

Zalay Szabolcs

A felnőttképzés konstruktív akciója közoktatási szervezeti környezetben

1. Bevezetés

*„Alkotás az ember célja, mi örök időkre megmarad.”
Szörényi Levente*

A fenti cím egy tudatos vezetési koncepcióra utal, amely a konstruktivista pedagógiai filozófia jegyében egy konkrét közoktatási intézményben kerül kipróbálásra, mintegy “akciókutatás” formájában. Az intézmény a pécsi Leőwey Klára Gimnázium, az akciókutatás időtartama 2011 szeptemberétől 2016 augusztusáig. A kutatás vezetőjeként, egyúttal az iskola igazgatójaként, különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai élet “világszerű” megközelítésének, annak a többdimenziós modellnek, amelynek segítségével, a kutatás hipotézise szerint, megragadhatóvá válik a pedagógiai kultúra minősége és annak változása a közoktatási intézményben, szoros összefüggésben a tehetségfejlesztés eredményességével, beépítve a fejlesztési folyamatba az elmúlt évtizedek során szerzett felnőttképzési tapasztalataimat.

“Konstruktívan vezetni” annyit tesz, mint építeni, együttműködni, teremteni és emberekkel boldogulni. Jelenti a szó szerinti építkezést, az élhető környezet létrehozását, földből, fából, kőből és az ember alkotta anyagokból, egyúttal az emberi kapcsolatok hálózatának fejlesztését és pozitív szemléletű működtetését, valamint egy iskola igazgatását a konstruktivista pedagógia szellemében, a meglévő tudásbázisra és hagyományokra építve, ugyanakkor a legmodernebb pszichológiai és neveléstudományi kutatási tapasztalatokat felhasználva, hosszú távú eredményekre számítva. Mindeközben pedig benne foglaltatik a kifejezésben egy értékekkel és élményekkel teli, motiváló szervezeti atmoszféra fejlődésének segítése, amelyben a résztvevők szeretnek élni, és büszkék rá, hogy a pulzáló, befelé és kifelé irányuló, dinamikus folyamatoknak részesei lehetnek.

Az iskola, amely az ország és a város egyik kiemelkedő eredményeket hozó közoktatási intézménye, minden szempontból új korszakot kezdett a tavalyi évben. Ezért is szükséges a konstruktív megközelítés. Az új “köznevelési rendszerhez” való alkalmazkodás minden szempontból jelentősen hat az iskola életére. A csökkenő osztály- és gyerek-létszám átgondoltabb munkaerő-gazdálkodást kíván meg az intézmény vezetőségétől. Ennek a folyamatnak a humánus kezelése csak úgy lehetséges, ha az igazgató elősegíti az együttműködésre épülő kommunikációs hálózat „akadálymentesítését”, az átláthatóság minden irányú kiterjesztését. Egyúttal megteremtve és érvényesítve a közösség által elfogadott és a valódi értékeket differenciáltan megmutató minőségirányítási rendszer alkalmazási feltételeit a szervezet több szintjén, a tanóra-értékeléstől a szervezeti diagnózisig.

A konstruktivizmus pedagógiai filozófiai alapvetéséből következően egy „konstruktív vezető” számára a munkatársak és a szervezet fejlesztésének előtérbe helyezése nem csupán a „résztevő-központúság” általános ideológiai alapját jelenti, szembeállítva a tekintélyelvű „poroszos” és a „tervutasításos” beidegződésekkel, illetve a mai napig erőteljes társadalmi környezeti teljesítményelvvárásokkal. A legújabb tudományos kutatások talaján álló konstruktivizmus radikálisan egyértelműsíti, hogy a résztvevők „előzetes tudása”, „tudati állapota” és „irányultsága” messzemenőig meghatározza a változás folyamatát és annak eredményességét. Csak olyan pedagógiával és vezetői attitűddel lehet komoly változásokat előidézni, amely ezt a tételt nem pusztán figyelembe veszi, hanem vezetési gyakorlatának alapjává teszi. A konstruktív iskolavezetőnek ezért érdemes az autokrata irányítás helyett a facilitátor szerep felé fordulnia az eredményesség fokozása és a legitimitás megerősítése érdekében. Ennek a hangsúly-áttételnek a megvalósítására a magyar pedagógiai rendszerben ma már óriási az igény. A konstruktív iskolavezető kompetenciáinak rendszere egyre összetettebbé válik, s lassan kirajzolódik egy új típusú vezető alakja, aki felvállalja az új paradigma érvényesítésének elősegítését saját gyakorlatában, illetve munkatársai körében, alkalmazva ezzel a felnőttképzésben is megjelenő progresszív irányzatot.

Az „akciókutatást” ebben a szellemben kívánom végigvezetni, az öt évet – természetszerűleg – éves periódusokra osztva. Az első év a tapasztalatszerzésről, az iskola alapidokumentumainak újrafogalmazásáról és elfogadtatásáról, a kommunikációs hálózat működésének elősegítéséről és egy új minőségértékelési rendszer bevezetéséről szolt, a diákok és a tanárok rendszerszerű teljesítményértékelési portfóliója és a tudatos gazdálkodásirányítás megvalósításával. A második évben a differenciált értékelés kapja a fő hangsúlyt, az új törvény pedagógiai és szerkezeti bevezetésével együtt. A harmadik év már az új alapokon működő, „újjászülető” iskola éve kell legyen, minden téren az újrakezdés ígéretével, az egyik osztálytípus természettudományos tagozatos gimnáziumi osztállyá alakításával. A negyedik év a stabilizáció éve lehet, amikor minden szervezeti szereplő a helyére kerülhet és megerősítheti egyéni fejlesztési programját. Míg az ötödik évben már mérhető eredményeket produkálhat a folyamatos „építkezés”, és alapfeladatának sikeres ellátása mellett a Leőwey mintaadó tehetséggondozási és pedagógus továbbképzési központtá válhat.

Konstruktív megközelítést jelent az is, hogy az ellentmondó globális változási trendek közepette az iskola legyen minden szereplője számára „barátságos sziget”, a Leőwey Klára Gimnázium legszebb hagyományai alapján, amely az értékzavar és az értékhiány helyett gazdag értékvilágot tud felmutatni, amelyben tartós, eredményes és örömteli tanulási és tanítási élményeket lehet szerezni egyszerre, minden alapvető emberi viszony irányában. Ily módon az autonóm emberi identitás fejlesztését szolgálhatja az iskola, szabadsággal, felelősséggel és szeretettel, a természet, a társadalom, a történelem és a transzcendens vonatkozások értelmében egyaránt, ragaszkodva az iskola névadójától származó mottóhoz: „*Embert nevelni az életnek és a hazának*” (Leőwey Klára).

A „sziget-szerep” mellett ugyanakkor konstruktív, együttműködő kapcsolatra van szükség az iskola külső szereplőivel is. Pécssett, a kultúra egyik mindenkori európai fővárosában, az iskola szerves része a kulturális folyamatoknak, s ebben az értelemben inkább „hajó” vagy „bárka” szerepének kell lennie, amely képes átvinni „a szerelmet a túlsó partra” a paradigmaváltás korában. A várhatóan folyamatosan csökkenő kulturális finanszírozás ellenére, meglévő potenciáljait innovatívan, kreatívan és bölcsen alkalmazva, az iskola képes lehet továbbra is „kulturális központként” működni, ahogy eddig is. Kapcsolatait továbbfejlesztheti a kultúra többi szereplőjével, különös tekintettel a Pécsi Tudományegyetemre, erősítve a hálózatos együttműködés tapasztalatát és fokozva a tanulási motivációs szintet a diákok körében. Erre várhatóan szükség is lesz az eljövendő években, hiszen egyértelműen látszik, hogy a magyar iskolák egyre nehezebben tudják betölteni eredeti hivatásukat, a pedagógus-utánpótlás nem megfelelő, a tudást sok esetben más forrásból szerzik be a diákok az infokommunikációs hálózatok fejlődésével. Az iskola így a paradigmaváltás valóságának színterévé válhat.

2. A konstruktív vezetés alapelvei

*„Ha a sikernek van titka, akkor az abban a képességben rejlik,
hogy megértjük a másik ember nézőpontját,
és az ő szemszögéből is látjuk a dolgokat, nemcsak a sajátunkéből.”*
Henry Ford

Korunk legprogresszívebb pedagógiai filozófiája a konstruktivizmus, mely nagyon sok területen élesztőhatással bírhat, így egy iskolavezetői program esetében is. A konstruktív vezetőnek ismernie kell sokféle alternatív megoldást az iskolai problémák megoldására, így beépítheti a felnőttképzés elmúlt évtizedeinek jelentős eredményeit is, a konstruktivizmusból következő vezetési módszertani ismereteket, az aktuális szakmunkákat. Egyúttal ugyancsak fontosnak tartom, hogy a vezető ne csak elméleti szakember legyen, hanem gyakorlati tapasztalatokra is tudjon építeni, és saját maga alakítsa ki egyedi, testreszabott módszertanát. A gyakorlati megvalósítás szempontjából pedig egyértelműnek látszik, hogy a konstruktív vezető csak úgy tud eredményesen működni, és akkor teremthet valódi értéket az iskolai szervezetben, ha folyamatosan működik az oda-visszaható kapcsolat a vezető, a munkatársak és a tanulók között. Az ilyen felfogásban irányított iskolában egyre nagyobb hangsúly helyeződik a folyamat másik oldalán állókra, s ebből az is következik, hogy a vezetőnek résztvevőközpontúvá, a tanár kollégákat és a diákokat segítő partnerré kell válnia (Kocsis, 1996). Ezért nagyon fontosak a „megismerés tanával” kapcsolatban szerzett ismeretei, ami elsősorban a kognitív pszichológiai forradalom eredményeinek megismerését jelenti.

A konstruktivizmus alapelveiből következően, a kor igényeihez adaptívan igazodó vezetőnek folyamatosan kell saját pedagógiai és vezetői tudását fejlesztenie, és a vezetési folyamatban résztvevőket – látóköriük szélesítése végett – ugyanerre kell

bíztatnia. Elő kell segítenie, mind a saját, mind a közösség önértékelését segítő programok, tervek, jegyzőkönyvek, naplók és egyéb írásos dokumentumok megalkotását, de lehetőséget teremtve a munkatársaknak a gyakori informális kommunikációra is, ezzel módot adva arra, hogy részt vegyenek saját fejlesztési folyamatuk megszervezésében (Nahalka, 2002). Arra kell bíztatnia az iskolai közösség minden tagját, hogy ők maguk válasszák ki a nekik való, testreszabott fejlesztési alternatívákat.

Nem lehet mindenható szakember. Jobb, ha „tanácsadónak”, és nem „prófétának” tekintik. A kollégák minden egyes kreatív megmozdulását értékelnie kell, segítve a munkatársakat és a diákokat abban, hogy az adott pillanatban meglévő világképüket a további változás értékes és hasznos forrásának tekinthessék, hidat tudjanak építeni a már meglévő tudásuk és az önmaguk, valamint közösségük, az iskolai szervezet fejlesztését elősegítő ismereteik közé (Nahalka, 1997). A vezetői tevékenységnek mindig olyan formában kell megjelennie, amely teret ad a tanárok, illetve más dolgozók és a tanulók számára is a lényeges személyes megnyilvánulásoknak, és távol tartja a közösség tagjait az életidegen irányítási szituációktól.

A konstruktív vezetői koncepció fontos eszköze a folyamatosan megújított kommunikációs „szerződés” az iskolán belüli „partnerekkel”. Ez többféle célt szolgál a vezetői munka különféle fázisaiban. A csoport-tréningek világából is jól ismert keret-elem olyan kimondott vagy kimondatlan szabályrendszer, amely megteremti és megerősíti a bizalmi légkört, egyértelművé teszi, hogy az iskolai élet fejlesztési ideájának megvalósítását közös erőfeszítésnek tekinti vezető, tanár és diák. Azt is jelzi ezzel a vezető az iskola közösségének, hogy a fejlesztési célokat az ő szükségleteikhez és érdeklődésükhöz kívánja igazítani. Ez növelheti a közösség tagjainál a felelősségvállalás tétjét, támpontot nyújthat a később felmerülő problémák kezeléséhez, és az iskolai élet során bármikor lehetőséget biztosít arra, mindegyik fél részéről, hogy visszautaljon a kölcsönösségen alapuló egyezségekre. Tudatos interakciókat kíván ugyanakkor az értékelések rendszerének működtetése is. Mindazok a vezetői megnyilvánulások, amelyek a válaszok, reagálások, megjegyzések, összegzések, ítéletek műfajába tartoznak, a hagyományos értelemben vett „értékelő” attitűd részei. A vezető fontos feladata az iskolai értékelési rendszer folyamatos fejlesztése, hiszen itt a vezetés egyik kulcskompetenciájáról van szó. Összefoglalva elmondható, hogy a „konstruktív vezetői” célok megvalósításának egyik legfontosabb eszköze a speciális kommunikációs technika, amelyet az alábbi szakmai akcióprogram egyik pilléréként láthatunk viszont.

3. Az akciókutatás program-terve

*„Az összefogás olyan erő, amely hegyeket is képes elmozdítani.
Ha legalább a fele is tolja, és egy irányba.”
Dévényi Tibor*

A “felnőttképzési akció” több fronton is megnyilvánulhat a közoktatási intézményben. A tanárok, a dolgozók és a szülők körében is. Az akciókutatási koncepció alapját az az iskolai szervezetet leíró többdimenziós modell képezi, amelyben a pedagógiai, illetve vezetési tudás jelenti az egyik fő szempontot, a megértés, a tanulás elősegítése, illetve a fejlesztési célok megvalósítása a másodikat, míg az iskolai élet szereplői közötti együttműködés, kommunikáció, kooperativitás a harmadikat (Monoriné, 2010). Ezekon kívül különös jelentőséget tulajdonítok az iskolai közérzet, a közösségfejlesztés, az iskolai élményszint javítását, a teljesség megélésének támogatását szolgáló szempontoknak (Zalay, 2009).

3.1. Az iskolai szervezet modellezése

*„Egy egész falunak kell egy gyereket oktatni.”
Régi afrikai bölcsesség*

Meggyőződésem szerint az igazgató feladata az iskolában, a fent említett, „STEP 21” elnevezésű, iskolafejlesztési modell szempontjait adaptálva a vezetésre, egyrészt a magas szakmai színvonal biztosítása a célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság alapelvei mentén. Másrészt a fejlesztés megvalósítása az iskola minden résztvevőjére vonatkoztatva, a cél- és értékracionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomonkövethetőség, megvalósíthatóság, hatásosság, fenntarthatóság és kiterjeszthetőség értékrendszere alapján. Harmadrészt az együttműködési kultúra fejlesztése az asszertivitás, informativitás, normativitás, reflektivitás, objektivitás, konstruktivitás, méltányosság és igazságosság elveit szem előtt tartva, az iskolai szervezet tagjaiból közösséget kovácsolva, elősegítve a jó közérzet, az otthonos légkör megteremtését.

3.1.1. Az iskolai vezetési folyamat összetevői

*„Alkotni, adni, majd visszavonulni – ez az égi bölcsesség.”
Lao Ce*

Ebből következik, hogy az igazgatónak társadalmilag elfogadott megjelenéssel és elvekkal példát kell mutatnia az iskolai szervezet minden résztvevőjének, magatartásának összhangban kell lennie a pedagógus- illetve iskolavezetői szerepre

irányuló társadalmi-kulturális elvárásokkal. Életmódjának, viselkedésének, kommunikációjának egységet kell mutatnia az iskola nyilvánosság előtt képviselt pedagógiai arculatával, szellemiségével, szakmai és szervezeti kultúrájával, a tanárokkal közösen megalkotott és elfogadott pedagógiai programmal. Igazgatóként figyelembe kell vennie az iskolában tanító tanárok egyéni tulajdonságait, speciális képességeit, építenie kell azokra a meglévő értékekre, amelyek több tanárgeneráció közös munkájának eredményei. Vezetői módszereinek alkalmazkodniuk kell az iskola közössége által elfogadott tervekhez, jövőképekhez, egyúttal a fenntartói keretszabályokhoz.

A szakszerűség elvének érvényesítése azt jelenti, hogy a vezető felelőssége a tanárkollégák közvetlen szakmai kontrollja, annak elérése érdekében, hogy a tantestület minden tagja képes legyen valódi pedagógiai hatást gyakorolni a tanulóira, érvényes tudást, ismereteket, tapasztalatokat átadva, az adott pedagógiai környezetben releváns módon alkalmazva a tanított tudásterület szakmai nyelvezetét és eszköztárát. A tanároknak rendelkezniük kell az adott tananyagtartalmak elsajátítását elősegítő módszertani eszköztárral, a megfelelő életkor-pedagógiai és tanulás-módszertani felkészültséggel, elősegítve az összefüggések felismerését, megfelelő támpontokat adva a különböző tudásfészeségek és ismeretek közötti eligazodáshoz, egyúttal következetesen érvényesítve a különböző ismeret- és kompetenciaelemekre irányuló ellenőrzést és fejlesztő értékelést.

Igazgatói alapfeladat egyúttal a pedagógiai munka hatékonyságának biztosítása. Gondoskodnia kell a tanárok és a tanulók motivációjának megteremtéséről és fenntartásáról, olyan szervezetfejlesztési eljárásokat választva, amelyek alkalmasak a hatékonyság optimalizálására. Ösztönöznie kell a feladatorientált munkavégzést, alkalmas módszerekkel segítve a tanárok és a tanulók személyes teljesítőképességének kihasználását, az alkalmazott információtechnikai eszközökben rejlő teljesítménynövelő lehetőségeket. El kell érnie, hogy az egyes feladatokra fordított idő és energia arányban álljon a végzett munka mennyiségével, a tanárok és a tanulók teljesítményében, kompetenciáiban megjelenő hozzáadott értékkel, az elért eredményekkel.

Egyúttal az igazgatónak a sikerhez rugalmasnak kell lennie, több tekintetben is. Igazodnia kell a gimnázium szakmai-kulturális közegében élő hagyományokhoz, hiszen annak egyben személyes képviselőjévé is kell válnia. Figyelembe kell vennie az iskolai közösségre pillanatnyilag jellemző „klímát”, az eddigi „kultúrát”. Tekintettel kell lennie a szervezet tagjainak aktuális testi, lelki, szellemi állapotára, személyes, illetve csoportos teljesítőképességére, pillanatnyi érdeklődésére, aktuális fejlődési tempójára. Tudnia kell kommunikációs szinten kezelni a váratlanul kialakuló pedagógiai szituációkat. Pedagógiailag indokolt esetben változtatnia kell az előzetesen eltervezett szervezetfejlesztési eljáráson, módszeren. Folyamatosan megfelelően időzített, személyre szabott fejlesztő visszajelzéseket kell adnia a kollégáinak és a tanulóknak.

A szakmai vezetői szempontok közül végső soron nagyon fontos, hogy kiszámítható legyen az igazgató magatartása. A vezetéshez, mint alapfeladathoz való

hozzaállásának meg kell felelnie a közösséggel közösen elfogadott normáknak és céloknak, egyúttal egy-egy döntésének összhangban kell lennie a vezetési folyamat egészével. A vezetési folyamat menetének elejétől a végéig átgondoltságot, tervszerűséget, a szervezetfejlesztési gyakorlatnak nagyfokú tudatosságot kell tükröznie. Ezért következetesnek kell lennie a számonkérésben és az értékelésben, pontosan kell dokumentálnia irányítási lépéseit, precízen kell adminisztrálnia az iskolai munka értékelését. Gondoskodnia kell egyúttal arról is, hogy a megkezdett szervezetfejlesztési folyamat mások által folytatható, szükség esetén átadható legyen.

3.1.2. Az iskolai motivációs struktúra

*„Tudni, hogy legalább egyvalaki könnyebben lélegzik, mert te voltál.
Ez a boldogulás, ez a siker.”
Ralph Waldo Emerson*

Az iskolai szervezetet, mint a tehetségfejlesztés feltételrendszerét vizsgáló akciókutatás második dimenziójának alapját az iskola világának folyamatszerű megközelítése képezi. Ami a diákok szempontjából a tanulásközpontúságot, a megértésbeli folyamat alakulását, az a tanárok, illetve az iskolavezetés felől nézve a tanítási folyamatot, az innovativitást, a változások menedzselését, a szervezetfejlesztést jelenti. Ennek a dimenzióknak alapkritériuma, hogy világos irányokat határozzunk meg, hogy pontosítsuk azokat az értékeket, amelyek forrását és egyúttal célját képezhetik a gyakorlati folyamatoknak. Ezek tisztázása alkothatja egy megújítandó pedagógiai program központi téziseit. Ezt a „fejlődés-segítő” attitűdöt csak abban az esetben lehet következetesen érvényesíteni, ha bizalmi légkörben lehet folyamatokban gondolkodni és cselekedni. Ehhez külső és belső legitimációra van szükség. Rendkívüli jelentőségű, hogy az akciókutatás idejére esik a magyar oktatási rendszer átalakítását célzó törvénycsomag életbe lépése, amelyek a több évtizedes válsággal küzdő magyar pedagógia „betegségeit” hivatottak majd „orvosolni” (Vidovszky, 1993). Így, egy lendő pedagógiai programnak mindenképpen harmonizálnia kell majd ezekkel a törvényekkel, illetve az országos és helyi folyamatokkal. Remélhető, többek között ezektől a törvényektől, hogy a pedagógusok erkölcsi és anyagi téren egyaránt megbecsültebbek lesznek, mint manapság, ami az iskolai motivációs struktúrát jelentősen megváltoztathatja pozitív irányban. Ez a remélt változás új lendületet adhat a tanároknak, segíthet megszüntetni a kiegészítő tüneteket. Az igazgató feladata ezzel összefüggésben, hogy a fejlődési és fejlesztési folyamatok minőségének objektív mérését elősegítse, a tervszerűség, a nyomon-követhetőség, a fenntarthatóság és a kiterjeszthetőség elveinek figyelembevételével. Ehhez szükséges, hogy az iskola közösségének felelős vezetőségi körével az eredményesség nehezen mérhető mutatóit tudományos igényvel kiválasszák, a közösséggel ezeket elfogadtassák, majd következetesen érvényesítsék ezek alkalmazását, ami alapján aztán megvalósíthatóvá válhat a törvénytervezetekben megjelenő differenciált értékelés, besorolás és javadalmazás.

3.1.3. Az iskolai kommunikációs struktúra

*„Az emberek nem élhetnek másként, csak egymás oltalmában.”
Ír közmondás*

Korunk a kommunikációs forradalom időszaka (Hajnal, 2010). Ez minden téren befolyásolja az életünket, de míg az új eszközök kábító gyorsasággal árasztják el világunkat, közben jelentős elidegenedési tünetek mutatkoznak az emberi társadalomban, s ez az életérzés az iskolákban is jelen van, főleg, ahol sok gyerek tanul együtt nagy tömegben. Ennek az ellentmondásnak a feloldásához új kommunikációs, illetve konfliktuskezelési technikák alkalmazására van szükség, az egészen új eszközök megjelenése következtében új kapcsolatteremtési kultúrát kell megtanulnunk az adaptív alkalmazkodáshoz. S ez a tanárookra is igaz. Az internet és a mobiltelefon korában, főleg a fiatalok körében, terjed az a nézet, hogy a hagyományos tudásszerzési módokra egyáltalán nincs szükség, a fontos információk beszerezhetőek máshogy is. Az iskolának erre a kihívásra feltétlenül reagálnia kell. Ezért lesz kulcsfontosságú pillére a sikeresen működő iskolának a fejlett kommunikációs kultúra, ahol megtapasztalható és gyakorolható a kooperativitás, fejlesztik az együttműködési készséget, a kommunikációs hálózatokat pedig jótékonyan hasznosítják, mind a fiatalokkal való kapcsolatban, mind az iskolai "felnőttvilág" vonatkozásában, úgy a tanárok, mint a dolgozók és a szülők kapcsolatrendszerének harmonizálása segítségével.

3.1.4. Az iskolai "élményvilág"

*„Egy eszményi társadalomban az emberek faragnának, szőnének, programoznának,
festenének,
történeteket mesélnének, énekelnének, táncolnának,
és nem lenne szükség annyi hivatásos művészre az emberek szórakoztatásához.”
Csíkszentmihályi Mihály*

A gyakorlati tapasztalatokból és a tudományos kutatásokból következően ugyanakkor egyértelműen látszik, hogy a fenti három dimenzió mellett nem hagyhatunk figyelmen kívül egy „negyediket” sem, amelyet tömören iskolai „élményvilágnak” nevezhetünk (Csíkszentmihályi, 2001). Az iskolai életnek ez az aspektusa a közösségi élet színvonalával, a tanórai és iskolai pedagógiai, illetve szervezeti kultúra minőségével, az egyéni és közösségi teljességigény betöltésének fokával jellemezhető. Sajnos, tudjuk, hogy ebből a fajta minőségből komoly deficittel rendelkezünk a magyar iskolákban. Az igazi „élmény” a legtöbbször hiányzik a mai magyar oktatásból. Ahogy ez a VII. Nevelésügyi Kongresszus Téziseiben is megfogalmazódott 2008-ban, „az iskolák jelentős hányada nem nyújt a fiatalok

számára vonzó, érzelmi biztonságot ígérő, szellemileg serkentő környezetet, amelyben szívesen tartózkodnak, és amely a fejlődésüket maximálisan támogatni tudja. Az iskolák (...) nem alkalmasak arra, hogy kibontakoztassák, fejlesszék az aktív közösségi létezés és a demokratikus együttéléshez szükséges motiváltságot, képességeket.” (Trencsényi, 2008) A mai iskola gyakran unalmas és veszélyes hely, ahova lassan félünk elengedni a gyermekeinket. Ebből a helyzetből kell kivezető utakat találni.

Ma, amikor új módokon lehet tanulni, új módszerekkel kell tanítani és iskolát vezetni is. Az informatikai forradalom korában van egy sebességi kihívásunk: aki lelassul, az lemarad, unalmas lesz, figyelmen kívül esik. Intenzív élményeket igényelnek a tanulók, de a felnőttek is. Van egy mennyiségi kihívásunk: mindenki mindenhez hozzáférhet, ha szerencsés, vagy ha akar, de épp ezért minőségi élményeket igényelnek a tanuló emberek. Van egy demokratikus kihívásunk: demokratikus légkört és szabad nyilvánosságot igényel az iskola minden szereplője. Végül, van egy globális kihívásunk: mindenki versenyben van, ugyanakkor mindenki veszélyeztetett helyzetben van. Ezért versenyképességet és közösségi felelősségvállalási képességet igényelnek tőlünk, tanároktól és iskolavezetőktől. Ha ezekre a kihívásokra válaszolni akarunk, akkor pedagógiai és egyben andragógiai paradigmaváltásra van szükség! Olyan metódusokra, amelyek életteli alternatívákat kínálnak, amelyek a hosszú távú emlékezetben megőrzött élményeket nyújtják a tanulási folyamatban résztvevőknek (Vekerdy, 2004). Olyan iskolát szeretnék vezetni, amelyben biztosított ez a lehetőség a benne élőknek. Tudatosan tervezett folyamatok révén, mégis nagymértékű önállóságot biztosító, csoportos tanulási szisztémák segítségével. Csak így lehet komoly mértékben fejleszteni a nyitottságot, az empátia és mások megértésének képességét is a közösségben átélt szinergikus együttműködés élményének következtében. Az élményben ugyanis azt a faktort ismerhetjük fel, amely nélkülözhetetlen a szervezetfejlesztési folyamat sikeréhez, a megértésben bekövetkező változások eléréséhez.

Felhasznált irodalom:

- Csíkszentmihályi Mihály (2001): Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hajnal Klára (2010): Itt és most. Helyi megoldások a globális válságra. Zöld Völgyért Egyesület, Bükkösd.
- Kocsis Mihály (1996): A képzők (ön- és tovább) képzése. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I-III.). Iskolakultúra, 02-04. szám
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Monoriné Papp Sarolta (2010): A STEP 21 diagnosztikai modell. Iskolakultúra, 2. szám



- Trencsényi László (szerk.) (2008): A VII. Nevelésügyi Kongresszus Tézisei. 10. p. http://www.nk7.hu/nk7_files/File/tezisek_szerk.pdf. (letöltés: 2008. szeptember 25.)
- Vekerdy Tamás (szerk.) (2004): Gyerekek, módszerek, nevelők.... Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest.
- Vidovszky Gábor (1993): Neveljünk, Öneveljünk Örömmel. IMAGE Reklám, Propaganda és Nyomda Kft, Budapest, 24. p.
- Zalay Szabolcs (2006): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 1. szám, 66-71. p.