

ján úgy tűnik, a vidéki városok iskolái (általános és középiskolák egyaránt) „sikeresebbek” a külkapcsolatok létesítésében.

Az, hogy egy iskolának vannak-e, vagy nincsenek külkapcsolatai, erősen függ az adott iskola pályázati gyakorlatától. Azt tapasztaltuk, hogy a rutinosabban és sikeresebben pályázó iskolák jóval nagyobb valószínűséggel rendelkeznek külkapcsolatokkal, mint az ilyen jártasságokkal nem rendelkező intézmények. A pályázási tevékenység sikeressége ugyanakkor szoros összefüggésben áll az iskolavezetésnek a pályázásokkal kapcsolatos attitűdjével. Így elmondható, hogy a közoktatásban megjelentek bizonyos készségek, jártasságok, melyek fontos szerepet töltenek be az iskolák gazdasági és pedagógia gyakorlatában, s e jártasságok meghatározónak tűnnek az iskolák külkapcsolatai terén is.

A visszaküldött kérdőívekből kiderült, hogy egy bizonyos érdeklődési szint felett az iskolák életében elvárásként fogalmazódik meg a Socrateshez hasonló programok ismerete. A Socrates-programok iránt érdeklődő iskolák általánosságban tájékozottabbak más nemzetközi programok terén is. S végül: a Socrates-programok elsősorban az olyan iskolák számára nyújtanak támogatást, ahol a nemzetközi kapcsolatoknak meglévő hagyományai vannak, ugyanakkor az uniós programok nem igazán teremtenek lehetőséget arra, hogy a külkapcsolatokkal nem rendelkező (s feltehetően e téren járatlan) intézmények igénybe vegyék a szóban forgó lehetőségeket.

A Socrates-programok tehát inkább erősítik, mint mérséklék az iskolák körében a nemzetközi kapcsolatok terén (is) megmutatkozó egyenlőtlenségeket.

Kovai Melinda

Magyar iskolák részvétele uniós együttműködésekben

Háttér

Az alábbiakban bemutatandó kutatás, amelyet a kutatócsoport „mélyfúrásos vizsgálatnak” nevezett, annak feltárására irányult, hogy a Socrates program Comenius 1 alprogramjában részt vett magyar közoktatási intézményekben miként vélekednek a pedagógusok, az iskola vezetése és a tanulók a nemzetközi együttműködési projektek megvalósulásáról és hatásokról. Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a Comenius 1 akció eredeti céljai milyen mértékben valósultak meg.¹

Módszerek

A mélyfúrások terepéül szolgáló 22 iskola kiválasztásakor több szempontot vettünk figyelembe.

Első lépésben olyan intézményeket kerestünk, melyek legalább két vagy három évig vettek részt egy nemzetközi együttműködésben. Feltételeztük, hogy hosszú távú hatásokat elsősorban a több évig tartó projektek megvalósításában részt vett intézményekben észlelhetünk majd. Ennek megfelelően a legelső négy pályázati fordulóban (1997. november és 1999. március között) sikerrel pályázott iskolákat tekintettük a vizsgálat teljes sokaságának.²

1 A részvizsgálat zárótanulmányát lásd: Rádai P.: A Socrates program első szakaszában 1998 és 2001 között megvalósított Comenius 1 együttműködési projektek hatásvizsgálata 22 magyar közoktatási intézményben, In: Bokányi K. – Kurucz K. (szerk.) A Socrates/Comenius 1 alprogram első szakasza Magyarországon (1998–2001), Kutatásvezető: Bajomi Iván, Tempus Közalapítvány, Budapest 2003. 3–82.

2 Ilyen értelemben véve a teljes sokaságot a 178 intézmény által megvalósított 278 projektből állt.

Második lépésben pedagógiai és szociológiai szempontokat egyaránt szem előtt tart úgy választottunk ki összesen 22 oktatási intézményt, hogy ezek összetétele 4 fontos szempont, nevezetesen az iskolatípus, az iskola településtípusa, az iskolafenntartó típusa és a projekt témája szempontjából megfeleljen a teljes sokaság, azaz a Comenius-1 programban részt vett iskolák összetételének.

A helyszíni vizsgálódásokra a kiválasztott 22 intézmény által megvalósított EU-s projektekről a Tempus Közalapítványnál fellelhető dokumentáció áttanulmányozása után került sor 2001. szeptember és 2002. február között. Annak érdekében, hogy az egyes iskolákban megvalósított 6–8 órás mélyinterjú információgyűjtés révén megbízható és összehasonlítható eredményekhez jussunk, komplex interjú-vezérfonalakat készítettünk. Az információgyűjtés megbízhatóságát növelendő kérdéseinket az interjúalanyok három csoportjának is feltettük (iskolavezetés, pedagógusok, tanulók), így segítve elő azt, hogy ugyanazokat a kérdéseket több szemszögből is megvizsgálhassuk, illetve összevethessünk különböző nézőpontokból született megnyilatkozásokat. A projektmegvalósításon túlmutató eredmények és hatások mérése érdekében a pedagógusok és a tanulók közül olyanokat is megkérdeztünk, akik nem vettek részt a tevékenységekben. Vizsgálódásaink tapasztalatait elsőként iskolai esettanulmányok formájában összegeztük.³

A kutatás során elsősorban azt kívántuk számba venni, hogy melyek azok a rövid- és/vagy hosszú távú hatások, „hozzáadott értékek”, amelyek nem, vagy csak jóval kevésbé lennének jelen az egyes iskolákban a nemzetközi együttműködés hiányában, ugyanakkor arról is igyekeztünk képet alkotni, hogy esetenként milyen problémák, negatív hatások kísérhetik a projektmegvalósítást. A kutatás során fontos elemzési szempontul szolgáltak az uniós oktatási programok követelményrendszerében szereplő célok.⁴ Vizsgálódásaink során többek között azt kutattuk, hogy az imént említett dokumentumban szereplő célok közül melyek azok, amelyeknek a Comenius-1 akció meghirdetését követő – az „ártatlanság és tapasztalatlanság korának” is nevezhető – időszakban a résztvevő magyar közoktatási intézmények többsége meg tudott felelni, és melyek azok, amelyek teljesítése komolyabb nehézségekbe ütközött.

Eredmények

Az idegen nyelvek oktatása, tanulása

A Comenius-1 iskolai projektek esetében az idegen nyelvek elsődleges funkciója elvben az lett volna, hogy egyfajta kommunikációs eszközként segítsék elő projektek megvalósulását, ugyanakkor nem fogalmazódott meg explicit célként a résztvevők nyelvtudásának fejlesztése. Ennek ellenére vizsgálódásaink során azzal az egybehangzó véleménnyel találkoztunk, hogy a projektek a legnagyobb hatást a tanárok és tanulók nyelvtudására, nyelvi készségeik fejlődésére fejtik ki. Egyes esetekben már mérhető fejlődést is tapasztaltunk, máshol a megvalósult szemléletváltás a hatás legfőbb fokmérője.

A pedagógiai hatások vizsgálata szempontjából az utóbbi, vagyis a tanárok, a vezetés idegen nyelvekkel kapcsolatos gondolkodásmódjának alakulása tűnt a fontosabb kérdésnek, már csak azért is, mert a 22 iskola több mint felében a még hatékonyabb, még több tanárt

3 Külön köszönet illeti Kovai Melindát és Zombory Mátét több hónapos közreműködésükért az interjúk előkészítésében, lebonyolításában és az esettanulmányok megírásában. Két esettanulmányuk szövege az Új Pedagógiai Szemle 2002. májusi számában jelent meg, és a Tempus Közalapítvány kiadásában megjelent kötetben (lásd a 3. jegyzetet) ugyancsak helyet kapott további öt esettanulmányuk.

4 Socrates Guidelines for Applicants. (1997), Brussels: European Commission DG XXII – Education, Training and Youth by SOCRATES & YOUTH Technical Assistance Office.

megmozgató projektmegvalósítás egyik legnagyobb akadályának a nem nyelvszakos tanárok idegen nyelv ismeretének hiánya bizonyult. Az egyik projekt koordinátora szerint „ez fontos hatékonyságcsökkenő tényező volt iskolai szinten, a részt vevő tanárok nyelvi hiányosságai a [nemzetközi] megbeszélések során nehezítették a kommunikációt.” A koordinátor szerint a tanárok sokkal nagyobb önbizalommal vettek volna részt a partneriskolákkal való közös munkában, ha jobban beszélnének angolul.

Több intézményben úgy reagáltak a felmerülő újszerű igényekre, hogy – akár a pályázati úton elnyert pénz egy részének felhasználásával – az idegen nyelvet nem beszélő vagy aktívan nem használó kollégák számára ingyenes nyelvtanfolyamokat szerveztek saját nyelvtanáraik aktív közreműködésével. Az iskolák egynegyedében megerősítették, hogy amennyiben újabb projektekben kívánna az intézmény részt venni, akkor – az eddigi erőfeszítések eredményeként – sokkal több tanárt tudnának bevonni a nemzetközi munkába, és ezek nagyobb önbizalommal kapcsolódnának be a közös munkába.

Az ún. európai dimenzió megismerése és beépítése a pedagógiai folyamatokba

Az együttműködésben részt vett iskolák pedagógusai és tanulói legalább egy, de inkább 2–3 uniós ország-béli partnerintézménnyel kerültek viszonylag szoros szakmai és emberi kapcsolatba.

Kutatásunk során többek között azt vizsgáltuk, hogy megfigyelhető-e az európai unióval összefüggő tartalmak szoros tantárgyi kereteken túlmutató megjelenése a pedagógiai programokban és általában az iskolai munkában.

A fenti kérdésre egyértelmű nemmel válaszolhatunk. A megkérdezettek véleménye szerint az ilyen típusú együttműködésben legfeljebb az egyes országok megismerése lehetséges bizonyos témák (pl. környezetvédelem, gasztronómia) feldolgozása révén. A korlátok egyik okát egy iskolaigazgató úgy foglalta össze, hogy „a pedagógusok még nincsenek felkészülve arra a lehetőségre, hogy az iskolai tevékenységek nem korlátozódnak a tanórákra, hogy nem a tanítási órákon kell mindent megtanítani.” Szerinte a tanulók a projektmunka keretében is megszerezhetik a szükséges információkat, elsajátíthatják a szükséges készségeket. Mindössze két középiskolában tapasztaltuk, hogy az EU-s ismeretek olyan mélységig váltak a tanterv részévé, hogy egyes elemeik az érettségi követelményei közt is megjelennek. Ezen túlmenően a pedagógiai programok csak felszínesen, magát a meglévő kapcsolatrendszert említik meg, illetve ez utóbbi fenntartásának fontosságát. Az európai integráció témája az iskolák nagy többségében csupán vizuális módon jelenik meg (pl. zászlók, térképek, esetleg a Comenius 1 projekt megvalósításához kapcsolódó történeteket bemutató tablók formájában)

Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazása

Bár 1998-ra már az összes hazai középiskola rendelkezett internet-kapcsolattal, a drótposta illetve az ennek révén küldhető csatolt dokumentumok nyújtotta előnyöket a projektek megvalósítása során nemigen használták ki, sok iskola inkább az azonnali érintkezésem alapuló telefon- és fax-kapcsolatok lehetőségével élt. Ebben az is szerepet játszott, hogy a tanárok többsége csak lassan barátkozott meg az új technológiákkal. Sok intézményben a pedagógusok és az iskolavezetés osztotta azt a véleményt, hogy az új kommunikációs technológiák nem épültek be a projektmegvalósítás és a pedagógiai munka hétköznapijaiba.

Azokban az iskolákban, amelyek élen jártak az új technológiák alkalmazása terén, az Internet a különböző országokban dolgozó tanárok közti kapcsolattartás és számos tanulói projektfeladat megvalósításának mindennapos eszközévé vált (például a forrás- és adatgyűj-

tés, az adattovábbítás és adatkeresés tekintetében). Ezen intézmények mindegyikében voltak olyan felkészült tanárok, akik a rendelkezésükre álló technológiát nemcsak kommunikációra használták, hanem beszereztek és felhasználtak speciális szoftvereket is (pl. videó-felvételek digitalizálását, illetve kérdőívek feldolgozását segítő statisztikai programokat stb.).

Meglepődve tapasztalhattuk kutatásunk során, hogy a vizsgált 22 iskola közül mindössze kettőben törekedtek arra, hogy a nemzetközi együttműködés keretében a magyar és a külföldi iskolák tanulói között a drótposta segítségével közvetlen és rendszeres, idegen nyelven történő kommunikáció alakuljon ki.

A tantárgyközi, interdiszciplináris megközelítés megvalósulása a pedagógiai tevékenységekben

Noha a Comenius-1 iskolai projektek kapcsán fontos célként fogalmazták meg a program kidolgozói azt, hogy a projektmegvalósítás segítse elő a tantárgyközi, interdiszciplináris pedagógiai megközelítés elvének érvényre jutását, a vizsgált iskolákban a projektek ezt nem tudták számottevő mértékben elősegíteni. A legtöbb megkérdezett hangsúlyozta, hogy az iskolák mai működésmódja még nem alkalmas e megközelítés érvényesítésére.⁵

A legtöbb projektbeszámoló csupán annak megemlítésére szorítkozott, hogy a projekt során milyen tantárgyak keretében végeztek munkát, de gyakorlatilag semmilyen olyan információt nem szereztünk a kutatás során, amelyből arra lehetne következtetni, hogy valódi tantervi integráció valósult volna meg bármely intézményben. Ugyanakkor interjúink hatására több megkérdezettben felmerült a kereszttantervűség előtérbe helyezésének szükségessége, ami egyebek között azzal az előnnyel is járhatna, hogy a tanári kar több tagját lehetne bevonnani a nemzetközi együttműködés megvalósításába.

A tanári munka szakmai színvonalának emelkedése, a pedagógusok módszertani repertoárjának bővülése

A kutatás során egyértelműen ezen a területen észlelhettük a legtöbb pozitív elmozdulást. A megkérdezettek többsége megerősítette, hogy külföldi kollégáiktól módszertani fogásokat, megközelítéseket vehettek át. Talán nem túlzás azt állítani, hogy ezek a nemzetközi projektek révén gyorsabban jutnak el a „felhasználóhoz”, mint a szakmai továbbképzési csatornák hagyományos útvonala. Szintén több pedagógus és vezető említette, hogy a projekt keretében végzett munka cselekvési lehetőséget kínált a fásultság ellen, valamint azt, hogy a projekt-megbeszélések házon belül módszertani műhelyként is működtek a részt vevő pedagógusok számára.

Anélkül, hogy lebecsülnénk az imént említett hatások jelentőségét, a kutatás során szerzett tapasztalataink alapján úgy látjuk, hogy a tanulók és a pedagógusok közötti kommunikáció illetve a tanárok egymás közti kommunikációja, együttműködése tekintetében történtek igazán jelentős változások. Így például: lehetőség nyílt arra, hogy az iskolán belül és kívül a megszokottól eltérő munkamódszereket alkalmazzanak a tanulókkal; a korábbiaktól eltérő iskolán belüli és kívüli kapcsolatok alakultak ki a tanárok és diákok között; javultak a tanárok és a diákok közötti kapcsolatok; a projekt keretében végzett tevékenységek elősegítették azt, hogy a tanulókkal és a kollégákkal való kapcsolattartást javító pedagógiai tapintat, diplomáciai érzék alakuljon ki a tanároknak; közösségteremtési folyamatok bontakoztak ki.

⁵ A Tempus Közalapítvány állandó bírálójaként és szakértőjeként dolgozó szerző úgy látja, hogy a tantárgyközi, interdiszciplináris megközelítések e cikk megírásakor, 2004-ben is igen kevésbé jelennek meg a pályázatokban, illetve a megvalósuló projekteknél.

Az egyébként összességében alacsony társadalmi megbecsültséggel, anyagi státusszal rendelkező pedagógusok számára az sem elhanyagolható szempont, hogy meglátásuk szerint egyértelműen növekedett szakmai és személyes önbizalmuk a nemzetközi együttműködés hatására.

Az oktatási projektek tervezéséhez és megvalósításához szükséges ismeretek és készségek elterjedése, különös tekintettel a projektvezetéshez szükséges ismeretekre

A keresztintertervűség mellett a másik, gyenge láncszemnek a projektmenedzselés mutatkozott. A 21 projekt közül mindössze egyet találtunk, amelyben a projekt tervezése és megvalósítása során, az intézményeken belül s a partnerintézmények között, speciális, készség- és tapasztalat-alapú munkamegosztás valósult volna meg, melynek kialakításakor végiggondolták, hogy melyik közösség mihez ért jobban, milyen feladatokat képes a leghatékonyabban végrehajtani.

Vizsgálódásaink kiterjedtek a projektvezetés és megvalósítás olyan fontos elemeire is, mint a dokumentálás, a kommunikációs és döntéshozatali folyamatok formalizálása, és a projektértékelés, monitoring megléte, amely megoldások alkalmazása igen fontos lehet a projekt-megvalósítás értékelése, elszámoltathatósága szempontjából. Elmondhatjuk, hogy az 1997 és 2001 közt projekteket megvalósító 22 iskola egyikére sem volt jellemző a fenti „technikák” alkalmazása. Egy-két iskola kivételével mindenhol informális és dokumentálatlan kommunikáció folyt az iskolákon belül és gyakran a partneriskolák közt is, ugyanakkor a formális projektértékelésnek nyomát sem találtuk a vizsgált iskolák esetében. Nem véletlen, hogy a megkérdezett projekt-koordinátorok nagy számban szögeztek le ezzel kapcsolatban, hogy a projekt fogalma illetve a projekt-megvalósítás módszere, a projekt formájában végzett közös munka nem lett része sem a tanárok, sem pedig a tanulók⁶ gondolkodásának.

A tanulók szerepe a témaválasztásban

Még egy igen fontos mozzanatot kell kiemelnünk. Statisztikai szempontból egyszerű dolgunk van, amikor kijelenthetjük, hogy a projekt tervezésébe a megvizsgált 22 iskola egyikében sem vonták be a tanulókat. Az összes fontos, a tematikát és a célokat érintő döntést a tanárok (a koordinátor, a vezetés tagjai és/vagy a részt vevő tanár(ok)) hozták meg a tanulók megkérdezése nélkül. Ezzel a kritikával, amit a tanulók majdnem minden helyszínen maguk is megfogalmaztak, nem csak a kevesebb tapasztalattal rendelkező magyar partneriskolákat lehet illetni. Igen valószínű, hogy az egyszerűség, gyorsaság, megvalósíthatóság érdekében a külföldi partneriskolák többsége is ezt a gyakorlatot követi, ami nem jelenti azt, hogy hosszú távon a projektekben tevékenykedő magyar intézmények ne térhetnének el ettől a gyakorlattól.

Ugyanakkor nem hallgathatjuk el azon véleményünket, hogy az általunk helytelennek vélt megközelítés mögött tetten érhető a magyar közoktatás egyik alapjellemzője: nemcsak azt dönti el a tanár, az iskola vagy a felsőbb hatóság, hogy a tanulónak mit kell tudnia, de a „döntéshozók” abban is szeretnék minél jobban befolyásolni a tanulókat, gyerekeket, hogy mi érdekelje őket, mivel érdemes és hasznos foglalkozniuk. Ideje lenne végre őket is megkérdezni, hogy mi az, amit ők szeretnének egy nemzetközi együttműködésből tanulni, profitálni, mik azok az általuk hasznosnak vélt iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek, amelyekre szívesen vállalkoznának.

⁶ Megítélésünk szerint a középiskolás korosztály tagjainak minél előbb meg kellene ismernie, és el kellene sajátítania a projekt módszert, hiszen nekik egy uniós ország munkavállalóiként egy ilyen kultúrára épülő munkaerőpiacon kell majd helyt állniuk.



Egyéb hatások

Korlátok házon belül

Megállapíthatjuk, hogy a házon belüli kommunikáció fontosságát, céljait, eszközeit és hosszú távú hatásait nem kellő alaposítással gondolták végig a legtöbb intézményben, minek következtében az iskola belső közvéleménye sok esetben nem, vagy csak nagyon korlátozott mértékben szerzett ismereteket a tevékenységekről, illetve kapcsolódott be azokba. Ugyanakkor az interjúink több intézményben beindítottak egy önvizsgálati folyamatot e problémakörben, így lehetséges, hogy a belső kommunikáció fontosságával kapcsolatos felismerésnek hatása lehet majd egyes intézmények jövőbeli projektmegvalósító tevékenységére.

Az intézmény presztízsének növekedése

A címben jelzett hatás többféle formában valósulhat meg. Szinte minden meglátogatott intézményben elmondták nekünk, hogy a projektben való részvétel – amennyiben ez kiegészült egy hatékony kommunikációs stratégiával – jelentősen megnövelte az adott iskolák presztízsét, hírnevét közvetlen környezetükön és távolabbi szakmai, illetve társadalmi környezetükben. A nemzetközi tevékenység kifelé történő kommunikálásának kézzelfogható haszna lehet. Egy igazgató szerint „egy nemzetközi kapcsolat a lehető leghatékonyabb reklám az iskola számára. Márpedig ez a reklám pénzt, tanulói létszámot hozhat a konyhára, és ily módon hozzájárulhat az intézmény fennmaradásához, esetleges bővüléséhez, hírnevének javulásához”.

Rádai Péter

Az EU támogatási politikájának értékelése és a gazdasági racionalitás: Hogyan magyarázzák a regionális egyenlőtlenségeket a közgazdasági elméletek?

Az Európai Unió költségvetésének nagy és növekvő tételét a strukturális kiadásokra szánt összegek jelentik. Ezek a kiadások 1994 óta folyamatosan az EU összes költségvetési kiadásainak egyharmadát, 2000 és 2006 között összesen 213 milliárd eurót tesznek ki.¹ A hatalmas pénzüsszegek ellenére nem látható az egyenlőtlenségek csökkenése, legalábbis regionális szinten nem. És a tagállamok sem elégedettek: a szegényebbek keveslik a Strukturális Alapok támogatásait, a nettó befizetők pedig nem látják igazoltnak kiadásaik eredményességét.

A regionális politikában a döntések alapvetően politikai jellegűek. De mit tehet egy közgazdász? Megvizsgálja a regionális politikát a gazdasági racionalitás oldaláról. Feltételezhetjük-e, hogy a döntéshozók egyáltalán nem veszik tekintetbe a regionális politika gazdasági elméleteit? Gazdasági számításokra alapoznak-e a transzferek odaítélésekor, és ha igen milyen mértékben? Az EU regionális politikáját többen is értékeli az „Új Gazdaságföldrajz” elméleteinek és eredményeinek felhasználásával.²

¹ EC (1999): Presidency Conclusions, European Council 24 and 25 March 1999. Berlin.

² Lásd például: Krugman, Paul R. and Anthony J. Venables (1990): Integration and the competitiveness of peripheral industry. In: Christopher Bliss and Jorge Braga de Macedo (eds) *Unity with Diversity in the European Community*. Cambridge: Cambridge University Press. Martin, Philippe (1999): Are European regional policies delivering? *EIB Papers*, 4. évf. 2. szám, 10–23. o. Puga, Diego (2002): European regional policies in light of recent location theories. *Journal of Economic Geography*, 2. évf. 4. szám, 373–406. o.