

Autonóm iskola – önálló tervezési stratégiák

Ha összehasonlítjuk az egy évtizeddel ezelőtti és a jelenlegi iskolaműködést, nagy változásokat tapasztalunk. A jelenség lényege, hogy az iskola önállóságra van „ítélve”; a létezésének terepet adó mozgástér nem az oktatáspolitikai centrum és a saját illetősége közötti vertikumban található, hanem az intézmény és a helyi közösség közötti horizontban; munkájának értékét nem egyszerűen a felügyeleti ellenőrzések és minősítések kvalifikálják, hanem a helyi közösség – az iskolahasználói, kliensi, partneri, fenntartói kör – fejezi ki a nevelési szükségleteket kielégítő funkcióval kapcsolatos elégedettségét, elégedetlenségét.

Ha a jelenséget az irányítás és vezetés dimenziójában ragadjuk meg, akkor különösképpen az intézményi működés tervezésével és értékelésével kapcsolatban merülnek föl új követelmények.

A tervezés az iskolaműködés reprezentációja

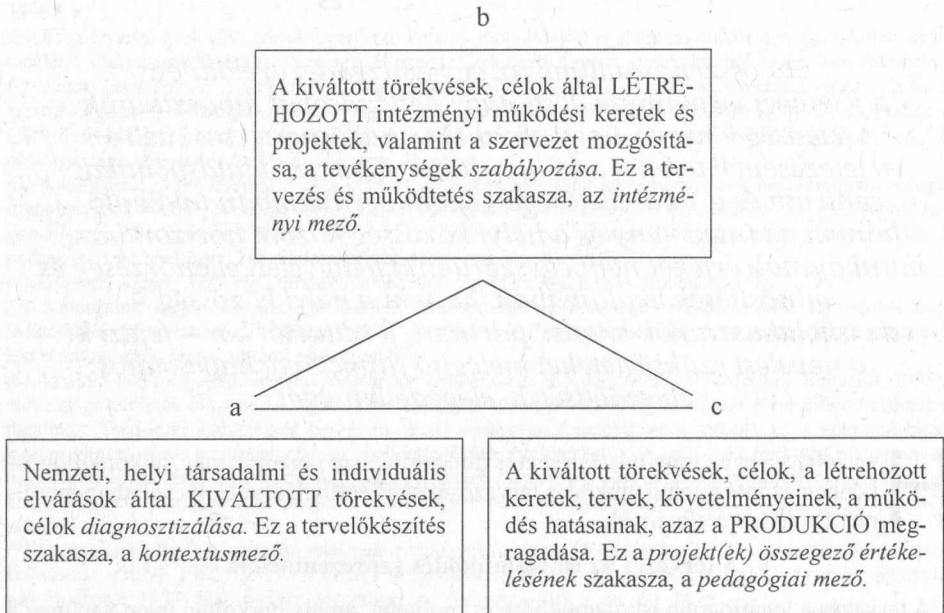
A tervezés a legátfogóbb iskolaműködtetési művelet, amely burkoltan jelen van még a központosítottan előre programozott oktatási-nevelési folyamatokban, az operatív tervekkel mozgató iskolákban is. Az önálló, a saját problémáit azonosítani és megoldani képes iskola aktivitására viszont a tervezési teendők teljességének végrehajtása a jellemző. Amikor az iskolát mozgósító követelmények nem egyszerűen az oktatáspolitikai centrumban, hanem döntően a helyi közösségben fogalmazódnak meg, akkor a „jól bevált” irányítási, vezetési módszerekkel nemigen lehet az intézményt teljesítőképes állapotban tartani. Csak a jövőt fürkésző, az iskolahasználók szándékaira, igényeire is fogékony, a célok megvalósítását előrevetítő tanári együttes számíthat sikerre.

Az intézményes kényszerek mellett a modern iskola működésében közvetlenül érdekeltek személyes emberi, lelki szükségletei is a valóságos tervezést feltételezik. A túlzottan elaprózott és mechanikusan előre programozott munkát nehéz elviselni. A demokratikus társadalomban és szervezetben az ember nemigen viseli el azt, hogy nincs köze az intézményi események és döntések megvalósulásához. Normális körülmények között a pedagóguscsoportok igénylik, hogy nevelési koncepciójukat és gyakorlatukat saját maguk alakítsák ki. Némely iskolaigazgató és nevelőtestület már azzal is elégedett, ha az intézményvezető tervezői hatásköre megnövekedik, másoknál viszont a tervezésben való sokkal szélesebb közreműködés igénye fejeződik ki, annak tudatában, hogy a kiterjedtebb részvétel a tanítói, tanári „csapat” kollektív aktivitásának előfeltétele.

A fenti tervezésstratégia kibontakoztatása a modern iskola egyik jelentős szervezeti erőforrás. Érvényesítése lehetővé teszi az intézmény jellemzőinek azonosítását, a nevelésben érintettek törekvéseinek, céljainak feltárását, kifejezését, az egyének és csoportok munkájának összehangolását, a hatásos, eredményes iskolaműködést. A tervezés reprezentáns része annak a folyamat- és tevékenységsszövedéknek, amelyet intézményi mű-

köedésnek lehet nevezni, amely az iskolát – a szervezetet, a tanárokat és a növendékeket – mozgósító

- a) törekvések, célok azonosítását;
- b) a programozást és aktivizálást;
- c) a kidolgozott tudás, attitűdök és képességek számbavételét jelenti.



1. ábra: Séma a diagnózis, a tervezés és az értékelés összefüggéseiről

Tervezésterepek, tervezéstípusok

A tervezésterepek közül mindenekelőtt az oktatási-képzési folyamat programozása vonja magára az érdeklődést. A központosított irányítási rendszerben működő iskolában az egyes pedagógusra hárul a munka és a felelősség; a tanító, tanár a maga elszigeteltségében végzi feladatát, a kollektív fellépéshez nincsenek indítékok. A tantervi anyagnak a tanmenetben és az óravázlatokban való egyszerű és maradéktalan szétosztásáról van szó. A konstrukcióban rejlő szándék az, hogy az egységes és részleteiben is kötelezően végrehajtandó tanterv az egyes tanító és tanár osztálybéli tevékenységére hasson.

A decentralizált rendszerben a tanítási és tanulási folyamat tervezése nem az egyes pedagógus feladata és nem is az osztály kereteire vonatkozik, hanem a pedagóguscsapat tennivalója és az intézmény szintjén aktuális. Ez a helyi tantervkészítés esete.

Az oktatási folyamat tervezésében időről időre megjelenhetnek egyéb kurrens szükségletek, mint például az értékelés különböző formáinak megerősítése, továbbfejlesztése vagy változtatása, új vizsgarendszer bevezetése, a megmértetésekre felkészítő próbavizsgák szervezése, a növendékek tanulásteljesítményeinek ún. követő vizsgálata a soron jövő iskolafokokozatokban és hasonlók.

Szélesebb tervezésmező a nevelési szervezet működtetésének terepe, ahol az „iskolakultúra” – az iskolaközösségi tapasztalatok, beállítódások és normák – alkalmazásának, érvényesítésének jövőbeni kalkulációja az esedékes, másrészt a társadalmi beilleszkedés, az állampolgári nevelés eseményeinek, a tanulók kooperatív akcióinak előrevetítése a teendő.

A munkaszervezet működésének, a tanítók, tanárok és növendékek intézményi tevékenységének, interakcióinak programozása nem maradhat ki a tervezésből. Ebben a cselekvésmezőben az idő és a tér használatának, az anyagi, fizikai, szellemi források feltárásának, mobilizálásának, a személyzeti munkának, a belső információs rendszernek az átgondolásáról lehet szó.

Különös tervezésfeladat az eszközrendszer használatának elővételezése, amelynek során a helyiségek kihasználása, a pénzgazdálkodás, a beszerzések, a meglévő eszközök rendszerbe állítása, új instrumentumok készítése, dokumentációs központ kiépítése és hasonlóak jöhetnek szóba.

Az életkeretek megtervezése a tanulók fogadására, elhelyezésére, étkeztetésére, klubok létrehozására, ünnepélyek, reprezentatív iskolai események megszervezésére vonatkozó távlatok felvázolását jelenti.

A szociális környezettel kialakítandó kapcsolat sem formálódik esetleges reagálásokkal, s az iskola arculatának formálása, a PR-technikák használata is komoly tervezést igényel.

A *tervezéstípusok* közül mindenekelőtt az operatív tervek emelhetők ki, amelyek általában már előre programozott döntések végrehajtására vonatkoznak. Ilyen dokumentum az iskolai munkaterv, melynek kiindulópontjai több-kevesebb egyértelműséggel az oktatáspolitikai ajánlásokban fogalmazódnak meg. Az *ütemterv* következetesen műveletekre bontott program, a tennivalók, a határidők és a felelősök olvashatók ki belőle.

A *stratégiai tervezés* jövőbe nézést jelent, a távlati és saját elképzelés szerinti elkötelezettséget, felelősségtudatot, célratörő vállalkozást. Jellemzője a helyi aktivitások, előremutató változások, innovációs folyamatok gerjesztése. Stratégiai terv nélkül aligha lehet sikeresen felépíteni szerkezeti és/vagy tartalmi iskolafejlesztési programokat, újfajta középiskolai cikluskonstrukciókat, alternatív pedagógiai megoldásokat, átfogó pedagógiai akciókat. Mindehhez invenció, jó oktatáspolitikai tájékozottság, a helyi politikai, gazdasági és kulturális folyamatok, szükségletek jövőjének ismerete kell.

A stratégiait a *távlati tervtől* legfeljebb annyiban lehet megkülönböztetni, hogy az előbbinek a találékonyság-elem inkább része. A *középtávú terv* a stratégiai és hosszú távú elképzelések közelítő pontja, bár önmagában is megállja a helyét. A célok, az eltervezett nagy akciók paraméterei, teljesítésének kritériumai határozottak, de szélesek, lehetőséget adnak a kiigazításra.

A *hálóterv* sajátos technikával készül. Legegyszerűbben alkalmazható formája a diagram. A cél, a belőle következő feladatok legrövidebb időn belüli és legkisebb befektetéssel történő megvalósítását szolgálja, miközben lehetővé teszi a fennakadás kockázatának minimálisra csökkentését. Komponensei: az adott folyamat lényeges pontjai, a kritikus (döntő) részfolyamatok, a műveletek és optimális sorrendjük, a kritikus út. Ez utóbbi a teljes feladat elvégzésének legkedvezőbb menete. Sajátos teendő még a tennivaló és a befejező esemény tartalmának, jellemzőinek pontos rögzítése, a kidolgozandó események jegyzékének és a tevékenységlista elkészítése, az események sorszámozása, időléptékes vázlat készítése a műveletekről.

A *projekt* különös terv, benne a célok operacionalizálása olyan mértékű, hogy viszonylag pontosan meg vannak jelölve a teljesítendő tevékenységek, a kidolgozandó képességek, létrehozandó produkciók.

Különös tervezésfeladat az eszközrendszer használatának elővételezése, amelynek során a helyiségek kihasználása, a pénzgazdálkodás, a beszerzések, a meglévő eszközök rendszerbe állítása, új instrumentumok készítése, dokumentációs központ kiépítése és hasonlóak jöhetnek szóba.

Az iskolában a projekt vonatkozhat egy összetett tanítási-tanulási egység hosszabb időtartamú feldolgozására, rendszerint valamilyen komplex téma, problémakör tantárgyközi megvizsgálására, az időszzerű ismeretek megszerzésére, képességek kimunkálására. A nevelési, szervezési, fejlesztési terv tárgya viszont valamilyen iskolaközösségi egység működésének gazdagítása.

Az *intézményi projekt* szélesebb terjedelmű és tartalmú oktatási és nevelési programok kidolgozását jelenti. Hazai viszonyaink között ez az iskolaműködés terve. Ebben a minőségben több és teljesebb, mint a manapság pedagógiai programnak nevezett dokumentum. Egyrészt felfedezhetők benne az éppen időszzerű fejlesztési feladatok, olyanok mint a differenciált fejlesztés érvényesítése, a tanári csapatmunka kibontakoztatása, az interdiszciplináris tanítás- és tanulásszervezés, a rugalmas időtervezés, az osztálykeretek dinamikus változtatása, másrészt az iskolaműködés teljességét célozza meg, a részfeladatok egységes koncepcióba rendeződnek benne.

A projekt-tervezéstípusban érzékeltetni lehet a helyi szükségletek, célok, adottságok, erőforrások számbavételét, az iskolaműködés teljességének megragadása mellett a résztvevők pontos lebonyolításának szándékát is. Kétségtelen, hogy az önállóan és eredményesen (hatásosan) működő, a fejlesztésre összpontosító iskolában előbb vagy utóbb az intézményi projekt lesz az elfogadott tervezéstípus.

Döntő műveletek a tervezésben

A korrekt tervezéshez három kritikus művelet tartozik: a vonatkozási pontok megkeresése, a célok operacionalizálása és az értékelés megragadása.

A vonatkozási pontok keresése

Mindenekelőtt a dokumentum elkészítésekor felmerülő fogalmak, tervezésmódszertani konstrukciók jelentését kell tisztázni. A referencia tárgyias, hiteles tanúsítvány egy technológia, szerkezet, szervezet vagy intézmény működésének és eredményeinek a jövőben kétségkívül várható állapotáról. Ebben az értelemben egy pedagógiának is lehetnek referenciaiskolái, mint például a Decroly-pedagógiának a Párizs melletti St. Mandéban és Brüsszelben (az École Ermitage). Az oktatásügyi tervezésre alkalmazott analógiákkal a referenciarendszer információkra és adatokra alapozott vonatkozási pontok, elemek együttese, amellyel iskolaintézményi diagnózist, oktatási és nevelési terveket (projekteket), az ezekkel kapcsolatos értékelést lehet készíteni, végezni.

A viszonyítási pont külső elem, a pontosan kifejezett műveleti cél, az elérendő eredmény többnyire mennyiségi terminusokban kifejezve: milyen az a tárgy, amelyet létre kell hozni; milyen munkát kell teljesíteni?

A viszonyítási ponttal (pontokkal) összehasonlítható és adott esetben összetett „produkció” az eredmény.

A referenciarendszernek vannak *bemeneti és kimeneti tényezői*. Az előbbiben az osztály, az iskolaintézmény működésére és a produkcióra vonatkozó ideákat, ösztönző erőket és hatásokat vesszük számba, melyek három tengely mentén rendezhetők:

- az alapoknál az iskolarendszer és/vagy az egyes iskola céljait, azaz a finalításokat és az intézményi működésre és produkciókra vonatkozó jövőképet körvonalazzák az oktatáspolitikai dokumentumokra és a nevelésben együttműködő pedagógusok, szülők, növendékek, partnerek kikérdezésére alapozva a tervekészítők;

- a második bementi tengely a kezdeményezések vonala, ahol az adott iskolában folyamatban lévő programok és a még pontosan ki nem fejezett, s az elvégzett feladatokról szóló beszámolókból, korábbi tervekből, ezek következményeinek analíziséről kibontható jövőképek jelennek meg; ezek az összetevők eligazítanak, új elhatározásokra ösztönöznek, s régiék módosítására készítetnek;

– a stratégiák tengelye a meglévő és alkalmazott oktatási (nevelési) programokat, módszereket, „technikákat”, tanári és tanulói beállítódásokat, a helyi közösség nyilvánvaló és latens nevelési elvárásait, igényeit fejezi ki; mindezek láthatóvá tétele érdekében tanulmányozni kell az együttműködők cselekvési modelljeit, attitűdjeit, szokásait, a különböző viselkedési formákat és bánásmódokat.

A bementi tengelyekkel szemközti oldalon vázolhatók föl a kimenetiek, melyek valójában már értékelési kritériumok.

Az alapokra vonatkozóan itt egy-egy korosztály, évfolyamcsoport különböző nézőpontok szerinti fejlődését, viselkedését, tantárgyi tudásának és hozzáértésének kibontakozását, az egyes tanuló magatartásának, ismereteinek és képességeinek gazdagodását, illetve az ezek kimutatására utaló határozott szándékot kell érvényesíteni. Szabatos operacionalizálás esetén szóba jöhet az eltervezettek és a megvalósítás közötti eltérések mérése, a különböző megítélések egyezési fokának érzékelése, a szülői elégedettség szondázása stb.

A kezdeményezésekkel szembeni rendszerkimeneteli oldalon a létező markáns célok és ezeknek az iskolai tevékenységekben való kétségtelen megjelenése vehető számba. Ugyancsak itt azonosíthatók az iskolai folyamatokban való tanulói, szülői, partneri részvételt jelző dinamikus jelek.

A stratégiák kimeneti oldalán éppen a modellek műveleti értékessége, az attitűd- és szokásrendszerek hatóereje a kérdésfölvetés tárgya, például: adott tanításmódszertanhoz tartozó didaktikai eszközök milyen mértékben lesznek hasznosak az alkalmazás során; az autonóm tanulói tevékenység gyakorlása milyen mértékben gyarapítja a növendékek problémamegoldó képességét; milyen a szülők véleménye az iskola tanításkultúrájáról, a választott oktatásmodellekről, módszerekről értékességéről?

A bement és a kimenet között természetesen ott van a „fekete doboz”, az intézmény-működtetés, a személyi, szervezeti és tárgyi adottságok mozgósítása. Ez az, amit meg kell tervezni, s amit a leghatékosabban a referenciarendszer fölvázolása után lehetséges elővételezni.

A referenciarendszer megalkotásának műveleti kerete egyszerű táblázattal és néhány példával a következőképp szemléltethető:

tengelyek	elemek	információk, források	bemeneti elemek	kimeneti elemek
alapok		hivatalos dokumentumok, partnerek kikérdezése	partnerek, kliensek céljai	tantárgyi tudás, kliensek elégedettsége
kezdeményezések		beszámolók korábbi tervekről és következményeiről	folyamatban lévő programok, jövőképek	markáns célok megjelenése az akciókban, dinamikus jelek
stratégiák		cselekvésmodellek tanulmányozása	módszerek, műveleti programok, beállítódások	a modellek hasznossága, hatóereje

A célok előkészítése a műveletek végzésére: operacionalizálás

A célok operacionalizálása kétszeresen jelentős művelet. Egyrészt az intézmény eltervezett, ésszerű és gazdaságos működtetését szolgálja, másrészt lehetővé teszi a követke-

zetes értékelést, amely úgyszintén az ésszerűsítés feltétele. A tennivaló a célok különböző szintjeinek kidolgozása. Hogy adott tevékenységek melyik szinten fogalmazódnak meg, az függ:

- a) a cél fontosságától (A);
- b) a vonatkozó területtől (B);
- c) a személyektől, akik a tervet végrehajtják, s akik profitálnak a folyamatokból (C);
- d) attól a módozattól, amellyel és ahogyan egy adott cél tevékenységi terminusokban leírható (D).

Az A szinten megjelenített cél általánosságban szerepel: egy iskola tanárai, növendékei a nevelőtevékenységek gyarapítása érdekében, a gazdálkodáshoz szükséges ismeretek és képességek kiművelése céljából meghonosítják az iskolaszövetkezeti formát.

A B szinten tovább kell differenciálni a célt vagy a célcsoportot, azaz pontosítandó a végrehajtás területe, a résztvevők személye és a tevékenység orientációja. Itt a probléma

Mivel a tanítók, tanárok rendelkezésére álló idő mindig kevés, a pedagógusok és növendékek tevékenységét, az iskolaműködést, a munkafolyamatokat érdemes ésszerűbbé, intenzívebbé tenni.

A lehetséges eszközök, megoldások közé kínálkozik a tantárgyközi tanítási, tanulási formák és rugalmas órarendi megoldások alkalmazása, az osztálykeret-átstrukturizálások stb.

egy-egy „fejlesztési” bontakoznak ki. Ugyanis meg kell különböztetni, hogy a tervezők az adott intézményben élők, dolgozók melyik rétegére és milyen cselekvésre vonatkoztatják a céljelölést. Az idézett tervezet kibontását folytatva kifejtendő, hogy milyen tanári és milyen tanulói csoportok, egységek szerveződnek az iskolaszövetkezetben; milyen gazdálkodási tevékenységek (iskolabolt, konyhakert, kisállattenyésztés, használt cikkek vására, más értékesítési formák stb.) megindítása, művelése időszzerű?

A C szintű célmegfogalmazások az intézményi szerkezetbe illesztik a változtatás szándékát. A célok megfogalmazásánál elkerülhetetlen a módszerek, az egyes tevékenységeknek helyet adó szervezeti körök, cselekvésmódozatok és a használható

eszközök pontosítása. Ez adja a végrehajtandó akciók keretét. Néhány újabb gondolat az előbbi példából: megszervezendők a gazdálkodási tevékenységek, kialakítandók a különböző akciókat végző csoportok (milyen munkamegosztással fog működni az iskolabolt; milyen lesz a beszerzés, értékesítés, elszámolás rendje, menete; mi történik a nyereséggel; hogyan lehet a munkában érdekeltté tenni a növendéket stb.).

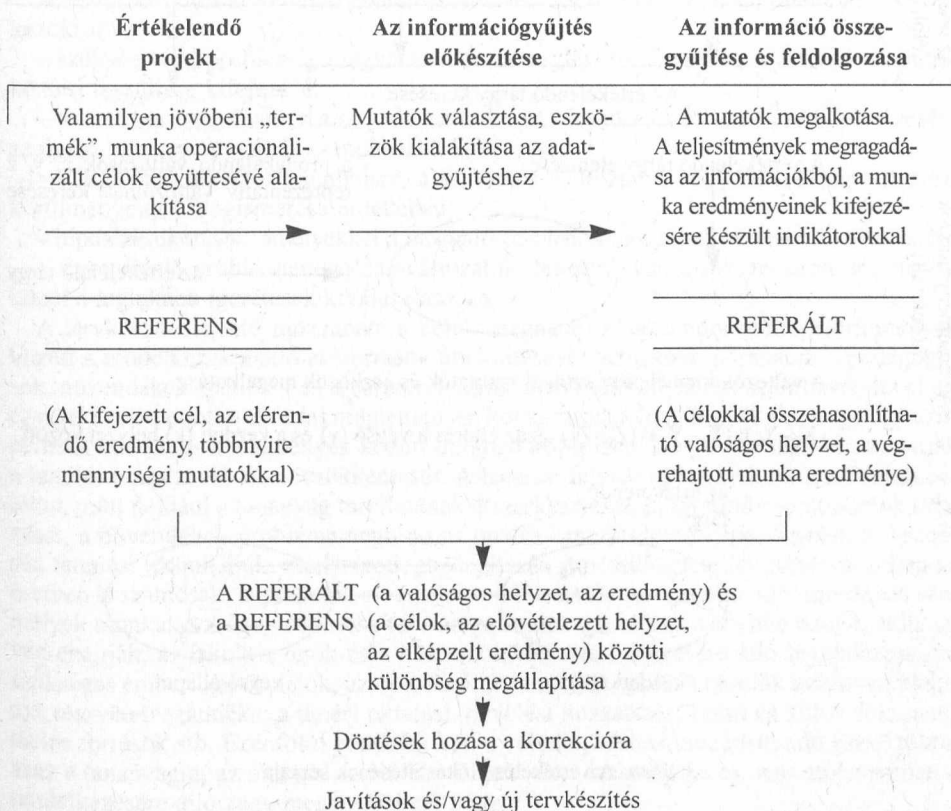
A célok D szinten való bemutatása már a változtatás érdekében bevezetendő – akár több, ugyanolyan végkimenetet ígérő tevékenység – leírása. Ki kell jelölni a résztvevők személyét, leírandók a cselekvésmódozatok, s határozottan utalni kell a várható eredményre. Az iskolaszövetkezetek esetében a különböző gazdálkodási tevékenységek szerveztségének körvonalazása, a munkák elosztása és összerendezése történik ezen a célszinten. A tervezők itt vázolhatják fel a várható gazdálkodási, nevelési eredményeket, feltételehető anyagi nyereséget, a bevételek iskolaközösségi felhasználását.

A tervvégrehajtás értékelésének előkészítése

Az iskola tervszerű működésének értékelése időben három esetben lehetséges: a jövőbeni tevékenységek eltervezése előtt, az adottságok megállapításakor a diagnosztikus értékeléssel; a programteljesítés, a végrehajtás szakaszában a szabályozó értékeléssel; a célok teljesítésének megállapításakor az összegező értékeléssel.

A szabályozó értékelés nem helyettesíthető mással. Alkalmazása egy program lehetőség szerinti kibontakoztatásának feltétele. A menet közbeni ellenőrzéssel megőrizhető a szervezet teljesítőképessége, szükség szerint változtatható az eszköz- és forrásfelhasználás, korrigálhatók az elmaradások.

A szabályozó és összegező értékelés kelléke a *mutató* (az indikátor), mellyel kimutatható az eltervezettet reprezentáló viszonyítási pont (a *referens*) és a teljesítmény, az eredmény (a *referált*) közötti megfelelés vagy eltérés.

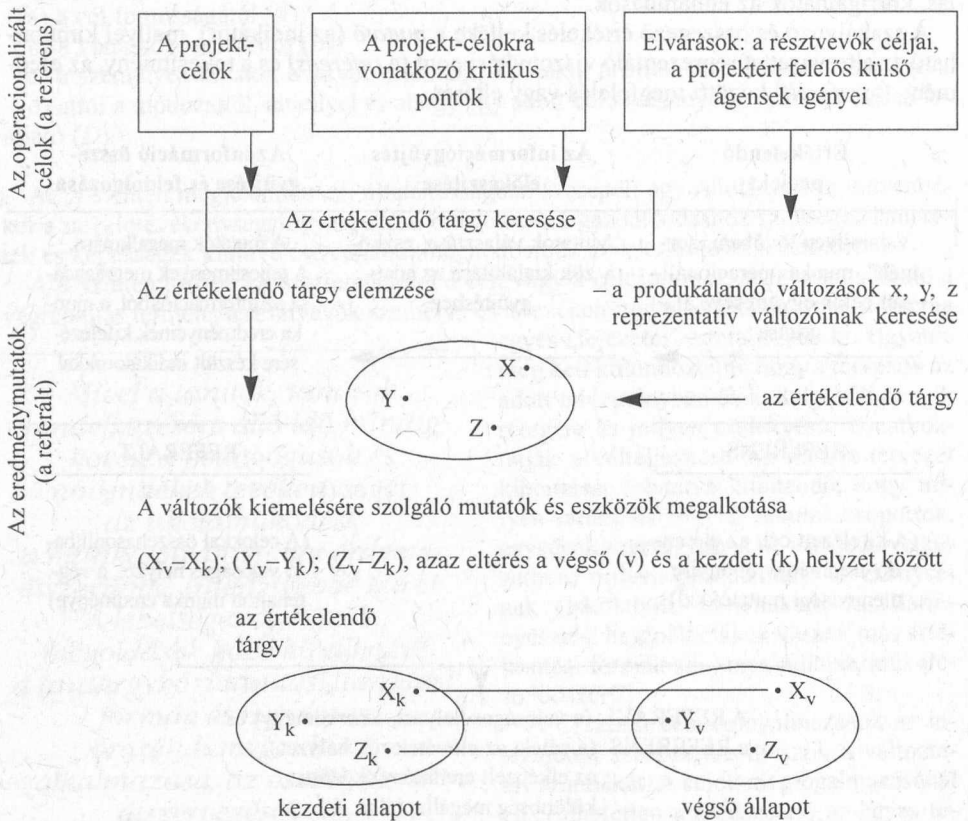


2. ábra: Az intézményi terv értékelési gyakorlatának jellemzői

A kifinomult, lebonyolított tervteljesítéshez az imént bemutatott és A-tól E-ig terjedő referenciaszinteken meg lehet alkotni a mutatókat: A-nál az indikátorok a globálisan felfogható hozadékokat célozzák meg; B célszinten a tevékenységi formák és a közreműködő csoportok azonosíthatók; C szinten az előbbieket megszámlálása és minősítése történik; D ponton lehet kimutatni a tervezettek megvalósulását, az oktatási és nevelési tartalmak, módszerek alkalmazásának következményeit, a tanári akciók sikerességét, sikertelenségét; E-nél az egyedi és konkrét jelenségek, események, teljesítmények számbavétele történik. B és C szinten inkább a folyamat közbeni, azaz a formális, az A, D és E cél-tételezéseknél inkább az összegező értékelés az aktuális.

Történjek az értékelés az itt bemutatott pontos céloperacionalizálás segítségével vagy egyszerűen a bementi cél-tételezések és a kimenetnél felfogható eredmények összevetésével, különös feladat az értékelendő tárgy keresése, majd a tárgy reprezentatív változó-

inak kijelölése. Ugyanis ritka esetben lehetséges az objektumot, jelenséget a maga teljességében megragadni.



3. ábra: Az értékelés előkészítésének sémája

Az indikátorok kialakításával az információként kezelhető vagy azokká alakítható adatok megragadása a cél. Ezek az értékelendő tárgy állapotáról vallanak. A felfogott adatok, információk összessége képviseli a valós helyzetet, az eredményt, a referáltat.

A mutatónak három fajtája ismeretes. Az egyik az előnyben részesített információ. Ebben az esetben az indikátor „befedi” az érdeklődés tárgyát. A már idézett tervezetből véve a példát: pénzben kifejezve mennyi nyereséget termelt az iskolaszövetkezet; a növények közül hányan tagjai a szövetkezetnek?

Más mutatók az értékelendő valóságot jelzik. Megalkotásukban az a törekvés fejeződik ki, hogy lehetőleg minél többet képviselhessenek a realitásokból. Folytatva az előbbi példásort: az iskolaszövetkezeti öngazgatásban milyen súllyal jelenik meg a közgyűlés, a választott végrehajtó vezetői együttes (bizottság), a feladatokat ellátó munkacsoportok sora, valamint ezek vezetőinek tevékenysége, illetékessége, felelőssége?

A harmadik fajta mutató egy kritérium konkretizálását szolgálja. Például ennek alapján ki lehet bontani az iskolaszövetkezeti tevékenységben való tanulói részvétel minőségét. Ez a jelenség mint eredmény megfogható a konstruktív és felelősségvállaló részvételen vagy az előírt feladatokat tisztességesen végrehajtó közreműködésben, netán a

„befektetői” alapállásban (csak a legszükségesebb közös döntéseknél való jelenlétben), esetleg a kívülmaradásban.

A célok, kritériumok mutatókkal való „föltérképezése” teszi lehetővé a tervezést, a terv alkalmazásával mozgósított intézmény működésének elemzését és értékelését, az eredmények (vagy elégtelenségek) beszámolóiban történő rögzítését.

A tervekészítés szakaszai

A tervelőkészítés különböző elhatározások sorozatával is leírható. Többnyire a következőkről van szó:

- szükségletek, problémák meghatározása, a meglévő és óhajtott intézményi állapotok közötti feszültség kifejezése;
- a tervezés tárgyának és a társadalmi-kulturális kontextus felismerésére, elemzésére szolgáló információgyűjtés szándékának kifejezése;
- vállalkozás az alapos analízisre, a fejlesztés, változtatás tárgyának, környezetének, körülményeinek megismerése érdekében;
- hipotézisalkotások, amelyekkel a megvalósítás lehetséges útjait vázolják fel a tervezők;
- a megfelelő problémamegoldás-változatok, fejlesztésvariánsok, tevékenységformák közül a leginkább ígéretesek kiválasztása.

A tervekészítés döntő mozzanata a célok meghatározása, amely rendes körülmények között a rendelkezésre álló erőforrások áttekintésével, az iskolai populáció – pedagógusok, növendékek, szülők – és a partnerek körében várható ellenállás számbavételével jár együtt. Ezen a ponton tévedni meglehetősen kockázatos dolog. Tegyük fel, hogy egy szociálisan hátrányos körülmények között dolgozó középiskolában a tervezők elhatározzák a tanulói lemorzsolódások csökkentését. A tanárok felvázolják a kitűzhető művelési célokat, mint például a tananyag tartalmának átszerkesztését, új tartalmi csomópontok képzését, a növendékek problémamegoldó és önálló ismeretszerző képességének fejlesztését, tanulási technikájuk, módszereik gazdagítását. A nélkülözhetetlen források ebben az esetben is számosak: a feladatok elvégzésére felhasználható óraszám, idő; mindazon személyek munkakészsége, akiknek a terv megalkotása a feladata, valamint azoké, akik azt végrehajtják; az iskolavezetők és a közreműködők rendelkezésére álló berendezések; a szükséges emberi kapcsolatok, az ösztönző intézményi légkör; a tanulók pozitívan alakított részvételi szándéka; a tanári oktatási, nevelési hozzáértés; belső és külső dokumentációs források stb. Ezenfőül gondolni kell a célteljesítéshez mozgósítandó eszközökre: azaz a tananyagra, az oktatási, szemléltető, művelési eszközökre, és nem utolsósorban a rendelkezésére álló vagy megszerzhető pénzre.

Mint ahogy az iskolaműködés jövőbe vetítésekor általában, az idézett példában (a lemorzsolódás csökkentése) is számos fékező tényező, körülmény előre feltételezhető: a kötelezően elvégzendő tantárgyi programok terjedelmessége, az ezekre fordítható óraszám szűkössége; a vizsgakövetelmények nehézségi foka; esetenként a családok és a környezet szerény szociokulturális adottságai; az iskolával szembeni tökéletlen szülői beállítódások; a bizonyos pontokon szerényebb tanári felkészültség; a növendékek a tanulással, művelődéssel szembeni magatartása stb. A fentiek mellett néha tanári csoportok lantens vagy kifejezett ellenállása teszi kétségessé a célok megvalósítását.

A példabeli és a hasonló projekteknél egy sor munkaszervezési feladatot is el kell végezni: meg kell változtatni a tanári és tanulói tevékenység felépítését; ajánlható az iskola munkarendjének ésszerűsítése az idő- és energianyerés érdekében. Felbecsülendő az is, hogy a megújított munkaszervezet, munkaszervezés milyen újabb erőfeszítést kíván a közreműködőktől, s hogy az átalakítás valóban fölszabadítja-e a célba vett forrásokat.

Ezt követően érdemes átgondolni a működés új módozatait, s kiderül, hogy új – természetesen időigényes – feladatok jelennek meg. Az idézett terv esetében a következők vehetők figyelembe: egyeztető megbeszélések tanárok között; növendékek korrepetálása

a felzárkóztatás érdekében; időigényes tanítási módszerek és eszközalkalmazások; pártfogói tevékenység; tanári továbbképzés stb.

Mivel a tanítók, tanárok rendelkezésére álló idő mindig kevés, a pedagógusok és növendékek tevékenységét, az iskolaműködést, a munkafolyamatokat érdemes ésszerűbbé, intenzívebbé tenni. A lehetséges eszközök, megoldások közé kínálkozik a tantárgyközi tanítási, tanulási formák és rugalmas órarendi megoldások alkalmazása, az osztálykeret-átstrukturizálások stb.

A terv írásbeli megjelenítése valóságos fontosságához viszonyítva sokkal nagyobb figyelmet szokott kelteni. Persze a műveletet nem lehet mással helyettesíteni. Az írásos alaknak tevékenységre ösztönző, orientáló, mozgósító, eligazító, emlékeztető szerepe van. Másik hivatása a reprezentáció: az intézményi stratégiát, politikát képviseli a helyi közösség előtt; tájékoztató, adott esetben támogatást kérő dokumentum az iskolafenntartó számára.

A terv írásbeli terjedelme ne legyen több 5–10 oldalnál. Viszont megkívánható követelmény az egyszerű fogalmazás, a világos szerkezet és az érthetőség. Mindenesetre ajánlható a célok és eszközök szemléletes összekapcsolása. A részletesen operacionálizált egységek a mellékletbe valók, ugyanide érdemes helyezni az egyes pedagóguscsoportokra vonatkozó útmutatásokat, feladatleírásokat. Az írásos tervdokumentum a szerény és realista alapállástól kaphat hiteles arculatot.

Az írásos terv „lelke” az általános célok (A szint) bemutatása, amely nem hiányozhat a dokumentum elejéről, mint ahogy az intézmény legfontosabb – a szerkezetre és a működésre vonatkozó – adatainak a közlése sem. Jó értelemben vett propagandisztikus lépés az intézményre kiváltképp jellemző, irányadó elvek megjelenítése, mint például a tanári csapatmunka előnyben részesítése, a hagyományos tanulócsoporti viszonyok időről időre történő átszervezése, interdiszciplináris tanítási szakaszok beiktatása a szokásos menetbe, rugalmas órarendek érvényesítése, felzárkóztató programok alkalmazása stb.

Irodalom

- Broch, M.-H. -Gros, F.: *Comment faire un projet d'établissement scolaire*. Chronique Sociale. Lyon, 1991.
Figari, G.: *Évaluer: quel référentiel? Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. De Boeck, Université, Bruxelles, 1994.