszerét – egy fejlesztő hálózatban résztvevő intézmények fejlesztésben kibontakozó egyenlő esélyeit is biztosítja.

A kérdőív

B E S Z Á M O L Ó

**Az Országos Oktatási Integrációs Hálózat
„A társadalmi szempontból hátrányos helyzetű diákok integrált oktatásának
kistérségi szintű szakmai támogatását ellátó bázisintézményi státusz”-t
elnyert intézmények tevékenységeiről**

A szakmai beszámoló célja, hogy a bázisintézmény az általa végzett szakmai fejlesztő és szolgáltató tevékenységéről, melyet az OOIH támogatásával 2003. október 1-től 2004. május 15-ig végzett, részletes képet nyújtson. A bázisintézmények intézményi fejlesztő, hálózati együttműködő és szakmai szolgáltató feladatai egyik „pilot” programját jelentik az NFT 2004. őszétől induló és az OOIH által megvalósított HEFOP 2.1 „A” komponensének, valamint az ennek keretében meghirdetett HEFOP 2.1.3 pályázatnak. Az Önök által az alábbi szempontrendszer alapján készített tényszerű és kritikus beszámoló nagyban hozzájárul a hátrányos helyzetű diákok integrált nevelésének országos elterjesztését támogató szakmai hálózat kialakításához.

Intézmény neve:

Intézmény címe:

1. Kérjük, mutassa be a menedzsment munkáját.

- Sorolja fel, kik milyen területen láttak el feladatot.

(Menedzsment tagjai: 3 bázisintézményi dolgozó, tanácsadó és koordinátor)

Név	Feladat

- Ismertesse az IPR alapú intézményi fejlesztő munkát (max. fél oldal terjedelemben)

(Mellékletben kérjük csatolni *Az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés pedagógiai rendszere Bevezetési ütemterv* I. félévére előírt feladatok teljesítését igazoló dokumentumokat. Segítségként lásd a www.om.hu-on az Országos Oktatási Integrációs Hálózaton belül a „Segédanyag a hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszerének bevezetéséhez” című anyagot.)

- Mutassa be a menedzsment által az integrációs hálózatban nyújtott szolgáltatásokat.

(Az alábbi táblázat sorai bővíthetők a tevékenység számának megfelelően)

A szolgáltatás típusa (pl. információs nap szervezése, megjelenés a médiában, találkozó intézményvezetőkkel, polgármesterrel)	Szolgáltatás ideje, időszaka	A szolgáltatás szervezője, lebonyolítója	A szolgáltatás résztvevői (hány fő, mely intézmények, települések, melyik médiában jelentek meg, hány példány a kiadvány)

- Sorolja fel, hogy bázisintézménye által nyújtott szolgáltatásaihoz milyen információ-hordozó eszközöket használt.

(Kérjük, ha van honlapja, írja le elérhetőségét, és mellékelje szórólapjainak, kiadványainak, a sajtóban megjelent cikkek fénymásolatának egy-egy példányát. Az alábbi táblázat sorai bővíthetők a tevékenység számának megfelelően)

Az információhordozó típusa (pl. szórólap, újság, hírlevél, média megnevezése)	Megjelenés ideje, gyakorisága	Az anyag elkészítője	Kikhez jutott el az információhordozó (intézmények, települések, példányszám)

2. Kérjük, mutassa be a támogatott tantestületi továbbképzéseket.

- Kérjük, töltsse ki az alábbi táblázatot. A megjegyzés rovatban értékelje a képzés minőségét, hasznosságát. (Az alábbi táblázat sorai bővíthetők, az értékelés terjedelme max. fél oldal)

Képzés			A képzés tartalmának bevezetése		
A képzés és a képző megnevezése	Mikor zajlott a képzés	A tantestület hány százaléka vett részt	Név szerint kik kezdték el a bevezetést	Mely tantárgyakban és évfolyamokon	Hány gyereket érint

A képzés(ek) értékelése

3. Kérjük, részletezze, hogy intézménye milyen

hospitáció(ko)n vett részt.

- Kérjük, töltsse ki az alábbi táblázatot. A megjegyzés rovatban értékelje a hospitáción tapasztaltak minőségét, hasznosságát. (Az alábbi táblázat sorai bővíthetők, az értékelés terjedelme max. fél oldal)

Hospitálás			A hospitálás tartalmának bevezetése		
A tartalom megnevezése	Mikor és hol zajlott a hospitálás	A tanszék hány százaléka vett részt	Név szerint kik kezdték el a bevezetést	Mely tantárgyakban és évfolyamokon	Hány gyermek érte

A hospitáció(k) értékelése

4. Kérjük, mutassa be a régiójában szervezett bázisintézményi találkozót.

- Az alábbi táblázatot akkor töltsse ki, ha fogadóként szervezett bázisintézményi találkozót. (Kérjük, mellékelje a találkozót)

programját. A megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a találkozót, ha lehet, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezők, lebonyolítók			Résztevők		
Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	A tantestület hány százaléka vett részt	Bázisintézmények és az onnan érkezők száma	Egyéb résztvevők megnevezése és száma	

A bázistalálkozó értékelése

- Az alábbiakban ismertesse azokat a bázistalálkozókat, melyeken részt vett. (Ez az oldal a találkozók számától függően sokszorosítható. A megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a találkozót, szervezettsége, szakmai hasznossága szempontjából.)

Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	Tantestületéből kik vettek részt

A bázistalálkozó értékelése

Mikor zajlott a találkozó	Hol zajlott a találkozó	Tantestületéből kik vettek részt

A bázistalálkozó értékelése

5. Kérjük, fogalmazzon meg észrevételeket a hálózati szerepekkel és működéssel kapcsolatban.

(Az alábbi táblázat kitöltésével hálózatunk szervezeti formájának fejlesztését segíti.)

	A hálózati működésből adódó támogatások	
<i>Hálózati szerepek</i> ↓ ↓	<i>Miben segítette az Önök munkáját?</i>	<i>Milyen területen lett volna szükség nagyobb, illetve más irányú segítségre?</i>
Központi iroda munkatársai		
Régiós koordinátor		
Régiós asszisztens		
Kistérségi Koordinátor		
Tanácsadó		
Régiója más bázisintézményének munkatársai		

6. Kérjük, mutassa be és értékelje a programfejlesztő csoportok tevékenységeit.

(A táblázat sorai szükség esetén bővíthetők. Kérjük mellékelni a fejlesztő csoportok produktumainak másolatát.)

A fejlesztő csoport által fejlesztett eszköz neve az IPR-ben:

A fejlesztő csoport tagjai	Szakmai találkozók időpontjai	A fejlesztő csoport tevékenységei felsorolás-szerűen	A fejlesztés produktumai, konkrét haszna az intézményben	A csoport segítői (pl. koordinátor, tanácsadó)

A fejlesztő csoport munkájának értékelése (max. fél oldal)

A fejlesztő csoport által fejlesztett eszköz neve az IPR-ben:

A fejlesztő csoport tagjai	Szakmai találkozók időpontjai	A fejlesztő csoport tevékenységei felsorolás-szerűen	A fejlesztés produktumai, konkrét haszna az intézményben	A csoport segítői (pl. koordinátor, tanácsadó)

A fejlesztő csoport munkájának értékelése (max. fél oldal)

7. Kérjük, ismertesse az osztálytermek kialakítására kapott pénzösszeg felhasználását. (Kérjük, mellékelje a kialakított osztálytermek fotódokumentációját. Max. fél oldalban írja le, mely osztályok kerültek kialakításra, miért ezek kerültek kiválasztásra, illetve mik a tapasztalatok.)

8. Kérjük, ismertesse az intézménye által vásárolt szakirodalmakat. (A lista sorai szükség esetén bővíthetők. Kérjük, mellékelje a listában szereplő szakirodalmak közül minimum három könyv annotációját, melyeket szeretnénk honlapunkra feltenni. Szükség esetén formát biztosítunk az annotációhoz.)

Vásárolt szakirodalom szerzője, címe, könyvészeti adatai

9. Kérjük, ismertesse a fejlesztő eszközökre kapott pénzüsszeg felhasználását. (Kérjük, mellékelje a vásárolt eszközök listáját, írja le, hogy miért ezek kerültek kiválasztásra, illetve mik a tapasztalatok. Az eszközöket ajánlásokkal szeretnénk szintén a honlapunkra feltenni.)

Eszköz megnevezése	Indoklás, ajánlás, tapasztalat

10. Kérjük, adjon információkat a hálózati tréningekről.

- Az alábbi táblázatban értékelje saját intézménye számára szervezett tantestületi IPR tréninget.

A tréning időpontja	Tréner neve	Tantestület hány százaléka vett részt	Értékelés, produktum, konkrét haszna az intézményben

- Az alábbi táblázatot akkor töltse ki, ha az Önök intézményéből vettek részt kollégák trénerképzőn (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget.)

A tréning ideje	A trénerképző megnevezése (IPR, Hospitációs)	Kik vettek részt a tréningen?	A tréning hasznosságának értékelése

- Az alábbi táblázatot akkor töltse ki, ha tartott IPR tréninget (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezés, lebonyolítás			Résztevők	
A tréning ideje	A tréning helye	Tréner neve	Milyen településekről, intézményekből érkeztek?	Hány fő vett részt?

Az Önök által tartott IPR tréning(ek) értékelése

- Az alábbi táblázatot akkor töltse ki, ha tartott Hospitációs tréninget (Kérjük, a megjegyzés rovatban max. fél oldalban értékelje a tréninget, az elégedettségi kérdőívek felhasználásával.)

Szervezés, lebonyolítás			Résztevők	
A tréning ideje	A hospitációs téma (eszköz helye az IPR-ben)	Trénernek neve	Milyen településekről, intézményekből érkeztek?	Hány fő vett részt?

A Hospitációs tréning(ek) értékelése

11. Kérjük, írja le, hogyan tervezi a fejlesztő és szolgáltató munkájának folytatását. (Pályázik-e a HEFOP 2.1.3. programra, kikkel, milyen tevékenységekre? Eljut-e intézményéhez a tevékenységre igényelhető normatíva, ha igen, milyen összegben, és mire kívánják fordítani? Stb.)

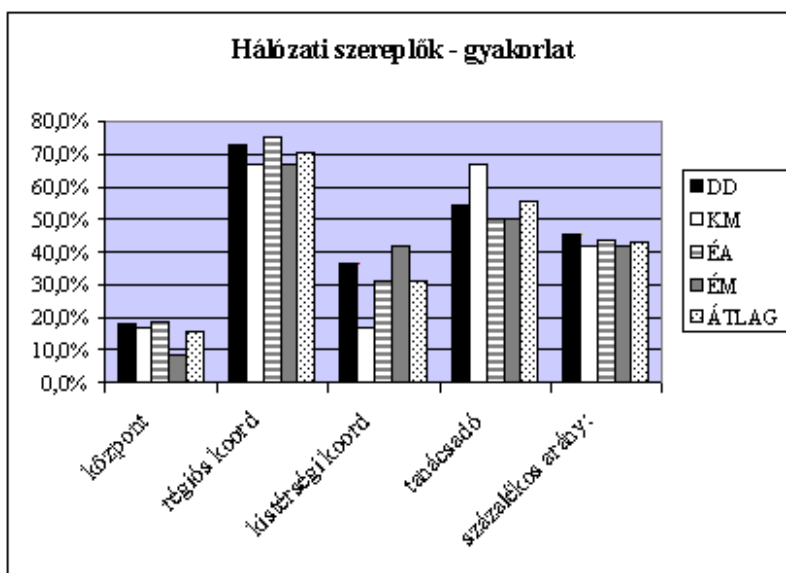
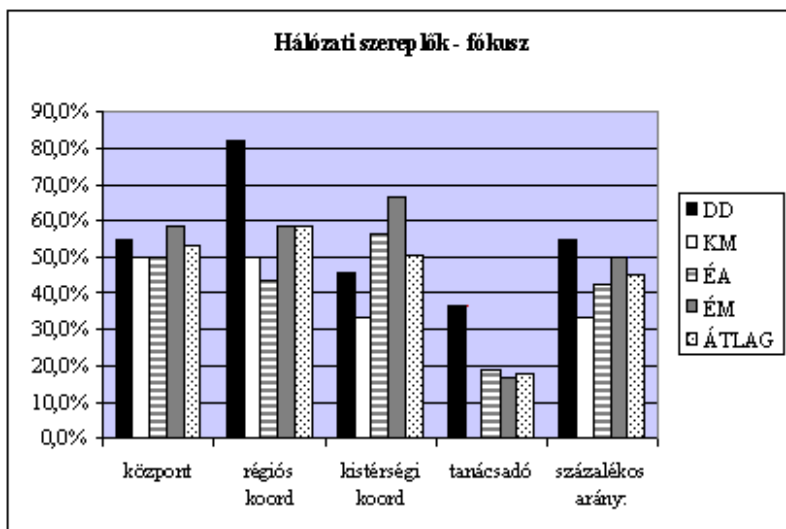
Dátum:.....

A beszámolót készítették (aláírás):.....

Ábrák, táblázatok

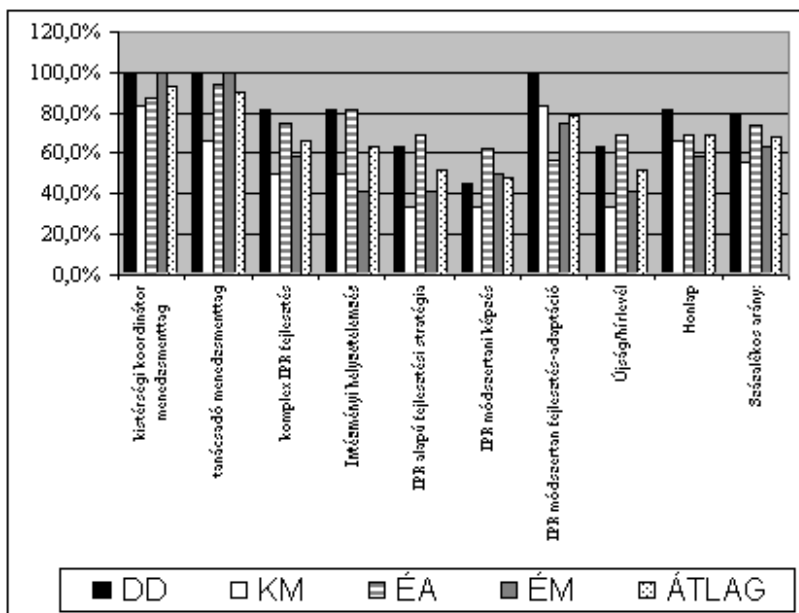
Hálózati szereplők - fókusz					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Budapesti központ: információs szerepe, feladata	54,5%	50,0%	50,0%	58,3%	53,2%
Régiós koordinátor: információs szerepe, feladata	81,8%	50,0%	43,8%	58,3%	58,5%
Kistérségi koordinátor: célcsoport képviselője	45,5%	33,3%	56,3%	66,7%	50,4%
Tanácsadó: komplex IPR bevezetésének segítése	36,4%	0,0%	18,8%	16,7%	17,9%
Százalékos arány:	54,5%	33,3%	42,2%	50,0%	45,0%

Hálózati szereplők - gyakorlat					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Budapesti központ: stratégia alkotó szerepe	18,2%	16,7%	18,8%	8,3%	15,5%
Régiós koordinátor: tanácsadás	72,7%	66,7%	75,0%	66,7%	70,3%
Kistérségi koordinátor: társadalmi környezettel	36,4%	16,7%	31,3%	41,7%	31,5%
Tanácsadó: módszertani segítség	54,5%	66,7%	50,0%	50,0%	55,3%
Százalékos arány:	45,5%	41,7%	43,8%	41,7%	43,1%



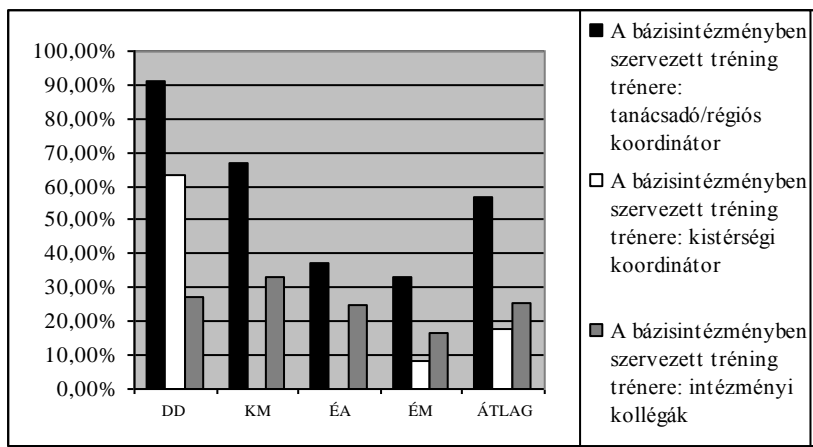
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Kistérségi koordinátor menedzsmenttag	100,0%	83,3%	87,5%	100,0%	92,7%
Tanácsadó menedzsmenttag	100,0%	66,7%	93,8%	100,0%	90,1%
Komplex IPR fejlesztés	81,8%	50,0%	75,0%	58,3%	66,3%
Intézményi helyzetelemzés	81,8%	50,0%	81,3%	41,7%	63,7%
IPR alapú fejlesztési stratégia	63,6%	33,3%	68,8%	41,7%	51,8%
IPR módszertani képzés	45,5%	33,3%	62,5%	50,0%	47,8%
IPR módszertan fejlesztés-adaptáció	100,0%	83,3%	56,3%	75,0%	78,6%
Újság/hírlevél	63,6%	33,3%	68,8%	41,7%	51,8%
Honlap	81,8%	66,7%	68,8%	58,3%	68,9%
Százalékos arány:	79,8%	55,6%	73,6%	63,0%	68,0%

IPR menedzsment értékelésének szempontjai és eredményei régióként és összesen



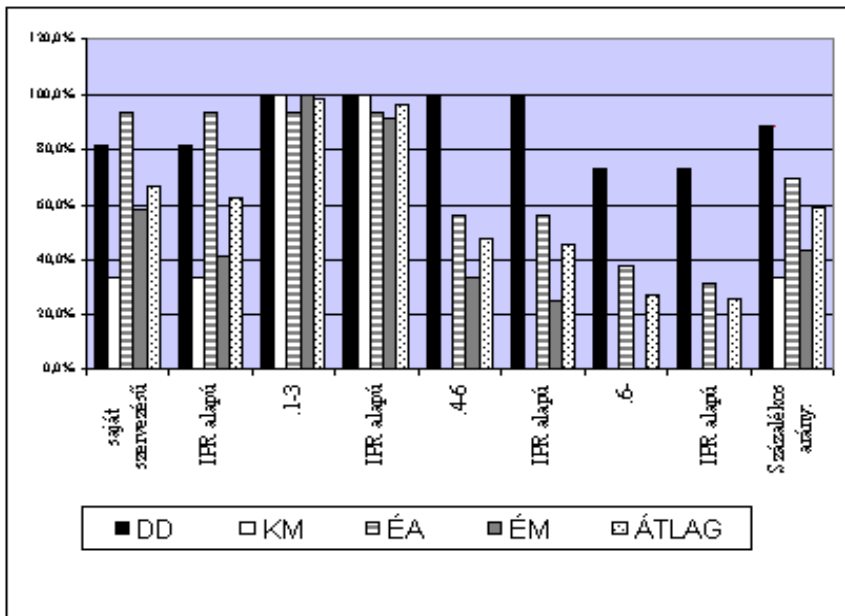
**Tantestületi IPR képzés saját intézményben – azaz a kérdőívet kitöltő
bázisintézményben**

	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
A tréning trénerre: tanácsadó/régiós koordinátor	90,9 %	66,7 %	37,5 %	33,3 %	57,1%
A tréning trénerre: kistérségi koordinátor	63,6 %	0,0 %	0,0 %	8,3 %	18,0%
A tréning trénerre: intézményi kollégák	27,3 %	33,3 %	25,0 %	16,7 %	25,6%



Bázisitalálkozók (%)

	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Volt-e saját szervezésű találkozó	81,8	33,3	93,8	58,3	66,8
Ez a találkozó tartalmában IPR alapú volt-e	81,8	33,3	93,8	41,7	62,6
Az intézmény 1-3 alkalommal vett részt nem saját szervezésű bázisitalálkozón.	100,0	100,0	93,8	100,0	98,4
Ez a találkozó tartalmában IPR alapú volt-e	100,0	100,0	93,8	91,7	96,4
Az intézmény 4-6 alkalommal vett részt nem saját szervezésű bázisitalálkozón.	100,0	0,0	56,3	33,3	47,4
Ez a találkozó tartalmában IPR alapú volt-e	100,0	0,0	56,3	25,0	45,3
Az intézmény hatnál több alkalommal vett részt nem saját szervezésű bázisitalálkozón.	72,7	0,0	37,5	0,0	27,6
Ez a találkozó tartalmában IPR alapú volt-e	72,7	0,0	31,3	0,0	26,0
Százalékos arány:	88,6	33,3	69,5	43,8	58,8



Az OOIH által támogatott módszertani képzések jellemzői					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Első képzés (van/nincs)	90,9%	100,0%	75,0%	83,3%	87,3%
IPR terület-e a szervezett képzés	90,9%	100,0%	75,0%	83,3%	87,3%
Létrejött fejlesztőcsoport a képzés tartalmának adaptációjára	45,5%	0,0%	43,8%	41,7%	32,7%
Második képzés (van/nincs)	45,5%	50,0%	37,5%	58,3%	47,8%
IPR terület-e a szervezett képzés	27,3%	50,0%	37,5%	58,3%	43,3%
Létrejött fejlesztőcsoport a képzés tartalmának adaptációjára	9,1%	0,0%	12,5%	16,7%	9,6%
Átlagos arány:	51,5%	50,0%	46,9%	56,9%	51,3%

Fejlesztési csoportok: innováció					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
A fejlesztési csoportok IPR-hez kötődésének százalékos aránya	90,9 %	94,4%	97,9%	100,0%	95,8 %
Módszertani képzés után a tanultak alkalmazói azonosak a fejlesztő csoport tagjaival (működő csoportok jellemzőinek átlaga)	7,6%	8,3%	7,3%	16,7%	10,0%
A fejlesztő csoport valóságos módszertani adaptációt végez (működő csoportok jellemzőinek átlaga)	100,0%	83,3%	88,5%	100,0%	93,0%
Százalékok átlaga	76,5%	66,7%	75,5%	88,9%	76,3%

Fejlesztési csoportok: általános fejlesztés					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
IPR-hez kötődő képzési háttér átlaga	33,3%	8,3%	40,6%	33,3%	28,9%
Egész iskolára vagy tagozatra vonatkozó fejlesztés átlaga	56,1%	38,9%	62,5%	70,8%	57,1%
A két értékelési szempont közötti különbség:	22,8	30,6	21,9	37,5	28,2

A fejlesztés tárgyi eszközei					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
IPR bútorzat – tanulóbarát környezet kialakítása	90,9%	50,0%	87,5%	83,3%	75,7%
IPR eszközök – fejlesztő eszközök vásárlása	63,6%	50,0%	68,8%	50,0%	58,1%
Százalékok átlaga	77,3%	50,0%	78,1%	66,7%	66,9%

Szakirodalmi hivatkozások					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
Hivatkozások száma: 1-3	9,1%	0,0%	0,0%	25,0%	8,5%
Hivatkozások száma: 4-6	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Hivatkozások száma: 6-nél több	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Százalékos arány:	3,0%	0,0%	0,0%	8,3%	2,8%

IPR tréning szolgáltatás					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
saját intézményben	27,3%	33,3%	18,8%	16,7%	24,0%
.4 alatt	63,6%	33,3%	18,8%	33,3%	37,3%
.4-10	54,5%	33,3%	12,5%	16,7%	29,3%
.10-	18,2%	16,7%	0,0%	16,7%	12,9%
Százalékos arány:	40,9%	29,2%	12,5%	20,8%	25,9%

OOIH hospitáció					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
IPR-hez köthető	63,6%	33,3%	37,5%	41,7%	44,0%
4 alatti számú	63,6%	33,3%	37,5%	50,0%	46,1%
4-10 közötti számú	54,5%	16,7%	37,5%	33,3%	35,5%
10 feletti számú	36,4%	0,0%	6,3%	33,3%	19,0%
Százalékos arány:	54,5%	20,8%	29,7%	39,6%	36,2%

HEFOP 2.1.3					
	DD	KM	ÉA	ÉM	ÁTLAG
partner egyezés: 1	72,7%	66,7%	75,0%	41,7%	64,0%
partner egyezés: 2	72,7%	50,0%	62,5%	33,3%	54,6%
partner egyezés: 3	54,5%	50,0%	56,3%	33,3%	48,5%
komplex IPR	63,6%	16,7%	31,3%	41,7%	38,3%
Százalékos arány:	65,9%	45,8%	56,3%	37,5%	51,4%

Felhasznált irodalom

¹ PISA vizsgálat 2000. alkotószerkesztő: Vári Péter (Műszaki Könyvkiadó Bp. 2003., 137-148p.)

² Lannert Judit: Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban (Iskolakultúra 2003/1, 70-73p.)

³ Jelentés a magyar közoktatásról 2000. szerk: Halász Gábor és Lannert Judit, 10. fejezet - Radó Péter: Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban (OKI, BP. 2000. 343-349 p.)

⁴ Wenglinsky Harold (2001) Teacher classroom practices and student performance. How schools can make a difference. Research report RR-01-19, Educational Testing Service, Statistics and Research Division, Princeton

Wenglinsky Harold: How teaching matters... Milken Family Foundation 2000. october (www.ets.org)

⁵ Kertesi Gábor-Kézdi Gábor: Szegregáció az általános iskolában – okok és következmények (kézirat, Budapest, 2. változat, 2004. október 12., 13-14 p.)

⁶ K. Mollenhauer: Szocializáció és iskolai teljesítmény (KJK, Bp. 1974. 189-217 p.)

⁷ Lannert Judit: Hatékonyság, eredményesség, méltányosság (Új Pedagógiai Szemle, 2004.12, 3-16p.)

⁸ Radó Péter: A humán erőforrás-fejlesztési tényező (Educatio, 2003. tél, 566-580 p.)

⁹ Bajomi Iván-Berkovits Balázs-Erőss Gábor-Imre Anna: Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai öt európai országban (Educatio, 2003. tél, 580-602 p.)

¹⁰ Forray R. Katalin: A kisebbségi Oktatáspolitikáról (PTE BTK, Pécs, 2000., 9-23p.)

¹¹ 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.)

¹² 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet 39/D. § (4) és 39/E. § (4) bekezdése

¹³ Hermann Zoltán-Horn Dániel: A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának finanszírozási módszerei (Új Pedagógiai Szemle 2004. március, 3-18p.)

¹⁴ A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képességkibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere (Oktatási Közlöny XLVII. Évfolyam, 20. szám – 2003. augusztus 6., 3241-3248 p.)

¹⁵ Kozma Tamás: Etnocentrizmus (Educatio 1993. 2/2)

¹⁶ Forray R. K. Hegedűs T. A.: Cigány gyerekek szocializációja (Aula, Bp. 1999. 144p.)

¹⁷ Derdák – Varga: Az iskola nyelvezete – idegen nyelv (Új Pedagógiai Szemle 1996/12, 21-37p.)

Derdák – Varga: A hátrányos helyzet tartósodása (Educatio – 2003/4.)

¹⁸ Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona: Cigány gyerekek az általános iskolában (OKI – Új Mandátum Kiadó, Bp.2002.)

¹⁹ Dr. Spencer Kagan: Kooperatív tanulás (Önkonet KFT, Bp. 2001., 2:7-2:10 p.)

²⁰ Forray R. Katalin: Romapedagógia? (Iskolakultúra 2001/12, 119-122 p.)

²¹ Kelman, Herbert C.: A szociális befolyásolás három folyamata (in: Szociálpszichológia – szöveggyűjtemény, Lengyel Zsuzsanna vál., Osiris, Bp. 1997. 225-233. oldal)

²² Pető Ildikó: Inklúzió a nevelésben (Iskolakultúra 2003/10, 3-13p.)

²³ Johnson, Roger T. és David W., Holubec, E.: Circels of learning (Inteaction Book Company, Edina, Minnesota 1990.)

²⁴ Torgyik Judit: Hatékony iskola: együttműködő iskola (Új Pedagógiai Szemle, 2004. október, 32-41 p.)

²⁵ Klein Sándor: Vezetés és szervezetszociológia (SHL Hungary KFT, 2001. 58-76p. és 372-384 p.)