



T É N Y E K É S É R V E K

SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ

Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése
a HEFOP 3.1.3 iskolákban



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



SZÉCHENYI TERV

SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ
PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSE
A HEFOP 3.1.3 ISKOLÁKBAN

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ

Kompetenciafejlesztő
programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban

Szerkesztette
Kerber Zoltán



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv
Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú,
„21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális
Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Írta

Fazekas Ágnes, Havas Péter, Kerber Zoltán,
Papp Ágnes, Perjés István, Radnóti Katalin

Szerkesztő

Kerber Zoltán

Lektor

Palotás Zoltán

Olvasószerkesztő

Majzik Katalin

Sorozatterv, tipográfia

Kiss Dominika

Tördelés

Sziliné Simonyi Katalin

Borítófotó

Thinkstock

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISBN 978-963-682-674-1

ISSN 1785-1432

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Kaposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

Kerber Zoltán

A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK IMPLEMENTÁCIÓJÁT VIZSGÁLÓ KUTATÁSRÓL ÉS A KÖTETRŐL	7
--	---

Perjés István

A TARTALMI SZABÁLYOZÁS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI JELLEMZŐI A PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSE IDEJÉN	19
---	----

Fazekas Ágnes

A HEFOP 3.1.3 "FELKÉSZÍTÉS A KOMPETENCIA-ALAPÚ OKTATÁSRA" PROGRAM BEVEZETÉSE	41
---	----

Kerber Zoltán

A PROGRAMFEJLESZTÉS TAPASZTALATAI	63
---	----

Fazekas Ágnes

A KÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK SZEREPE AZ IMPLEMENTÁCIÓS FOLYAMATOKBAN	77
--	----

Havas Péter

ISKOLAVEZETŐK A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉRŐL	95
---	----

Kerber Zoltán

AZ IMPLEMENTÁCIÓ INTÉZMÉNYI GYAKORLATA AZ ESETTANULMÁNYOK TÜKRÉBEN	135
---	-----

Havas Péter

PEDAGÓGUSOK A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK

BEVEZETÉSÉRŐL 149

Papp Ágnes – Kerber Zoltán

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK A TANÓRÁN 187

Radnóti Katalin

A PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI

A DIÁKOK KÖRÉBEN 213

Kerber Zoltán

SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ 237

KERBER ZOLTÁN

A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK IMPLEMENTÁCIÓJÁT VIZSGÁLÓ KUTATÁSRÓL ÉS A KÖTETRŐL

A KUTATÁSRÓL

Az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben, a TÁMOP 3.1.1 keretében, a 6.3.1 elemi projekt („Programfejlesztés és implementáció tapasztalatainak elemzése”) a sulinovában (ma Educatio TSZKT) kifejlesztett programcsomagok bevezetésének, implementációjának tapasztalatait összegezi.¹ A kutatás a HEFOP 3.1.3, ún. „követő” iskolák körében zajlott. A kutatás célja az volt, hogy információkat szerezzünk arról az implementációs folyamatról, mely a programcsomagok iskolai működését, adaptálását lehetővé tette. Egy ilyen méretű, központi programfejlesztés bevezetése, iskolai gyakorlatba történő beépítése óriási és nagyon sokrétű folyamat. A kutatás során ezt a folyamatot szerettük volna feltérképezni a bevezetésben érintett intézmények véleményének összegzésével. A pályázó iskoláknak a pályázat megvalósítását 2006 és 2008 között kellett teljesíteniük a pályázati feltételeknek megfelelően, 2008-tól pedig ötéves fenntartási kötelezettséget írt elő számukra a pályázat kiírója. Kíváncsiak voltunk az igazgatók, a programcsomagokat tanító tanárok, és a programcsomagokat tanuló diákok véleményére is. Fő szempontjaink a következők voltak a kérdőívek összeállításakor: programcsomagok tanításának helyzete, implementáció feltételrendszere (eszközök, elköteleződések, szervezeti és erőforrás feltételek), kommunikációs tevékenységek (belső, külső), támogatás, segítség, partneri kapcsolatok formái (mentorálás, együttműködések),

¹ Témavezető: Kerber Zoltán. A projekt szakmai testületének tagjai: Nahalka István, Puskás Aurél, Vass Vilmos.

elégedettség az implementációval, adaptáció formái és területei. A pályázat elindulása óta már öt év telt el, jelenleg már a fenntartási kötelezettség időszaka zajlik az iskolákban. Ennyi idő már elég ahhoz, hogy a programcsomagok implementációjával kapcsolatos intézményi tapasztalatok tanulságait összegezzük.

A HEFOP 3.1 PROGRAMRÓL

2004 júniusában fogadta el az Irányító Hatóság a HEFOP 3.1 programtervét. „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése” címet viselő program azzal a céllal született, hogy a magyar közoktatás jobb eredményeket érjen el az alapvető készségek, a szociális, életviteli, környezeti, életpálya-építési, idegen nyelvi és IKT-készségek és -kompetenciák fejlesztésében.

Az elfogadott program két fő komponensből tevődött össze: (1) Egy központi program keretében olyan kompetenciafejlesztő tananyagok, oktatási programcsomagok kifejlesztése zajlott le, melyeket tanárok és oktatási szakértők továbbképzések keretében ismerhettek meg. Ez a komponens támogatta a kompetencia alapú mérési-értékelési eljárások kifejlesztését, a minőségfejlesztői szakértelem gazdagítását a tanárok, szakértők, intézményvezetők körében. A programcsomagok, módszerek kifejlesztésének munkálatait a sulíNova Kht. és annak konzorciumi partnerei: az Educatio Kht. és az Országos Közoktatási Intézet (OKI)² végezték.

A program másik komponense (2) pályázati úton valósult meg, azzal a céllal, hogy elősegítsék a kompetencia alapú oktatás bevezetését (adaptálását) az egyes intézmények szintjén. A pályázó intézmények pénzügyi támogatást kaptak az első komponens keretében kifejlesztett programok és módszerek helyi adaptálásához, bevezetéséhez, továbbfejlesztéséhez. A pályázat kiterjedt a kompetencia alapú képzéshez kapcsolódó minőségfejlesztési és mérési módszerek bevezetésének támogatására is.³

² Ma: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI).

³ A pályázati komponensről részletesen szól a kötetben Fazekas Ágnes tanulmánya: A HEFOP 3.1.3 "Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra" program bevezetése.

A PROGRAMCSOMAGOKRÓL⁴

A kompetenciafejlesztést középpontba állító programok és programcsomagok kifejlesztője a sulíNova Kht. volt. A munka legfontosabb része 2004 és 2007 között zajlott. A tanári, tanuló eszközparkot, a továbbképzési programokat és az ehhez kapcsolódó támogató rendszer elemeit együttesen, térítésmentesen kapták meg a pályázók. A programcsomag a következő hét elemet tartalmazta:

1. tantervi komponens;
2. pedagógiai koncepció;
3. modulleírások;
4. eszközi elemek (hagyományos és digitális taneszközök);
5. értékelési eszközök;
6. továbbképzési programok;
7. támogatás (tanácsadás, programkarbantartás).

2007 végére a központi programban az alábbi kompetencia-területekhez 39 programcsomagot fejlesztettek ki. A programcsomagoknak három típusát fejlesztették ki: (1) műveltség-területi „A”; (2) kereszttantervi „B”; (3) tanórán kívül felhasználható „C” típus.

A felmérés fókusza az „A” típusú” programcsomagokra esett, de a „B” típusúakkal kapcsolatos kérdéseket is szerepeltettünk, ugyanis a kereszttantervi szemlélet megvalósítása egy adott intézményben összefüggésben lehet az implementáció hatékonyságával.

A következő kompetenciaterületeken történt programcsomag-fejlesztés:

1. Szövegértési-szövegalkotási kompetencia;
2. Matematikai kompetencia;
3. Idegen nyelvi kompetencia;
4. IKT- (informatikai és médiahasználati) kompetencia;
5. Szociális, életviteli és környezeti kompetencia;
6. Életpálya-építési kompetencia;
7. Óvodai nevelés.

⁴ A fejezet megírásához a „Változó tudás – befogadó iskola. Jelentés a nemzeti fejlesztési terv keretében megvalósult közoktatás-fejlesztési programok eredményeiről” c. HEFOP-zárókötetet használtuk fel. (Bp., é. n.)

A kutatásban a pályázók számára két kötelezően tanítandó terület, a szövegértés-szövegalkotás és matematika programcsomagok implementációját, illetve a szociális, életviteli és környezeti kompetenciát tanító programcsomagok mint választható elem implementációját vizsgáltuk. Ez utóbbi annál is inkább fontos, mert egyrészt az EU kiemelt fontosságúnak tartja a hátrányos helyzetűek felzárkóztatását elősegítő kompetenciák fejlesztését, másrészt ez az a programcsomag típus, melyben három kereszttantervi terület összekapcsolása történt meg.

A FELMÉRÉSRŐL

A felmérést 2010. április–májusban végeztük a HEFOP 3.1.3 iskolák teljes körében. Az eredeti 357 intézményből kivettük az óvodákat, mert a kutatás erre a területre nem terjedt ki. Így 322 intézmény maradt. A felmérés során kiderült, hogy néhány intézményben az elmúlt évben olyan átalakulások történtek, melyek hatására nem folytatták a kompetenciafejlesztő programcsomagok tanítását.

A felmérés önkitöltős kérdőívek útján történt. Nem postai úton küldtük el a kérdőíveket, hanem kérdezőbiztosok vitték ki egyeztetett időpontban, az iskolában a megfelelő személynek adták, majd a megbeszélte időpontban visszamentek a kitöltött kérdőívekért. A diákokkal úgy történt a kérdőív kitöltés, hogy a kérdezőbiztos a helyszínen, egy tanórán töltette ki a megfelelő osztályokkal, majd a kitöltés végén összegyűjtötte a kérdőíveket⁵. A felmérést egy kutatóintézet, s nem hatóság végezte (pl. kötelező adatszolgáltatás céljából), így a kitöltés önkéntes volt. A kérdőívek kitöltését 47 intézmény különböző okok miatt megtagadta. Azt sem lehetett biztosítani, hogy a kérdezőbiztos fogadó intézményekben az összes kitöltésre felkért személy kitöltse a kérdőíveket. Így néhány iskolában az igazgató nem vállalta, de a pedagógusok igen, máshol pedig fordítva. Ennek eredményeként 275 iskolából érkezett válasz a kérdőíveink kérdéseire. Ez a teljes intézményi kör kb. 85%-a. A válaszadás elutasításában kissé felülreprezentáltak voltak a fővárosi iskolák és a megyei jogú városok iskolái, a községi iskolák viszont alulreprezentáltak voltak az elutasítók között. Ezt az eltérést figyelembe vettük az elemzésnél.

A mi esetünkben a kutatás kitűzött célja a teljes körű felmérés lefolytatása volt. A felmérésből kimaradtak esetében nem feltételezhettük, hogy ez pusztán a véletlen következménye volt, azonban az elutasítás pontos okairól csak feltételezéseink lehetnek (az elutasítás

5 A diákok esetében a szülőktől nyilatkozatot kértünk. Tiszteletben tartottuk, ha nem járultak hozzá, hogy gyermekük részt vegyen a felmérésben.

indokai nem adtak erre vonatkozóan kellő támpontot).⁶ Ebből az következik, hogy az iskolák ezen része nem elégíti ki egy valószínűségi mintavételből származó minta kritériumait, vagyis a segítségével nem adhatóak becslések a teljes sokaságra. A megoldás erre a helyzetre az volt, hogy a megkérdezetteket kezeltük alapsokaságként. Ebből több dolog következett:

1. A megállapítások csak a megfigyelték körére tekinthetők igaznak.
2. Nem volt szükséges szignifikanciaeszteket futtatni, hiszen ezek célja éppen az, hogy eldöntsük a mintában tapasztalható eltérések nagy valószínűséggel akkor is fennállnának, ha mindenkit megfigyeltünk volna.⁷ (A mi esetünkben nem reprezentatív mintáról volt szó.)
3. Bármilyen eltérést (például arányok, átlagok) az összefüggés jelének lehet tekinteni, ebben az esetben csak azt érdemes meghatározni, hogy mekkora eltérést tekintünk jelentősnek.⁸ Ennek eldöntésére statisztikai módszereket hívtunk segítségül.

Háromféle kérdőívet használtunk a felmérés során: igazgatók, pedagógusok és diákok (6., 8., 9. és 11. évfolyamon tanulók) számára készítettünk külön-külön kérdőívet. Három kompetenciaterületet tanító pedagógusokkal töltöttük ki a kérdőíveket:

- szövegértés, szövegalkotás,
- matematika,
- szociális, életviteli és környezeti kompetencia.

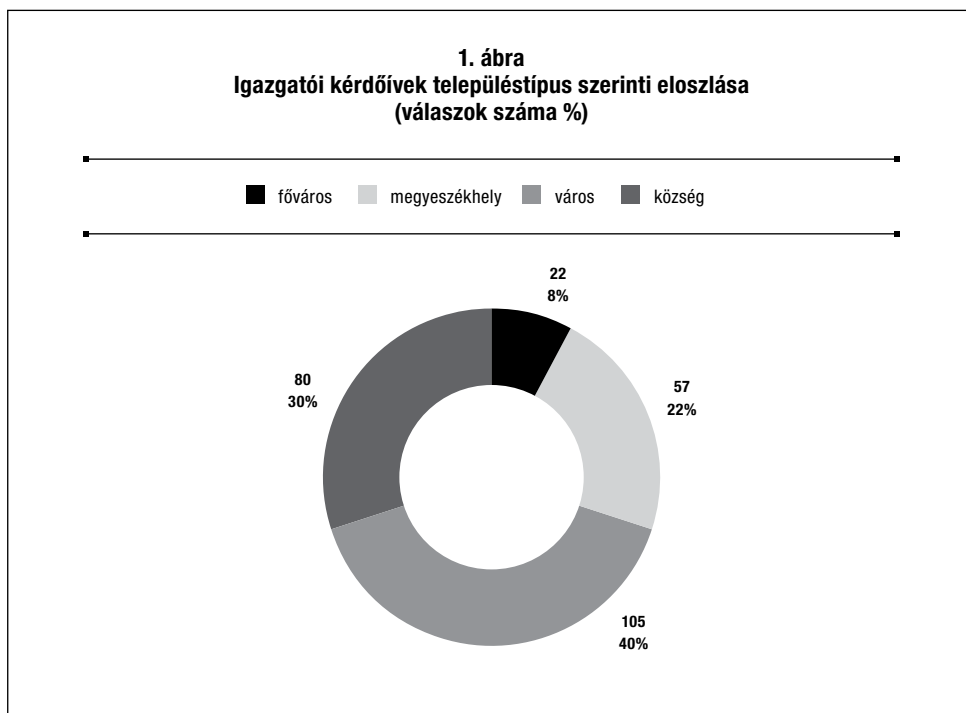
A kérdőíveknek volt egy közös része, minden terület tanárai számára kitöltendő, azonos kérdésekkel, s volt egy kompetenciaterületre vonatkozó specifikus rész, ahol az adott kompetenciaterület tanításával kapcsolatos tapasztalataikról kérdeztük a pedagógusokat. Az igazgatói és a pedagógusok számára készült kérdőívek végén nyitott kérdések voltak, ahol részletesebben leírhatták az implementációval kapcsolatos tapasztalataikat.

6 Az elutasítók legnagyobb része (89%) azzal az indokkal hátrította el a válaszadást, hogy nem kívánnak részt venni a felmérésben. Két iskola jelezte, hogy már nem tanítja a kompetenciafejlesztő programokat, egy iskola nem tudta kitölteni, egy másik iskola csak pénzért töltötte volna ki, egy gyógypedagógiai intézmény pedig tanítási rendje miatt nem tudott a kérdőív struktúrájának megfelelni, így nem tudta kitölteni. Az elutasítók egy jó részénél szerepet játszott a döntésükben az is, hogy már nem tanítják a programokat a fenntartási kötelezettségnek megfelelően, így nem akartak támadási felületet adni, talán burkolt ellenőrzésnek vélték a felmérést, ezért inkább elutasították a válaszadást.

7 A kutatás szakmai testülete úgy döntött, hogy mivel az elutasító iskolák (kb. 15%) elutasítási indokai nem következethetők ki pontosan, a súlyozást és szignifikanciavizsgálatokat ilyen kitöltési arány mellett statisztikai módszerekkel nehezen lehetne korrekt módon elvégezni, ezért a felmérés következtetéseit a kérdőíveket kitöltő iskolák 85%-ára fogjuk megtenni. Mivel nem reprezentatív minta volt, hanem a teljes sokaságon történt a felmérés, nem lehetett az elutasító iskolák helyére pótcímeket beilleszteni.

8 0,3-es abszolút értékű korrelációs együtthatótól tekintjük az eltérést már jelentősnek. De már a 0,15 fölötti eltérésekre is figyeltünk, ezekben az esetekben nyilvánvalóan már „nem jelentős eltérésekről” beszélhetünk, de számos esetben ezek az eltérések is fontos különbségeket mutattak meg. (A „lambda” értékeknél az erős korrelációt a 0,09-os értéktől számítjuk, míg az „eta” értékek esetében alkalmazzuk a 0,3-es értéket.)

A felmérés során 275 iskolából kaptunk vissza kérdőívet, ez a 321 intézmény kb. 85%-a. Mivel nem minden iskolában töltötte ki mindenki a kérdőíveket, így 264 igazgató, 260-260 szövegértés, illetve matematika programcsomagot tanító pedagógus, 127 szociális, életviteli és környezeti kompetencia programcsomagot tanító pedagógus válaszát kaptuk meg. A 6., 8., 9. és 11. évfolyamon tanuló diákok összesen 4303-an töltötték ki a kérdőíveket.⁹ A válaszadó igazgatók 30%-a fővárosi és megyeszékhely iskoláját vezeti, 40% városi iskolát, 30% községi iskola vezetője (1. ábra).

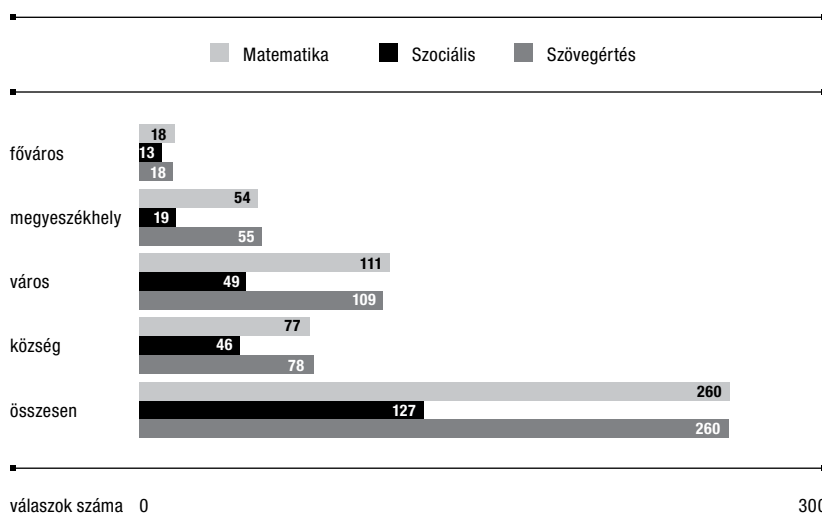


A pedagógusoknál az arányok hasonlóak, mint az igazgatóknál, illetve az is látszik, hogy az egyes kompetenciaterületeket tanító pedagógusok válaszai is közel azonos arányban szerepelnek az egyes településtípusok vonatkozásában (2. ábra).

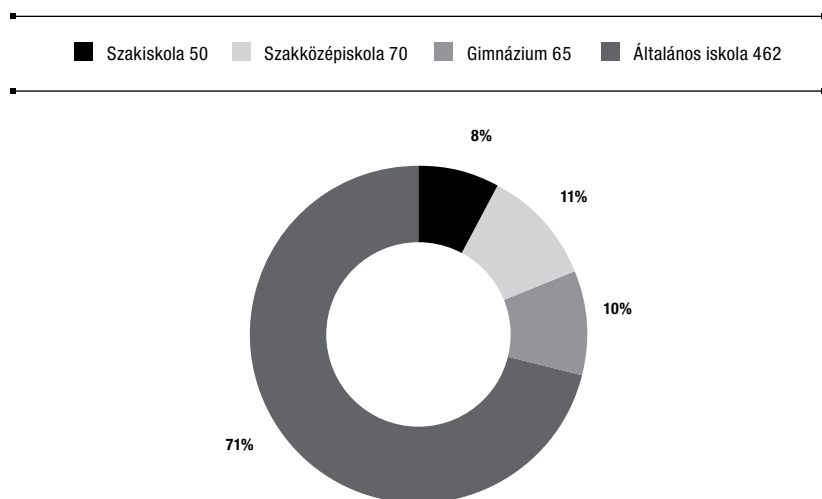
A legnagyobb arányban (71%) az általános iskolák pedagógusai válaszoltak a kérdőívekre. A vegyes profilú intézmények esetében a besorolás alapja az volt, hogy melyik iskolatípusban tanítják a programcsomagokat, illetve a válaszadók melyik iskolatípusban tanítják a programcsomagokat (3. ábra).

⁹ A diákok által kitöltött kérdőíveknél több item esetében jelentős eltérések alakultak ki a kitöltések számában, ezt a problémát az adatelemzések során figyelembe vettük.

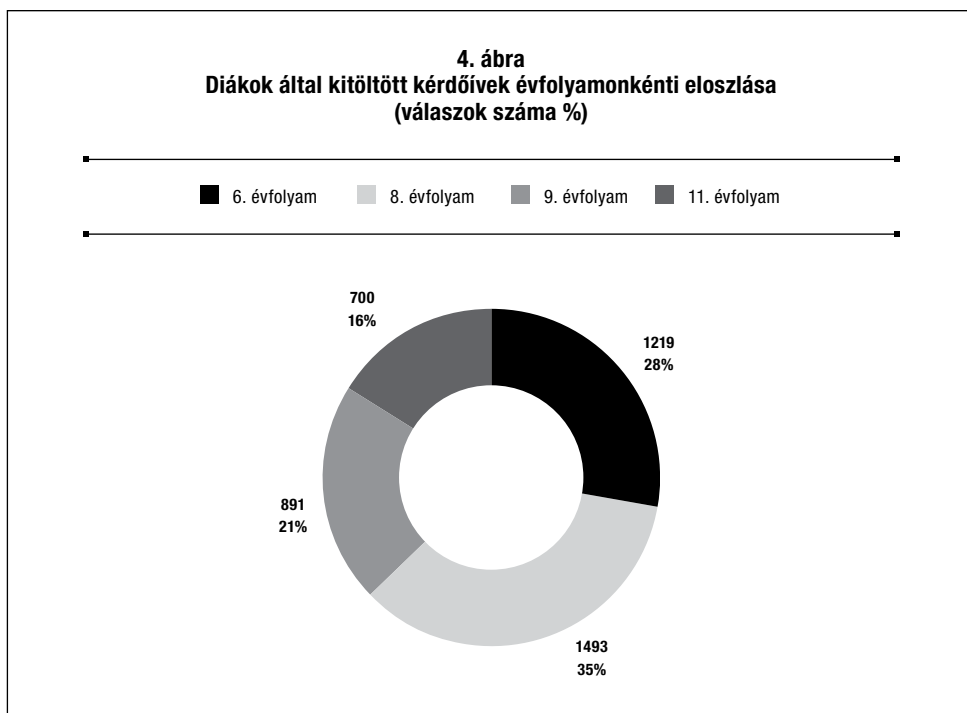
2. ábra
Pedagógusok által kitöltött kérdőívek településtípus és kompetenciaterület szerinti eloszlása



3. ábra.
Válaszadó pedagógusok száma iskolatípus szerint



A válaszadó diákok kétharmada a 6. és 8. évfolyamon tanul, a középiskolai (9. és 11.) évfolyamok diákjai kisebb arányban szerepeltek a felmérésben. A felmérés során minden olyan osztályt felkerestünk, ahol az említett évfolyamokon tanítják a programcsomagokat a HEFOP 3.1.3 iskolákban.¹⁰ (4. ábra)



A kutatást kiegészítettük kvalitatív elemekkel is. Interjúkat, esettanulmányokat, óralátogatásokat is végeztünk, melyek implementációra vonatkozó tapasztalatait szintén beépítettük a tanulmányokba.¹¹ A felmérés általános, összegző eredményei mellett így lehetőség adódott a közvetlen intézményi tapasztalatok bemutatására, elemzésére is. Ez annál is inkább fontos volt, mert a programcsomagok bevezetése amellett, hogy rengeteg általánosítható tapasztalatot hozott, valójában az intézmények oldaláról annyi változata volt, ahányan belefogtak ebbe a nem kis munkába. Az esettanulmányok tapasztalatainak bemutatását ezért tartjuk rendkívül fontosnak.

¹⁰ A minta eloszlását az is befolyásolta, hogy a HEFOP 3.1.3 iskolák már nem az eredeti menetrendnek megfelelően tanították a programcsomagokat, így számos intézményben már nagyon esetleges volt, hogy mely évfolyamokon tanítják a programot.

¹¹ Ezek a kutatási elemek a TÁMOP 3.1.1 6.3.2 elemi projekt keretében zajlottak (NFT 1-ben kifejlesztett programcsomagok hatásvizsgálata, témavezető: Kerber Zoltán), de kihasználtuk a lehetőséget az implementációval kapcsolatos tapasztalatok összegyűjtésére is.

AZ IMPLEMENTÁCIÓS FOLYAMAT¹²

Az implementáció fogalma a magyar közoktatásban az 1990-es években, az első Nemzeti alaptanterv kidolgozásával összefüggésben jelent meg, mely eredetileg az informatika, illetve a piaci marketing tevékenység szaknyelvében volt használatos. Az említett területeken, épp-úgy, mint a közoktatásban, az addigiaktól eltérő új „termék” bevezetését és meggyőzősen alapuló elterjesztését jelenti. Az NFT 1 fejlesztéspolitikájába illeszkedő programfejlesztés és termékeinek implementációja a NAT-hoz képest több területen eltérő eszközökkel történt. Az implementáció a közoktatásban stratégiai kérdés, lényegében a „termék” rendszerszintű beépítésére irányuló, szakmai támogatással kísért tevékenység. Ha így fogjuk fel, maga az implementáció három tényezőt, elemet foglal magába: az implementálót, a „terméket” és a befogadó közeget (5. ábra).

5. ábra
Az implementációs folyamat résztvevői*

implementálók	„termék” programcsomagok	befogadó közeg
a programcsomagokat készítő szervezet	↓	közoktatási intézmények
implementációs cél	implementációs igény	a befogadó közeg jellemzői (pl. eszközök, tanulás-szervezési módok, elkötelezettség)
a szakmai támogatás szerveződése kommunikációs „csatornák” szakmai támogatási eljárások	↓ IMPLEMENTÁCIÓ	tudásigény: jellemző tudáshiány (általános, illetve területspecifikus)

* Készítette: Horváth Zsuzsanna

A sulíNova (Educatio) által kifejlesztett programcsomagok implementációját a fenti modell alapján felmérésünkben leginkább a „termék” és a befogadó közeg oldaláról vizsgáltuk meg, de a kötetben kiterjed a figyelmünk a tartalmi szabályozási közegre, a programfejlesztőkre és a közvetítő szerepet ellátó intézmények bemutatására is. Az implementációs folyamat megtervezése, támogatási és kommunikációs szükséglete esetünkben mindenekelőtt a programcsomagoktól (termék) függ, azaz attól, hogy milyen mélységű implementációs igénnyel bír:

¹² A fejezet megírásához felhasználtam Horváth Zsuzsanna kutatáshoz készített háttérelvezését. A kötetben Fazekas Ágnes HEFOP 3.1.3 pályázati rendszer háttérét bemutató tanulmánya részletesen elemzi az implementáció elméletének nemzetközi szakirodalmát, illetve bemutatja a legfontosabb implementációs modelleket.

- *teremt-e új jogszabályi környezetet,*
- melyik területen és milyen változásokat gerjeszt/igényel az intézményben,
- a szereplők mely körét érinti,
- mennyire érinti az intézmény egészét (pl. pedagógiai program, értékelési rendszer),
- hogyan érinti a szereplőket (pl. tanulásszervezés, felkészülés),
- hogyan teljesülnek a fenntarthatóság feltételei.

Kutatásunk a felsorolt szempontok közül az elsőt kivéve (ugyanis ez a programcsomagok implementációja vonatkozásában számunkra kevésbé fontos) mindegyikkel részletesen foglalkozik. A programcsomagok alkalmazása és bevezetése meghatározó módon változtatta meg azon intézmények tevékenységét, melyek a HEFOP 3.1.3 pályázatban részt vettek. A következő fő feladatok jelentek meg az iskola életében az implementációval kapcsolatban:

- az iskola igazgatójának (ideális esetben) azonosulnia kellett a célokkal,
- a programcsomagok tanításában részt vevő pedagógusok továbbképzéséhez szükséges intézményi feltételeket meg kellett teremteni,
- el kellett fogadtatni az egész tantestülettel a várhatóan hétéves programot,
- a pedagógiai dokumentumokat adaptálni kellett az új helyzethez,
- a résztvevő pedagógusoknak meg kellett ismerniük a programcsomagokat,
- fel kellett készülni a programcsomagok tanítására,
- meg kellett tanulni a mentorokkal való együttműködést,
- a diákokat fel kellett készíteni a változásokra,
- a szülőket tájékoztatni kellett,
- a fenntartóval folyamatos kommunikációt kellett folytatni,
- a program iránt érdeklődő intézményeket tájékoztatni, fogadni kellett,
- a pályázati adminisztrációt, beszámolókat folyamatosan el kellett készíteni,
- a nem várt problémák kezelésére (pl. feltételek hiányos biztosítása a fejlesztő részéről) állandóan készen kellett állni,
- a fejlesztővel folyamatos kapcsolatot kellett tartani.

Már a korántsem teljes felsorolásból is jól látszik, hogy mekkora feladatot kellett megoldaniuk és menedzselniük a programcsomagok implementációját vállaló intézményeknek. A kérdőívek ezekre a területekre kérdeztek rá az igazgatók, a pedagógusok és részben a diákok esetében is.

A feldolgozások, elemzések¹³ tematikusan összegzik az implementációval kapcsolatban szerzett tapasztalatokat. Főkomponensekre¹⁴ épülő többdimenziós elemzést is készítettünk,¹⁵ hogy a pedagógusok implementációval kapcsolatos meglátásait mélyebb összefüggésekben is megragadhassuk.

A KÖTET CÉLJA ÉS SZERKEZETE

A kötet célja, hogy minél teljesebben és sokrétűbben bemutassa a HEFOP 3.1.3 iskolák körében lezajlott, programcsomagokkal kapcsolatos implementációt, szerkezete is ezt a célt szolgálja. A kötet első részében az implementáció általános kereteit, feltételrendszerét járjuk körül. Az első tanulmány a kétezres évek első évtizedének tartalmi szabályozási rendszerét mutatja be, azt a környezetet, melybe beépültek a programcsomagok. A második tanulmány az implementáció nemzetközi szakirodalmát mutatja be, elhelyezi a különböző modellek között a hazai folyamatokat, illetve bemutatja ehhez kapcsolódóan azt a pályázati rendszert, melyben az implementáció megvalósult. A harmadik tanulmány a programfejlesztés során felhalmozódott tanulságokat elemzi a fejlesztőkkel készült interjúk alapján. A negyedik tanulmány a regionális segítségnyújtás formáit és a közvetítő rétegek (intézmények) szerepét elemzi az implementáció folyamatában. A kötet második nagy egysége a „befogadó közeg” implementációs tapasztalatait mutatja be a 2010 tavaszán végzett felmérés tanulságainak feltárásával. Először az igazgatók implementációval és programcsomagokkal kapcsolatos összesített véleményét elemezzük. A felmérés tanulságait bemutató tanulmány után az intézmények közvetlen közeléből, esettanulmányok, interjúk egyedi tapasztalatai alapján mutatjuk be ugyanezeket a folyamatokat. Ezt követi a pedagógusok véleményének értékelő bemutatása a felmérés tapasztalatai alapján. A nyolcadik tanulmány egy olyan aspektust mutat be, mely az implementáció szempontjából a legfontosabb, ez pedig a diákok véleménye a programcsomagok bevezetéséről. A kilencedik elemző tanulmányban a tanórák világát, a programcsomagok tanításának közvetlen tapasztalatait mutatjuk be. A zárótanulmány a kétéves kutatás legfontosabb tanulságait és tapasztalatait összegzi.¹⁶

13 Az adatfeldolgozást Barna Ildikó készítette (ELTE TÁTK).

14 A főkomponens a változók úgynevezett lineáris transzformáltja. A lineáris transzformáció olyan eljárás, mely során az eredeti változókhoz – egymáshoz való összefüggésük (korrelációjuk) alapján – a program különböző súlyokat rendel, majd az ezekkel a súlyokkal szorzott változókat összegzi. A súlyok pontosan akkorak, hogy a létrejövő főkomponens az eredeti változók által megtestesített információ lehető legnagyobb részét magába tömörítse. Ezáltal lehetőség van arra, hogy ne csak az egyes itemekre adott válaszokra hagyatkozzunk, hanem egész itemsorokat együttesen vizsgálhassunk. Ez az együttes mérés számos esetben jóval érvényesebb és megbízhatóbb eredményt adhat az elemzés számára.

15 A többdimenziós elemzéseket és az összegző háttértanulmányt Barna Ildikó (ELTE TÁTK) készítette.

16 A kötetben szereplő tanulmányokat úgy szerkesztettük, hogy külön-külön is olvashatók legyenek, így az olvasó eldöntheti, hogy a teljes kötetet, vagy csak néhány tanulmányt akar elolvasni. Az összefüggéseket, kapcsolatokat a tanulmányok között a jegyzetekben mutatjuk be. Ez a megoldás elkerülhetetlenné tette néhány alapinformáció, összefüggés ismétlését, de igyekeztünk, hogy azok számára se legyen zavaró, akik a teljes kötet iránt érdeklődnek.

A programcsomagok implementációja rengeteg problémával, küzdelemmel járt a „követő” intézményekben, de hallatlanul fontos eredmények is születtek, melyekben óriási szerepük van a HEFOP 3.1.3 iskolák vezetőinek, pedagógusainak és diákjainak.

Ez a tanulmánykötet ennek a küzdelmes négy évnek is összegzését adja, hogy tanulságul szolgáljon a magyar pedagógiai szférában elkövetkezőkben tervezett kurrikulum típusú implementációi számára.

A kötetet ajánljuk az implementációs folyamat minden érintettje, „kliense” számára, legyen szó akár oktatáskutatókról, -fejlesztőkről, akár intézményvezetőkéről, pedagógusokról vagy oktatásirányítókról, fenntartókról. Reméljük, mindenki számára tanulságul szolgálnak a kutatás eredményei.

PERJÉS ISTVÁN

A TANTERVI SZABÁLYOZÁS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI JELLEMZŐI A PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSE IDEJÉN

BEVEZETÉS

A rendszerváltozásként számon tartott politikai, társadalmi és gazdasági fordulat elmúlt évtizedei egyben a hazai oktatásügy történetének egyik legdinamikusabb korszakaként is értelmezhető. Jóllehet az oktatásügy akkori résztvevői előtt nyíló cselekvési tér kitágulásával a nemzetközi trendek, gyakorlati példák és eljárási módok is beáramlottak a magyar oktatás elméleti és gyakorlati világába, de már az első években is érzékelhető volt, hogy emellett számos klasszikusnak számító felfogásbeli törésvonal újbóli elmélyülésével is számolniuk kell az oktatás kutatásával, fejlesztésével és nem utolsósorban a konkrét gyakorlatával foglalkozó szakembereknek.

Az induló korszaknak talán ezért is válhatott az egyik kulcsfogalmává a *pluralizmus*, igaz, akkoriban, a kilencvenes évek elején, még kevesen gondolhatták, hogy a nemegyszer késhegyig menő viták és törekvések eredőjeként milyen oktatási és tanulási környezet fogadja majd a kétezres évek szereplőit. Ahogy az sem lehetett még világos, hogy a hazai oktatásügy szabályozásában miként fognak implementálódni az egymás nyomát taposó reformok újabb és újabb hullámai. Annyi azonban már bizonyosnak látszott a kezdeti lépések után is, hogy az oktatási rendszer átalakításán fáradozók aligha kerülhetik el a bemeneti és kimeneti szabályozás összehangolását, s hogy a rendszerépítés sikerének záloga a tanítási-tanulási folyamat korszerűsítése lehet.

Nem meglepő tehát, hogy a formálódó pedagógiai kultúránkban igen hamar kikristályosodott az a három kutatási, fejlesztési és innovációs pólus, mely egyrészt a *tantervi szabályozásra*, másrészt a *mérés-értékelés technológiájára*, harmadrészt pedig a praxist támogató *oktatás(technológiai) eszközszerre* fókuszált. Ha a magyar oktatásügyben bekövetkezett rendszerváltozást e három markáns pólus együtteseként értékeljük, világosabbá válik a hol egymást erősítő, hol pedig az egymás hatásait gyengítő oktatáspolitikai beavatkozások amúgy nem könnyen átlátható sűrűje is.

Ebből a perspektívából értékelve a tantervi szabályozás elmúlt húsz évének történetét, valamint a programcsomagok bevezetésének időszakára eső tartalmi szabályozás jellemzőit, nemigen lehet vitás, hogy a *kétpólusú szabályozás* (Báthory 2000) gondolatát és gyakorlati megvalósítását tekinthetjük az új korszak egyik legtermékenyítőbb megközelítésének. Hogy éppen a kétpólusosság elvi és gyakorlati szempontjai vertek gyökeret a legmélyebben a pedagógiai kultúrában, abban alighanem a változóban lévő társadalmi, gazdasági környezet is szerepet játszott. A szolgáltatói és felhasználói oldal szempontjainak megerősödése, a kereslet és a kínálat piaci mechanizmusai s még megannyi más körülmény az oktatási rendszerben sem tűnt idegen testnek. Joggal lehetett hát arra következtetni, hogy amint *tantervi szabályozásban a központi és a helyi tantervi* igények, tartalmak együttes érvényesülése nem kivitelezhetetlen vállalkozás, úgy az *oktatás hatékonyságát, a tudást mérő és értékelő eszközök* vonatkozásában is célszerű figyelembe venni a *személyes fejlődést* segítő és a *teljesítmények összehasonlítható adataival* operáló rendszerek fejlesztését. Az sem meglepő, hogy az *oktatást és a tanulást támogató eszközszer* fejlesztése sem kerülhette ki azt a dilemmát, hogy a fejlesztés termékei (így a programcsomagok is) hogyan szolgálhatják egyrészt a *tanítást*, másrészt a *tanulás eredményességét*.

A *kompetencia alapú oktatás* – elsősorban a gazdaság világából érkező impulzusok hatására – újabb lényeges fordulópontot hozott a rendszerek átalakulásának evolúciójában. Az ismeretek, képességek és attitűdök rendszereiként leírható kompetenciák megjelenésével már nem csupán az oktatási rendszer belső rendezettségére hatott ki, hanem egy olyan elvárási mezőt is képezett, amelybe már társadalompolitikai, gazdasági és piaci szempontok (sőt megrendelések) is beszívároghattak. Mindezzel szorosan együtt járt a *hatékonyság* fogalmának konkrétabb megragadása is, mely jótékonyan hatott az intézményi, iskolai, *tanulási környezet* és *szervezetfejlesztés* új aspektusainak érvényesülésére, nemzetközi jó példáinak adaptálására is.

TANTERVELMÉLETI PARADIGMÁK – ÁTTEKINTÉS

Kiss Árpád igen tömör meghatározása szerint „a tanterv az iskolai tanulmányok rendszeres, egymáshoz való viszonyukban összeegyeztetett egybefoglalása” (Kiss 1988:73). Rudolf Steiner szerint a „tanterv annak a másolata kell hogy legyen, amit az emberiség fejlődésében képesek vagyunk leolvasni” (Steiner 1995:47). Ezzel szemben Finácsy Ernő arra figyelmeztet, hogy a „jó tanterv olyan, mint a filozófiai rendszer, melyben egy nagy vezető gondolat rejlik, s ez a gondolat vonul végig az alkotórészekben, mindegyikre ráütve bélyegét, mindegyiket összetartozónak éreztetve” (Finácsy 1994:105).

Ha mellőzzük a kétségkívül messzire vezető ezoterikus megközelítést, úgy a tantervelmélet tudományos értelmezési keretét megtartva tekinthetjük át a hazai tantervtörténet paradigmatisz szakaszait. Ballér Endre azért is használja a tantervelméleti paradigma kifejezést, mert „...így jobban nyomon követhetők az egyes rendszerek keletkezésének, megerősödésének, harcainak, dominánssá válásának, más koncepciókkal együttélésének, objektív és szubjektív tényezőinek, visszaszorulásának, hanyatlásának, eltűnésének – egyszóval a változások folyamata” (Ballér 1994:356). Ballér Endre paradigmákba sorolta a XIX–XX. századi magyar tantervelméleti koncepciókat. Felállított paradigmáiban „...az oktatásnak a tananyagnál szélesebben értelmezett, a célrendszert, a személyiségfejlesztés folyamatát, a kultúrát is átfogó tartalmát, annak kiválasztását, elrendezését vizsgálja, a problémakör pedagógiai, ezen belül a klasszikus tartalom-pedagógus-tanuló 'háromszöget' magában foglaló didaktikai vonulatát állítja előtérbe” (Ballér 1996:8).

E paradigmák közös vonásai között említi a központosító törekvéseket; a centralizált tartalmi szabályozás rugalmasságát; erőteljes ideológiai, politikai töltését; valamint a tartalmi szabályozás és a jogi szabályozás összefonódását.¹ A szerző összefoglaló táblázatából (Ballér 1996:185) jól kiolvasható, miképpen ágyazódik bele az iskola tantervi szabályozása abba a kulturális, társadalmi, ideológiai környezetbe, amely egyben az adott tantervi paradigma legitimációs háttereként is funkcionál (lásd 1. táblázat).²

1 A tantervi műfajok mára már klasszikusnak számító, közsímert típusai a következők: (1) alaptanterv (core curriculum); (2) kerettanterv (framework curriculum); (3) helyi tanterv (local curriculum); (4) keresztntanterv (cross curriculum); (5) a tanítási órán kívüli tevékenységek terve (extra curriculum).

2 A hazai tantervtörténet fentebb összefoglalt korszakai jól illeszkednek ahhoz az általános társadalompolitikai vonulathoz, melyben az egyes tantervi formációk előtérbe kerülését az éppen uralkodó politikai berendezkedés jellegével magyarázzák. Erre a jelenségre utal Lawton azon oktatáspolitikai megközelítése is, melyben a tanterveket a politikai irányzatokhoz rendeli hozzá (Lawton 1996:34). A szerző a *konzervatívizmus* politikai irányzatához a klasszikus humanizmus nevelési felfogását kapcsolja, melynek fő tantervi célja a hagyományos értékek és a kulturális örökség mellett a társadalmi szükségletek más természetű igényeinek kielégítése. A tanári előadásra és a hagyományos tantárgyakra épített tantervben *tananyag-központúság* uralkodik. A *liberalizmus* politikája a progresszív nevelési felfogást akceptálja. Fő tantervi célja a gyermek fejlesztése, elsősorban a gondolkodás, a készség- és képességfejlesztés révén. A felfedeztető módszerekkel élő tanterv *gyermekközpontú*. A *demokratizmus* politikai irányzatához a rekonstrukcionista nevelésfelfogás áll a legközelebb, melynek tantervi célja a társadalom fejlesztése, a demokrácia „rekonstruálása”. A társadalmilag hasznos ismeretek demokratikus technikájú feldolgozása miatt ez a tanterv *társadalomközpontúnak* tekinthető.

1. táblázat
A magyarországi tantervfelfogások történeti áttekintése

Politikai eszme	Liberalizmus	Konzervativizmus fő irányai	Kommunizmus	Demokratizmus
Filozófia	pragmatizmus	Idealizmus, Kultúrfilozófia	Materializmus, ateizmus	Humanizmus
	Progresszívizmus	Klasszicitás, Művelődési kánon	Nemzetnevelés Nemzeti értékek	
Nevelési alapok	progresszívizmus	Klasszicitás, Mivel(C)ési kánon	Nemzetnevelés Nemzeti értékek	A demokratikus társadalom "szocialista" értékei
	Keretjellegű központi tanterv	Műveltségiralmú központi tanterv utasításokkal	Nevelés- és tananyag-tartalmú központi tanterv általános és részletes utasításokkal	
Tantervi koncepció	gyakorlati(központi)	Akadémikus és hétköznapi tudás(központi)	Nemzeti nevelés- és tartalom(központi)	Szocialista világnézetre és társadalmi gyakorlatra felkészítés (központi)
Tartalmi szabályozás	keretjellegi központi tanterv	Műveltségiralmú központi tanterv utasításokkal	Nevelés- és tananyag-tartalmú központi tanterv általános és részletes utasításokkal	Ember-, gyermek-, műveltség-központi
			Részletes központi nevelési és oktatási tervek	Központi alaptanterv, helyi tantervek

Ha a tantervelméleti paradigmákat a szűkebb értelemben vett pedagógiai, tanulási-tanítási környezetben vesszük szemügyre, akkor az osztályozás szempontjai is más hangsúlyokat kapnak. Ebben a megközelítésben a tanterv tartalmi kiválasztásának, elrendezésének, funkciójának, szerkezetének és alkalmazhatóságának lesz kiemelt szerepe. Az alábbi, 2. összefoglaló táblázat (Perjés – Vass 2009) többek között arra is rámutat, hogy a tanterv-fejlesztés technológiája nem csupán a bemeneti és kimeneti szabályozás jól definiálható értelmezési hálózatához kapcsolódhat szoros szálakkal, hanem az ennél jóval kisebb pontossággal definiálható tanítás-tanulás folyamatához is.

2. táblázat
A tartalomorientált tantervi paradigmák összefoglaló táblázata

	1. sz. paradigma	2. sz. paradigma	3. sz. paradigma
Fogalom	egyszerű (tananyag)	összetett (cél, feladat, tananyag, követelmény, értékelés)	összetett (kompetenciák, tartalmak)
A kiválasztás szempontjai	filozófia, tudomány, oktatáspolitikai	pedagógia, pszichológia, helyi igények	gazdaság, élet, műveltség
Az elrendezés elve	horizontális és vertikális	mélylégel, integráltabb megoldások	keresztterv aspektusok, struktúrák, hálók
Szerep	meghatározó, domináns	a rendszer egyik eleme (lásd fogalom)	a fejlesztés eszköze
Tulajdonság	zárt, merev	rugalmas	rugalmas
Nehézség	tantervi idő, tér, mennyiség	műveltségi kánon, tartalomba ágyazottság, struktúra	egymásra építettség, konzisztencia struktúra

A definíciós nehézségekre adott válaszok közül különösen azokra érdemes felfigyelnünk, amelyek érzékenyebben fordulnak az oktatási rendszer különböző szintjein érvényesülő szabadságokra. A tantervi szabályozás tekintetében mindez azzal az előnnyel is járhat, hogy mindig az adott pedagógiai környezet sajátos jellegéhez rendelhetjük hozzá a szabályozó eszköz céljait, eszközeit valamint az eredményesség indikátorait. Ezzel az eljárással élve úgy oldhatjuk fel a különböző szintek (tanítási-tanulási környezetek) definíciós különbségeiből, eltérő szabadságfokaiból eredő bizonytalanságokat, hogy eközben nem oltjuk ki a tantervi szabályozás teljes vertikuma érzékeny rendszerének hatásmechanizmusait. Az alábbi összefoglaló táblázatban (Letschert 2005:18) azt követhetjük nyomon, hogy az egymásra épülő szintekhez (pedagógiai környezetekhez) milyen kurrikulumszabályozás illeszkedik.

3. táblázat
A kurrikulumszabályozás szintjei

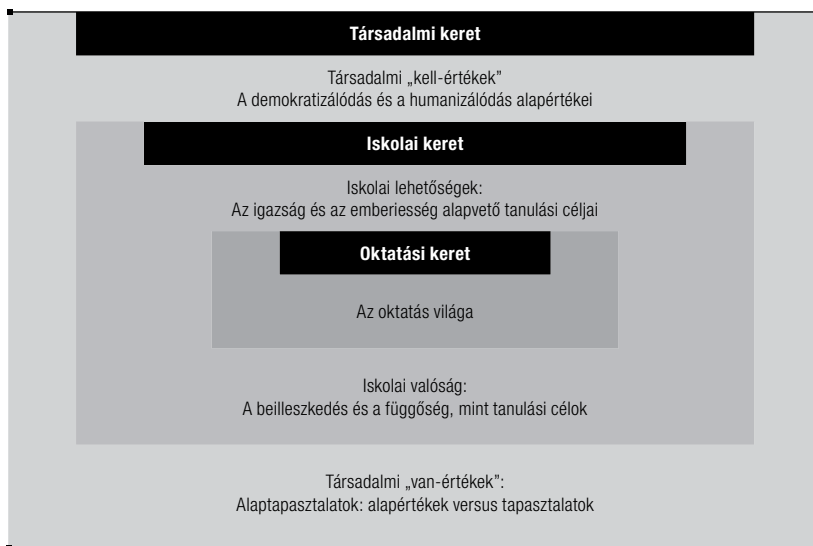
	Tantervi szintek	Értelmezési környezetek
Értelmezési szintek	szupra	nemzetközi, összehasonlító
	makro	rendszer, társadalom, nemzet, tartomány
	mezo	iskola, intézmény, program
	mikro	osztály, csoport, lecke
	nano	egyéni, személyes

A tantervi szabályozás paradigmáit áttekintve azt állapíthatjuk meg, hogy az nem függetleníthető a szabályozásnak attól a társadalmi, kulturális, politikai és gazdasági környezetétől, amelybe az adott oktatási rendszer is beágyazódik. Az előbb felsorolt erőterekben formálódó tantervekre viszont legmarkánsabban az adott korszakot jellemző társadalmi-politikai berendezkedés nyomja rá a bélyegét.

Az oktatási rendszer belső kultúráját tekintve arra figyelhetünk fel, hogy a tantervi fejlesztések horizontális dimenzióját szintén áthatják a környezet elvárásai, s ezek a tananyag egyszerű elrendezésétől a kompetencia alapú tartalmi szabályozás teljes vertikumáig éreztetik a befolyásukat.

Ugyanakkor viszont azt is érdemes hangsúlyoznunk, hogy a tartalmi szabályozás rendszere abban az esetben érheti el a kívánt hatékonyságot, ha a szabályozás szabadságfokait az egymásra épülő tantervi szintek sajátosságaihoz igazítjuk. Itt kell megjegyeznünk, hogy egy tanterv legitimitását nem annyira a konkrét oktatási tevékenység sikeressége (vagy sikertelensége) igazolhatja vissza, hanem az a társadalmi és iskolai környezet, amelyben a szervezett tanítás és tanulás folyik. (Berner 2004:112.) Mert legyen bármilyen igényesen kimunkált tantervünk, ha annak ideáit, céljait az ennél jóval erősebb *rejtett tanterv* folyamatosan érvényteleníti.

1. ábra Társadalmi, iskolai és oktatási keretek



A NEMZETI ALAPTANTERV MŰFAJI FEJLŐDÉSE

Ahhoz, hogy reálisan tudjuk értékelni a tantervi szabályozás (elsősorban a Nemzeti alaptanterv) és az ehhez kifejlesztett programcsomagok jelentőségét, célszerűnek látszik azt az utat is áttekinteni, amelyen az egymást váltó nemzeti alaptantervek műfaja formálódott. Az 1985-ös ún. „autonómia törvény” már lehetővé tette, hogy a hazai iskolák egy része saját pedagógiai programot is készíthessen. Ennek nyomán élénkültek meg azok a diskurzusok, szakmai műhelymunkák, amelyek elindították és előkészítették az első Nemzeti alaptanterv munkálatait. 1990-ben 11 bizottság munkájának köszönhetően megszületett a Nemzeti alaptanterv első vitaanyaga (Szebenyi 1994). A kétpólusos tantervi szabályozás egyrészt a központi és helyi igények egyensúlyát, másrészt a kurrikulumelmélet markánsabb hazai begyökereztetését célozta meg. Az előbbit az 1993-as közoktatási törvény is támogatta, hiszen minden iskola számára kötelezővé tette, hogy a Nemzeti alaptanterv alapján pedagógiai programot készítsen.

Az 1995-ben elkészült *Nemzeti alaptantervet* (Nat 1995) kormányrendelet formájában 1998. szeptember 1-jével az 1. és a 7. évfolyamon vezették be.³ A szakaszos beve-

3 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.

zetésnek két lényeges következménye volt: egyrészt jelezte az oktatáspolitikai szándékot a decentralizált, kétpólusú tantervi-tartalmi szabályozás erősítésében és megvalósításában, másrészt egy máig ható iskolaszervezeti vitát is generált. Ezt erősítette az a tény is, hogy a Nat 1995 a törvényhez igazodva 10 évre, azaz 16 éves korig határozta meg és strukturálta az alpműveltséget. Az 1995-ös Nat már deklaráltan vállalta a kétpólusos szabályozást: először kaptak legitim lehetőséget az iskolák arra, hogy saját helyi igényeikhez, hagyományaikhoz igazodva dönthessenek a legfontosabb tantervi, pedagógiai, tanulásszervezési kérdésekről. Az első Nat az oktatás tartalmi szabályozásának rendszerváltó dokumentumaként megnyitotta az utat a plurális, kétpólusú pedagógiai kultúra kifejlődésnek irányába, ám ekkor még csak remélni lehetett, hogy a rendszer kimeneti ágense (vizsgarendszer) és a gyakorlati pedagógiai munkát támogató rendszerek, programok fejlesztési üteme is felzárkózik a tantervi reform mellé. Ám ezek a hiányosságok a bevezetést követő első években olyan komoly feszültségeket keltettek, hogy az 1999-ben bevezetett központi, kerettantervi szabályozás inkább visszatáncolt a korábbi előíró-végrehajtó tantervi gyakorlathoz.

A Nat-széria következő verziójának (*Nat 2003*) bevezetése felmenő rendszerben, 2004. szeptember 1-jével az általános iskolák első évfolyamán vette kezdetét. Az oktatási miniszter 2002 decemberében a közoktatási törvény 93. § (1) alapján elrendelte a Nat 1995 felülvizsgálatát. Ennek értelmében értékelte a Nemzeti alaptanterv bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatos tapasztalatokat, s kezdeményezte a tanterv módosítását. Szakmai szempontból fontos célkitűzés volt a Nat 1995 pozitív vonásainak megerősítése, s az elmentmondások feloldása. A megújult dokumentum megőrizte alaptantervi, stratégiai jellegét, ugyanakkor lényegesen megerősödött a tanterv fejlesztő funkciója.⁴ A Nat 2003 megőrizte 1995-ös elődjének főbb koncepciói elemeit (pl. 10 műveltségi terület, kurrikulumszemlélet), ugyanakkor még inkább teret adott a vizsgarendszer és a támogató eszközzrendszer további fejlesztéséhez. Ennek jegyében a dokumentumban megerősödtek a „kiemelt fejlesztési feladatok” és a „kulcskompetenciák”, viszont kimaradtak a műveltségterületi „részletes követelmények”. Ehhez kapcsolódva az egyes műveltségi területek belső logikájának, céljainak, alapelveinek, fejlesztési feladatainak leírásai is megváltoztak, a tantervfejlesztők és alkalmazók további munkáját pedig a dokumentumban helyet kapó definíciós fogalmi lista volt hivatott támogatni. Végül itt kell emlékeztetnünk arra, hogy a Nat 2003 már a közoktatás teljes vertikumára (1–12. évfolyam) terjedt ki.

Újabb három év elteltével, 2006-ban került sor a Nat 2003 felülvizsgálatára, és ennek nyomán a *Nat 2007* bevezetésére. A felülvizsgálat egyrészt érintette a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendeletet,

4 A 243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

másrészt a rendelet mellékleteként a Nat 2003 alaptantervet is. A törvényi szabályozásban kiemelt szerepet kapott a 2006. évi LXXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosítása.⁵ Nemzetközi szinten a Nat 2003 felülvizsgálatát egyfelől a PISA-vizsgálatok tudáskonceptiója és kompetencia alapú követelményrendszere, másfelől az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszere határozta meg.⁶ Mivel a Nemzeti alaptanterv – a korábbi elképzeléseknek megfelelően – meghatározta a közvetítendő műveltség fő területeit, az iskolában elsajátítandó műveltségi alapokat, így túlzás nélkül állítható, hogy az iskolai műveltség és tudás tartalmának irányadó kánonja a kulcskompetenciák rendszere lett. Alapvető értéként jelent meg az elsajátított tudás alkalmazhatósága. Ennek érdekében fontossá vált a kulcskompetenciák fejlesztése az egész életen át tartó tanulásra, ezen belül a hatékony és önálló tanulás kompetenciájának fejlesztésére való felkészítés. A Nat 2003 felülvizsgálata szempontjából fontos tényezőnek bizonyult a kompetencia alapú tartalmi szabályozási rendszer érvényre jutása. Erre utalnak a kétszintű érettségi követelményrendszere, értékelési elvei, a kerettantervek akkreditációs szempontjai, az oktatási programcsomagok kompetenciaterületei, fejlesztési koncepciói, a kompetencia-mérések tartalmi elemei. Kiemelt feladat volt a nemzetközi és a hazai szint összehangolása, az európai kompetenciakeret hazai adaptációjának elősegítése. Ennek megfelelően a Nat 2007 már kilenc kompetenciaterületet tartalmaz (a matematikai és a természettudományos kompetenciaterületek elkülönültek), a kompetenciaterületek leírásaiban kisebb-nagyobb szövegváltoztatás és szakmai kiegészítések is történtek. A Nat 2007 az alaptanterv szerepét és értékrendszerét karakteresebben fogalmazta meg. Ehhez társulva a korábbi kompetencialista helyett a kulcskompetenciák szerepét, az egyes területek szerkezetét (meghatározás, ismeret, képesség, attitűd) a Nat 2007 strukturálta, fejlesztésüket tudatosabbá tette. Gazdagodtak a kiemelt fejlesztési területek (keresztterületek), amelyek valamennyi műveltségi területen érvényesek és a személyiségfejlesztést szolgálják. A jobb felhasználhatóság jegyében kiegészültek a képzési szakaszok leírásai és markánsabban jelentek meg a differenciális tanulásszervezés szempontjai, ajánlásai is.

A hazai tantervi változásokban folyamatosság, egyfajta „evolúciós tendencia” mutatható ki. A tantervi innovációk hazánkban alulról felfelé indultak el. Az iskolák önállósodása, kísérletező kedve megerősítést kapott, mely kedvet a Nat 1995 bevezetése is támogatta. Vertikális szempontból a tartalmi szabályozás kétpólusú (központi, helyi), háromszintű (alaptanterv, kerettanterv/oktatási programcsomag, helyi tanterv) rendszerré alakult. Horizontális szempontból a tananyag- és követelményközpontú tanterv egyre inkább tevékenységközpontú, kompetencia alapú folyamatterv lett. A kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fej-

5 A törvényt az Országgyűlés a 2006. július 24-i ülésnapján fogadta el.

6 A Nemzeti alaptantervben megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)* c. dokumentum képezi.

lesztési feladatok bővültek, mivel a Nemzeti alaptanterv oktatáspolitikai és pedagógiai dokumentum az európai trendeknek megfelelően, a tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Kiemelt szerepet kapott a tantervi implementáció, ezen belül a kommunikáció, a kutatás, a fejlesztés és az innováció, a támogató rendszer és az iskola szervezet- és vezetésfejlesztése.

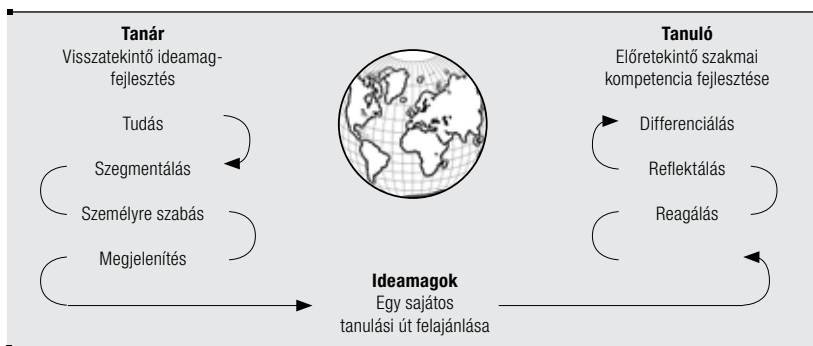
A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁS TANTERVI MEGJELENÉSE

Jóllehet a magyar közoktatásban már a Nat 2003 dokumentumától kezdve megjelent a kompetencia alapú oktatás szándéka, ám ekkoriban még fölöttébb élénk szakmai diskurzusok folytak a kompetenciák mibenlétéről.

Abban a vitázó felek többnyire megegyeztek, hogy kompetencia azt a képességet jelenti, amelynek birtokában a komplex feladatokat adott kontextusban sikeresen oldjuk meg. A fogalom magában foglalja az ismeretek mobilizálását, a kognitív és gyakorlati képességeket, a szociális és magatartási komponenseket és attitűdöket, az érzelmeket, valamint az értékeket. Ugyanakkor viszont a pezsgő vitákban számos kompetenciamodell is megütközött egymással, melyek megközelítési módjuktól függően különbözőképpen csoportosítják, osztályozzák, illetve hozzák kapcsolatba egymással az egyes kompetenciákat. Egyes szerzők kompetencia-szintek szerint, fejleszthetőség szerint, míg mások a kompetenciák kapcsolatrendszerei szerint osztályozzák az egyes összetevőket. A kompetenciák rendszerezését megint mások úgy oldották meg, hogy elkülönítették a lágy és kemény kompetenciákat, illetve a küszöbkompetenciákat. Lehetőségként az is felmerült, hogy a kompetenciák hierarchikus megközelítése alapján osztályozzuk az egyéni viselkedés és cselekvés elemeit. A rendszerezés körüli vitákban viszont idővel az is nyilvánvalóvá vált, hogy minden osztályzás viszonylagos, hiszen ezek között viselkedési, beállítódási, gondolkodási, illetve kommunikációs tevékenységminőségek is szerepelnek.

Amíg az oktatáskutatók egyik csoportja a rendszerezés kérdéseivel foglalkozott, addig egy másik megközelítésben arra is választ kerestek, hogy miképpen lehet majd a kompetencia alapú oktatást a mindennapok pedagógiai gyakorlatában is megvalósítani. Ezzel párhuzamosan merült fel a tanulásszervezés új elveinek és módszereinek kimunkálása, melynek során már körvonalazódni látszottak a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges finomabb technológiák is. A 2. ábra szemléletesen mutatja be azt a dilemmát, hogy miképpen lehet a tanítási-tanulási folyamatban úgy érvényesíteni a tanulói és a tanári kompetenciákat, hogy azok eredőjeként az ismeretek, képességek és attitűdök dimenziójában is megragadható kompetenciák erősödjenek meg (Berner 2004:165).

2. ábra
Az aktív tanulás folyamatszervezése



A szerző szerint „amennyiben ezzel a módszerrel rendezzük, szegmentáljuk a tananyagot, a tudásközvetítés szakaszolásának problémájával is szembe kell néznünk. Jóllehet a tanárnak is szüksége van saját értelmezési keretre, ez nem feltétlenül azonos a diákok tanulási tartalmaival. A tanulók maguk fogják megkeresni saját ideamagjaikat a leckékben. Ezek az ideamagok pedig nem a tanulás tartalmaiban 'laknak', hanem az individuális tanulási folyamat alján” (Berner 2004:164). De hasonló következtetésekre jutottak azok a társadalomkutatók is, akik a tanuló társadalom, a tudásalapú társadalom szerveződésének kérdéseivel foglalkoznak. A tudás gazdasági felértékelődésével a társadalmi valóságról alkotott képünket egyre erősebben színezik át azok a narratívák, melyeket tanulástörténetünk eszközeivel racionalizálunk. A tudás értékét az határozza meg, hogy mennyire sikerül azt a saját életvilág szolgálatába állítanunk (Searle 2000). A személyes hatékonyságot, cselekvőképességet, az egyén és a közösség kreativitását szolgáló tudás megszerzése felülírja a nagy kánonokat (Schank 2004). A dinamikusán változó környezethez jóval eredményesebb gyorsan, cselekvőképesen, a velünk született *kreativitással* viszonyulni, még akkor is, ha az iskolában folyó tanulás ezt nem is kifejezetten támogatja. A gazdaságban ezért értékelődik fel a *kompetencia*, a kreativitás, ahol egy vállalat vagyona már nem annyira a materiális vagy monetáris javakban, hanem a kulturális tőkében – a kreatívan gondolkodó és cselekvő emberekben – manifesztálódik. A tudás tehát nemcsak (gazdasági) értéket teremt, hanem új társadalmi integrációt is. Nagy kérdés azonban, hogy a születőben lévő tudástársadalom iskolájában tanuló diákokban a szabadság, a kreativitás nemesebb eszméje, vagy a tudás birtoklásából származtatható hatalmi törekvések kerekednek-e felül.

Innen nézve nyilvánvaló, hogy az oktatás sem vonhatja ki magát az útkeresés felelőssége alól, nem vonulhat vissza a tradicionális életvilágba (Chickering – Reiser 1993). Egyre élesebben merül fel a rendpártiság versus pozitív szabadság vitája, mely egyben az intézmé-

nyi hatalom (s vele az információ hatalmának) növeléséhez vagy éppen ellenkezőleg, annak csökkentéséhez vezethet (Fukuyama 2005). Nagy kérdés, hogy az oktatás hatékonyságának fokozása – a születőben lévő tudástársadalom (Stehr 2007) megerősödésével – melyik szcénarióban fogja újraértelmezni társadalmi és egyetemi valóságunkat.

Az Európai Parlament és Tanács 2006-ban fogalmazta meg azt az ajánlását, amelyben – több más bizottság jelentésével összhangban – tisztázta az európai oktatás tartalmi standardjait. Az itt megszületett dokumentum olyan kulcskompetenciákat nevezett meg, amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez. „Ebben az összefüggésben a referenciakeret fő célkitűzései a következők:

1. a tudásalapú társadalomban való személyes önmegvalósításhoz, az aktív állampolgári részvételhez, a társadalmi kohézióhoz és a foglalkoztathatósághoz szükséges kulcskompetenciák azonosítása és meghatározása;
2. a tagállamok munkájának támogatása annak biztosítása terén, hogy az alapoktatás és szakképzés végére a fiatalok olyan szintre fejlesszék kulcskompetenciáikat, amely felvértezi őket a felnőttkorra, valamint amely alapját képezi a további tanulásnak és a munkába állásnak, valamint, hogy ezek a felnőttek képesek legyenek e kompetenciákat egész életük során fejleszteni és frissíteni;
3. európai szintű referenciaeszköz biztosítása a politikai döntéshozók, az oktatási szolgáltatást nyújtók, a munkáltatók és maguk a tanulók számára, hogy elősegítsék a közösen megállapított célokra irányuló nemzeti és európai szintű erőfeszítéseket;
4. a további fellépések keretének biztosítása közösségi szinten, mind az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram, mind pedig a közösségi oktatási és képzési programok keretein belül” (2006/962/EK).⁷

Az itt felsorolt kulcskompetenciák elmélyítése a javaslat szerint ahhoz járul hozzá, hogy az európai polgárok rugalmasan tudjanak alkalmazkodni a sokszínű európai társadalmi-kulturális és munkaerő-piaci térhez. A javaslat a következő kulcskompetenciákat ajánlja az unió oktatási kormányzatainak figyelmébe: az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; a matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; a digitális kompetencia; a tanulni tudás; a szociális és állampolgári kompetenciák; a kezdeményező- és vállalkozókészség; valamint a kulturális tudatosság és kifejezőkészség.

⁷ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2006. december 18. (2006/962/EK)

A 2006. évi Nat felülvizsgálatában már ott találjuk a fenti területeket: „Az iskolai műveltség tartalmát a társadalmi műveltségről alkotott közfelfogás, a gazdaság, a versenyképesség és a globalizáció kihívásai is alakítják, amelyeknek természetesen szeretnének megfelelni az iskolák. Az Európai Unió országaiban a megoldás a kulcskompetenciák meghatározásában és iskolai fejlesztésében rejlik: a kulcskompetenciák birtoklása biztosítja az unió valamennyi polgárának a gyors és hatékony alkalmazkodást a változásokkal átszőtt, modern világhoz. Az iskolai műveltség tartalmának irányadó kánonja tehát nem más, mint a kulcskompetenciák meghatározott kerete.”⁸

A Nat 2007 dokumentumában az előbb felsorolt kulcskompetenciák már kiemelten szerepeltek, így az Európai Unió kulcskompetencia keretrendszerének integrálása a hazai oktatási környezetbe késlekedés nélkül megtörtént. A keretes írásban a kulcskompetenciák hazai adaptációja olvasható.

*Az **anyanyelvi kommunikáció** magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények kifejezését és értelmezését szóban és írásban egyaránt (hallott, olvasott szöveg értése, szövegalkotás), valamint a helyes és kreatív nyelvhasználatot a társadalmi és kulturális tevékenységek során, az oktatásban és képzésben, a munkában, a családi életben és a szabadidős tevékenységekben.*

*Az **idegen nyelvi kommunikáció** az anyanyelvi kommunikáció elemeivel jellemezhető: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), a társadalmi és kulturális tevékenységek megfelelő keretein belül – oktatás és képzés, munka, családi élet és szabadidős tevékenységek –, az egyén szükségleteinek megfelelően. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességeket is igényel, mint például a közvetítés, más kultúrák megértése. Az egyén nyelvtudásának szintje változhat a négy dimenzió (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), az egyes nyelvek és az egyén társadalmi-kulturális háttere, környezete és igényei/érdeklődése szerint.*

*A **matematikai kompetencia** a matematikai gondolkodás fejlesztésének és alkalmazásának képessége, felkészítve ezzel az egyént a mindennapok problémáinak megoldására is. A kompetenciában és annak alakulásában a folyamatok és a tevékenységek éppúgy fontosak, mint az ismeretek. A matematikai kompetencia – eltérő mértékben – felöleli a matematikai gondolkodásmódhoz*

8 A Nemzeti alaptanterv szerepe a közoktatásban. (Munkaanyag. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 2007.)

kapcsolódó képességek alakulását, használatát, a matematikai modellek alkalmazását (képletek, modellek, struktúrák, grafikonok/táblázatok), valamint a törekvést ezek alkalmazására.

A **természettudományos kompetencia** arra a képességre és készségre utal, hogy ismeretek és módszerek sokaságát használjuk fel annak érdekében, hogy megmagyarázzuk a természeti világot, kérdéseket tegyünk föl, és bizonyítékokra alapozott következtetéseket vonjunk le. Ennek a tudásnak és módszertannak az emberi vágyak és szükségletek kielégítése érdekében való alkalmazását nevezzük műszaki kompetenciának. Mindkét kompetencia magában foglalja az emberi tevékenység okozta változások megértését és az ezzel kapcsolatos egyéni felelősséget.

A **digitális kompetencia** felöleli az információs társadalom technológiáinak (Information Society Technology, a továbbiakban: IST) magabiztos és kritikus használatát a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. Ez a következő készségeken, tevékenységeken alapul: információ felismerése, visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; továbbá kommunikáció és hálózati együttműködés az interneten keresztül.

A **hatékony, önálló tanulás** azt jelenti, hogy az egyén képes kitartóan tanulni, saját tanulását megszervezni egyénileg és csoportban egyaránt, ideértve az idővel és az információval való hatékony gazdálkodást is. Felismeri szükségleteit és lehetőségeit, ismeri a tanulás folyamatát. Ez egyrészt új ismeretek szerzését, feldolgozását és beépülését, másrészt útmutatások keresését és alkalmazását jelenti. A hatékony és önálló tanulás arra készíti a tanulót, hogy előzetes tanulási és élettapasztalataira építve tudását és képességeit helyzetek sokaságában használja, otthon, a munkában, az oktatásban és képzésben. A motiváció és a magabiztosság e kompetencia elengedhetetlen eleme.

A **személyes, értékorientációs, interperszonális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák** a harmonikus életvitel és a közösségi beilleszkedés feltételei, a közjó iránti érdeklődés és tevékenység, lefedik a magatartás minden olyan formáját, amely révén az egyén hatékony és építő módon vehet részt a társadalmi és szakmai életben, az egyre sokszínűbb társadalomban, továbbá ha szükséges, konfliktusokat is meg tud oldani. Az állampolgári kompetencia képessé teszi az egyént arra, hogy a társadalmi folyamatokról, struktúrákról és a demokráciáról kialakult tudását felhasználva, aktívan vegyen részt a közügyekben.

A **vállalkozói kompetencia** segíti az egyént a mindennapi életben – a munkahelyén is – abban, hogy megismerje tágabb környezetét, és képes legyen

a kínálkozó lehetőségek megragadására. Idetartozik a tudás, a kreativitás, az újításra való beállítódás és a kockázatvállalás, valamint az, hogy célkitűzései érdekében terveket készít és hajt végre. Alapját képezi azoknak a speciális készségeknek és ismereteknek, amelyekre a gazdasági tevékenységek során van szükség.

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség magában foglalja az esztétikai megismerést, illetve elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a tradicionális művészetek nyelvein, illetve média segítségével, ideértve az irodalmat, a zenét, a táncot, a drámát, a vizuális művészeteket, a tárgyak, épületek, terek kultúráját, a modern művészeti kifejezőeszközöket, a fotót s a mozgóképet.

Ebben a nemzetközi oktatáspolitikai kontextusban a magyar közoktatás is válaszút (Oelkers, 2001) elé kerül: megfelel-e az egyre erősödő társadalmi-gazdasági elvárásoknak, s továbbmegy a kompetencia alapú képzés irányába, vagy visszahúzódik a „tudomány hús csarnokaiba”, s tanterveiben újra a kanonizált tudásra helyezi a hangsúlyt. Az előbbi irány mellett – többek között – azért is érvelhetünk, mivel az oktatási rendszer hatékonyságát ebben az értelmezésben nagyobb eséllyel növelhetjük.

Ez a probléma az oktatási szféra *ellenőrizhetőségének* természetével is szoros kapcsolatban áll. Fukuyama átfogó elemzésében világos logikával vezeti le, hogy a közoktatási intézmények eredményességének egyik legnagyobb akadálya, hogy „(...) ezek kimenetelét, outputjait nehéz mérni, a tanárok személyes számonkérése pedig tulajdonképpen lehetetlen. A közoktatás olyan magas tranzakcionális szinttel bíró tevékenység, amely a nagyvárosokban még követhető, ám a vidéki települések már kiesnek a látótérből” (Fukuyama, 2005: 81).

Az oktatás szervezeti környezetét tanulmányozva arra a következtetésre juthatunk, hogy a közszféra más intézményeihez viszonyítva, ebben a világban a bürokratikus ügykezelés döntési mechanizmusait (tranzakcionális szint) és a szakértelem birtokában meghozott egyéni döntések körét (specifikációs szint) egyaránt keretek közé szorítjuk. Ezzel az egyensúlyra való törekvéssel érünk el (kisebb vagy nagyobb) intézményi sikereket, növeljük (ha épp nem csökkentjük) a szervezeti hatékonyságot, melyet a különféle szempontok szerint kialakított rangsorok is visszaigazolhatnak.

A KULCSKOMPETENCIÁK MEGJELENÉSE A NEMZETKÖZI TANTERVI SZABÁLYOZÁSBAN

Ausztáriában, Magyarországon és Portugáliában alapvető célkitűzés a kulcskompetenciák hatékony fejlesztése, míg Angliában az életképességek (funkcionális, valamint személyes, tanulási és gondolkodási) kerültek előtérbe. Nem véletlen ugyanakkor, hogy az iskolai programokban nagyon sokféle tanulói tevékenység, fejlesztési feladat található. Említést érdemel Hollandia, ahol nagy hangsúlyt helyeznek az aktív, önálló tanulásra, így az iskolai programok (kurrikulumok) jó része itt már tanulásfejlesztő terv. Hasonló a helyzet Angliában is, ahol már a személyre szabott tanulási tervek is megjelennek. Az európai kulcskompetenciák különböző szinteken történő beépítése, fejlesztésük nyomon követése, a tantervi folyamatok monitorozása elsősorban Ausztáriában, Németország egyes tartományaiban, valamint Magyarországon és Portugáliában figyelhető meg. Az angol tantervi-tartalmi szabályozásban megjelenő életképességek és a holland tevékenységtervek képességei lényegében lefedik az Európai Unió nyolc tételes kulcskompetencia keretrendszerében foglaltakat. Ausztáriában és Németország egyes tartományaiban elsősorban a tudásra, Angliában, Hollandiában, Magyarországon, Portugáliában a fejlesztendő képességekre fókuszálnak. Érdekes, hogy az angol és a holland folyamatokban egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek a tanulási attitűdökre is. Figyelemre méltó, hogy az iskolák a tananyag megválasztásában lényegében szabadon, szakemberek és támogató rendszerek segítségével dönthetnek. Az elemzett országok esetében jól kitapintható két trend: egyrészt a tananyag mint a kompetenciafejlesztés eszköze nem részletezett, nem kötött; másrészt pedig az is kimutatható, hogy erőteljesen jelennek meg a szabályozásban a kereszttantervi dimenziók (Anglia, Magyarország).

A TANÁRKÉPZÉS ÉS A TANTERVI SZABÁLYOZÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

Minden országban – kisebb-nagyobb mértékben – összekapcsolódtak a tantervi átalakulási folyamatok a tanárképzés reformjával. Ausztáriában a 2005-ös főiskolai törvény középpontba helyezi a tanári kompetenciákat, annak érdekében, hogy a makroszintű tantervi elvárások megvalósuljanak a gyakorlatban. Központilag határozzák meg a pedagógusmesterség alapképesítési követelményeit, a tanárképzési modulok tartalmát. Hasonló a helyzet Magyarországon is: egyrészt a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) tartalmi előírásai, másrészt a tantervi akkreditáció által előírt kilenc fejlesztő tanári kompetencia adja meg a keretét a hazai tanárképzésnek. Észak-Rajna-Vesztfáliában a rugalmasabb szabályozási folyamatok egyrészt fejlesztik a pedagógusok tantervi kompetenciáit, másrészt összefoglalják azokat a területeket, amelyekben bővíteni kell a meglévő szaktudást, valamint fejleszteni kell a pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani képességeket. Hollandiában a korábban már em-

lített közoktatási prioritás, azaz az aktív, önálló tanulás előtérbe kerülése mellett a tanárképzés szempontjából érdemes megemlíteni azt a tartalmi modernizáció szempontjából fontos feladatot, amely a tanulók felkészítését célozza meg az információs társadalom kihívásaira. Éppen ezért nem meglepő, hogy a tanárképzésben a professzionalizmusra, ezen belül is a következő két elemre helyezik a fő hangsúlyt: a tanulóközpontú szemlélet és módszertan erősítésére, valamint a kreativitás tudatos fejlesztésére. A tanári kompetenciák fejlesztésében különbséget tesznek a kezdő pedagógus és a páréves tapasztalattal már rendelkezők között. A tanárképzésben is előtérbe kerül az aktív, önálló tanulás, így a tanárjelöltek saját tanulási folyamataikra reflektálva sajátítják el a legfontosabb kompetenciákat. A kompetenciafejlesztés kapcsán fel kell figyelnünk arra is, hogy a reflektivitás mellett előtérbe kerülnek a képzés gyakorlati és fejlesztő elemei is. Portugáliában például a képzés reformjában fontos szerepet játszottak a gyakorló pedagógusok visszajelzései is. A kompetenciastandardok kidolgozása mellett figyelemre méltó a folyamatok értékelésének, monitorozásának szándéka. Megállapítható, hogy a közoktatásban jelentkező tantervi-tartalmi kihívásokra minden ország képzése igyekezett válaszokat adni.

A HAZAI KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁST TÁMOGATÓ RENDSZEREK FEJLESZTÉSE

A kompetencia alapú tartalmi szabályozás kialakításában és támogatásában Európa és a világ országai különböző megoldásokat mutatnak fel. Közös törekvésnek tekinthető viszont, hogy az összehasonlíthatóság szempontja mellett a kutatási, fejlesztési és innovációs folyamatok reflektivitásának és adaptivitásának erősítése is lényeges szemponttá vált. Az alkalmazott kutatások, a gyakorlat számára jelentős fejlesztések, innovációk alkotják a feladat- és az ehhez kapcsolódó eszközrendszer alappilléreit. Számos országban (így hazánkban is) a kompetencia alapú tartalmi szabályozás támogató rendszerének fejlesztésekor fontos feladatként tartják számon az oktatási programcsomagok és a kerettantervek kínálatának bővítését, valamint az adaptációs technikák fejlesztését.

A hazai fejlesztések igazi fordulópontját 2004-re tehetjük, mivel a Humánerőforrás-fejlesztés Operatív program (HEFOP) megvalósulásának feltétele Magyarország 2004-es csatlakozása volt az Európai Unióhoz. A csatlakozás nyomán vált lehetővé számunkra, hogy támogatási forrásként hozzáférjünk az Strukturális Alapokhoz. A remélt támogatások megszerzéséhez Magyarország elkészítette a Nemzeti Fejlesztési Tervet (NFT), mely öt operatív programja közül a Humánerőforrás-fejlesztés Operatív program (HEFOP) részesedett legnagyobb mértékben az Alapok forrásaiból. A program végrehajtásában egyrészt közvetlenül kijelölt állami szervezetek (végső kedvezményezettek) vettek részt, másrészt pályázati

rendszeren keresztül bekerült résztvevők. A program végrehajtója a Foglalkoztatáspolitikai és Munkügyi Minisztériumban létrehozott Irányító Hatóság volt.

2004 júniusában fogadta el az Irányító Hatóság a HEFOP 3.1 programtervét. „Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztése” címet viselő program azzal a céllal született, hogy a magyar közoktatás jobb eredményeket érjen el az alapvető készségek, a szociális, életviteli, környezeti, életpálya-építési, idegen nyelvi és IKT-készségek és kompetenciák fejlesztésében. E kompetenciák fejlesztésével remélhetően javulni fog az iskolázottak munkaerő-piaci sikeressége. Az elfogadott program két fő komponensből tevődött össze: (1) Egy központi program keretében olyan kompetenciafejlesztő tananyagok, oktatási programcsomagok kifejlesztése zajlott le, melyeket tanárok és oktatási szakértők továbbképzések keretében ismerhettek meg. Ez a komponens támogatta a kompetencia alapú mérési-értékelési eljárások kifejlesztését, a minőségfejlesztői szakterelem gazdagítását a tanárok, szakértők, intézményvezetők körében. A programcsomagok, módszerek kifejlesztésnek munkálatait a sulíNova Kht. és annak konzorciumi partnerei: az Educatio Kht. és az Országos Közoktatási Intézet (OKI), ma Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) végezték.

A program másik komponense (2) pályázati úton valósult meg, mégpedig azzal a céllal, hogy elősegítsék a kompetencia alapú oktatás bevezetését (adaptálását) az egyes intézmények szintjén. A pályázó intézmények pénzügyi támogatást kaptak az első komponens keretében kifejlesztett programok és módszerek helyi adaptálásához, bevezetéséhez, továbbfejlesztéséhez. A pályázat kiterjedt a kompetencia alapú képzéshez kapcsolódó minőségfejlesztési és mérési módszerek bevezetésének támogatására is.⁹

A 3.1.1 számú központi program megvalósításában a kompetenciafejlesztést közép-pontba állító programok és programcsomagok kifejlesztője a sulíNova Kht. volt. A tanári, tanulói eszközparkot, a továbbképzési programokat és az ehhez kapcsolódó támogató rendszer elemeit együttesen, térítésmentesen kapták meg a pályázók. A programcsomag a következő hét elemet tartalmazta: (1) tantervi komponens; (2) pedagógiai koncepció; (3) modul-leírások; (4) eszközi elemek (hagyományos és digitális taneszközök); (5) értékelési eszközök; (6) továbbképzési programok; (7) támogatás (tanácsadás, programkarbantartás). A közel 700 szakember és a csaknem 10 000 órányi tananyag, amely az általános és középiskola minden évfolyamát érinti – jól példázza a fejlesztés volumenét.

9 A pályázati rendszer részletes bemutatása a kötetben Fazekas Ágnes következő tanulmányában (A HEFOP 3.1.1 „Felkészítés a kompetencia-alapú oktatására” program bevezetése) olvasható.

ÖSSZEGZÉS

Jól látható az a trend, hogy míg a kurrikulumfejlesztések (követelménytaxonómiák) korai szakaszában (1960-as, '70-es évek) a tanulók tanulási teljesítményei, eredményeire irányult a figyelem, mára elérkeztünk ahhoz a szakaszhoz, ahol az egyéni fejlesztéseket segítő, kevésbé technokrata és operacionalizált, rugalmasabb tervezés és a hatékony és önálló tanulásra fókuszáló fejlesztések kerülnek előtérbe. Elmondhatjuk tehát, hogy a programcsomagok bevezetése idejéhez elérkezve a hazai oktatásügyben is lezajlott egyfajta teoretikus és gyakorlati rendszerváltozás, melyhez erős impulzusok érkeztek egyrészt a társadalmi-politikai rendszerváltozást kísérő demokratizálódás területéről. A kilencvenes évek derekán a *kétpólusú tantervi* szabályozás forgatókönyve már ennek a demokratikus tantervi paradigmának a jegyében íródott, s idővel e paradigma hatása a bemeneti szabályozás területéről a kimeneti szabályozás területein is éreztette a hatását. A gazdaságpolitikai-piaci környezetből érkező hatások közül a *kompetencia alapú oktatás* és képzés rendszerének fokozatos kiterjesztésével jutottunk el a kétezres évek közepén egy újabb jelentősebb mérföldkőhöz. A kompetenciaorientált bemeneti és kimeneti szabályozás eszközei mellé ugyanis ekkor zárkózott fel átütő erővel a folyamatszabályozás hatékonyságát célzó eszközrendszerek fejlesztése és implementálása az iskolák mindennapi gyakorlatába. Minden jel szerint újabb évtizedre lesz még szükségünk ahhoz, hogy e hárompólusú eszközrendszer együttesének *hatékonyságát, gyakorlati beválását* reálisan tudjuk megítélni.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Ballér Endre (2004): *A tantervelmélet útjain. Válogatás négy évtized pedagógiai írásaiból*. Aula Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanításelmélet vázlata*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
- Berner, H. (2004): *Az oktatás kompetenciái*. Aula Kiadó, Budapest.
- Chickering, A. W. – Reisser, L. (1993): *Education and Identity*. Jossey Bass, San Francisco.
- Fináczy Ernő (1994): *Didaktika*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Fukuyama, F. (2005): *Államépítés. Kormányzás és világrend a 21. században*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Kiss Árpád (1988 [1961]): *A tanterv helye és szerepe Kiss Árpád neveléstudományi munkásságában*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. [Tanulás, iskola, tanterv. In Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1960. Az MTA Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. Szerk. Kiss Árpád et al. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1961. 75–134.]

- Lawton, D. (1996): *The national curriculum. Teacher professionalism and empowerment*. London, Hodder & Stoughton.
- Letschert, Jos (ed.) (2005): *Curriculum development re-invented*. SLO, Leiden, The Netherlands.
- Nemzeti alaptanterv 1995 (1995): Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2003 (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv 2007 (2007): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- Oelkers, J.(2001): Welche Zukunft hat die Lehrerbildung? In J. Oelkers (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung*. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim, 151–164.
- Perjés István – Vass Vilmos (2009): *A kompetenciák tantervesítése*. Budapest.
- Schank, R. C. (2004): *Dinamikus emlékezet. A forgatókönyv-elmélet újraértelmezése*. Vince Kiadó, Budapest.
- Searle, J. R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Vince Kiadó, Budapest.
- Stehr, N. (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Jáspis Kiadó, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most. *Educatio*, 1994, Ősz. 345–354.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar nevelés történetében. *Educatio*, 1994/3. 355–366.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. ÖNKONET Kiadó, Budapest.
- Bm:bwk (2002): *Weißbuch Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem*. Bm:bwk, Wien.
- Elemzés – A mentori tevékenység értékelése, bevéálásvizsgálat, HEFOP 3.1.3 projekt*. Qualitas T&G Kft., 2007. 171 p.
- Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/10. 10–19.
- A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése*. Expanzió Humán Tanácsadó, 2007. 147 p. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Vass Vilmos (2003): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/6. 40–44.

Vágó Irén–Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Változó tudás – befogadó iskola. Jelentés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósult közoktatás-fejlesztési programok eredményeiről (2008): Educatio, Budapest, 190 p. (HEFOP-zárókötet)

A HEFOP 3.1.3 „FELKÉSZÍTÉS A KOMPETENCIA-ALAPÚ OKTATÁSRA” PROGRAM BEVEZETÉSE

A HEFOP 3.1.3 „Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra” c. intézkedés implementációs sajátosságainak elemzése során figyelmünk kiterjedt a pályázati dokumentumok¹ szakmai feltételrendszerének és fejlesztési környezetének vizsgálatára is. Az intézkedés célkitűzéseinek értelmezéséhez röviden bemutatjuk az uniós és a hazai oktatásfejlesztési törekvéseket, majd feltárjuk a program implementációs sajátosságait azokon a pályázati dokumentumokban fektetett implementációs elemeken keresztül, melyek közvetlen hatással voltak a pedagógiai folyamatokra, illetve a tanulószervezési módszerekre. Az implementációs sajátosságok értelmezéséhez ismertetjük az implementáció főbb modelljeit, a program bevezetésének szintjeit, vázoljuk azokat az implementáció megvalósulását jellemző dimenziókat vagy mintasíktengelyeket, melyek mentén az adott oktatási program adaptációja az egyes szintekhez rendelhető, valamint kitérünk a kontextus szerepére és bemutatjuk a fenntarthatóságra leginkább hatással lévő tényezőket².

A KÖZÖSSÉGI ÉS A HAZAI OKTATÁSI CÉLKITÜZÉSEK

Az utóbbi évtizedben a magyar közoktatást érintő jelentősebb fejlesztések az Európai Unió támogatásával történtek. Ezen fejlesztések hátterét az alkotja, hogy az Európai Unió liszaboni stratégiájában közösségi szintű célkitűzéseként jelölte meg az egész életen át tartó ta-

¹ Pályázati felhívás, pályázati útmutató, támogatási szerződés, felelősségi nyilatkozat.

² Az implementációs sajátosságok értelmezési keretét az Oktatási Enciklopédia oktatási reformok implementációjával foglalkozó cikke, valamint további négy olyan irodalom adja, mely vagy az oktatási rendszer reformját megcélzó fejlesztések implementációját vizsgáló kutatási eredményeket, vagy a kifejezetten a kurikulumreformok megvalósítási sajátosságait feltáró vizsgálatok eredményeit, illetve ezen kutatási eredmények szintetizálását mutatja be. Jelen tanulmány ezen szakirodalmak tudásháttéréből emel ki pár olyan elemet, illetve gyakran megnevezett implementációs tényezőt, mely segíthet értelmezni a HEFOP 3.1.3 program megvalósítási folyamatát.

nuláshoz szükséges kompetenciák meghatározását, és fejlesztését. Támogatható fejlesztési cél lett a kompetencia alapú oktatás elterjesztése és ennek megfelelően a pedagógiai munka tartalmi, módszertani, szervezeti megújulása.

A csatlakozással hazánk számára is elérhetővé váltak az EU strukturális alapjai, az uniós oktatási-képzési célok megvalósítását segítő támogatási források. A támogatások megszerzéséhez Magyarország elkészítette előbb a Nemzeti Fejlesztési Tervet (NFT), majd az Új Magyarország Fejlesztési Tervet (ÚMFT). A közösségi alapokból finanszírozott magyar közoktatási pályázatok e két fejlesztési terv keretein belül, hazai környezetben kerültek kidolgozásra. A fejlesztési programok tervezése során adaptálták az unió innovációs oktatási célkitűzéseit, valamint egyidejűleg szem előtt tartották a nemzeti érdekeket is. Az intézkedések döntő többsége a kompetencia alapú – és járulékos célkitűzésként az esélyegyenlőséget biztosító – oktatást támogatta, támogatja. A fejlesztések hazai szükségességét alátámasztja az a tény, hogy a megelőző évtized mérései – mint a nagy visszhangot keltő PISA-tudásmérés vagy az országos kompetenciamérés – alapján a magyar diákok *„gyengén teljesítenek az értő olvasás, a számolási, matematikai készségek területén. Versenyhátrányban vannak az idegennyelv-ismeretét illetően, és a szociális kompetenciák fejlesztésére szolgáló oktatási környezet, valamint az életpálya-építés iskolai feltételei sem optimálisak”* (HEFOP 2005).

Mára az NFT intézkedései és több ÚMFT projekt is lezárult. Az intézkedéseket értékelő tanulmányok,³ és másodelemzések rámutatnak az implementáció eredményességét és hosszú távú fenntarthatóságát gátló stratégiai hiányosságokra. Legnagyobb problémaként a programok ütemezésének felborulását jelölték meg, de említik a szerepek és felelősségek tisztázatlanságát, az érintett résztvevők bevonásának elmulasztását, a szakmai segítségnyújtás megghiúsulását vagy éppen a támogató szociális, gazdasági, politikai környezet hiányát is.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ FOLYAMATA

Az implementáció folyamatát és struktúráját feltáró kutatások bebizonyították, hogy az oktatás területén eredményes és hosszú távon fenntartható fejlődés kontextustól függetlenül már hat éven belül elérhető. Ennek ellenére az elmúlt két évtizedben megvalósított, sokszor impozáns pénzügyi forrásokkal támogatott és jól deklarált fejlesztési célokkal kísért oktatási reformok közül csak nagyon kevésnek sikerült elérni és tartósan formálni a pedagógiai folyamatokat.⁴ Az oktatási rendszer fejlesztésének sajátosságaival és a kurrikulumreform imple-

³ Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Educatio TSZKT, Qualitas T&G Kft., OFI, MEGAKOM Stratégiai Tanácsadó Iroda, PRADO Tanácsadó Iroda tanulmányai.

⁴ Lásd bővebben: Altrichter, 2005, Mourshed – Chijioke – Barber, 2010.

mentációjával foglalkozó szerzők (lásd pl. Thomas 1998. In Postlethwait et al.; Mourshed – Chijioke – Barber 2010) ennek okát a dinamikus és komplex implementációs folyamatok kezelésének nehézségeiben látják.

Az NFT közoktatást érintő programjai leginkább kurrikulumfejlesztésre irányuló innovációként értelmezhetőek. Kurrikulumimplementáció alatt az érintett résztvevők vonatkozó gyakorlati tevékenységének (pl. tanulásszervezési módszereinek), a gyakorlatokat alátámasztó hiedelmeinek és felfogásainak, a gyakorlatoknak teret (pl.: erőforrást, támogatást, szankciót) adó társadalmi és/vagy szervezeti struktúráknak, valamint a szükséges technikáknak és eszközöknek formálására irányuló fejlesztő tevékenységet értjük. Az Oktatási Enciklopédia vonatkozó szócikke szerint az innovációhoz jellemzően kapcsolódik valamilyen kézzel fogható terv, mely meghatározza a fejlesztés céljait és várható eredményeit, valamint azok megvalósítási módjait,⁵ és amely ezáltal megpróbálja – merev vagy rugalmas – keretek közé szorítani az implementációs folyamatot (Thomas 1998; Altrichter 2005). Az implementáció folyamatait leíró modellek két alapvető típusba sorolhatók, annak ellenére, hogy minden fejlesztési folyamat más, különböző szintről indul, más igényeket kell hogy kielégítsen, valamint más szociális és környezeti tényezőknek kell megfeleljen. A két típus – mely jól érzékelteti a mikro- és makroszintű tervezés közti kölcsönhatásokat – a programozott adaptáció (vagy top-down) modell és az evolúciós adaptáció (vagy a bottom-up) modell.

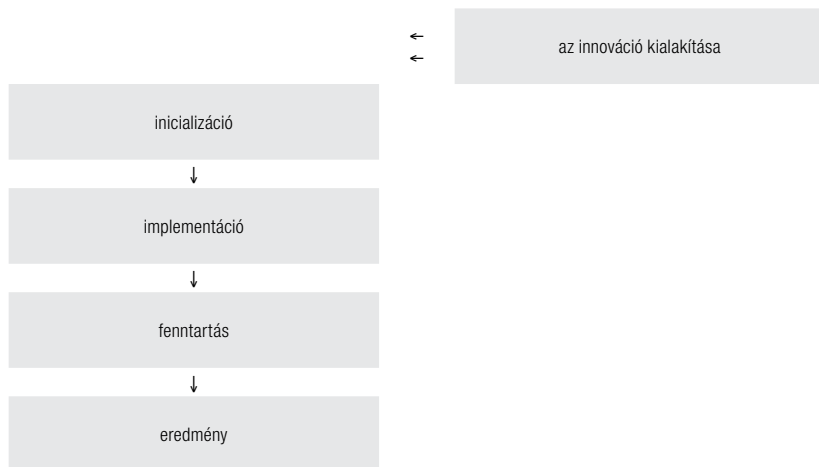
Implementációs modellek

A programozott megközelítés szerint a fejlesztés kiindulópontja egy olyan a központi döntés, mely általánosított, a fejlesztésbe vont minden intézet számára követendő célokat és megvalósítási módokat ír elő (1. ábra). Ez a modell viszonylag kevés befolyásoló tényezővel számol, különös figyelmet fordít a technikai feltételek megteremtésére, előre meghatározott eszközökkel kívánja elérni céljait.

A program tervezése során konkrétan megjelölik, majd a lehető legvilágosabban közlik a fejlesztendő területeket, a fejlesztési célokat és a megvalósítási módokat, így elkerülve, hogy a helyi implementációért felelős résztvevők saját igényeik szerint értelmezzék azokat. A helyi szereplőket többnyire a sikeres megvalósítás akadályaként értelmezik, minimalizálják a fejlesztés résztvevőjeként azonosított személyeket. Lehetőleg olyan szereplőket vonnak be, akik azonosulnak a fejlesztés céljaival, rendszerint a fejlesztéssel kapcsolatos felelősségeket is e szereplőkre bízák. Az implementáció megvalósításának

⁵ Általában elméleti megalapozással is igazolják a megvalósítási logikát. Az implementáció terve meghatározhatja többek közt a szükséges erőforrásokat, úgy mint a humán feltételeket, szervezési struktúrákat vagy a program ütemezését.

1. ábra Kurrikulumformálás a programozott megközelítés szerint



(Forrás: Altrichter 2005.)

értékelési szempontjai egyértelműek, az implementáció folyamatában hangsúlyos szerepet kap a szabályok életbe léptetése és ellenőrzésre. Az implementációs folyamat nem biztosítja a makro és mikro szint közti aktív interakciót, nem tud számolni a helyi szinten felmerülő igényekkel, problémákkal, feltételekkel. Ennek az a jól látható veszélye, hogy nem tudja kezelni az érintettek és a központi tervezők érdeellentéit.

Matland az implementáció irodalmát szintetizáló írásában rámutat arra, hogy a mikro- és makroszint érdekütközései jelentősen gátolhatják a programok sikeres megvalósítását. A legmarkánsabb érdekütközés jellemzően a helyi szereplők és a központi fejlesztők céljai közötti eltérésekből fakad. Konkrétan lefektetett központi fejlesztési célok esetében ez az ellentét a helyi szereplők ellenálláshoz is vezethet, míg a kevésbé konkrét, többértelmű központi fejlesztési célok esetében a szereplők szabadon értelmezhetik a célkitűzéseket, így ugyan elkerülik, hogy az ellentét élessé váljon, de ez esetben egyik cél megvalósítása sem lehet kellőképpen hatékony, hiszen a helyi szintű implementációs folyamatok és a központi támogatások nem ugyanazon célkitűzések mentén szerveződnek (Matland, 1995).

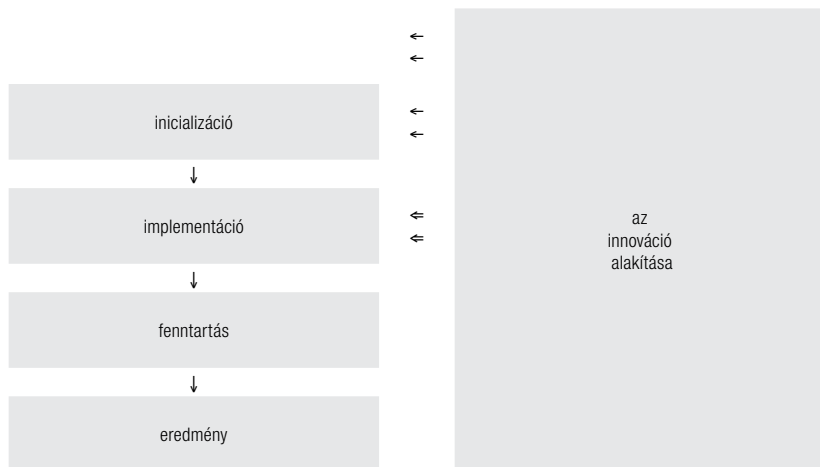
További veszélyt jelent, hogy a megvalósítás során a fejlesztési környezet (pl. a helyi igények iránya és intenzitása, vagy a fejlesztési célokkal való azonosulás mértéke) folyamatosan változik a fejlesztésnek és a fejlesztéstől független hatásoknak köszönhetően, azonban a fejlesztés kezdeti szakaszában kialakított majd tervszerűen követett végrehajtási terv nem ad lehetőséget az implementációs program fejlesztésközi formálására.

Ez a modell csak kevés esetben vezethet sikeres adaptációhoz. A programozott megközelítés olyan esetekben megfelelő, ha a tervezett változást kisebb lépésekben, összehangolt, fokozatos módon vezetik be, ha a bevezetni kívánt gyakorlat megfelel tesztelt és széles körben ismert oktatási módszereknek, ha az érintett személyek egyetértének célokkal és módszerekkel, ha az iskola viszonylag egységes és a környezet viszonylag stabil. A bonyolultabb oktatási célok megvalósítását felvállaló tantervi reformok implementációs folyamata nehezen programozható (Matland 1995; McLaughlin – Berman 1975; Altrichter 2005).

Az adaptív evolúciós megközelítés az innovációt a projekt és az intézményi sajátosságok közt végbemenő kölcsönhatásként értelmezi, e szerint a projekt az intézményi sajátosságokhoz igazodik, míg az intézmények a projekt elvárásainak igyekeznek megfelelni. A programozott megközelítéshez képest kevésbé domináns a központi vezénylés, kevésbé egyértelműek a fejlesztés céljai, módjai és értékelési kritériumai. A modell az implementációs folyamatot kontextusfüggő, szituációs jellemzőkhöz igazítja. Az implementáció folyamatában aktív és felelős szerepet kapnak a helyi szereplők is, mellyel lehetővé teszik a bevezetett kívánt innovatív módszerek helyi igényekhez igazítását, valamint megcélazzák az érintettek attitűdformálását, a fejlesztés iránti elkötelezettségének kialakítását is. A modell a kezdeti implementációs tervet kiindulópontnak tekinti, melyet a fejlesztési folyamat közben észlelt változásoknak, igényeknek megfelelően formálnak. Ez a modell a pedagógusok innovációval szembeni szkeptikusságát olyan kontrollként értelmezi, ami azáltal segít kijelölni a fejlesztés optimális útját, hogy megkérdőjelezi az innovatív módszerek és eszközök helyességét.

E megközelítés szerint tehát a helyi szereplők számára biztosítva van az a szabadság, minek köszönhetően a központi terv alapján alakítják fejlesztési programjukat. Az implementáció sikeressége nagyban függ az olyan egyéni kompetenciáktól, melyek lehetővé teszik a bevezetett kívánt innovatív módszerek kontextusnak megfelelő alkalmazását (Matland 1995; Altrichter 2005).

2. ábra
Kurrikulumformálás az adaptív evolúciós megközelítés szerint



(Forrás: Altrichter, 2005.)

A fejlesztési környezet

Kontextus alatt azt a teljes és összetett környezetet értjük, melyben a fejlesztés megvalósul (így például a társadalmi-gazdasági környezetet, a kultúrát, a normákat, a történelmet, a politikai helyzetet, a rendszer felépítését stb.). Mind a teljes oktatási rendszer fejlesztéseit vizsgáló kutatások, mind a kurrikulumimplementációt feltáró vizsgálatok hangsúlyozzák a kontextusnak megfelelő implementáció szükségességét. Az Oktatási Enciklopédia is kiemelten kezeli a kontextus kérdését, hivatkozik Firestone és Corbett (1988) jóslatára, miszerint a legtermékenyebb implementációkutatások várhatóan különös figyelmet fordítanak majd a különböző kultúrák hatására. E jóslat érvényességét azzal támasztják alá, hogy habár régóta nagy gyakorlattal bír – a huszadik századra pedig különösen jellemző volt – az egyes oktatási programok nemzeteken belüli és nemzetközi terjesztése, a programok sikerességét vizsgáló kutatások szerint – a különböző környezetekben – az importált programok csak ritkán képesek ugyanolyan jól működni.

Meghatározó helyi tényező többek között az iskolák adaptivitása, a változás iránti igénye, fejlesztési kompetenciái és a kapacitása,⁶ a pedagógusok szakértelme,⁷ a rendelkezésre álló források, a tanulói sajátosságok, a közösség nyelve, a szülői elvárások, a kulturális értékek. Mely tényezők közül talán érdemes kiemelni a résztvevők elkötelezettségének mértékét. A kontextualizáció során általában a rendszer vezetőinek elsődleges célja az érdekelt felek elkötelezettségének, illetve támogatásának elnyerése. Az elkötelezettség mértéke tükrözi, hogy a résztvevők mennyi időt és energiát fordítanak a fejlesztés megvalósítására, valamint azt, hogy milyen mértékben maradnak hűek vállalt szerepükhöz. Az elkötelezettség kialakítása bonyolult és hosszú folyamat, a helyi szereplők elkötelezettségének erősítését, illetve szakmai identitásuk célirányos formálását a tervezési folyamatba történő korai bevonásuk támogathatja a leginkább. A bevonás segíthet ellátni őket a szükséges ismeretekkel és növeli annak valószínűségét, hogy a reformot a helyi körülményekhez igazítják. A vezetők erős elkötelezettségének (pl. iskolaigazgatók és oktatási miniszterek) több szerző különös jelentőséget tanúsít,⁸ mivel a résztvevők e csoportja vezényli a fejlesztést, biztosítja a forrásokat, valamint szankciókkal bír, ezáltal ösztönözheti a hierarchia alsóbb szintjein működő kollégákat a fejlesztésben való minél szélesebb körű és aktív részvételre (Thomas 1998; McLaughlin – Berman 1975; Altrichter 2005). Ezzel kapcsolatban a legnagyobb stratégiai kérdésnek az bizonyul, hogy milyen mértékben érdemes alkalmazni a meggyőzés és a kijelölés módszerét.

A kijelölés lehetővé teszi a gyors cselekvést és a bevezetni kívánt gyakorlat-hoz való hűséget, de magában hordozza a résztvevők ellenállásának veszélyét. A meggyőzés lehetővé teszi, hogy a résztvevők fokozatosan szokják meg a változásokat, saját döntésükből vegyenek részt a programban, és így valóban magukénak érezzék azt, azonban ez a megbízási forma lassíthatja a reformok lendületét. A választás leginkább a fejlesztés ütemezésétől, rugalmasságától, a történelmi, politikai környezet és a vezetői rendszer hitelességétől, stabilitásától függ, valamint attól, hogy vannak-e a reformnak nyertesei, vagy vesztesei. Mourshed, Chijioko és Barber kutatásai azt bizonyítják, hogy a kijelölés módszere bizonyul hatékonynak olyan esetekben, mikor a fejlesztési cél nem, vagy csak elenyésző mértékben alakítható és/vagy a fejlesztésnek nincsenek várható vesztesei és/vagy gyors változás szükséges és/vagy a vezetői, kormányzati rendszer stabil. Ezzel ellentétes feltételek mellett a megbízás módszere bizonyul hatásosnak (Mourshed – Chijioko – Barber 2010).

6 Az adaptív iskola jellemzője, hogy felméri a szükségleteket és azonosítja a problémákat, az erre reagáló fejlődés belső igény miatt jön létre, a résztvevők sajátjuknak érzik az innovációt, elkötelezettek az iránt. E tényezőt jelentősen befolyásolhatja az intézmények korábbi fejlesztési tapasztalata is (McLaughlin – Berman 1975; Altrichter 2005).

7 Úgy mint: csoportmunka-irányítás, tanár-szülő konferenciák vezetése, felfedezőes módszerrel való tanítás, számítógép-kezelés stb.

8 Lásd például: Thomas 1998, McLaughlin – Berman 1975; Altrichter 2005.

Az Oktatási Enciklopédia foglalkozik a kontextus stabilitásának kérdésével is, eszerint a nagy volumenű társadalmi változások általában megzavarják már folyamatban lévő reformok megvalósítását, illetve a kisebb politikai események is radikális hatással lehetnek az implementáció folyamatára. Ha egy reform elindult, annak fejlődéséhez és terjeszkedéséhez a legkedvezőbb a stabil környezet⁹ (Thomas 1998; In Postlethwait et al. Mourshed – Chijioke – Barber 2010).

A bevezetés szintjei

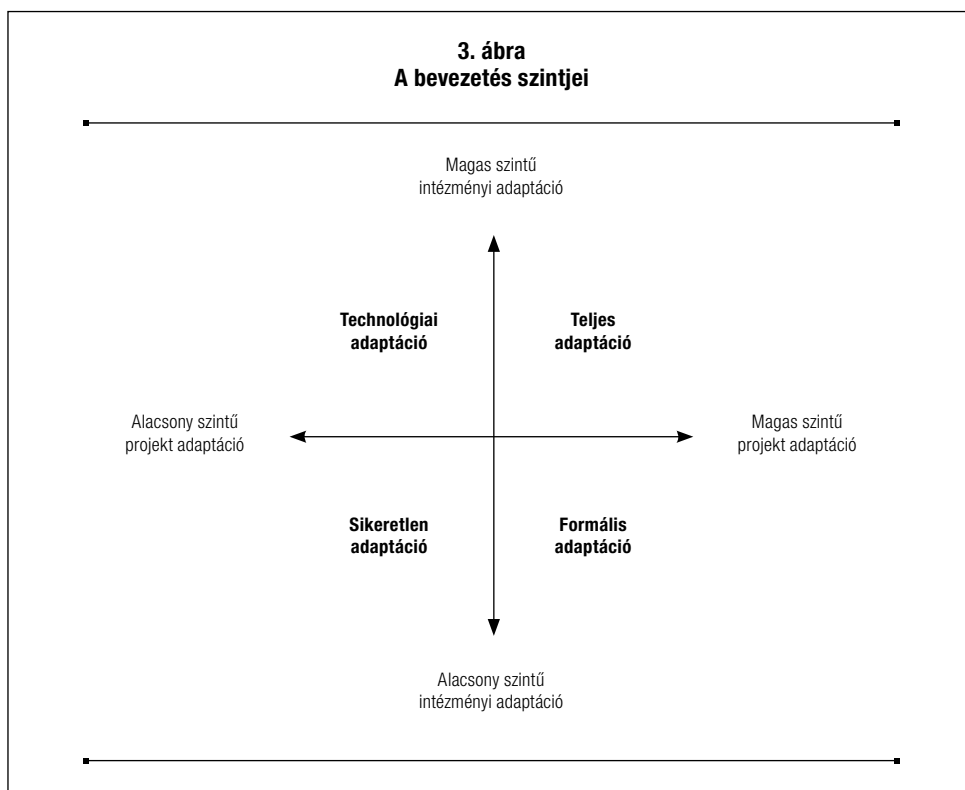
A kurrikulumimplementációval foglalkozó McLaughlin az implementációs folyamatok értelmezéséhez és elemzéséhez meghatározza a program bevezetésének szintjeit és ehhez kapcsolódóan azokat az implementáció megvalósulását jellemző dimenziókat, vagy minőségtengelyeket, melyek mentén az adott oktatási program adaptációja az egyes szintekhez rendelhető. McLaughlin nyomán tehát a bevezetésnek négy szintjét különböztetjük meg: a teljes, a technológiai, a formális és a sikertelen adaptációt. Az implementációs folyamatok eredményességének e kategóriákba történő besorolása két minőségtengely, az intézményi adaptáció és a projektadaptáció mértékének mentén történik. McLaughlin abból indul ki, hogy az implementáció során az intézményi környezet (beleértve a helyi szükségleteket, szervezeti sajátosságokat, forrásokat, rendelkezésre álló eszközöket, a pedagógusok beállítódását, tanulói sajátosságokat stb.) és a fejlesztési terv hatással van egymásra.

Ez alapján sikertelen adaptációnak azokat az innovációkat tekintjük, ahol a pedagógusok nem sajátítják el az innovatív technikákat és módszereket, és az intézet sem teszi meg a szükséges lépéseket azok adaptációjához.

Formális adaptációnak azokat az innovációkat tartjuk, ahol az intézet ugyan megteszi a program megvalósításához szükséges lépéseket (pl. beszerzi az eszközöket), de a pedagógusok nem képesek azokat megfelelően alkalmazni.

Technológiai adaptációnak azokat az implementációs folyamatokat tartjuk, melyek során a pedagógusok elsajátítják az innovatív technikákat és módszereket, de nem képesek azokat a kontextusnak megfelelően alkalmazni.

⁹ Ugyanakkor a társadalmi-gazdasági-politikai változások gyakran lehetnek kiindulópontjai egy új fejlesztésnek. Mourshed – Chijioke – Barber emellett további két kiváló okot jelöl meg: a nagy horderejű, kritikus jelentések születését és egy új politikai vagy stratégiai vezetés megjelenését.



(Forrás: McLaughlin – Berman 1975)

Végül teljes adaptációnak azokat az implementációkat tekintjük, ahol a pedagógusok elsajátítják a szükséges technikákat, módszereket és ezeket a helyi környezetnek, igényeknek megfelelően alkalmazzák.

FENNTARTÁS

Mourshed, Chijioke és Barber szerint három olyan implementációs tényező van, ami lényegesen befolyásolja a fejlesztések hosszú távú fenntartását: (1) az iskolák horizontális együttműködése, (2) a közvetítő intézmények aktív szerepvállalása és (3) a vezetői **kontinuitás**.

A horizontális együttműködés megvalósulhat tanárok között és vezetők között egyaránt, például hospitálások, műhelymunkák, kerekasztal beszélgetések keretein belül. Az együttműködések alkalmazásával jellemzően módszertani problémákat dolgoznak fel nyilvánossá téve az osztálytermi gyakorlatot, lehetőséget teremtve arra, hogy megosszák egymással pe-

dagógiai készségek egész rendszerét. Az együttműködés emellett kiterjedhet többek között technikai vagy szervezési kérdésekre is. Az iskolaközi együttműködés alkalmával legtöbbször ún. „jó gyakorlatokat” fejlesztenek, vagy vesznek át egymástól. Az ilyen együttműködési-tanulási formák megvalósítása során a résztvevők különösen ügyelnek a részletekre és felelősséget éreznek a velük együttműködők szakmai fejlődéséért is, a kölcsönös felelősségvállalás, illetve a kölcsönös értékelés pedig felválthatja az egyéb hivatalos elszámoltatási intézkedéseket. Az együttműködéseket kívülről infrastrukturális segítségnyújtással és az egyéni szakmai karrier támogatásával ösztönzik. A folyamatos fejlődés fenntartása ebben az esetben az iskolák önszervező tevékenységének köszönhető.¹⁰ (McLaughlin – Berman 1975; Mourshed – Chijioke – Barber 2010; Altrichter 2005).

A közvetítő intézmények¹¹ az iskolák és a fejlesztő központ közt elhelyezkedő intézmények, szerepük annál jelentősebb, minél eredményesebb oktatási rendszer reformját hatják végre, mivel a rendszer eredményességével egyenesen arányosan nő a decentralizáció mértéke is. Három közvetítő intézményi feladatot különítünk el: (1) Az iskolák célzott támogatását: a gyakorlatban felmerülő problémák azonosítását, valamint lehetőség szerinti orvoslását. (2) Az iskolák és a fejlesztő szervezet közti közvetítő szerepet, melyen belül tolmácsolással és kommunikációval igyekeznek kezelni a problémákat: kiszűrve a lényeges információkat, a központ számára feedback-et, az iskolák számára pedig folyamatos tájékoztatást biztosítanak és segítik az információk megfelelő értelmezését, valamint csökkentik a reformokkal szembeni ellenállást. (3) A horizontális együttműködés kialakítását és erősítését, azáltal hogy támogatják a jó gyakorlatok „standardizálását”, megosztását, valamint a tapasztalatcserét. Habár a közvetítő intézmények mindegyike elláthatja a fent megjelölt feladatokat, jelentős eltérést figyelhetünk a tekintetben, hogy tevékenységük az iskolák mely csoportjaira terjed ki. Négy típust különítünk el: (1) a földrajzi vagy lokális, (2) az iskolai csoportok szerint rendeződő, (3) a tantárgyi alapú és (4) az oktatási szinthez vagy alrendszerhez kötődő közvetítő intézményeket. Az intézmények leggyakrabban *földrajzi vagy lokális* szempont szerint szerveződnek, erősen kötődnek a közigazgatási rendszerhez, céljuk, hogy lépcsőzetessé tegyék az iskolák adminisztratív, pénzügyi és oktatási támogatási rendszerét azáltal, hogy a támogatási és sok esetben a fejlesztési stratégiára vonatkozó alapvető döntési feladatokat látnak el. A közvetítő intézmények egyéb formái konkrét igényekre reagálnak, így például a *tantárgyi alapú* és az *iskolai csoportok* szerint rendeződő közvetítő intézmények létrejöttének legjellemzőbb oka a horizontális együttműködés erősítése¹² (Altrichter 2005; Mourshed – Chijioke – Barber 2010).

10 Mint ahogy általában is elmondható, hogy azok az innovációk, melyek központja elmozdul a fejlesztési központtól az iskolák felé, segítik a fejlesztési folyamat önszerveződését.

11 A kötetben külön tanulmány elemzi a közvetítő intézetek működésével kapcsolatos tapasztalatokat.

12 Bővebben lásd a közvetítő intézmények szerepét bemutató fejezetet.

Mourshed, Chijioke és Barber értelmezésében az implementációs folyamat és a fejlesztések fenntarthatóságának harmadik fő meghatározó tényezője a vezetői csoport, illetve a vezetői kontinuitás. Az Oktatási Enciklopédia szerint a vezetők fejlesztésben betöltött alapvető feladata a munkatársak ösztönzése, a működési szabályok fejlesztésnek megfelelő formálása, az innováció külső hatásoktól való védelme és az erőforrások biztosítása (többek közt a szükséges berendezések, felszerelések, az innovációnak megfelelő pedagógus-továbbképzések biztosítása, meetingek és workshopok szervezése, szükséges idő felszabadítása). A kurrikulum formálására irányuló innovációk megvalósításának általában erős az anyagi oldala, hiszen legtöbbször szükséges az innovatív szemléletnek megfelelő tankönyvek, tanulói munkaanyagok, taneszközök, módszertant segítő ajánlások biztosítása. Míg a szervezeti oldala pedig új szerveződési struktúrát (mint a horizontális együttműködési formák), új időtervezést és sok esetben szervezetfejlesztést igényel (Altrichter 2005). A vezetői kontinuitás fontos szerepet játszik annak biztosításában, hogy az intézmény működését meghatározó explicit és implicit struktúrák – többek közt az intézményi prioritások, a motívumok, a gondolkodásmód, vagy az erőforrás eloszlás – tartós legyen.¹³ Az innovációk hosszabb távú fenntartása érdekében szükséges, hogy ezek az intézmény működését meghatározó sajátosságok evolúciós jelleggel az egyik vezetőről a másikra szálljanak. A rendszernek belülről aktívan támogatnia kell ezen jellemzők átörökítését, valamint azt, hogy ez az átörökítés egy tervezett és hosszabb időn keresztül zajló folyamat legyen (Mourshed – Chijioke – Barber 2010).¹⁴

A HEFOP 3.1 INTÉZKEDÉS

Az intézkedés a hazai és közösségi oktatási célkitűzésekre és problémákra hivatott választ adni, amellett, hogy illeszkedik a háromszintű tartalmi szabályozási rendszerhez. Az intézkedés olyan kompetenciák kialakítását támogatta, *„amelyek képessé teszik a tanulókat, hogy mindennapi élethelyzetekben és szakmájuk gyakorlása során egyaránt helyt álljanak a különböző kommunikációs helyzetekben, tudásuk piacképes legyen, és a modern technológiákat is használni tudják”*(HEFOP 2004).

Az intézkedés tevékenységei közé tartozott a célirányos módszertani kutatások támogatása, a kutatási eredmények gyakorlati felhasználásra bocsátása, a tanítási program-

13 A különösen sikeres reformokat megvalósító rendszerek esetében a stratégiai vezetők átlagosan hat, míg a politikai vezetők hét évig töltötték be pozíciójukat. Ez az átlag a megszokottnak több mint kétszerese: pl.: USA átlag 3 év, UK és Franciaország átlag 2 év.

14 Az innovációt kiváltó három ok – a társadalmi-gazdasági-politikai változások, a nagy horderejű kritikus jelentések, és az új politikai/stratégiai vezetés megjelenése közül Mourshed – Chijioke – Barber kutatása szerint ez utóbbi bizonyult mindkőzül a legfontosabbnak. A húszt leginkább reformot végrehajtó rendszerek mindegyikét jellemezte, hogy új szakmai vezetőséget állítottak az intézmények élére, és a rendszerek körülbelül felét új politikai vezetés irányította.

csomagok, tananyagok, taneszközök, speciális fejlesztő eljárások – pl. az egyéni fejlődési tempót figyelembe vevő eljárások – kidolgozása, valamint ezek széles körű implementációjának ösztönzése. Hangsúlyos fejlesztési terület volt továbbá a célirányos pedagógus-továbbképzések támogatása, az új kommunikációs eszközök, illetve az e-learning oktatási anyagok fejlesztése és terjesztése, az interaktív és multimédiás tartalmak növelése, valamint az informatikai jártasság kialakításához szükséges tárgyi feltételek, az infrastruktúra biztosítása (HEFOP 2004).

A HEFOP 3.1 intézkedés a központi programból és három pályázati elem komponensekből épült fel. Az intézkedés rendszerét, az intézkedést alkotó komponensek megnevezését és céljait, a kiírás évét, a pályázók körét, valamint a támogatott pályázatok, illetve a támogatásban részesülő intézmények számát az alábbi táblázat mutatja be.

A Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 3.1. intézkedése 2004 és 2008 között valósult meg. 2004-től fejlesztették az óvoda-iskola átmenet és az 1., 2., 5., 7. és 9. évfolyamok programcsomagjait, illetve a hozzájuk tartozó támogató rendszert és a továbbképzési programokat. A 2005/2006-os tanévtől kezdve a fenti évfolyamokra kidolgozott programcsomagokat a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (HEFOP 3.1.2, TIOK) pedagógusai próbálták ki. A további évfolyamokra szóló programok fejlesztése és tesztelése évről évre folyamatosan zajlott. A programcsomagok tesztelését azok korrekciója követte. 2006 szeptemberétől a HEFOP 3.1.3-as pályázat 361 nyertes intézménye vállalkozhatott a kompetenciafejlesztő tartalmak intézményi bevezetése, elterjesztésére. A fejlesztésbe vont pedagógusok a programcsomagok adaptációjához szakmai és technikai felkészítésen vettek részt. A felkészítések tervezéséről-szervezéséről a HEFOP 3.1.4-es pályázatnyertes szakmai szolgáltató intézmények gondoskodtak. HEFOP 3.1.4-es nyertesek 2006-tól akkreditált pedagógus-továbbképzést tarthattak, hozzávetőleg tízezer pedagógust készítettek fel az oktatási programcsomagok alkalmazására, valamint a Sulinet Digitális Tudásbázis kezelésére. A HEFOP 3.3-as pályázati források segítségével a kompetencia alapú oktatásfejlesztés folyamatába bekapcsolódhattak az arra vállalkozó pedagógusképző felsőoktatási intézmények is. A fejlesztés a közoktatás teljes időtartamát átfogva segítette az élethosszig tartó tanulás képességének megalapozását.¹⁵ Kapcsolódott a HEFOP 2.1 *„Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása az oktatási rendszerben”* c. intézkedésben megfogalmazott törekvésekhez, valamint közvetlen előfutára volt a TÁMOP 3.1.4 *„Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben”* fejlesztési beavatkozásnak.

¹⁵ Lásd részletesen: http://www.sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=247

1. táblázat
HEFOP 3.1 Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és képességek fejlesztése

Kód/ Komponens	Megnevezés	Intézkedés célja	Pályázati kiírás éve	Pályázók köre/Kedvezményezettek	Támogatott pályázat	Intézmények száma
HEFOP 3.1.1 (központi program)	„Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira”	Központok (TIOK) megnevezése, kiadása: A kompetencia alapú oktatási programok, továbbképzési programok és támogatási rendszer létrehozása, biztosítása.	2004	suliNova, Educatio, Országos Központok Intézet	Koncertum	3
HEFOP 3.1.2 (pályázati elem)	Társági Iskola- és Óvodafejlesztő központok (TIOK) megnevezése a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében.	A 3.1.1 program által fejlesztett tartalmak intézményi bevezetése, kiadása: A TIOK-os intézmények vállalták a programok tesztelését, minősítését, valamint a követő iskolák implementációjának szakmai támogatását.	2004	Központok Intézet, tanítók, szakmai szolgáltatók	Koncertum, Kötelező tagok: óvoda, általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium	239
HEFOP 3.1.3 (pályázati elem)	Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra.	A kompetencia alapú oktatási programok szűke körű elterjesztése: A követő iskolák vállalták a kompetencia alapú oktatási programok bevezetését, majd intézményen belüli terjesztését.	2005	Központok Intézet, tanítók	Koncertum	361
HEFOP 3.1.3/B (pályázati elem)	A kompetencia alapú oktatási programok eszközeinek, értékelési eszközeinek, valamint ezek megjelenítésére alkalmas eszközök biztosítása a HEFOP 3.1. intézkedésben érintett közoktatási intézmények számára.	A kompetencia alapú oktatási infrastrukturális feltételrendszerének biztosítása.	2009	Központok Intézet, tanítók	Koncertum	253
HEFOP 3.1.4 (pályázati elem)	A kompetencia alapú oktatás elterjesztése.	A továbbképzések megszervezése és lebonyolítása.	2005	Pedagógiai szolgáltatók	Koncertum	21

A HEFOP 3.1.3 PÁLYÁZATI KOMPONENS

A HEFOP 3.1.3 pályázat 2005 júniusában került kiírásra, és az eredeti ütemezés szerint megvalósításának kezdetét 2006. január végére tervezték. A támogatásra óvodák, alap- és középiskolák intézményei pályázhattak. A fejlesztés célja volt a központi program keretei között kifejlesztett és a TIOK által kipróbált kompetencia alapú új pedagógiai eszközök és eljárások széles körű elterjesztése.

A pályázat ütemezése az alábbi eloszlás szerint történt:

- A pályázatok beadása: 2005. július 13. – 2005. október 15.
- A projekt elbírálása: 2005. december 15-ig
- A projekt megvalósításának kezdete: 2006. január 31.
- A projekt végrehajtásának befejezése: 2008. január 31.
- A projekt eredményeinek fenntartása: 2013. január 31.

A pályázati dokumentáció szerint a projekt által támogatott tevékenységek a (1) továbbképzés és az (2) adaptáció voltak. A támogatás feltétele volt, hogy intézményenként legalább hat pedagógust, óvodák esetében legalább két óvodapedagógust vonjanak be a fejlesztésbe. A fejlesztési beavatkozás biztosította a pedagógusok és intézményvezetők szakmai felkészítését a korszerű oktatási eljárások és eszközök alkalmazására. A pályázók vállalták, hogy pályázatuk támogatása esetén az oktatási programcsomagokat, módszertani eljárásokat, digitális tartalmakat adaptálják, és a mindennapi pedagógiai tevékenységük során alkalmazzák. A pályázati dokumentációk szerint a nyertes intézményekkel szemben támasztott elvárás volt:

- a kompetencia alapú oktatás pedagógiai feltételrendszerének, kultúrájának biztosítása,
- befogadó intézményi környezetben az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, készségek és képességek megteremtése, fejlesztése,
- az intézmények pedagógiai programjának korszerűsítése az új tartalmaknak és eljárásoknak megfelelően,
- az intézményi együttműködés fejlesztése a fenntartókkal, a szülői szervezetekkel, a lakóhelyi környezetben lévő szervezetekkel (HEFOP 2005).

Szakmai előírás volt (1) két kötelező és legkevesebb egy szabadon választott programcsomag javasolt óraszámában történő tanrendbe illesztése, (2) meghatározott óraszámú, kötelező és választható témákban a képzéseken való részvétel, (3) vállalt kompetenciaterületekhez

illeszkedő fejlesztési témák kidolgozása, (4) az innovatív pedagógiai szemléletnek megfelelő pedagógiai program létrehozása, (5) a minimálisan szükséges eszközök beszerzése. A szakmai kötelezettségek az intézmények számára viszonylag nagy mozgásteret engedtek, mely mozgástér nélkülözhetetlen volt a fejlesztés közben felmerülő stratégiai problémák okozta szükséghelyzetek megoldásához.

A program a korábban vázolt implementációs modellek közül az adaptív modell szerint volt strukturált, a pályázati előírások a programcsomagok adaptációjának viszonylag tág keretet szabtak. A központi fejlesztő megszabta a főbb kereteket, melyeken belül a kedvezményezett intézetek igényeiknek megfelelően mozoghattak. A központi fejlesztő által kidolgozott és a TIOK által tesztelt programcsomagok közül, valamint a programcsomagok moduljai és az ezek alkalmazására felkészítő továbbképzések közül az iskolavezetés, illetve a pedagógusok dönthették el, hogy a helyi igényeknek megfelelően mit látnak indokoltnak és szükségesnek.

Programcsomagok

Az iskolák számára a szövegértési-szövegalkotási és a matematikai-logikai kompetencia-területhez kidolgozott programcsomagok adaptálása kötelező volt, valamint az idegen nyelvi, az életpálya-építési, a szociális, életviteli és környezeti, valamint az infokommunikációs technológia kompetenciaterületek közül legalább egy terület kötelezően választható volt. Az óvodák számára az óvodai programcsomag alkalmazása volt előírva. Továbbá minden, *„a képzésbe vont pedagógus számára kötelező – volt – a vállalt kompetenciaterülethez illeszkedő fejlesztési téma kidolgozása (pl. projektterv, tananyagfejlesztés, tanári segédlet, a fejlesztési tevékenységhez kapcsolódó iskolán kívüli tevékenység) és gyakorlati megvalósítása”* (HEFOP 2005).

A programcsomagok lefedettség szerint három típust alkottak: (1) „A” típus: Az adott kompetenciaterülethez tartalmilag legközelebb álló műveltségterülethez kapcsolódó, azt teljes egészében lefedő műveltségterületi programcsomagok, illetve az adott kompetenciaterülethez tartalmilag kapcsolódó, több műveltségterületet átfogó, részben fedő programcsomagok. (2) „B” típus: Kereszttantervi programcsomagok, amelyek az adott kompetenciát eltérő műveltségterületek tananyagába ágyazottan fejlesztik. (3) „C” típus: A tanórán kívül, de iskolai keretek között felhasználható programcsomagok (HEFOP 2005). A programcsomagok jellegükből adódóan támogatták az iskolákon belüli, szaktanárközi együttműködések kialakulását.

A programcsomag „...adott céllal létrejövő tanulási-tanítási folyamat megvalósulását szolgáló teljes eszközrendszer, amely különféle taneszközök mellett magában foglalja a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is” (Gönczöl – Vass, 2004). A programcsomagok tehát tartalmazzák a tankönyveket, a tanári kézikönyveket, a mérőeszközöket, a kerettanterveket, a taneszközöket stb. A programcsomagok moduláris felépítésűek, a modulok lefedik az 1–12. évfolyam teljes anyagát.

A rendszer újszerűsége folyamatjellegéből adódik, a rendszer ugyanis a fejlesztési feladatokat nem tanévekre bontva, hanem folyamatos, egymásra épülő fejlődési folyamatként értelmezi. A modulok egy-egy témakört felölelő egységek, melyek a helyi feltételeknek, szükségleteknek megfelelően építhetők be a hagyományos tanulási folyamatba. A modulok elemenként, a pedagógus döntése szerint tetszőleges sorrendben és gyakoriságban adaptálhatók. A programcsomagok eszközrendszeréből „a tanító a fejlesztési céljainak megfelelően választhatja ki pedagógiai munkájához a tanulócsoportja, illetve az egyes tanulók fejlettségéhez és fejlesztési igényeihez leginkább illeszkedő tanulói eszközöket és tanítói eljárásokat” (HEFOP 2005).

A programcsomagok adaptációjához a pályázat szakmai ajánló keretein belül határozta meg a kompetenciaterületek és típusok szerinti javasolt óraszámot. Az ajánlás szám-szerűsítve első évfolyamon 260, míg kilencedik évfolyamon 140 körüli óraszámot jelent. Például a szövegértési-szövegalkotási kompetenciaterülethez az „A” típus esetében a javaslat így szól: „...időtartama az adott évfolyam helyi tantervében meghatározott, az adott tantárgyra vonatkozó, lényegében teljes időkeretet lefoglalja ... Szakmai szempontból indokolt, hogy minden tanegység, modul alkalmazása megtörténjen. Ugyanakkor minden egyes modul időkerete változó, től-ig határok között mozog. Az adaptációs folyamat a tanulócsoport jellege és a pedagógus szándékai szerint tehát rugalmas időgazdálkodást tesz lehetővé”(HEFOP 2005).

Az iskolák gyakran a programcsomagok programterveit használták kerettantervként, mivel a programcsomagok implementációjának két évében még nem voltak hozzáférhetőek a kerettantervek, melyek a NAT 2003 szerint átvehetőek lettek volna (Zsigovits 2008).

Támogatási rendszer

A pedagógiai munkát támogató rendszer elemei (1) a sul Nova adatbank, (2) a továbbképzési-rendszer, (3) a mentorrendszer és a (4) HEFOP 3.1.3/B pályázat voltak. E támogató rendszer feladata volt, hogy gátat szabjon az adaptációt esetlegesen jellemző bizonytalanságnak és ezáltal hozzásegítse az iskolákat a mozgástér optimális kihasználásához.

Továbbképzések

A nyertes intézmények fejlesztésbe vont pedagógusainak 120, intézményvezetőinek pedig 60 órás akkreditált továbbképzéseken kellett részt venni, ennek felmerülő költségeit (pl.: helyettesítési díjakat) a pályázat biztosította. Az intézményvezetők menedzserképzése 30 órás informatikai és 30 órás szervezetfejlesztési tréninget foglalt magában. A pedagógusok számára 4 x 30 órás továbbképzés volt kötelező. A kötelező óraszám felének témája kötött volt, míg a további 2 x 30 órát a résztvevők szabadon választhatták ki a sulinova kínálatából. A kötelező témák (1) a kompetencia alapú programcsomagok és azok bevezetése, valamint (2) az SDT és egyéb digitális adatbázis kezelése voltak. A szabadon választható témák a kompetencia alapú oktatás általános módszertani kérdéseivel foglalkoztak: *„kooperatív módszertan, differenciálás heterogén csoportban, hatékony tanulómegismerési technikák, drámapedagógia, osztályzat nélküli értékelés, szövegértés, pedagógiai értékelés, projektpedagógia, epochális oktatás, multikulturális tartalmak, interkulturális nevelés, az óvoda-iskola átmenet támogatása, szövegértő olvasás fejlesztése, alternatív pedagógiai módszerek az írás, olvasás és számítás tanításában, önismeret, személyiségfejlesztés pedagógusok számára”* (Zsigovits 2008). A pályázati dokumentáció szerint a képzések színvonalának biztosítása érdekében a képzőket elsősorban TIOK-os intézmények fejlesztésbe vont pedagógusai közül választották. A képzéseken részt vevők lehetőséget kaptak a trénerek írásos értékelésére. A minőségbiztosítás lényege volt, hogy csak azok a trénerek maradhattak meg státuszukban, illetve tarthattak továbbképzéseket, kiknek értékelése az első három képzés után legalább a közepes minősítést elérte. A kompetencia alapú oktatást 2006 szeptemberétől kötelezően megkezdtek az intézmények, azonban csak 2007 januárjában tették közzé a képzéseket biztosító szolgáltatói listát. A legtöbb képzést 2007. március–június között tartották meg.

Mentorálás

A támogatási rendszer második eleme a mentorálás volt. A mentorokat – csakúgy mint a továbbképzések trénerait – TIOK-os iskolák pedagógusaiból toborozták. Összesen 249 mentor vett részt a számukra kiírt 30 órás képzésen. Az iskolák szabadon választhattak mentort a sulinova adatbázisából, vagy azon kívülről. „A tanúsítvánnyal rendelkező kiképzett mentorok munkaterv alapján kezdték meg munkájukat, a mentorálás menetét munkanaplókban rögzítették, a mentor tevékenységét a mentorált pedagógus, az intézményvezető és a projektmenedzser igazolhatta. 2006 szeptemberétől 6 kompetencia terület 13 részterületének 247 akkreditált mentora biztosította a szolgáltatást. A mentorok feladatai közé tartozott az alkalmazó pedagógus személyes segítése, kapcsolatot tartottak a sulinova koordinátorával, részt vettek a Kht. által szervezett műhelymunkában, összegző beszámolót készítettek. Ösz-

szesen 175 település 267 intézményében működtek közre a programcsomagok bevezetésében. A mentorokat további 12 vezetőmentor segítette” (Perjés 2010).

A sulinova adatbank

A támogatási rendszerek közül a sulinova adatbank (<http://www.sulinovaadatbank.hu>) digitális formában tette hozzáférhetővé a programcsomagokat. Az iskolák ezen a csatornán tudtak legkönnyebben és leginkább költséghatékony módon hozzájutni a programcsomagok bevezetéséhez szükséges módszertani útmutatásokhoz és tartalmakhoz. A sulinova adatbankból letöltött anyagok sokszorosítását az iskolák helyi szinten oldották meg. Bizonyos digitalizált elemek csak funkcióvesztéssel voltak hozzáférhetőek az adatbankon keresztül.

A támogatási rendszer ezen eleme alkalmas arra, hogy a másik három támogatási elem hiányos működése esetén gyorssegélyt nyújtson az iskolák számára. Így például a továbbképzések és a mentorálás késése, valamint a taneszközök hiánya esetén az iskolák az adatbankon keresztül juthatnak hozzá a megfelelő módszertani segédletekhez, illetve tartalmakhoz.

Eszközbeszerezési támogatás

A HEFOP 3.1.3/B „A kompetencia alapú oktatási programok eszközi elemeinek, értékelési eszközeinek, valamint ezek megjelenítésére alkalmas eszközök biztosítása a HEFOP 3.1 intézkedésben érintett közoktatási intézmények számára” c. támogatásra a HEFOP 3.1.3 nyertes intézményei pályázhattak. Segítségével beszerezhatték a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges eszközöket. A HEFOP 3.1.3 pályázat eredetileg az alábbi infrastrukturális feltételeket írta elő:

A szükséges taneszközök listáját többnyire a továbbképzéseken ismertették, a továbbképzések pedig csak a program bevezetése után kezdődtek. A taneszközök beszerzése szigorú formai és adminisztratív feltételek teljesítéséhez volt kötve, emellett a szükséges papíralapú eszközök nem voltak mindig hozzáférhetőek.

2. táblázat
HEFOP 3.1.3 Minimálisan szükséges infrastrukturális feltételek

Eszköz	Minimálisan szükséges feltétel	
	Iskola	Óvoda
Fixen szerelt szett: projektor + digitális tábla + hordozható számítógép/multimédiás számítógép	Az adaptációban két kötelező és egy választott kompetenciaterületenként legalább 1 teremben az oktatáshoz (intézményenként 3 db)	
Hordozható szett (mobil prezentációs eszközök): mobil digitális tábla, projektor, hordozható számítógép	A két kötelező kompetenciaterület oktatásához szükséges (intézményenként 2 db)	Intézményenként 1 db
Hordozható számítógép	Minden második, képzésben részt vevő pedagógusonként 1 db (intézményenként 3 db)	Képzésben részt vevő pedagógusonként 1 db
Fixen szerelt multimédiás számítógép	Az adaptációban két kötelező és egy választott kompetenciaterületenként legalább 1 teremben az oktatáshoz (intézményenként 3 db)	
Széles sávú internetkapcsolat, lokális hálózat biztosítása	A tantermekben az online digitális tartalmak elérhetőségének biztosítása	
Szoftverek	Flash lejátszó	
	MathPlayer	
	Adobe SVG lejátszó	Ingyen letölthető
	Böngésző (Internet Explorer 6, Mozilla 1.7, Netscape 7.2)	

AZ ADAPTÁCIÓ FOLYAMATA

A HEFOP 3.1.3 támogatásban részesülő intézmények vállalták a központi program keretei közt kifejlesztett és a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok által kipróbált programcsomagok adaptálását és intézményi szintű elterjesztését. A program az adaptív-evolúciós modell szerint volt strukturált, azonban annak sikeres megvalósítását jelentősen gátolta az implementációt általánosan jellemző bizonytalanság, mely inkább az ütemezés felborulásából, mint a viszonylag kevés szakmai indikátor megjelöléséből adódott. A programcsomagok adaptációját a pályázati előírások nem szabályozták markánsan. A támogatás előírta a képzések és a kötelezően bevezetendő programcsomagok számát, választható opciók

biztosítása mellett azok tartalmát, valamint meghatározta – a programcsomagok esetében javaslatként formájában – a rájuk fordítandó időkeretet. Meghatározta a fejlesztés dokumentációs követelményeit, a pedagógiai program fejlesztéshez való igazítását, a fejlesztésbe vont pedagógusok fejlesztő tevékenységét és a kompetencia alapú oktatás bevezetéséhez szükséges minimális infrastrukturális feltételeket. A tervezett ütemezés szerint a fejlesztés első lépéseként a továbbképzések az innovatív módszertannal és eszközökkel való elméleti megismerkedést tűzték ki célul, ezt követte a tervek szerint a gyakorlati, majd a helyi tantervben való alkalmazás, melyhez mentorok személyében külső szakmai támogatást kívánt nyújtani a pályázat.

A PÁLYÁZATI RENDSZER FOLYTATÓDÁSA

A HEFOP 3.1.3 intézmények tapasztalatait a TÁMOP 3.1.4 „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben” c. intézkedés nyertesei próbálták hasznosítani. A TÁMOP 3.1.4 támogatásra az intézmények fenntartói pályázhattak, ellentétben a HEFOP 3.1.3 fejlesztéssel, amire maguk az intézmények jelentkezhetek. Ennek következtében a HEFOP 3.1.3 és a TÁMOP 3.1.4 program adminisztratív rendszere lényegesen eltért egymástól. A pályázati dokumentáció szerint a TÁMOP 3.1.4 támogatás több szakmai indikátort jelölt meg, mint elődje. Előírás volt, többek közt, hogy a bevonat tanulócsoporthoz implementációban érintett tanóráinak 25%-a IKT-eszközzel támogatott tanóráként valósuljon meg, valamint, hogy legalább egy témahét megszervezése szükséges tanévenként. A TÁMOP 3.1.4 első év végi zárókonferenciáinak tanúsága szerint e program esetében az ütemezéssel kevésbé volt probléma.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
- Firestone, W. A., Corbett, H. D. (1988): Planned organizational change. In: Boyan, N. J. (ed.): *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman, New York.
- Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 10–19. o. online: <http://www.ofi.hu/tudastar/oktatasi-programok>
- HEFOP – 3.1. *intézkedés* (2004) online: http://www.nfu.hu/nemzeti_fejlesztési_terv
- HEFOP 3.1.3 *Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra* (pályázati felhívás, pályázati útmutató, támogatási szerződés, felelősségi nyilatkozat) (2005). online: <http://www.szmm.gov.hu>

- Matland, R. E. (1995): Synthesizing the implementation literature: The Ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 95 V5./ 2., Oxford.
- McLaughlin, M. W. (1981): *The Rand Change Agent Study ten years later: Macro Perspectives and Micro Realities*. CRC. 89–103. o. Stanford.
- McLaughlin, M.W. – Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>
- Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. online: http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx
- Perjés István (2010): *A HEFOP 3.1 programfejlesztéshez kapcsolódó kutatások másodelemzése. 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében készült kutatási beszámoló*. Kézirat.
- Postlethwaite, T., Neville Clark, R. Burton, G. R. Neave (eds.) (1988): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Elsevier Science, Oxford.
- Thomas, R. M. (1998): Implementation of Educational Reforms. In T. Postlethwaite, T. Neville Clark, R. Burton, G. R. Neave (eds.): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Elsevier Science, Oxford.
- Zsigovits Gabriella (szerk.) (2008): A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában. *Educatio*, Budapest.
- Vass Vilmos (2008): *A Nemzeti alaptanterv implementációja*. online: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Baráth Tibor (2007): *A mentori tevékenység értékelése, bevétele vizsgálata*. NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. Qualitas T&G Tanácsadó és Szolgáltató Kft., Szeged.
- Expanzió Humán Tanácsadó (2007): *A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése*. NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. online: http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek
- Halász Gábor (2008): *A NAT implementációja és az iskolafejlesztés*. Kézirat.
- Halász Gábor (2008): *A pedagógusok szakmai fejlesztése és a NAT implementációja*. Kézirat.
- Halász Gábor – Alain Michel (2011): Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3. 289–306. o. 2011. szeptember. online: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x/abstract>

Kompetencia alapú programfejlesztés – oktatási programcsomagok (2005) online: http://www.suliNovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=1000

McLaughlin, M.W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 11–16. o. Washington.

TÁMOP 3.1.4 *Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben* (pályázati felhívás, pályázati útmutató, támogatási szerződés, felelősségi nyilatkozat) (2008) online: <http://www.nfu.hu/doc/1260>

A PROGRAMFEJLESZTÉS TAPASZTALATAI

2010 tavaszán a TÁMOP 3.1.1. 6.3.1 „Programfejlesztés és implementáció tapasztalatai” című elemi projekt keretében interjúk készültek a sulinova (ma Educatio TSZKT) programfejlesztőivel. Az interjúk célja az volt, hogy a programfejlesztés folyamatáról, tanulságairól képet alkothassunk. Az elmúlt évek fejlesztései olyan fejlesztői tudást halmoztak fel, melynek tanulságait fontos összegezni. Érdekes feltárni a fejlesztési folyamat változásait, kudarcait, sikereit. Most még követhető az a belső fejlődési folyamat, mely a programfejlesztés néhány éve alatt létrejött. A tapasztalatokat, tanulságokat magára a programfejlesztés folyamatára vonatkoztatjuk. A projekt együttműködött az Educatio TSZKT programfejlesztéssel foglalkozó szakembereivel. A munkához felhasználtuk az Educatio-ban megjelent, programfejlesztéshez kapcsolódó zárókötetet.¹ Öt kompetenciaterület fejlesztőivel készítettünk interjúkat, elemzéseket: szövegértés-szövegalkotás, matematikai, idegen nyelvi, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési. Interjú készült az egykori fejlesztési igazgatóval is.²

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS SZERVEZETI KERETEI, TERÜLETEI

A HEFOP 3.1 programjához (intézkedéséhez) négy operacionalizált alprogram csatlakozott (1. táblázat).

1 Változó tudás – befogadó iskola. Jelentés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósult közoktatás-fejlesztési programok eredményeiről. Educatio, Budapest, 2008. (Továbbiakban: HEFOP-zárókötet.)

2 Összesen 10 interjú készült. A következő fejlesztők vettek részt a kutatásban: az akkori fejlesztési igazgató, Puskás Aurél; szövegértés-szövegalkotás: Kerner Anna, Fehér Zsolt; matematika: Oláh Vera, Olasz Józsefné, Pálfalvi Józsefné, Fábián Mária; idegen nyelv: Kuti Zsuzsanna; szociális, életviteli és környezeti kompetencia: Czike Bernadett; életpálya-építés: Farkas László. Itt szeretnénk megköszönni az interjúalanyok pozitív, támogató hozzáállását, segítségét. A tanulmány interjúalanyoktól származó idézeteket nem, csak összegzéseket tartalmaz. Az interjúkat a szerző készítette. Ez a tanulmány egy hosszabb zárótanulmány rövidített változata.

1. táblázat.
A HEFOP 3.1 programjához kapcsolódó alprogramok

3.1 Az életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek és kompetenciák fejlesztésének támogatása			
3.1.1 Pedagógusok és oktatási szakértők felkészítése a kompetencia alapú képzés és oktatás feladataira	3.1.2 Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok megalapítása a kompetencia alapú tanítási-tanulási programok elterjesztése érdekében	3.1.3 Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra	3.1.4 Kompetencia alapú oktatás elterjesztése

A 3.1.1 számú központi program megvalósításában a sulíNova Kht. két, a támogatási szerződésben is rögzített partnere az Educatio Kht. és az Országos Közoktatási Intézet. 2004-ben kötötték meg a központi program támogatási szerződését a sulíNova Kht.-vel és partnereivel, és elkezdődött a szakmai fejlesztő munka. Az Educatio Kht. – Sulinet Programiroda a központi program keretében elsősorban az oktatási programcsomagokhoz kapcsolódó digitális tananyag-fejlesztési tevékenységet végzett, valamint a digitális taneszközrendszer alapjainak megtervezését hajtotta végre. A fejlesztések egy már működő tananyag-adatbázishoz illeszkedtek.

A kompetenciafejlesztést középpontba állító programok és programcsomagok kifejlesztője a sulíNova Kht. volt. A tanári, tanulói eszközparkot, a továbbképzési programokat és az ehhez kapcsolódó támogató rendszer elemeit együttesen, térítésmentesen kapták meg a pályázók. A programcsomag a következő hét elemet tartalmazta: (1) tantervi komponens; (2) pedagógiai koncepció; (3) modulleírások; (4) eszközi elemek (hagyományos és digitális taneszközök); (5) értékelési eszközök; (6) továbbképzési programok; (7) támogatás (tanácsadás, programkarbantartás). A közel 700 szakember és a csaknem 10 000 órányi tananyag, amely az általános és középiskola minden évfolyamát érinti – jól példázza a fejlesztés volumenét. 2007 végére a központi programban az alábbi kompetenciaterületekhez 39 programcsomagot fejlesztettek ki.

A Szakmai Bizottságok szerepe elsősorban a fejlesztés első szakaszában volt meghatározó: tagjai részt vettek a fejlesztési koncepció kialakításban. A koncepció helyzetelemzésből indult ki, és magába foglalta az adott kompetencia fogalmának, elemeinek, struktúrájának meghatározását.

2. táblázat
A fejlesztés főbb mutatói és területei

Kategóriák	Adatok, jellemzők					
Kompetencia-területek	Szövegértés	Matematika	Idegen nyelv	Szociális, életviteli és környezeti	Életpálya-építés	Óvoda
suliNova belső munkatársak	7	9	3	4	3	4
Szakmai bizottság	10	6	3	5	5	4
suliNova külső-munkatársak	152	126	144	141	51	39
Fejlesztett évfolyamok	14	14	41*	12	12	kis-, közép-, nagycsoport
A fejlesztés összköltsége (nyomdaköltségen kívül)	476 493 000 Ft	311 630 000 Ft	193 152 639 Ft	242 600 000 Ft	201 925 000 Ft	865 800 000 Ft

* Három idegen (angol, német, francia), valamint a magyar mint idegen nyelv című programcsomag

Forrás: HEFOP-zárókötet, 13. o.

A programtervek tervezésekor már jelentkeztek a hagyományos és a kompetencia alapú oktatás szervezeti keretei közötti különbségek: a frontális versus kooperatív munkaformák tantermi igényei; a tanórai versus projekt időkeretek; tanárok közötti együttműködés hagyományos és új szervezeti kultúrája közötti különbség.

A moduláris rendszerben elkészült tananyagok mellé tanulói eszközök (munkafüzetek, filmek, kazetták stb.) is készültek. Az új típusú tanításra egy egységes felépítésű, 30 órás akkreditált pedagógus-továbbképzés keretében lehetett felkészülni. Ehhez csatlakozott a mentorképzés rendszerének kidolgozása is.

A FEJLESZTÉSI MUNKA KEZDETE: KONCEPCIÓVÁLTÁSOK IDEJE

A fejlesztői munka rendszerének kialakítása előtt (2004 első felében) a fejlesztési munkákkal párhuzamosan egyfajta NAT-referenci rendszer kialakítása is cél volt. Ez a rendszer arra szolgált volna, hogy a NAT implementációjához kötődő tantárgyi műveltségi fejlesztéseknek egy-

fajta motorja, koordinációja megtörténjen. Ez a konstrukció két dolog miatt is meghaladottá vált. A 2003-as PISA-vizsgálatok a két alapvető kompetenciaterületre olyan negatív eredményeket hoztak, hogy az oktatási kormányzatnak ezzel valamit kezdenie kellett, valamint a liszszaboni egyezmény alapján elkezdődtek a kompetenciaterületi munkák. Az egész folyamat átváltott a legfontosabb kulcskompetenciák fejlesztéséről való gondolkodásba.

Az eredeti terv szerint az első évfolyamtól felmenő rendszerben épült volna fel a kompetenciafejlesztő programcsomagok rendszere. Az OKM-mel³ történt egyeztetések után született meg az a „sürgető megrendelés” (ezt az akkori sulíNova is elfogadta, hiszen szakmapolitikailag védhető volt, hogy gyors változást akartak előidézni), hogy az 1., 2. és az 5., 7., 9. évfolyam taneszközeit már az első fejlesztési szakaszban meg kell csinálni. Ez számos technikai, fejlesztési problémát okozott a fejlesztők körében. Emellett a két fő kompetenciaterületen szövegértésből és matematikából a sulíNova a teljes lefedettséget vállalta. Ez a menetközben változó koncepció számos problémát, feszültséget okozott a fejlesztők körében, illetve innen datálható az a szorító időhiány, mely az egész fejlesztési folyamatot megnehezítette. A programcsomagok fejlesztésének számos generális problémája ezekben a koncepcióváltásokban érhető tetten.

A fejlesztési folyamat másik nagyon fontos problémaköre a programcsomagtípusokkal kapcsolatos ellentmondások voltak.

PROGRAMCSOMAGTÍPUSOK

A sulíNovában a programcsomagok három típusát fejlesztették ki: (1) műveltségterületi „A”; (2) keresztntantervi „B”; (3) tanórán kívül felhasználható „C” típus. A HEFOP-zárókötet a következőképpen foglalja össze a három típus jellemzőit:

„Az úgynevezett *műveltségterületi programcsomag* („A” típus) vertikális műveltségterületi rendszer szerint építkezik. Tartalmában teljességgel lefedi a közvetlenül a kompetenciához kapcsolódó műveltségterületet. (Pl. a szövegértés-szövegalkotás esetében a magyar nyelv és irodalom műveltségterületet, a matematikai kompetenciák esetében a matematikai műveltségterületet.)

A *keresztntantervi programcsomag* („B” típus) horizontálisan, keresztntantervi rendszerként működik. A keresztntantervi programok elvi alapja, hogy a kompetenciák fejlesztése a közoktatás egészét érintő feladat, így az iskolai tantárgyi területek mindegyikében meg kell

³ Oktatási és Kulturális Minisztérium.

keresni a kompetenciafejlesztő lehetőségeket. A „B” típusú modulok a fejlesztést úgy valósítják meg, hogy az adott tantárgy tantervében megjelenő ismeretekre építik fel a kompetenciafejlesztő tanulási-tanítási programot. A szakóra nem marad el, csupán ezeken a tanórákon a kompetenciafejlesztő cél lesz a hangsúlyos.

*A tanórán kívül felhasználható programcsomagok („C” típus) a kompetencia fejlesztésére a tanórán kívüli lehetőségeket veszik számba. Ezek a programcsomagok lehetőséget biztosítanak mind a felzárkóztatáshoz, mind pedig a tehetséggondozáshoz. A tanórán kívül szakkörökben, táborokban, diákkörökben, erdei iskolákban alkalmazható eszközöket kínálnak. Ilyenek pl. a szociális, életviteli és környezeti kompetencia esetében a Nemzeti alaptanterv *Földünk-környezetünk* műveltségterülethez kapcsolódó természetfigyelési projektek, vagy ilyen a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen belül az *Irodalmi önképző*, a *Médiaismeret*, a *Báb-dráma* stb.⁴*

A fejlesztőkkel készített interjúk során kiderült, hogy ez a három programcsomag típus leginkább a két teljes lefedettséget biztosító kompetencia esetében működött, a szövegértés-szövegalkotásnál és a matematikánál. A többi területen recsegett-ropogott a rendszer, s ezt a fejlesztők is érezték. Ez igaz volt a szociális, életviteli és környezeti kompetenciára, az életpálya-építésre és az idegen nyelvre (itt deklaráltan el is térhettek tőle a fejlesztők) is. Az első kettő esetében alig van értelme az „A”-„B”-„C” csomagok megkülönböztetésének, leginkább „B”-„C” csomagként működtek.⁵ A programcsomagtípusokhoz való ragaszkodás ezeken a területeken tehát számos problémát okozott a fejlesztés során. Mindig többletenergia-forrás felhasználását igényli az, ha egy nem adekvát struktúrához kell igazítani a fejlesztést. Az érdekes kérdés, hogy miért volt szükség egy olyan rendszerhez való ragaszkodáshoz, mely hat terület közül csak kettőre volt maradéktalanul használható. Vállaltan és „hivatalos engedéllyel” csak kettő „lógott ki” a rendszerből (idegen nyelv és IKT), a többi terület formálisan teljesítette a követelményeket.

A „C” típusú csomagok a tanórán kívüli iskolai kompetenciafejlesztésekhez adtak támpontot. Ebben a típusban nagyon népszerűek a szociális, életviteli és környezeti kompetencia és az életpálya építés területén kifejlesztett csomagok.

A fejlesztőkkel készült interjúk alapján jól látható, hogy az egyes kompetencia területeknek létezik „ideális” programcsomag típusa, a többi típushoz már több problémával, kompromisszummal lehetett csak igazítani a modulokat. Az „A”-„B”-„C” programcsomag-

4 HEFOP-zárókötet, 8–19. o.

5 A követő iskolákban a TÁMOP 6.3.1 és TÁMOP 6.3.2 elemi projektek keretében készített tanári interjúk ezt meg is erősítették, típustól függetlenül használták ezeket az anyagokat leginkább kereszttantervi jelleggel, illetve a szociális kompetencia esetében tanórán kívüli felhasználásban is.

típusok ebben a hármaskonstrukcióban legjobban a szövegértés-szövegalkotás és a matematika területén működtek. Ezeken a területeken nemzetközi szinten is úttörő jellegűek voltak a „B” típusú fejlesztések.

A FEJLESZTÉSI FOLYAMAT SZERVEZETTSÉGE, A FEJLESZTÉSI MUNKA KÖRÜLMÉNYEI

Egy a sulinovában lezajlott óriási fejlesztési munka megszervezéséhez elengedhetetlen, hogy a humán, személyi háttér biztosítása, a végiggondolt koncepció, a tartható időtervezés, a megfelelő munkakörülmények biztosítása egyszerre megvalósuljon. Egy ekkora fejlesztési munka sikerét nem csak a végiggondolt, részletes szakmai koncepció határozza meg alapvetően, hanem legalább ilyen fontos tényező, hogy a munkát/fejlesztést elvégző több száz ember milyen elvek alapján lett kiválasztva, milyen feltételeket biztosítanak számukra, mennyire teszik lehetővé a munkacsoportok együttműködését, egymástól tanulását. Ha úttörő jellegű tevékenységről van szó, mely területen nem halmozódott még fel a know-how-t illetően megfelelő mennyiségű tapasztalat, ott a szervezettség, a megfelelő körülmények biztosítása és az állandó együttműködés és visszacsatolás a vezetés és a munkacsoportok között elengedhetetlen a sikeres megvalósításhoz.

Személyi feltételek biztosítása

A HEFOP-zárókötet a fejlesztők kiválasztásával kapcsolatban a következőket írja: „A fejlesztők meghívása nyílt pályázaton történt: olyan programfejlesztők, gyakorló tanárok, fejlesztő műhelyek jelentkezhettek, akik vállalkoztak a programcsomagok kidolgozására, és a választott területre vonatkozóan fejlesztési elképzelést, referenciamunkát tudtak benyújtani. Miután lezárult a fejlesztők kiválasztása, a kompetenciaterületek munkatársai külön-külön egy többnapos, néhol bentlakásos felkészítő tréninget tartottak a fejlesztőknek. 2004 decemberében öt kompetenciaterületen (szövegértési-szövegalkotási, matematikai, idegen nyelvi, szociális, életviteli és környezeti, életpálya-építési) közel 250 fejlesztőt készítettek fel a munkára a szakmai vezetők a szakmai bizottságok tagjainak, csapatépítő trénereknek, kutatóknak, módszertani szakembereknek a bevonásával.”⁶

Az interjúk alátámasztják a zárókötetet, de az is kiderült, hogy számos területen párhuzamosan haladtak egymás mellett a különböző személy-kiválasztási törekvések: a pályázatok mellett megkeresések útján is történtek kiválasztások, ahol az adott szakértő szakmai elő-

6 HEFOP-zárókötet, 16. o.

3. táblázat
A kompetencia alapú oktatás területei és a fejlesztések vezetői

Kompetenciaterület	Programcsomagtípus	Évfolyam	Szakmai vezető
Szövegértés, szövegalkotás	A	1–4	Fejér Zsolt
	A	5–12	Korányi Margit
	B, C	5–12	Kerner Anna
	C	1–4	Székely Andrea
Matematika	A, B, C	1–4	Olasz Tamásné
	A	5–8	Pálfalvi Józsefné
	B	3–12	Fábián Mária
	C	5–12	Oláh Vera
	A	9–12	Oláh Vera
Szociális, életviteli és környezeti kompetenciák	A, B, C	1–12	Czike Bernadett
Életpálya-építés	A, B, C	1–12	Farkas László
Idegen nyelvi kompetenciák (angol, német, francia a nyelv, magyar mint idegen nyelv)		1–12	Kuti Zsuzsa
Óvodai nevelés	kis-, közép-, nagycsoport		Kovács Erika

Forrás: HEFOP-zárókötet, 14. o.

élete alkalmassá tette a fejlesztő munkára. A jó gyakorlat pályázatok már ennél korábban elindultak, onnan is választottak ki fejlesztőket. A felálló munkacsoportok igyekeztek minél jobban megismerkedni a koncepcióval, felkészülni a szakirodalomból, megteremteni azokat a belső szakmai feltételeket, melyek lehetővé teszik a fejlesztést.

Időkényszer

Az interjúk során kivétel nélkül nagyon fontos körülményként nevezték meg a vezető fejlesztők, hogy az időkeretek nagyon szűkösre, néha-néha tarthatatlanul szűkösre voltak szabva. A fejlesztők egyöntetűen azon a véleményen voltak, hogy bár rendkívül szorító volt az időhiány, születtek aránytalanságok a fejlesztési folyamatban, nem is minden készült el időre, de a munkacsoportok által kiadott programcsomagokat szakmailag vállalhatónak gondolták, úgy érezték, hogy noha számos kompromisszumot voltak kénytelenek hozni a fejlesztés időszakában, minőségi, tartalmi, pedagógiai kompromisszumot nem hoztak. Ez az általános,

minden kompetenciaterület fejlesztőire egyaránt jellemző álláspont némi kételkedéssel fogadható el, ha az „A”-„B”-„C” csomagok körüli tisztázatlanságokra gondolunk. Tartalmi és pedagógiai kompromisszumot mindenképpen hoztak az életpálya-építés és szociális, életviteli és környezeti kompetencia fejlesztői⁷, hiszen e nélkül nem születhettek volna meg az „A”-„B”-„C” típusú programcsomagok.

Vertikális és horizontális együttműködések

A fejlesztési munka nagyon fontos területe a vertikális (csoporton belüli) és horizontális (fejlesztő csoportok közötti) kapcsolattartás, visszacsatolás. Ezen a területen leginkább arról tudtak csak a fejlesztők beszámolni, hogy csoporton belül egy-egy modul típus fejlesztői között intenzív kapcsolat volt, a különböző modulokat készítő fejlesztők között ez már nem volt mindig ilyen egyértelmű. Ez leginkább az „A” és „B” típusú modulok között mutatkozott meg. Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy a munkacsoportokon belül voltak leginkább kapcsolatok a munka során, a horizontális kapcsolatok kiépítésére, a kompetenciaterületek fejlesztői közötti együttműködések ápolására nem volt mód. Erre leginkább csak az előkészítés szakaszában volt lehetőség. A fejlesztés során, mivel párhuzamosan, nagyon rövid idő alatt kellett a munkacsoportoknak a saját fejlesztéseiket elkészíteni, a horizontális egyeztetés gyakorlatilag lehetetlen volt. Ezzel a kompetenciafejlesztés egyik legfontosabb területe sérült, hiszen a területek közötti összehangoltság megteremtése, az egymásra épülés rendszerének kialakítása egy ekkora volumenű fejlesztés esetében alapfeltétel lett volna. Az irreálisan rövid idő, a menetközben változó feltételek, a szakmai munkacsoportok közötti szoros együttműködés hiánya mind-mind a fejlesztés eredményességét és sikerét kockáztatta. A fejlesztők a nagyon nehéz körülmények ellenére igyekeztek szakmai szempontból jó minőségű programcsomagokat, modulokat létrehozni. A fejlesztők az interjúk során kiemelték, hogy nagyon fontos különválasztani a fejlesztés folyamatát és eredményeit a pályázati rendszer működésének anomáliáitól. A kettő nem keverhető össze.

PROGRAMCSOMAGOK KIPRÓBÁLÁSA, VISSZAJELZÉSEK FELDOLGOZÁSA, ELEMZÉSE

A fejlesztés rendkívül fontos eleme volt a fejlesztési produktumok, programcsomagok kipróbálása. Ez a TIOK⁸-os intézményekben történt. Modulértékelő lapokat töltöttek ki, melyeket a fejlesztők megkaptak, s ezek alapján történtek a korrekciók. Időbeli csúszások itt is

⁷ Az IKT és az idegen nyelv eleve mentességet kapott a programcsomagtípusok teljesítése alól.

⁸ Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok.

voltak, nem minden érkezett meg időben az iskolákhoz, ez esetenként problémát okozott. A fejlesztők általános véleménye az volt, hogy a modulértékelő lapok tanulságait igyekeztek felhasználni, beépíteni a programcsomagok javításánál, bár a lapok hasznosságát nem azonos mértékben ítélték meg a fejlesztők. Arra azonban már nem volt idő, hogy a modulértékelő lapok általános szakmai elemzése megtörténjen, ezek tanulságai visszaépülhessenek a fejlesztői munka módszertani kereteibe. A programcsomagok TIOK-os kipróbálásával kapcsolatos tapasztalatok feldolgozására lehetőség volt, hiszen ez még beleépült az akkori fejlesztési folyamatba, a javításokba.

A programcsomagok a TIOK-os iskolákban történő kipróbálásuk után kerültek az ún. „követő” iskolákhoz”, a HEFOP 3.1.3 pályázaton nyertes intézményekhez. Értékelő lapokat ők is kaptak, azonban az általuk adott visszajelzések – amik már egy korrigált anyagra vonatkoztak – fejlesztésbe való beépítésére már nem volt lehetőség, bár a fejlesztők szerint nagyon tanulságos vélemények is visszaérkeztek. A már egyszer korrigált taneszközöket javító javaslatok így már nem épülhettek be a programcsomagokba.

A FEJLESZTŐI MUNKA TAPASZTALATAINAK ÖSSZEGZÉSE

A legnagyobb probléma a fejlesztési tapasztalatok intézményi szintű összegzésével kapcsolatban az volt, hogy hivatalosan ilyen munkát a fejlesztő intézmény nem is végezhetett. A tapasztalatok központi összegzésére, tanulságok levonására a későbbi fejlesztések számára az EU-s finanszírozás jellegéből adódóan és a hazai tankönyvpiaci, oktatáspolitikai helyzet következtében nem volt mód. Másrészt az interjú alanyok egy része azt is felvetette, hogy egy ilyen jellegű összegzés a fejlesztés számos olyan hibáját, ellentmondását, végiggondolatlanságát is előhozta volna, mely az akkori intézményi és szakpolitikai vezetésnek egyaránt nem volt érdeke. Ez szintén nagyon fontos eleme volt annak, hogy miért nem született ilyen elemzés.

A több éves óriási volumenű fejlesztés, és általában a hazai pedagógiai program-fejlesztés nagy vesztesége az, hogy egy ilyen fejlesztést támogató módszertani összegzés nem készülhetett el. Miután a HEFOP-pályázat lezárult, 2008-ban megjelent egy úgynevezett HEFOP-zárókötet, de ennek a célja más volt, leginkább egyfajta katalógusát adta a pályázat során megvalósított továbbképzéseknek, produktumoknak és tevékenységeknek alprogramokként, kompetenciaterületekként. Ez a kötet sokkal inkább tekinthető az eredmények reprezentatív bemutatásának, mint elemző önértékelésnek.

A fejlesztési munkának igen fontos „mellékterméke” a munka során felhalmozódott, magára a fejlesztésre vonatkozó tapasztalatok feldolgozása, elemzése. Ez teremti meg az

alapot arra, hogy későbbi hasonló jellegű fejlesztések esetén ne kelljen újra végigjárni azokat a buktatókat, melyekre egy korábbi szakaszban már megszülettek a megoldások. Ilyen nagyságrendű, átfogó központi fejlesztésre ritkán adódik lehetőség. Adott feladatra (jelen esetben a kompetenciafejlesztő programcsomagok megalkotására) szerveződött fejlesztői csoport – főleg, ha több száz emberről van szó – a munka befejezése után felbomlik, nehéz utólagosan rekonstruálni és összegezni mindazokat az új ismereteket, melyek a pedagógiai fejlesztések módszertanára vonatkoztak. Az egyéni fejlesztői kompetenciákba beépülhet ezek egy része, de az összegzésre már nem lesz mód. Ez az esély ennél az óriási fejlesztésnél sajnos nem lett kihasználva. Ennek egyértelműen a későbbi fejlesztések fogják kárát látni.

A FEJLESZTŐ MUNKA ÉS A TANESZKÖZÖK

A programfejlesztés nagyon széles skálájú, alapvetően – még önköltségi áron is – drága taneszközzrendszert eredményezett. Probléma volt a „követő iskolák” taneszközökkel való ellátása is. Az iskolák kénytelenek voltak sokszor házilagos módszerekkel soksorosítani a taneszközöket, vagy azok egy-egy részletét. Időközben változtak a szerzői joggal kapcsolatos szabályozások is a tankönyvekre vonatkozóan, mindez megnehezítette a programcsomagok jogtiszta „legyártását”. A tankönyvkiadók is nehezítettek a kialakult helyzetet. A hozzáférést rengeteg követő iskolában az is nehezítette, hogy ezeknek a programcsomagoknak még az önköltségi ára is nagyon magas volt, ezt a legtöbb iskolában nem tudták megfizetni a szülők. A megoldást nyilvánvalóan a digitális megoldások felé lehetne elindítani. Az iskolák a megoldatlan tankönyvhelyzetet különbözőképpen próbálták megoldani: fénymásoltak, soksorosítottak, a programcsomagok módszertanát átvették, de részben vagy egészben más, hozzáférhető taneszközökből tanítottak.⁹

A fejlesztői interjúk során több alkalommal felmerült az, hogy sokkal hangsúlyosabban kellett volna kezelni a digitalizált taneszközök lehetőségét. Ez az iskolák rohamosan fejlődő számítógépes felszereltségét (pl. tanulói laptopok) tekintve használható megoldás lett volna. Nyilván nem minden kompetenciaterületen egyformán, de bizonyos területeken, pl. a keresztterületi tartalmak esetében jó megoldást eredményezett volna.

A fejlesztőkkel készült interjúk taneszközökre vonatkozó legnagyobb tanulsága az, hogy egyértelműen úgy látják, hogy a fenntarthatóság nem volt biztosított, s ez az egész kompetenciafejlesztést érintette. Nem minden területet egyformán, de alapvetően minden területre hatással volt. Ehhez is jó segítség lett volna, ha a digitális taneszközök rendszerét

⁹ Ennek a helyzetnek részletes bemutatása olvasható kötetünkben a felmérés eredményeit bemutató tanulmányokban.

jobban ki lehetett volna dolgozni a fejlesztés során. Valószínűleg egy ilyen megoldás a fejlesztés fenntarthatóságát és a követő iskolák fenntartási kötelezettségének teljesítését jelentősen javította volna. Mert hiába zajlott egy óriási központi fejlesztés, óriási pénzüsségeket felhasználva, ha az elkészült programcsomagok, modulok pénzühiány miatt nem tudtak az iskolákhoz eljutni. A technikai átgondolatlanság, a törvényi előkészítettség hiánya, a támogatás lehetőségeinek átgondolatlansága alapvetően meghatározta a programcsomagok iskolai sorsát. Az iskolák jelentős része, ha nem kapnak pályázatok útján megszerezhető pénzeket, az egyes kompetenciaterületek programcsomagjait, moduljait nem tudják beépíteni fejlesztő munkájukba, mert pénz hiányában nem tudnak hozzájutni a sulíNova/Educatio által kifejlesztett termékekhez. Ezt a problémát enyhítené – amire a fejlesztő cég tett is rengeteg kísérletet, mikor kiderült a helyzet tarthatatlansága – a digitalizált taneszközrendszer. Ez nyilván nem oldja meg azt a problémát, ahol elengedhetetlen a papíralapú taneszköz.

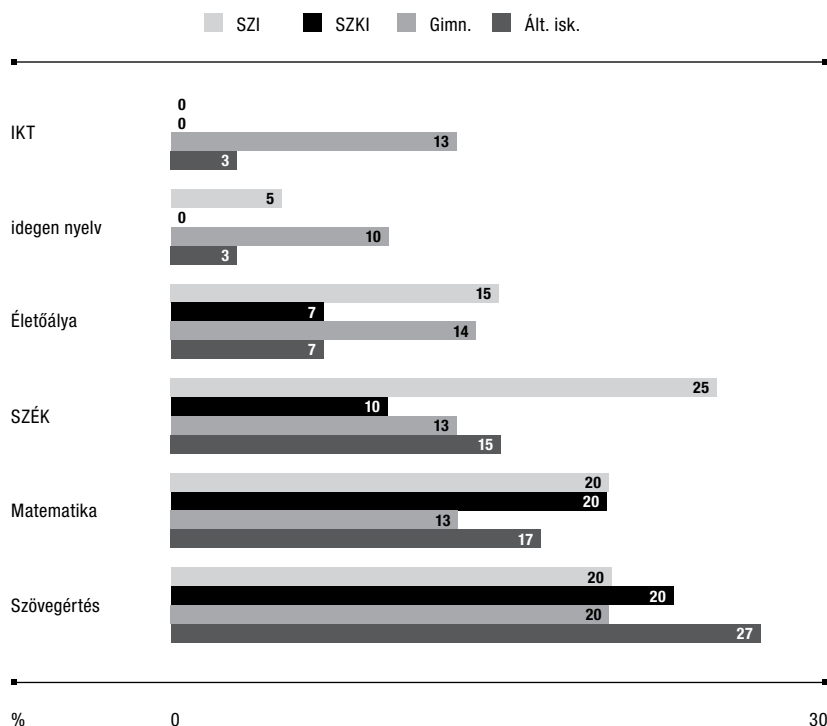
A „B” TÍPUSÚ PROGRAMCSOMAGOK FEJLESZTÉSÉNEK TANULSÁGAI

A „B” típusú, azaz a kereszttantervi programcsomagokkal kapcsolatban speciális helyzet alakult ki, ahogy ezt a programcsomag típusokat bemutató fejezetrészen már vázoltuk: a kompetenciaterületek közül több eleve kereszttantervi jellegű volt, másrészt egy részüknél nem volt jelentősége (pl. idegen nyelv), így valójában ez a programcsomagtípus leginkább a szövegértés és a matematika területén követelt alapvetően új gondolkodást a fejlesztőktől. Másrészt árnyalta a „B” programcsomagok helyzetét, hogy ezek nem voltak kötelezően választandók az iskolák számára, szabadon próbálkozhattak velük. A 2010 tavaszán végzett felmérés elemzése során az igazgatók válaszai alapján a következő helyzet derül ki (1. ábra, lásd 74. o.).

Az igazgatók válaszaiból jól látszik, hogy a „B” típusú programcsomagok közül a szövegértés-szövegalkotás moduljait leginkább az általános iskolákban tanítják. A szakiskolákban pedig leginkább a szociális, életviteli és környezeti kompetencia (SZÉK) csomagjait tanítják. Az életpálya-építést magas arányban tanítják a gimnáziumokban. Az IKT és az idegen nyelv „B” csomagjainak tanítási aránya leginkább a gimnáziumokban emelkedik ki. A matematika „B” csomagjait pedig leginkább a szakközépiskolákban és a szakiskolákban tanítják. Az azonban jól látszik, hogy a „B” csomagok tanítási aránya az adott iskolatípus összes iskolájához képest a 27%-ot nem haladja meg (általános iskola-szövegértés). Azaz még a legtöbbet tanított „B” típusú csomagot is csak az adott iskolatípus negyedében tanítják. Így a leggyakoribb „B” csomagokat (szövegértés, matematika, SZÉK) is csak minden negyedik-hatodik iskola tanítja néhány évfolyamon.

Ezen arányok ismeretében nagyon tanulságosak azok a tapasztalatok, melyeket a fejlesztők mondtak el az interjúkban. A kereszttantervi csomagok fejlesztésével kapcsolatban

1. ábra
„B” típusú programcsomagok tanítása a különböző iskolatípusokban



Forrás: TÁMOP 3.1.1 6.3.1 elemi projekt felmérése, 2010

ugyanaz az időkényyszer befolyásolta a fejlesztőket, mint amelyet már több aspektusban bemutatunk. Alapvetően új típusú fejlesztésről volt szó – még nemzetközi viszonylatban is –, így teljesen új területen jártak a fejlesztők. Nem volt előzménye, így gyakorlatilag a nulláról indultak el. A kompetencterületek közötti összhang pedig nem volt megfelelően megteremtve ezen a területen. A járatlan út és az időhiány párhuzamos fejlesztéseket eredményezett, ez mindenféle horizontális egyeztetést lehetetlenné tett.

A másik fontos probléma a „B” típusú programcsomagokkal kapcsolatban a fejlesztők szerint az iskolák felé történő kommunikáció hiányossága volt. Az iskolák számára két „A” típusú csomag volt kötelező (szövegértésből és matematikából), a „B” csomagok csak választhatók voltak. Így a TIOK-iskolákból is kevés modulértékelő lap érkezett vissza a fej-

lesztőkhöz. A képzéseken és konferenciákon ismerték meg valójában a pedagógusok a „B” típusú programcsomagokat, akkor döbbsentek rá jelentőségükre. Mindezt a pályázati kiírás hiányosságának volt a következténye.

EREDMÉNYEK

A fejlesztők alapvetően elégedettek azzal a fejlesztéssel, amiben részt vettek, fontosnak, újszerűnek tartják a programcsomagokat, úgy érzik, nem volt hiábavaló a rengeteg, sokszor rendkívüli időnkényszerben elvégzett munka. Kivétel nélkül – ahol ez releváns volt – hangsúlyozták a „B” típusú programcsomagok újszerűségét, pedagógiai hasznát. Fontosnak tartják és örülnek annak, hogy a pedagógusok is elfogadták ezeket az új taneszközöket. Szerintük a tanárok is elkezdtek hinni bennük, fontosnak, a gyerekek számára hasznosnak tartják, annak ellenére, hogy az iskolákban is rengeteg problémát kellett megoldani ahhoz, hogy taníthatók legyenek ezek az új eszközök. Minden fejlesztő azonosan gondolkodott arról, hogy a legfontosabb az, hogy az egész fejlesztés legnagyobb haszonélvezői a gyerekek, a tanulók.

HIÁNYOK – VESZTESÉGEK

Az ilyen típusú interjúk készítése során az is tanulságos, hogy egy többéves fejlesztői munka befejezése után milyen hiányokkal, veszteségekkel számolnak a szakértők. Talán ez az a terület, mely a fejlesztési folyamat buktatóira világít rá, s ezek a megjegyzések azok, melyek felhasználásával egy következő fejlesztés tervezésekor el lehet kerülni bosszantó hibákat.

A veszteségek sorában a fejlesztők leginkább azokat az el nem készült, de tervezett produktumokat/melléktermékeket nevezték meg, melyek az időhiány miatt már nem készülhettek el. Ezenkívül voltak olyan ötletek, tervek is melyek a fejlesztés során merültek fel, de ezek elkészítésére sem volt már lehetőség. Az időhiány és kapkodás általában negatív tapasztalatokat eredményezett a fejlesztőkben, mely sok esetben a fejlesztés menetére is kihatott. Hiányként éltek meg a fejlesztők közül többen azt is, hogy nem kapott elég reklámot a fejlesztés, jobban be kellett volna építeni a jelentőségét a társadalom és a pedagógusok gondolkodásába. Ehhez kapcsolódik az a felvetés is, hogy a programcsomagok külső megvalósítása, megjelenése nem volt mindig tökéletes, sok esetben kívánnivalót hagytak maguk után. A fejlesztők és a fejlesztési igazgató is megemlítette azt, hogy sokkal jobban ki lehetett volna használni az elektronikus megjelenítést, az online felület adta lehetőségeket, nem kellett volna mindent papíralapon legyártani. A fejlesztők hiányérzetei tehát maximalizmusukból fakadt, jól látták azokat a hiányokat, amelyek a programcsomagok megvalósult változatai és

az ideális elképzelések/tervek között jöttek létre. Azt azonban be kell látni, hogy ilyen méretű fejlesztés esetén elkerülhetetlen, hogy ne legyenek „veszteségek”, az eredeti tervekhez képest eltérések.

ÖSSZEGZÉS

A sulíNova/Educatio vezető fejlesztőivel készült interjúknak számos, nagyon fontos tanulsága van. Olyan úton jártak ezek a szakemberek 2004 és 2008 között, amilyenek korábban még nem jártak Magyarországon. Se a fejlesztés méretét, se a feladat sokrétűségét tekintve ennek a 4-5 éves munkának nem volt előzménye. Programfejlesztő műhelyek, alternatív programok a nyolcvanas évek közepe óta már léteztek, születtek ígéretes eredmények is, de ennyi kompetenciaterületre, ilyen méretű központi fejlesztés még nem volt.

A fejlesztők tudatában voltak annak, hogy mekkora jelentőségű munkában vettek részt, elkötelezettségük maximális volt. Természetesen a fejlesztési folyamat rengeteg konfliktussal járt, igen sok kényszerítő körülményhez kellett igazodni, néha talán kétségek fogalmazódtak meg azzal kapcsolatban, hogy eredményesen befejezhető-e a tervezett fejlesztések. Hiszen rendkívül rövid időkeretek között, menet közbeni koncepcióváltásokkal tarkítva, az akkori – többször változó – oktatáspolitikai kívánalmaknak megfelelően kellett teljesíteni a vállalásokat.

A különböző kompetenciaterületek fejlesztői munkacsoportjai néhány hiányosságtól eltekintve sikeresen befejezték a fejlesztéseket. Az iskolai implementáció problémáiról, nehézségeiről, a taneszköz-ellátottság anomáliáiról nem ők tehettek.

A programfejlesztői munka fejlesztési vonatkozásai, azaz a fejlesztés fejlesztésének lehetősége azonban kihasználatlan maradt. Arra már nem jutott elég idő és energia, hogy a fejlesztés során felhalmozódott tapasztalatokat programszinten összegezzék. Az iskolából visszaérkező modulértékelő lapok ilyen irányú vizsgálatára és elemzésére nem volt elég idő. A metaszintű elemzések így egy kompetenciaterület kivételével elmaradtak. Az idegen nyelvi terület volt az egyedüli, ahol a modulértékelő lapok elemzései önálló tanulmányokban megjelentek.

A fejlesztői folyamatok után 3-4 évvel sajnos már kevés esély van arra, hogy ez az összegző elemzés elkészüljön. Ennek hiánya akkor lesz fájó, amikor újból szükség lesz központi programfejlesztésekre, és hasznosítani lehetne a 2004–2008 közötti fejlesztések tapasztalatait.

A KÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK SZEREPE AZ IMPLEMENTÁCIÓS FOLYAMATOKBAN

A HEFOP 3.1.3 program iskolai implementációjának és adaptációjának értelmezéséhez szakirodalmi elemzéssel és a pedagógiai intézetek körében folytatott helyszíni és internetes adathyűjtéssel vizsgáltuk a központ¹ és az iskolák között elhelyezkedő közvetítő intézmények oktatásfejlesztésben, központi programok elterjesztésében betölthető szerepeit és feladatait. E szerepek és feladatok azonosítása nagyban segítette a HEFOP 3.1.3 iskolák körében végzett empirikus kutatás² során nyert adatok értelmezését, főként a külső támogatás igénybevétele területén.

Az alábbiakban először a szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatására vállalkozunk. Egy, az oktatási rendszer reformját megcélzó fejlesztések implementációját vizsgáló kutatás (ami jellegéből adódóan foglalkozik a kurrikulum fejlesztésére irányuló innovációk vizsgálatával is)³ és két, kifejezetten a kurrikulumreformok megvalósítási sajátosságait feltáró vizsgálat eredményére⁴ támaszkodva mutatjuk be a közvetítő intézmények lehetséges formáit és azok adaptációs folyamatot támogató főbb tevékenységekőreit.

A TÁMOP 3.1.1. 6.3.1 elemi projektjének keretein belül lehetőségünk nyílt kitekinteni a HEFOP 3.1.3 program iskolai implementációját támogató hazai közvetítő intézmények vo-

1 Oktatásirányításért felelős szervezetek vagy oktatásfejlesztő központok.

2 A kutatási eredmények ismertetése a kötet további fejezeteiben olvashatók.

3 Mourshed, Mona – Chijioko, Chinezi – Barber, Michael (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey&Company. online: http://www.mckinsey.com/client/service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx

4 Altrichter, H. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. Johannes Kepler University, Linz. McLaughlin, M.W., Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>

natkozó tevékenységeire is, mely vizsgálat tapasztalatait tanulmányunk második felében összegezzük, reflektálva a szakirodalmi elemzés eredményeire.

1. KÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK SZEREPE A KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSBEN

A közoktatás-fejlesztési beavatkozásokat jellemző implementációs folyamatok alapvetően befolyásolják a fejlesztések sikerességét és eredményességét.⁵ Az adaptációs folyamatok meghatározzák, hogy a fejlesztő beavatkozások elérik-e, és ha elérik, tartósan alakítani tudják-e a pedagógiai folyamatokat, illetve a tanulásszervezési módszereket, valamint azt, hogy mely területeken következnek be változások.

A Nemzeti Fejlesztési Terv és az Új Magyarország Fejlesztési Terv az iskolai oktatás tartalmi-módszertani innovációját megcélzó fejlesztései – beleértve a HEFOP 3.1.3 programot is – leginkább kurrikulum fejlesztésére irányuló innovációként értelmezhetők. A fejlesztések által támogatott pedagógiai módszerek hosszú távú beépülésének alapvető feltétele, hogy a pedagógusok olyan mértékben sajátítsák el az innovatív módszereket és az annak megfelelő pedagógiai értékeket és normákat, hogy a fejlesztések lezárulása után, akár megváltozott körülmények között is annak megfelelően szervezzék a pedagógiai folyamatokat. A kurrikulumimplementációnak tehát olyan folyamatnak kell lennie, mely ennek az – erkölcsi dimenziót, hiedelmeket, szakmai attitűdöket, értékeket tartalmazó – implicit struktúrának megismerésére és formálására is képes.

Az oktatási rendszerfejlesztéssel és a kifejezetten kurrikulumimplementációval foglalkozó irodalom (lásd Altrichter 2005; McLaughlin – Berman 1975; McLaughlin 1990; Mourshed et al. 2010) az implementációt hosszan tartó, dinamikus és komplex folyamatként értelmezi. Dinamikus, mivel a szervezeti szintű tanulási folyamat következtében a tanulási környezet folyamatosan változik és komplex, hiszen a befolyásoló tényezők között bonyolult kölcsönhatások alakulnak ki, melyek rendszerbe épülve együttesen fejtik ki hatásukat. Az implementációs folyamatokat többek közt meghatározza az adott rendszer fejlettsége,⁶ a fejlesztési motiváció⁷ és a kontextus, melyben a fejlesztés megvalósul. A fent megjelölt kurrikulumimplementációval foglalkozó szerzők lényegében egyetértenek a tekintetben, hogy melyek lehetnek az implementációs folyamatot leginkább befolyásoló beavatkozási területek. A leggyakrabban megnevezettek közül talán érdemes kiemelni a résztvevők elkötelezettségének és kompetenciáinak erősítését, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazítását, vagy

5 Azokat a fejlesztési beavatkozásokat tekintjük sikeresnek és eredményesnek, melyek folytatása hosszabb időn keresztül is lehetséges.

6 Mourshed – Chijioke – Barber négy fejlesztési fázist különít el: 1. Poor to fair, 2. Fair to good, 3. Good to great, 4. Great to excellent.

7 Fejlesztési motiváció: azon ösztönzők összessége, melyek hatására a fejlesztés megvalósul.

éppen annak szükségességét, hogy a tanulási folyamat a különböző szinteken (az egyéni, a csoportos vagy horizontális és szervezeti tanulás szintjén) egyaránt megvalósuljon. A kurrikulumimplementációval foglalkozó szerzők egyetértenek abban is, hogy a legtöbb tényező alakításában meghatározó szerepe van az oktatásirányításért felelős szervezetek vagy oktatásfejlesztő központok (továbbiakban központok) és az iskolák közt „hidat” képző, közvetítő intézményeknek.⁸

A „közvetítő intézmény” megnevezés használatakor az „intézmény” fogalmát nem közigazgatási, hanem szociológiai értelemben használjuk. Társadalmi intézmény alatt a normák és értékek egymással összefüggő tevékenységekre vonatkozó rendszerét értjük, melyek a társadalmi életet szervezik oly módon, hogy a társadalom tagjai a társadalom számára szükséges funkciókat ellássák. A társadalmi intézmények lényegét tehát a normák, s a mögöttük álló értékek alkotják. A normák szerepeket határoznak meg, amelyeket a különböző státuszokat betöltő személyek töltenek be. Társadalmi intézmény lehet például az oktatási rendszer, a gazdasági rendszer, a kormányzat (politika) intézménye vagy a család (Andorka, 2006). A közvetítő intézeteknél tehát az intézmény fogalma a megszokottól eltérő értelemben jelenik meg az oktatási intézmény „intézmény” fogalmától, sokkal inkább az oktatási rendszeréhez hasonlatos.

A közvetítő intézmények annál jelentősebb szerepet töltenek be a fejlesztésekben, minél eredményesebb oktatási rendszer reformját hatják végre, mivel a rendszer eredményességével egyenesen arányosan nő a decentralizáció mértéke is (Mourshed et al. 2010).

Mourshed et al. (2010) nyomán jellemzően három közvetítő intézményi feladatot különítünk el:

1. Az iskolák célzott támogatását: a gyakorlatban felmerülő problémák azonosítását, valamint lehetőség szerinti orvoslását;
2. Az iskolák és a központ közti közvetítő szerepet, melyen belül „tolmácsolással” és kommunikációval igyekeznek kezelni a problémákat: kiszűrve a lényeges információkat (1) a központ számára visszajelzést biztosítanak, (2) az iskolák számára folyamatos tájékoztatást biztosítanak és segítik az információk megfelelő értelmezését, valamint (3) csökkentik a reformokkal szembeni ellenállást;
3. A horizontális együttműködés kialakítását és erősítését, azáltal hogy támogatják a jó gyakorlatok „standardizálását”, a tudás megosztását és a tapasztalatok cseréjét.

⁸ Habár jelen tanulmány a közvetítő intézmények szerepére fókuszál, meg kell jegyeznünk, hogy természetesen vannak olyan lényeges tényezők is, mint pl. a vezetői stabilitás, melyre a közvetítő intézmények nem lehetnek hatással.

A közvetítő intézmények *szükségletazonosító és célzott támogatást nyújtó* funkciójuk szerint növelhetik a fejlesztő munka problémaorientált, gyakorlati jellegét, és ezáltal erősíthetik a központ fejlesztési eredményességét. A helyi intézetek a központnál hatékonyabban azonosíthatják az iskolák szükségleteit és ennek köszönhetően könnyebben is reagálhatnak rá. A közvetítő intézmények döntéskörébe tartozhat, hogy miként osztják meg figyelmüket és támogatásukat a hatáskörükbe tartozó intézmények közt, illetve hogy a támogatásnak hol, milyen formáját látják leginkább indokoltnak. A közvetítő intézmények e funkciójának köszönhetően a központ és az iskolák közti kapcsolattartási forma alapjaiban megváltozhat: A központ néhány alkalmi „ellenőrző” látogatása helyett a közvetítő intézmények munkatársai az iskolák közvetlen közelében nyújthatnak folyamatos partneri támogatást.

A közvetítő intézmények az elnevezésben is tükröződő módon *közvetítő szerepükkel* növelhetik az iskolák és a központ közötti kölcsönhatás intenzitását, és ezáltal erősíthetik a központ fejlesztési hatékonyságát. Olyan kommunikációs csatornát képezhetnek a központ és az iskolák között, mely erősíti a konstruktív kommunikációt: a reformok megvalósítása szempontjából fontos üzeneteket hangsúlyozottan közvetíthetik mind az iskolák, mind a központ felé és kiszűrhetik a nem konstruktív információkat, véleményeket, problémákat. Biztosíthatják, hogy minden iskola kapjon iránymutatást a központtól, valamint segíthetik annak megértését. Lehetővé tehetik, hogy a központ is kapjon visszajelzést, tudjon az iskolákban felmerülő kérésekről, javaslatokról és problémákról. E funkciójuk szerint „ütközőként” foghatják fel és kezelhetik a fejlesztésekkel szembeni esetleges ellenállásokat.⁹

A közvetítő intézmények az iskolák *horizontális együttműködésének támogatásával* kialakíthatják és/vagy erősíthetik az iskolák közötti horizontális együttműködést (pl. hospitálásokat, műhelymunkákat, kerekasztal beszélgetéseket), azáltal hogy megnyitják az iskolák közötti kommunikációs csatornákat és támogatják a tudásmegosztást és tapasztalatcserét, így a jó gyakorlatok „standardizálását” és megosztását. Az iskolák horizontális együttműködésének két alapvető típusát különítjük el: (1) az intézmények között spontán megvalósuló horizontális együttműködési formákat és a (2) közvetítő intézmények szükségletazonosítási és a célzott támogatási tevékenységével összefüggő, a horizontális tanulási formáknak teret biztosító rendezvényeket. Előbbi esetében a közvetítő intézmények hálózátépítéssel kapcsolatot teremthetnek a hatókörükbe tartozó iskolák közt, ezzel segíthetik a spontán megvalósuló intézményközi horizontális tanulási formák elterjedését. Utóbbi esetében a hatókörükbe tar-

⁹ Mourshed – Chijioke – Barber(2010) példaként említi a lengyel oktatási rendszer átalakítását, melynek során 1999-ben általános iskolák bezárásával 4000 új alsó középfokú iskolát nyitottak. Az önkormányzatok feladata volt, hogy végrehajtsák a szerkezetátalakítást. Annak érdekében, hogy a lehető leghatékonyabban megoldhatóak legyenek a helyi szinten felmerülő problémák, az önkormányzatok rugalmasan alakíthatták megvalósítási stratégiáikat. Problémát okozott, hogy a szülők és a tanárok tiltakoztak a reform ellen. Annak ellenében, hogy a közösség elfogadja a nehéz, de szükséges oktatási szerkezetváltást, az önkormányzatok az oktatástól eltérő területeken biztosítottak előnyöket az érintettek számára (pl. a közösségi infrastruktúra, a közutak, hidak felújítását).

tozó iskolák szükségleteinek és kompetenciáinak megfelelően a horizontális tanulási formáknak teret biztosító rendezvényeket szervezhetnek. A közvetítő intézmények munkatársai ilyen rendezvények alkalmával szervezői, esetleg moderátori szerepet töltenek be, a rendezvények hatékonyságnövelése érdekében pedig szakmai támogatást nyújtanak a jó gyakorlatok standardizálásában – a rendezvényeket megelőzően – és adaptációjában – a rendezvényeket követően. A horizontális együttműködési formák leginkább módszerekkel kapcsolatos támogatási szükségletek kielégítését szolgálják, de egyéb, a fejlesztések megvalósítását érintő problémakör (pl. forrástervezés) is képezheti a horizontális tanulási formák tárgyát.

Habár a közvetítő intézmények mindegyike elláthatja a fent megjelölt feladatokat, jelentős eltérést figyelhetünk meg a tekintetben, hogy tevékenységük az iskolák mely csoportjaira terjed ki. Mourshed et al. (2010) nyomán jellemzően négy típust különítünk el:

1. Földrajzi vagy lokális közvetítő intézményeket;
2. Iskolai csoportok szerint rendeződő közvetítő intézményeket;
3. Tantárgyi alapú közvetítő intézményeket;
4. Oktatási szintekhez vagy alrendszerekhez kötődő közvetítő intézményeket.

Magyarországon és nemzetközi viszonylatban is a közvetítő intézmények leggyakrabban *földrajzi vagy lokális* szempont szerint szerveződnek. A közvetítő intézmények e formája erősen kötődik a közigazgatási rendszerhez, célja, hogy lépcsőzetessé tegye az iskolák adminisztratív, pénzügyi és oktatási támogatási rendszerét azáltal, hogy a támogatási és sok esetben a fejlesztési stratégiára vonatkozó alapvető döntési feladatokat átruházzák az önkormányzati szintre.¹⁰

A közvetítő intézmények egyéb formái konkrét igényekre reagálnak, így például a *tantárgyi alapú* és az *iskolai csoportok szerint rendeződő* közvetítő intézmények létrejöttének legjellemzőbb oka a horizontális együttműködés erősítése. E szervezetek kevésbé élvezik a központ (igazgatási vagy adminisztratív) támogatását és szervezeti struktúrájukban is az önszervezés és a horizontális együttműködés dominál.

Habár a hazai közvetítő intézmények jellemzően besorolhatók valamely szerveződési típusba, találunk olyan szervezeteket is, melyek nem köthetők egyértelműen egy adott területhez. Ilyen például az Oktatási Hivatal, mely földrajzi vagy lokális módon szerveződő közvetítő intézményeként regionális hivatalokat működtet, de a hivatalok egy-egy funkcióju-

¹⁰ Van, hogy a közvetítő intézmények egynél több szinten helyezkednek el az oktatási rendszerben. Az ilyen esetekben a magasabb szinten elhelyezkedő közvetítő intézményekhez nagyobb közigazgatási régiók, míg a következő szintek közvetítő intézményeihez a régiók térségei tartoznak.

kat tekintve országos hatáskörrel rendelkeznek. A TÁMOP 3.2.2 hálózatkoordinációs irodák szintén regionális rendszerben működtek, azonban ezek a szervezetek nem kapcsolódtak a közigazgatási rendszerhez. Az irodák konkrét igényekre reagáltak, a központok elsődleges célja volt az oktatás minél szélesebb körű modernizációja érdekében a közoktatási intézmények hálózati típusú, regionális, térségi szintű együttműködésének kialakítása, fejlesztése, illetve a fejlesztési szolgáltatások nyújtása.

2. KÖZVETÍTŐ INTÉZMÉNYEK A HEFOP 3.1.3 PROGRAMBAN

A közvetítő intézmények lehetséges szerepeinek és feladatainak azonosítása után lehetőségünk nyílt kitekinteni a hazai közvetítő intézmények HEFOP 3.1.3 program megvalósítását támogató tevékenységére is.

A HEFOP 3.1.3 program adaptációs folyamatát számos intézet befolyásolhatta, köztük olyan közvetítő intézmények, melyek a közigazgatási rendszerhez szorosan kötődtek és olyanok is, melyekre ez nem jellemző, és amelyek konkrét igények kielégítését célozták meg. Úgy gondoljuk, a pedagógiai intézetek voltak mindközül azok az intézetek, melyek a leginkább jelentős hatással lehettek a kompetenciafejlesztő programcsomagok adaptációs folyamatára.

Kiemelkedőnek azért tartjuk a szerepüket, mert ezek az intézmények a központokkal és az iskolákkal egyaránt különösen szoros kapcsolatot ápolnak, illetve ezek az intézetek látták/látják el a közoktatási törvény 36. §-ában meghatározott kötelező pedagógiai szakmai szolgáltatási feladatokat, így helyzetükből adódóan alkalmasak arra, hogy meghatározó szerepet töltsenek be a tartalmi-módszertani modernizációs folyamatok elősegítésében, különösen a szaktanácsadás és az információs szolgáltatások területén. Tehát az intézetek a fejlesztések megvalósítása és fenntartása során támogató-közvetítő funkciót láthatnak el, mely kiterjedhet az iskolák célzott támogatására, az iskolák horizontális együttműködésének elősegítésére, vagy éppen a központ és az iskolák közti aktív kommunikációs csatorna működtetésére. Ezért vizsgálatunk során ezeket az intézeteket kérdeztük.

A pedagógiai intézetek rendkívül széles skálán mozognak mind szervezeti felépítésük, mind finanszírozási lehetőségeik, mind a vállalt támogató-közvetítő szerepük szerint. Nem beszélhetünk egységes gyakorlatról.

A HEFOP 3.1.3 program megvalósítási ideje alatt 2007-től kezdődően radikális változás következett be a pedagógiai intézetek rendszerében. Ekkor finanszírozási okok miatt számos településen az önkormányzati pedagógiai intézetek

feladatait civil intézetekre ruházták át, az önkormányzati pedagógiai intézeteket vagy bezárták, vagy csökkentett hatáskörrel működtették tovább – így több, a vizsgálat során felkeresett intézetet is, pl. a Veszprém megyei pedagógiai intézetet, amely ma már szakszolgálatként működik tovább.

A vizsgálat során mintákkal és példákkal tudtunk dolgozni. Áttekintettük és rendszereztük a pedagógiai intézetek interneten fellelhető és letölthető dokumentumait, öt pedagógiai intézettől e-mailes formában kértünk és kaptunk rövid tényszerű tájékoztatást,¹¹ négy intézet munkatársaival pedig személyesen készítettünk interjút.¹² Az intézetek közül a HEFOP 3.1.3-as intézmények pályázatának megvalósításában képzőként a Heves, a Jász-Nagykun-Szolnok és a Tolna megyei intézetek vettek részt, a többi intézet a közoktatási törvény 36. §-ában meghatározott módon került kapcsolatba a HEFOP 3.1.3 programot megvalósító intézményekkel.

Arról érdeklődtünk, hogy az intézetek hogyan és hol látták saját szerepüket a HEFOP 3.1.3 megvalósításában, milyen általános és helyi jellegű problémák merültek fel az implementáció során, illetve milyen megoldásokat találtak ezekre a problémákra? Így alakíthattunk ki elképzelést arról, hogy a pedagógiai intézetek milyen szerepet tölthettek be a kompetencia alapú oktatás elterjesztésében.

A mintánkba tartozó pedagógiai intézetekre jellemző, hogy egynél több kompetenciafejlesztő program elterjesztését megcélzó fejlesztést is támogattak. Ennek előnye, hogy a több hasonló programban szerzett tapasztalatnak – az eltöltött évek számának, a különböző szerepvállalásoknak és a különböző programleírások által biztosított lehetőségeknek – köszönhetően ezek az intézetek vélhetően szélesebb perspektívából látnak rá a közvetítő-támogató funkcióra. Munkánkat nehezítette azonban, hogy a pedagógiai intézetek számára nem válnak szét élesen azok a hasonló területet támogató tartalmi-módszertani fejlesztéseknek a tapasztalatai, melyekben támogató vagy pályázó szerepkörben részt vettek. Így esetenként nehéz volt megállapítani, hogy a kérdéseinkre kapott válaszok a HEFOP 3.1.2 (TIOK), a HEFOP 3.1.3 vagy éppen a TÁMOP 3.1.4 program megvalósítására vonatkoznak. A kutatási eredmények elemzése során több szempont szerint igyekeztünk azonosítani azokat az információkat, melyek kifejezetten a HEFOP 3.1.3 program megvalósítására vonatkoztak.

Az alábbiakban azokat a tapasztalatokat összegezzünk, melyek a HEFOP 3.1.3 program bevezetését jellemezték. Legtöbb esetben nem volt tapasztalható lényeges eltérés

¹¹ Tolna, Nógrád, Jász-Nagykun-Szolnok, Somogy és Békés megyéből.

¹² Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, későbbi Észak-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ, Eger, <http://www.heves-pki.hu/>, Városi Pedagógiai Intézet, Miskolc, <http://members.uplive.hu/vpi.miskolc/>, Veszprém Megyei Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Veszprém, <http://www.veszprem-ped.sulinet.hu/>, Alba Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, <http://albabepedint.hu/>. Az interjúkat és esettanulmányokat Fazekas Ágnes és Györkös Katalin készítette.

a kompetenciafejlesztő programok támogatási tapasztalatai közt, olyan esetekben, mikor adott tevékenységek körét illetően más program kapcsán lényeges eltéréseket tapasztaltunk, lábjegyzetben jelezzük ezeket a különbségeket.¹³

3. A PEDAGÓGIAI INTÉZETEK A HEFOP 3.1.3 PROGRAMOT TÁMOGATÓ TEVÉKENYSÉGEI

Vizsgálati eredményeinket a szakirodalmi elemzés által feltárt elméleti keretek közt értelmezzük. Bemutatjuk, hogy kitekintésük során milyen tapasztalatokat szereztünk a közvetítő intézmények (1) a központ és az iskolák között betöltött *közvetítő szerepét*, (2) az iskolák *támogatási szükségleteinek azonosítására* és az ennek megfelelő *célzott támogatás nyújtására* irányuló tevékenységét, valamint (3) az iskolák *horizontális együttműködését elősegítő* munkáját illetően.

α) Szükségletazonosítás, célzott támogatás

A megkérdezett *pedagógiai intézetek* az egyik legfontosabb vállalt feladatuknak tekintették a helyi szintű problémák azonosítását, és az annak megfelelő célzott támogatás nyújtását. Az interjúk tanúsága szerint a kompetenciafejlesztő programcsomagok adaptációs folyamata során az iskolák technikai (pl. adminisztrációs, pénzügyi), eszközhasználati és módszerekkel kapcsolatos kérdésekben fordultak leginkább a pedagógiai intézetek – így például a miskolci, az egri, a székesfehérvári intézet – munkatársaihoz. Ennek okát leginkább a munkatársak szakmai tapasztalatában látták, valamint úgy vélték az iskolák komoly segítségre szorultak az innovatív módszerek és eszközök alkalmazási lehetőségeinek felfedezésében, valamint a fejlesztési támogatások kedvezményezettjeként vállalt kötelezettségeik értelmezésében.

Az intézetek a problémák azonosításához általában nem alkalmaztak szervezett adatgyűjtést, leggyakrabban a személyes megkeresések, a fórumhozzászólások tapasztalatai voltak a helyi problémák feltárását segítő források. Az azonosított problémák orvoslása egyes esetekben szorosan összefüggött az intézet – a központ és az iskolák közötti – közvetítő szerepével, más esetekben saját szakmai forrásait használták fel a célzott támogatás nyújtásához. E két támogatási forma együtteseként tekinthetünk például azokra a felkészítő képzésekre, melyeket a Heves, a Jász-Nagykun-Szolnok és a Tolna megyei intézetek tartottak.¹⁴

¹³ Minden törekvésünk ellenére a kompetenciafejlesztő programok tapasztalatainak összesződése torzíthatta a továbbiakban ismertetett eredményeket.

¹⁴ Az intézetek képzőiket és mentoraikat a programcsomagot tesztelő TIOK-os pedagógusok közül választották.

Emellett az intézetek beszámoltak arról is, hogy bizonyos problémákat a horizontális együttműködés támogatásával kezelték.

Ennek megfelelően a célzott támogatás három jellemző típusát különböztettük meg:

1. A szakmai segítségnyújtást: mely alkalmával saját szakértelmüket hívták segítségül a problémák megoldásához (pl. módszerekkel kapcsolatos vagy eszközhasználati problémák megoldásában személyes segítségnyújtással, illetve célzott rendezvény szervezésével, amennyiben az adott probléma általánosnak bizonyult).
2. A központi információk tolmácsolását: mely alkalmával az intézetek közvetítették a központi fejlesztő azon információit, melyek az azonosított problémákra megoldást jelenthetnek (pl. személyes informálással vagy célzott tájékoztató nap/konferencia szervezésével, amennyiben az adott probléma általánosnak bizonyult).
3. Horizontális együttműködés támogatását: mely alkalmával a helyi problémáknak megfelelően olyan hospitálásokat/műhelymunkákat szerveztek, melyek teret engedtek az intézmények aktív együttműködésének.

A támogatási formák közül a szakmai segítségnyújtás és a központi információk tolmácsolása volt inkább jellemző az intézetek mindennapi támogatási gyakorlatára. Habár láttunk példákat arra, hogy célzott támogatás céljából olyan rendezvényeket szerveztek, melyek lehetőséget adtak a horizontális együttműködésre – például Székesfehérváron –, azt állapítottuk meg, hogy intézetek általában ezt a támogatási formát vagy nem alkalmazták, vagy nem hozták összefüggésbe az azonosított problémák orvoslásával.¹⁵

A pedagógiai intézetek célzott támogatási gyakorlatára általánosan jellemző volt, hogy az intézetek a webes felületeken minden intézmény számára hozzáférhetővé tették a rendezvények – köztük az azonosított szükségletekre reagáló rendezvények – időpontjait, meghívóit, illetve az ott elhangzott szakmai anyagokat.¹⁶ Továbbá jellemző volt, hogy az általánosnak bizonyult problémák kezelése érdekében vonatkozó információkat tartalmazó elektronikus tájékoztató leveleket küldtek az iskolák számára.

A felmerülő problémák és szükségletek kapcsán beszélhetünk általánosan jellemző, a központ szervezési bizonytalanságaiból fakadó problémákról, illetve kontextusfüggő helyi szükségletekről. A program ütemezési nehézségei miatt általános probléma volt például,

¹⁵ Az intézetek támogatási gyakorlatára általánosan jellemző volt, hogy a különböző fórumokon közzétett anyagok közt helyet biztosítottak olyan információknak is, melyek kifejezetten az adaptációs folyamatot támogatták. Így például a rendezvényeken elhangzott szakmai anyagokat hozzáférhetővé tették honlapjukon, illetve vonatkozó információkat tartalmazó elektronikus tájékoztató leveleket küldtek.

¹⁶ Pl. (<http://www.mpkitk.hu>) (<http://members.upclive.hu/vpi.miskolc/>) (<http://www.hajdu-ped.sulinet.hu/>) (<http://www.heves-pki.hu/>)

hogy a papíralapú taneszközök nem álltak időben rendelkezésre. A problémát minden intézet másként orvosolta. A Fejér megyei pedagógiai intézet munkatársai például beszereztek egy nyomdagépet. Az iskolák biztosították a papírt, a pedagógiai intézet pedig térítésmentesen legyártotta minden tanuló számára azokat a munkafüzeteket és feladatlapokat, amelyeket más forrásból nem tudtak beszerezni.

Helyi sajátosságok okozta szükségleteiről számolt be például a Heves megyei és a miskolci pedagógiai intézet. Az intézetek munkatársai – elmondásuk szerint egyetértésben a helyi pedagógusokkal – különösen fontosnak tartották, hogy a hátrányos helyzetű térségeikben a szociális és életviteli kompetenciák fejlesztése megfelelő helyet és hangsúlyt kapjon az iskolák pedagógiai folyamatainak szervezése során. Ennek megfelelően a hátrányos helyzetű térségeikben fokozott igényként azonosították a szociális és életviteli kompetenciák fejlesztésének célzott támogatását. Egerben példaként elmondták, hogy az intézet segítő tevékenységnek is köszönhetően egy Heves megyei, főként hátrányos helyzetű gyermekeket oktató iskolában, az életpálya „C” modult 15 fővel indították el az iskolák, majd év végére a programba bevont diákok száma elérte a 40 főt.

Helyi sajátosságok okozta technikai probléma volt az is, hogy a kisebb települések pedagógusai számára tartott szakmai továbbképzések költséghatékony és sikeres lebonyolításához – vagyis a minimális csoportlétszám kialakításához – szükséges volt, hogy több település pedagógusai ugyanazon a képzéseken vegyenek részt. A pedagógusok számára a lakhelyüktől távoli településen szervezett képzéseken való részvétel megszervezése nehézséget okozott, azoknak a pedagógiai intézeteknek, melyek képzéseket nyújtottak: meg kellett oldaniuk a pedagógusok utaztatását, valamint megfelelő kommunikációval meg kellett küzdeniük a pedagógusok utazással szembeni ellenállásával. A problémát mind a törvény szerint biztosított pedagógusok képzésének, továbbképzésének kapcsán, mind pedig a HEFOP 3.1.3 programra való felkészítő képzések vonatkozásában észlelték.

b) Közvetítő szerep¹⁷

A megkérdezett *pedagógiai intézetek* a közvetítő szerep betöltését szintén az egyik legfontosabb vállalt feladatuknak becsülték.¹⁸ Az intézetek lényegében egyetértettek a tekintetben,

¹⁷ A közvetítő szerep nem egyezik meg az intézetek célzott támogatás nyújtása során alkalmazott információltárolási tevékenységével, az ugyanis a közvetítői szerep csupán egy részét – habár különösen fontos részét – képezi.

¹⁸ Habár a pedagógiai intézetek a közvetítő szerepet a HEFOP 3.1.3 kapcsán az egyik legmeghatározóbb szerepüknek becsülték, mégis ezt a szerepet az olyan fejlesztések esetében tartották leginkább meghatározónak, amikor az önkormányzat pályázta meg a fejlesztési támogatásokat (mint a TÁMOP 3.1.4 program esetében). Úgy látták, azzal, hogy az önkormányzat vállalta a kedvezményezett szerepét, az iskolák feladata kizárólag a munka szakmai részére korlátozódhatott. A konzorciumi együttműködés keretein belül a pedagógiai intézetek feladata volt a teljes dokumentáció kezelése, valamint a szervező és a pénzügyi munka. A pedagógiai intézetek úgy látták,

hogy a kompetencia alapú fejlesztés csak minimális támogatásra talált a szülők, a tantestület és a fejlesztésbe vont pedagógusok körében. Beszámoltak arról, hogy a fejlesztésbe vont pedagógusok saját bevallásuk szerint nem vagy csak nehezen tudtak azonosulni az új pedagógusszereppel, és nehezen küzdöttek meg a programcsomagok támogatta innovatív módszerek bevezetésével. Ennek okát a pedagógiai intézetek leginkább abban látták, hogy a program megvalósítási motívuma leggyakrabban az infrastrukturális fejlődés volt. Meglátásuk szerint a legtöbb iskolában a pedagógusok nem ismerték az innovatív módszereket, és/vagy nem bizonyultak kellően elkötelezetnek a modernizációs törekvések mellett.

Az ellenállást az intézetek jellemzően személyes célzott kommunikációval, illetve a szakmai rendezvényeken (szakmai tájékoztató napokon, műhelymunkákon) nyújtott támogatással próbálták feloldani. Az intézetek megítélése szerint az ellenállás felszámolására irányuló tevékenységük sikeres volt, mára már az érintettek ellenállása jelentősen csökkent, vagy teljesen megszűnt, úgy látják, a legtöbb pedagógus az új módszerek elkötelezett hívévé vált.

Az intézetek egységes álláspontot képviseltek a tekintetben is, hogy a pályázati elvárásokkal kapcsolatban gyakoriak voltak az értelmezési problémák, ám a fejlesztő központtal és az intézetekkel folytatott folyamatos információcseréjüknek köszönhetően a legtöbb esetben sikerült azokat kezelni. Beszámoltak arról, hogy a központi fejlesztővel való kapcsolattartás alapvetően megfelelőnek bizonyult, azonban nehezítette a kommunikációt a fejlesztő központot jellemző magas fluktuáció. A program megvalósítási ideje alatt többször cserélődött a kapcsolattartó személye, és az új kapcsolattartók nem mindig tudtak választ adni a kérdéseikre.

A pedagógiai intézetek a fejlesztésekkel szembeni ellenállás csökkentésére irányuló munkáját, információmegosztó tevékenységét és az adaptációs folyamathoz szükséges segédanyagok megosztását az intézetek honlapjai is segítették. A pedagógiai intézetek a webes felületeken minden intézmény számára hozzáférhetővé tették az egyszerűbb informáló dokumentumokat és segédanyagokat, például jelentkezési lapokat, hírleveleket, tájékoztató leírásokat vagy rendezvéynaptárakat. Ilyen tartalmak szinte minden pedagógiai intézet honlapján megtalálhatók. Sok helyen – így például a Heves megyei vagy a Hajdú-Bihar megyei intézet honlapján – közzé tették az intézetek szervezésében megrendezett konferenciák prezentációit, a kompetenciafejlesztő oktatásról megjelent írások linkjeit, kivonatait.¹⁹

hatékonyan tudták kezelni a központi szervezés hiányosságaiból adódó problémákat azon pályázatok esetében, ahol az önkormányzatok konzorciumi vezetői szerepet töltöttek be. Példaként említették a pályázati elvárások tolmácsolását, a hiányzó formanyomtatványok biztosítását, vagy a kifizetési csúszások belső átcsoportosítással történő kezelését.

19 Például a szabolcsi intézet honlapján (<http://www.mpkitk.hu/hefop/index1.html>) többek között közöltek egy, a kompetencia alapú oktatás bevezetését támogató kézikönyvet és egy vonatkozó kontrollmérés eredményeit Miskolc város honlapján (<http://members.upclive.hu/vpi.miskolc/>) is találunk letölthető a kompetenciafejlesztő oktatás adaptációját támogató segédanyagokat. Hasonlóan informatív a hevesi vagy a hajdú-bihari (www.hajdu-ped.sulinet.hu/ <http://www.heves-pki.hu/>) oldal is.

c) Az iskolák horizontális együttműködésének támogatása

Habár a megkérdezett *pedagógiai intézetek* beszámoltak olyan támogató tevékenységekről, melyek kifejezetten az iskolaközi együttműködés erősítésére irányultak, a legkevésbé ezt a támogatási formát érezték feladatuknak, és ennek megfelelően a kompetenciafejlesztő program elterjesztését támogató tevékenységüket a legkevésbé ez a munka jellemezte²⁰.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a horizontális együttműködés kialakítása és erősítése stratégiai jelentőségi terület, hiszen az iskolaközi együttműködés nélkülözhetetlen a programok hosszú távú fenntartásához, illetve továbbfejlesztéséhez. E terület elhanyagolása magában hordozza annak a veszélyét, hogy a fejlesztések által bevezetett innovatív módszereket az intézmények nem lesznek képesek hosszú távon – a folyamatosan változó körülményeknek – megfelelően alkalmazni. Az aktív tapasztalatcsere, illetve a „jó gyakorlatok” áramlása biztosíthatja ugyanis az iskolák folyamatos önfejlesztő tevékenységének megvalósulását, a program által bevezetett módszerek újbóli értelmezését, a megújuló szükségletekhez való igazítását.

Az intézetek e támogatási formához kötődő tevékenységeit két csoportba rendeztük:

1. A kompetenciafejlesztő programokban érintett iskolák közti kapcsolat kiépítése, mely során az intézetek a kapcsolatépítésen kívül más feladatot nem látnak el. Ez esetben a tényleges együttműködés az iskolák önszervező munkáján alapszik (pl. kompetenciafejlesztésben érintett intézmények listájának és elérhetőségeinek közzététele).
2. Olyan célzott rendezvények szervezése, melyek teret biztosítanak az intézetek horizontális együttműködésének. Ez a tevékenység természetesen ellátja az előbbi által felvállalt kapcsolatépítő feladatot is, miközben erősen kötődik az intézetek célzott támogatási funkciójához.

Az intézetek annál inkább fontos feladatuknak tartották ezt a tevékenységi formát, minél több kistéleplési iskola implementációját segítették. Meglátásuk szerint a kistéleplések iskolái inkább szorulanak a kapcsolatépítésben külső támogatásra,²¹ melyet legtöbbször hospitálások és műhelyfoglalkozások szervezése formájában nyújtottak.

²⁰ Hasonlóan a közvetítői szerepvállaláshoz, a horizontális együttműködés támogatását is az olyan fejlesztések esetében tartották inkább meghatározónak a pedagógiai intézetek, amelyeknél az önkormányzat pályázta meg a fejlesztési támogatásokat. Heves megyében például a konzorciumi együttműködés során az intézet létrehozott egy hálózati-információs rendszert a megfelelő és gyors kommunikáció érdekében. Minden hónapban megbeszélést szervezett az iskolák programért felelős vezetőivel, ez a team volt a konzorcium döntési szerve. A megbeszélések során kompetenciaterületenként és/vagy évfolyamonként cseréltek tapasztalatot.

²¹ Ezt leginkább a miskolci és a Heves megyei intézet munkatársai hangsúlyozták.

4. KITEKINTÉS A TÁMOP 3.2.2 HÁLÓZATKOORDINÁCIÓS IRODÁK MUNKÁJÁRA

Vizsgálatunk során kitekintettünk a 2009-ben a TÁMOP 3.2.2 keretein belül létrehozott regionális hálózatkoordinációs irodák²² tevékenységeire is, hiszen ezek az irodák képzik a jelenleg hazánkban működő közvetítő intézmények egyik meghatározó csoportját. A pedagógiai intézetek és a hálózatkoordinációs irodák közötti lényeges eltérés, hogy míg a pedagógiai intézetek a közigazgatási rendszerhez kötődnek, addig ezek az irodák az ÚMFT keretein belül jöttek létre, támogató tevékenységük a fejlesztő központ által előre kidolgozott támogatási rendszer szerint volt strukturált, és elsődleges céljuk az oktatás modernizációját támogató fejlesztések optimális megvalósításának támogatása volt, különösen az iskolaközi együttműködés segítése révén. Habár ezek az irodák a HEFOP 3.1.3 program megvalósítása után jöttek létre, és nem volt feladatunk a program fenntartásának támogatása, a HEFOP 3.1.3 kedvezményezettjei kapcsolatba kerülhettek velük referenciainstítúciónak jelöltként és/vagy szakmai műhely megvalósításával összefüggésben.

Az irodák tevékenységének vizsgálata során két intézet²³ munkatársaival készítettünk interjút, arról érdeklődtünk, hogy miként látják a közvetítő intézményi szerepek és feladatok megvalósulását saját tevékenységük során.

Az intézetek munkatársai szerint az irodák alapvető célja volt az iskolák horizontális együttműködésének támogatása, kommunikációs csatornát képeztek a régiók iskolái között, valamint az iskolák és a szakmai szolgáltatásokat nyújtó intézmények között. Az iskolaközi együttműködés kialakításának céljából az irodák feladata volt a referenciainstítúciónak rendszer előkészítése, a potenciális referenciainstítúciónak²⁴ hálózatba szervezése és előminősítése. Az intézetek elmondása szerint munkatársaik és kistérségi koordinátoraik²⁵ a régiók intézményi ellátottságának megfelelően – szem előtt tartva mind a térségi, mind a referencia-területi lefedettség igényét – keresték fel a potenciális referenciainstítúciónakat. Az intézetek az előminősített referenciainstítúciónak és azok szolgáltatását várhatóan igénybe vevő intézmények közti kapcsolat kiépülését célzott kiadványokkal és rendezvényekkel, valamint az

22 A címet pedagógiai szakmai-szolgáltató intézmények és Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok nyerhették el.

23 Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, későbbi Észak-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ, Eger (<http://www.heves-pki.hu/>), Közép-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ, Budapest (<http://www.edu-coop.hu/>).

24 A referenciainstítúciónak pedagógiai kultúrájukban és eszközrendszerük egészében olyan példaszerű intézmények, amelyek programja és működése más intézmények által tanulmányozható módon, teljes egészében, vagy elemeiben átvethető. A referencia-intézményi hálózat működtetésével várhatóan a mindennapok részévé válhatnak az intézmények közötti látogatások, hospitálások, az adaptív tanulást, az önfejlesztő gyakorlatok megerősödését segítő gyakorlatok. A referenciainstítúciónak rendszer kialakítása várhatóan 2011-től valósul meg. (TÁMOP 3.2.2, Új Széchenyi Terv).

25 A kistérségi koordinátorok feladata volt, hogy az irodák „külső munkatársaiként” személyes kapcsolatot ápoljanak a hozzájuk tartozó kistérségek iskoláival és a szolgáltató intézményeivel. A kistérségi koordinátori pozíciót olyan személyek töltötték be, akik az adott kistérségekben kiépített kapcsolatrendszerrel rendelkeztek, és élvezték az intézmények bizalmát. A koordinátorok személyesen fogadóórán (kistérségenként két irodában), valamint elektronikus és telefonos formában is elérhetőek voltak az intézetek számára.

előminősített referenciainstéményi lista honlapon való közzétételével és folyamatos frissítésével segítették elő. Az irodák fontos hálózatépítő tevékenységüknek tartották a régió iskolái és a szakmai szolgáltató intézmények közti kapcsolatépítést is: együttműködési megállapodásokat kötöttek azokkal a szolgáltatókkal, melyek megítélésük szerint tevékenységükkel hozzájárulhatnak az oktatás modernizációjához. Az előminősített referenciainstéményi hálózat kialakításához hasonlóan, az irodák munkatársai és a kistérségi koordinátorai a régió instéményi ellátottságának megfelelően keresték fel a potenciális együttműködő szolgáltatókat szem előtt tartva mind a térségi, mind a szolgáltatás típusa szerinti lefedettség igényét. Az iskolák és a szolgáltatók közti hálózat kiépítéséhez az irodák szakmai szolgáltatói bemutatkozó kiadványokat készítettek, célzott bemutatkozó rendezvényeket szerveztek, valamint az intézetek honlapján közzétették az együttműködő szolgáltatók listáját.

Az intézetek a közvetítői szerep betöltését szintén fontos feladatunknak tekintették. Elmondásuk szerint az instéményi pályázók (iskolák és fenntartók), a szakmai szolgáltatást nyújtó instémények és a központi közoktatás-fejlesztés szereplői közt működtek közvetítő szervezetként. Közvetítő szerepükhöz tartozó egyik fő tevékenységük volt, hogy a fejlesztésekkel kapcsolatos kérdésekben tájékoztatást nyújtottak a régió iskolái számára: az irodák munkatársai és a kistérségi koordinátorok a személyes kapcsolattartás és a különböző rendezvények alkalmával ismertették az új pályázati lehetőségeket, a már folyamatban lévő pályázatok megvalósításával kapcsolatos híreket és elvárásokat, valamint segítették azok pontos megértését.²⁶ A közvetítő szerephez tartozó másik fő tevékenységüknek tekintették a fejlesztések gyakorlati megvalósítására vonatkozóan folyamatos visszajelzések biztosítását: Az intézetek figyelemmel kísérték a régióban zajló közoktatás-fejlesztési tevékenységeket, erre vonatkozóan rendszeres és részletes elemzést készítettek,²⁷ melyek tapasztalatait továbbították az országos koordináció számára, így jelezték a fejlesztési szükségleteket, a szolgáltatásokban tapasztalható hiányosságokat. Az intézetek tapasztalatai szerint a 2009-es évtől nem volt jellemző a fejlesztések elutasítása, így nem látták annak szükségét, hogy az iroda különös hangsúlyt fektessen az ellenállások kezelésére.

A megkérdezett irodák a szükségletazonosítást és a célzott támogatás nyújtását is fontos feladatunknak tekintették. E támogatási tevékenységeikhez kapcsolatot teremtettek a régió valamennyi iskolájával, valamint azon szolgáltató instéményekkel, melyek megítélésük szerint tevékenységükkel hozzájárulhatnak az oktatás modernizációjához. Az irodák az iskolákat, valamint a pedagógiai szolgáltatókat kistérségi koordinátorok segítségével érték el. A koordinátorok mind személyes kapcsolattartás során, mind hivatalos kikérdezéssel

26 Így például az FNF és a KOSAR felület kezelését a központ munkatársai rendezvényeken és szükség esetén személyesen is bemutatták az iskolák számára.

27 Pl.: a szakmai szolgáltatások minőségéről, az innováció terjedéséről, akadályairól.

(kérdőíves felméréssel) tájékoztak az intézmények szükségleteiről. Az igényeknek megfelelően az irodák segítségével hospitálásokat, műhelymunkákat (ezek leginkább módszerekkel kapcsolatos útmutatást adtak), konferenciákat szerveztek (ezek a pályázatok technikai megvalósítását segítették), illetve lehetőség szerint személyesen is orvosolták a helyi szinten felmerülő problémákat (pl. internetes pályázati felületének kezelésében). A kistérségi koordinátorok munkáját segítette az irodák munkatársai által a projekt kezdeti fázisában kiépített, majd folyamatosan frissített adatbázis, mely tartalmazta a régiók iskoláinak, valamint pedagógiai szolgáltatóinak elérhetőségét. Az intézetek a célzott támogatást nyújtó rendezvényekről hírlevelekben tájékoztatták a célközönséget. A hírlevelek a rendezvények előtt meghívóként, a nagyobb rendezvényeket követően pedig tájékoztató jellegű összefoglalóként funkcionáltak.

5. ÖSSZEGRÉS

A kompetenciafejlesztő programok iskolai implementációját támogató, közvetítő intézmények tevékenységét feltáró kutatásunk elméleti kereteit azon implementációkutatások adták, melyek különös hangsúlyt fektetnek ezen intézmények szerepére. E kutatási eredmények rávilágítanak arra, hogy a fejlesztés szintjei közötti aktív közvetítés nélkülözhetetlen a közoktatás-fejlesztési beavatkozások hosszú távú fenntartásához. A kutatások feltárják a közvetítő intézmények főbb típusait, lehetséges funkcióit, ezáltal meghatározzák a közvetítő intézmények helyét és szerepét az oktatásfejlesztési folyamatokban. Megkülönböztetik (1) a földrajzi vagy lokális, (2) az iskolai csoportok szerint rendeződő, (3) a tantárgyi alapú és (4) az oktatási szinthez vagy alrendszerhez kötődő közvetítő intézményeket, melyek tevékenységi köreit (a) a helyi problémák azonosításában és az annak megfelelő célzott támogatás nyújtásában, (b) a fejlesztő központ és az iskolák közt betöltött közvetítő szerepében és (c) a horizontális együttműködés támogatásában jelölik meg.

Kutatásunk eredményei azt igazolták, hogy a pedagógiai intézetek és a hálózatkoordinációs irodák a program implementációját és fenntartását támogató munkaformái megfelelnek a nemzetközi kurrikulumimplementáció kutatások által feltárt tevékenységi típusoknak. Az intézetek három meghatározó feladatköre azonban nem különült el egymástól élesen sem a pedagógiai intézetek, sem a hálózatkoordinációs irodák tevékenysége folyamán.

A pedagógiai intézetek legfontosabb feladatuknak a közvetítői szerepet és a célzott támogatás nyújtását tartották. Az intézetek tevékenységére kevésbé volt jellemző a horizontális együttműködés támogatása, e stratégiai jelentőségű terület elhanyagolása magában hordozza annak a veszélyét, hogy aktív tapasztalatcsere, illetve a „jó gyakorlatok” áramlása híján az iskolák nem lesznek képesek hosszú távon – a folyamatosan változó körülmények-

nek – megfelelően alkalmazni a fejlesztések által bevezetett innovatív módszereket. A pedagógiai intézetek közvetítő funkciójuk szerint a fejlesztésekkel kapcsolatos kérdésekben tájékoztatást nyújtottak a gondozásukban lévő iskolák számára, és csökkentették a fejlesztéssel szembeni ellenállásokat. Kevésbé volt jellemző a fejlesztések gyakorlati megvalósulására vonatkozó információk fejlesztő központ felé történő közvetítése. A helyi problémák azonosítása során általában nem alkalmaztak szervezett adatgyűjtést, leggyakrabban a személyes megkeresések, a fórumhozzászólások és a képzők, mentorok tapasztalatai voltak a problémák feltárását segítő források. Az azonosított problémák kezeléséhez jellemzően vagy saját szakértelmükre támaszkodva nyújtottak szakmai segítséget, vagy tolmácsolták a központi fejlesztő vonatkozó információit.

A hálózatkoordinációs irodák működését egyaránt jellemezte az implementációkutatások által meghatározott három fő tevékenység. Közvetítő szerepük szerint a fejlesztések gyakorlati megvalósulására vonatkozóan visszajelzést biztosítottak a központ számára, valamint a fejlesztésekkel kapcsolatos kérdésekben tájékoztatást nyújtottak a régiók iskolái számára. Célzott támogatási tevékenységük során kistérségi koordinátorok segítségével szervezett adatgyűjtéssel mérték fel a helyi szükségleteket, az azonosított problémákat leggyakrabban horizontális együttműködési formáknak teret adó rendezvények szervezésével orvosolták. A központok különös jelentőséget tulajdonítottak a horizontális együttműködések támogatása kapcsán a referenciaintézményi rendszer kialakításának, de fontos tevékenységüknek tartották a szakmai szolgáltatók és az iskolák közti kapcsolatépítést is. A hálózatkoordinációs irodák tevékenységét alapvetően meghatározta a fejlesztő központok által előre kidolgozott támogatási rendszer, mely kiterjedt a tevékenységek típusaira és szintjeire egyaránt, így az irodák támogató munkáját alapvetően a strukturáltság jellemezte.²⁸

A fentiekből látható, hogy habár a HEFOP 3.1.3 program tervezése során a közvetítő intézmények lehetséges támogató tevékenységei közül igazán csak a mentorálásra és a továbbképzésekre fókuszáltak, az elkövetkező intézkedésekben egyre nagyobb szerepet kaptak a fejlesztések hosszú távú fenntartását támogató koordinációs tevékenységek, különösen az iskolák együttműködésének, a horizontális tanulási formák elterjedésének támogatása. Az Új Széchenyi Terv szerint a közvetítő intézményeket érintő jövőbeli fejlesztések – illetve a hálózatkoordinációs irodák további működtetése – szorosan összekapcsolódik majd az iskolákat érintő modernizációs támogatásokkal, különösen a kompetencia alapú oktatás elterjesztését megcélzó TÁMOP 3.1.4-es utódprogrammal, így az iskolákat érintő fejlesztések tervezése során is különös hangsúlyt fektetnek az iskolaközi együttműködésre.

28 Természetesen felmerülhetnek e támogatási rendszerrel kapcsolatos kérdések is: például, hogy vajon mennyire szolgálják a hálózati kapcsolatok optimális kiépítettségét, illetve a megfelelő intézetek bevonását az olyan feltételek, mint a regionális rendezettség, valamint a referenciaintézményekre és a bevonandó szolgáltatókra vonatkozó indikátorszámok?

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- McLaughlin, M. W. (1990): The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, Washington. 11–16. p
- McLaughlin, M. W. – Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>
- Mourshed, Mona – Chijioke, Chinezi – Barber, Michael (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. online: http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx
- Zsigovits Gabriella szerk. (2008): *A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában*. Educatio, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University, Linz.
- Earl, L. – Watson, N. – Levin, B. – Leithwood, K. – Fullan, M. (2003): *Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies. Final Report*. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Toronto.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – III. A ráadás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 158. o.
- HEFOP 3.1.3 *Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra* (pályázati felhívás, pályázati útmutató, támogatási szerződés, felelősségi nyilatkozat) (2005):. online: <http://www.szmm.gov.hu>
- McLaughlin, M. W. (1981): *The Rand Change Agent Study ten years later: Macro Perspectives and Micro Realities*. CRC. 89–103. o., Stanford
- TÁMOP 3.2.2 *Területi együttműködések, társulások, hálózati tanulás* (pályázati felhívás, pályázati útmutató) (2008): online: <http://www.nfu.hu/doc/1877> és <http://www.tamop322.hu/regiportal/web/guest;jsessionid=DC617BAB26EE464BCA8B077094EF861C>
- Új Széchenyi Terv (2011): online: http://www.nfu.hu/fejlesztési_programok_2
- Alba Pedagógiai Intézet, Székesfehérvár, <http://albapedint.hu/>

Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Szakszolgálat és Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézet, későbbi Észak-alföldi Regionális Hálózatkoordinációs Központ, Debrecen, www.hajdu-ped.sulinet.hu/

Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye, későbbi Észak-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ, Eger, <http://www.heves-pki.hu/>

Közép-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ, Budapest, <http://www.edu-coop.hu/>

Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézet, Nyíregyháza, <http://www.mpkitk.hu>

Városi Pedagógiai Intézet, Miskolc, <http://members.upclive.hu/vpi.miskolc/>

Veszprém Megyei Egységes Pedagógiai Szakszolgálat, Veszprém, <http://www.veszprem-ped.sulinet.hu/>

HAVAS PÉTER

ISKOLAVEZETŐK A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉRŐL

AZ ISKOLAVEZETŐK SZEREPE A HELYI IMPLEMENTÁCIÓBAN

A sulíNova/Educatio által fejlesztett programcsomagok bevezetésének egyik feltétele az implementációt végző iskolák és a pedagógusok erre a feladatra való felkészítése volt. Az implementáló iskola szervezetének egésze hordozta a nagyívű és a hazai pedagógiai gyakorlatban paradigmaváltásként érvényesülő vállalkozás terhét. A kompetenciafejlesztő programcsomagok alkalmazása az adott iskola számára pályázati alapon történő, szerződéskötéssel járó feladatvállalás volt, amelyet a szervezeten belüli szerepek és feladatok megosztása, és a felelősségi viszonyok rögzítése jellemeztek. Az iskolák a nagy bonyolultságú feladattömeget – egyedileg eltérő, és az adott időszak pedagógiai, közoktatási kihívásai között – hasonló indítékok alapján vállalták.

A 2000-es évek elején életbe lépő, korrigált Nemzeti alaptanterv nyomán a kompetenciafejlesztés a hazai közoktatási gyakorlat „*panacea magná*”-ja lett, a tanulók kompetenciafejlesztése vált a pedagógiai közbeszéd és az iskolapolitika egyik leggyakrabban használt fogalmává. Ebben a helyzetben a HEFOP 3.1.3 pályázat kivételes lehetőséget kínált ahhoz, hogy az innovatív, vállalkozó kedvű iskolák döntsenek a programcsomagok implementációjának felvállalásáról, hiszen ennek keretében remélték, hogy tanuló szervezetként maguk is elsajátítják, operacionalizálják mindazt, amit a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatban elméletileg és általánosan tudtak és tudni lehet. Nem elhanyagolható indíték az sem, hogy e pályázat segítségével az adott iskolák lehetőséget láttak technikai-digitális eszközparkjuk

kiegészítésére, és egyúttal a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos tudástökéjük gyarapítására.

Az implementációt az iskola mint intézmény vállalta, amelyet a szerződés alapján az iskolavezető általános felelőssége határozott meg. Az implementáció iskolaszervezeten belüli megszervezése, menedzselése, a feladatok kijelölése, értékelése, a (sajnos gyakran) felmerülő technikai, a kapcsolódó szakmai-pedagógiai problémák, szervezeten belüli és kívüli konfliktusok kezelése, a munkaidővel és erőforrás- gazdálkodással, a részfelelősök kijelölésével kapcsolatos teendők sokasága együtt képezték az igazgatói intézkedések halmozát. Mindezen munkaterhek az adott iskola „normál” üzemmódjának iskolavezetési tennivalói mellett, azokkal szoros összehangoltságban történtek, azaz magát az implementációt kellett az iskola tanévi működésébe implementálni. A sokrétű, összetett és logisztikailag is bonyolult folyamatnak az iskolavezető volt a „karmestere”, aki a programcsomagok implementációjának sikeressége szempontjából kulcsfontosságú.

1.1. Az iskolavezetők szerepét feltáró kutatásról

Az implementációs folyamat sajátosságait, eredményességét, sikereinek és kudarcainak összetevőit, a problémákat, a hatásokat és kísérő jelenségeit 2010-ben egy átfogó, országos kutatás tárta fel.¹ Ennek egyik részkutatása az iskolavezetők implementációs folyamatban betöltött szerepére, személyes reflexióira és véleményének feltárására irányult. E kutatás eszköztára az implementációt végző iskolák intézményvezetőihez eljuttatott kérdőív és az intézményvezetők egy része körében elvégzett célzott beszélgetés, iskolai interjú volt.² A kérdőív zárt (feleletválasztásos) és nyílt végű kérdéseket, Likert-skálák alkalmazásával szerkesztett elégedettség vizsgálati elemeket tartalmazott. A felmérés önkitöltős kérdőívek útján történt. A kérdőívek nem postai kiküldéssel jutottak az iskolavezetőkhez, hanem kérdezőbiztosok vitték ki egyeztetett időpontban, majd visszamentek a kitöltött kérdőívekért. A kutatásban 264 iskola vezetője vett részt. Az iskolák településtípus szerinti megoszlását mutatja az 1. táblázat (lásd 97. o.).

Az igazgatói munkakör betöltésének időtartama olyan adat, amely utal a vezetői készségek és tapasztalat mértékére, ezért a kutatás ezt a változót is figyelembe vette. Az igazgatók 68,8%-a 1–10 éves időtartam között tölti be az igazgatói posztot, 11–20 éves időtartam

1 A kutatás eredményeinek bemutatásához felhasználtam Kerber Zoltán felmérésről készített gyorsjelentését és Barna Ildikó (ELTE TÁTK) adatelemzéseit.

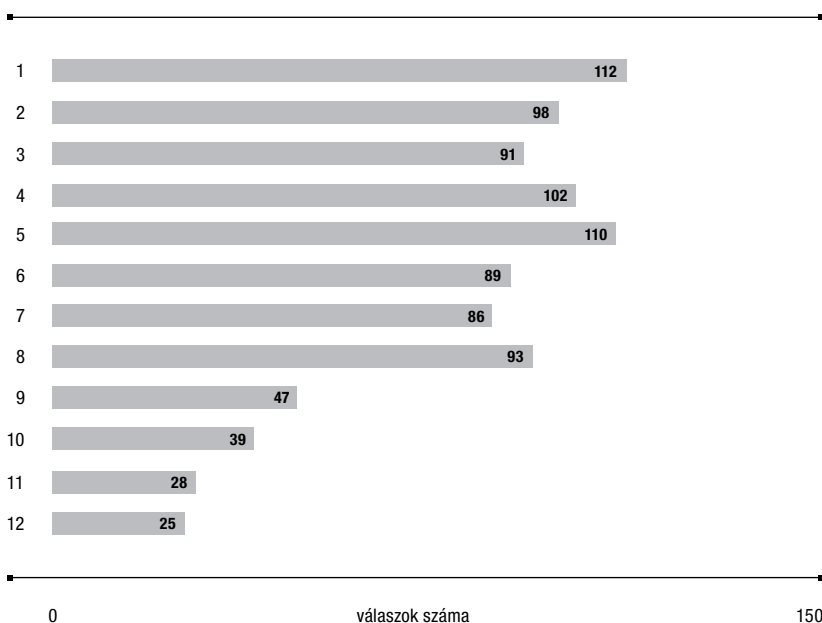
2 10 iskolában esettanulmány is készült, ezek implementációra vonatkozó, közvetlen, intézményi tanulságai Az implementáció intézményi gyakorlata az esettanulmányok tükrében c. tanulmányban olvashatók a kötetben.

1. táblázat
A válaszoló iskolák eloszlása településtípus szerint (264 iskola)

Településtípus	A minta százalékában
főváros	8,0%
megyeszékhely	21,2%
város	40,9%
község	29,9%

között a válasz- adók 26,1%-a igazgató, 20 évnél régebben az igazgatók 5,1%-a tölti be ezt a munkakört. A 264 iskolavezető 37,8%-a férfi, 62,2%-a nő. Életkori megoszlásuk a következő: Az igazgatók 60%-a ötven évnél idősebb, 32,8%-a 40 és 50 év közötti, 7,2%-a 40 év alatti. A válaszadó igazgatók 72,3 %-nak több (2–4) diplomája van.³

1. ábra
Szövegértés tanítása évfolyamonként (2009/2010. tanév)



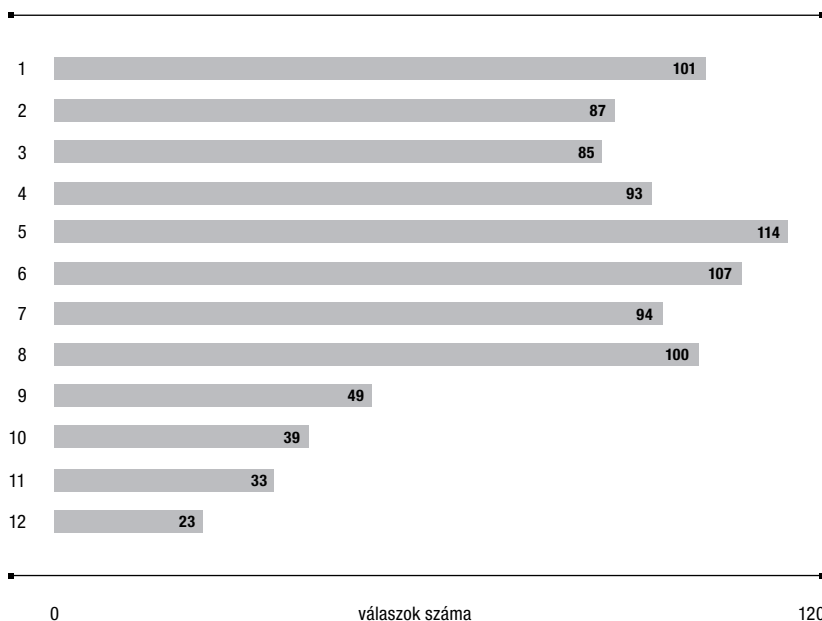
³ Az iskolavezetők 21%-a nem válaszolt erre a kérdésre.

A 2009/2010-es tanévben a válaszoló iskolák 33,5%–43,6%-a foglalkozott a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületi programcsomaggal, a legnagyobb hányad az általános iskolák (főként az első és az ötödik) évfolyamain, a legkisebb arányban a középiskolai magas évfolyamokon, a 11–12. évfolyamban (lásd 1. ábra, 97. o.).

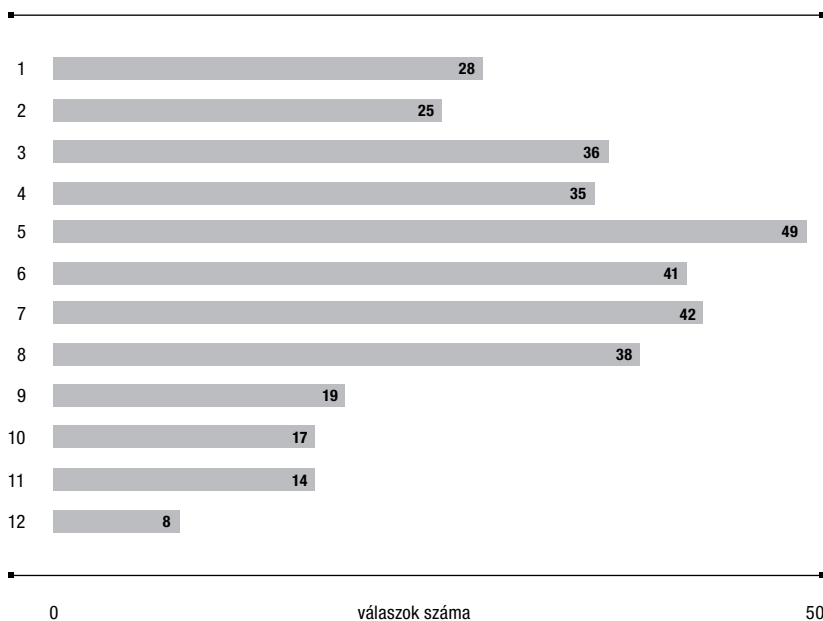
A matematika kompetenciaterület programcsomagjait az általános iskolai évfolyamokban (1–8.) a válaszadó iskolák 33,1–44,4%-a tanította a 2009/2010-es tanévben. A legkisebb arányban (8,9–12,8 %) a 11–12. évfolyamon tanították.

A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület programcsomagjait a legnagyobb arányban a 5–7. évfolyam között tanították (19,4–16,6%), a legkevésbé a 11–12. évfolyamon (3,2-5,5%) a 2009/2010-es tanévben (2. ábra).

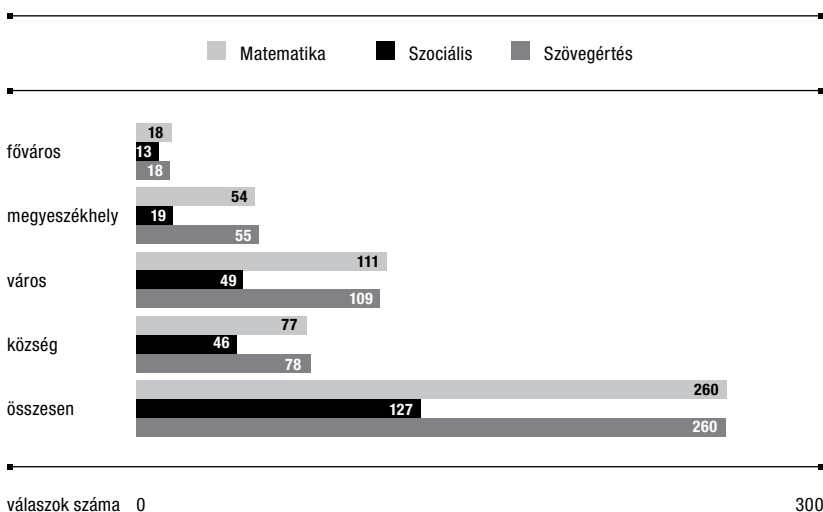
2. ábra
Matematika programcsomagok tanítása évfolyamonként (2009/2010. tanév)



3. ábra
Szociális, életviteli és környezeti kompetencia tanítása évfolyamonként
(2009/2010. tanév)



4. ábra
Programcsomagok választása településtípus szerint (2009/2010. tanév)



A „B” és „C” típusú programcsomagok tanítási aránya – a 2009/2010-es tanévben – a következő megoszlást mutatja:

„B” típusú programcsomagok valamelyikét az iskolák 46,5%-ában tanították.

„C” típusú programcsomagokat az iskolák 26,5%-ában tanították.

A 4. ábra mutatja be az egyes településtípusok között az implementáló iskolák által választott programcsomagok választásának megoszlását.

1.2. Az intézményvezetők fejlesztésben vállalt szerepe és előzetes várakozásai

A programcsomagok iskolai alkalmazásának fogadtatása, és a vállalkozás jelentőségének megfogalmazása nagyrészt az iskola pedagógiai vezetőjének, az igazgatónak a hozzáállásán múlt. Az iskolavezetők (is) igen különbözőek, eltérő beállítódásaik vannak a változásokkal, az innovációkkal kapcsolatban. A kutatás során hozzáférhetővé váltak az igazgatók beállítódásai, előzetes elvárásai a programcsomagok bevezetésével és alkalmazásával kapcsolatban (2. táblázat).

Az igazgatók mind a tanulási motiváció erősítése területén, mind a tanítás-tanulás fejlesztése terén alapvetően pozitív és elfogadó beállítódást mutatnak. Ez természetes is, hi-

2. táblázat
Iskolavezetők a programcsomag alkalmazásával, bevezetésével, megvalósításával kapcsolatos előzetes várakozásai, beállítódásai

(5 fokú skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

Előzetes várakozásra vonatkozó kijelentés	Egyetértés átlaga
Általában kedvelem a pedagógiai fejlesztéseket	4,34
A tanulási motiváció erősödését, a tanulási kedv növekedését vártam	4,34
Bizakodással vártam a pozitív változásokat a tanulás-tanítás fejlesztése terén	4,29
Komoly szakmai elvárásaim voltak	4,26
Nagyon vártam a kompetenciafejlesztés új lehetőségeit	4,03
Segítséget vártam a hátránycsökkentés újabb eszközei terén	3,98
Aggódtam, hogy a bevezetés jelentős többletmunkával jár majd	3,63

szen az implementációs feladatok vállalása egy pályázati folyamat során történt. Nyilvánvaló, hogy csak azok az iskolavezetők jelentkeztek erre a feladatra, akik vállalkozó szelleműek, nyitottak, akiknek innovációs elkötelezettségük kifejezett volt.

Az iskolavezetők implementációban betöltött szerepe meghatározó volt a feladatok és munkaterhek elosztásában, az értékelésében és azokban az elkerülhetetlen krízishelyzetekben, amelyeket a külső feltételek hiánya, az előzetesen ígért eszközök elmaradása vagy jelentős késése, a szakmai segítség elmaradása vagy csak az „egyszerű” szervezetihiány okozott. Az implementációs folyamat megvalósulása és helyi eredményei jelentős mértékben az iskolavezetők munkabírásiának, munkakultúrájának és elkötelezettségének köszönhető.

Az iskolavezetőknek a helyi implementáció menedzselésébe befektetett pedagógiai-szervezési energiaráfordítása óriási volt. A kutatás feltárta, hogy ennek az energiaráfordításnak milyen volt a tartalmi, belső szerkezete. Az adatok alapján a helyi tanterv átdolgozása 23,2%-ban, a belső, tudásmegosztó fórumok megszervezése 22,8%-ban, a szervezeti működés és működtetés 26,2%-ban, az értékelési rendszer kidolgozása 28,3%-ban voltak a legnagyobb arányban meghatározott területek.

2. AZ IMPLEMENTÁCIÓ, A PROGRAMCSOMAGOK ADAPTÁCIÓJA

2.1. Az implementáció belső szervezeti feltételei

2.1.1. Résztvevők elkötelezettsége

A programcsomagok adaptációjához az iskolák többsége (73,5%-a) egy belső menetrendet, forgatókönyvet dolgozott ki. Mindössze 26,1%-ban használtak más iskolákból kapott, elkért forgatókönyvet. Ez a forgatókönyv egy olyan „check list”, amelyben az intézkedések, ellenőrzések és lépések sorrendje (illetve azok terve) került rögzítésre a programcsomagok alkalmazására történő felkészülés időszakában, azonban ezt a forgatókönyvet a valóság gyakran felülírta.

Az implementáció belső feltételeinek hátterét a pedagógusok és a diákok, valamint a szülők elköteleződése és meggyőződése biztosíthatta. Az implementáció iskolán belüli alapfeltétele – az igazgató elkötelezettségén és vállalkozó kedvén kívül – a tantestület, a pedagógusok, a vezetőtársak, a tantestület egésze, a fenntartó és diákok elköteleződése, és a változásokkal kapcsolatos nyitottsága. A 3. táblázat (lásd 102. o.) adatai bemutatják e belső feltételek meglétének alakulását az igazgatók vélekedése tükrében.

3. táblázat
Az implementáció szereplőinek elköteleződése

(Az értékek jelentése a következő: 1 = elutasító; 2 = ellentmondásos; 3 = gyenge; 4 = elég erős; 5 = maximális.)

	Átlag:
Vezetőtársak	4,17
Részt vevő pedagógusok	3,93
Fenntartó	3,69
Diákok	3,66
Tantestület	3,37
Szülők	3,34

A legnagyobb elköteleződés a vezetőkben, illetve az implementációt végző pedagógusokban volt az igazgatók szerint. A legkevésbé a szülők és az egész tantestület köteleződtek el a programcsomagok iránt. Figyelemre méltó különbség mutatkozott az implementációban részt vevő és a részt nem vevő pedagógusok között. Feltűnő a szülők szkeptikussága, ami jelzi, hogy a laikus klienscsoport milyen nehezen fogadja be a változás-változtatás hírért. Feltételezhető, hogy a szülőkkel való kommunikációra nem jutott elegendő idő, energia. A szülőcsoportok tájékoztatása sajátos kommunikációs helyzetben történik, amelyben a hagyományos módszerek és eljárások biztonságot jelentő tradícióinak szükségszerű modernizálásáról nagyon nehéz meggyőzni a szakfogalmakat és a pedagógiai elméleteket nem ismerő „külső kliens csoportot”.

Az igazgatók feladata volt a tantestületi elköteleződés formálása, alakítása is. A kutatás árnyalt képet mutat ezen a téren a tantestületi közösségekről. A 4. táblázat (lásd 103. o.) összefoglalja az ezzel kapcsolatos igazgatói vélekedéseket.

Az igazgatók szerint az előzetes tantestületi elköteleződés legnagyobb problémái a pedagógusok túlterheltsége, az idő rövidsége, az egyeztetések hiányosságai, és az előzetes bizalmatlanság. A legkevesebb problémát az elköteleződés során az igazgatók a programcsomagokkal kapcsolatban látták: se a tanulási módszerek, se a pedagógiai koncepció nem volt az elköteleződés gátja. Általános ellenérzés sem fogadta a programcsomagokat.⁴

⁴ Figyelemre méltó, hogy a válaszadók kb. 50%-a elkerülte a választ. Ez a körülmény bizonytalanná teszi az adatok értelmezését, mert nem tudhatjuk, hogy mi volt a válaszadás elutasításának oka. Ha a programcsomagokkal kapcsolatos kritikától tartózkodtak a válaszadók, akkor nyilvánvalóan hamis, torz képet mutatnak az erre a kérdésre adott válaszok.

4. táblázat
Iskolavezetők véleménye
a helyi tantestületi elköteleződés akadályairól, problémáiról*

Az elköteleződés helyi problémái	Igen (%)	Nem (%)	Nem válaszolt (%)
A pedagógusok általános túlterheltsége és az egyéb pedagógiai feladatok terhei	46,2	3,8	50,0
A rendelkezésre álló idő rövidsége	43,6	7,2	49,2
Az előzetes szakmai megbeszélések hiányosságai	34,1	16,7	49,2
Az implementációval kapcsolatos előzetes bizalmatlanság	32,6	17,4	50,0
A programcsomagok tartalmával kapcsolatos tartózkodás	28,4	21,6	50,0
A kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos módszertani felkészületlenség	28,0	22	50,0
A programcsomagok tanulási-tanítási módszereinek hagyomány nélkülisége	23,5	25,4	51,1
Idегenkedés a programcsomagok pedagógiai koncepciójától	18,9	30,3	50,8
A programcsomagokkal kapcsolatos általános ellenérzés	16,7	32,6	50,8
A programcsomagok és dokumentumok szövegértelmezési nehézségei	12,5	36,0	51,5

* Az igazgatók az egyes válaszlehetőségeket megjelölték (igen-nem választással) attól függően, hogy azt saját tantestületükre nézve elfogadják-e, vagy nem.

Az implementáció sikerességének feltételei közé tartozott a pedagógusok felkészültsége, a megfelelő nevelői kompetenciáik és tudásuk, módszereik megléte. Ezt a központi fejlesztő a pedagógusok számára szervezett, kötelező felkészítő továbbképzésekkel biztosította. Idézzünk az iskolavezetőknek a sulinova/Educatio által biztosított pedagógus- továbbképzésekkel kapcsolatos véleményeiből, a helyszíni iskolalátogatásokon felvett interjúk anyagából:

„A programok megvalósításához rendkívül fölkészült pedagógusok kellene. A kikerülő pályakezdők még nem kapják meg az egyetemeken az ilyen szellemű képzést, a továbbképzések pedig ezt nem tudják pótolni. Azok sokkal inkább ötletbörzének, tapasztalatcserének kiválóak. A pedagógusképzés megoldatlanságai is a középiskolák gyakorlatában okoznak nehézségeket.”

„A továbbképzések között voltak színvonalukat tekintve nagyon jók és nagyon gyöngék is. A képzést vezető személytől függött ez jórészt, illetve attól, hányadik képzése ez a sorban az illető kollégának. Bizonyos részek már unalmassá váltak. Óriási különbségek mutatkoztak abban a tekintetben is, hogy a képzésen résztvevők mikor kezdték el a képzést, hisz van, aki épp csak kezd, van, akinek már régóta tart – más igényekkel érkeznek a pedagógusok a képzésekre. (...) A szülők kaptak előzetesen tájékoztatást, de nem tudják, mit is jelent pontosan ez a program. Amit tapasztaltak, az az, hogy sokszor hiányoznak a pedagógusok, erre rá is kérdeztek. Különösen az elsős osztályokban, illetve az érettségizőknél merült ez föl problémaként. Az érettségizőknél már a diákok is elégedetlenek. A pályázat legfontosabb része a taneszköz lenne, erre van a legnagyobb igényünk és szükségünk. A felkészítő képzés ehhez képest aránytalanul túlreprezentált.”

Az implementáció sikerességéhez hozzájárult a tanulók támogató és pozitív hozzáállása, a programcsomaggal szembeni bizakodó várakozása. Miután a programcsomagok alkalmazásakor a tanulók többsége először találkozott a korszerű, interaktív, kis csoportos tanulási-tanítási módszerekkel, ez – a meglepetés értékén túlmenően – konfliktusokat is okozhatott. Hogyan látták az iskolavezetők a diákjaik implementációval kapcsolatos elköteleződését? Az 5. táblázat (lásd 105. o.) bemutatja az iskolavezetőknek a diákok hozzáállásával, a programcsomagok osztálytermi, tanulói fogadtatásával kapcsolatos vélekedéseit.

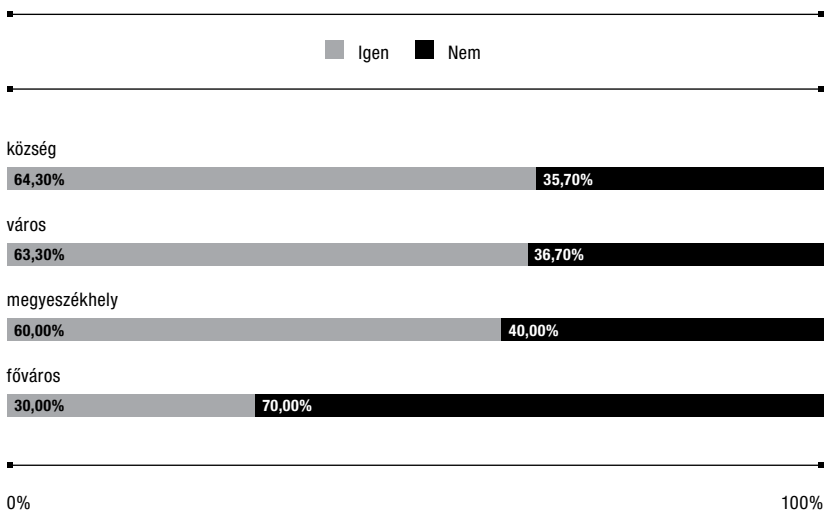
Ennél a kérdésnél még az előző (4. táblázat, lásd 103. o.) kérdéseire viszonyítva is jelentősebb a nem válaszolók aránya (kétharmad utasította el a válaszadást). Ennek oka valószínűleg az, hogy az iskolavezetőkhez kevés releváns információ jutott el a tanulók beállítódásairól, programcsomagokhoz való viszonyulásáról. Ez azonban azt is mutatja, hogy az igazgatók az implementáció egyik legfontosabb tényezőjét (diákok elköteleződése) figyelmen kívül hagyták. A válaszadó igazgatók szerint a legnagyobb problémák a tanulási és tanítási módszerek szokatlansága, illetve az előkészítés hiánya voltak. Az is jól látható, hogy a válaszadó igazgatók szerint a programcsomagoknak se a tartalma, se a külső megjelenése nem volt gátja az elfogadásnak. Településtípusokra bontva érdekes eredményt hozott a keresztelemzés: jelentős különbséggel a fővárosi iskolák igazgatói (70%) válaszolták azt, hogy az előkészítés hiánya nem volt probléma a diákok elköteleződésével kapcsolatban, mert a fővárosi iskolák több mint kétharmada a programcsomagok tanulását gondosan előkészítette a tanulók informálásával. Ez a városi, megyeszékhelyi és községi iskolák körében csak 35-40% volt, így vélhetően ezekben az iskolákban a diákok körében értetlenség és a befogadás nehézségei kísérték a programcsomagok alkalmazását, az új tanulás- és tanításszervezési módszerek bevezetését (5. ábra, lásd 105. o.).

5. táblázat
Igazgatók vélekedése a diákok elköteleződéséről, a programcsomagok fogadtatásának diákok körében tapasztalható problémáiról.*

Diákok és a programcsomag fogadtatása	Igen (%)	Nem (%)	Kihagyott válasz (%)
A diákok számára a tanulási módszerek szokatlanok	24,2	10,2	65,5
A diákok számára a tanítási módszerek szokatlanok	21,6	12,5	65,9
A programcsomagok tanulására való előkészítés hiánya, gyengesége	19,7	13,6	66,7
A diákok erősen ragaszkodnak a hagyományos tanulási módszerekhez	8,7	24,2	67,0
A diákok erősen ragaszkodnak a hagyományos tanulásszervezési módszerekhez	10,2	22,3	67,4
A programcsomagok tartalma nem nyerte el a diákok tetszését	6,8	26,1	66,7
A programcsomagok külső megjelenése nem nyerte el a diákok tetszését	6,8	26,1	67,0
Az értékelés a tanulók számára elkedvetlenítő	4,9	28,0	67,0
A programcsomag tanulása nagyon megterhelő a tanulók számára	3,8	28,8	67,4

* Az igazgatók a kérdőíven állításokat találtak, amelyeket saját diákjaikra vonatkoztatva érvényesnek vagy érvénytelennek tarthattak, és ettől függően jelölték az „igen” vagy a „nem” véleményt. Miután kimagaslóan magas a nem válaszoló iskolavezetők köre, a táblázat feltünteti a kihagyott válaszok százalékos arányát is.

5. ábra
Problémák a diákok elköteleződésével kapcsolatban:
a programcsomagok tanulására való előkészítés hiánya



2.1.2. Emberi erőforrás

Az implementáció nehézségeinek egyik forrása az iskolák emberi erőforrásának problémája volt. A nagyfokú innovációs készséget, a pedagógiai paradigmaváltás iránti fogékonyságot és nyitottságot igénylő helyzetekben a rengeteg konfliktus, a megnövekedett munkaterhek kihívását az egyes tantestületek és pedagógusok igen különböző módon fogadták. A programcsomagok bevezetésére az elkötelezett lelkesedéstől a reformszkeptikus hozzáállásig sokféle módon reagálhattak a pedagógusok. A kutatás az iskolavezetők véleményét kérte az implementáció emberi erőforrásra vonatkozó tapasztalataikról, a reflexiók százalékos megoszlását mutatja be a 6. táblázat.

6. táblázat
Milyen személyi, emberi erőforrással kapcsolatos nehézségek voltak az implementáció, a programcsomag bevezetése során?

Az implementáció személyi, emberi erőforrás nehézségei	Igen (%)
Túlterheltség, más irányú munkaterhek	72,9
Nem voltak személyi nehézségek	42,6
Hiányosságok a nevelői kompetenciák terén	33,5
Szemléleti merevség, idegenkedés a módszerek és a koncepció változásával szemben	33,2
Aktuális személyi problémák (pl. családi, egészségi stb.)	24,3
Életpálya sajátosságok (pl. kezdő vagy befejeződő pályaszakasz)	19,4

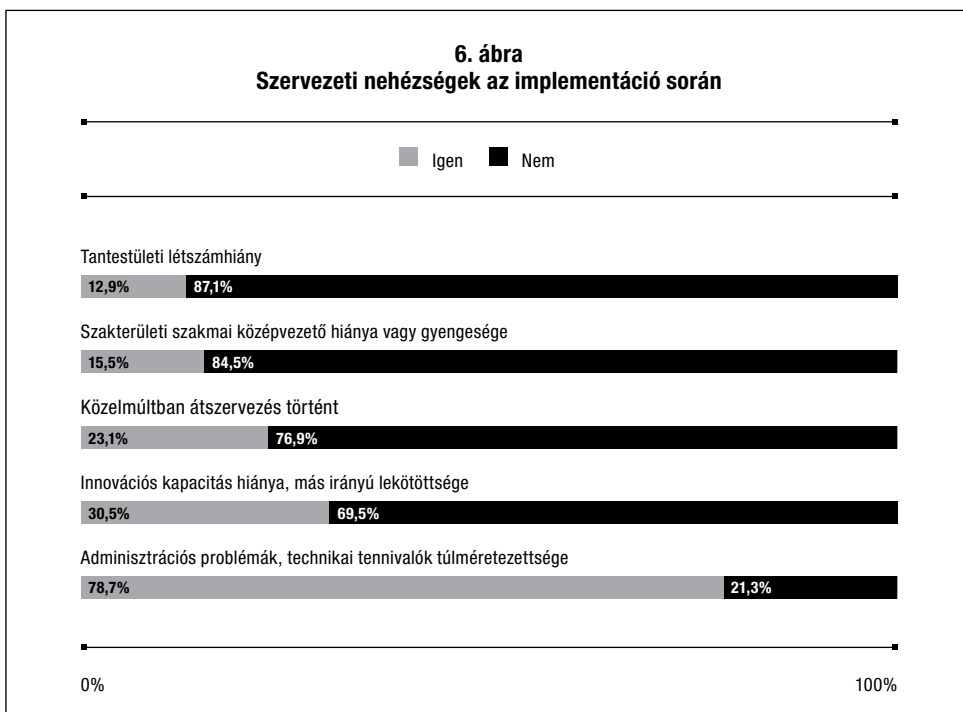
Az igazgatók leginkább a pedagógusok túlterheltségét látják a legfőbb személyi problémának (a válaszadók csaknem háromnegyede), míg a válaszadók harmada a nevelői kompetenciák hiányában és a szemléleti merevségben is akadályt lát. Az igazgatók 57%-a tapasztalt iskolájában az emberi erőforrásokkal kapcsolatos gondokat az implementáció során.

Az iskolavezetők a kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszaikban megjegyezték, hogy a tantestületben a pedagógusokat túlterhelte az adminisztráció, az implementálás dokumentálásának feladata. A munkaterheket nem mindenütt lehetett egyenletesen elosztani az időhiány miatti munkatorlódás során. Sajnálatosan, de szükségszerűen előfordultak munkahelyelhagyások. Az implementáció folyamatosságát megzavarták a munkahelyi személyes történések, változások, például nyugdíjba vonulás vagy szülés.

2.2. Az implementáció külső feltételei

2.2.1. A külső és belső feltételek közti kölcsönhatás

Az iskolavezetőknek a külső feltételek hiányosságai, zavarai, és a feltételek részleges teljesülése-elmaradása miatt meg kellett küzdeniük az iskola belső világában kialakuló konfliktus- és krízishelyzetekkel. Ezek az iskolavezetők számára a szervezeti konfliktusok sokaságát eredményezték. A 6. ábra mutatja be a részleteket.



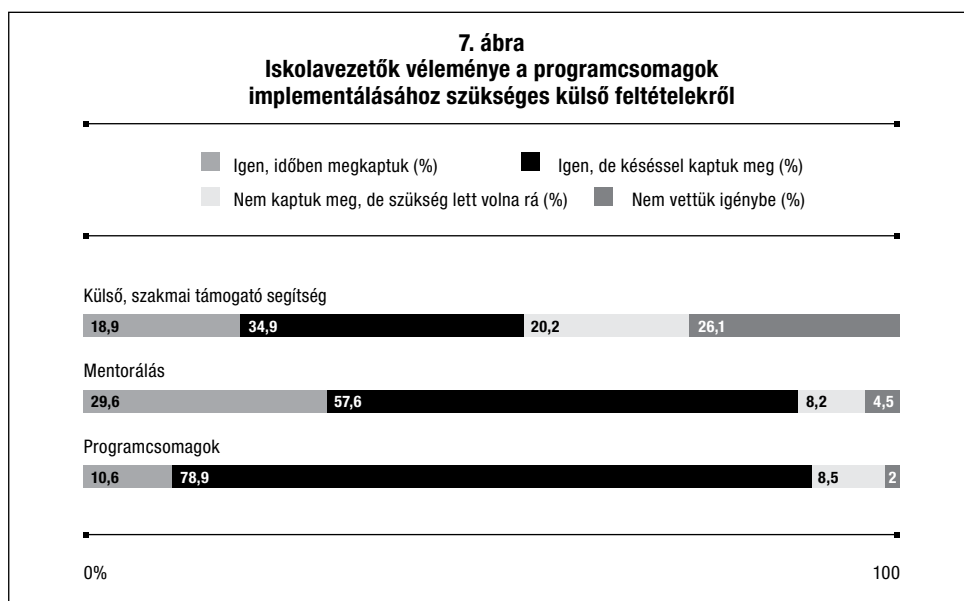
A késlekedések, csúszások, az óriási dokumentációs teher, a programcsomagok elérhetetlensége a leggyakoribb válaszok. A folyamatban súlyos problémát okozott az előkészítetlenség és a féléves csúszás miatti kapkodás, az intézkedések torlódása. A mentorok felkészítése csúszott, így nem tudtak az aktuális kérdésekre válaszolni, mert az ő megfelelő felkészítésük sem történt meg.

A közbeszerzési folyamatok elhúzódtak, ezért az implementációra felkészítő pedagógus-továbbképzések torlódottak. Vélhetően ennek is tudható be a felkészítő képzések egyetlen színvonala. Az iskolavezetésnek szinte minden iskolában hatalmas teher volt

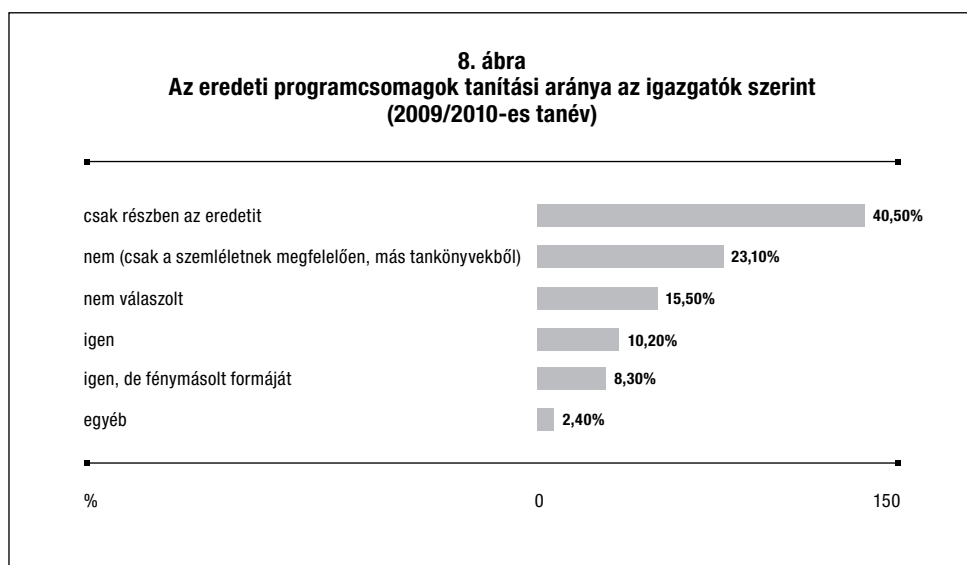
a túlméretezett dokumentáció. Az előfinanszírozás következtében (is) a kiadásokra utólag, illetve késve érkezett a pénz. A programcsomagok hozzáférhetőségével, késéseivel, illetve hiányosságaival kapcsolatos helyzetek mélyíthették az implementáló iskolák krízis érzését. A szülők kezdettől fogva bizalmatlanul, szkeptikusan és negatív módon fogadták a korszerű, modernizációt képviselő pedagógiai gyakorlat bevezetését, hozzáállásuk nem volt bátorító, együttműködő, azaz az iskolát ebben a kritikus időszakban nem erősítette a szülők, családok bizalma és támogatása. Az iskolákban az implementációs időszakban a folyamatos időhiány, késés és sürgetettség miatti frusztráltság állandósult.

2.2.2. Az implementáció külső feltételei

Az igazgatók úgy vélekedtek, hogy az implementáció külső feltételeit csak töredékesen, hiányosan, akadozva, késedelemmel vagy egyáltalán nem biztosították számukra. Az iskolavezetők 78,9%-a állította, hogy a programcsomagokat késéssel kapták meg, a mentorálás a teljes mintának csak 29,6%-ában (kevesebb, mint egy harmadában) érkezett időben. Az igazgatóknak mindössze egy negyede nem vett igénybe külső szakmai segítséget, azaz a túlnyomó többségének égetően szüksége volt rá. Az implementáció külső feltételeinek alakulásáról tehát az iskolavezetőknek erősen kritikus véleménye volt, ezt a 7. ábra adta jelzik.



A kompetenciafejlesztő taneszközök, a programcsomagok alkalmazása terén igen sokféle helyi megoldással és eltérő helyzetekkel találkoztunk. A kutatás egy másik célcsoportja az implementációt végző pedagógusok köre volt, akik kérdőívén szintén szerepelt a taneszközökkel kapcsolatos kérdés. A kutatás feltárta, hogy az implementációt végző iskolákban az eredeti programcsomagpéldányokat a technikai problémák sokasága, a nagyon magas ár és a kiszállítási nehézségek, késések miatt csak töredékesen használták. A taneszközökkel, az eredeti programcsomagok használatával kapcsolatosan jelentősen eltér a pedagógusok és az igazgatók válasza. Ennek vélhetően az az oka, hogy iskolai szinten a vezetőnek teljes körű rálátása és pontos információja van az intézményében alkalmazott taneszközökről, míg a pedagógusok ezt csak a saját gyakorlatuk tapasztalatai alapján tudják megítélni. Az igazgatók válaszait mutatja be a 8. ábra a 2009/2010-es tanévre vonatkozóan.



Az adatok alapján látható, hogy az iskolák mintegy tizede használta az eredeti programcsomagok taneszközrendszerét, valamivel kisebb (8,3%) arányban azok fénymásolt változatát. Összességében az implementációt végző iskolák közel 20%-a, azaz ötöde dolgozik a programcsomagok implementációján, a többi iskola, a négyötöd rész, csak részlegesen használja az eredeti taneszközöket. A helyi interjúk alapján fény derült arra, hogy a kompetenciafejlesztő tanórákon a pedagógusok olyan „hibrid” megoldást kényszerültek kialakítani, amely során valamilyen más (olcsóbb, beszerezhetőbb, elérhető) tankönyvet egészítenek ki az eredeti programcsomagok fénymásolt részleteivel. Ez a megoldás egyedileg nagyon eltérő, szinte áttekinthetetlenül sokféle. Leggyakrabban a meglévő programcsomagok fénymásolásával igyekeztek a kiadásokat csökkenteni, hiszen a programcsomagok na-

gyon drágák voltak. Néhány iskolában a sulinova adatbankjából, interneten hozzáférhető oldalakról töltötték le, és nyomtatták (fekete-fehér változatban) a programcsomagokat vagy azok egyes részeit. Előfordult, hogy más intézményekből kölcsönöztek tankönyveket, és az is, hogy megelégedtek a megszerzett eredeti programcsomag vagy kópia projektorral történő kivetítésével. Akadt arra is példa, hogy pótlásként más képességfejlesztő tankönyveket használtak, például a Zsolnai-program tankönyveit. Nem volt ritka az sem, hogy a hagyományos tankönyveket használták – a gyökeresen más pedagógiai koncepció tanulási-tanítási módszereit alkalmazva. Néhány általános iskolában az implementációhoz a szemléletnek megfelelő, saját fejlesztésű (saját gyártmányú) taneszközt készítettek. A programcsomagok hiánya okozta válságban néhány iskolában a tanév végén visszakérték, begyűjtötték az egyszer már felhasznált taneszközöket. Nem történt vizsgálódás annak a feltárására, hogy mekkora tanulási hatékonyságbéli különbség van az egyes megoldások között, hogy a tanulók tudásának és kompetenciafejlettségének mutatói milyen mértékben és területeken térnek el egymástól.

A programcsomagok és taneszközök hiánya miatti költséges pótmegoldások finanszírozási problémákat eredményeztek. Néhány iskolában a szülőkre hárították a szükséges anyagi feltételek biztosítását. Előfordult, hogy az iskola a saját költségvetéséből „kigazdálkodta” a hiányt, és az is megtörtént, hogy az iskola további pályázatok (pl. HEFOP 3.1.3 B) révén finanszírozta a költségeket.

Az implementáció finanszírozási problémáinak kezelését jellemezte, hogy a felkészítő továbbképzések ideje alatt „szívesség-helyettesítéseket” kértek a tantestületek képzésben részt nem vevő pedagógusaitól. Öröndetes kivétel volt az, hogy (mindösszesen 7 iskola esetében) a fenntartó vagy a támogató alapítvány biztosította az implementációval kapcsolatos anyagi feltételeket.

A kutatás során a taneszközökkel kapcsolatos kérdéscsoportra az iskolák 15,5%-a nem válaszolt. Az elutasítás oka nagy valószínűséggel az is lehet, hogy ezekben az iskolákban már egyáltalán nem, azaz még a szemléletének megfelelően sem tanítják a programcsomagokat – jöllehet ezt a programban 2013-ig vállalták. Valószínűsíthető, hogy a válaszadó iskolák 40%-ában már egyáltalán nincsenek jelen a programcsomagok.

Az implementáció az iskolák számára növekvő és nehezen kezelhető feszültségeket eredményezett. A programcsomagok alkalmazásának belső fogadtatása helyenként nem diadalmenet, hanem sokféle ellenállás és értetlenség leküzdésének fáradságos útja lehetett. Sajnálatosan nehezítő körülmény volt néhány fenntartó hűvös és érdektelen hozzáállása, a szülők bizalmatlansága, a diákok egy részének (az idősebbeknek) értetlenkedése és

passzivitása a korszerű, de szokatlan módszerekkel kapcsolatban. Az iskolavezetők komoly kifogásokat is megfogalmaztak a tanügyi-közüktatási szabályozási környezet és a programcsomagok alkalmazásának diszkrepanciái miatt. Az iskolavezetésben komoly nehézségeket okoztak a mérhetetlenül megnövekedett adminisztrációs terhek és az utófinanszírozási rendszer pénzügyi-számviteli nehézségei is.

2.2.3. Az iskolavezetők és az implementáció szakmai támogatása

Az iskolavezetők többféle forrásból bővíthették tudásukat az implementációval és a programcsomagokkal kapcsolatban. A 7. táblázat bemutatja a szükséges tudásforrásokat, azaz, hogy kiktől kaptak az igazgatók segítséget a programcsomagok helyi alkalmazásához.

7. táblázat
Kiktől kaptak az iskolavezetők segítséget a programcsomagok implementációjához?

A segítség forrása	Az „igen” válaszok (%)
A programcsomagok fejlesztőjétől (suliNova/Educatio)	75,4
Mentortól	82,1
Külső, felkért szakértőtől	29,2
Másik iskolavezetőtől, ismerőstől	52,3
Fenntartótól	14,7

A válaszokból látható, hogy az iskolák leginkább a fejlesztőtől (75,4%) és a mentortól (82,1%) kaptak külső segítséget. Figyelemre méltó még a más iskola vezetőitől kapott segítség mértéke (52,3%). A legkevésbé külső felkért szakértőktől és a fenntartótól kaptak segítséget az igazgatók.

Az implementáció a programcsomagok helyi alkalmazási folyamatában (a helyi tervezés, megvalósítás, értékelés, minőségbiztosítás terén) bonyolult összehangolást és sok intézkedést igényelt. Az iskolavezető ezeket a műveleteket a tanév szokásos rendjéhez, a megszokott pedagógiai gyakorlathoz kellett hozzárendelje. A kutatás feltárta, hogy az igazgatók mely iskolavezetési területeken, milyen tennivalóikhoz igényeltek segítséget, valamint megkapták-e a szükséges segítséget. Erről kínál áttekintést a 8. táblázat (lásd 112. o.).

8. táblázat
Az igazgatóknak mely szakmai területeken volt az implementáció során segítségre szüksége, és megkapta-e azt?

	Szükségem volt és meg is kaptam a segítséget (%)	Szükségem volt segítségre (nem kaptam meg) (%)	Nem volt segítségre szükségem (%)
Tanítás-módszertani fejlesztések	59,9	12,6	17,6
IKT-vel kapcsolatos feladatok	58,8	15,1	26,1
Iskolai dokumentumok korrekciója	48,5	19,5	32,0
Szakmai mentorálás szervezési feladatai	43,8	17,0	39,2
A tantestület szemléletváltását előkészítő módszerek	42,5	11,6	45,9
Az értékelési módszerek fejlesztése	39,3	25,5	35,2
A „B” modulok használata	37,3	11,2	51,5
A szakmai előkészítés helyi forgatókönyve	36,8	15,1	48,1
Szervezetfejlesztési feladatok	33,5	10	56,5
A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos bánásmód	31,0	16,2	52,8
A hátrányos helyzetű tanulók segítése	27,5	15,3	57,2
A tehetséggondozás feladatai	21,7	11,3	67,0
Humán erőforrás biztosítása	13,2	11,1	75,7
Szülők tájékoztatása	8,3	5,3	86,4

A válaszok alapján látható, hogy az iskolavezetőknek leginkább a mentorálás, az iskolai dokumentumok korrekciója, a módszertani fejlesztések, az IKT-vel kapcsolatos feladatok és az értékelés terén volt szükségük segítségre. Az értékelési módszerek és az iskolai dokumentumok korrekciója terén érezték a nem megfelelő szakmai segítséget. Ugyanakkor az igazgatóknak nem volt szükségük szakmai segítségre a következő területeken: a humán erőforrás biztosítása, a szülők tájékoztatása, tehetséggondozás, hátrányos helyzetű és SNI-tanulók segítése.

Egy további kérdéscsoport az iskolák későbbi szakmai segítségek iránti igényeire irányult. Az egyes, implementációval kapcsolatos szakmai területekre vonatkozó válaszadatokat, azok százalékos arányait a 9. táblázat (lásd 113. o.) tartalmazza.

9. táblázat
A programcsomagok implementációjához várhatóan milyen területeken lesz
a későbbiekben szüksége szakmai segítségre?

A szakmai terület, ahol segítségre lesz szükség	Igen (%)
Kompetenciamérő eszközök	78,9
Szükséges tanulási eszközök biztosítása	77,6
Feladatbank, fejlesztő feladatok gyűjteménye	73,4
Eredményesség értékelése	70,6
Az interaktív tábla alkalmazásának módszerei	47,8
Sajátos nevelési igényű (SNI) tanulókkal kapcsolatos bánásmód technikái	47,4
A multimédiás tanulási eszközök használata	46,8
Esélynövelés, hátrányos helyzetűek segítségének lehetőségei	42,0
Bemutatóórák	35,5
Tanulók differenciálásának módszerei	31,2
Tanulók differenciálásának megszervezése	27,3
A „B” modulok alkalmazása	26,1
A „C” modulok alkalmazása	23,6
A kooperatív tanulásszervezési módszerek alkalmazása	17,0

Az adatok jelzik, hogy az igazgatók elsősorban a kompetenciafejlesztés kimutatható eredményét, hatását igazoló mérőeszközöket igényelték. Emellett a taneszközökkel (a programcsomagokkal) kapcsolatos kaotikus helyzet megoldását sürgetik. Miután az implementáló iskolák nagyobb részében számos többletmunkát, kiegészítő forrásokat és sok pénzt igényelnek a fénymásolatok, a soron kívül megrendelt tankönyvek, ennek a finanszírozása kompenzációt igényel. A kérdőív adatai alapján az is feltűnik, hogy az iskolavezetők a tanulói differenciálás terén, az egyéni bánásmód technikáival kapcsolatban is további segítséget várnak. A válaszokból az is kiderül, hogy az igazgatók a tanulásszervezési módszerek és a „B” és „C” modulok alkalmazása terén igényelnek a legkevésbé segítséget. Ez egyrészt azt bizonyítja, hogy a tanulásszervezést segítő képzések eredményesek voltak, másrészt, hogy a programcsomagok alkalmazása terén az iskolavezetőknek, az iskoláknak voltak és várhatóan lesznek problémái.

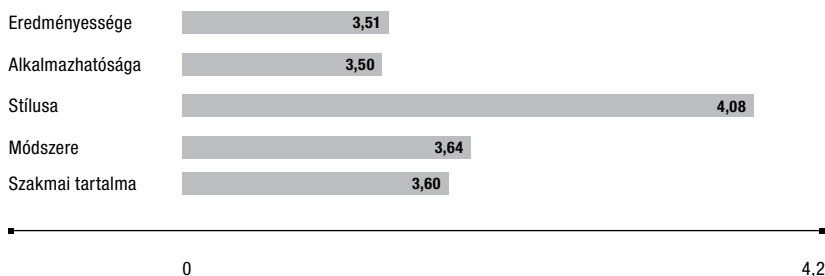
A programcsomagok alkalmazása az iskolákban sokrétű és összetett feladatrendszert jelentett. Készültek helyi forgatókönyvek a tennivalókról, ezek számos elemét csak külső segítséggel, szakmai támogatással lehetett maradéktalanul megvalósítani. A helyi forgatókönyveket a folyamat során bekövetkezett sok szervezetlenség (pl. a programcsomag-mizéria) miatt folyton felül kellett írni. Az iskolavezetők számára többféle lehetőség kínálkozott abban a tekintetben, hogy milyen szakmai segítséget vegyenek igénybe. Mindenekelőtt fordulhattak magához a fejlesztő központhoz, a sulíNova/Educatio munkatársaihoz (a kutatás adatai szerint ez járt a legkevesebb sikerrel). Igénybe vehették a mentorok szakmai segítségét, amelyet telefonon, levélben, e-mailen keresztül vagy személyes konzultációs módon kérhettek. Végül alkalmazhattak külső szakértőt, és egymáshoz (iskolavezető partnerekhez, más iskolákhoz) is fordulhattak. A kutatás arra is irányult, hogy elemezze, milyen témákban, tartalmakban volt szükség a szakmai segítségre.

Az iskolák helyi implementációs problémáinak megoldására jött létre a mentori hálózat, akiknek felkészítését és szakmai szolgáltatásait a fejlesztő központ szervezte meg. Az iskolavezetők a kérdőívre adott válaszokban írták le tapasztalataikat, véleményüket a mentorok tevékenységéről. Az iskolavezetők mentorálással kapcsolatos véleményeit foglalja össze a 9. ábra.

A mentorálással az igazgatók általában közepes mértékben elégedettek (3,5–3,6 közötti átlag, azaz inkább igen, mint nem), a stílusával viszont egyértelműen elégedettek (4,08-as átlag).

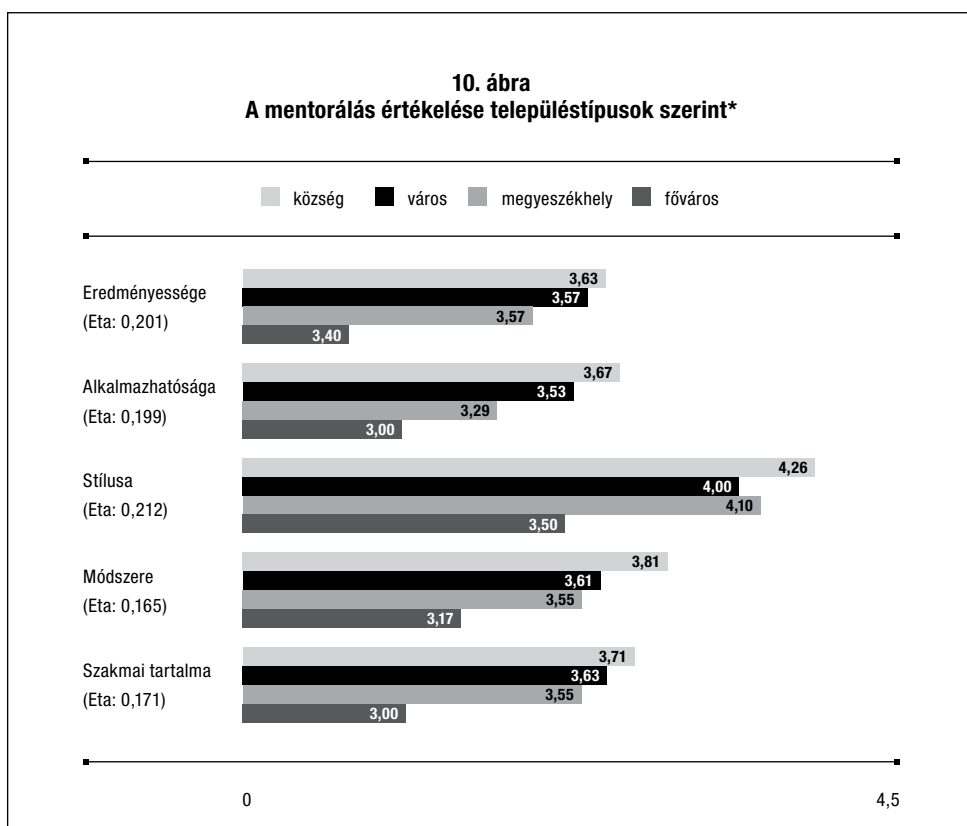
9. ábra
Iskolavezetők elégedettsége a mentori tevékenységgel kapcsolatban

(5 fokú skálán, ahol 1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett)



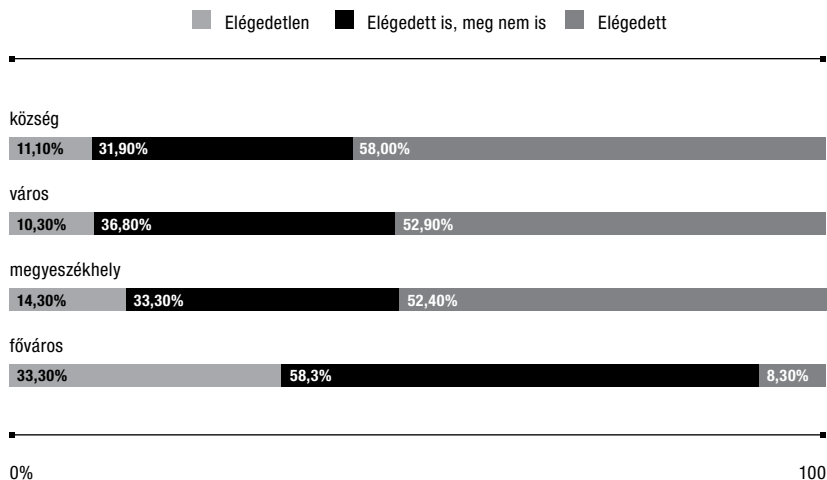
A mentorálás az igazgatók értékelése szerint közepes színvonalú és eredményességű szolgáltatás volt. Leginkább a tanulásszervezési módszerek és a programcsomagok szakmai-pedagógiai tartalmának értelmezésében ítélték hasznosnak a mentorok tevékenységét. Az intézményvezetők véleménye szerint a legtöbb alkalommal sikerült a pedagógusoknak és a mentoroknak világos megállapodást kötni az elvégzendő feladatokról.

A kutatás feltárta az iskolavezetők mentorálással, annak eredményességével, alkalmazhatóságával kapcsolatos elégedettségét településtípusok szerint. Adatelemzések azt igazolják, hogy sajátos kapcsolat van a mentorálás értékelése és az iskolák településtípusa között. Ere vonatkozó elemzéseket mutatnak be az alábbi diagramok (10–12. ábra).



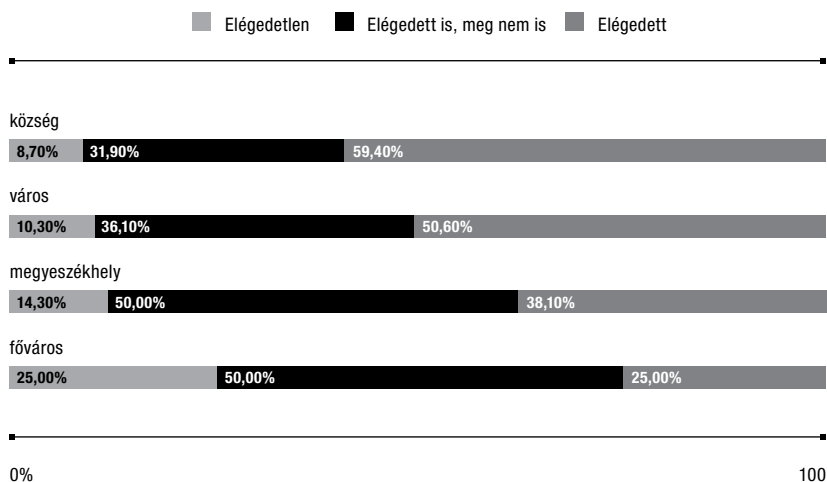
* Az összefüggés erőssége közepes (Eta: 0,165–0,212).

11. ábra
Az igazgatók elégedettsége a mentorálás eredményességével kapcsolatban*



* Az összefüggés erőssége közepes (lambda: 0,059).

12. ábra
Az igazgatók elégedettsége a mentorálás alkalmazhatóságával kapcsolatban*



* Az összefüggés erőssége közepes (lambda: 0,075).

Az igazgatók válasza alapján leginkább a községi iskolák vezetői, legkevésbé a fővárosi igazgatók voltak a mentorálással megelégedve. Ennek hátterében az állhat, hogy külső segítséget eddig a legkevésbé a községi iskolák kaptak, tehát számukra az elégedettséget növelte az, hogy a mentorálás során jelentősen csökkent elszigeteltség-érzésük. Különböző konferenciákra, továbbképzésekre a fővárosi pedagógusok sokkal nagyobb eséllyel eljuthattak, így számukra a mentori segítségnek egyrészt kisebb jelentősége volt, másrészt szélesebb körű tapasztalataiknak betudhatóan kritikusabbak is voltak. Az igazgatók válaszaikban nyilvánvalóan támaszkodtak a tantestület pedagógusainak véleményére. Az eredményesség és alkalmazhatóság szempontjából látható az elégedettség részletezése a 11. és 12. ábrán (lásd 116. o.).

A válaszokból jól látszik, hogy a fővárosi iskolák igazgatói elégedettek a legkevésbé a mentorálás eredményességével (8,30%) és alkalmazhatóságával (25%) kapcsolatban. Ebben a két vonatkozásban leginkább a községi iskolák igazgatói a legelégedettebbek (58%, illetve 59,40%). Valószínűsíthető, hogy az igazgatók a kisebb településeken jobban rászorultak a szakmai segítségre, tekintettel arra, hogy ezek az iskolák izoláltabbak, és nehezebben juthattak kiegészítő szakmai információkhoz.

A következő, 10. táblázat a mentorok által teljesített szakmai szolgáltatások tartalmi területeit mutatja be.

10. táblázat
Mennyire segítette a mentorálás az egyes területeken felmerülő
nehézségek kezelését, megoldását

(5 fokozatú skálán, ahol 1 = egyáltalán nem, 5 = teljes mértékben)

Az adott szakmai terület	Megítélés átlaga
A programcsomagok tanulásszervezési módszerei	3,50
A programcsomagok szakmai tartalmának értelmezése	3,43
Tan eszközök megfelelő használata, alkalmazása	3,32
Differenciálás	3,29
Értékelés	3,27
Nevelői kompetenciák fejlesztése	3,27
Hátránycsökkentő pedagógiai módszerek alkalmazása	3,09
Kompetenciák mérése	3,05
Tehetséggondozás a programcsomag segítségével	3,04

Az iskolavezetők mentorokkal és mentorálással kapcsolatosan közepes körüli elégedettsége hátterében több olyan részlet is kivehető, amelyek nehezíthették a helyi implementációt. Az igazgatók megítélése szerint több szakmai területen nem kaptak érdemi segítséget a mentoroktól, pedig szükségük lett volna rá. E területekről tartalmaz adatokat a 11. táblázat.

11. táblázat
Igazgatók vélekedése azokról a szakmai területekről, ahol szükség lett volna
mentori segítségre, de nem kaptak

(az egyes területekre adott jelölés százalékos értékei)

Adott szakmai terület, ahol segítségre volt szükség	A nem kaptak segítséget válasz %-os aránya
Tanulói kompetenciák mérése	52,8
A javasolt értékelési módszerek alkalmazása	49,4
Helyi iskolai dokumentumok (tanterv, tanmenet stb.) korrekciójának, kiegészítésének módja	48,1
Nevelői kompetenciák fejlesztése	39,8
Hátránycsökkentő pedagógiai módszerek alkalmazása	37,9
Tehetséggondozás a programcsomagok feldolgozása során	35,4
Differenciálás, a feladatok és a tanulás egyéniesítése	29,4
A programcsomag pedagógiai koncepciójának értelmezése	26,2
Taneszközök megfelelő használata, alkalmazása	18,9
A programcsomag szakmai tartalmának értelmezése	18,2
A programcsomagok tanításszervezési módszerei	18,2
A programcsomagok tanulási módszerei	11,9

A kompetenciamérés, értékelési módszerek, helyi dokumentumok átírása, korrigálása – ezek azok a területek, ahol a legkevesebbet kaptak segítséget az iskolák. Viszont az is jól látható, hogy a segítségnyújtás, mentorálás leginkább a programcsomagok szakmai használatára, a tanítás- és tanulásszervezési eljárások átadására koncentrált.

A mentorokkal kapcsolatos szakmai és technikai vonatkozású, viszonylagos csatlódottság miatt több iskolavezető is más, hasonló helyzetben lévő iskolavezetőhöz, iskolához fordult segítségért. Az implementáció helyi sikeressége érdekében feldúsultak az egyes is-

kolák közötti kapcsolatok, a hálózati tanulási kommunikációs csatornák. A 12. táblázat adatai bemutatják, hogy az egyes igazgatók milyen mértékben kértek és nyújtottak egymásnak segítséget.

12. táblázat
Az igazgatók kértek-e, kaptak-e és nyújtottak-e szakmai segítséget az implementációhoz?

Igazgatókhoz intézett kérdések:	Igen (%)	Nem (%)
Kértek-e más iskolától, iskolavezetéstől segítséget?	50,0	50,0
Kaptak-e más iskolától, iskolavezetéstől segítséget?	55,4	44,6
Nyújtottak-e segítséget más iskolának, iskolavezetőnek?	73,9	26,1

A válaszokból az látszik, hogy az igazgatók válaszaik alapján fele-fele arányban kaptak, illetve nem kaptak, kértek, illetve nem kértek segítséget. Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy nyújtottak-e segítséget, 70% úgy válaszolt, hogy igen. Az adatok azt a feltételezést igazolják, hogy a partneri-kollegiális szakmai kapcsolatok hálózata erősödött, az egymástól való tanulás növelte az iskolák közötti kommunikációs kapcsolatokat.

Az iskolák közötti kapcsolattartásról és a segítségnyújtásról így nyilatkoztak igazgatók az iskolákban rögzített helyszíni interjúk során:

„A HEFOP 3.1.3 program implementációjához hatékony külső segítséget a sulíNova/Educatio adatbankja nyújtott. Az iskola pedagógusai a késve érkező és a ki nem adott kompetenciafejlesztő tankönyveket a sulíNova/Educatio adatbankból nyert feladatokkal pótolták. Az adatbank a letölthető feladatsorok mellett szakmai útmutatásaival is támogatta a program szerint tanító pedagógusok munkáját. Hivatalosan több csatornán keresztül is kaptunk segítséget az implementációhoz: a program alkalmazását pedagógus-továbbképzések és mentorok támogatták. A segítségnyújtás e formái nem voltak hatékonyak. Sem a mentorok, sem pedig a továbbképzéseket vezető szakemberek nem tudták megválaszolni az implementáció során felmerülő kérdéseket. A program által biztosított külső segítségnyújtás – az adatbank kivételével – csak formális volt. Az iskola három kerületi oktatási intézménnyel állt kapcsolatban. Az iskolák egymásnak tartottak szakmai bemutató órákat, előadásokat, workshopokat,

valamint a zárókonferencián ismertették tapasztalataikat. Sajnos, a tapasztalatcsere nem volt igazán hatékony.”

„Nincs valódi kooperáció az iskolák között, ami pedig hasznos lenne, nincs sok megtekinthető jó gyakorlat, ami pedig szintén fontos lenne. Szerveztünk az iskolában is konferenciát, amire végül ismerősi körökből kellett vendégeket hívni, mert nem igazán volt érdeklődő. Mi is részt vettünk konferenciákon, ahol a tapasztalatcsere hasznos volt, de ehhez is több idő és kialakult gyakorlat kellene, hogy megoldhassuk pl. a hiányzó kollegák pótlását.”

„Minden a szakképzett, lelkes tanárokon és az évtizedes tanítási tapasztalataikon múlik, a mentori segítséget sem találtuk kielégítőnek, a kolléga nem tudott érdemben válaszolni a kérdéseikre.”

„A HEFOP 3.1.3 program implementációjához hatékony külső segítséget nem kaptunk. A mentorok a program kezdete (2006. szeptember) után két évvel érkeztek meg, mikor már az adaptáció lényegében lezajlott. Az iskola az interneten keresett olyan HEFOP 3.1.3 programban részt vevő intézményeket, akik az adaptáció során felmerült elszámolási kérdéseikre érdemben tudtak választ adni. Az iskola pedagógusai számára a HEFOP 3.1.3 továbbképzések, valamint a zárókonferenciák alkalmával nyílt lehetőség más iskolák tanáraival való tapasztalatcserére. A kerületi iskolákkal való kapcsolattartást, a kerületi munkaközösségi értekezleteket és bemutatóórákat a helyi pedagógiai intézet szervezte és támogatta a HEFOP 3.1.3 programtól függetlenül.”

Számos kritika érte az iskolák részéről a központi fejlesztő intézményt, hogy visszajelzéseikre, kéréseikre választ, visszaigazolást nemigen kaptak. A sikeres implementáció egyik súlyos hátráltatója volt az, hogy az iskolák és vezetőik úgy érezték, nem kapnak elég támogatást, segítséget. A fejlesztő által ígért feltételek nem valósultak meg.

3. A PROGRAMCSOMAGOK TANÍTÁSÁNAK MEGÍTÉLÉSE

A programcsomagokkal, a tanulással-tanítással és alkalmazás feltételeivel, körülményeivel kapcsolatos vezetői elégedettség vizsgálata Likert-skálával történt. Az igazgatók a lista egyes állításait megítélték, és az azzal való elégedettség mértékét jelezték a skálán. Az adatokat a 13. táblázat tartalmazza (lásd 121. o.).

13. táblázat
Iskolavezetők elégedettsége a programcsomagokkal, a tanítással-tanulással és az alkalmazás feltételeivel, körülményeivel

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = nagymértékben elégedetlen, 5 = nagymértékben elégedett)

A programcsomagok implementációjával kapcsolatos állítások	Elégedettség átlaga
Munkatársai szakmai önfejlesztése, a pedagógiai tudás és kompetenciák gyarapodása	4,30
A programcsomagok pedagógiai korszerűsége	4,29
Munkatársai, a pedagógusok felkészültsége	4,15
Tantestületen belüli segítőkészség	4,01
A programcsomagok külső megjelenése	3,98
Szakmai munkaközösségek hatékonysága	3,93
A programcsomagokkal kapcsolatos tevékenység belső kommunikálásának megszervezése	3,93
A programcsomagok tanári útmutatóinak alkalmazhatósága	3,87
Iskolavezetői támogatások szervezettsége	3,80
Szülők, a családok előlegezett bizalma	3,74
A hátrányos helyzetű tanulók esélybiztosítása	3,68
A programcsomag feldolgozásával kapcsolatos általános pedagógiai eredményesség	3,66
A tehetséggondozási feladatok megvalósulása	3,64
A tanulók differenciálásának eredményessége	3,62
A diákok tanulási indítékai, érdeklődése	3,56
A programcsomag általános eredményessége	3,53
A programcsomag alkalmazásának tárgyi feltételei	3,47
A programcsomag értékelési módszereinek alkalmazása	3,43
A felkészítő tanfolyam szakmai eredményessége	3,42
Mentori segítség	3,29
A programcsomag alkalmazása többletterheinek kompenzálása	2,52
A programcsomagok megvásárlásának költségei	1,84

Az igazgatók válaszaiból kiderül, hogy a pedagógusok felkészültségével, kompetenciáival, segítőkészségével a legelégedettebbek, illetve a programcsomagok pedagógiai korszerűségével.

A legkevésbé elégedettek a programcsomagok megvásárlásának költségeivel, a pedagógusok többletterheinek kompenzálásával és a mentori segítséggel.

Az igazgatók egy része elismerte a programcsomagok innovatív, pedagógiaileg korszerű értékeit, míg mások a programcsomagok tartalmára vonatkozóan kritikus megjegyzések tettek:

„A programcsomagokkal szakmailag elégedettek vagyunk.”

„Tanórai felhasználásuk eredményes, könnyen adaptálható, a tanárok/tanulók szívesen alkalmazzák.”

„A tanári útmutatók jelentősen megkönnyítik a pedagógusok munkáját.”

„A programcsomagok támogatják a differenciált oktatást, előtérbe helyezik a tanulói aktivitást. A kapcsolódó mérési-értékelési eszközök jól alkalmazhatóak.”

„A programcsomagok felépítése nem következetes. Nem vagy csak részben alkalmazhatóak. A programcsomagok nem alkalmazkodnak a diákok életkori sajátosságaihoz.”

„A feladatgyűjtemények nem tartalmaznak elég differenciálásra alkalmas feladatot. Az SNI-gyerekek oktatására nem vagy csak nehezen alkalmazhatóak.”

„A programcsomagok túltervezettek, aránytalanul sok a tananyagot tartalmaznak. Nehéz szelektálni a javasolt módszerek és technikák közt. A hozzájuk tartozó óraterveket nem lehet a megadott ütemezésben elvégezni.”

„A tantervek radikális átalakítások nélkül nem alkalmasak az új tanulási módszerek alkalmazására, a tananyag több esetben nincs összhangban a tantervvel.”

Az igazgatók véleménye az alkalmazott módszerekről, a résztvevők pedagógiai felkészültségéről és az egész folyamat fenntarthatóságáról:

„A program nem alkalmas tehetséggondozásra. A tehetséges tanulókat nem köti le a program. A tehetséges tanulókra kevesebb figyelem jut a tanórákon.”

„A kooperatív technikák és a tananyag mennyisége lelassítja a tananyag feldolgozását, és így lemaradást eredményez. A szociális, életviteli és környezeti kompetenciafejlesztő programcsomag tartalma háttérbe szorítja a tárgyi ismereteket.”

„A kimeneti követelményeknek (felvételi, érettségi) nem felel meg a program.”
(Ezt a megjegyzést középiskolák vezetői írták.)

„A kooperatív módszerek nem vagy csak nehezen alkalmazhatóak. A program nem igazodik az eddig alkalmazotthoz, így nehéz az átállás a felső tagozatban. A csoportos értékelés nem megoldható. A módszerrel a rögzítés és az elmélyítés elmarad.”

„Nehezen biztosítható az iskolák közötti átjárhatóság, ezért a kimeneti követelményeknek (felvételik, érettségik) való megfelelés érdekében részben eltérnek a programtól. A pedagógusok fluktuációja megnehezíti a program fenntartását.”

„A program által támogatott módszerek túlzottan időigényesek, így nem alkalmazhatóak a tanórákon.”

„Nem tudjuk a fenntarthatóság ideje alatt (sokszor már az implementáció ideje alatt sem) megoldani a program finanszírozását. Nem tudjuk megvásárolni a programcsomagokat, mivel azok vagy nagyon drágák, vagy nem is beszerezhetőek. A fénymásolás és a nyomtatás külön anyagi terhet jelent.”

„A hiányzó programcsomagok pótlása rendkívül időigényes, áthidaló megoldásokra kényszeríti a pedagógusokat. Tovább nehezíti a fenntarthatóságot, hogy a tantervet minden 'pótlásra' alkalmas taneszköz beszerzésénél át kell dolgozni.”

Az implementáló iskolákban végzett helyszíni interjúk során az igazgatók közül néhányan nyilatkoztak a programcsomagokkal és a program fenntarthatóságával kapcsolatban, ezekből a véleményekből idézünk:

„Az első körös tankönyvcsomagok megérkeztek, de a fenntarthatóságot már nem biztosították, a további öt év utánpótlása nem megoldott, és az árajánlat, amit kaptunk az Educatiótól, nagyon drága, nincsenek rá forrásaink. A tananyagok késnek, a kifizetett fejlesztéseket még mindig nem kaptuk meg, vagy csak nagyon félkész állapotban.”

„A program kezdetekor (2006. szeptember) nem álltak rendelkezésre a program anyagának megfelelő tankönyvek, illetve taneszközök. Kompetenciafejlesztő könyvek hiányában hagyományos tankönyvekkel dolgoztunk, amiket az internetről letölthető kompetenciafejlesztő feladatok házilag sokszorosított változatával egészítettünk ki. A hiányzó anyagokat, feladatsorokat és szemléltetőeszközöket a pedagógusok maguk állították össze. A házilag tervezett-szerkesztett feladatsorok és egyéb taneszközök lényegesen megnehezítették az órákra való szakszerű felkészülést: egy kompetenciafejlesztő órához legalább háromórányi előkészület volt szükséges.”

„A legproblémásabb a „C” programcsomag adaptálása: a tanórán kívül feldolgozandó ismeretek közvetítésére való szakszerű felkészültség sok előkészületet igényel. A pedagógusok mai helyzete miatt, a szakmai leterheltség és a szerény bérezés mellett a „C” program alkalmazásához szükséges többletmunka nem elvárható.”

Az igazgatók a programcsomagok megítélésakor leginkább a bevezetéssel, adaptációval kapcsolatos technikai, szervezési problémák alapján alkotnak véleményt. Elég nehéz helyzetet kellett menedzselniük azzal, hogy sokszor az alapvető feltételek sem voltak biztosítottak számukra. Másrészt az is befolyásolja őket, hogy hogyan illeszthető be az új program az iskola helyi tantervébe, hogyan tud alkalmazkodni a tanári kar a módszertani elvárásokhoz. Érdeklí őket a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésének lehetősége, a tehetséggondozás, a következő iskolafok elvárásainak való megfelelés, hiszen az iskola eredményességének ez az egyik legfontosabb értékmérője a különböző klienscsoportok megítélése szerint.

A programcsomagokkal kapcsolatos szakmai (kompetenciaterületekkel kapcsolatos) értéktételekben a tanító pedagógusok reflexióira támaszkodva formálnak véleményt az igazgatók. A nyitott kérdésekre adott válaszok és az interjúk tapasztalatai alapján markáns értékeléseket fogalmaznak meg.

4. AZ IMPLEMENTÁCIÓ KOMMUNIKÁCIÓJA

Az implementáló iskolák széleskörűen és sokféle fórumon, gazdag eszköztárral igyekeztek tájékoztatni klienscsoportjaikat, a diákokat, szülőket. Minden intézményben megsokasodtak a belső szakmai rendezvények, tantestületi és szakmai munkaközösségi, valamint informális megbeszélések. A pedagógusok reflexiói és beszámolói szerint a legtöbb és leghatékonyabb tájékoztató formák a tantestületeken belüli fórumok, szervezett és spontán megbeszélések voltak. A leggyakoribb és leghatékonyabb belső tájékoztató és tapasztalatszerzési formák a pedagógusok egymás közötti megbeszélései, az egymástól való tanulás.

A fejlesztő központ (suliNova/Educatio) írásbeli tájékoztatókkal segítette a programcsomagokat alkalmazó iskolák pedagógusait és közösségeit. A kutatás szerint ezeket a pedagógusok mintegy 62%-a értékes és fontos segítségnek tartotta. A tájékoztatás a programcsomagok pedagógiai koncepciójáról, a kompetenciafejlesztés pedagógiai szerepéről, indoklásáról és módszereiről szólt, amely témakörök szemléletet formáltak, érdeklődést keltettek, és az erre fogékony pedagógusokat lelkesítették a pedagógiai gyakorlat megújítására bátorítva. Ugyanakkor az implementációs folyamat előrehaladásával a pedagógusoknak egyre inkább olyan információkra lett volna szükségük, amelyek a mindennapos gyakorlatuk, technikai problémáik kezelésére ad megoldást. Egyre kevésbé foglalkoztatta az implementáló pedagógusokat az anyanyelvi vagy matematikai kompetenciafejlesztés módszereinek részletes bemutatása, annál inkább az elérhetetlen vagy késve érkező, kis példányszámú programcsomagok helyettesítésének lehetősége, vagy a gyakorlatban jelentkező tanítási problémák megoldása.

A fenntartók tájékoztatása is megtörtént. A fenntartók joggal érezhették azt, hogy az iskolák szakmai többletteleher vállalásának finanszírozása az országos fejlesztő központ felelőssége. Az implementációs időszakban a fenntartók felé egyre gyakrabban jutottak el az iskolákból a segítségkérés üzenetei, amely az utófinanszírozással összefüggő pénzügyi problémákban gyökereztek. Sajnos, a fenntartók szűkös pénzügyi helyzete miatt az iskolák nem számíthattak a rokonszenv és az szakmai-erkölcsi támogatáson túl egyébre. Mégis, néhány fenntartó önkormányzat anyagilag is igyekezett a nehéz helyzetbe jutott iskoláknak segíteni. Erről nyilatkozik egy iskolavezető a kutatás során felvett interjúban:

„A HEFOP 3.1.3 program eredményének tartjuk, hogy az önkormányzat elismerően nyilatkozik az iskoláról, és anyagi forrást biztosít a szükséges taneszközök beszerzésére. A program – a fenntartó mellett – a szülők elismerését és támogatását is kivívta.”

Az implementáció során az iskolaszervezeten belüli kommunikáció jelentősen feldúsult, a vezetők személyesen gyakran beszélgettek a munkatársakkal, a személyes hatások révén biztatták és motiválták a pedagógusokat. A nyitott kérdésekre adott igazgatói válaszokból további részletek is megpillanthatók:

„Tájékoztatás hiánya/késése miatt bizonytalanság, ingerültség, kétségbeesés jellemezte a pedagógusokat. A program széleskörű megismertetése szükséges lett volna: nehézkes volt a továbbképzésben részt nem vevő pedagógusok bevonása a programba/ illetve ezen pedagógusok a program céljai iránti elkötelezettségének kivívása.”

„Nehézkes volt a tanári fogadtatás. Jellemző volt a módszerekkel szembeni negatív előítélet, illetve bizalmatlanság. A programot leginkább vezetői motiváltság jellemezte, a tanárok meggyőzése nehézkes volt. A tanárok nem bíztak saját szakmai felkészültségükben. Sokszor szorongtak a hiányos tájékoztatás, a szakmai segítségnyújtás elmaradása és a késő programcsomagok miatt. A pedagógusok maguk gyűjtötték az információkat, és maguk pótolták a taneszközöket. A többletmunka következtében a tanárok veszítettek lendületükből.”

„A szülőket tájékoztattuk, visszajelzések nem érkeztek, legfeljebb olyan „tömegpszichózis” jellegű aggodalmak és nem reális félelmek formájában, hogy hogyan fog az ő kilencedikes gyerekük így leérettségizni.”

„A szülők támogatják a program alkalmazását. A fejlesztés előtt szülői tájékoztatót (fórumot) tartottunk, ahol bemutattuk az új módszertan kínáلتa lehetőségeket. A szülők támogatása többek közt a szülői felajánlásokban is megmutatkozik.”

5. AZ ISKOLAVEZETŐK ELÉGEDETTSÉGE

Az iskolavezetők és a pedagógusok az implementáció folyamatában sok sikert és kudarcot éltek meg. A folyamat vége felé haladva mind fontosabbá vált a számvetés kérdése, vajon az implementáció milyen fejlesztési eredményeket hozott? Az iskolákban a tanév vége felé egyre több belső értékelést végeztek.

Az igazgatók a folyamat során nyert tapasztalataik alapján elégedetten nyilatkoztak a tantestületi szakmai élet felpozíciójáról, az implementációs feladatok és nehézségek megoldáskeresése során kialakuló légkörről. A programcsomagok implementációja „meta-szinten” a tantestületek kohéziójának fokozódását eredményezte. Idézünk az igazgatókkal felvett interjúk anyagából:

„Az egyik legfontosabb eredményességi mutató a tantestület felpozíciója, módszertanilag sokkal felkészültebbek lettek, az iskola hírneve megnőtt, a továbbtanulási arányok javulnak, és a gyerekek is nagyon lelkesek.”

„A tanárok együttműködése tudatosabbá vált. Hét pedagógus vett részt a módszertani továbbképzéseken, belső képzéssel további 15 tanár sajátította el az új ismereteket. Házon belül is tartanak bemutatóórákat, így motiválják a tantestületet a módszer alkalmazására, az új tanárszerep elfogadására.”

„Az egyik legfontosabb eredményességi mutató a tantestület szakmai fejlődése. A program hatására a szakmai megbeszélések rendszeresek lettek, és a különböző tárgyakat tanító pedagógusok közt is kialakult egyfajta szakmai kommunikáció. A tantestület megújult, egységessé vált, van egy közös vezérvonal.”

„A program hatására a tanárok együttműködése tudatosabbá vált, a szakmai megbeszélések rendszeresek lettek. A HEFOP 3.1.3 összekovácsolta a tantestületet.”

„A pályázat hozadéka volt a pályázati tapasztalatszerzés, minek köszönhetően hozzáfértünk a HEFOP 3.1.3 B és a TÁMOP 3.1.4 támogatási forrásokhoz is. A TÁMOP programban az iskolánk már a „B” és a „C” programcsomagok szerinti oktatásra is vállalkozott.”

Az igazgatók az interjúk során az implementációs folyamat egyéb, pozitív hatását is megemlítik, amely elemek a vezetői elégedettséget is tükrözik.

„A továbbképzések lehetőséget nyújtottak a pedagógusok módszertani fejlődésére (és további önképzésre készítették a pedagógusokat).”

„Az iskolánkban szemléletváltás volt: az iskolavezetőknél, tanároknál kialakult az innovatív tanulásszervezés iránti igény. Megújult a módszertani kultúra és eszköztár.”

„A programcsomagokkal szakmailag elégedettek vagyunk: tanórai felhasználásuk eredményes, könnyen adaptálható, a tanárok/tanulók szívesen alkalmazzák. A tanári útmutatók jelentősen megkönnyítik a pedagógusok munkáját. A programcsomagok támogatják a differenciált oktatást, előtérbe helyezik a tanulói aktivitást. A kapcsolódó mérési-értékelési eszközök jól alkalmazhatók.”

„Pedagógusok módszertani felkészültsége jelentősen növekedett: újszerű tanulási környezetben újszerű tanulásszervezési eljárásokkal tanítunk. A tantárgyi keretek leomlanak, egyre gyakoribb az iskola falain kívüli tanulás.”

„A program hatására az iskola nyitottabbá vált partnerei felé. Kialakult a széleskörű kommunikáció.”

„Az iskola társintézményekkel való kapcsolatai erősödtek.”

Az iskolavezetők szinte teljes köre (98%) jelezte, hogy a programcsomagok fejlesztő hatásával behatóan foglalkoztak a tantestületükben, erre irányuló értékelést végeztek, az iskolák 75%-ban írásbeli összegezést is készítettek, amelyet (igaz, kisebb hányadban) megküldtek a fenntartónak, a szülőknek. A 14. táblázat bemutatja a programcsomagok helyi hatásvizsgálatának alakulását (lásd 129. o.).

Az iskolák önreflexióiban, önértékelésében örömdetes a belső vizsgálatok elvégzése, a programcsomagok tanulóakra gyakorolt fejlesztő hatásának szakszerű nyomon követése, az eredmények belső megbeszélése és publikálása. Az implementációt végző iskolák 74%-ában írásbeli értékelés is történt.

14. táblázat
A programcsomagok alkalmazásának hatásáról készült belső értékelések,
szakmai rendezvények és tájékoztatási formák

Iskolai hatástanulmány, szakmai kiadvány, rendezvény	Igen (%)	Nem (%)
Tantestületi szakmai fórumon, értekezleten foglalkoztunk a fejlesztés hatásával	98,0	2,0
Szűkebb szakmai munkaközösségi fórumokon foglalkoztunk a fejlesztés tapasztalataival, a programcsomagok hatásaival	96,3	3,7
A programcsomagok alkalmazásainak hatásaival kapcsolatos tapasztalatainkat bemutattuk szélesebb szakmai körben	72,7	27,3
A fejlesztés-fejlődés tapasztalatairól való összegzést hozzáférhetővé tettük a szülők számára	70,4	29,6
A fejlesztés-fejlődés tapasztalatairól való írásbeli összegzést megküldtük a fenntartónak	60,6	39,4
A programcsomagokkal kapcsolatos tapasztalatainkat megjelentettük kiadványban	48,5	51,5
A programcsomagokkal kapcsolatos tapasztalatainkat a jövőben szándékozunk szakmai fórumokon ismertetni	48,5	51,5
A programcsomagokkal kapcsolatos tapasztalatainkat közzétettük a honlapunkon	46,0	54,0
A programcsomagokkal kapcsolatos tapasztalatainkat a jövőben szándékozunk publikálni	37,1	62,9
Semmiféle követő írásbeli összegezés nem készül	26,1	73,9
A programcsomagok alkalmazásainak hatásaival kapcsolatos tapasztalatainkat publikáltuk szélesebb szakmai körben	25,4	74,6

Az iskolák keveset publikáltak tapasztalataikból, viszont pozitív jelzés az, hogy az iskolák csaknem fele (46%) saját honlapján tette közzé tapasztalatait a programcsomagok alkalmazásáról.

Az implementáló iskolák különböző felméréseket is végeztek a tanulók körében. Ezek szakmailag értékeesebb változatai azok, amelyek a programcsomagok tanulása előtt és azt követően mérték fel a tanulási motivációt, érdeklődést, az egyes kompetenciaterületeken elért fejlesztő hatást, a tanulók viselkedési és magatartási problémáinak alakulását.

A 15. táblázat (lásd 130. o.) bemutatja az összehasonlító és követő helyi vizsgálatok adatait. Az egyes kutatási-mérési irányokban elvégzett belső felmérésekre az igazgatók „igen” és „nem” válaszokat jelölhettek, a vizsgálat meglétét vagy elhagyását jelölve.

15. táblázat
A tanulók körében végzett pedagógiai és egyéb felmérések
a programcsomagok implementációja előtt és után

Vizsgálat, mérés típusa, tartalma	Implementáció előtt		Implementáció után	
	Igen (%)	Nem (%)	Igen (%)	Nem (%)
Követő hatásvizsgálatok	38,8	61,2	64,6	35,4
Tanulási motiváció és tanulási szokások változásainak vizsgálata	44,4	55,6	54,4	45,6
Tantárgyak iránti érdeklődés változásainak vizsgálata	32,1	67,9	46,1	53,9
Tanulói kompetenciaterületek alakulásának vizsgálata, felmérése	54,3	45,7	75,6	24,4
Osztályokban, tanulócsoportokban szociometriai felmérés	45,3	54,7	49,1	50,9
Tanulók magatartási és viselkedési problémáinak értékelése	49,0	51,0	59,1	48,1
Tehetséges tanulókkal kapcsolatos értékelések	38,8	61,2	43,8	56,2
Hátrányos helyzetű tanulók esélyeinek növelését értékelő vizsgálatok	42,0	58,0	46,6	53,4

Az implementáció előtt a tanulói kompetenciák vizsgálata, mérése, illetve a tanulói magatartások értékelése jelent meg a leggyakrabban. Legkevésbé a tantárgyak iránti érdeklődés változásait vizsgálták az igazgatók. Implementáció után a követő hatásvizsgálatokban, a tanulói kompetenciák felmérése és a tanulói motiváció, tanulási szokások változásainak vizsgálata volt a leggyakoribb. Az is jól látszik, hogy az implementáció után jóval nagyobb arányban végeztek vizsgálatokat az iskolák.

A programcsomagok implementációs folyamatának egyik „metaszinten jelentkező” pozitív hatása az iskolák pedagógiai kultúrájának változása a helyi, belső hatásvizsgálatok, értékelő mérések gyarapodása és terjedése.

A pedagógusok körében végzett többdimenziós elemzések⁵ kiderítették, hogy a programcsomagok pozitív értékelését, elfogadását nagymértékben befolyásolta az, hogy egy-egy adott intézmény mennyi segítséget kapott ehhez a munkához, illetve az is, hogy ezt a segítséget hogyan értékelték. Azokban az iskolákban, amelyekben túlzottan magukra maradtak az implementáció során, és túl sok energiát kellett befektetniük, a programcsomagok elfogadása sem történt meg. Ez az összefüggés minden valószínűség szerint az igazgatók értékítéletét is befolyásolta.

5 Lásd részletesen e kötetben Havas Péter pedagógusok véleményét összegző tanulmányában.

6. ÖSSZEFOGLALÁS: AZ IMPLEMENTÁCIÓ MEGÍTÉLÉSE AZ IGAZGATÓK SZEMÉVEL

Az iskolavezetők a programcsomagok helyi implementációját bizakodással várták. Az implementációt olyan iskolai vállalásnak tekintették, amelyből az egész intézmény, mindenekelőtt a diákok és a pedagógusok profitálhatnak. Lényeges indíték volt a diákok tanulási kedvének fokozása, kompetenciáik erősítése, a helyi innovációs lendület dinamizálása, az iskola IKT eszköztárának kiegészítése, az iskola „helyzetbe hozása”, sikerességének növelése.

Az implementációra való felkészítésről-felkészülésről az igazgatók belső, szervezési intézkedésekkel gondoskodtak. A pedagógusok felkészítő tanfolyamai nagyon sok szervezési nehézséggel jártak, a tanfolyamok késtek, egybecsúsztak, a képzésen részt vevő pedagógusok távolléte zavarokat okozott, amely helyzetekben az igazgatók igyekeztek gondoskodni a tanítás zavartalanágáról.

Az igazgatóknak nehéz feladata volt a szülők tájékoztatása, és bizalmának megnyerése. Érzékelték a szülők aggodalmait a programcsomagokkal szemben, mindenekelőtt a következő iskolafokra lépéssel, az érettségivel, a felsőoktatásba jutással és egyéb követelmények teljesítésével kapcsolatban.

Az implementációra való felkészüléskor, és a folyamat során is, az iskolavezetők meszesemenően gondoskodtak a tájékoztatási kötelezettségek teljesítéséről. Gyakran találtak negatív, bizalmatlanságot kifejező visszajelzésekkel pedagógusoktól, szülőktől, diákoktól.

Az implementáció megvalósításakor az egyik legnagyobb probléma a programcsomagokkal kapcsolatban bontakozott ki. Az elmaradt, a késve érkező, megfizethetetlenül drága taneszközök biztosítása az iskolák és vezetőik számára óriási problémává dagadt: a pótlás, a helyi sokszorosítás kényszere, az implementáció helyi forgatókönyveinek folytonos felülírása, a rögtönzött, ideiglenes megoldások sokasága, a kapkodás és az egyre nyomasztóbb finanszírozási gondok együttesen előre nem látható mértékű terhet és feszültségeket okoztak. Az igazgatók heroikus küzdelmet folytattak az implementáció sikerességéért, miközben sokféle helyi kényszermegoldásról (pl. más tankönyvek beszerzéséről, a programcsomagok részleges használatáról, kiegészítő taneszközök házilag elkészítéséről stb.) hoztak kockázatos intézkedéseket.

Az igazgatóknak összességében pozitív véleményük volt a programcsomagokról. Értékelték a pedagógiai koncepció korszerűségét, a kompetenciafejlesztés hatékony és új módszereit, elégedetten nyugtázták a pedagógus munkatársak szakmai felkészültségét, a krízishelyzetekben való helytállását és a szervezeti szolidaritás növekedését. Elégedetten

fogadták és értékelték a pedagógiai koncepció szakmai értékeit, korszerűségét. Egyidejűleg kritikus aggodalmaik is voltak a programcsomagok és a szabályozási környezet, az érettségi követelmények, a helyi tervezési dokumentumok diszkrétenciái miatt. Az iskoláknak és a vezetőiknek többletfeladatokat okozott ezeknek a konfliktusoknak a megnyugtató és vállalható elrendezése.

Az implementáció folyamatában váratlan és sok szervezeti tennivalót jelentett a különböző okokból (nyugdíj, gyes, munkahely-változtatás miatt) kimaradó pedagógusok gyors pótlása.

A programcsomagok alkalmazásához szükséges segítségéről, a mentorálásról az iskolavezetőknek vegyes véleményük volt. A mentorálás szervezetlensége, a mentorok tevékenységének ingadozó szakmai színvonala, a mentorálás késedelmessége az igazgatókat arra készítette, hogy tantestületen belül vagy hasonló helyzetben lévő iskolához forduljanak szakmai segítségért, tanácsokért. Az igazgatók értékelték, hogy ennek köszönhetően a belső, szervezeti kohézió növekedett, a tantestületet összekovácsolta a krízishelyzet, és erősödtek az iskolák közötti kapcsolatok is. Különösen nehezített helyzetben küzdöttek meg ezekkel a gondokkal a kistelepülések iskolái, amelyek nem ritkán magukra maradtak szakmai problémáikkal.

A programcsomagok alkalmazását az iskolavezetők folyamatosan figyelemmel kísérték. Sok óralátogatás, belső szakmai megbeszélés történt, az igazgatók személyesen is igyekeztek az implementáció nehézségeivel küszködő pedagógusokkal foglalkozni.

Az implementáció következtében hihetetlenül megnövekedtek az iskolára és az iskolavezetésre nehezedő adminisztratív és technikai jellegű terhek. Szokatlan méretűvé növekedtek a tájékoztatási és egyéb kommunikációs tennivalóik is: a fenntartó, a szülők, a pedagógus- és tanulóközösség felé folyamatosan információkat szolgáltatottak, miközben tájékoztatták a fejlesztő központot – a vállalt szerződés alapján.

Az implementáció hatásáról az iskolákban sok belső vizsgálódás, feltáró elemzés és helyi kutatás-értékelés történt. Ezekről néhány publikáció született, több iskola a honlapján is közzétette a tapasztalatait, konferenciát és szakmai fórumot szervezett.

Az igazgatók elégedetten állapították meg, hogy az implementáció legfontosabb eredményei a helyi módszertani kultúra erősödése, a pedagógusok nevelői kompetenciáinak erősödése, a tanuló szervezetté válás terén történt előbbre lépés, kapcsolataik erősödése más intézményekkel és a szervezet tudástökéjének növekedése.

Az igazgatók szkeptikusak a program fenntarthatóságával kapcsolatban. Az adatok tükrében látható, hogy a programcsomagok használata visszaszorulóban van, mind kevesebb iskolában használják az eredeti programcsomagokat. Ugyanakkor a korszerű, hatékony tanulás- és tanításszervezési módszerek, a kompetenciafejlesztő eljárások hatékonyan beépültek a tantestületek módszertani eszköztárába.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ INTÉZMÉNYI GYAKORLATA AZ ESETTANULMÁNYOK TÜKRÉBEN

A HEFOP 3.1.3 iskolákban végzett kutatások keretében¹ 2010 tavaszán 10 esettanulmány készült a kompetenciafejlesztő programokat tanító intézmények körében. Az esettanulmányok célja az volt, hogy a mintegy 300 iskola közül kiválasztott intézményekben feltárjuk a kompetenciafejlesztő programok implementációját és hatását. Az intézmények kiválasztásakor igyekeztünk az ország különböző régióiból, különböző iskolatípusokat választani. Fontos szempont volt az is, hogy még tanítsák a kompetenciafejlesztő programokat, illetve hozzájáruljanak ahhoz, hogy iskolájuk bemutatásra kerüljön². A tanulmányban megjelenítjük a HEFOP 3.1.3 iskolákban (zömében Budapesten) készített interjúk implementációra vonatkozó tapasztalatait is.³ A kötetben bemutatott kérdőíves felmérés rengeteg információhoz juttatott bennünket azokról a folyamatokról, melyek a „követő” iskolákban az elmúlt öt évben lejátszódtak, de nagyon fontos tanulsággal szolgálnak azok a tapasztalatok is, melyeket az iskolák közvetlen megismerése során szerezhettünk. Bár a pályázat kiírója igyekezett olyan, viszonylag egységes medret kialakítani az implementáció számára, mely követhetővé teszi az iskolákban zajló munkát, az iskolákban szerzett személyes benyomások arra engednek

1 TÁMOP 3.1.1 6.3.1 és 6.3.2 számú elemi projektek az OFI keretében a kompetenciafejlesztő programok bevezetését, implementációját és hatásait vizsgálta több kutatás keretében a HEFOP 3.1.3 (ún. „követő”) iskolák körében. Ennek része volt egy-egy kérdőíves felmérés, illetve 10 esettanulmány elkészítése. Az esettanulmányok szerzője Papp Ágnes, szerkesztője Kerber Zoltán.

2 A kiválasztott iskolák a következők voltak: Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest; Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen; József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár; Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő; Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc; Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs; Körösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged; Közös Igazgatású Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép; Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok; Tomori Pál Általános iskola, Budapest.

3 Az interjúk esetében anonimitást ígértünk, így nem fedjük fel a nyilatkozók személyét. A következő iskolákban készültek interjúk az esettanulmányokban szereplő iskolákon kívül: Erzsébetvárosi Általános Iskola és Informatikai Szakközépiskola, Budapest; Európa 2000 Közgazdasági, Idegenforgalmi és Informatikai Középiskola, Budapest; Áldás Utcai Általános iskola, Budapest; Kispesti Deák Ferenc Gimnázium, Budapest; Kürt Alapítványi Gimnázium, Budapest; II. Rákóczi Ferenc Általános és Magyar-Német Két Tanítási Nyelvű Iskola, Miskolc; Bókay Árpád Általános Iskola, Budapest; Vass Lajos Általános Iskola, Budapest.

következtetni, hogy a programcsomagok bevezetése, működtetése nagyon sokféle változatban valósult meg, rengeteg helyi adottság, feltétel árnyalta a központilag adott kereteket. Arról nem is beszélve, hogy az implementáció központilag ígért feltételei sem valósultak meg zökkenőmentesen. Az intézmények számos kérdésben magukra maradtak.

A tanulmány elsődleges célja az, hogy a különböző megvalósítási formák között felismerje az általános tendenciákat, tanulságokat, de az intézmények közvetlen, egyedi tapasztalata felől mutassa meg azokat.⁴

A PÁLYÁZATI RÉSZVÉTEL INDOKAI

Az iskolák leginkább azért vettek részt a HEFOP 3.1.3 pályázaton, mert innovatív szemléletűnek tartják magukat, úgy érezték, hogy a kompetenciafejlesztő programok tanításába való bekapcsolódás lehetőséget ad a tantestületnek a módszertani fejlődésre, illetve az intézménynek a fejlődésre. Ezeket az indokokat nem öncélúan határozták meg az iskolák, hanem érzékelték a társadalmi, szülői elvárások megnövekedését. Másrészt egyre inkább nyilvánvaló, hogy a gyerekek is változnak, a régi módszerek már nem elegendőek, szükség van a tanulási motiváció növelésére. A változó körülmények között az iskola is változik, a tanári munkával kapcsolatos elvárások is változnak.

Másrészt az iskolák azt sem tagadták, hogy a pályázat segítségével lehetőséget látnak arra, hogy technikai, a tanári módszertant segítő eszközöket szerezzenek be (interaktív táblák, tanulói laptopok stb.). Ez a szempont az indokok másik nagy csoportját alkotta.

A szakközép- és szakiskolák esetében a társadalmi háttér változása, a gyereklétszám csökkenése miatti felvételi kompromisszumok még csak erősítik ezeket az indokokat: a miskolci szakközépiskola a következőképpen fogalmazta ezt meg: *„A kompetenciaméréseken a diákok rossz eredményeket értek el, nehezen lehetett tanítani őket a hagyományos módszerekkel. A megváltozott világban (sok szétesett család, sok munkanélküli a családban, családok megélhetése nehéz) nem könnyű a gyerekeket rávenni arra, hogy iskolába járjanak és rendszeren tanuljanak, nagyon nehéz motiválni őket. Ugyanakkor a gyermeklétszám is csökken, így a középiskolák nagyon sok gyereket vesznek, akiket korábban nem vettek volna fel, kevesebb gyerek jelentkezik az iskolába. Márpedig a létszám biztosítása az iskola életben*

⁴ Mivel a közvetlen tapasztalatok a HEFOP 3.1.3 iskolák kb. 7-8%-ából származnak, általános megállapításaink a felmérés eredményeivel összevetve általánosíthatók. Viszont a közvetlen tapasztalatok olyan részletekbe is bepillantást engedtek, melyek a nagy kvantitativ felmérés elemzése során – természetéből adódóan – nem derülhettek volna ki. Az esettanulmányok tapasztalatainak beépítése a felmérést elemző tanulmányokba már szétfeszítette volna azok kereteit, ezért mutatjuk be külön tanulmányban őket. Még akkor is, ha ez a megoldás azzal jár, hogy óhatatlanul ismétlődnek egyes témák.

*maradásának a feltétele. Ezért van szükség mindig az újításokra.*⁵ A pécsi szakközép- és szakiskola esetében teljesen hasonló a helyzet: „Azért nagyon fontos ez az újító szemlélet, mert az iskolába sok hátránnyal és problémával küzdő diák jár, és ő viszonyuk a tanuláshoz, iskolához sokszor problematikus. Ugyanakkor az iskola csak akkor lehet sikeres, ha ezeket a gyerekeket is be tudja vonni a munkába, és el tudja juttatni őket a sikeres záróvizsgáig. Ez pedig csak olyan módszerekkel és tartalmakkal lehetséges, amelyek motiválják, érdekeltté teszik őket, bevonják a munkába és a sikerbe. Olyan szemléletet kell, hogy elsajátítsanak, amely alkalmassá teszi őket a későbbi munkavállalásra.”⁶ Ennek a munkának – ahogy ezt Pécsen is megfogalmazták – rövid távú és hosszú távú céljai is vannak. Rövid távon nyilván a legfontosabb cél a kompetencia alapú oktatás bevezetése és elterjesztése, és a programba bevont tanulók motiváltságának, munkához való viszonyának javítása. Hosszú távon tudja kifejteni a legfontosabb hatásait a program: lehetőség adódik egyrészt arra, hogy kialakítsák azokat a kompetenciákat, melyek alapján a tanulók képesek lesznek az egész életen át tartó tanulásra, másrészt megfelelő szakember-utánpótlással lehetőség lesz a régió munkaerő-piaci igényeinek kielégítésére, a foglalkoztatási színvonal javítására.

Az általános iskolák is megfogalmazzák ezt a problémát, de ez náluk még úgy jelenik meg, hogy egyre erősebben észlelik a pedagógusok a gyerekek megváltozását, a motiváció csökkenését, azt, hogy egyre nehezebben, egyre több erőfeszítéssel lehet csak a motivációt és a figyelmet fenntartani a tanórákon. Nyilvánvaló, hogy a módszereken kell változtatni. A módszerek megváltoztatásához azonban más taneszközök is kellenek. Ehhez a változtatáshoz adott óriási lehetőséget a HEFOP 3.1.3 pályázat, hiszen a kompetenciafejlesztő programcsomagok biztosításával az eredeti szándékok szerint⁷ levették volna a pedagógusok válláról a házilagos módszerekkel összeállított tananyagok elkészítésének terhet. Egyes iskolákban egyenesen úgy érezték, hogy az általuk már régóta járt útra tért rá a központi oktatásirányítás. A Tomori Pál iskolában (Budapest) így fogalmaztak: „Az iskola nagyon örült, mikor megkezdődött a HEFOP 3.1.1-es pályázat, úgy éreztük, hogy utolért bennünket a NAT, annyira megegyezett szellemiségében a kompetencia alapú oktatás az iskolánkban folyó munkával. A pályázat jóvoltából az iskolánkban eddig folyó, önállóan kialakított munkához további óraterveket, taneszközöket kaptunk.”

Végül nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a szempontot sem, hogy a 2000-es évek közepén, a 2003-as NAT elkészülte után⁸ (ahol már a kompetenciafejlesztés került

5 Részlet a miskolci Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola esettanulmányából.

6 Részlet pécsi Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola esettanulmányából.

7 Sajnos a pályázat legkényesebb pontja éppen ez az elem lett: a programcsomagok nehezen, hiányosan, késve, nem megfelelő számban jutottak el az iskolákba, így a házilagos módszerek ugyanúgy megmaradtak, sokszorosításban, fénymásolásban, a munkatankönyvek nem rendeltetésszerű használatában. (Ezt a problémát még részletesen elemezzük a későbbiekben.)

8 Kiegészülve a NAT 2007-es felülvizsgálatával, ahol már az EU kulcskompetencia-rendszere is adaptálásra került.

a középpontba) a pedagógiai szaknyelvbe, „közhangulatba” is hihetetlen erősen beépült a kompetenciafejlesztés igénye. Óriási mértékű központi fejlesztések (ennek volt legnagyobb eleme a sulíNova Kht.-ben zajló programfejlesztés), továbbképzések zajlottak. A tankönyvkiadás is középpontba állította a kompetenciafejlesztést. Az innovatív, mindig minden új kezdeményezésbe belevágó iskolák körében teljesen természetes út volt az, hogy bekacsolódnak a kompetenciafejlesztő programcsomagok kipróbálásába, alkalmazásába.

PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSE

A pályázók azt vállalták, hogy sikeres pályázatuk esetén adaptálják, és pedagógiai tevékenységük során alkalmazzák az oktatási programcsomagokat, módszertani eljárásokat. A nyertes intézményekkel szemben a következő elvárások voltak a pályázati kiírás alapján:⁹

- a kompetencia alapú oktatás pedagógiai feltételrendszerének, kultúrájának biztosítása,
- befogadó intézményi környezetben az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, készségek és képességek megteremtése, fejlesztése,
- az intézmények pedagógiai programjának korszerűsítése az új tartalmaknak és eljárásoknak megfelelően,
- az intézményi együttműködés fejlesztése a fenntartókkal, a szülői szervezetekkel, a lakóhelyi környezetben lévő szervezetekkel.

A pályázat szakmai előírása volt, hogy két kötelezően előírt (szövegértés, matematika) és legkevesebb egy szabadon választott programcsomagot (idegen nyelv, életpálya-építés, szociális, életviteli, környezeti, IKT) alkalmazzon a nyertes intézmény. Ezenkívül meghatározott óraszámú és tematikájú továbbképzéseken való részvétel is kötelező volt.

Az esettanulmányok tapasztalata az, hogy az iskolák nagyon sokféle variációban vezették be a programcsomagokat, a bevezetési állapot (2006/2007-es tanév) azonban az elmúlt években alapvetően megváltozott. Jóllehet az iskoláknak fenntartási kötelezettsége 2013. január 31-ig áll fenn, az elmúlt években alapvetően erodálódott az elképzelt rendszer. A 2006-os induláskor az esettanulmányok tanulságai alapján az iskolák jóval több kompetenciaterület indítását vállalták, mint az a pályázati feltételek alapján minimálisan kötelező lett volna. Olyan iskolák is vannak, melyek minden kompetenciaterületen bevezették, akár több évfolyamon is a programcsomagok tanítását.

⁹ A teljes pályázati dokumentáció, segédanyagok, projektindító konferencia anyagai stb. ezen a linken letölthetők: <http://old.okmt.hu/main.php?folderID=674>

- *Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest:* A következő kompetenciaterületek tanítását vállalták az induláskor: matematika, szövegértés-szövegalkotás, IKT, szociális, életviteli és környezeti kompetencia, idegen nyelv. A 2006-os indulásnál azt vállalta minden pedagógus, hogy egy tanulócsoportjában kipróbálja a kompetenciafejlesztő tananyagokat.
- *Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen:* Az iskola minden kompetenciaterületen elindította kompetenciafejlesztő programcsomagok tanítását, voltak osztályok, ahol több kompetenciaterület is indult egyszerre, attól függően, hogy milyen kollégák tanítottak az osztályban.
- *József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár:* Két-két első, illetve ötödik osztályban indult. Matematikából „A” és „C”, Szövegértés, szövegalkotás kompetenciaterületen „A” és „C”, szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterületen „A”, „B” és „C” csomagokat egyaránt alkalmaztak, illetve 5.-ben az életpálya-építés kezdődött.
- *Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő:* Induláskor 1-1 osztályban kezdték meg a programcsomagok tanítását. Alsóban „A” modulokat választottak: szövegértés, szövegalkotás és matematika kompetencia-területet. Felsőtagozatban óvatosabban kezdték, nem mertek a fő tárgyakból rögtön a teljes óraszámot lefedő „A” modulokkal indulni. „B” modulok: szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület, IKT és szövegértés, szövegalkotás kompetenciaterület.
- *Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc:* Az iskolában 1. évfolyamon indult a kompetencia alapú képzés magyar (szövegértés és szövegalkotás), matematika és szociális, életviteli, környezeti kompetenciák területeken (6 kolléga kezdte el munkát). Azóta is minden évfolyamon indul 1-1 osztály ezzel a tematikával és módszerrel, kivéve a matematikát, viszont a helyzet és a feltételek közben alapvetően megváltoztak.
- *Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs:* Induláskor a szövegértés-szövegalkotás 1 szakközépiskolai és 1 szakiskolai, a matematika 2 szakközépiskolai, a szociális, életviteli és környezeti kompetencia-terület 1 szakközépiskolai és 1 szakiskolai osztályban indult. Az életpálya-építés, az angol és német szintén 1-1 osztályban indult.
- *Kőrösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged:* Matematika, szövegértés és szociális, életviteli, környezeti kompetenciaterületeken indult el az oktatás, 1-1 osztályban (4 osztály van egy évfolyamon) vegyesen. Az döntötte el, hogy melyik kolléga vállalkozott rá.

- *Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép*: Minden kompetenciaterületet bevezettek óvodától 8. osztályig (közös igazgatású intézmény). A mostani 8. és 4. osztály kezdte 2006-ban.
- *Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok*: Az iskola a szövegértés-szövegalkotás és a matematika kötelező kompetenciaterületek mellett az életpálya-építés területét választotta bevezetésre a 2006/2007-es tanévtől két 9. évfolyamos osztályban felmenő rendszerben. A matematika „A” típusú programcsomagját a két osztályban vezették be felmenő rendszerben a 2006/2007-es tanévtől.
- *Tomori Pál Általános Iskola, Budapest*: A matematika, a szövegértés, szövegalkotás és szociális, életviteli és környezeti kompetenciák oktatása egy első és egy ötödik osztályban indult el.

A programcsomagok bevezetésekor az iskolák nagyon sokféle szempont szerint választották ki (a kötelezőkön kívül), hogy mely kompetenciaterületeket választják, s hogy mely évfolyamokon. Ez leginkább attól függött, hogy a pedagógusok közül kik, milyen mértékben voltak hajlandók részt venni a programban, másrészt ez nagyjából meghatározta azt is, hogy mely osztályokat választották ki. Természetesen arra is látunk példát, hogy szakmai koncepció (1. és 5. évfolyam) határozta meg a választást.

A programcsomagok órarendbe illesztését is sokféleképpen valósították meg az iskolák, a két-három tantárgyi kompetenciaterületet (szövegértés-magyar, matematika, illetve idegen nyelvek) leginkább más tantárgyakba illesztették a programcsomagok tanítását. Itt is sokszor az határozta meg a rendszert, hogy a programban részt vevő tanárok milyen szakosak voltak, kik tanították az adott osztályt. Az iskolák egy másik része ezt részletesen kidolgozott óra- és modultervben határozta meg. Egy ilyen részletesen kidolgozott tervet készített a szigetcsépi általános iskola. Példaként álljon itt az első évfolyamra készített táblázatuk (1. táblázat, lásd 141. o.).

Érdemes megfigyelni, hogy milyen alaposan végiggondolt rendszerben építették be a különböző kompetenciaterületek „A” és „B” moduljait a tantárgyi rendszerükbe. Különösen érdekes ez a kereszttantervi jellegű kompetenciaterületek esetében.

A „C” típusú modulok alkalmazása is megjelent a kezdetekkor, ennek előnyeit leginkább a középiskolák látták: *„A tanórán kívüli időszámban a „C” típusú programcsomagok keretében az egyik osztályban folyik célirányosan a munka világára felkészítő pályaeorientáció*

1. táblázat

Kompetencia alapú oktatás óra- és modulterve az első évfolyamon
(Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép)

Tantárgy	Magyar nyelv és irodalom	Matematika	Természet- ismeret	Ének-zene	Rajz/Vizuális kultúra	Életvitel és gyakorlati ismeretek	Népismeret/ néptánc	Testnevelés és sport	Nemzetiségi nyelv (német)
Kompetenciaterület									
Szövegértés-szövegalkotás	A modul 260 óra	B modul 4 óra (a+b) (12x15 perc)	B modul 4 óra (a+b) (12x15 perc)	B modul 1 óra (3x15 perc)	B modul 1 óra (3x15 perc)		4 óra (12x15 perc)		
Matematika		A modul 148 óra	B modul 5 óra b) 225 perc	B modul Művészetek 5 óra (225 perc)	B modul Művészetek 5 óra (225 perc)			B modul Matematika 5 óra (225 perc)	
Életpálya-építés	B modul 6 óra	C modul 30 óra	A modul a) 24 óra b) 24 óra	A modul 9 óra	A modul 15 óra	A modul 24 óra		A modul 20 óra	
Szociális kompetencia (B és C modul, lásd szöveges rész)		B modul 6 óra	A modul a) 24 óra b) 24 óra	A modul 9 óra	A modul 15 óra	A modul 24 óra		A modul 20 óra	
Időgen nyelv			A modul a) 24 óra b) 24 óra	Művészetek A modul 24 óra Komplex óra	Művészetek A modul 24 óra Komplex óra	A modul 24 óra		A modul 20 óra	
IKT*	B modul 10/5 óra	B modul 10/5 óra	B modul 10/5 óra			B modul 10/5 óra	4 óra (36x5 perc)		
NFT összesített óraszám	281 óra	203 óra	120 óra (a+b)	24,5 óra	30,5 óra	63 óra		45 óra	36 óra

együtt a munkapiac-ismerettel, továbbá olyan komplex projektek valósulnak meg, amelyek szórakoztató és izgalmas tevékenységek keretében segítik azoknak az emberi értékeknek, a későbbi munkahelyzetekben hasznos tulajdonságoknak, képességeknek, kompetenciáknak az elsajátítását és fejlődését, mint az együttműködés, a sportszerűség, a tolerancia, a kardarctúrás, a szolidaritás, az önállóság, az önbemutató, az önérték-értékesítés és a konfliktuskezelés.” (Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok)¹⁰

AZ IMPLEMENTÁCIÓ TECHNIKAI AKADÁLYAI

Az optimális implementációs folyamat legnagyobb akadályát a taneszközökkel kapcsolatos anomáliák jelentették. A taneszközök kellő számú beszerzése szinte minden iskolában lehetetlen feladat volt. A pályázat első szakaszában a késések ellenére kezelhető volt a helyzet (ez sem volt általános érvényű), azután a 3.1.3 B pályázat ismét segített egy kicsit a helyzeten, de a teljes körű fenntartás 2013-ig lehetetlen.

Az iskolák sokféle megoldási móddal próbálkoztak, leggyakrabban a házi sokszorosítást próbálták meg, de ez nagyon idő- és pénzigényes megoldás volt. Ráadásul nem is lehetett elszámolni ezeket a költségeket. A fénymásolás költségeivel a pályázat írásakor nem számoltak, így a sokszorosításra fordított összegek hivatalosan nem tartoztak a leírható költségek közé. *„Az elszámolás szigorú szabályozása következtében a program adaptációja váratlan és súlyos anyagi terhet rótt az iskolákra. Az első hurrá után jött a feketeleves, minden késve érkezett, és rengeteg pluszpénz elment, például a fénymásolásra. Az ilyen költségek nem voltak előre betervezve, így el sem lehetett számolni őket.”¹¹* Álljon itt a Belvárosi Tanoda tapasztalata: *„Rengeteg problémát okozott a taneszközök beszerezhetetlensége. A füzetek nem érkeztek meg időben, sokszor már végére értek a pedagógusok az anyagnak, amikor megkapták. Az interneten védett PDF fájlokban érhetők el a kompetenciafejlesztő taneszközök, így használhatatlanok az órán, főleg, ha a tanulói laptopokat is használni akarják, illetve a megoldásokat az elektronikus változatba írnák bele. Ezeket a fájlokat vissza kellett konvertálni, hogy használhatók legyenek. Így vált lehetségessé, hogy csak azokat a feladatokat vegyük ki, sokszorosítsák, amelyek kellenek. Ez rengeteg időt és vesződséget okozott. A színes kerettel ellátott PDF változatok a sokszorosításkor óriási pluszköltséget jelentenének, így azokat is el kellett távolítani. A papíralapú tankönyveket és taneszközöket egyébként a könyvtárból kölcsönzik ki a diákok.”¹²* Egyéb informatikai nehézségek is voltak. Egy másik budapesti interjú során a következő anomáliára derült fény: *„A classmate PC-ken használt tananyagokat*

¹⁰ Részlet az iskola esettanulmányából.

¹¹ Részlet egy budapesti általános iskola igazgatójával készített interjúból.

¹² Részlet a Belvárosi Tanoda esettanulmányából.

a kezdetektől fogva folyamatosan frissítettem, előfordult azonban, hogy az újabb verziók nem futottak a gépeken és az iskola informatikusa sem tudott megoldást találni a problémára. Ilyenkor a forgalmazón keresztül a gyártótól kértem és kaptam segítséget."

Szigetcsépen is hasonló a helyzet: „A tananyagok is késtek. Mindent beszerezték, amit lehet. Az anyagokat a kollégák másolják. Jobb lenne, ha rendelkezésre állnának a programcsomagok, de így is megoldják. Az önkormányzat támogatta az iskolát elvi szinten is és gyakorlatilag is. A programcsomagok hiányát fénymásolással hidalják át, és próbáltak legjobban illeszkedő tankönyveket találni hozzá (szülők is igénylik). Egy évben megpróbálták tankönyv nélkül, de a szülők hiányolták. Jó a helyzet, mert náluk a szülők a gyerekek mögött állnak még, figyelnek az iskola munkájukra, életükre. A programcsomagok tankönyvei hiányoznak, mert jónak találták mindegyiket. Ugyan voltak benne hiányok, de ez áthidalható volt. A Mozaik Kiadó tankönyvei jól használhatók, az eredeti tankönyveket az árak miatt nem tudják beszerezni.”¹³ Kényszerű megoldássá vált az iskolákban a könyvtári kölcsönzési rendszer, hiszen munkatankönyvek esetében ez meglehetősen nehézkessé teszi a használatot. Voltak iskolák az interjúk tapasztalatai alapján, ahol a szülők segítettek a sokszorosításban, kihasználva ilyen irányú kapcsolataikat, lehetőségeiket. Dombóváron a következőképpen oldották meg: „Az iskolában kialakítottak két kompetencia-tantermet, egyet magyarból, egyet matematikából. Itt nyolcszögletű asztaloknál csoportokban ülnek a diákok (kb. 26 fős osztályok vannak), jól tudnak csoportmunkát végezni. Van interaktív tábla, laptop, projektor, a falakat a diákok munkái, produktumai takarják. Itt tartják az eszközöket, munkatankönyveket is. Sok gond volt, de sikerült megszervezni, hogy valóban ezt tanulhassák. Az azonban nagy gond, hogy otthonra másik tankönyvet kell használni.”¹⁴ Tehát az iskolák egy része úgy oldotta meg a „taneszköz mizériát”, hogy az iskolában használták a diákok a kompetenciafejlesztő programcsomagokat, de hogy otthonra is legyen tankönyvük, ezért megrendeltek az iskolák másfajta tankönyveket is. A programcsomagok ára olyan nagy volt, hogy ezek megfizettetése a szülőkkel lehetetlen volt. A pécsi tapasztalatok is ezt erősítik meg: „A programcsomagok hiányát fénymásolással tudták megoldani. Használják a programcsomagokat, de szelektálva, nem mindent. Mellette párhuzamosan másik tankönyveket használnak, kell a diákoknak a tankönyv. A munkatankönyvek nagyon jók voltak, de nincs rá több tízezer forint. Ha árban nem lett volna ilyen nagy különbség, biztosan sokan választják. Tehát összekapcsolták a módszert és a feladatlapokat egy másik tankönyvcsaláddal.”¹⁵ Szolnokon is hasonló a probléma: „Nagy hátrány, s egyben előny is, hogy az anyagi és gyakorlati nehézségek miatt nem tudták mindig a szoros követést alkalmazni. A könyvek nem jelentek meg, illetve nem tudták megvenni őket. Az, hogy egy-egy évfolyam könyvei nagyon sok kötetből állnak, ez ko-

13 Részlet a szigetcsépi Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola esettanulmányából.

14 Részlet a dombóvári József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolájának esettanulmányából.

15 Részlet a pécsi Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola esettanulmányából.

moly feszültséget okozott a diákokban és a szülőkben. Nehéz volt meggyőzni őket, hogy attól az anyagot teljesítették, hogy nem vették át az összes könyvet. Mikor a HEFOP kifutott, volt egy utófinanszírozási lehetőség (3.1.3 B), ezt tankönyv és tananyag vásárlására költötték, de ami nincs, azt nem lehet megvenni. A fenntartásban ez nagy nehézségeket okoz. Módszer-tanilag fenntartják, de az eszközparkot nem tudják biztosítani. (...) A TÁMOP keretében most megkapták a DVD-ket és CD-ket, de a sokszorosítás nagy probléma. A magyart tanító tanár elmondta, hogy másik tankönyvet használ, de mindig átvesz a programcsomagokból, ha jó anyagokat talál az órai témához. Ilyenkor fénymásolnak. Ezzel a modulok eltűnnek, de sok témakör tárgyalásánál visszanyúlnak egy-egy modulhoz.”¹⁶ 2009-től a fejlesztő sulinova/educatio interneten is elérhetővé, letölthetővé tette a programcsomagok utolsó változatát, mely lehetőséget számos iskola kihasználta, de nem lehet teljes programcsomagokat házilagos módon sokszorosítani.

Az iskolák azt is kezelendő problémának élték át, hogy egy-egy programcsomag nagyon sok könyvből/eszközből állt, melyet a szülők képtelenek voltak mind megvenni. Erről részletesen a budapesti Tomori Pál Általános Iskolában beszéltek: „A kompetencia alapú programcsomagnál pl. egy évfolyamon csak a 12 db magyar könyv 16-20 ezer forint, ez nem megvehető. Egyébként is sok a 12 könyv, riasztó, és nem magyarázható meg, hogy a drága könyvekből esetleg miért csak 6-ot végeztek el, s hogy így is elvégezték az évfolyam anyagát. Ez olyan probléma, amit feltétlenül meg kellene oldani a későbbiekben.”¹⁷ Ez a probléma több iskolában megfogalmazódott. Ha egy programcsomag meghatározott mennyiségű tan-eszközből áll, hogyan lehet, hogy a fele mennyiségű taneszközzel is el lehet végezni a programot. A szülők részéről logikus kérdésre természetesen az iskolák megpróbálták korrekt módon válaszolni, s elmondani, hogy a modulrendszerű oktatás óriási variációs lehetőséget biztosít, de belátható, hogy ezt nehezen lehet megértetni a szülőkkel.

Az interjúk egyik legfőbb tapasztalata az volt, hogy a taneszközökben felmerülő hiányokat a pedagógusok megpróbálták saját maguk kipótolni. Maguk készítettek feladatsorokat. A házilag tervezett-szerkesztett feladatsorok és egyéb taneszközök lényegesen megnehezítették az órákra való szakszerű felkészülést: egy-egy kompetenciafejlesztő órához több órányi előkészület volt szükséges. Ez sok esetben megterhelő többletmunkát jelentett a pedagógusok számára, nem egy esetben saját anyagi áldozatvállalásukkal valósulhattak csak meg. Ilyen feltételek mellett tartósan és eredményesen nem lehet működtetni a programot.

A technikai nehézségeket fokozták az interaktív táblákkal, classmate PC-ekkel kapcsolatos problémák. Ezen problémák megoldása is számos esetben nagyon sok időt és

¹⁶ Részlet a szolnoki Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola esettanulmányából.

¹⁷ Részlet a budapesti Tomori Pál Általános Iskola esettanulmányából.

bosszúságot okozott. Nem egy iskolában háttérbe is szorult az alkalmazásuk. Természetesen szerencsére voltak jó példák is a technikai eszközökkel kapcsolatban, számos iskolából pozitív tapasztalatokat osztottak meg velünk a pedagógusok és az igazgatók. Az IKT- és SĐT-továbbképzéseket fontosnak és jónak tartották, bár számos esetben felmerült, hogy többre lett volna szükség. Az esettanulmányok és interjúk tapasztalataiból jól látszik, hogy a kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációjában nem ez a terület volt a legproblémásabb. Az elkerülhetetlen technikai problémák, hibák ellenére az informatikai eszközök implementálása többé-kevésbé megtörtént.

Az esettanulmányok ékes bizonyítékát adták annak, hogy az iskolák alkalmazkodóképessége, leleményessége és áldozatvállalása szinte határtalan, de azt is látni kell, hogy a taneszközökkel kapcsolatos ellátási problémák alapvetően rendítették meg a kompetenciafejlesztő programcsomagok implementálásának eredményességét, sikerét. Az iskolákban készített interjúk másik fontos tapasztalata, hogy a taneszközök késése, elérhetetlensége, az állandó bizonytalanság abba az irányba terelte az iskolákat, hogy a piacon meglévő egyéb („hagyományos”) tankönyveket használták továbbra is, és a kompetenciafejlesztő anyagokkal csak kiegészítették az oktatást, olyan mértékben, ahogy tudták, ahogy lehetőségük volt rá. Ahogy egy budapesti tanárnő fogalmazott: *„Én szeretném folytatni, csak nem teremtik meg a hátteret, hogy folytatni tudjam.”*

Egy ilyen méretű országos szintű fejlesztést hiba volt ennyire kiszolgáltatni a taneszköz-ellátási anomáliáknak. Nem beszélve arról, hogy a tömeges fénymásolás óriási plusz terhet – anyagi és humán erőforrás szempontból is – rótt az iskolákra. Az egész fejlesztés hi-telessége, fenntarthatósága kérdőjeleződött így meg. Nem lehet egy több száz iskolát érintő, óriási költségeket felemésztő fejlesztést és implementációt csak az iskolák áldozatvállalására és leleményességére építeni. A HEFOP 3.1.3 ún. „követő” iskolák körében végzett felmérés tapasztalatai¹⁸ azt mutatták, hogy a 2009/2010-es tanévre az iskolák háromnegyede már csak töredékében, egy részük pedig már semmilyen formában nem tanította a kompetenciafejlesztő programcsomagokat, jóllehet a sikeres pályázókkal 2013-ig tartó fenntartási kötelezettséget írtattak alá a pályázat elnyerésekor.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ INTÉZMÉNYI TANULSÁGAI

Az implementáció egyik fontos előfeltétele volt a továbbképzések elvégzése. A pályázat négy 30 órás továbbképzés elvégzését teszi lehetővé, melyből kettő kötelező volt, kettő pedig vá-

¹⁸ Lásd e kötetben Havas Péter igazgatók véleményét összegző tanulmányát.

lasztható. Az esettanulmányokban szereplő iskoláknak általában pozitív tapasztalataik voltak a továbbképzések tartalmával, színvonalával kapcsolatban. Itt-ott azért elhangzottak kritikák is (főleg azon iskolák körében, ahol a korszerű tanítási módszerek terén az adott iskolában a pedagógusok nagyon felkészültek voltak) mind a szakmai tartalom, mind a hatékonyság vonatkozásában. Az interjúkban (főleg budapesti iskolákról van szó) számos kritika érte viszont a továbbképzéseket. Több esetben korábban kezdődött a programcsomagok bevezetése, tanítása, mint az arra felkészítő továbbképzés, azaz gyakran párhuzamosan kellett a tanároknak tanítani és képzésre járni. Több esetben a továbbképzést vezető személyek szakmai tudását, alkalmasságát érte kritika. A 120 órás képzést az iskolák zömében teljesítették a pedagógusok. Azt nehezményezték, hogy a módszertani képzéseken sokszor együtt vettek részt az óvoda-pedagógusok és a középiskolai tanárok. Ez nem volt szerencsés megoldás, hiszen az érintett korosztályok annyira eltérnek egymástól, hogy ez kihat a módszertanra is. Voltak iskolák, ahol a tanári kar lehető legnagyobb része igyekezett részt venni a képzéseken. *Szigetcsépen a következő tapasztalatokról számoltak be: „A bevezetéskor a késés okozott gondot. Már előző márciustól szerettek volna felkészülni, de még a szerződést is csak augusztusban kötötték velük. A képzések csak ezután jöttek. Párhuzamosan kellett felkészülni és tanítani. A 17 pedagógus szinte mindegyike akarta, a fele azonnal el is kezdte az oktatást és a képzéseket, a második év végére 11 kolléga el is végezte a képzéseket. Nagyon sok óra továbbképzésre jártak, például a matematika és a szövegértés kompetencterület továbbképzéseit mindenki elvégezte, a más szakosok is, a keresztntantervi programcsomagok miatt. Volt olyan pedagógus, aki 12 képzésen vett részt. Ez nagyon jól használható a „B” típusú keresztntantervi moduloknál.”*

A sikeres implementáció legnagyobb hátráltatója tehát az volt, hogy az iskolák úgy érezték nem kapnak elég támogatást, segítséget, a fejlesztő által ígért feltételek pedig nem valósultak meg.¹⁹

Az implementáció másik nagy hátráltatója pedig az a pedagógiai környezet, melybe az iskolák tartoznak. A diákok továbbtanulásának elősegítése az egyik legfontosabb célja az iskoláknak. Az általános iskolák esetében a sikeres középiskolai felvételi, a középiskolások esetében pedig a sikeres érettségi vizsga, illetve felvételi. A középiskolák nem veszik figyelembe, hogy milyen program szerint tanulnak a diákok. A *dombóvári* iskolában így látják ezt a problémát: *„Ha nem kapnak segítséget, támogatást, akkor el is halhat a módszer, pedig alapvetően szeretik, elégedettek. Ugyanakkor 100%-osan nem lehet mindent a kompetencia alapú oktatással megvalósítani. A városi középfokú iskolák nem a kompetenciafejlesztő oktatást követik (egy szakközépiskolát kivéve), tehát nem ezt várják el a diákoktól. Nem is mutatnak semmilyen érdeklődést az iskolában folyó munka iránt. Most megy ki először*

¹⁹ Lásd részletesen ebben a kötetben Havas Péter pedagógusokról szóló tanulmányában a többdimenziós elemzések tapasztalatairól szóló összefoglalást.

a 8. évfolyam, most fog kiderülni, hogy hogyan állják meg a helyüket. Ezért is veszik a kompetenciafejlesztő anyagok mellé a hagyományost is, hogy a gimnáziumba menők ne szenvedjenek hátrányt. Fontos lenne szabályozni, hogy mit kérhetnek a kimenetnél.”²⁰ Szolnokon az érettségi felől érzékelik a problémát: „Most fog érettségizni az első HEFOP-os évfolyam. Az emelt szintű érettségihez ez az anyag nem elég, a követelmények szerint a fakultációt vezető kolléga hozzá vesz az anyaghoz. Ez az anyag középszintű érettségire nagyon jó.”²¹

Az implementáció fontos eleme tehát az is, hogy az iskola súlyoz a különböző elvárások között, s megpróbál megfelelni a sokszor nagyon eltérő, akár még egymásnak ellentmondó igényeknek is. Ennek általában a tapasztalatok szerint a kompetenciafejlesztő programcsomagok teljes körű implementációja látta kárát, de érzékelni és értékelni kell azt az óriási erőfeszítést is, melyet az iskolák annak érdekében tettek, hogy a programcsomagok tanítását – különböző mélységben, szinten, azaz az eredetiket vagy csak részben az eredetit, esetleg már csak szellemében – megőrizték pedagógiai programjukban. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a programcsomagok implementációja, illetve adaptációja egy adott iskola pedagógiai programjába számtalan egyedi tényezőtől, az iskola egyedi adottságaitól, környezetétől, az oda járó gyerekek életkorától, összetételétől, a képzési céloktól is függ. A kompetenciafejlesztő programcsomagok ilyen értelemben óriási flexibilitást engednek meg. Ahogy a Tomori Általános Iskolában meg is fogalmazták: azt is át kell tudni látni, hogy nem kell mindent megtanítani, a teljes programcsomagok elemei között választani, szelektálni lehet. Az ilyen értelemben elvégzett adaptáció másik véglete az, amikor jószerivel már semmit nem tanítanak a programcsomagokból, hanem csak – ahogy sok helyen megfogalmazták – a „szellemének megfelelően” tanítanak. Természetesen ez is több a semminél, de ez már túllép azon a kereten, ami az implementáció és adaptáció fogalmába még belefér.

Nagyon fontos terület még, mely az implementáció sikerességét befolyásolta (bár nem pedagógiai oldalról), hogy hogyan ítélték meg az iskolák azt a pályázati környezetet és feltételrendszert, melyen belül a pályázatot meg kellett valósítani. Szinte egyöntetű „sokk-ként” érte a szereplőket az a hihetetlenül bonyolult adminisztratív teher, amit a pályázat kiírója a megvalósítókkal szemben elvárt. Ez is rengeteg időt felemésztett, rengeteg bosszúságot okozott az iskolák számára. Ez nem egy esetben azzal egészült ki, hogy a pályázati összegek késve érkeztek meg. Ez alapvetően befolyásolta a sikeres megvalósítást. Nem egy esetben az egész pályázattal kapcsolatos ellenérzéseket is növelte.

Az implementáció legfőbb tanulságai a nehézségekhez és akadályokhoz kapcsolódnak. Az elmúlt négy évben az iskolák zöme meglehetősen vegyes érzésekkel vette tudo-

20 Részlet a dombóvári József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolájának esettanulmányából.

21 Részlet a szolnoki Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola esettanulmányából.

másul, hogy fokozatosan épül le a kompetenciafejlesztő programcsomagok tanítása. Egyes iskolák tudomásul vették a kialakult helyzetet és igyekeztek minden menthetőt megtartani a programból, felhasználni azokat az elemeket, melyek fenntarthatók, másrészt mindazt a módszertani fejlődést kiaknázni, melyet a képzések révén szereztek. Ezért nagyon gyakori az a megfogalmazás, hogy a *„programcsomagok szellemiségükben hatnak már csak”*. Ez egyrészt pozitív, hiszen a szemléletváltozás elérése az egyik legfontosabb eleme ennek a fejlesztésnek. Ha a tanárok „megfertőződtek” a kompetenciafejlesztés módszertanával és napi gyakorlatukban alkalmazzák, az már óriási eredmény. Másrészt viszont abszolút kudarcról is szó van, hiszen az az óriási energia, amit a fejlesztők a taneszközök elkészítésébe fektettek (főleg a teljes lefedettségű programok esetében), így nagyrészt elenyészett, fölöslegessé vált.

HAVAS PÉTER

PEDAGÓGUSOK A KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉRŐL

1. A PEDAGÓGUSOK IMPLEMENTÁCIÓBAN BETÖLTÖTT SZEREPÉRŐL

1.1. Előzmények

A sulíNova/Educatio központilag kifejlesztett pedagógiai programcsomagjainak (tanítási-tanulási pedagógiai rendszer) iskolai helyi alkalmazásának egyik kulcsszereplője a pedagógus, aki a napi gyakorlatába beépíti, alkalmazza, adaptálja az új szellemiségű, tartalmú és módszerű tanítási programot. Az implementációs folyamat ettől értelemszerűen személyes vonatkozású is, hiszen függ az adott pedagógus meglévő nevelői kompetenciáitól, tudásától, gyakorlatától. Az eredményességet – természetesen – befolyásolja az egyes pedagógusok konfliktuskezelési kultúrája és hatékonysága is, hiszen az implementáció anyagát képező tanítási-tanulási programcsomag pedagógiai koncepciója, módszerei, eszközei eltérnek és különböznek a hagyományostól. A kompetenciafejlesztést középpontba állító pedagógiai gyakorlat meggyökereztetése, megvalósítása összeütközésbe kerül a hagyományos gyakorlattal – és ez az ütközés jelentős konfliktusforrás.

Ugyanakkor az implementáció sikerességének van szervezeti vonatkozása is, hiszen ebben a folyamatban szerepet játszik a helyi nevelőtestületnek mint pedagógus közösségnek vélekedése a helyileg meghonosodott gyakorlat megváltoztatásáról, a pedagógiai kultúra fejlesztéséről. A helyi belső szakmai közvélemény – és nem utolsósorban az az iskolavezetői támogatás és motiválás – alakítja az implementációs folyamat szervezeti erőterét. A hazai

pedagógiai kultúrát, a tanulás-tanítás gyakorlatát nagy innovációs erővel modernizáló folyamatban való részvétel lehetősége a pedagógusok és az iskolák számára izgalmas kihívás és egyben kockázatos vállalkozás volt. A „Pionírok romantikája” és kulcsszerepe társult a vállalkozással együttjáró többlet erőfeszítés munkájával, egyben növelte az implementációt végző tanárok meglévő munkaterheit, és kivételes felelősséget rótt minden résztvevőre, miközben gazdagította tudásukat és módszertani eszköztárukat.

Az implementációt feltáró kutatás kiterjedt a pedagógusok előzetes elvárásaira, az implementációs műveletek megítélésére, a részletekkel és az egész folyamattal kapcsolatos elégedettségre, a tanítási-tanulási eszközökkel kapcsolatos véleményekre, az akadályokra és a szakmai támogatásokra, az eredményesség megítélésére. A pedagógusok tapasztalataik alapján vallanak a kutatásban a klienscsoportok (diákok, szülők és a fenntartó) részéről érzékelhető fogadtatásról és véleményekről. A kutatás feltárta az egyes, különböző kompetenciaterületeken érvényesülő sajátosságokat, ezek alkalmasak az összehasonlításra. A kutatás alapján részletdús kép bontakozik ki az implementációs folyamatról- a pedagógusok vélekedése és reflexiói alapján.

Az implementáció fogadtatására irányuló empirikus felmérés 2010. április–májusban történt a HEFOP 3.1.3 iskolák teljes körében, azaz 321 intézményben.¹

1.2. A kutatásról²

A kutatás az implementációt végző pedagógusokra irányult. A pedagógusok nemét, életkorát, szakmai gyakorlatát (tanítással eltöltött éveinek számát), iskolai végzettségét, a jelen munkahelyének (iskolájának) településtípusát rögzítették³. A háttéradatak felvételének célja az volt, hogy korrelációkat keressünk az implementációval kapcsolatos vélemények és a fentebb független változók között.

A kérdőíveket a három, „A” típusú kompetenciaterületet tanító pedagógusok töltötték ki: a szövegértés-szövegalkotás, a matematika, valamint a szociális, életviteli és környezeti kompetencia programcsomagjainak alkalmazása terén szerzett tapasztalataik alapján.

1 Az intézmények köréből kivettük az óvodákat, mert rájuk nem vonatkozott a felmérésünk. A kutatás kérdőívvel (zárt és nyitott kérdések, feleletválasztás és Likert-skálákkal feltárható vélekedés vizsgálati módszerek alkalmazásával) és a helyszíni látogatások során rögzített interjúkkal történt. A kérdőíveket erre a célra felkészített kérdezőbiztosok vitték ki egyeztetett időpontban az iskolákba, majd a megbeszélt időpontban visszamentek a kitöltött kérdőívekért.

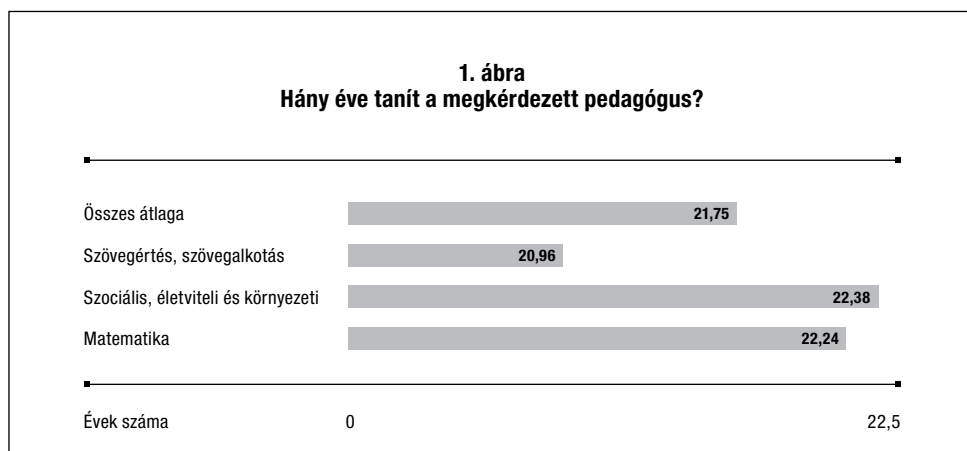
2 Az adatok értelmezéséhez és elemzéséhez felhasználtam Kerber Zoltán felmérésről készített gyorsjelentését és Barna Ildikó adatelemzéseit.

3 A kutatás természetesen figyelembe vette a személyes adatok védelméről szóló törvényt, azaz a pedagógusok személyes adatainak rögzítésére nem került sor.

A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterületet tanító válaszadó tanárok 32,5%-a azonban nem az „A” típusú, hanem a „B” típusú programcsomagokat tanítja.

A kutatás során alkalmazott kérdőíveknek volt egy „közös” része, amely valamennyi kompetenciaterület pedagógusai számára azonos kérdéseket tartalmazott, s volt egy kompetenciaterület-specifikus rész, ahol az adott kompetenciaterület tanításával kapcsolatos tapasztalataikról számolhattak be a pedagógusok. 260 magyar nyelv és irodalom, illetve 260 matematikatanár töltötte ki a kérdőíveket. A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület kérdőívét 132 pedagógus töltötte ki.

A válaszadó pedagógusok átlagos életkora 45 év, a pedagógus munkakörben eltöltött idő átlagosan 21,75 esztendő (1.ábra).



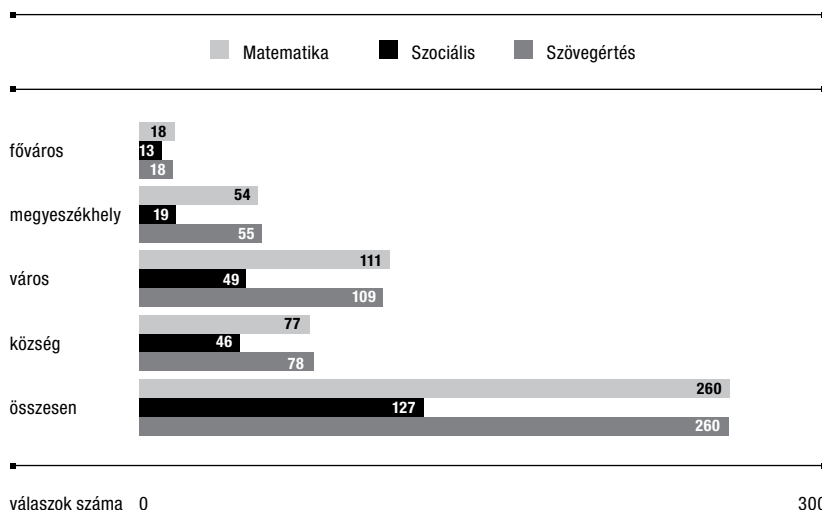
A megkérdezett pedagógusok 90%-a nő, 10%-a férfi, a matematika tanárok között található több férfi, míg a szociális, életviteli és környezeti kompetenciát tanítják legnagyobb arányban nők, vélhetően az alsó tagozatos tanítónők.⁴

A válaszoló pedagógusok településtípusok szerinti eloszlásában jól látható, hogy a városi iskolák pedagógusai szerepelnek a legnagyobb arányban (2. ábra, lásd 152. o.).⁵

4 A kutatás adatainak feldolgozása arra is kiterjedt, hogy feltárja, függ-e a felkészüléssel, az implementáció előkészületeivel vagy megvalósításával kapcsolatos vélemény a pedagógus nemétől, de ezen a téren nem sikerült kimutatható statisztikai keresztfüggést, korrelációt találni.

5 A válaszadást elutasító iskolák között felülreprezentáltak a városi és fővárosi iskolák, tehát ez az arány még nagyobb lett volna, ha mindenki válaszol.

2. ábra
A pedagógusok területi megoszlása, településtípusok szerint



2. A PEDAGÓGUSOK ÉS AZ IMPLEMENTÁCIÓS FELADATRA VALÓ FELKÉSZÜLÉS

A programcsomagok alkalmazásában részt vevő pedagógusok a sulíNova oktató programcsomagokról, azok alkalmazásáról, az implementációról előzetesen többféle forrásból tájékozódhattak. Ezek köréhez tartoztak a kötelező felkészítő tanfolyamok, amelyek keretében a részt vevő pedagógusok nemcsak információkat, a felvetődött kérdéseikre választ kaphattak, hanem a tanfolyamon sor került gyakorlati tevékenységekre is, a nevelési kompetenciák fejlesztésére-erősítésére.

1.1. A pedagógusok véleménye a felkészítő tanfolyamokról

A tanfolyamokkal a részt vevő pedagógusok általában és túlnyomó többségükben elégedettek voltak (az egyes programcsomagokat alkalmazó tanárok jellegzetesen eltérő véleményekkel), az elégedettséget kifejezők összevont hányada a megkérdezett pedagógusok 66,3%-a. A részt vevő pedagógusoknak az implementációs feladatokhoz való személyes viszonyulását, a feladatokhoz való motivációját a munka tényleges megvalósítása előtt, a programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos előzetes beállítódások, vélemények alakították. A kutatási adatok

tükrében az látszik, hogy előzetes várakozásuk, beállítódásuk alapvetően bizakodó, pozitív volt a programcsomagokkal kapcsolatban. Leginkább azt várták, hogy a diákok tanulási motivációja erősödjön, tanulási kedvük növekedjen. Némi bizonytalansággal, de nagy kedvvel és bizalommal vágtak bele a kompetenciafejlesztő oktatásba. Komoly szakmai elvárásaik is voltak, hiszen a tanítás-tanulás fejlesztése terén a programcsomagok (mind tartalmuk, mind tanítási-tanulási módszereik) hatékony, pozitív változásokat ígértek. A tanárok közül a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterülettel foglalkozó pedagógusoknak voltak a legerősebb szakmai elvárásaik. (A pedagógusok válaszából viszont az is kiderült, hogy a diákok szerintük nem különösebben örültek a változás hírének.) Az adatok fényében szembetűnő, hogy a szokatlan tartalmú és mennyiségű feladat ellátásához a pedagógusok a legtöbb segítséget az iskolavezetéstől és saját kollégáiktól kapták. Ez a jelenség az implementációba és az azt követő kutatásba bevont iskolák pedagógus közösségeinek és a szervezet egészének felbecsülhetetlen tartalékaira, a belső kohéziójára, a vezetés pedagógiai hitelességére utal.

A helyi implementációval együtt járó feladatok helyi előkészítéséről, a technikai-szervezési és egyéb felmerülő problémákról a pedagógusok véleményeinek elemzése alapján részletdús kép bontakozik ki.

2.2. Az implementáció előkészítésével kapcsolatos vélemények

Valamennyi pedagógus véleménye alapján úgy tűnik, hogy a programcsomagok alkalmazásának bevezetését jobban is meg lehetett volna szervezni. Ugyanakkor közepesen pozitívabb a szakmai tájékoztatás, az eligazítás-bevezetés megítélése. A szociális és környezeti kompetenciákat fejlesztő programcsomag fogadtatásáról szóló kérdések válaszai azt mutatják, hogy e területen magasabb a tantestületek felkészültsége, és jobb a fogadtatás is – összehasonlítva a többi oktatócsomagéval. A pedagógusok éles kritikai megjegyzései leginkább a bevezető időszakkal és a bevezetéssel kapcsolatosak, a kérdőíven felkínált válaszok közül ez a szempont került az élre. A másik végponton pedig a tantestület felkészültségének kritikája áll, hiszen több válaszból az derül ki, hogy a tantestületek nem fogadták elég felkészülten a programcsomagok bevezetését.

Az implementáció során kialakult pozitív munkahelyi légkört így jellemzik a részt vevő pedagógusok a nyitott kérdésekben: *„A nevelőtestület szakmai önfejlesztő munkája kibontakozik, az emberi kapcsolatok erősödnek. (...) Képes voltam megváltoztatni a hagyományos tanárszerepemet. (...) Kollégáim elismerték a munkámat, többször fordultak hozzám segítségért. (...) Megnövekedtek és tartalmasabbá váltak a szakmai megbeszélések; nagyon jó szakmai kapcsolatokat alakítottam ki, melyek azóta is működnek.”*

Az írásbeli reflexiókban megjelennek azonban a kritikus vélemények, a kudarcok, a sikertelenségek és a feltételezett okok is: „A programcsomagok hatására nem lett népszerűbb az iskola. (...) Megnövekedtek az adminisztrációs terheink, túl sok volt az adminisztráció, és teljesíthetetlenek a határidők, rengeteg beadandó dokumentum terhelte a munkát. (...) Irreálisak az elvárások egy átlagos képzettségű és magas leterheltségű pedagógussal szemben. (...) Nem voltunk jól felkészítve, így szorongva, bizonytalansággal vágtunk bele. (...) A program kezdésekor úgy éreztem, hogy magamra maradtam. (...) A szakmai közösség megosztottsága, vegyes hozzáállása (tantestületi feszültségek, értetlenség, nehezen fogadják el a lelkesekest); azok, akik nem vettek részt a bevezetésben, nem segítettek, hanem akadályoztak a munkámban; a kollégák kezdetben nagyon elutasítóan reagáltak; a tantestület elutasítása, lustasága nagymértékben gátolta a munkát. (...) Központi szervezetlenség, kapkodás, csúszások, információhiány; előkészítetlenség nehezítette a bevezetést.

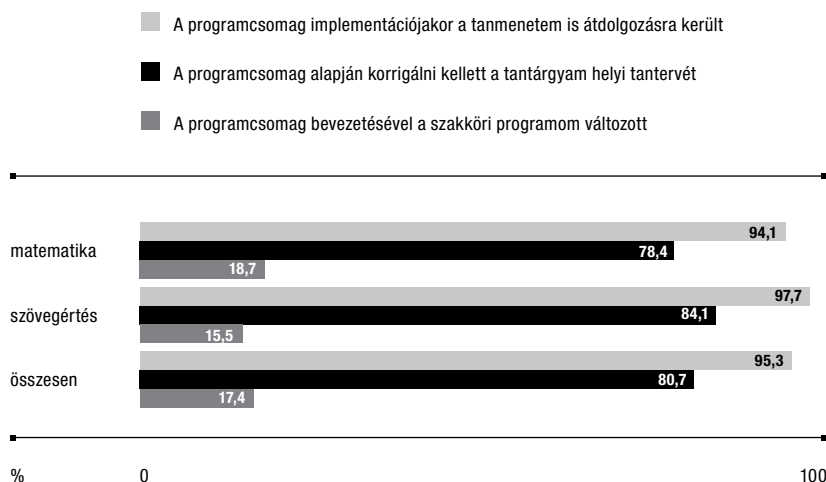
2.3. Az implementáció és a helyi tanterv, tanmenet átdolgozása

Az implementációra történő előkészületek része volt a helyi iskolai dokumentumok átigazítása, a helyi minőségbiztosítási-értékelési rendszer és a programcsomagokkal történő tanítás koherenciájának biztosítása. Szükségszerű volt ez a művelet, mert a helyi tanítási-tanulási dokumentumok más pedagógiai koncepciót, más tananyag-elemeket tartalmaztak. A helyi tervezési és minőségbiztosítási dokumentumokban kellő hangsúlyt kellett teremteni a tanulói kompetenciák fejlesztésének, ezek összhangjának és értékelésüknek (3. ábra, lásd 155. o.).

Az implementációs folyamat első szakaszában a pedagógiai tervezés jelentette a legtöbb tennivalót. A programcsomag implementációjakor az iskola helyi tantervét is át kellett alakítani, kiegészítésre és átdolgozásra került a pedagógusok 95,3%-a esetében. A programcsomag alkalmazásához, beépítéséhez korrigálni kellett a tantárgy (pl. matematika, magyar stb.) helyi tantervét, ezt a megkérdezett tanárok 80,7%-a megtette. Szükségszerű feladat volt a tantárgyak helyi tanmenetének átdolgozása is. Nem elhanyagolható feladat volt a kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetésével egyes szakköri programok megváltoztatása, ez a pedagógusok 17,4%-ának jelentett tennivalót. A válaszadó pedagógusok (616) 95,3%-a jelezte, hogy a tanmenetét meg kellett változtatnia, 80% pedig azt is jelezte, hogy a helyi tantervet át kellett írnia.

A helyi tanterv átírása, az adott tantárgy tanmenetének megváltoztatása komoly felkészültséget és szaktudást igényelt. A tanév egészére szóló tervezési dokumentumok közül az iskola helyi tantervének elkészítése a pedagógusok és a szakmai munkaközösségek között

3. ábra
A helyi pedagógiai tervezési dokumentumok átdolgozásának alakulása
(616 pedagógus válasza alapján)



együttműködést kívánt, sok-sok megbeszélésre, műhelymunka szervezésére készített. Ez a szükségszerű belső kommunikáció elősegíthette a tantestületek belső kohéziójának erősödését, a helyi pedagógiai kultúra gazdagodását, a tudatosságot. Az egyes tantárgyak közötti kapcsolatok tisztázása, az órakeretek újraalkotása, a kiemelt fejlesztési feladatok kereszt-tantervi összehangolása, a kompetenciaterületek fejlesztésének áttekintése körütekintést, többszemponú és rendszerszerű gondolkodást igényel. A pedagógus helyi tanmenetének újratervezése során figyelembe vehetők az adott osztályok tanulójának személyes sajátosságai, a fejleszthetőség dimenziói és feladatai, például a sajátos nevelési igényű vagy más, hátrányos helyzetben lévő tanulók problémái.

Mindezek a tervezési feladatok aprólékos és átgondolt tevékenységeket jelentettek, amely az implementáció kapcsán pedagógusok százait készítette a tanulás-tanítás tervezésének újragondolására és újraalkotására. A pedagógusokra váró munkaigényes feladat az implementáció valamennyi mozzanatát végigkísérő tanulási folyamat része volt. A programcsomagok implementációja nemcsak a tanulók, hanem a pedagógusok és az iskolák pedagógiai kultúrája számára is gazdagító hatású volt.

3. AZ IMPLEMENTÁCIÓ FELTÉTELEI ÉS A KOMPETENCIATERÜLETEK KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉGEK

3.1. Az implementáció központi (suliNova által biztosított) feltételei

A programcsomagok bevezetésének és alkalmazásuk sikerességének feltétele az intézmények felkészítése erre a feladatra, ami intézményvezetői továbbképzésekkel, a minőségfejlesztés elemeinek bevezetésével történt. Az intézményi fejlesztések fontos elemei a pályázat kereteiben a tanulókövető adminisztrációs rendszer, az intézmények pedagógiai eredményeit tükröző vezetői információs rendszer, valamint digitális tananyagfejlesztő és szakmai támogató informatikai rendszer tesztelése, bevezetése és működtetése.

Az implementációt végző iskolák felkészítését a központi programnak többféle eszközzel kellett támogatnia. A pedagógusokat továbbképzéseken készítették fel a programcsomagok alkalmazására. Ezzel egy időben az intézményvezetőknek speciális képzést tartottak a szervezeti-intézményi változások menedzseléséről, a minőségbiztosítási eszközök bevezetéséről. A képzések harmadik típusa az egyéni készségek fejlesztése, a módszertani gyakorlat támogatása és a szervezeti kompetenciák fejlesztése körül szerveződött.

Az implementációs folyamat feltételrendszerének elemei alapvetően: a személyes, a tárgyi-eszközi, a szervezési-technikai és az intézményi-szervezeti jellegű erőforrások és intézkedések voltak. Az eredményességhez ezeknek az elemeknek a rendszerszerűsége és összehangoltsága volt szükséges.

A személyes természetű feltételek közül kiemelkedő jelentőségű „humánerőforrás” az implementációt ténylegesen megvalósító pedagógusok, akiknek elkötelezettsége, felkészültsége, tudása és a nevelői kompetenciájuk színvonala meghatározta a feladat ellátásának színvonalát és a sikerességet. A személyes minőségekhez hozzátartozik a pedagógusok egyéni és közösségi munkakultúrája, kommunikációs és konfliktuskezelő képességei. Az adatok finomabb statisztikai elemzésekor kitűnt, hogy a személyes feltételekről (pl. felkészítő továbbképzésekről) alkotott vélemények – szinte teljes mértékben – függetlenek a pedagógusok nemétől, életkorától és a településtípustól is, jóllehet egy nagyvárosi vagy fővárosi környezetben az implementációs folyamatban felmerülő kérdések és problémák esetén lényegesen több forrás áll rendelkezésre, szélesebb a kollegiális kör, egyszerűbb a kommunikáció.

Az implementáció előfeltétele volt a továbbképzések elvégzése. A pályázat négy 30 órás továbbképzés elvégzését tette lehetővé, melyből kettő kötelező volt, kettő pedig

választható. Az esettanulmányokban szereplő iskoláknak általában pozitív tapasztalataik voltak a továbbképzések tartalmával, színvonalával kapcsolatban. A pedagógusok és iskolavezetők körében felvett interjúk (főleg azon iskolák körében, ahol a korszerű tanítási módszerek terén az adott iskolában a pedagógusok nagyon felkészültek voltak) és a kérdőívek nyitott kérdéseire adott válaszokban a felkészítő tanfolyamokkal kapcsolatban kritikai megjegyzések és bírálatok is elhangzottak, mind a szakmai tartalom, mind a hatékonyság vonatkozásában. A tanfolyamok időzítésével néhány helyen gondok voltak, mert több esetben korábban kezdődött a programcsomagok bevezetése, tanítása, mint az arra felkészítő továbbképzés, azaz gyakran párhuzamosan kellett a tanároknak tanítani és képzésre járni. Néhányan azt is kifogásolták, hogy a módszertani képzéseken gyakran együtt vettek részt az óvodapedagógusok és a középiskolai tanárok. Ez igen szakszerűtlen megoldás, hiszen az érintett korosztályok annyira eltérnek egymástól, hogy ez meghatározza a tanítás-tanulás módszereit is.

Az 1. táblázat bemutatja a tanfolyamon részt vevő pedagógusok vélekedéseit. Az öt-fokú skálán a tanárok az adott állítással kapcsolatosan jelezték, mennyire értenek egyet az adott állításokkal.

1. táblázat
Pedagógusok véleménye a felkészítő tanfolyamról

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

Állítás	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
A felkészülésem során kompetenciáim gazdagodtak	4,20	4,21	4,21	4,21
A programcsomag tanításához készülve sok időt kellett töltenem a szakirodalom tanulmányozásával	4,15	3,98	4,22	4,15
A programcsomag pedagógiai üzenete világos és érthető	3,98	4,04	3,91	3,96
A programcsomag fogalom használata világos és érthető	3,98	3,88	3,66	3,83
Ha ma kellene döntenem, vállalnám a programcsomag tanítását	3,69	3,76	3,61	3,67
A programcsomag eredményes tanításához jelentősen hozzájárult munkatársaim segítsége	3,22	3,48	3,12	3,23
A programcsomag alkalmazására felkészítő tanfolyam elegendő volt számomra ahhoz, hogy felkészüljek annak tanítására	3,03	3,24	2,89	3,2

A felkészítő tanfolyamokat minősíti, hogy a részt vevő pedagógusok – mindhárom kompetenciaterületen hasonló módon – arról számoltak be, hogy a felkészülés során gazdagodtak nevelői kompetenciáik. A programcsomag fogalmának megértése és a pedagógiai „üzenet”, azaz a koncepció világos megértése az adatok tükrében ugyancsak pozitív volt és a tanfolyamok eredményességét mutatja.

A kutatás feltette azt a kérdést, hogy a pedagógus – az implementációs folyamat során szerzett tapasztalatai alapján – vajon vállalná-e újra ezt a feladatot? A tanárok válaszának átlaga a közepesnél magasabb egyetértést tükröz, azaz az ötfokú skálán 3,67 skálaértéken igennel válaszolt. Ez a skálaérték egyben arra is utal, hogy az előkészítő tanfolyamokról a részt vevő pedagógusok véleménye és elégedettsége erősen megosztott, sokféle.

A felkészítő tanfolyamok megítélése sokban függ a vonatkoztatási szempontoktól. Például egy iskolavezető szerint *„a sok továbbképzés aláássa az iskola rendjét, kaotikus állapotok uralkodnak, ha egyszerre sok tanár hiányzik. A mi iskolánkban 12 pedagógus érintett közvetlenül a programban, akik mindannyian egy időben vettek részt a különböző felkészítő továbbképzéseken. Nem kellemes körülmény az sem, hogy a részt vevő tanárkollégák sokszor fői kell áldozzák a szombatjukat a továbbképző tanfolyam miatt.”*

A pedagógusok a teljes vizsgálati mintában (647 fő) a közepesnél jobbra értékelték a központi felkészítő tanfolyamokat, ugyanakkor ennél kevésbé voltak elégedettek a tanfolyam által nyújtott segítséggel azok, akik a szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület fejlesztésére vállalkoztak. Ez a 279 pedagógus a közepesnél kevésbé volt elégedett a tanfolyammal, és a közepesnél magasabb mértékben érezte, hogy a felkészülés során magára maradt problémáival.

Szinte mindenyik, a tanfolyamokon részt vett pedagógusnak az a véleménye, hogy kompetenciái gazdagodtak az implementációs időszakban, illetve abban is egyetértenek, hogy sok felkészüléssel, szakirodalom tanulmányozással járt a programcsomagok alkalmazására való felkészülés.

A felkészítő tanfolyamokat a résztvevők általában (közepesnél lényegesen magasabb szinten) elegendőnek tartották ahhoz, hogy felkészüljenek az implementációra. Az adatok elemzésekor azonban feltűnik, hogy a szövegértés-szövegalkotás kompetenciafejlesztéssel foglalkozó pedagógusok véleménye eltérően alacsonyabb, vagyis e tanár csoport kevésbé tartotta elegendőnek a tanfolyam felkészítő hatását.

Az egyes kompetenciaterületi különbségek itt is számottevőek, jelentősek. A szakirodalom tanulmányozásával az átlagosnál több időre volt szüksége azoknak a peda-

gógusoknak, akik a szövegértés- szövegalkotás kompetenciaterületi programcsomag implementációját végezték. Ennek egyik oka vélhetően a szakterületi innováció újdonságértékében van.

A programcsomagok üzenete és fogalomhasználata általában világos volt a pedagógusok számára. Ez a közérthetőség sem mutat egyenletes és hasonlóan azonos véleményt, hiszen a pedagógiai koncepció világossága a szociális és környezeti kompetenciák fejlesztésével foglalkozó pedagógusoknál kifejezettebb, mint a matematikai és a szövegértés-szövegalkotási kompetenciákkal foglalkozó tanároknál.

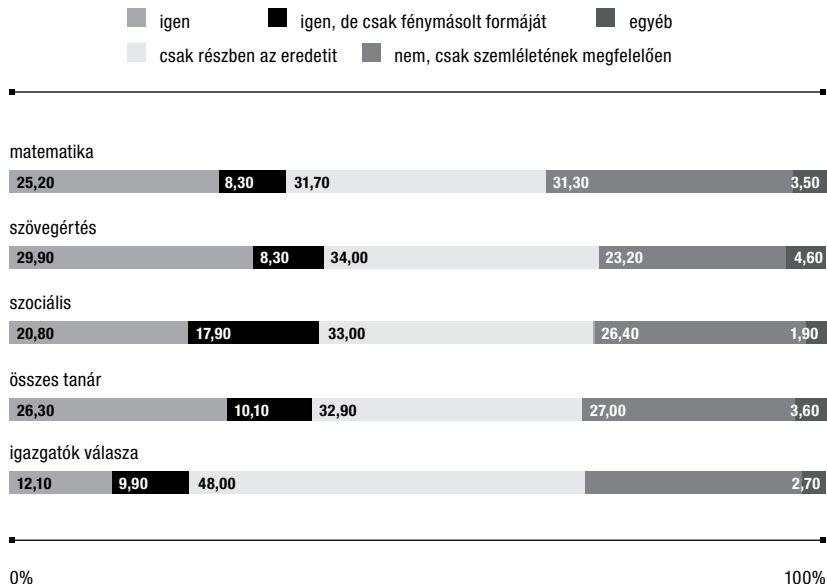
3. 2. Az implementáció tárgyi feltételei, a taneszközök

A humán erőforrást fejlesztő, felkészítő továbbképzési folyamat biztosítása mellett a fejlesztő központ legfontosabb feladata az volt, hogy az intézményekhez időben és megfelelő mennyiségben eljuttassák a szükséges programcsomagokat. Mindezeknek a feladatoknak a koordinálása és végrehajtása a sulíNova Kht. különböző részlegeinek, belső és külső munkatársainak a feladata volt. Ezek a szolgáltatások különböző hatékonysággal valósultak meg.

Nincsenek összehasonlító kutatási adatok arra vonatkozóan, hogy milyen különbségek mutatkoznak a tanítás-tanulás hatékonyságában, a tanulási motivációban és az eredményességben a két, eltérő használati minőségű taneszköz alkalmazása terén. Jogosan feltételezhető az, hogy az eredeti programcsomagpéldányok technikai színvonala, megjelenése, többszínnyomásos megjelenése, papírmínósége és könyvkötési módja kedvezőbb a tanulók számára és optimális a tanulási folyamatban, azaz azokat vélhetően szívesebben és eredményesebben használhatták (volna). A fejlesztő sulíNova a programcsomagokat a nyomdai változat megjelenési és expedíálási problémái miatt hozzáférhetővé tette digitálisan, azaz az internetről letölthetővé tette. A letöltés és kinyomtatás a helyi felhasználó technikai lehetőségeitől, munkaidejétől is függött, értelemszerűen heterogén eredményeket hozott. Nem mellékes, hogy ezáltal mind a pedagógusok, mind a diákok és szüleik véleménye, motivációja és az újszerű pedagógiai módszerekkel kapcsolatos értékelése hűvösebbé és negatívabbá vált.

Jól látszik a 4. ábrán (lásd 160. o.), hogy az igazgatók máshogy ítélik meg az eredeti programcsomagok tanításának arányát, bár az igaz, hogy az „igen”, a „fénymásolt forma” és a „részben az eredetit” válaszok a pedagógusoknál és az igazgatóknál is együtt 70%-os arányt tesznek ki. Az eltérés valószínűleg abban van, hogy az igazgatók az egész intézményre vonatkozóan állapították meg az arányokat, a pedagógusok pedig csak a saját kompetenciaterületük, illetve saját tanítási gyakorlatuk alapján határozták meg az arányokat.

4. ábra
Az eredeti programcsomagok tanítása (2009/2010-es tanév)



A kutatás során kiderült, az implementációt végző iskolák számára nem volt egyértelműen világos, hogy vállalkásuk során nem kötelező a kiválasztott programcsomagot teljes egészében, annak valamennyi modulját feldolgozni. Ezt a lehetőséget a megbízó sulíNova nem közölte a szerződéses kapcsolatban álló iskolákkal elég érthetően, ezért az iskolák egy része félreértette ezt.

Az implementációt végző pedagógusok legsúlyosabb problémája az volt, hogy az eredeti taneszközcsoomagokhoz csak mintegy negyedrészüket jutott hozzá. A programcsomagok magas költségei az alulfinanszírozott iskolák számára megterhelők voltak, illetve azok túlnyomó része a tanév elejére, az oktatás megkezdésekor még nem készült el.

A hazai oktatáskutatás már korábban feltárta, hogy a pedagógustársadalom túlnyomó, meghatározó többsége nem a tantervek, hanem a tankönyvek alapján tanít, azaz a tanárok-tanítók számára a tanulási folyamat tervezésében-megvalósításában az alapvető, iránymutató és eligazító munkaeszköz a tankönyv. Ennek hiányában sérül és csökken a tanítás-tanulás hatékonysága és a pedagógus szakmai biztonsága, a pedagógusok kényszermegoldásokra és jelentős többletmunkára kényszerülnek. Különösen kényes és hátrányos ez

a taneszköz-tankönyv hiány egy országos jelentőségű és kiterjedtségű innovációs folyamat implementációs szakaszában.⁶

Ennek a fényében érthető, hogy az implementációra készülő pedagógusok nagyobb része a kész programcsomagok helyileg elkészített fénymásolataival kellett, hogy beérje, az eredeti, színes nyomású, egységes arculatú és színvonalasan megtervezett eredeti nyomdai példányok helyett. Az implementációra felkészítő tanfolyamokon a pedagógusok megismerkedtek az eredeti oktatócsomag példányokkal, tehát ismerték azokat. Ez a technikai körülmény kedvezőtlenül befolyásolhatta az implementációs folyamatot, és nagy terhet jelenthetett az iskolák számára. A helyileg készült, fekete-fehér fénymásolatos példányok elkészítése az iskolák vagy az implementációt végző pedagógusok számára nem elhanyagolható többletmunkát, kiadást jelentett.

A programcsomag taneszközei körül kialakult nehézségekről, visszasságokról mind az iskolavezetők, mind az implementációt végző pedagógusok hangot adtak azokban az interjúkban, amelyek a kutatás során készültek: Részlet egy interjúról készült beszámolóból:

Nagy problémát okozott a tankönyvek beszerzése. A megrendelt könyveket nem nyomtatták ki, így tanári példány beszerzésére sem volt lehetőség. A su-liiNova/Educatio adatbank segítségével a megkérdezett tanárnő maga állított össze kompetenciafejlesztő füzetet diákjai számára. A füzetet jelenleg is laponként osztja szét a gyerekek közt. Az anyagok sokszorosítását az iskola nem tudja fedezni, ezért a tanárnő egyik hozzátartozója biztosítja az iskola számára a lapok fénymásolását. A házilag sokszorosított kompetenciafejlesztő lapok mellett hagyományos tankönyvet használnak. A tanárnő szerint a tankönyvek hiánya a program fenntarthatóságát veszélyezteti: „Én szeretném folytatni, csak nem teremtik meg a hátteret, hogy folytatni tudjam, pedig mondom nagyon jó, jó lenne folytatni.” A pedagógus felhívta a figyelmet a taneszköz-forgalmazók és gyártók támogatására: a classmate-eken használt tananyagokat a kezdetektől fogva folyamatosan frissítette, előfordult azonban, hogy az újabb verziók nem futottak a gépeken és az iskola informatikusa sem tudott megoldást találni a problémára. Ilyenkor a tanárnő a forgalmazón keresztül a gyártótól kért és

⁶ Így ír erről egy napilap (*Magyar Hírlap*, 2008. augusztus 5.): „Gondok lehetnek szeptemberben a tankönyvellátással, mert még nem készültek el az oktatási minisztérium által létrehozott Educatio Kht.-nál az úgynevezett kompetencia alapú programcsomagok. A nyár közepén, júliusban értesítették az intézményeket, hogy az 560 beígért új kiadványból csak 18 készült el és rendelhető. Az árákról pedig annyit közölt az Oktatási Minisztérium háttérintézménye, hogy minél kevesebbet rendelnek, annál drágább lesz. A normál tankönyvek háromszorosába kerülnek a kompetencia alapú könyvek.”

kapott segítséget. Egy másik tanárnővel felvett interjú tanulságai hasonlóak: meglátása szerint a legnagyobb gondot a programcsomagoknak megfelelő tankönyvek hiánya okozta és okozza ma is. Példaként említette, hogy a kezdetekben semmilyen forrásból nem állt rendelkezésre megfelelő taneszköz sem a földrajz tárgy keretein belül a matematikai kompetenciák fejlesztéséhez, sem a matematika tárgy keretein belül a szövegértés-szövegalkotási kompetenciák fejlesztéséhez. A szükséges munkafüzeteket saját maga állította össze. Ma már kiadtak olyan kompetenciafejlesztő tankönyvet, ami megfelelne az elvárásoknak. A könyv nem szerepel a támogatott tankönyvlistán, így aránytalanul nagy anyagi terhet róna a szülőkre. A pedagógus jelenleg a sulinova/educatio adatbankból letöltött modulkönyvet és a HEFOP-füzetet használja, illetve ezek megfelelő részeit sokszorosítja. A sokszorosítás költségeit az iskola vállalni nem tudja, ezért rendszerint külső (hozzá tartozói) segítségre támaszkodik.

2. táblázat

A pedagógusok véleménye a programcsomagok alkalmazhatóságáról, használhatóságáról

(5 fokú skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet; 5 = teljesen egyetért)

Állítás	Matematika	Szociális	Szövegértés	Összesen
Tanítási módszereim gazdagodtak a programcsomagok alkalmazásával	4,36	4,26	4,30	4,31
A programcsomagokat feldolgozó óráknak a diákjaim örültek, kedvelik azokat	3,90	3,97	3,88	3,90
A tanulók érdeklődése, tanulási motivációja erősödött a programcsomag hatására	3,57	3,59	3,52	3,55
A tanulók kompetenciafejlesztése az adott programcsomag használatával sikeres	3,48	3,53	3,51	3,50
A programcsomag pedagógiai koncepciójának megvalósulásával elégedett vagyok	3,51	3,59	3,37	3,47
A programcsomag hatására a tantárgy kedveltsége növekedett a tanulók körében	3,46	3,49	3,40	3,44
A programcsomagok taneszközeivel elégedett vagyok	3,33	3,23	3,26	3,28
A szülők elégedettek a programcsomagok használatával	3,25	3,38	3,26	3,28

Az interjúk tapasztalatai ebben a vonatkozásban teljesen egybecsengenek. Taneszközök nélkül rendkívül nehézkesé vált a programcsomagok implementációja, az iskolák legnagyobb gondja ebből fakadt.

A kutatás során feltártuk a részt vevő pedagógusok véleményét a programcsomagok használhatóságáról, alkalmazhatóságáról. Az adatokat a 2. táblázatban mutatjuk be.

A pedagógusok saját módszertani repertoárjuk gazdagodását látják a programcsomagok használata során, illetve érzékelik a diákok pozitív hozzáállását, értékelését. A taneszközökkel (a programcsomagokkal és kapcsolódó egyéb anyagokkal) viszont nem ilyen mértékben elégedettek, a 3-as értékhez közeli átlag legalábbis a megosztottságot jelzi ebben a kérdésben. Az egyes területek pedagógusainak válaszai között nincs jelentős eltérés. Ugyancsak nem találtunk összefüggést, illetve jelentős eltéréseket a településméret, iskola-típus vonatkozásában sem.

4. AZ IMPLEMENTÁCIÓT TÁMOGATÓ HÁTTÉR ÉS A SZAKMAI SEGÍTSÉG – A MENTOROK TEVÉKENYSÉGÉNEK MEGÍTÉLÉSE

A Nemzeti Fejlesztési Terv Humán erőforrás Operatív Programja 3.1.1-es központi komponense keretében került sor arra, hogy az implementációt segítő programfejlesztési tanácsadókat, mentorokat kiképezzék, akik 30 órás akkreditált képzésen vettek részt, melyet a sulíNova Kht. szakemberei irányítottak. A kompetencia alapú oktatási programcsomagok bevezetését vállaló közoktatási intézményekben folyó implementációs folyamatot tehát akkreditált képzésen részt vett programfejlesztési tanácsadók, mentorok segítették. Képzésük célja az volt, hogy a résztvevők alkalmassá váljanak az oktatási programcsomagokat közvetlenül alkalmazó pedagógusok implementációs munkájának segítésére, a helyi viszonyoknak megfelelő adaptációhoz kötődő programfejlesztési tanácsadásra. A sulíNova Kht. által képzett mentorok tehát tanúsítvánnyal rendelkeztek. 2006 szeptemberétől 247 akkreditált mentor biztosította regionális elven a segítő-támogató szolgáltatást az iskolák igényei szerint. A mentor pedagógiai tanácsadó, szakértő, illetve folyamat-tanácsadó egyben, akinek segítenie kell az implementációt végző pedagógust úgy, hogy korrekciós, segítő javaslatokat tesz. A mentori munka személyre szabott segítségnyújtás volt, a tervek szerint több alkalommal, helyszíni tanácsadással kellett segítsék a pedagógusokat a modulok helyi adaptációjában; és a pedagógus kérése alapján egyéni konzultációt is kellett biztosítaniuk. Sajnos, ezek az előzetes tervek nem valósultak meg maradéktalanul.

3. táblázat
Kiktől kaptak és kiktől nem kaptak szakmai segítséget
a programcsomagok implementációját végző pedagógusok?

A segítségnyújtó	Segítséget nyújtók aránya kompetencterületenként (%)			
	Matematika	Szociális	Szövegértés	Összesen
Iskolavezetés	86,1	94,0	83,4	86,5
Tantestületbéli kolléga	72,8	72,5	64,9	69,5
A programcsomagok fejlesztője (SuliNova/Educatio)	65,6	72,4	64,3	66,3
Mentor	64,1	67,8	67,1	66
Szakmai munkaközösség	57,1	62,4	53,4	56,6

Az implementációs feltételek megteremtésének egyenetlenségei (pl. nem készültek el időben a szükséges kerettantervek) és akadozottsága (időben nem készültek el és nagyon költségesek voltak az eredeti programcsomagok) következtében az implementáció feladatait vállaló pedagógusok segítségre szorultak, és szakmai segítségért folyamodtak. A kutatás feltárta, hogy melyek voltak a szakmai segítség forráscsoportjai, kikhez fordulhattak a pedagógusok, és mennyire voltak elégedettek ezzel a segítséggel (3. táblázat, lásd 164. o.).

Az implementációt végző pedagógusok válaszaiban (618) az tűkröződik, hogy leginkább az iskolavezetéstől (86,5%) és a kollégáktól (69,5%) kaptak segítséget. De a válaszadók kétharmada (66%) jelezte, hogy a központi fejlesztőktől és a mentoroktól is kapott segítséget. Legkevésbé a szakmai munkaközösségektől kaptak segítséget. Ennek leginkább az lehet az oka – s ezt a pedagógusokkal készített interjúk is megerősítették –, hogy már nagyon sok helyen nincsenek jól működő szakmai munkaközösségek. Az implementáció során minden iskolában felértékelődött az egymástól való tanulás igénye, és ennek megszervezése. A tantestületekben szakmai munka, műhelymunka indulhatott meg. Megosztották egymással tapasztalataikat, vitatkoztak, megoldásokat kerestek a pedagógiai kérdésekre, egymás óráit látogatták, a különböző szakos kollégák rájöttek, hogy abból, amit láttak, számos dolgot a saját gyakorlatukba is adaptálhatnak. Talán ez volt a legerősebb, a pedagógusokra és közösségeikre gyakorolt pozitív hatása módszertani téren a programcsomagoknak (4. táblázat, lásd 165. o.).

Voltak iskolák, ahol meg voltak elégedve a mentorokkal, de volt olyan is, ahol állandó konfliktus volt a mentorról, felkészületlennek, alkalmatlannak tartották feladatára. Egyik, a kutatásba bevont iskolában a mentor(ok) csak egy évvel az implementáció megkezdése után

4. táblázat
Pedagógusok vélekedése a szakmai segítségnyújtásról

(5 fokú skálán 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5= teljesen egyetért)

Segítségnyújtás forrását jelölő állítás	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
A programcsomag eredményes tanításához jelentősen hozzájárult munkatársaim segítsége	3,22	3,48	3,12	3,23
A programcsomag alkalmazására felkészítő tanfolyam elegendő volt számomra ahhoz, hogy felkészüljek annak tanítására	3,03	3,24	2,89	3,2
A programcsomag tanításához való felkészülésemkor úgy éreztem, hogy nem maradtam magamra a problémáimmal	3,19	3,32	3,07	3,17
A programcsomag tanítására való készülés nem okozott számomra különösebb nehézséget	3,04	2,75	3,16	3,03
A felkészülésemet segítette a szakmai munkaközösség	2,89	3,09	2,79	2,89
A felkészülésemhez meghatározó segítséget nyújtott a mentor	2,78	2,86	2,72	2,77

jelentek meg, és akkor sem tudtak sokat segíteni, ahogy az egyik interjúalany fogalmazott: „sok segítséget nem kaptunk, sőt ők mondták nekünk, hogy sok mindent tanultak tőlünk”.

A szakmai segítségnyújtás igyekezett enyhíteni azokat a gondokat, problémákat, amelyek a pedagógusok számára az implementációban felmerültek. Ezek a problémák igen sokfélék voltak, az adminisztratív jellegűtől kezdve az idővel, módszerek alkalmazásával, az újdonsággal való megbirkózásig, a szülők értetlenkedéséből fakadó tájékoztatási feladatoktól a diákok szokatlan reakciójáig. A kutatás ezen a téren felszínre hozta az egyes kompetencia-területek sajátos problémáit. Ezeken kívül számos közös, általános probléma kategória is elkülöníthető, amelyek nehezítették és akadályozták az implementáció hatékonyságát.

A válaszadó pedagógusok gyakran a multimédiás tanulási eszközök és az IKT használatában, az interaktív táblák használatában, a kooperatív technikák és differenciálás módszereinek alkalmazásában volt szükségük segítségre. Legkevésbé a „B” modulok alkalmazása okozott gondot (nyilván azért, mert nagyon kis mértékben használták azokat), illetve a tehetséggondozásban és a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásában (ebben pedig már korábbról gyakorlatot szereztek) volt kevésbé szükségük segítségre.

Az 5. táblázat (lásd 166. o.) a segítséget igénylő területeket mutatja be, feltüntetve, mely kompetenciaterületek moduljait implementáló pedagógusok milyen mértékben jelelték be.

5. táblázat
Pedagógusok vélekedése a szakmai segítséget igénylő területekről

Szakmai segítségre vonatkozó állítás és megítélése	Szakmai segítséget igénylés aránya (%)			
	Matematika	Szociális	Szövegértés	Összesen
Az interaktív tábla alkalmazásának módszerei	72,5	74,8	76,9	74,3
Kooperatív tanulásszervezési módszerek	76,6	58,3	70,0	70,5
Multimédiás taneszközök használata	67,2	67,0	71,3	68,8
Tanulók differenciálásának módszerei	72,2	60,0	68,0	68,2
Szükséges taneszközök biztosítása	66,0	59,1	67,6	65,3
Bemutatóórák és konzultációk igénye	64,8	57,4	63,0	62,6
Feladatbank, fejlesztő feladatok gyűjteménye	56,6	53,0	67,6	60,4
Eredményesség értékelés, kompetenciamérő eszközök	55,7	44,3	61,9	56,1
A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos bánásmód technikái	51,2	47,4	57,1	52,9
Esélynövelés, hátrányos helyzetűek segítségének módszerei	52,9	48,7	54,3	52,6
Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés	39,8	37,4	46,6	42,1
A „B” modulok alkalmazása	12,7	18,3	17,0	15,5

A táblázatból látható, hogy az egyes kompetenciaterületeken melyek a hasonló és melyek a típusosan eltérő problématerületek. A legfeltűnőbb adat, hogy a problémák sokkal magasabban reprezentáltak az „A” modulok használatánál, összevetve azokat a „B” modulok használatával.

A matematika kompetenciaterület implementációját végző pedagógusok fő problématípusai a kooperatív tanulásszervezési módszerek alkalmazásával, a tanulók differenciálásának módszereivel, az esélynövelő-hátránycsökkentő pedagógiai módszerekkel kapcsolatosak.

A szociális-életviteli és környezeti kompetenciaterületen a pedagógusoknak aránytalanul sok problémát okozott a multimédiás és IKT-tanulási eszközök használata, a tanulók differenciálása, a szükséges taneszközök biztosítása és az esélynövelő-hátránycsökkentő pedagógiai módszerek alkalmazása.

A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterület programcsomagját implementáló pedagógusoknak a multimédiás és IKT-eszközök használata, a feladatbank-és feladatgyűjtemény elégtelenségei okoztak problémákat.

A kutatás részeként felvett iskolai interjúk rávilágítottak arra a körülményre, hogy a szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület moduljait általában az osztályfőnöki és a gyakorlat-életvitel, pályaválasztás órákon használták. Ennek oka a szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület specialitása, ezek a modulok nem könnyen illeszthetők be egy körülhatárolt tantárgy tanmenetébe, tantervébe, hiszen kereszttantervi jellegűek. Sem az órabeosztás, sem a tanmenet elkészítése szempontjából nem volt könnyű és egyszerű feladat ennek a kompetenciaterületi programcsomagnak az implementációja, hiszen a kereszttantervi jelleg nyitva hagyta, és a helyi intézményi döntésekre hárította azt, milyen órákon és/vagy tanórán kívüli nevelési területeken alkalmazzák. A pedagógusok időzavarba kerültek, a taneszközökhöz nehezen jutottak hozzá, az alkalmazott tanulásszervezési módszerek újszerűsége konfliktusokat okozott mind a pedagógusoknak, mind a tanulóknak.

A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen a problémákról alkotható kép elemei: az időkeretek szűkössége, a differenciáló pedagógiai módszerek, a programcsomag moduljainak, tanulási tartalmainak értelmezési nehézségei, a hagyományok és az újdonságok konfliktusainak feloldhatatlansága. A matematika szakos pedagógusoknak komoly gondot jelenthettek a csoportmunka módszerekre való áthangolódás konfliktusai, a kooperatív tanulásszervezési eljárások újszerűsége. Néhány tanár kudarcokról számolt be, amelyek hátterében a programcsomag feldolgozásakor tapasztalt iskolai problémák húzódtak meg. Jelentős gondot okozhatott a szülők ellenállása, kételyeik és aggodalmaik a programcsomagok fejlesztő hatásával kapcsolatban. Előfordult, hogy a tanulót kivették az adott osztályból, és más, hagyományos rendszerű iskolába vitték át, mert féltették az érettségire való felkészülést.

Az implementáció megkezdésekor felmerülő sok-sok probléma a belső (iskolai, kolleгиális) és külső szakértők (más implementáló iskolák és tanárok, mentorok, a sulíNova /Educatio szakemberei stb.) segítségével egészében vagy részlegesen megoldottá, kezelhetővé vált, ugyanakkor a folyamat során, menet közben bőven maradtak korábbi, és keletkeztek újabb problémák is. Lényegében a problémafókuszok átrendeződését tapasztaltuk. A kutatás fényt derített a meglévő, jelenben is fennálló problémákra, amelyekről a 6. táblázat kínál összefoglaló áttekintést (lásd 168. o.).

A válaszok alakulásából látható, hogy a pedagógusoknak azokon a területeken, ahol az implementáció elindulásakor szükségük volt segítségre – kooperatív technikák, differenciálás, multimédiás eszközök használata –, az implementáció előrehaladásával kevésbé van

6. táblázat
Pedagógusok vélekedése a jelenleg is szakmai segítségre szoruló területekről

Milyen segítségre van jelenleg is szüksége?	Kompetenciaterületenként a válaszok %-os aránya			
	Matematika	Szociális	Szövegértés	Összesen
A sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos bánásmód technikái	53,9	60,2	55,8	55,9
Szükséges tanulási eszközök biztosítása	58,4	61,2	49,6	55,3
Eredményesség mérése, kompetenciamérő eszközök	51,1	48,5	48,2	49,5
Feladatbank, fejlesztő feladatok gyűjteménye	47,5	38,8	48,9	46,4
Az interaktív tábla alkalmazásának módszerei	41,6	46,6	50,0	46,0
Bemutatóórák és szakmai konzultáció igénye	43,4	40,8	46,4	44,1
Esélynövelés, hátrányos helyzetűek segítésének módszerei	41,6	42,7	46,0	43,6
Multimédiás tanulási eszközök használata	37,0	48,5	44,6	42,3
Tehetséggondozás, tehetségfejlesztés egyéni módszerei	33,3	39,8	42,4	38,3
Tanulók differenciálásának módszerei	24,7	24,3	21,9	23,4
Kooperatív tanulásszervezési módszerek	21,9	24,3	16,1	20,0
A „B” modulok alkalmazása	16,9	23,3	16,5	17,9

szüksége szakmai segítségre. Ugyanakkor jelentősen átrendeződtek a segítségre szoruló területek, megnőtt a jelentősége a sajátos nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos bánásmódnak, az értékelési eszközöknek, sürgetőbbé vált a kompetenciamérés eszközei iránti igény, illetve a tanulási eszközök, programcsomagok elérése iránti igény.

A szociális kompetenciákat hatékonyan fejlesztő csoportmunka-módszerek hatására gyakorivá váltak a tantermekben a szokatlan helyzetek inadekvát kezeléséből fakadó fegyelmezési problémák – elsősorban az SNI-tanulók vonatkozásában. A másik, jellegzetes hangsúlyeltolódás a taneszközmizériából fakadó, és mind sürgetőbbé váló igény a taneszközök biztosításával kapcsolatban.

5. A PROGRAMCSOMAGOK TANÍTÁSÁNAK HELYZETE

A programcsomagok moduljaival való pedagógiai tevékenységet, a tanítás-tanulási folyamat tantermi részleteit az implementációt végző pedagógusok alapos előzetes felkészüléssel és a szakmai segítő háttérrel végezték. A kutatás a kompetenciafejlesztő új módszerek fogadtatására és beválására, majd az ezekkel kapcsolatos sikerekre és nehézségekre is irányult.

5.1. A programcsomagok tanítási-tanulási módszereinek helyzete

A programcsomagok bevezetése az implementációt végző pedagógusoktól elsősorban a meglévő gyakorlat konceptuális, tanítás-módszertani változtatását igényelte. Az implementáció során jelentősen gazdagodott a tanterekben a tanulási-tanítási gyakorlat, megjelentek és meggyökeresedtek a frontális módszerű tanításhoz sokkal hatékonyabb, korszerű eljárások, így a kis csoportos tanulás, a projektek, a digitális technikával és a SuliNet digitális tudásbázissal gazdagított tanulás, az interaktív tábla és egyéb IT-eszközök. Természetesen, ezek már korábban is – sporadikusan – megjelentek, ám a kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése ezeket a módszereket a tanulásfejlesztési rendszer részévé, koherens elemévé tette. A felkészítés során az implementációt végző pedagógusok megismertek, és saját élményű tapasztalatokkal gazdagodtak a programcsomagok tanítási módszerei terén.

7. táblázat
A programcsomagok pedagógiai eredményei az implementációs tapasztalatok alapján

(5 fókú skálán 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A programcsomag/ok tanulása előnyösen befolyásolta	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
az osztály kohéziójának erősítését	3,81	3,93	3,80	3,83
a tanulók személyiségfejlődését, önismeretét	3,70	3,98	3,80	3,80
a különböző tantárgyak közötti kapcsolat létesítését	3,60	3,72	3,60	3,63
a tehetséggondozási feladatok ellátását	3,49	3,59	3,68	3,59
a diákok tanulási motivációinak erősítését	3,46	3,54	3,45	3,47
a hátrányos helyzetű diákok fejlesztését	3,44	3,56	3,43	3,46
az iskolán belüli erőszak visszaszorítását	2,64	2,84	2,82	2,76

A 7. táblázat (lásd 169. o.) bemutatja a programcsomagok tanításával-tanulásával kapcsolatos pedagógus tapasztalatokat az egyes kompetenciaterületeken.

A programcsomagok pedagógiai hatásai közül a pedagógusok a legmagasabb értékelést a tanulók közötti kapcsolatok erősödésében és az egyéni személyiségfejlesztésben adták, de ezekben a tapasztalatokban is erősen megoszlik a véleményük. A válaszokból az is látható (nem csak ennél a kérdéscsoportnál), hogy a pedagógusok nem tartják megfelelőnek a programcsomagokat a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére, illetve az iskolai erőszak visszaszorítására. Az előbbi a fontosabb kritika, mert ellentmond a programcsomagok célként kitűzött pedagógiai hatásai közül az egyik legfontosabbnak. A programcsomagokat alkalmasabbnak találják a tehetséggondozás, a gyorsabban haladók, a fejlettebb tanulási képességekkel rendelkező tanulók fejlesztésére. A kutatás területein (iskolavezetők implementációban betöltött szerepe, véleménye, elégedettsége) feltárult, hogy a középiskolákban (elsősorban az ún. „jó gimnáziumok” körében) a matematikai és a magyar tantárgyi órákon a szakterületi programcsomagokat nem találták elég megfelelőnek ahhoz, hogy alkalmazásukkal a diákokat eredményesen felkészíthessék az emelt szintű vagy akár a középszintű érettségire.

A pedagógusok véleménye a tanítási módszerekről és a tanítás, tanulás fejlesztő hatásairól általában elismerő, és nem mutat jelentős különbségeket az egyes kompetenciaterületek között.

A 8. táblázat áttekinti és bemutatja az egyes kompetenciaterületek moduljait feldolgozó pedagógusok véleményét az újszerű, hatékony tanítási-tanulási módszerekről.

8. táblázat
Pedagógusok elégedettsége a tanítási módszerekkel, azok fejlesztő hatásával kapcsolatban, az egyes kompetenciaterületeken

(5 fókú skálán 1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljesen mértékben elégedett)

A tanítási-tanulási módszer megnevezése	Matematika	Szociális	Szövegértés	Összesen
Páros munka	4,31	4,26	4,23	4,27
Kooperatív módszerek	4,04	4,20	4,18	4,13
Csoportmunka	3,98	4,22	4,09	4,07
Differenciálás	3,84	3,89	3,93	3,88
IKT használata	3,87	3,64	3,70	3,75
Projektmunka	3,40	3,83	3,77	3,64

Az adatok elemzésekor feltűnik, hogy a pedagógusok módszertani eszköztárába leginkább a páros tanulói munka, a csoportmunka és a kooperatív módszerek épültek be. A programcsomagokkal kapcsolatos fejlesztés egyik kimagasló pedagógiai eredménye éppen a tantermek frontális tanulásszervezési dominanciájának felszámolása volt, a kutatás tükrében úgy tűnik, ezt a célt sikerült megvalósítani. A pedagógiai projektmunka mint tanulásszervezési módszer, sajnos, még mindig az utolsó helyen van, de ezen a téren is előbbre lépést jelez, amit a 3,64-es átlagos elégedettség bizonyít.

9. táblázat
Pedagógusok tapasztalatokra épülő véleménye
a programcsomagok alkalmazásának tanulásszervezési módszereiről

(5 fókú skálán 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A programcsomagok	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
tanuláshoz a tantermet át kellett rendeznünk	4,06	3,93	4,06	4,04
eszközeit a diákok kedvelték	3,95	3,96	3,93	3,94
tanulási módszerei jól szolgálják a tanulók differenciálását	3,79	3,89	3,95	3,87
feldolgozását a diákok kedvelték	3,82	3,86	3,85	3,84
tanulási módszereit a tanulók jól fogadták	3,74	3,93	3,70	3,76
tanulási módszerei hatékonyak	3,66	3,74	3,73	3,70
tanulási módszerei jól szolgálják a tehetséggondozást, tehetségfejlesztést	3,50	3,72	3,79	3,66
tanulási eszközeit kombináltam az interaktív tábla alkalmazásával	3,76	3,35	3,61	3,62
tanulási módszerei növelték a diákok tanulási kedvét, motiváló hatásuk erőteljes	3,52	3,62	3,52	3,54
tanulási módszerei alkalmasak a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására	3,44	3,63	3,50	3,50
tanulási módszerei számomra nem okoztak tanulásszervezési nehézségeket	3,08	3,50	3,30	3,25
javasolt értékelési eljárásai megfelelőek voltak	3,16	3,31	3,15	3,18
tanulása-tanítása közben az osztállyal több fegyvelmezési problémám volt, mint máskor	2,76	2,65	2,65	2,69
tanulási eszközeit változtatás és kiegészítés nélkül tudtuk alkalmazni	2,66	2,55	2,55	2,69
tanulási eszközei a diákjaimnak nehézségeket okoztak	2,40	2,37	2,59	2,47
feldolgozásakor a tanítási óra időtartama elegendő volt	2,37	2,41	2,35	2,37

A 9. táblázat (lásd 171. o.) bemutatja a pedagógusok véleményét a programcsomagok tanítási-tanulási módszereiről, a táblázatba foglalt adatokat az egyes kompetenciaterületekre bontva és az egész minta átlagát is feltüntetve.

A tanári válaszokból kiolvasható, hogy a programcsomagok előnyösen befolyásolták, néhány fontos vonatkozásban (csoportmunka, IKT-használat, tanulás motiválása stb.) megváltoztatták a tanári módszertani megszokásokat, frissítően hatottak a tantermi gyakorlatra. Az is jól látszik, hogy a programcsomagokat a pedagógusok kiegészítés nélkül nem tudták használni, illetve a megszokott 45 perces tanóra szűkös időkeretnek bizonyult. Ezt erősítetik meg az óralátogatások tapasztalatai is.

5.2. Az implementáció során bevezett és meghonosodott változások az egyes kompetenciaterületeken – a pedagógusok véleménye tükrében

Az implementáció – természetesen – különböző mértékben és eltérő szakmai-tartalmi területeket érintő változásokat eredményezett. A különböző kompetenciaterületek programcsomagjainak feldolgozásakor ezt a pedagógusok eltérő fókuszú, árnyalt véleményalkotással fogadták.⁷

5.2.1. Szövegértés, szövegalkotás

A 10. táblázatból (lásd 173. o.) jól látható, hogy a pedagógusok a szövegértés, szövegalkotás programcsomagok tanulásszervezéssel, tanulásmódszertannal és kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos pozitívumait emelik ki. Viszonylag magas értéket kap (3,74) az alkalmazható tudás átadásának lehetősége is. Az adatok emellett azt is bizonyítják, hogy a szövegértés-szövegalkotás programcsomagok alkalmazása nem járult hozzá kellő erővel a magyar nyelv és irodalom tantárgy radikális modernizálásához, csupán módszertani vonatkozásokban hozott újdonságokat.

5.2.2. Matematika

A matematika tanítása hosszú időn keresztül hagyományosan, frontális módszerekkel történt – ennek a helyzetnek radikális megváltoztatásához a pedagógusok sokkal több segítséget

⁷ A három vizsgált kompetenciaterület programcsomagjaival kapcsolatos tanári vélemények összegzése a TÁMOP 3.1.1 6.3.2 elemi projekt keretén belül („Az NFT 1-ben kifejlesztett kompetenciafejlesztő programcsomagok hatásvizsgálata” – témavezető: Kerber Zoltán) történt meg, három önálló tanulmány keretében. Ebben a tanulmányban csak érintjük az egyes kompetenciaterületek kérdését.

10. táblázat
Szövegértés-szövegalkotás programcsomagok
alkalmazásáról kialakult vélemények

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A szövegértés, szövegalkotás programcsomag...	Megítélés átlaga
lehetőséget ad a korszerű tanulásszervezési formák alkalmazására	4,30
tanulása teret enged a tanulók kreativitásának	4,26
eredményesen képes fejleszteni a kommunikációs képességeket	4,07
lehetőséget ad a tanulásmódszertan fejlesztésére	4,00
segítségével a tanulók megtanulják alkalmazni a szövegfeldolgozó, szövegértelmező eljárásokat	3,92
élményközpontúvá teszi az irodalom tanítását	3,84
alkalmazható tudást ad a tanulók számára	3,74
alkalmazásához hatékony az interaktív tábla használata	3,74
tanításakor a nyelvtani, grammatikai ismeretek háttérbe szorulnak a kommunikációs képességek fejlesztése mellett	3,67
nem tanítja meg megfelelően az irodalomtörténeti ismereteket	3,30
megszünteti a magyar nyelv és irodalom tantárgy „túlterheltségét”, időkényszerét	2,82

igényeltek. Az erősen rögzült hagyományok miatt segítség szükséges a tanulók differenciálásához, a hátrányos helyzetűek segítéséhez, az SNI tanulókkal kapcsolatos bánásmód technikáihoz, alapvetően és általánosan az egyéni tanulás-fejlesztés pedagógiai módszereihez. A 11. táblázat (lásd 174. o.) a programcsomag alkalmazásakor szerzett tapasztalatokat összesíti.

A matematika-programcsomagokkal kapcsolatos vélekedések legtámogatottabb területei a táblázat első három állítása. Az utolsó két állítással való egyetértés mértéke alig haladja meg a közepes, azaz semleges értéket. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulók a matematika-programcsomagok fejlesztő hatására jobban motiváltak, fokozottabban érdeklődnek, de a matematika követelmények teljesítése terén nem kimagaslóan jobbak. Ugyanakkor némileg csökken a diákok „félelme” a matematikaóráktól.

11. táblázat
A matematika programcsomag alkalmazásának tapasztalatai
a pedagógusok véleménye tükrében

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A matematika programcsomag..	Átlag
tanulása teret enged a tanulók kreativitásának	4,02
megismerteti az információszerezés különböző módszereit	4,02
alkalmazásához hatékony az interaktív tábla használata	3,97
felkelti a matematika iránti érdeklődést	3,64
biztosítja a tanulás motiválását	3,64
tanítása során kevesebb diákom fél a matematikaórától	3,60
értékelési módszerei hatékonyak	3,28
segítségével a matematika tantárgyi követelményeket a diákok jobban teljesítik	3,27

5.2.3. Szociális, életviteli és környezeti kompetencia

Ez a kompetenciaterület szokatlanságával eltér a másik két, vizsgált kompetenciaterülettől, hiszen nem kötődik egy tantárgyhoz, hanem három, lazán kapcsolódó kompetenciaterület keresztantervi jellegű, különböző tantárgyakba (és tanórán kívüli nevelési helyzetekbe) beépíthető modulokat tartalmaz. Pedagógusokkal készített interjúk és a nyitott kérdésekre adott válaszaikból kiderült, hogy főként az osztályfőnöki órák kínáltak ezekhez megvalósítási

12. táblázat
A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterület aránya
a felkészítésben és felkészülésben

(az egy sorban lévő százalékok összege 100%)

A programcsomag alkalmazásának fázisa	Szociális kompetenciaterület (%)	Életviteli kompetenciaterület (%)	Környezeti kompetenciaterület (%)
A felkészítő tanfolyam	46,62	29,08	24,30
Az egyéni felkészülés	41,10	31,34	27,56

lehetőséget. Az összetett, összekapcsolt kompetenciaterületek a pedagógusok számára elérő munkaterheket okoztak. Az alábbi, 12. táblázat mutatja az egyes részterületek részesezésének százalékos arányát a felkészítés és az egyéni felkészülés során.

Amint a táblázat adataiból látható, a három részterület közül a szociális kompetenciaterület lényegesen több figyelmet kapott a felkészítő tanfolyamokon, és több időt igényel a tanításra történő felkészülés is. Ennek oka, hogy a környezeti kompetencia részterület más területekhez képest kidolgozatlanabb, az oktatás tartalmi szabályozásának dokumentumaiban való reprezentációja lényegesen kisebb és súlytalanabb. A pedagógusinterjúkból merített adatok és vélemények alapján úgy tűnik, az életviteli kompetenciaterület a legtöbb iskolában elsősorban a pályaválasztással összefüggő órákon kapott helyet.

6. AZ IMPLEMENTÁCIÓ KOMMUNIKÁCIÓJA

Az implementációval kapcsolatos tájékoztatások és tájékozódások általában az iskolán belül informálisan, illetve a tantestületen belül történtek. Ugyancsak az iskolában, különböző fórumokon történt a szülők, illetve a tanulók tájékoztatása is.

A következő tájékoztatási formák színvonalával és eredményességével voltak leginkább megelégedve a pedagógusok (a lista az elégedettség sorrendjében):

1. tantestületi nevelői értekezlet
2. a kollégákkal szakmai magánbeszélgetés
3. szakmai munkaközösség
4. külső szakértővel konzultáció
5. írásos tájékoztató kiadvány

A programcsomagok alkalmazása, a helyi tanterv módosulása, az új módszerek bevezetése olyan változások voltak az iskolák életében, amelyek megkövetelték a pontos, folyamatos tájékoztatást mind a fenntartók, mind a szülők és a diákok felé. Ezzel egy időben jelentősen feldúsult az iskola belső világában zajló kommunikáció, a tantestületen, a szakmai munkaközösségeken belül. A 13. táblázat bemutatja (lásd 176. o.), melyek voltak a tájékoztatási formák, kompetenciaterületenkénti bontásban.

Az implementációval kapcsolatos tájékoztatások és tájékozódások leginkább az iskolán belül informálisan, illetve a tantestületen belül történtek, és a szülők és a tanulók tájékoztatása is megtörtént. A pedagógusok a szóbeliséget, a megbeszélés-megvitatás interaktív

13. táblázat
A programcsomag alkalmazásával,
a helyi implementációval foglalkozó megbeszélések, tájékoztatások és fórumok

(az „igen” jelölésű válaszok százalékában)

A tájékoztatás területei	Matematika (%)	Szociális (%)	Szövegértés (%)	Összesen (%)
A kollégáimmal szakmai magánbeszélgetéseket folytattunk az implementációról	95,1	94,9	95,3	95,1
Tantestületi nevelői értekezleten részletesen tájékoztódtunk az implementációról	89,7	96,6	90,0	91,1
Az implementációról részletes tájékoztatást nyújtottunk a szülőknek	86,0	83,5	84,6	84,9
Az implementációról részletesen tájékoztattuk a tanulókat	83,4%	86,7%	83,9%	84,2%
Szakmai munkaközösségben tisztáztuk az implementációs tennivalókat	80,2	84,7	83,4	82,4
Abban az osztályban, ahol a programcsomagot tanítom, alaposan megvitattuk az implementációval kapcsolatos kérdéseket	71,7	80,7	75,3	74,9
Külső szakértővel konzultáltunk az implementációról	70,0	74,3	70,0	70,8
Az implementáció várható tennivalóit megvitattuk más iskolák tanáraival	68,0	81,6	63,8	65,1
Írásos (nyomtatott, sokszorosított) tájékoztató kiadványt, anyagot kaptunk az implementációval kapcsolatban	62,1	69,7	64,5	64,5

helyzeteit preferálják – szemben az írásbeliséggel, a közlő formával. A programcsomagok fejlesztői nagy gondot fordítottak arra, hogy az implementáció megkönnyítése érdekében hozzáférhetőek legyenek publikációk a pedagógiai szaksajtóban és más fórumokon. A kutatás adatai arra utalnak, hogy a szóbeliség ezúttal elsődleges volt.

A kutatás egy másik részében történt az implementációban részt vevő diákok kérdőíves vizsgálata.⁸ Ennek keretében történt a tájékoztatással kapcsolatos tanulói tapasztalatok, reflexiók és vélemények összegyűjtése és elemzése. A diákok válaszaiból az látszik, hogy lényegében pozitív módon fogadták a programcsomagok hírét, az új módszerű órák, újfajta tanulás lehetőségét. A pedagógusok érdekes és vonzó dolgokat mondtak a programcsomagokról, az új módszerű órákról és felkeltették a tanulók figyelmét. A legpozitívabban a 6. év-

8 A diákok véleményének összegzése a kötetben Radnóti Katalin tanulmányában olvasható. Itt csak a pedagógusok kommunikációjával kapcsolatos adatokra térünk ki érintőlegesen.

folyamosok viszonyultak a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjához. A legkevésbé a 11. évfolyamon tanulók viszonyultak pozitívan a programcsomagokhoz. Ez több szempontból is érthető: a kérdőíves kutatás időpontjában már több éve tanulják, kicsit távolibb emlék számukra a bevezetés ideje, már megszokottabb számukra a változások tömege, és féltették az érettségre történő felkészülésüket egy ismeretlen módszerű oktatástól.

A hatodik osztályosok valószínűleg még sokkal nyitottabbak. Másrészt a kutatás felderítette, hogy 2010-ben a legkevésbé a 11., 12. évfolyamon tanulják már a programcsomagokat a diákok. Az érettségre való felkészülés során a tanárok már általában sokkal kevésbé használják a programcsomagokat. A válaszokból az is kiderül, hogy a diákok kb. fele-kétharmada a bevezetés előtt nem sok tájékoztatást kapott. Leginkább a 9. (63,4%) és a 11. évfolyamosok (68,1%) jelezték, hogy nem kaptak megfelelő tájékoztatást. Ehhez képest a 6. és 8. évfolyamosok sokkal több információt kaptak. Lehet, hogy itt már a pedagógusok is sokkal jobban beletanultak, kevesebb bizonytalanság övezte a programcsomagok oktatását, mint amikor maguk a pedagógusok is diákjaikkal együtt a programcsomagokkal való ismerkedési-tanulási fázisban voltak. Személyes, baráti kapcsolataikban a diákok bő harmada beszélt egymás között a programcsomagokról, s ez valójában nagyon pozitív eredménynek mondható.

7. A PEDAGÓGUSOK IMPLEMENTÁCIÓVAL KAPCSOLATOS ELÉGEDETTSÉGE, AZ IMPLEMENTÁCIÓ MEGÍTÉLÉSE PEDAGÓGUSSZEMMEL

Az implementációt végző pedagógusok elégedettségének megítélése rendkívül összetett, hiszen az elvárásaikat és előzetes várakozásaikat kell egybevetni azzal, amit az implementáció során szerzett tényleges tapasztalataik tükröznek.

A suliNova programcsomagok alkalmazhatóságával kapcsolatos elégedettséget mutatja be a 14. táblázat (lásd 178. o.).

A pedagógusok magas fokú és általános (kompetenciaterületektől független) elégedettséget fejeznek ki a kompetenciafejlesztő programcsomagok pedagógiai koncepciójáról megvalósulásával, és úgy vélik, a diákjaik is pozitívan fogadták a programcsomagokat. Miután sokkal több pedagógus dolgozott az eredeti programcsomag nélkül, csupán annak „szemlélete” alapján, a koncepció érvényesülésével, a szemlélet megvalósíthatóságával kapcsolatos elégedettség egy része lehet önigazolás is.

A taneszközökkel kapcsolatban sokkal kisebb mértékben elégedettek, 3-as értékhez közeli átlag legalábbis a megosztottságot jelzi ebben a kérdésben. Hasonló megosztottságot tapasztalunk a szülők elégedettségének megítélésében.

Sok pedagógus örömmel üdvözölte a programcsomagok tanulásához kapcsolódó digitális, IKT kompetenciafejlesztéseket.

A 15. táblázat (lásd 179. o.) a pedagógusoknak a programcsomagok implementációja során a tanulási-tanítási folyamattal, a feltételekkel és körülményekkel való elégedettség alakulását összegezi.

A táblázat az egyes területekkel kapcsolatos elégedettséget annak csökkenő mértékében mutatja be. A lista végét érdemes megnézni: miközben a pedagógusok a programcsomagok számos pozitívumát elismerik, az általános eredményesség területén jelentős javulást nem látnak. Emellett a szakmai segítség minőségével sem voltak megelégedve, s itt is megjelenik a többletterhek kompenzálásával kapcsolatos elégedetlenség.

A 16. táblázat (lásd 180. o.) bemutatja az implementációban részt vevő pedagógusok véleményét a feltételekkel és a közérzetükkel kapcsolatban. Érdekes, hogy a különböző kompetenciaterületek programcsomagjait alkalmazó pedagógusok vélekedései között alig van különbség.

14. táblázat.
A pedagógusok a programcsomagok alkalmazásával való elégedettsége

(1-től 5-ig terjedő skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

Állítás a programcsomagok alkalmazásáról	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
Tanítási módszereim gazdagodtak a programcsomag alkalmazásával	4,35	4,26	4,3	4,31
A programcsomagokat feldolgozó óráknak a diákjaim örülnek, kedvelik azokat	3,80	3,97	3,88	3,90
A tanulók érdeklődése, tanulási motivációja erősödött a programcsomag hatására.	3,57	3,59	3,52	3,55
A tanulók kompetenciafejlesztése az adott programcsomag alkalmazásával sikeres	3,48	3,53	3,51	3,50
A programcsomag pedagógiai koncepciójának megvalósulásával elégedett vagyok	3,51	3,59	3,37	3,40
A programcsomag hatására a tantárgyam kedveltsége növekedett a tanulók körében	3,46	3,49	3,40	3,44
A programcsomagok taneszközeivel elégedett vagyok	3,33	3,28	3,26	3,28
A szülők elégedettek a programcsomagok használatával kapcsolatban	3,25	3,38	3,26	3,28

Az adatok tükrében sok nehézséget és problémát pillanthatunk meg. A pedagógusok munkahelyi közérzete rosszabb lett, vélhetően a sokféle konfliktus okozta feszültség és stressz következtében. Hasonlóan negatív jelenség a többletmunka anyagi kompenzálásával kapcsolatos elégedetlenség és a megnövekedett adminisztrációs terhek.

A pedagógusok előzetes várakozásai, beállítódásuk pozitívak voltak a programcsomagokkal, a kompetenciafejlesztő, új módszerű tanulás-szervezési munkaformákkal kapcso-

15. táblázat
Pedagógusok elégedettsége a programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos különböző területeken

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett)

Az elégedettség tárgya	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
Iskolavezetés támogatása	4,22	4,33	4,16	4,21
Szakmai önfejlesztés, saját tudás és saját kompetenciáim gyarapodása	4,10	4,20	4,16	4,15
A programcsomag pedagógiai korszerűsége	4,02	4,11	4,11	4,07
A differenciálás lehetőségei	3,80	3,95	3,90	3,87
Saját szakmai felkészültségem	3,78	3,91	3,80	3,81
A programcsomag tanári útmutatójának alkalmazhatósága	3,81	3,78	3,64	3,74
Szakmai munkaközösség támogatása	3,81	3,73	3,69	3,74
Tanítványaim körében tapasztalható fogadókészség	3,70	3,75	3,72	3,72
A tantestület segítőkészsége	3,72	3,86	3,60	3,70
A diákok érdeklődése	3,68	3,74	3,67	3,69
A tehetséggondozás lehetősége	3,55	3,69	3,75	3,66
A programcsomag alkalmazásának tárgyi feltételei	3,58	3,52	3,60	3,58
A hátrányos helyzetű tanulók esélybiztosítása	3,55	3,59	3,55	3,56
A programcsomag feldolgozásával kapcsolatos eredményességem	3,54	3,61	3,56	3,56
A szülők, a családok megelégedett bizalma	3,61	3,59	3,46	3,54
A programcsomag általános eredményessége	3,43	3,57	3,48	3,48
A programcsomag értékelési módszerei	3,37	3,52	3,33	3,38
A felkészítő tanfolyam szakmai tartalma	3,27	3,40	3,22	3,27
Mentori segítség	3,09	3,09	3,04	3,07
A programcsomag alkalmazásával járó többletterhek kompenzálása	2,50	2,52	2,59	2,54

16. táblázat
A programcsomag eredményes alkalmazásához szükséges feltételekkel és
környezettel kapcsolatos állítások megítélése

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

Feltételek és környezet	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
Úgy érzem, a programcsomag tanításával szakmailag meg tudtam újulni	3,88	3,83	3,91	3,88
Úgy érzem, a programcsomag oktatásával járó többletmunkám nincs megfelelően megfizetve	3,88	3,82	3,78	3,83
Megterhelően sok az adminisztráció és a papírmunka a programcsomag bevezetése óta	3,42	3,56	3,56	3,50
A programcsomag tanítása óta javult a munkahelyi közérzetem	2,55	2,67	2,67	2,62

latban. Ennek több oka lehetett. A pedagógia elméletében és gyakorlatában a változás iránti várákózásnak megfelelően megjelent a kompetenciák fejlesztéséről való diskurzus, majd az e témájú kutatások gyakorlati eredményei is megszülettek. A hazai pedagógustársadalom jelentős része várta, hogy a hazai iskolai tanítási gyakorlat is kövesse a kompetenciafejlesztés gyakorlatával kapcsolatos globális tendenciákat. A kompetenciafejlesztő tanulási-tanítási programokat ezért komoly ambíciókkal és bizakodással fogadták.

A pedagógusok leginkább azt várták, hogy a tanulók motivációja erősödjön, tanulási kedvük nőjön. Kis bizonytalansággal, de nagy kedvvel és bizalommal vágtak bele a kompetenciafejlesztő oktatásba, amivel kapcsolatban komoly szakmai elvárásaik is voltak: a tanítás-tanulás fejlesztése, eredményessége terén is komoly, pozitív változásokat reméltek. A tanárok közül a magyar szakos tanároknak voltak a leginkább szakmai elvárásaik.

A pedagógusok válaszaiban az tükröződik, hogy a diákok előzetesen nem különösebben örültek a változás hírének, és az új módszerű órák igen sok váratlan helyzetet eredményeztek. A diákok az implementáció során igyekeztek alkalmazkodni az új módszerekhez, a kompetenciafejlesztést fókuszba állító órákhoz, többnyire adaptálódtak a csoportos tanulási módszerekhez. Utólag a pedagógusok véleménye mégis megerősítette azt, hogy a diákok örülnek a programcsomagokkal foglalkozó óráknak, kedvelik azokat. A későbbiekben néhány probléma merült fel a tanulásszervezési módszerek szokatlansága és újszerűsége miatt. A pedagógusok egy része nem tudott megbirkózni a csoportos tanulási munkaformával együtt járó „munkazajjal”, a csoporton belüli konfliktusokkal, és előfordultak komolyabb fegyelmezési problémák. Ezek kiéleződtek a sajátos nevelési igényű tanulóknál, akik számára

17. táblázat
A programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos vélemények és
a pedagógusok elégedettsége

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos állítások	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
A programcsomagok alkalmazásának tudása szélesíti szakmai tapasztalataimat	4,23	4,21	4,25	4,23
Úgy vélem, hogy a programcsomagok pedagógiai szellemisége az oktatás progresszióját képviseli	3,60	3,61	3,62	3,61
Korábban is alkalmaztunk az iskolában a programcsomagokhoz hasonló tananyagokat, módszereket	3,43	3,62	3,50	3,50
A programcsomagok alkalmazására fordított többletmunka megtérül	3,41	3,58	3,47	3,47
A szülők körében növekedett a bizalom iskolánk iránt, amióta a programcsomagokat alkalmazzuk	3,12	3,14	3,08	3,11
A tantestületben növekedett szakmai tekintélyem a programcsomagokkal kapcsolatos sikereimnek köszönhetően	2,89	2,92	3,01	2,94
Úgy gondolom, hogy diákjaim büszkéek a más iskolákban tanuló barátaik előtt arra, hogy a programcsomagokból tanulnak	2,92	3,01	2,92	2,94

a csoportmunka szabályainak-szerepeinek megtanulása nehezebb, lassúbb folyamat.

A tanulók és a szüleik a programcsomagok implementációja során hiányolták a korábban megszokott, hagyományos pedagógiai kereteket. A kompetenciafejlesztő, felfedeztető, az IKT-eszközöket a tanulásba erőteljesebben bevonó módszerek ezért a szülők és a diákok egy részénél vegyes fogadtatásban részesültek. A sok évtizedes pedagógiai, iskolai hagyományok nagyon mélyen gyökereznek a családok gondolkodásában és elvárásaiban. A nagy remények, amelyeket a fejlesztők e korszerű, kompetenciákat fejlesztő módszerek fogadtatásához fűztek, korábban nem látható falakba ütköztek. A szülők többsége – ragaszkodva a megszokott hagyományokhoz – határozott és világos követelményeket, osztályozást, tekintélyelvű és frontális módszerű tanítást vár el, és zavarba jön, amikor ezek helyett a csoportmunkában történő tanulással, a diákok nagyobb önállóságával, a szöveges értékeléssel találkozik. Különösen az érettségi vizsga előtt álló diákoknál és szüleiknél fokozódtak az aggodalmak a programcsomagok hatékonyságával szemben.

A 17. táblázat bemutatja a programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos véleményeket, amelyek közvetve jelzik a pedagógusok elégedettségének-elégedetlenségének okait.

18. táblázat
A programcsomag alkalmazásának feltételei és szervezeti környezete

(1-től 5-ig tartó skála, ahol 1 = egyáltalán nem ért egyet, 5 = teljesen egyetért)

A programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos állítások	Mate- matika	Szociá- lis	Szöveg- értés	Össze- sen
A programcsomag sikeres alkalmazásához erre alkalmas diákok szükségeseek	3,00	3,00	3,09	3,03
A programcsomag szokatlan tanulási módszerei megzavarják az osztály megszokott rendjét	2,64	2,62	2,56	2,60
A programcsomag tanulási módszerei a tanteremben lármát és rendetlenkedést okoznak	2,54	2,50	2,39	2,47
Feleslegesen sok szakmai értekezletet tartunk, amióta a programcsomagokkal dolgozunk	2,09	2,22	2,12	2,13
A mi iskolánk tárgyi feltételei nem ideálisak a programcsomag alkalmazásához	2,09	2,22	2,12	2,13
A mi iskolánk személyi feltételei nem ideálisak a programcsomag alkalmazásához	1,82	1,92	1,90	1,87

A megkérdezett pedagógusok elismerik, hogy a programcsomagok alkalmazása személyes szakmai gazdagodásuk forrása, és azt is, hogy az általuk elősegített törekvések a pedagógia progresszióját képviselik. Ugyanakkor bevallják, hogy a tantestületükben ez nem számít presztízs-értékűnek, és a diákjaik nem arra büszkéek, hogy iskolájukban az új típusú programcsomagokból (vagy azok sokszorosított másolataiból) tanulnak.

A progresszív pedagógiai törekvéseket eközben a gyakran hiányos, kusza implementációs feltételek, a technikai nehézségek, akadályok sokaságával történő viaskodás beárnyékolta, negatív módon befolyásolta.

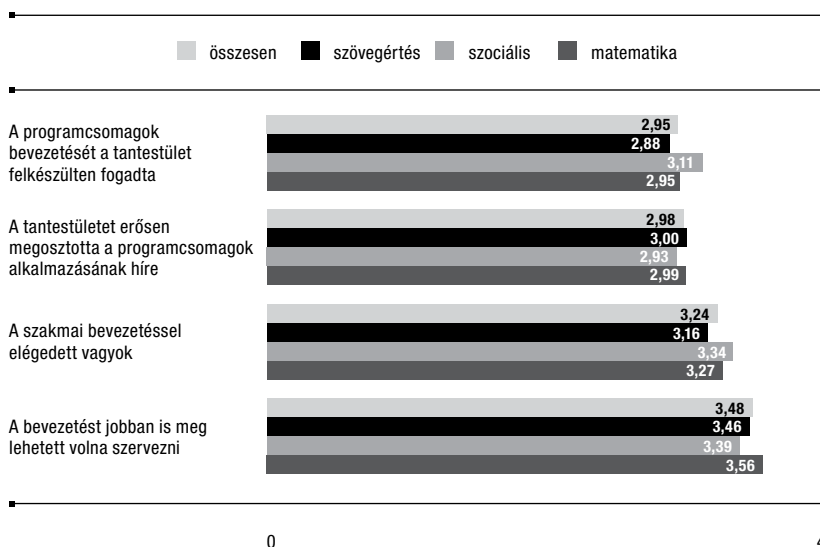
A programcsomagok implementációjával kapcsolatos elégedetlenségek vizsgálata feltárja a folyamat néhány „gyenge láncszemét”. Ezek elsősorban a már fentebb említett technikai-szervezési zavarok, a taneszközökkel kapcsolatos hiányosságok, de ide tartoznak azok a konfliktusok is, amelyekkel a pedagógusok egy része nem tudott megküzdeni.

A 18. táblázat bemutatja a programcsomagok alkalmazásával összefüggő tantermi és iskolai jelenségeket a pedagógusok véleményének tükrében.

5. ábra

A programcsomagok bevezetésével kapcsolatos elégedettség

(1-től 5-ig tartó skálán, ahol 1 = egyáltalán nem elégedett, 5 = teljes mértékben elégedett)



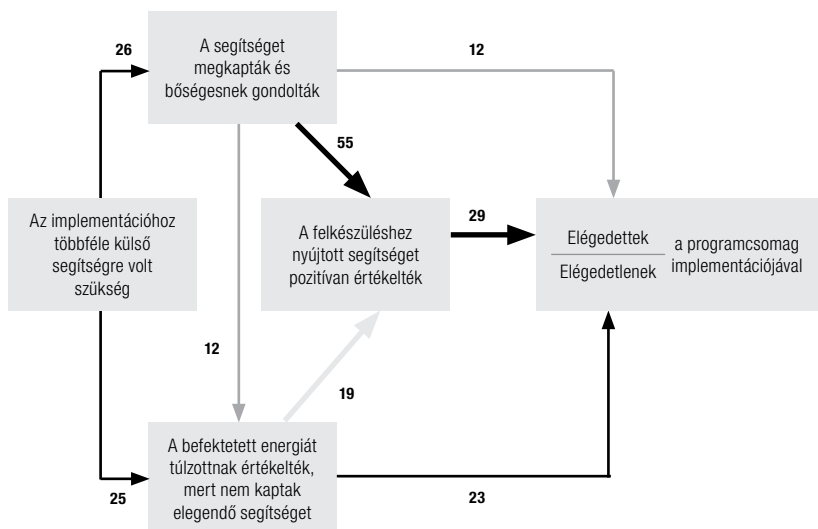
Az alacsony értékek jelzik, hogy a pedagógusok többségükben elutasítják azokat az állításokat, amelyek a programcsomagok implementációjához különleges iskolát, különleges pedagógusokat és különleges diákokat társítanak. Ezzel lényegében elismerik, hogy a programcsomagok bárhol, bármely hazai iskolában bevezethetők, ha erre felkészülnek. Azt is elismerik, hogy nem volt felesleges a korábbiaknál több szakmai megbeszélés, értekezlet. Öröndetes, hogy a csoportmunka és a fegyelmezés kapcsolatának negatív megközelítését elutasítják.

Abban minden pedagógus egyetért, hogy **kompetenciái gazdagodtak** az elmúlt években, illetve abban is, hogy sok felkészüléssel, szakirodalom tanulmányozással járt a programcsomagok alkalmazására való felkészülés. A programcsomagok üzenete és fogalomhasználata is meglehetősen világos volt számukra.

A 5. ábrán nyomon követhető, hogy a pedagógusok implementációval kapcsolatos általános elégedettsége milyen mértékű.

A 3-as körüli átlagok jól jelzik, hogy a pedagógusok megosztottak ezekben a kérdésekben. Nem voltak a tantestületek megfelelő módon felkészülve, a szakmai bevezetéssel

6. ábra
A programcsomagok implementációjával kapcsolatos elégedettség (út)modellje*



* Szürkével a 0,10 és 0,19 közötti együtthatókat jelöltük. A modell értelmezésénél ezeket az utakat nem vettük figyelembe. Az ábra szövegdobozába írt megfogalmazások már a válaszok irányát is megjelenítik a könnyebb érthetőség érdekében.

kapcsolatban is vannak súlyos fenntartásaik, de az implementáció megszervezését látják a leginkább kritikusán.

A pedagógusok válaszait többdimenziós elemzésnek is alávetettük (ahol a tematikus összefüggő kérdéscsoportokból főkomponenseket hozunk létre) abból a célból, hogy az implementációval kapcsolatos elégedettség folyamatát is be tudjuk mutatni.⁹ A következő elemzésben (6. ábra) útmodell segítségével magyarázzuk az implementációval való elégedettséget.¹⁰

9 A többdimenziós elemzés háttér tanulmányát Barna Ildikó (ELTE TÁTK) készítette: „Többdimenziós elemzés a HEFOP 3.1.3 iskolák tanárai körében végzett programcsomagok implementációjával kapcsolatos felmérés eredményei alapján”.

10 Az útmodell egymásra épülő regressziós modellek sorozata. Az útmodellben a változókat nyilak kötik össze, ahol a nyilak iránya az összefüggés irányát jelzi. Az útmodellek előnye az egyszerű regressziós modellel szemben, hogy itt nemcsak a közvetlen hatásokat, hanem a közvetett hatásokat is mérni tudjuk. A nyilakon szereplő számok regressziós béta értékek. Ezek értéke -1 és $+1$ között mozoghat, és nemcsak a kapcsolat erősségét, hanem annak irányát is mutatja.

Az implementációval való elégedettséget magyarázó modellben a következő változókat használtuk fel:

- Az implementációhoz szükséges segítség mennyisége a múltban
- Segítségforrások száma

A programcsomag alkalmazásába befektetett energia

- A felkészüléshez nyújtott segítség minőségének értékelése
- Elégedettség a programcsomag implementációjával

A modellből látszik, hogy az implementációval való elégedettséget közvetlenül a felkészüléshez nyújtott segítség értékelése és a befektetett energia minősítése befolyásolja. Minél pozitívabban értékelte egy megkérdezett a felkészüléshez kapott segítséget, annál elégedettebb volt az implementációval, míg azok, akik a befektetett energiát túlzottnak gondolták, éppen ellenkezőleg vélekedtek az implementációról. A felkészüléshez kapott segítség értékelését alapvetően az befolyásolja, hogy a megkérdezettek hány forrásból kaptak segítséget. Itt az összefüggés rendkívül erős. Fontos, hogy önmagában az, hogy a megkérdezett sok területen igényelt segítséget, nem okoz elégedetlenséget. Itt az a fontos, hogy ezt a segítséget valóban megkapta-e. Ha igen, akkor már önmagában, a segítség pusztán tényének következtében¹¹ elégedetté válik. Ha azonban nem kapja meg, akkor túlzottnak fogja érezni az implementációba befektetett energiát, és ez elégedetlenséget szül. Tehát alapvetően két út működött az implementációval kapcsolatban a pedagógusok körében:

1. Akik megkapták a szükséges segítséget, és azt pozitívan is értékelték, elégedettek a programcsomagok bevezetésével.
2. Akik nem kaptak elegendő segítséget, túlzottnak ítélték a befektetett energiát, elégedetlenek voltak a programcsomagok bevezetésével.

A fenti útmodell jól mutatja, hogy az implementációval kapcsolatos elégedettséget alapvetően az határozta meg, hogy a szükséges segítséget megkapják a résztvevők, akár attól függetlenül is, hogy az a segítség mennyire volt hasznos. Amennyiben a befektetett energia akár szubjektív érzékelése is jelentősen megnő, az alapvetően befolyásolhatja az implementációval kapcsolatos elégedettséget.

11 A kérdőívben azt kérdeztük, hogy milyen forrásokból kapott segítséget a megkérdezett, azonban ezeket a segítségforrásokat nem értékeltettük.

8. ÖSSZEGZÉS

A programcsomagok implementációját bizakodó várakozások előzték meg, a tanulók kompetenciafejlesztésének hatékony és rendszerszerű fejlesztését a pedagógiai gyakorlat igényelte. A felkészítő tanfolyamokkal a résztvevők általában elégedettek voltak, de a vélemények szerint a tanfolyamok ütemezése, szervezése, szakmai színvonala hullámzó és egyenetlen volt. A programcsomagokat az implementációt végző pedagógusok korszerűnek, értékesnek tartották. A programcsomagok a pedagógiai progressziót képviselik, szakmai újdonságait leginkább a magyar szakosok, legkevésbé a matematikatanárok érzékelték. A pedagógusok nem tapasztaltak jelentős javulást az iskolai tanulás általános eredményessége terén.

A programcsomagok implementációja mindenekelőtt tanulás- és tanításszervezési eljárások, módszerek terén hozott öröndetes, pozitív változásokat – és emellett konfliktusokat és nehézségeket is. A programcsomagok IKT-vonatkozásaival kapcsolatosan is hasonlóan megoszlik a pedagógusok véleménye.

A programcsomagok implementációjakor a pedagógusok munkaterhei jelentősen növekedtek, elégedetlenek voltak a sok adminisztrációs feladattal, a többletmunka anyagi kompenzációjával. A programcsomagok előállításával, kiszállításával, árával kapcsolatban számos technikai probléma miatt széleskörű volt az elégedetlenség. Az implementáló iskolák meglepően kis hányadában (kevesebb, mint negyedében) dolgoztak az eredeti sulíNova programcsomagpéldányokkal.

Az implementáció során öröndetesen megnövekedett és elmélyült a tantestületeken belüli szakmai műhelymunka. A pedagógusok a legtöbb segítséget helyben kapták. Az implementációt segítő mentori hálózat tevékenységéről erősen megosztott a pedagógusok véleménye. A mentorok szakmai segítő tevékenységét sok kritika érte.

Az implementációt végző pedagógusok többsége nem tartja megfelelőnek a programcsomagokat a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésére, sem az iskolán belüli erőszakos jelenségek visszaszorítására. Ugyanakkor újabb, alkalmas módszereket kaptak a tanulók tehetséggondozásához, tehetségfejlesztéséhez.

Az implementációval és programcsomagokkal kapcsolatos elégedettséget alapvetően az befolyásolta, hogy mennyi és milyen minőségű segítséget kaptak a pedagógusok. Akik magukra maradtak a problémákkal, és túlzott mennyiségű időt emésztettek fel az implementációval kapcsolatos tevékenységek, azok elégedetlenek voltak a programcsomagok bevezetésével, s értékítéletüket is ez befolyásolta alapvetően.

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK A TANÓRÁN

A kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációjának talán legfontosabb eleme az, hogy a kifejlesztett taneszközök hogyan „működnek” a tanórán, illetve, hogy a diákok és tanárok egyaránt elfogadják, szívesen tanuljanak, tanítsanak belőlük. Az eredményes implementációnak csak egyik – bár nagyon fontos – eleme, hogy az intézmények életébe, napi gyakorlatába hogyan tudnak beépülni. Az intézményi feltételek, erőforrások biztosítása mellett az is fontos, hogy legfontosabb céljuknak, a tanítási-tanulási folyamatban való eredményes működésnek is megfeleljenek. Az előbbi csak feltétele az utóbbinak. A programcsomagok működését leginkább a tanórákon lehet megfigyelni.

Ezért a HEFOP 3.1.3 követő iskolák körében 2010 tavaszán a kérdőíves felmérés mellett esettanulmányokat¹, interjúkat és óralátogatásokat² is végeztünk. A vizsgálat egyik fő célja az implementáció tanórai folyamatainak vizsgálata volt. Az óralátogatások segítségével információkat szereztünk arról, hogy a tanórákon hogyan történt a programcsomagok bevezetése. Az adatfelvételt kiegészítettük a tanárokkal és intézményvezetőkkel történt konzultációkkal, félig strukturált interjúkkal. Rákérdeztünk a motivációkra, az alkalmazott megoldásokra, a veszteségekre és az eredményekre. Az iskolák kiválasztásánál az alábbi szempontok játszottak szerepet: a régiós eloszlás, az iskola típusa (általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium), a tanóra típusa.

1 A kiválasztott iskolák a következők voltak: Belvárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest; Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen; József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár; Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő; Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc; Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs; Kőrösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged; Közös Igazgatású Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép; Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok; Tomori Pál Általános Iskola, Budapest. Az esettanulmányok szerzője: Papp Ágnes, szerkesztette: Kerber Zoltán.

2 15 interjút készítettünk, főként budapesti iskolákban, illetve 35 tanórát látogattunk meg, főleg azon intézményekben, ahol esettanulmányok és az interjúk készültek. Ezért az esettanulmányokból vett tanórákra vonatkozó idézetek fontos kiegészítéseit adják az intézményi és órai tapasztalatoknak.

Az 5. és 7. évfolyam kivételével valamennyi évfolyamon történt óralátogatás. A meglátogatott órák túlnyomó része (84%-a) magyar nyelv és irodalom, illetve matematika volt. Ezt részben a fogadó intézmény ajánlata, részben a teljes lefedettségre készített programcsomagok magyarázzák.³ Programcsomagokhoz kapcsolódóan láttunk még osztályfőnöki, dráma-, etika-, rajz- és történelemórákat is. A meglátogatott órákon a pedagógusok 15%-a volt férfi és 85%-a nő. A pedagógusok 72%-ának a már több mint 20 éves tanítási gyakorlata van, 12%-uk 10 és 20 év közötti, 16%-uk 10 év alatti tapasztalattal rendelkezik. Ez az arány egyáltalán nem meglepő, az intézményvezetők szerint a fiatalabb kollégákat nehéz motiválni, az idősebb, tapasztaltabb kollégák viszont szakmai presztízsnak tekintik azt, hogy az eredményes tanítás érdekében váltsanak, újítsanak módszereiken. A meglátogatott osztályokban 28%-ot képviseltek azok, akiknek felzárkóztató foglalkozásra, és 13%-ot azok, akiknek tehetséggondozásra lenne szükségük. Ez azt jelenti, hogy a tanulók több mint 40%-a eltér az „átlagtól”, azaz a tradicionális tanítási keretek, módszerek és munkaformák nem kedveznek optimális fejlesztésüknek.

Tanulmányunkban felvázoljuk a programcsomagok bevezetésének intézményi tapasztalatait, tanórai gyakorlatát, az alkalmazott tanári eszközöket és módszereket, a tanítás-módszertani jellemzőket, a tanulásszervezést, az óraszervezést, feltárjuk a programcsomagok tanórai alkalmazásának sikereit, kudarcait, akadályait. A bevezetés óta eltelt 5 évben azonban rengeteg minden változott az iskolákban. Ebben a helyzetben meg kell vizsgálni azt is, hogy mi maradt az iskolákban a programcsomagokból, mennyiben maradt meg a kompetencia alapú oktatás gyakorlata, s hogy mindez miért történt így.

PROGRAMCSOMAGOK A TANÓRÁN⁴

A programcsomagok tanórai „működését” a tanórák különböző elemeinek, szakaszainak vizsgálatával, elemzésével végeztük, egy előre meghatározott értékelő rendszer segítségével. A következő szakaszokat vizsgáltuk: tanórák indítása, a tanóra jellemzői (programcsomagok alkalmazása, felhasznált taneszközök, feladatadás, munkaszervezés), tanóra zárása.

A személyközpontú tanórai munka megkívánja azt, hogy egy tanórán a tanítási folyamat megkezdése ne pusztán adminisztratív aktus legyen. Fontos, hogy a szokásos sémákon

3 A szövegértés, szövegalkotás és a matematika kompetenciaterületen ugyanis a teljes óraszámra fejlesztették a programcsomagokat.

4 Az előre egyeztetett hospitálások elkerülhetetlen eleme, hogy a pedagógus felkészül az órára, a külső megfigyelő számára igyekszik minden szempontból optimális órát tartani, ezért nehéz arra vonatkozóan megállapításokat tennünk, hogy óralátogatás nélkül egyébként milyen lenne az adott tanóra. A tanórát értékelő lapok kitöltésekor külön figyeltünk arra a szempontra, ha túlzottan nyilvánvaló volt a „megrendezettség”, s látszott, hogy a pedagógusnak is teljesen új az a forma, amit bemutat, akkor ezeket a szubjektív elemeket rögzítettük a megfigyelések során, és az elemzések során igyekeztünk kiszűrni ezeket az eseteket. (Néhány esetben volt ez csak szembevetendő.)

túlmutató igazi „ráhangolás” történjen az tanóra elején. A diákok „bevonása” akkor optimális, ha (tanórától függően) a pedagógus előhívja az előzetes tapasztalatokat, ismereteket, tisztázza az óra célját, optimális hangulatot teremt az óra elején. A látott tanórák 20%-ában a régi rutinokat megtartották a kollégák. Ugyanakkor 80%-ban már érezhető volt, hogy az órarendítés több mint formális aktus, több mint rítus. Szerepe, funkciója van, befolyásolja az óra további menetét. Előhívja azokat az elemeket, amelyekhez kapcsolhatóak az új ismeretek, illetve előhívja azokat a tudásokat, amelyek alkalmazására a tanórán sor kerül. A tanóra indításának jellemző munkaformája a frontális osztálymunka volt, bár az esetek 60%-ában a tanulók eleve az előzőleg megbeszélt csoportbeosztás szerint foglaltak helyet. A hagyományos órakezdést végzőknél jellemzően tanári közlésekkel, magyarázattal indult a munka. Volt azonban, ahol a bevezetőt olyan feladatok követték, amelyek megfelelnek a ráhangolás kritériumainak. Tehát nem tartalmi kapcsolódás nélkül vágtak bele az ismeretátadás-ismeretalkalmazás feladataiba, hanem tartalmi, hangulati rávezetéssel.

A kompetencia alapú programcsomagok egyik nagy hozománya, hogy egy egységes koncepció keretében – többé-kevésbé – koherens, szakmailag hiteles, illetve hitelesített tananyag született a pedagógusoknak szóló instrukciókkal. Ennek alapján a kevésbé kreatív pedagógusok is megkapták azokat az eszközöket, melyekre bátran rábízhatták magukat. Ezekben a tanári segédletekben – a hagyományos, megújult és új tartalmakon kívül – módszertani ajánlások, a differenciálással kapcsolatos ötletek, technikák szerepelnek. Ami azonban a legfontosabb, hogy ezek a tananyagok eleve olyan típusú és megfogalmazású feladatokat tartalmaznak, amelyek a kreativitásra, tevékenykedtetésre épülnek, amelyek könnyen „személyre szabhatók”. Ez egyben azt is jelenti, hogy a pedagógusokat részben tehermentesítik a létező hagyományos tankönyvek feladatainak „átdolgozása”, alkalmassá tétele, valamint a fénymásolás és egyéb olyan munkák alól, ami a napi tanórai felkészülést megnehezítik, időben és energiában többletáfordítást jelentenek. Mindez ugyanakkor az alkotó tanárt inspirálni is igyekszik, hiszen nem köti meg a kezét, inkább arra sarkall, hogy az egyéni ötleteket bátran alkalmazza a megvalósítás során. A szomorú tény azonban az, hogy a rengeteg energiával és pénzből kifejlesztett tananyagok pillanatnyilag zömében az interneten hozzáférhetőek csak, nyomtatott verziójuk töredékében létezik, s ha elérhető, akkor is nagyon drágán. A meglátogatott intézményekben a programcsomagok nyomtatott tankönyveit és egyéb taneszközöket alig használták. Ehelyett részben a tananyagok letölthető verzióiból kinyomtatott és fénymásolt feladatlapokkal dolgoztak. Szinte valamennyi intézményben azt tapasztaltuk, hogy a programcsomagokat a tanárok „megbontották”. Ez részben azt jelenti, hogy az anyagi és egyéb lehetőségekhez igazítva egy-egy feladatsort letöltöttek, saját kezűleg nyomtatták, fénymásolták, és ezeket osztották ki a tanórán. Voltak olyan tanórák is, ahol a programcsomagok tananyagait nem is használták, csupán ötleteket, módszertani megoldásokat vett át és alkalmazott a pedagógus.

Ez a gyakorlat több okból aggályos:

- Egy egységes rendszerből nem lehet egy más típusú rendszerbe átemelni elemeket úgy, hogy az eredetileg felépített kompetenciafejlesztő struktúra sérülés nélkül megmaradjon.
- Hasznos lehet ugyan egy-egy módszer, feladattípus stb. átvétele, de korántsem „működik” úgy, mint eredeti környezetében.
- Hogy milyen minőségi nyomtatványokból tanul a diák, ez nem egyszerűen esztétikai, hanem didaktikai kérdés is. A nyomtatott szöveg, az illusztrációk, a kiemelések, mind a tanulhatóságot hivatottak segíteni. A fekete-fehér, házilag előállított lapok a tanulási motivációt és eredményességet csökkenthetik.

A tanórák 15 százalékában használták teljes mértékben a hagyományos tankönyveiket a diákok, a többi órán valamilyen formában megjelentek a programcsomagok bizonyos elemei (fénymásolt lapok, feladatok). A tanórák negyedében tanulmányoztak egyéb forrásokat, és nagy örömmel használták az IKT adta lehetőségeket, a számítógépet, illetve az interaktív táblát. Azokban az osztályokban, ahol projekt jellegű feladatot is végeztek, számos egyéb kiegészítő eszköz is megjelent.

A programcsomagok tanításakor elsőrendűen fontos az, hogy milyen jellegű feladatadást alkalmaz a pedagógus.

A feladatadás vizsgálatánál elsődleges szempont volt a feladat:

- funkcionalitása, (mennyire illeszkedik a tananyagba);
- mennyire kreatív;
- mennyire inspiráló, aktivitást serkentő.

Azt tapasztaltuk, hogy szinte valamennyi meglátogatott tanórán a feladatok többé-kevésbé megfeleltek a fenti kritériumoknak. A pedagógusok felkészültek a tanórákra, a feladatok között nem volt funkciótlán, a tanulók – a frontális osztálykeretben is – meglehetősen lelkesek és közreműködők voltak. (Természetesen itt is számolni kell a „nyilvános” helyzet adta torzulásokkal.)

A tantermek egy részének berendezése komoly akadálya volt a valós, kooperatív csoport- és pármunkának. Az osztályok 85%-ában ugyan alakultak csoportok, de a tradicionális, nem, vagy nehezen mozgatható bútorzatú termekben a valódi együttműködésre, illetve csoportkommunikációra csak kevésbé volt lehetőség. Ugyanakkor örömdetes, hogy

a meglátogatott osztályokban az volt a benyomásunk, hogy a csoportmunka nem pusztán a bemutató óra kedvéért szerveződött. Mind a tanulók, mind a pedagógusok zömében „otthonosan” mozogtak a helyzetben. Mindössze két intézmény volt, ahol hagyományos, frontális osztálymunka zajlott, de itt olyan egyéni feladatokat kaptak a tanulók, amelyek láthatóan érdeklődővé tették őket. Természetesen valamennyi osztályban voltak frontálisan zajló munkaszakaszok. Ez azt jelenti, hogy az osztály „tömbjét” semmilyen módon és semmilyen céllal nem bontotta meg a pedagógus. Tehát ott tekintettük hagyományosnak a tanulásirányítást, ahol a teljes tanórát ez a munkaforma töltötte ki.

A kompetencia alapú programcsomagok koncepciója szerint fontos eleme a tanulói munkának az értékelés. Ez a reális énképet hivatott kialakítani, az önreflexió képességét, a kritikus magatartást, a tényekre alapozott, tárgyilagos véleménymondást, a vitaképesség fejlesztését. A meglátogatott tanórákra jellemző volt, hogy – hagyományos módon – a tanár a végén összefoglalta az osztály munkájáról szerzett benyomásait, egy-két tanulót megdicsért, néhányat elmarasztalt. Valamennyiük értékítélete inkább inspiráló volt, mintsem kedvszegő. A tanulóknak ezzel szemben hozzászólási „joguk” volt az elhangzottakhoz. Valóságos önértékelésre csak néhány intézményben került sor. Tehát jobbra az osztály „jóváhagyta” a tanári értékelést. A fentiek arra engednek következtetni, hogy valóságos értékelő munka a meglátogatott intézményeknek csupán a töredékében folyik.

A kompetencia alapú oktatásnál a kívánatos tanári szerep az úgynevezett partneri viselkedés. Ennek néhány jellemzője:

- A tanár elsősorban instruál, nem parancsol. Stílusában az egyes szám 3. személyű utasításokat kerüli.
- A tanulókat személyesen megszólítja, kerüli a vezetéknéven való megszólítást.
- Határozott, következetes, de barátságos.
- A tanóra kommunikációját az interaktivitás jellemzi. Kérdez, véleményt kér, vitát vezet, moderál.
- A vitákat nem tekintélyérvek alapján dönti el. Kerüli a csúsztatott érveket.
- Épít a tanulók előzetes tudására, megfogalmazott igényeiket, szükségleteiket
 - a lehetőségekhez képest – figyelembe veszi.
- Értékelése tárgyyszerű, teret ad a véleménymondásnak, a vélemények indoklását, tényszerűségét megköveteli, és ő maga is indokolja, alátámasztja állításait.

A partneri szereppel kapcsolatban nagyon sok tévhit, mítosz él. Nem a tanári tekintély hiányáról, hanem egy másfajta működésről és szemléletről beszélünk ez esetben. A „hivatali” szerepet a „kutatásvezetői” váltja fel. E tekintetben igen nagy előrelépést tapasztaltunk.

A meglátogatott intézmények közül mindössze kettőben volt tetten érhető a szerepváltással való azonosulási nehézség. Azonban ezekben az intézményekben is jó hangulat és munkakedv jellemezte az órát. A csoportmunkában, illetve pármunkában dolgozó osztályokban megfelelőek voltak:

- a pedagógusok szóbeli közléseinek időtartama és a tanulói megszólalások időtartama közti arányok,
- a tanárok figyelemmegosztása,
- a tanárok által adott feladatok minősége és kreativitása.

A tapasztalat szerint azokban az osztályokban „futottak ki” az időből, ahol 45 perces, tehát nem dupla óra volt. A dupla órákon az egyes feladatokra tervezett idők csúszását korrigálni tudták. A tanórák belső (tervezett) arányai általában koherensek voltak a céllal, a gyerekcsoporttal és a feladatokkal. A csúszást jellemzően a lemaradók, illetve a tanári túlbeszélés okozta.

A HEFOP 3.1.3, ún. „követő” intézmények, mindenekelőtt azok vezetői, a programcsomagok tanításával járó új feladatokat a fent felsorolt gondok megoldása érdekében vállalták elsősorban. Valamennyi iskolában tapasztalható volt a megújulás kényszere, de egyben a megújulás iránti igény is.

Ennek azonban akadálya volt:

- a hagyományos, a csoportmunkára, kooperációra kevésbé alkalmas iskolai terek;
- a nyomtatott tananyagok hiánya, ami – az amúgy is jóval munkaigényesebb – órai felkészülést még jobban megnehezítették, és az iskola számára költségessé tették (fénymásolás);
- az iskolaszervezet, amely kevés lehetőséget ad a rugalmasabb időszervezésre.

A meglátogatott intézményekben a leginkább tapasztalt elmozdulás a kooperációra szervezett munkaformák, a differenciálásra való hajlandóság és a tevékenységközpontúság irányában volt.

TANÍTÁS-MÓDSZERTANI JELLEMZŐK, TANULÁSSZERVEZÉS, ÓRASZERVEZÉS

Az esettanulmányok, interjúk és óralátogatások egyöntetű tapasztalata, hogy az iskolák a kompetenciafejlesztő programcsomagokkal kapcsolatos legnagyobb eredménynek azt a módszertani fejlődést látják, amit a tantestületek és a programot tanító pedagógusok elértek. Vannak iskolák, ahol már hagyománya volt a korszerű pedagógiai módszereknek, ezekben az iskolákban a programcsomagok már a létező módszertani, pedagógiai gyakorlatba illeszkedtek be, máshol pedig éppen a programcsomagok kapcsán indultak be azok a megújulási folyamatok, melyek az iskola korszerű pedagógiai repertoárját megteremtette. Vannak olyan iskolák is, ahol úgy gondolják, valójában semmilyen új módszerről nincsen szó, régen is volt kompetenciafejlesztés, csak akkor még máshogy hívták. A módszertani megújulás igényét számos esetben azonban az is elősegítette, hogy az iskolák rájöttek, azokat a pedagógiai problémákat, melyekkel nap mint nap szembesülnek (diákok érdeklensége pl.), a hagyományos módszerekkel már nem orvosolható. Mindenképpen megújulásra van szükség. A HEFOP 3.1.3 pályázat órási segítsége többek között a továbbképzési lehetőségek felkínálásában volt. Voltak tantestületek, ahol szinte mindenkit továbbképzésre küldtek, s ha eltérő óraszámban is, de részt vehettek olyan képzéseken, ahol a korszerű pedagógiai módszereket, IKT-s lehetőségeket, eszközöket (digitális tábla, SDT stb.) megismerhették, kipróbálhatták. Számos olyan pedagógiai módszert, eszközt megismerhettek a pedagógusok, melyekről korábban jó néhányan legfeljebb csak hallottak: modulrendszer, projektek készítése, IKT-eszközök használata, kooperatív technikák alkalmazása.

Még ennél is fontosabb eredmény volt az, hogy a tantestületekben szakmai munka, műhelymunka indulhatott meg. Megosztották egymással tapasztalataikat, vitatkoztak, megoldásokat kerestek a pedagógiai kérdésekre, egymás óráit látogatták, a különböző szakos kollégák rájöttek, hogy abból, amit láttak, számos dolgot a saját gyakorlatukba is adaptálhatnak. Talán ez volt a legerősebb pedagógusokra gyakorolt hatása módszertani téren a programcsomagoknak. Sajnos rontotta a helyzetet, hogy a technikai feltételek biztosítása nem volt zökkenőmentes, így számos olyan akadályt kellett leküzdeni, mely normális esetben fel sem merült volna. Azaz ellenszélben is rengeteg hozadéka volt pedagógiailag, módszertanilag a pályázat első néhány évében a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjának. Az esettanulmányok, interjúk egyik legfontosabb tapasztalata ez.

A legfontosabb módszertani hatások tehát a következők az esettanulmányok, interjúk és óralátogatások tapasztalatai alapján:

- szemléletváltás,
- korszerű módszertani lehetőségek megtanulása, alkalmazása (kooperatív módszerek, csoportmunka, projektmódszer stb.),⁵
- korszerű IKT-eszközök használata és alkalmazása, interaktív tananyagok alkalmazásának megtanulása,
- intenzív tapasztalatcsere – egymástól tanulás,
- önálló tananyag- és feladatfejlesztés elkezdése, tanulása,
- modulrendszerű oktatás megtanulása.

Néhány jellemző idézet az esettanulmányokból:

Belvárosi Tanoda, Budapest: „A BTAG pedagógiai gyakorlata, az alkalmazott tanári módszertan sokrétűsége és korszerűsége teljes mértékben megfelelnek azoknak az elvárásoknak, melyeket a kompetenciafejlesztő programcsomagok megkívánnak a pedagógusoktól. Ilyen értelemben a BTAG esetében a programcsomagok már létező pedagógiai és innovációs gyakorlatba csatlakoztak be.”

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen: „A módszertani megújulás megindult, de utólag sem bánták meg, hogy nem ragaszkodtak annyira a leírt anyagokhoz. Az iskola elsődleges célja az érettségire való felkészítés, az emelt szintű érettségire is, így az óráknak csak egy részét tudják a kompetencia alapú oktatásra használni a kollégák. Valójában az emelt szintű érettségire készülő diákoknak nem okoz gondot ezen anyagok feldolgozása. A gyenge tanulóknak pedig kis létszámnál jó. A tehetséggondozáshoz is használják, szakkörökhöz, egyéni fejlesztéshez sok jó módszert adott, a kollégák beépítették saját tevékenységükbe. (...) Szakmailag a tantestület összefogott, belső műhely alakult, sokat tanultak és dolgoztak. Sok képzésen, konferencián is részt vettek. Nagyon sokat profitáltak az elmúlt évek munkájából, az egész pályázatból. Belső szakmai beszélgetések zajlanak, átadják a tapasztalataikat, hogy egy-egy modul hogy vált be, hogyan tudták használni. A városi szakmai napokon más iskolákat is bevonnak e munkába. A nyílt napok pedig jó lehetőség a szülőkkel való kommunikációra e területen.”

József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár: „Az iskola szerint jó ez a módszer, de ez csak egy lehetséges módszer, nem teljesen újdonság. Régen is volt ez, csak elfelejtődött, átment az iskolai munka egy időre frontális ismeretközlésbe. Az anyagok tartalmaznak egy csomó nagyon jó kompetenciafejlesztő módszert, ebben nagyon jók a programcsomagok, de azt nem tudni, hogy elég ismeretet is adnak-e. A tantestületben

⁵ Számos iskolában már volt előzménye a korszerű pedagógiai módszerek alkalmazásának, ezekben az iskolákban nem volt ez annyira újdonság, de lehetőség volt az ismeretek erősítésére.

a képzés elfogadottsága jó, ha nem is 100%-os betartásával. (...) A kooperatív módszerek nagyon jók a szociális kompetenciák fejlesztésére, a tehetségeseknek és a gyengéknek egyaránt jó, hatékony.”

Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő: „Az alsós kollégák, akik korábban a Zsolnai-programot vitték, rácsodálkoztak, hogy ez nagyon hasonló szemléletű. Jól illeszkedik hozzá, tehát nem élesen tér el az eddigi munka szemléletétől. (...) Felsőben pedig szintén már előzőleg megjelent az az igény, hogy a frontális munkát fel kellene váltani valami korszerűbbel, ami jobban megfogja a gyerekeket. Az újfajta módszertani kultúra, a kooperatív munka nagyon jónak tűnt. A csoportmunka, a csoportszerepek kialakítása bevált.”

Kőrösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged: „Azok a kollégák is átvettek a módszerből, akik nem voltak érintettek. Volt komoly belső szakmai munka, eszmecsere, ott tanultak. Pl. az angolos kolléga tartott bemutató órát, hogyan működik az interaktív táblás oktatás, vagy láttak szociális, életviteli, környezeti kompetenciaterületről osztályfőnöki órát játékokkal, kooperatív tanulásszervezési módokkal, és ez termékenyítőleg hatott. (...) Nagy előnye a szemléletformálás volt. A továbbképzéseken részt vevő kollégák multiplikátorként beoltották kicsit a többieket is. Mivel azonban a kimenet teljesen más, és a programcsomagok sem állnak rendelkezésre, ezért eredeti formájában nem alkalmazható, csak úgy, hogy színesíteni vele a frontális munkát, összekapcsolni a hagyományos tananyaggal. A hagyományosból is megtartva azt, ami jó. Ugyanakkor az, amit szemléletben hozott a program és a programcsomagok, az nem fog eltűnni.”

Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép: „A módszertani megújulásra szükség volt. Az új eszközök is nagyon beváltak, 3 fix interaktív tábla van és két mobil, és egy osztálynyi (30 db) tanulói laptop. Ehhez vannak interaktív tananyagok is. De a könyvet nem váltja ki, mert otthonra is kell valami. Csak az órai munkát teszi könnyebbé. De ez nagyon új, meg kell tanulni kezelni tanárnak is, diáknak is, és a helyzetet a szülőknek is. A laptopot mérésekhez, kísérletek is lehet használni. Ez nagyon jelentős minőségi változást hoz majd. Ez jobban leköti majd a gyerekeket, mint a hagyományos kísérletek. (...) Jó lenne, ha a tananyag elérhető tankönyvi áron megjelenne. Az biztos, ha egy pedagógus ezt az anyagot egyszer végigcsinálja minden évfolyamon, és megtanulja, nem tud később elszakadni tőle. A kooperatív technika nem volt új a kollégáknak, csak nem volt ilyen koncentrált, és a tananyag nem volt ennyire hozzá igazítva. Ez a tananyag erre példát adott és segítséget. Aki megtapasztalta, az szereti, mert a gyereket így könnyebb rávenni a munkára. Kívülről nem annyira „mutatósak” az órák, de nagyon eredményesek. (...) A tanár szerepe megváltozik az órán, a tanár is tanul a gyerekektől, együtt dolgoznak. Néha nehéz levetkőzni a hagyományos szerepet, de a gyerekeket hagyni kell dolgozni. Az a legjobb, ha a tanár facilitátor szerepben tud dolgozni. (...) A projektmódszert is használják. Közelebb viszi

a szöveghez a gyereket ez a szöveg-feldolgozási módszer, beleéli magát, érintetté válik. Nem csak írott, holt betű marad a mű. Fárasztó, de jó módszer. Ha a gyerek megszokja, megtanulja, akkor nagyon jól működik. A gyerekek nagyon szeretik, sok az eszköz, sok a tevékenység. Ez nagyon leköti őket.”

Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok: „A módszertani megújulást nagyon fontosnak érezte az egész tantestület, mert a frontális oktatásnak nincs jövője, legfeljebb csak az elit iskolákban. Egyébként pedig motiválni kell a gyerekeket, akik ugyanolyan jó képességűek, csak nehezebb körülményeik miatt más a viszonyuk a tanuláshoz és az iskolához. A kompetencia-méréseken az iskola jól szerepelt, de ezt is erősíteni akarták. A projekt-módszer már korábban is jól bevált az iskolában. Voltak témahetek is, és a város különböző intézményeivel fenntartott jó kapcsolat is segített a projektek működésében. Náluk minden tagozatra rá van építve a projekt-rendszer, ehhez módszertant és pénzt adott a HEFOP-pályázat. A tantestület módszertani kultúrájába be is ivódtak az új módszerek, köszönhetően a továbbképzéseknek és a belső szakmai munkának. A tantestület 2/3-ad része már érintett. (...) A kooperatív módszerek alkalmazását a magas osztálylétszámok nehezítik meg, a 30 fő feletti osztályban nagyon nehéz a csoportmunka vagy általában a gyerekek aktivitásának megszervezése.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „Az osztályok részben a csoportmunkához vannak berendezve, részben pedig alkalmasak arra, hogy átrendezhetők legyenek. Minden órán lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tanulók egymást is látva (ne egymásnak háttal ülve), közös munkával, aktivitással tanuljanak olyan kellemes környezetben, ahol jól eltölthetnek egy egész munkanapot. Hiszen az alsósok teljes munkanapot töltenek el az iskolában.”

EGYES KOMPETENCIATERÜLETEK TAPASZTALATAI

Programcsomagok általános értékelése

Az implementáció két nagyon fontos elemből állt. Egyrészt a pedagógusok, vezetők továbbképzése, másrészt a programcsomagok alkalmazása. Ahogy a továbbképzésekkel, a programcsomagokkal is elégedettek az esettanulmányokban részt vevő iskolák. Természetesen kritikai megjegyzéseik vannak – ezekről majd az egyes kompetenciaterületek értékelésekor bővebben szólnunk –, de alapvetően az iskolák elégedettek voltak a programcsomagok szakmai tartalmával, sőt egyes programcsomagokat különösen megkedveltek. Éppen ezért különösen fájó, hogy a taneszközök biztosítása ennyi problémával, áthághatatlan akadállyal járt. Ennek legfájóbb szakmai következménye az volt, hogy a kidolgozott programcsomagok

nem tudtak teljességükben működni,⁶ mert teljesen esetleges volt, hogy éppen melyik területen mely taneszközzel rendelkezett az adott iskola, s mit kellett kipótolnia, esetleg más taneszközzel helyettesítenie. Ezért alakult ki az az általános gyakorlat, hogy a tananyagokat ötletbörzseszerűen, példatárként használták a pedagógusok.

Szakmai szempontból az implementáció két legfontosabb pillérével (továbbképzés, illetve programcsomagok) összességében elégedettek voltak az alkalmazó iskolák, mégis jelenleg elhalóban van a programcsomagok tanítása. Ez pedig egyértelműen a túlzott kapcsolódás és a technikai feltételek nem megfelelő biztosításának a következménye. Az iskolák alkalmazkodóképessége csak egy határig működik, a teljesen rajtuk kívül álló feltételek hiánya esetén visszatérnek a korábban működő gyakorlatokhoz. Nem is tehetnek mást, az iskola nem állhat le.

Tehát az iskolák alkalmazkodtak a kialakult helyzethez, tanítottak ahogy tudtak, kiegészítették a programcsomagokat ahogy tudták, mindenki belátása, szakmai elkötelezettsége szerint. Néhány példa a programcsomagok tanórai alkalmazásáról és értékeléséről az esettanulmányok alapján.⁷

Belvárosi Tanoda, Budapest: „A kompetenciafejlesztő tananyagok rengeteg ötletet adtak a pedagógusok számára, de a tanítás során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a feladatok egy jó része a Belvárosi Tanoda diákjainak életkorához nem illik. Ezért nem tartották szigorúan ahhoz magukat a pedagógusok, hogy minden feladatot végigcsináljanak a taneszközből.”

Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő: „A hiányzó tankönyveket pótolják más könyvekkel. Az iskola eredeti tanterve is erre épült, és nagyban hasonlít a programcsomagokra. Tehát az iskola eredeti programja, ehhez jön a programcsomagokból mindaz, ami jó – módszerek, szemlélet, anyagok stb., valamilyen alkalmas tankönyv – ez együtt adja a most folyó munka alapját. A modulrendszert megtartották. Mindenben igyekeztek a legjobban ragaszkodni az eredetihez, mert elégedettek voltak vele. Az alsós programcsomagok nagyon jók voltak, szívesen dolgoztak belőle. 3–4. osztályban kiegészítésként használják a pedagógusok, jól összeegyeztethető a Zsolnai-programmal. Matematikából a C. Neményi, szövegértésből a Meixner-féle tankönyvek használhatók jól a programcsomagokkal kombinálva. Nagyon

6 Az nyilvánvaló, hogy teljes programcsomagokat nem lehet és nem is kell tanítani, hiszen a pedagógusnak válogatnia kellett a lehetőségek közül. Nem is az volt a célja ezeknek a modulrendszerben végiggondolt taneszközöknek, hogy minden elemét megtanítsák. Ennek ellenére az egésznek van egy struktúrája, mely szétesik, ha teljesen esetleges elemeket tud csak a pedagógus tanítani, a többit pedig kipótolja, amivel tudja.

7 Az idézőjelben szereplő szövegek az adott iskola esettanulmányából vett részletek.

jók lennének az eredeti programcsomagok, tankönyvek, de nincsenek. Fénymásolatokat kell használniuk.”

Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Sziget-csép: „A bevezetés során mindennel meg tudtak birkózni. A modul-rendszert is megtartották, mindenben annyira követik, amennyire lehet, mert jó. Bevált és szeretik. Csak annyiban térnek el, hogy melyik gyerek melyik iskolába megy, és ott mit kérnek, azt „mellétanítják” (pl. a szabályok jó elmondása). Nagyon erősen van „A” és „B” modul, a „C” modul kevés.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „A felső tagozatos matematika és szövegértés programcsomagokkal a tanárok nagyon elégedettek voltak. Jól átgondolt, jól használható, nagyon bőséges anyagoknak tartják őket. A gond inkább annak az elfogadása, tudomásul vétele volt, hogy nem kell minden anyagot, minden könyvet elvégezni, egy-egy téma tanítása sokkal kevesebb anyaggal is elvégezhető, annak megfelelően, hogy a tanár és az osztály milyen, illetve milyen ütemben haladnak, mit szeretnének. Ennek megértése problémát jelentett, de egyébként a tantestület nagy lendülettel vette bele magát a munkába, még a portás néni is a szükséges eszközök gyártásával volt elfoglalva. Valódi csapatmunka alakult ki, az egész tantestület szellemi műhelyként működött, folyamatos tapasztalat- és eszmecsere segítette a kollégákat.”

Szövegértés, szövegalkotás kompetenciaterület

A szövegértés, szövegalkotás programcsomagokkal jórészt elégedettek az iskolákban, eredményesnek, jó szemléletű, a diákok érdeklődését kiváltó taneszközöknek tartják a pedagógusok. Elmondható, hogy az összes programcsomag típus közül a legnagyobb elégedettséget váltotta ki. Néhány pontban megpróbáljuk összefoglalni az elismeréseket és kritikákat (ezek nem egy esetben ellent is mondanak egymásnak).

Az óralátogatások utáni tanári interjúk alapján a legfontosabb elismerések a következők voltak:

- Tanárok és diákok is kedvelik (élvezik az órákat, motiváltabbak).
- Rengeteg jó ötlet van bennük.
- Módszertana nagyon jó.
- Kezdő szakasz anyagában jó, hogy hagy időt az alapkészségek kifejlesztésére.
- Felső tagozatos programcsomagok nagyon jók.
- Nagyon jól foglalja össze a történeti tudnivalókat a 12. évfolyam anyaga.
- Érdekesebbé vált a nyelvtan azzal, hogy be lett építve a szövegértésbe.

Az óralátogatások utáni tanári interjúk alapján a legfontosabb kritikák a következők voltak:

- Nem felelnek meg teljesen a kimeneti elvárásoknak, ezért ötvözni kell a hagyományos tananyagokkal:
- A középiskoláknak más elvárásaiknak vannak.
- Az emelt szintű érettségéhez nem megfelelők.
- Nagy létszámú osztályok esetében nem használhatók jól.
- A rendelkezésre állónál jóval nagyobb időkeretet igényelnének.
- A nyelvtan bonyolult, nehezen használható, szemléletváltást igényel a tanártól is és ez nehéz.
- A leíró nyelvtan elhagyását rossznak tartják, többen nehezményezik, hogy nincs különvé a nyelvtan.
- Nagyon sok a taneszköz.
- Nehezen beszerezhető a taneszközök.

Néhány jellemző idézet az esettanulmányokból:

Belvárosi Tanoda, Budapest: „A szövegértés-szövegalkotás programcsomag különböző moduljai nagyon jól működtek (pl. a beavatás modul), ezeket nagyon szerették, végigcsinálták.”

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen: „A tanár 2 évi szoros követés után azt tapasztalta, hogy az érettségire nem készít fel rendesen ez a módszer és tananyag, csak abban az esetben, ha sokkal több, legalább 1,5-szer annyi idő lenne rá, továbbá az emelt szintű érettségire sem jó. Ezért összedolgozta saját tantervét és a kimeneti elvárásokkal. (...) Nyelvtanból a hagyományos szemléletű tananyagot tanulják, mert a kompetenciafejlesztő programcsomagokban a nyelvtan az irodalom tananyagba van belecsempészve, így viszont csak zárvány marad. Egyébként is túl bonyolult, szakmai nyelvezetű szöveg, elidegeníti a diákokat.”

József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár: „A szövegértés-szövegalkotás kompetenciaterületen nagyon jó, hogy a program lassabban kezdi az írás tanítását, sok mozgásos feladattal. (...) Legnagyobb hiányosság, hogy a szövegértésből hiányzik a leíró nyelvtan és a helyesírás oktatása. Ezt be is kell emelni a hagyományosból, mert versenyeken, felvételin és a középfokú oktatásban megkövetelik a diákoktól.”

Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc: „A szövegértési és szövegalkotási kompetenciaterületen nagyon sikeresen alakult a képzés, minden évben indul osztály. A tanárok is és a diákok is elégedettek a módszerrel és az anyagokkal.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „A felső tagozatos magyarnál a nyelvtannal voltak gondjai a pedagógusoknak, mert más szemléletű, mint amit korábban tanítottak, ezért nehezebben ment az átállás. Valamennyit ebben segített a továbbképzés. (...) A felsős szövegértés és szövegalkotás programcsomagokkal kapcsolatban nagyon pozitív vélemény alakult ki, mindent átvettek, témaköröket, követelményeket, témacsoportokat, ennek megfelelően módosították a helyi tantervet, és a sajátjukból is megtartották mindazt, ami jól bevált. (...) Az alsó tagozatos szövegértés anyagokkal a pedagógusok nem voltak annyira elégedettek, nem volt elég átgondolt, kaotikus, rendszerezetlen volt, inkább csak jó játékos feladatok gyűjteménye. Kidolgozott, részletes programot ígértek, órákra lebontva, de ezek nem készültek el.”

Matematika kompetenciaterület

A matematika programcsomagokkal kapcsolatban már vegyesebb az iskolák értékelése, mint a szövegértés esetében. Nem annyira egyértelmű az elfogadottsága, a matematika-tanárok élesebb kritikákat is megfogalmaztak, jóllehet több iskolában egyértelműen elismerték a programcsomagok erőseit. Megítélése mégsem egyértelműen pozitív. Már a felső tagozatban sem, de a középiskolában egyáltalán nem. Úgy vélik, a sok érdekes feladat nem helyettesíti a szabályok, a képletek stb. megtanulását. Továbbá, hogy nem is jobbák a gyerekek eredményei. Általános iskolában vannak ezzel ellentétes vélemények is, pozitívumként a tárgyhoz való jobb viszonyt és a gyengébbek jobb haladását nevezik meg. Ugyanakkor ők is a tankönyvet használják, és csak feladatokat vesznek át főként a programcsomagokból. Érdekes, hogy ezek a vélemények azokban az iskolákban vannak, ahol több a gyengébb képességű diák. A szakközépiskolák azonban szintén megosztottak e tekintetben.

Az óralátogatások utáni tanári interjúk alapján a legfontosabb elismerések a következők voltak:

- Jó feladatok vannak a programcsomagokban, a hétköznapi élethez közelítenek.
- Az iskolában komoly probléma a lemorzsolódás, a hiányzások, így ebben a módszerben rejlő motivációs lehetőségekre nagy szükség van.
- Jól fejlesztik a matematikai logikát.
- Eredményesebb, jobban leköthető a diákok figyelme és mozgásigénye.
- A nehezebben tanuló gyerekek jobban el tudják sajátítani a tananyagot.
- Jól átgondolt, kidolgozott eszközrendszerrel rendelkezik.

Az óralátogatások utáni tanári interjúk alapján a legfontosabb kritikák a következők voltak:

- Nem felelnek meg teljesen a kimeneti elvárásoknak, ezért ötvözni kell a hagyományos tananyagokkal:

- A középiskoláknak más elvárásainak vannak, az emelt szintű érettségihez nem megfelelők.
- A középszintű érettségihez megfelelőek a taneszközök, de akkor a követelményeket is hozzájuk kellene igazítani, jelenleg nem ez a helyzet.
- A módszer teljes egészében nem alkalmazható csak önmagában.
- A felfedeztető feladatok elvégzése sok időbe kerül, és kis osztálylétszámmal lehet csak eredményesen csinálni.
- A tanárok egy része nem fogadta el a programcsomagok által felkínált módszereket.
- Nehezen beszerezhetőek a taneszközök.

Néhány jellemző idézet az esettanulmányokból:

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen: „Matematikából a szaktanár elmondása szerint az emelt szintű képzésben részt vevő diákok nagyon sokat tudnak, nagyon kreatívak, nekik kevés az az anyag, ami a programcsomagokban van. Az emelt szintű érettségi követelményeinek sem felel meg, nem készít fel rá. Ezek a gyerekek pedig nagyrészt erre készülnek, így mindenképpen szükséges volt az anyag ötvözése. (...) Sok jó feladat van a programcsomagokban, a hétköznapi élethez közelítenek a témák, ezeket a szaktanár használja is, de nehezebb feladatokat nem talál. Normál osztályoknál elég lenne ez az anyag, de akkor az érettségi tematikát is hozzá kellene igazítani, mert így legalább 6 év kellene az anyag elvégzésére.”

Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc: „Azt lehet tehát mondani, hogy bár a matematika területén nem váltak be az iskolában a programcsomagok, azért termékenyítően hatottak az egész reálképzésre. Ez nagyon fontos, hiszen a műszaki tárgyak oktatása nehéz, nehéz a diákokkal megserettetni ezeket a tárgyakat. Az iskolában komoly probléma a lemorzsolódás, a hiányzások, így az e módszerben rejlő motivációs lehetőségekre nagy szükség van.”

Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs: „A matematikánál megoszlanak a vélemények, mert a gondolkodást fejleszti, ugyanakkor a tárgyi tudás kisebb lesz. Önálló gondolkodásra tanít, de arról leszoktat, hogy időnként meg is kell tanulni dolgokat és begyakorolni. (...) A HEFOP-os tankönyv nagyon jó, jó feladatok vannak benne. Elektronikusan is megvan, az interaktív táblán is tudnak dolgozni vele. Sajnos csak 9-10. évfolyamra kapták meg, utána a hagyományos tankönyvre kellett váltani, de sokat megőriztek belőle. Még a felosztást is megpróbálták átvenni, a másik tankönyvre alkalmazni.”

Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép: „A matematikai programcsomagok jól fejlesztik a matematikai logikát. Csak pozitív tapasztalatuk van.”

Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok: „Matematikából szintén a módszerekhez ragaszkodnak, azt használják. De a megszerezhető tankönyvhöz kellett igazítani a munkát. Ezek is kompetencia alapúak. De jó lenne, ha lehetne szorosan követni, használni az eredeti anyagokat, mert jók. A középszintű érettségire felkészüléshez jó a programcsomag, bár az idő kevés hozzá. Az emelt érettségihez a programcsomagok nem elegendőek.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „Az alsó tagozatos matematika jó, még az idegenkedők is megszerették, mert látják, hogy nagyon jól előkészíti az ismeretek megtanulását, a gyerekek nagyobb mértékben tudják elsajátítani az ismereteket, mert alapos a program a képességfejlesztésben. A gyenge képességűek is jobban el tudják sajátítani. Jól átgondolt, kidolgozott, az eszközrendszere is nagyon jó. A pedagógus itt is használja az eredeti modulokat, a gyerekek pedig másik tankönyvet használnak. Ugyanakkor az iskola szívesen tanítaná az eredetiket, ha lenne rá mód. Amikor már másik tankönyvre kell adaptálni a programot, csak a szelleme marad meg, az komoly szellemi munka a tanárnak, és kár is, hogy nem lehet beszerezni az eredeti anyagokat. Segítene, ha tankönyvvé lennének nyilvánítva, és a tankönyvlistáról rendelni lehetne őket megfelelő áron.”

Szociális, életviteli és környezeti kompetencia

A szociális, életviteli és környezeti kompetencia programcsomagjai is megosztották a pedagógusokat. A szociális és életviteli kompetencia oktatása az osztályfőnöki és a természetismeret tárgyaiba épül, de alapvetően nem jelentős az iskolák letében. Sokkal fontosabbnak tartják a már említett eredményt, hogy az így nevelt, tanított diákok szociális képességei, készségei jelentősen jobbak. Ugyanakkor osztályfőnöki vagy természetismeret órán azokat a programcsomagokat, amelyek beváltak, jónak bizonyultak, felhasználják.

A pozitív tapasztalatok mellett, számos olyan jelzés is érkezett, hogy eredeti formájukban nem váltak be teljesen a modulok, rengeteg adaptációs munkára volt szükség a tanításhoz. Ennek számos oka lehet, a legfontosabbakat összefoglaljuk:

- Kereszttantervi tartalomról van szó, nem olyan egyszerű az órarendbe illeszteni, mint a szövegértést vagy a matematikát.
- Ellentmondásos már eleve a három kategóriába („A”, „B” és „C” típus) sorolt modulok felosztása.
- Annyira különbözőek az iskolák, a diákok szociális helyzete, illetve annyira eltérőek problémáik, hogy a programcsomagok ezt valószínűleg nem tudták áthidalni.

- Nagyon sok átdolgozást, adaptálást igényeltek.
- Általában csak az osztályfőnöki órákba tudták beépíteni, illetve az életpálya-építéssel lehet összevonni.
- Nagyon időigényes a tanításuk.
- Nagy létszámú osztályok esetében nehezen alkalmazható.
- Nehezen lehet hozzájutni a programcsomagokhoz.
- Az általános iskolai korcsoport számára készített modulok jobban megfeleltek a korosztályi igényeknek, érdeklődésnek.

Néhány jellemző idézet az esettanulmányokból:

Belvárosi Tanoda, Budapest: „A szociális, életviteli és környezeti kompetencia moduljait nem találták megfelelőnek se a korcsoport, se a célcsoport szempontjából. Ennek a területnek az oktatása is elhalt az elmúlt években.”

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen: „A szociális, életviteli és környezeti kompetencia oktatása az első 2 év tapasztalatai alapján nem vált be. A kollégák néhány modult be tudtak építeni az osztályfőnöki órák anyagába, de többet nem. Részben nem voltak jók az anyagok, részben pedig nem voltak hozzáférhetők. Nagyon sok munkát kellett ezért belefektetni a pedagógusnak. Van néhány bevált modul, de szorosan véve nem működik sehol.”

József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár: „A szociális, életviteli és környezeti kompetenciaterületet nagyon szeretik a kollégák.”

Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő: „A szociális, életviteli és környezeti kompetencia az osztályfőnöki óra keretében van, ez nagyon jó így. Az anyagok is jók, nagyon jól lehet használni őket.”

Baross Gábor Közlekedési és Postaforgalmi Szakközépiskola, Miskolc: „Oktatását eredetileg a „C” típusal kezdték, de a diákokat nem lehetett rávenni arra, hogy tanórán kívüli foglalkozásokon részt vegyenek. Mivel ebben a formában megvalósíthatatlan volt, ezért tantárgyszerűen beépítették az életpálya-építés tantárgyba. Félévekre bontva helyezték el benne az anyagokat. Ez a tantárgy, kompetenciaterület nagyon fontos az ebben az iskolában tanuló diákoknak, hogy az iskola befejezése után a személyes boldogulásukat segítsék, olyan képességeket sajátítsanak el, hogy a világban közlekedni, boldogulni segítsék őket.”

Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs: „Az iskolában már 2003 óta működik egy 'szociális, felzárkóztató program' a belépőknek, a többi óra terhére. 5-6 héten át

a diákok szociális készségeit, tanulási képességeit fejlesztik. Ezzel megelőzték a kompetenciafejlesztő oktatást. (...) A szociális, életviteli, környezeti kompetenciát tantárgytömbösítésben tanítják. Általában az osztályfőnök tanítja. Ha csak lehet, kimennek a tanteremből, úgy tanulnak: pl. bankban, üzletben.”

Kőrösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged: „A szociális, életviteli, környezeti kompetenciaterület egy-egy óra erejéig működik, osztályfőnöki óra keretében. Voltak olyan feladatok, óratervek, amelyek nagyon beváltak, ezt be is mutatták, a hálózaton is elhelyezték, hozzáférhetővé tették. A probléma az volt, hogy ehhez a 45 perc nem elég, dupla óra kellett volna hozzá. Mire ráhangolódnak a gyerekek (megértik a feladatot stb.), addigra letelik a tanóra. 36-os osztálylétszám van, csak matematikából van csoportbontás. Ennyi gyereket mozgatni nehéz.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „A szociális, életviteli és környezeti kompetencia anyagaival kevésbé voltak elégedettek az iskolában, nem volt elég koncepciózus, hiányzik belőle a rendszer, az átgondoltság. A modulok és témák is kevésbé érdekesek, de azokat, amelyek tetszettek, megtartották. Azért választották mégis, mert már eleve volt drámaoktatás, ami maximálisan ennek felel meg. Így most az 5–6. évfolyamon minden kolléga a saját tantervébe vette bele, ahová illeszkedik, a 7–8. évfolyamon pedig a „dráma, rajz, etika” nevű tantárgy keretében tanítják a kollégák. Ennek a taneszközei eleve késve készültek el, gyakorlatilag az internetről szedték le az anyagokat a kollégák. A módszereket ott is megtartották, ahol a modulok nem tetszettek. 3-3 hónapig tanítanak 1-1 tárgyat, a végén produkttal zárul az időszak. Gyakorlatilag projektmódszerrel dolgoznak.”

A programcsomagok bevezetésének hatása a diákokra és szülőkre

Diákok

A programcsomagok közvetlen, a diákok eredményességére gyakorolt hatását csak nagyon alapos felmérés tudná bemutatni, jól meghatározott kontrollosztályokkal, az eredmények korrekt rögzítésével. Mivel ezek a lehetőségek több okból sem voltak adottak, így csak az iskolák szubjektív meglátásait tudjuk bemutatni. Több iskola jelezte, hogy próbáltak kontrollosztályokat vizsgálni, de ez számos okból lehetetlen volt:

- Alig volt olyan iskola, ahol 100%-ig a kompetenciafejlesztő programcsomagokat használták egy-egy osztályban, keverték a különböző taneszközöket.
- A programban részt vevő tanárok más osztályokban is tanítottak, ahol óhatatlanul alkalmazták a kompetenciafejlesztő módszereket.

- Számos kapcsolódó területen olyan pedagógusok is taníthatták a diákokat, akik nem használták a kompetenciafejlesztő módszereket.
- Nem állnak az iskolák rendelkezésére olyan korrekt mérésmetodikai módszerek, melyek egy kényes összehasonlító mérést minden kétely nélkül végig tudtak volna vinni.

Az esettanulmányok során számos iskola jelezte, hogy foglalkoztak ezzel a kérdéssel, de nem találtak rá, korrekt megnyugtató módszert, hiszen nem voltak vegytisztán elkülöníthető helyzetek az iskolák zömében. Ennek megfelelően a legtöbben azt tapasztalták, hogy az eredményekben nem láttak eltérést a programcsomagokat, illetve a más tananyagokat tanuló diákok eredményei között. (Ezt a kérdőíves felmérés eredményei is igazolták.) Néhány nagyon fontos területen viszont egyértelmű különbségeket tudtak megállapítani. Az interjúk tapasztalataival kiegészítve a kompetenciafejlesztő oktatás tanórai bevezetése a diákok szempontjából a következő változásokat eredményezték:

- Nőtt a diákok motiváltsága.⁸
- Javult a tanár-diák viszony.
- Kevesebb kudarcélmény éri a gyerekeket az órákon.
- A diákok közötti kommunikáció erősödött.
- Növekedett a tanulók közötti empátia és tolerancia.
- A munkára való hajlandóság javuló tendenciát mutat.
- Pozitív iskolai hangulat alakult ki.
- A lemaradó, hátrányos helyzetű gyerekek oktatásában javulás érezhető.

Szülők

A szülők esetében a legtöbb esetben erős bizalmatlansággal kellett megküzdenni, ők leginkább attól féltek, hogy ezzel a módszerrel nem készítik fel eléggé gyermekeiket a következő iskolafokra. Ezek az ellenérzések általában csökkentek, általában belátták, hogy hasznos a program gyermekeik számára. Természetesen voltak olyanok, akik ezt nem várták meg, s elvitték gyereküket az iskolából. Nagyon sok múltott azon is, hogy az iskolák milyen kommunikációt folytattak a szülőkkel, mennyire ismertették meg őket azzal a munkával, ami az iskolában folyik. A szülők általában a saját iskolai tapasztalataikat tekintik mércének akkor, amikor megítélik egy iskola pedagógiai munkáját. Éppen ezért a kritikák és az értetlenkedések legnagyobb része is innen fakad:

⁸ A tanulók magas szintű motivációja a kooperatív módszerek, a tevékenykedtetés és az új infokommunikációs eszközök használatának eredményeképp alakult ki a leginkább a pedagógusok és igazgatók véleménye alapján.

- Miért tanulnak ennyiféle taneszközből?
- Miért nem kell mindent megtanulni a taneszközből?
- Miért nincs mindenhez taneszköz?
- Miért kell kevesebb lexikális anyagot megtanulniuk?
- Miért nem folyik „komoly” tanulás az iskolában?
- Hogyan fognak felkészülni a középiskolai felvételire, érettségire?

Ezekre a kérdésekre korrekt tájékoztatással, iskolai bemutatókkal korrekt válaszokat lehetett adni. A tapasztalatok szerint azt pozitívan fogadták a szülők, hogy olyan dolgokra, képességekre is megtanítják a gyerekeket, melyeket az iskolapadon kívül is hasznosítani tudnak. Pozitívan értékelték azt is, hogy gyerekük szívesebben jár iskolába, motiváltabb. Azt is megtapasztalták, hogy a középiskolai kompetencia alapú felvételik, illetve a középszintű érettségik esetében kifejezetten hasznosak a kompetenciafejlesztő programcsomagok. A legnagyobb félelmek – melyeket az érintett iskolák is osztottak – az emelt szintű érettségikkel, illetve az erős középiskolák felvételi eljárásaival kapcsolatban voltak. Ezek esetében az iskolák eltértek a programcsomagoktól, s igyekeztek felkészíteni a diákokat az emelt szintű követelményekre.

Nézzünk néhány példát az esettanulmányokból a diákokra és szülőkre gyakorolt hatások bemutatására:

Belvárosi Tanoda, Budapest: „A BTAG-ba felvett tanulók 90%-a érettségivel távozik. Az iskolában zajló pedagógiai gyakorlat kreativitásra szoktatja a gyerekeket. Ez az érettségín is meglátszik. Határozottabban ülnek le, nem ijednek meg, könnyebben kezelik ezt a szituációt. Az iskolában az országos kompetenciamérés nem működik a speciális életkori adottságok miatt. A diákok eredményességét elősegíti a rendkívül rugalmas tanrend, és az alkalmazott kompetenciafejlesztő módszerek. Hatásosnak bizonyult a tantárgyköziesség gyakorlata, a kereszttantervi tartalmak sokrétűsége és motiváló ereje. Ez a pedagógiai gyakorlat az egyetlen lehetőség arra, hogy ezek a diákok eredményesen fejezzék be az iskolát, és sikeres érettségi vizsgát tegyenek.”

Tóth Árpád Gimnázium, Debrecen: „Nagyon jó feladatok vannak bennük a középszintű érettségire való felkészítéshez. Szakmailag a másik előnye, hogy közelebb viszi a gyerekekhez az anyagot, érdekesebbé teszi az órát, jobban motivál. Külön mérni az eredményességét nem lehet, mert összefolynak a dolgok, mindenhol megjelenik a módszer. Másik előnye, hogy jobb lesz a diákok viszonya egymáshoz is és a tanárhoz is.”

József Attila Általános Művelődési Központ Általános Iskolája, Dombóvár: „Az eredmények nagyon jók, például a központi felvételin az egyik diákjuk 100%-ot teljesített szöveg-

értésből. Ő a kompetenciafejlesztő program szerint tanulta a magyar nyelv és irodalmat. Eleinte komoly volt a szülői aggodalom, volt olyan is, aki épp a kompetenciafejlesztő oktatási módszer miatt vitte el gyermekét az iskolából. Nem bíztak abban, hogy ez felkészíti őket a középiskolára. Azóta már megnyugodtak a szülők. Alsó tagozaton nem volt gond, sok szülő már ajánlja is másoknak, hogy jó a kompetenciafejlesztő oktatás. Az iskola pedig így is hirdeti már magát, beiratkozás előtt pontosan elmondja, hogy melyik területeken indul az új osztályokban a kompetenciafejlesztő programcsomagok szerinti képzés.”

Hajós Alfréd Általános Iskola, Gödöllő: „A szülők véleménye és a jelentkezők magas száma azt mutatja, hogy jó dolog zajlik az iskolában, nemcsak ők szeretik. A szülők azt látják, hogy a gyerekek jól érzik magukat, sikeresek. A nyílt napokon pedig pontosan megnézhetik, hogy mi hogyan zajlik. Az iskola presztízse nőtt a programban folyó munkától. Kezdetben sem volt ellenérzés, inkább csak kérdőjelek, de az a tantestületben is volt. Jó ez a megújulás, mint egy mentőöv, mert a gyerekek is megváltoztak. Nehéz eljutni hozzájuk, ez az új módszertan viszont alapvetően örömet okoz a gyerekeknek. A régi módszerrel nem lehet lekötni őket. Ahogy az egyik pedagógus mondta: lehetőséget kaptunk, hogy újra érdekesek legyünk. A magatartási problémákkal küzdő osztályoknál is beválik a program, mert mindenki rávehető a munkára, kevesebb küzdelemmel, mint egyébként. A kompetenciafejlesztő programcsomagok jók a tehetségeseknek is és a lemaradóknak is. Egymást tanítják, beszélgetnek, észre sem veszik, hogy már tanulnak. Szeretnek egymástól tanulni. Jól működik, ragaszkodnak hozzá.”

Simonyi Károly Szakközépiskola és Szakiskola, Pécs: „A részvétel a pályázatban nagyon sokat adott az iskolának, és a presztízst is növelte. Sok az ide jelentkező diák, nagyon jó az iskola megítélése. Szakiskolai eredményeik nagyon jók, fele a bukás és a lemorzsolódás, mint a többi hasonló iskolában. Ez komoly eredmény.”

Kőrösy József Közgazdasági Szakközépiskola, Szeged: „Az iskola megítélésében a kompetenciafejlesztő program tanítása nem változtatott. A programcsomagok szerint tanulók közül most végez az első osztály. Most értek az első nagy folyamat végére. Úgy látják, nem biztos, hogy jól vagy jobban eladható egy iskola, ha azt hirdeti magáról, hogy HEFOP-os. Legjobb vegyíteni a hagyományos tananyaggal. Lehetett hallani a szülőktől negatív véleményeket is. A hívószó náluk a nyelvi képzés és a szakmai képzés. Kétszeres a túljelentkezés, a végzetteknek pedig 60-70 százaléka jut be a felsőoktatásba.”

Művelődési Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Alapfokú Művészeti Iskola, Szigetcsép: „A gyerekek eredményei jók, és javulnak. Azonban azzal is tisztában vannak, hogy nem lehet ezt leválasztani az egyéni képességeiktől. A felvételizők nagyon jó eredményeket érnek

el. A jobb és a gyengébb tanulók is eredményesebbek. A módszerek mindkét csoportnak jók. A bejövő gyerekek egyre inkább a két véglet felé húznak, a közepes képességűek egyre kevesebben vannak. Vagy gyengék, vagy nagyon jók, és sok a felzárkóztatásra szoruló. Ennek a kezelésére jó a kooperatív módszer. A gyerekek tudják, hogy mást tanulnak, de szeretik, nem igazán foglalkoznak vele. Amíg észrevették, hogy mást tanulnak, mint a nagyobb testvérek, addig beszéltek róla. Középszinten jól szerepelnek a gyerekek. A kollégák úgy választanak tananyagokat, hogy tudják, hogy hová mennek tovább a gyerekek. Ők alkalmazkodnak, a középszintet nem érdekli, hogy az általános iskola mit csinál. Sajnos a tanárképzést sem érdekli, hogy mi zajlik az iskolákban, hiába szólnak. (...) A kompetencia-mérések eredményei lényegesen jobbak lettek. Megjelent a hozzáadott érték. Előtte az átlag körül voltak, most a szövegértés ugrásszerűen javult. Ehhez sokat segített a kompetenciafejlesztő oktatás, de a gyerekek képességei is nagyon számítanak. Abban biztosak az iskolában, hogy jó ez a módszer.”

Széchenyi István Gimnázium és Általános Iskola, Szolnok: „A diákok nagyon szeretik. Nem tud az iskola pontos mutatókat, de az biztos, hogy a versenyeken nagyon jól szerepelnek a diákok, különösen olyan versenyeken, ahol csoportokban indulnak. A kompetencia-mérések eredményei is nagyon jók. Eleinte volt a szülőkben aggodalom, mert nem tudtak azzal mit kezdeni, hogy a gyerekek számára nincs törzsanyag, nincs elsajátított lexikális tudás, amire az elmúlt 30-40 év oktatása épült. Féltek az érettségitől. De szerencsére sikerült a szülőket megnyugtatni, nincs erőteljes ellenérzés.”

Tomori Pál Általános Iskola, Budapest: „A szülők nagyon elégedettek az iskola munkájával, eredményeivel, szemléletével. Most mennek ki az első olyan nyolcadikosok, akik ebben a szellemben tanultak végig, majd kiderül, hogy állnak helyt a középiskolában. Az iskola a szülőket, családokat partnernek tekinti, alsóban napi kapcsolat van velük érkezéskor és hazamenéskor. Nagyon fontos, hogy a szülő együttműködjön, közösen neveljenek az iskolával, ne egymás ellenére vagy egymás mellett. Az iskola szeretné enyhíteni a szociális hátrányokat is.”

A PROGRAMCSOMAGOK TANÓRAI ALKALMAZÁSÁNAK TANULSÁGAI

A tanórai munkát alapvetően meghatározta az, hogy a szülők meggyőzése, bevonása, a program kommunikációja mennyire volt sikeres. Ez a probléma azért kardinális, mert úgy tűnik, hogy a kompetencia alapú oktatás értékei és elvei bármennyire is szimpatikusak, ugyanakkor sokszor ellentétben is állnak azzal a teljesítmény- és eredménycentrikus elvárás rendszerrel, amelyet részben a következő iskolafokozat, részben pedig, éppen ebből kiindulva, a szülők

támasztanak az oktatással szemben. Vagyis, hogy mit kér a középiskola, mire kérdez, mit kér számon a közép- vagy az emelt szintű érettségi, mi alapján ítélik meg a diákok teljesítményét. A teljesítmények értékelése egyébként is összetettebb feladat a kompetencia alapú oktatásban. Bár az iskolák zöme azt mondta, hogy a kompetencia alapú oktatás bevezetése presztízsnövekedést jelentett az iskolának, ugyanakkor a presztízsük megőrzéséhez szükségesnek látták azt, hogy eltérjenek a kompetencia alapú programcsomagok egyértelmű és kizárólagos használatától, és egy olyan keveréket, „hibridet” hoztak létre, amely megpróbálja kielégíteni mind a kompetencia alapú oktatás elvárásait, mind pedig a következő iskolafokozat elvárásait. Vagyis tanítják a régit és az újat is, olyan arányban, amelyet az iskola gyakorlata bevállalnak, jónak ítélt. Ebben egyébként gyakran akadály a nagy osztálylétszám is, és főként az, hogy nincsenek az iskolának taneszközei, és már nem is tudják beszerezni őket. Sok iskola ezt megoldja fénymásolással, digitális táblával, számítógépekkel, de ez nem ugyanaz, mint amikor a gyerek kezébe kapja a taneszközöket. Ez főként az általános iskolás és leginkább az alsótagozatos kisdíákok számára döntő.

Az eredményeket még egészen pontosan nem lehet tudni, mert éppen a felmérés és adatgyűjtés idején végeztek az iskolákban azok a 8. osztályosok, akik a kompetenciafejlesztő oktatás szerint tanultak négy tanévet, és ugyanez a helyzet a középiskolákban is. Tehát a gyakorlat visszaigazolása – azaz, hogy hogyan állják meg a helyüket a programcsomagok szerint tanuló diákok a következő iskolafokozatban – csak később történhet meg.

A taneszközök hiánya bizonyult azonban a leginkább áthidalhatatlan problémának. Mivel a tankönyvek munkatankönyvek, és a pályázat kiírása az eszközöket a gyerekekhez köti, így szinte lehetetlen volt a pótlás, a hiány megoldása. Azonban minden iskolának szembe kellett nézni ezzel, és valamilyen megoldást is kellett találni rá. A fénymásolás drága és munkaigényes alternatívája volt az egyik, a taneszközök visszaszedése és órán való kiosztása a másik, digitális sokszorosítás mint ritka megoldás, és a leggyakoribb a hibrid megoldás: eredeti taneszközök az órán, más tankönyv otthon. És ez a megoldás erősíti is az előző kettősséget, az elvárások kettősségét, vagyis kialakulni látszik egy olyan megoldás, amely egyensúlyoz valahol a hagyományos, de döntő többségben lévő oktatási forma és a kompetencia alapú oktatás módszerei, anyagai, előnyei között.

Ugyanakkor ez a megoldás nagyon nagy terhet ró a tanárra, a tantestületre. Hiába van két kidolgozott anyag, két végiggondolt módszer előtte, kénytelen „saját” anyagot gyúrni belőle, miközben a kompetencia alapú oktatás módszertanát is tanulja még. Meghatározni a témákat, anyagokat, adott témákhoz használt metodikai eljárásokat. Ehhez előkészíteni a tananyagokat, kijelölni a tankönyvrészeket, összeilleszteni a különböző eltérő módszereket, kipróbálni, kitapasztalni, hogy mi, hogyan végezhető el sikeresen, természetesen adott

esetben nem 10-12 fős csoportban, hanem szélsőséges esetben 38-40 fős osztályban. Sok pedagógus úgy számolt be erről, mint hatalmas erőfeszítésről, ami eleinte kilátástalannak látszott, és hatalmas győzelemként könyvelték el a sikert. Az óralátogatások tapasztalatai már ezt a sikert is mutatták, hiszen a bevezetés utáni negyedik tanévben látogattuk a tanórákat.

Sok általános iskola beszámolt arról, hogy mindenki a gyerekek taneszközein dolgozott, vágtak, ragasztottak stb. Nagyon sok időt és energiát követel ez a munka a pedagógustól, az iskolától és a gyerekektől is; és természetesen a pedagógusok szerettek volna valamilyen anyagi ösztönzést ennek ellentételezésére. Ezzel is gond volt, a program csak egy ideig tudta ezt valamilyen mértékben biztosítani, de a pedagógusok zömében úgy érezték, hogy ezt inkább csak szakmai becsületből csinálják. Hosszú ideig azonban nem tartható, hogy valaki az átlagos, megszokott munkaidejének többszörösét fordítja a munkára, az előkészületekre, hiszen egy kooperatív módszerrel tartott 45 perc sokkal több előkészület és utómunkát igényel, mint egy hagyományos frontális óra.

Természetesen a különböző iskolatípusok véleménye nem teljesen esik egybe, hiszen mások az elvárások, mások az érdekek, más a gyakorlat. Azonos iskolatípusban is eltérések lehetnek, attól függően, hogy milyen szociokulturális háttérű, milyen képességű diákok járnak nagyobb arányban az iskolába. Az úgynevezett elitképzés kevésbé preferálja a kompetencia alapú oktatást, mert a rendkívüli képességű diákoknak lényegében mindegy, milyen módszerrel tanítanak, úgyszólván elsajátítanak mindent, tehát azt részesítik előnyben, ahol gyorsan, sokat lehet haladni. A problémákkal küzdő iskolákban pedig azt a módszert szeretik jobban, amelyekkel sikerélményhez lehet juttatni, motiválni lehet a nehezen tanuló, érdektelen gyereket is, akiket a hagyományos oktatás általában kudarcra ítél.

Az általános iskola nincs könnyű helyzetben. Az alsó tagozat pedagógusai és diákjai nagy örömmel és pozitív hozzáállással fogadták a programcsomagokat és a kompetencia alapú oktatást. A taneszközök megítélése nem mindig egységes, de összességében egyértelműen elfogadó, pozitív a megítélésük. A felső tagozatba kerülő gyerekek is nagyon jól teljesítenek, nincs különbség a kontrollosztályokhoz képest. Bár a pedagógusok már itt is elmondták, hogy a programcsomagokból hiányzó nyelvtani, helyesírási ismereteket megtanítják természetesen a kicsiknek. A felső tagozatban már árnyaltabb, és több problémát mutató a kép. Már a különböző kompetenciaterületek eltérő megítélés alá esnek, és sok a probléma a középszint követelményei miatt is. A szociális kompetenciák fejlődését itt is nagyon pozitívan ítélik meg a tanárok, hasonlóan a szövegértési, szövegalkotási kompetenciákhoz. Ugyanakkor a magyar tantárgy ismeretanyagának követelményeit, mind nyelvtanból, mind pedig irodalomból, beépítik az anyagba. Ebben segítenek a kiegészítésül használt tankönyvek. Ugyanakkor sok téma feldolgozásánál használják a programcsomagokat, de tanítják az

irodalomtörténetet, a nyelvtani anyagot, a helyesírást, szóval mindazt, amit a középszint kér és elvár. Így remélik ötvözni a két módszer előnyeit.

Szinte minden iskolában elmondták azonban, hogy nem látnak különbséget a teljesítményekben a kontrollosztályokhoz képest, egyedül csak szociális területen. Bár ennek egyik lehetséges okát abban jelölik meg, hogy azért ezekben az osztályokban is át-átvettek a programból. Nem látják „csodatevőnek” a kompetencia alapú oktatást. Úgy vélik, hogy mindkét módszer eljuttatja a gyereket a megfelelő tudás-, készség- és képességszintre, ugyanakkor kétségtelen, hogy a kompetencia alapú oktatás módszerei élvezetesebbé teszik az utat, és főként azoknak nyújtanak segítséget, akik kevésbé jó képességűek vagy kevésbé motiváltak. Érdekes az is, hogy azokban a középiskolákban, ahol kompetencia alapú oktatás zajlik, arra a kérdésre, hogy látnak-e különbséget az iskolájukba érkező gyerekek között, ha esetleg valaki ilyen oktatásból jött, szintén tagadó volt a válasz. Vagyis az iskolai gyakorlatban az eredményesség tekintetében nem jobb a kompetencia alapú oktatás megítélése, inkább csak érdekesebbnek, a gyereket jobban érdeklőnek stb. tartják.

Összességében elmondható, hogy az óralátogatások során megkérdezett pedagógusok nagyon nyitottak és elfogadóak voltak a kompetenciafejlesztő programcsomagok iránt, és minden probléma, nehézség ellenére nagyon pozitívan ítélik meg azokat. Az alapvető kompetenciák, készségek és képességek kialakításában az alsó tagozatnak nagyon nagy szerepe van, az itt tanító pedagógusok úgy látják, hogy a kompetencia alapú oktatás nagyon hatékonyan segít mindebben, és kiváló lehetőséget ad a gyengébbek motiválására, felzárkóztatására is. Úgy vélik, hogy a programban részt vevő gyerekek nagyon jól haladnak, biztos tudással rendelkeznek, és a csoportban való viselkedésük, önértelmezésük, önértékelésük is jobban kialakul, sokkal jobb lesz a közösség, és a gyerekek sokkal jobban működnek a közösségben. Képesek artikulálni és megvédeni saját érdekeiket, nézeteiket, véleményüket. Jobban, eredményesebben, biztosabban kommunikálnak.

A tanórák megfigyelése során szerzett tapasztalatok megerősítik a pedagógusok által elmondottakat. A kompetenciafejlesztő programcsomagok igazi terepe a tanóra, az iskola. Ennek jelentőségével az implementáció minden szereplője tisztában van, s eszerint is végzi pedagógiai munkáját. Az óralátogatások tapasztalatai mindenesetre a sokszor lehetetlen körülmények ellenére is bizakodásra adhatnak okot: az intézmények, pedagógusok mindent megtesznek azért, hogy az adott körülmények között növeljék diákjaik esélyeit, fejlesszék képességeiket. A HEFOP 3.1.3 iskolák az elmúlt években erőn felül törekedtek a pályázati célok megvalósítására.

RADNÓTI KATALIN

A PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI A DIÁKOK KÖRÉBEN

A HEFOP 3.1.3 iskolák körében végzett kutatásunk egyik fontos része volt, hogy megkérdeztük a diákokat is a programcsomagokról alkotott véleményükről. A programcsomagok implementációjának talán legfontosabb résztvevőinek véleménye annál is inkább figyelemre méltó, hiszen az egész folyamat az ő érdekükben történik. Egy új típusú tananyag-feldolgozási módszer, tanulási folyamat során nem csak a tanári szerepek változnak meg, hanem a tanulói szerepek is jelentősen átalakulnak. A tanulók a hagyományos oktatási módszerek esetében azt szokták meg, hogy a tanár a „bölcс előadó”, aki mindent tud, ő a tudás egyedüli forrása, aki azt mintegy szétosztja a tanítványai között. A tanuló szerepe pedig ennek a minél pontosabb befogadása és reprodukálása a dolgozatok, a felelések alkalmával. A hagyományos tanórákon az esetek jelentős részében tanári előadás, felelés, egyéni munka zajlik. Hazánkban igen elterjedt ez a módszer, mint arra több korábbi kutatás is rávilágított (Kerber 2004, 2006).

Az új típusú tananyag-feldolgozási módszerek esetében viszont a tanulóknak sok esetben kisebb csoportokban kell dolgozniuk, ahogyan az sokszor a való életben is történik, a szükséges tudást pedig önállóan, illetve a csoporttal együttesen kell megszerezni, és értelmezni, melyet közös, osztályszintű megbeszélések, tanulói prezentációk követnek. Tehát ténylegesen megváltoznak a tanulói szerepek a hagyományos oktatáshoz képest (Radnóti 2008, 2009). Mivel ez a tanulási forma nagyon különbözik a tanulók által korábban megszokott módszerektől, várható volt, hogy többen először kicsit idegenkednek tőle, aggódnak

miatta. Ezért a kérdőívben ilyen jellegű kérdések is szerepeltek a fejlesztési folyamat tényleges fogadtatásának feltérképezése mellett.¹

A MINTA

A felmérésben összesen 4303 tanuló vett részt, és a 6., 8., 9. és 11. évfolyamon történt. A kérdőív önkitöltős volt, nem kötelezhettük a diákokat minden kérdés megválaszolására, így nem mindenki válaszolt minden kérdésre, ezért az egyes részek elemzéseinél sok esetben ennél kevesebb választ kaptunk.²

A nemek tekintetében kiegyenlített a minta, 47,9% fiú és 52,1% lány tanuló töltötte ki a kérdőívet. A nemek aránya hasonló az egyes korcsoportok esetében is.

Évfolyamonként is kiegyenlítettnek mondható a minta, mindössze a 8. évfolyamra járó tanulók vannak kissé felülreprezentálva (1. ábra).

A tanulók önmagukat sorolták be az előre kialakított kategóriákba tanulmányi átlaguk szerint. A legtöbben jónak, illetve átlagosnak tartják magukat. Minden évfolyam esetében az átlagosnál rosszabbnak csak a tanulók néhány százaléka jelölte meg magát (2. ábra).

A legtöbben a *matematika és a szövegértés, szövegalkotás* programcsomagot jelölték meg, mely azért nem meglepő, mivel ez a két terület volt a kötelezően választható. A matematikát átlagosan 41,4%-ban jelölték meg, az általános iskolában kicsit többen választották ezt, például a 6. évfolyamon 50,8%-ban. A szövegértés, szövegalkotást 31,1%-ban jelölték meg.

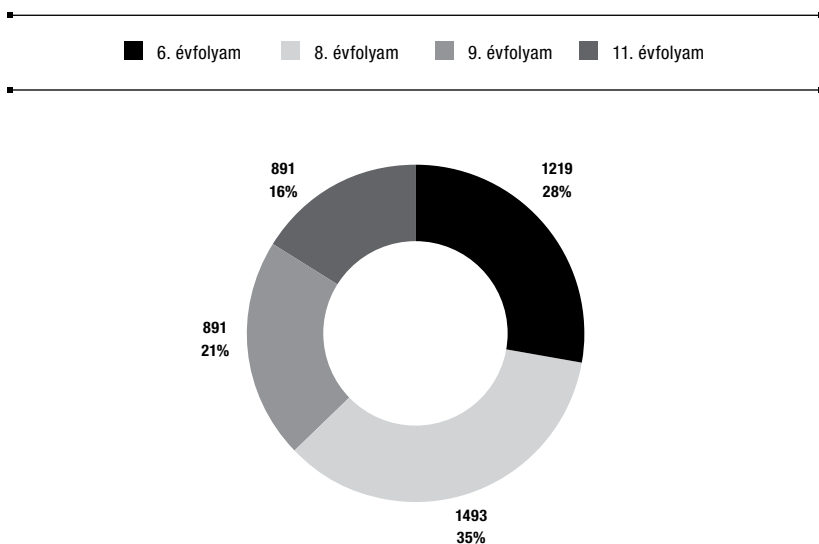
Igen kis százalékban (0,8–3 % között, átlagosan 1,7%) megjelent a szociális, életviteli és környezeti kompetencia is a válaszok között. A szerény említésnek valószínűleg az az oka, hogy a diákok a legtöbb esetben nem is voltak tisztában azzal, hogy ezt tanulják. A tanulók 25,8%-a pedig egyéb területet jelölt meg.

1 A felmérőlap szerkezete a következő volt. Az első rész úgynevezett *besoroló, demográfiai kérdéseket* tartalmazott. Ezek a változók lehetőséget adtak különböző keresztelemzések vizsgálatára is, hogy mennyiben gondolkodnak másképp a különböző diákcsoportok az innovációra vonatkozó kérdések esetében.

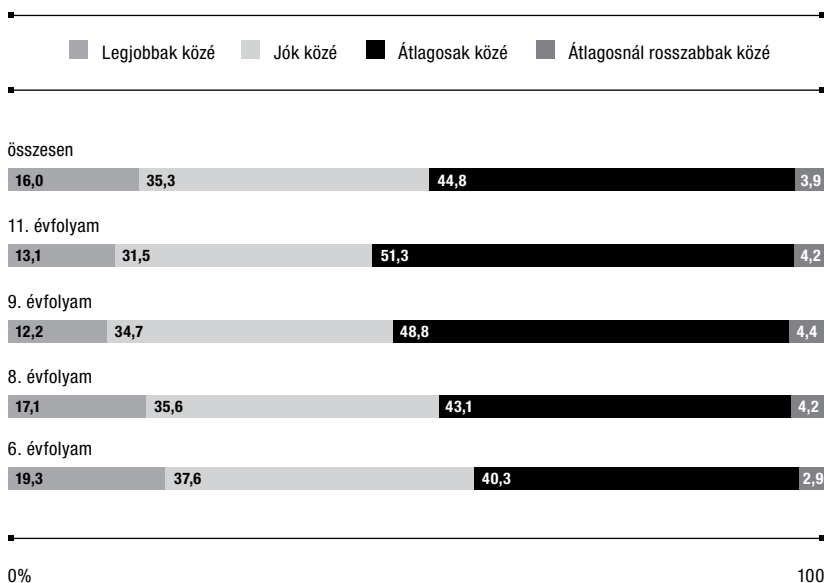
A *pedagógiai innovációval* kapcsolatos két fő, a kérdőívben vizsgált kérdéscsoport szerkezete olyan volt, hogy az egyik részben a diákoktól csak annyi megjelölést kértek, hogy igaz, vagy hamis, vagyis egyetértenek a megfogalmazott állítással, vagy nem. Az első nyolc kérdés az alkalmazott programcsomag előzetes fogadtatása felől érdekelt, míg a második kérdéscsoportban megfogalmazott tizennyolc állítás a bevezetett programcsomagokból való tanulással kapcsolatos tanulói véleményekre kérdezett rá, hogy milyen fogadtatásra találtak körükben az újszerű oktatási módszerek. Ezt követően pedig nyolc kérdés a csoportmunkával kapcsolatos „élményekre” kérdezett rá a tanulóktól. Végül tíz olyan kérdés szerepelt, melyre 1-5 skálán lehetett válaszolni, mely magáról az oktatási folyamatban ténylegesen használt munkafüzetéről kérdezte a tanulókat.

2 Ahol kiugróan kevés választ kaptunk, ott külön jelezzük, hogy hány fő válaszolt a feltett kérdésre.

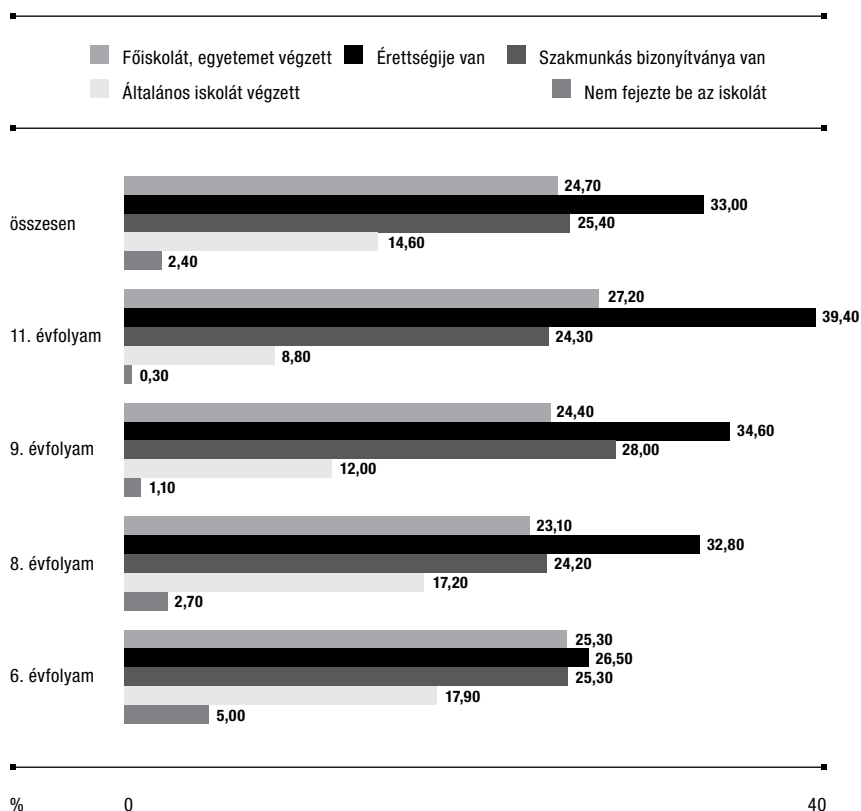
1. ábra
A válaszoló tanulók évfolyamonkénti eloszlása (4303 válasz)
(válaszok száma %)



2. ábra
A tanulók tanulmányi átlag szerinti önbesorolása



3. ábra
Az édesanyák legmagasabb iskolai végzettsége



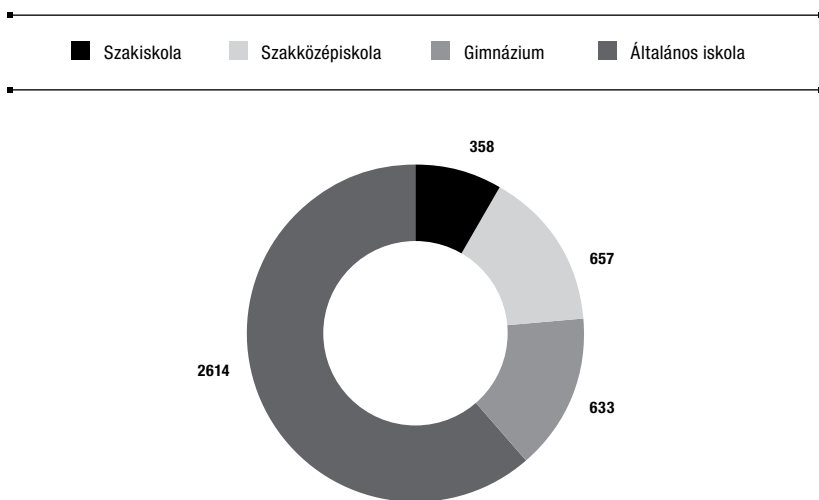
Az édesanyák legmagasabb iskolai végzettségére is kíváncsiak voltunk, melyre a diákok 15,8%-a nem tudott válaszolni és az egyes évfolyamokra járó diákok esetében hasonló válaszokat mutat. A legtöbb édesanya érettségivel rendelkezik (3. ábra).

Az implementációban részt vett tanulók iskoláinak típusait a 4. ábra, a településtípusok eloszlását az 5. ábra mutatja be.

A felmérésben viszonylag sok háttérváltozóra kérdeztünk rá, melyek nagymértékben árnyalják a csak az átlagokra koncentráló egyszerűsítéseket.³

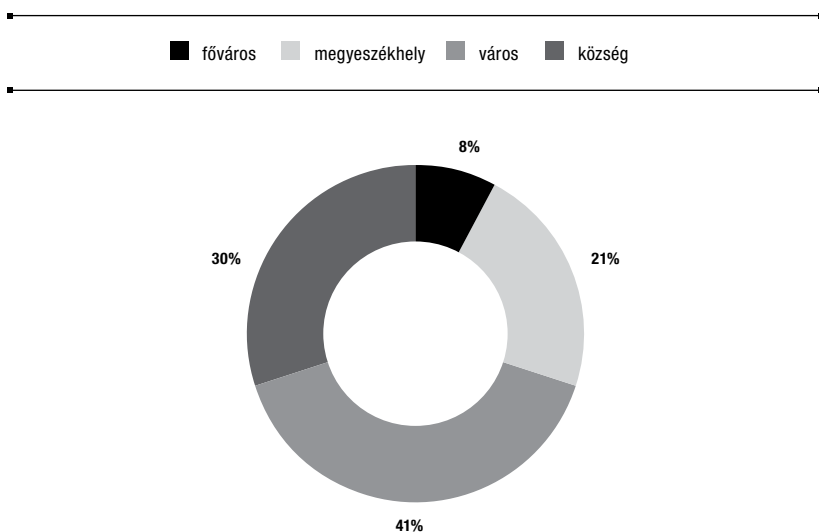
³ Bizonyos kérdések esetében kifejezetten nagy különbségek vannak például a különböző iskolatípusokba járó vagy eltérő életkorú tanulók válaszai között. Ezért tanulmányunk sok adatot, grafikont tartalmaz.

4. ábra
A választásban részt vett iskolák típusonkénti eloszlása (4262 válasz)*



* A vegyes profilú intézményeknél mindig azt az iskolatípust szerepeltettük az ábrán, amelyik típusú osztályba a válaszoló diák jár

5. ábra
Az iskolák területi eloszlása



A TANULÓK TÁJÉKOZTATÁSA, A PROGRAMCSOMAG BEVEZETÉSÉNEK FOGADTATÁSA

A programcsomag bevezetésével kapcsolatban nyolc állítás szerepelt a kérdőívben, melyek igaz/hamis voltát kellett eldönteniük a tanulóknak saját véleményük alapján (6. ábra).

Átlagosan a diákok 48,1%-a szerint részletesen tájékoztatták őket a pedagógusok arról, hogy újszerű módon fognak tanulni, de évfolyamonkénti bontásban már elég heterogén a kép. Az általános iskolai tanulók 6. és 8. évfolyamán sokkal nagyobb mértékű volt az előzetes tájékoztatás (7. ábra).

Iskolatípusonként vizsgálva is hasonló kép rajzolódik ki. Míg az általános iskolák tanulói 57%-ban kaptak tájékoztatást a programcsomagok bevezetéséről, addig a szak- és szakközépiskolásoknak 37%-a, míg a gimnazistának csak a 28%-a. A főváros és megyeszékhely esetében 40%-ban, míg a községi iskolában 65%-ban hallottak a diákok a változásokról.

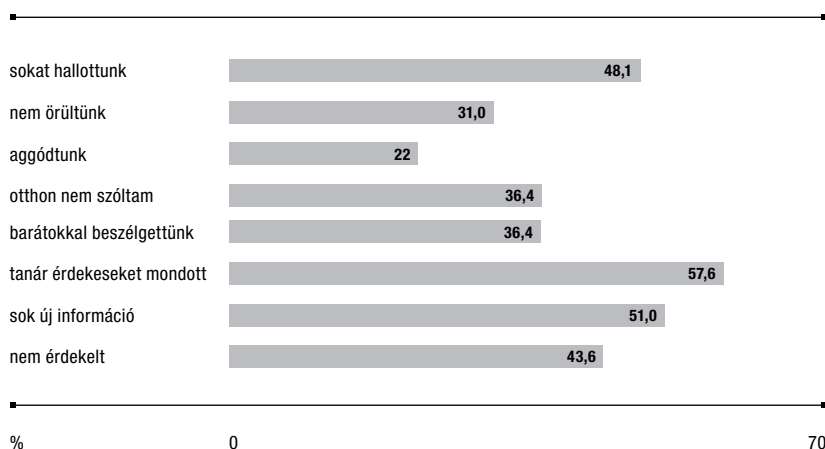
A diákok 57,6%-a szerint a pedagógus érdekes dolgokat mondott a bevezetendő programcsomaggal kapcsolatban, vagyis felkeltette a diákok érdeklődését az újszerű módszerek iránt, de elég nagyok az évfolyamonkénti eltérések. Azt láthatjuk, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok erre sokkal nagyobb gondot fordítottak (8. ábra).

A leggyengébb tanulók fele (52,4%) szerint nem beszélt a pedagógus a változásokról. Az általános iskolai tanárok (63%) több érdekes dolgot mondtak a programcsomagról. A legtöbb érdekességet, 63%-ban a községi pedagógusok mondtak a programcsomagról a diákok szerint.

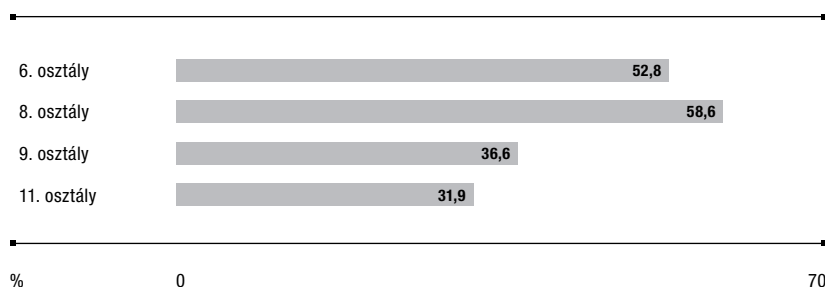
A diákok fele szerint sok új információt kaptak az új taneszközökről, de a kép teljesen hasonló az előző kérdésre adott válaszhoz, miszerint elég nagyok az évfolyamonkénti eltérések. Az általános iskolában tanító pedagógusok és a községekben tanítók is sokkal nagyobb gondot fordítottak erre.

A 4246 tanuló 31%-a nyilatkozott úgy, hogy nem örül a változásoknak, az arány alig függ a korcsoporttól. Vagyis közel a tanulók harmadának nem tetszett az, ha a pedagógusok új módszereket próbáltak ki, de kétharmada viszont örült ennek. Érdekes a válaszok tanulmányi átlagtól való függése. Minél gyengébb tanulónak érzi magát a diák, annál kevésbé örült a változásnak. Annak a néhány diáknak, aki magát gyengébb tanulónak jelölte meg, 41%-a nem örült a változás hírének. A gimnazisták mindössze 24%-a nem örült a változásoknak. A fővárosi diákoknál volt a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik nem örültek a változásoknak, mindössze 17%

6. ábra
A programcsomag bevezetésével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok átlaga

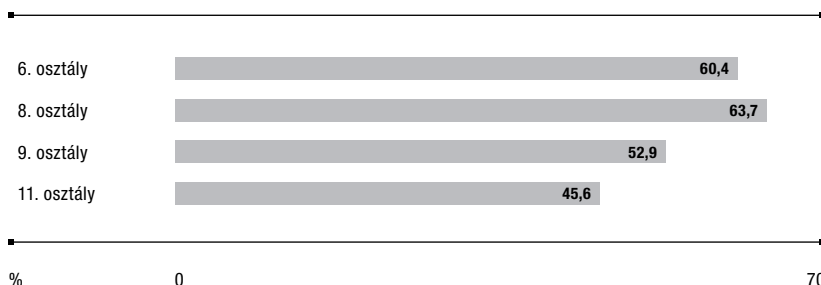


7. ábra
A tanulók előzetes tájékoztatása – évfolyamonkénti bontásban



4262 tanulónak a 22%-a fejezte ki kifejezett aggodását a módszertani változások miatt, mely alig függ a korcsoporttól. A tanulók közel 80%-a viszont egyáltalán nem aggodott. Aggodásukat is a leggyengébbnek valló tanulók fejezték ki a legjobban, 28%-ban. A gimnazistáknak mindössze 15%-a fogadta aggodással a programcsomagok bevezetését. A legkevésbé a fővárosi diákok, mindössze 17%-ban aggodtak a változások miatt. Azoknak az anyáknak a gyerekei aggodtak kicsit jobban a változások miatt, akik nem fejezték be az általános iskolát, de ez is csak 26,1% volt.

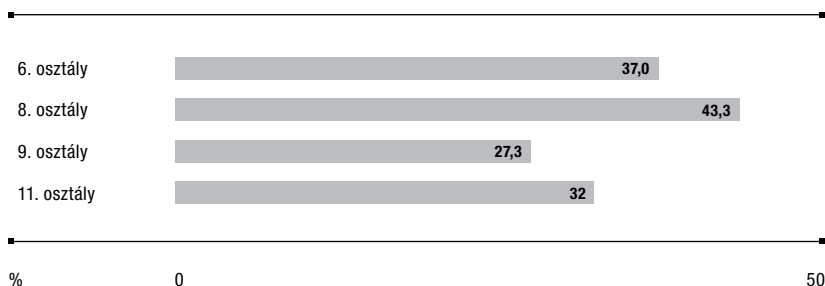
8. ábra
Érdeklődés felkeltése – évfolyamonkénti bontásban



A diákokat foglalkoztatta a változások híre, otthon is és a barátaikkal is beszélgettek a témáról. A diákoknak mindössze átlagosan 36,4%-a nem szólt otthon a változásokról, de elég nagyok az eltérések korcsoportonként. Míg az általános iskolai tanulók 30-33%-a nem beszélt erről otthon, addig a 9–11.-es diákok 45%-a, a különbség az életkori sajátosságokkal magyarázható. A leggyengébb tanulók 50%-a nem szólt otthon a változásokról. A fiúk 40%-a nem szólt otthon a változásokról, mely valószínűleg annak tudható be, hogy ők általában kevésbé közlékenyek. A szakiskolások 53%-a nem szólt otthon a változásokról. A közösségben élő tanulók mindössze 30%-a nem szólt otthon a változásokról.

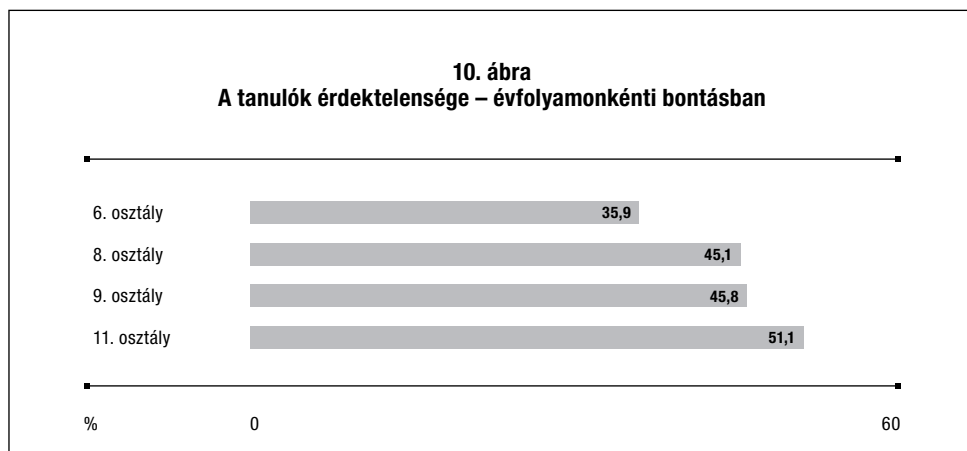
Pozitív eredménynek mondható az is, hogy a diákok közel egyharmada (36,4%) személyes baráti kapcsolatban egymás közt is beszélgetett a programcsomagról, de elég nagyok az évfolyamonkénti különbségek. Az idősebb tanulókat kevésbé érdekelték a változások (9. ábra).

9. ábra
Barátokkal való beszélgetés – évfolyamonkénti bontásban



A leggyengébb tanulók mindössze 30%-a beszélt barátaival a változásokról. A fiúk barátaikkal jóval kevesebbet beszéltek a programcsomagról, csak 31%-ban, míg a lányok 41%-a. Az általános iskolások többet beszélgettek a változásokról, 41%-ban. A legtöbbet a községekben élő tanulók beszélgettek a változásokról, 46,5%-ban.

A vizsgálatban részt vett 4253 tanulónak a 43,6%-a mondta azt, hogy őt nem érdeklik a változások, de évfolyamonként komoly eltérések vannak (10. ábra).



Az előző kérdésre adott válaszokkal összhangban az előre felkészített tanulók nagyobb érdeklődést mutattak az újszerű módszerek iránt, illetve kevésbé voltak érdektelenek. Leginkább a 6. évfolyamos korosztály mutatkozott fogékonyak. A leggyengébb tanulók 57,4%-a volt érdektelen a programcsomag bevezetésével kapcsolatban, mely jóval magasabb, mint az átlag. A fiúk 49%-át nem érdekelte a programcsomagok bevezetésének híre, míg ez a lányoknál csak 38%. A változások híre 53%-ban nem érdekelte a szakiskolásokat és a gimnazistákat. A változások híre mindössze 35%-ban nem érdekelte a községben élő tanulókat. Az általános iskolát nem végzett anyák gyerekeinek 38%-át nem érdekelte a programcsomagok bevezetésének híre.

A diákok válaszaiból összességében az mondható el, hogy nem fogadták negatívan a programcsomagok hírét és az új fajta tanulási lehetőséget, sőt többségük örült a hírek. A tanulói válaszok alapján a pedagógusok érdekes dolgokat mondtak a programcsomagokról, felkeltették a tanulók figyelmét, érdeklődését, különösen az általános iskolákban.

A legpozitívabban a 6. évfolyamosok viszonyultak a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjához. A legkevésbé a 11. évfolyamon tanulók viszonyultak pozitívan a programcsomagokhoz. Ez több szempontból is érthető: már több éve tanulnak ebben a formá-

ban, kicsit távolabbi emlék a számukra a bevezetés ideje, már megszokottabb számukra a módszer. A hatodik osztályosok valószínűleg még sokkal nyitottabbak. Másrészt a kutatás eredményei alapján látható, hogy a legkevesbé a 11. évfolyamon tanulják már a programcsomagokat a diákok. Ez már az érettségire való felkészülés időszaka, és ekkor már a tanárok általában sokkal kevesebbet tanítanak a programcsomagokból.

A válaszokból azonban az is kiderült, hogy a diákok kb. fele-kétharmada a bevezetés előtt nem sok tájékoztatást kapott. Leginkább a 9. és a 11. évfolyamosok jelezték, hogy nem kaptak megfelelő tájékoztatást. Ehhez képest a 6. és 8. évfolyamosok sokkal több információt kaptak. Úgy látszik, hogy az általános iskolai korosztályt tanító és a községekben dolgozó pedagógusok nagyobb gondot fordítottak a programcsomagok bevezetésének előkészítésére.

A TANULÓK VÉLEMÉNYE A PROGRAMCSOMAG ALKALMAZÁSÁVAL KAPCSOLATBAN

A programcsomag alkalmazásával kapcsolatban az első kérdéscsoportban tizennyolc állítást szerepelt a kérdőíven, melyekre igen/nem választ lehetett adni (11. ábra).

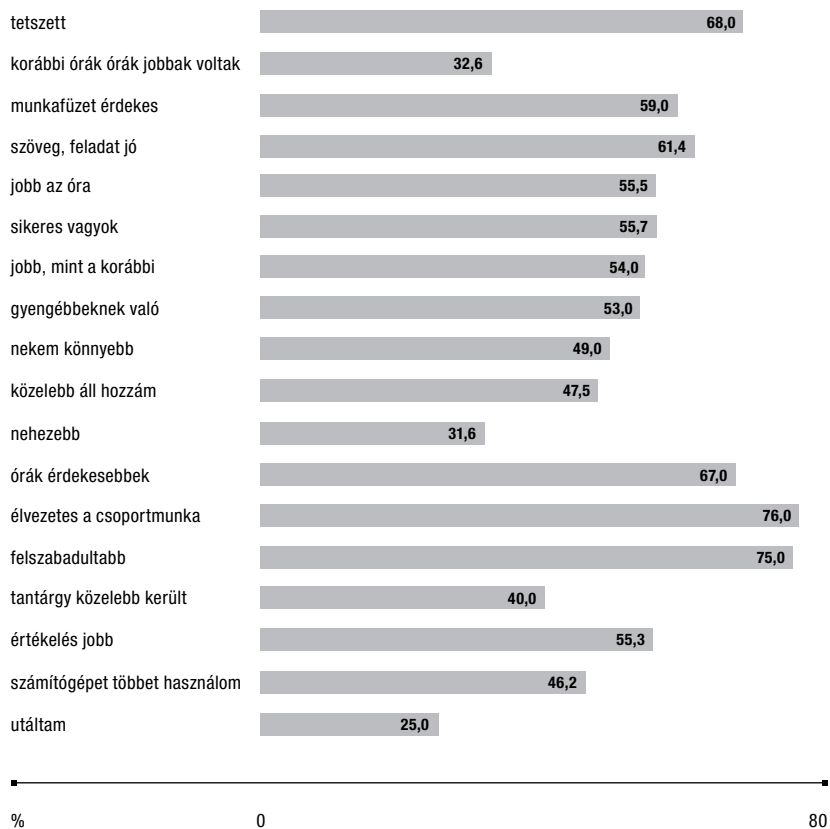
A tanulók véleménye szerint osztályuknak átlagosan 68%-ban tetszettek a programcsomagok, de a megítélés nem egységes. Az általános iskolai tanulónak sokkal jobban tetszettek, 73%-ban, míg a középiskolásoknak csak 60%-ban. A nemek közt is különbség van. A lányok 72%-a válaszolt igennel, míg a fiúk csak 64%-ban. A legjobban a fővárosi diákoknak tetszettek a programcsomagok 77%-ban.

A diákok közel egyharmada (36,2%) azonban jobban szerette a hagyományos módon való tanulást.

Érdekes, hogy a magukat az átlagosnál rosszabb tanulónak valló néhány diákok csaknem fele (46%) kedveli jobban a hagyományosnak mondható módszereket. A programcsomag bevezetésétől is ők aggódtak a legjobban. A szak- és a szakközépiskolai tanulók is nagyobb arányban kedvelik a hagyományos módszereket (13. ábra).

Átlagosan a diákok 59%-a szerint vannak a programcsomagokhoz tartozó munkafüzetekben érdekes dolgok, de ennek a kérdésnek a megítélésében is vannak különbségek. A legtöbb kérdést illetően nagy különbség van az általános és a középiskolai diákok között. Az általános iskolások 65%-a szerint vannak érdekes dolgok a munkafüzetekben, míg a középiskolásoknak csak a fele gondolja így. Elég nagy különbség van a saját besorolásuk

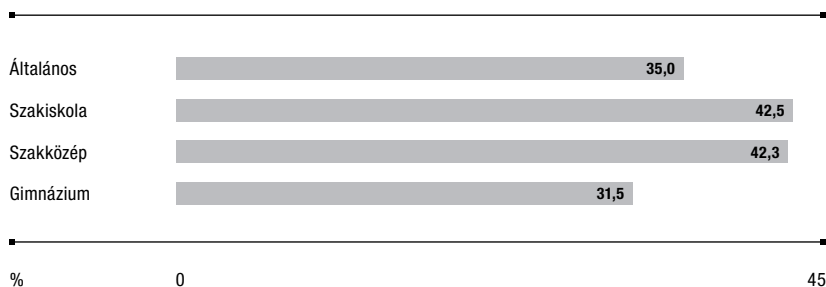
11. ábra
A programcsomagokból való tanulás



12. ábra
A régi típusú órát szeretik – tanulók önbesorolása alapján



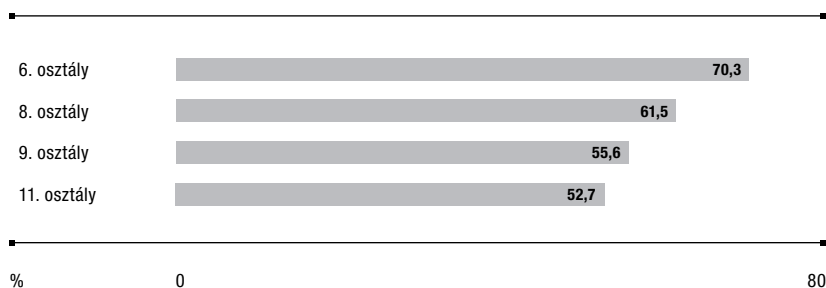
13. ábra
A régi típusú órát szeretik – iskolatípus szerinti bontásban



szerint a legjobb és a leggyengébb tanulók esetében is. A legjobbak 61,5%-ának érdekesek a feladatok, míg a gyengéknek csak 50%-a gondolta így. (Ez utóbbi azért nem módosítja jelentősen az átlagot, mivel kevés tanuló vallotta magát gyengének.)

Átlagosan a tanulók 61,4%-ának tetszettek a munkafüzetekben lévő új szövegek, és az újszerű feladatok (14. ábra).

14. ábra
Feladatok újdonsága – évfolyamonkénti bontásban

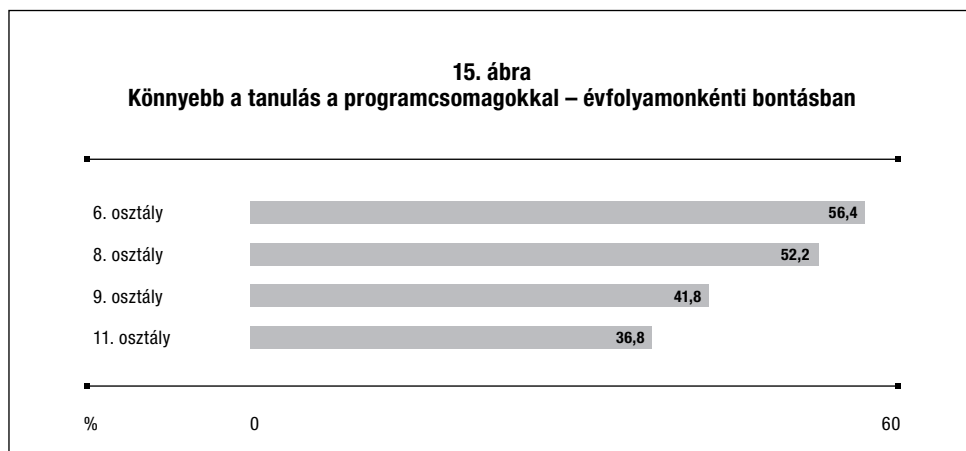


A válaszok részletesebb elemzésénél az látható, hogy minél idősebbek a tanulók, annál kevésbé tetszettek az új feladatok. Ellenben az előzőhöz hasonlóan a jobb tanulóknak és a lányoknak is jobban tetszettek az újszerű feladatok. A tanulók átlagosan 55,5%-a jobban is érezte magát a tanórákon, mint korábban.

Átlagosan a tanulók 55,7%-a elég sikeresnek is tartotta magát a programcsomag tanulásában. Ennél a kérdésnél a 9. évfolyamra járó tanulók válasza kiugróan alacsony a 48%-os sikerességgel. Általánosságban elmondható, hogy egy diák minél jobb tanuló, annál sikeresebbnek tartotta magát, a jó tanuló 76%-ban, míg a leggyengébb csak 32%-ban. Az általános iskolát el nem végzett anyák gyerekei is kevésbé sikeresnek gondolták magukat, 50%-ban. Településtípus szerint vizsgálva a legsikeresebbnek a fővárosi tanulók gondolták magukat 65%-ban.

A programcsomagot a tanulók 54%-a sokkal jobbnak tartja, mint a korábbi tankönyveket illetve munkafüzeteket. Az általános iskolai tanulók esetében kicsit jobb ennél a helyzet, 57%-ban válaszoltak igennel. A gyenge tanulók szerint viszont csak 41% és a fővárosi diákoknak is csak 45%-a gondolkodik így.

Arról is érdeklődtünk a kérdőívben a diákoktól, hogy vajon szerintük a leggyengébb osztálytársaik is megértik-e az új tanulnivalót, melyre a tanulók 53%-a válaszolt igennel. Leginkább az átlagos tanulóknak ez a véleményük, 57,5%-ban. Az új munkafüzetrel a diákok 49%-a szerint könnyebben megy a tanulás, de elég nagyok az eltérések. Míg az általános iskolai tanulók inkább pozitívan válaszoltak, a középiskolások nem (15. ábra). És a néhány %-nyi gyenge tanulónak csak a 37%-a gondolja így! A kérdésre még visszatérünk a tanári véleményekkel való összehasonlításakor.

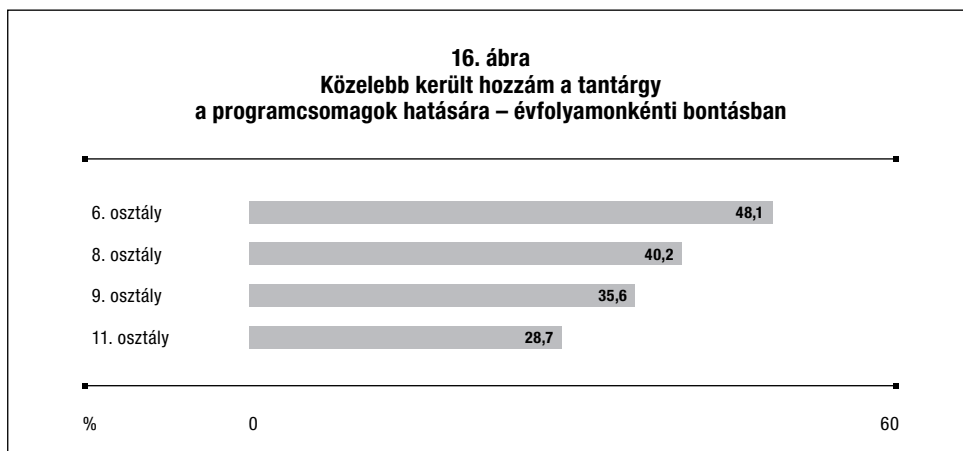


A tanulók átlagosan 47,5%-a szerint a programcsomag által nyújtott tanulnivaló közelebb áll a diákokhoz. A gyenge tanulóknak csak a 36%-a gondolja így, mely nem tekinthető kedvezőnek. Ellenben érdekes, hogy a 8 általánost el nem végzett anyák gyerekeihez közelebb áll, 53,1%-ban. Viszont az új programcsomag nehezebben kezelhető, mint a korábbi

tankönyvük, munkafüzetük a diákok átlagosan csak 31,6%-a szerint. A gyenge tanulók picit magasabb arányban, 36%-ban adtak igen választ, ugyanannyian, mint akikhez közelebb áll, míg a fővárosi diákoknak csak 24%-a gondolja nehezebben kezelhetőnek.

A tanórákat érdekesebbnek tartja a diákok átlagosan 67%-a. Az általános iskolai tanulók nagyobb arányban gondolkodnak így: 71%-uk, ami nem meglepő, hiszen ők jobban elő lettek készítve az újszerű feldolgozásra. A fővárosi tanulók 70,5%-a gondolkodik így. A gyenge tanulónak viszont csak 56%-a tartja érdekesebbnek a tanórákat. A csoportos tanulást a diákok 76%-a szereti, bár a gyengébb tanulók kicsit kisebb arányban, 67%-ban gondolja így. A diákok átlagosan 75%-a felszabadultabb az órákon, de a gyengébb tanulónak csak a 63%-a gondolkodik így.

A tanulók 40%-a esetében volt olyan tantárgy, mely közelebb került hozzá, mióta az új programcsomaggal tanultak.



Sajnos ebben az esetben nem mutatható ki egyértelműen pozitív hatás, vagyis az 50%-ot meghaladó igen válasz (16. ábra). A gyenge tanulónak csak a 32%-a gondolja úgy, hogy a programcsomaggal tanult tantárgyat jobban megkedvelte. A 8 általánost el nem végzett anyák gyerekei esetében a legjobb az igen válaszok aránya, 48%, de ez is kevesebb, mint a válaszoló tanulók fele.

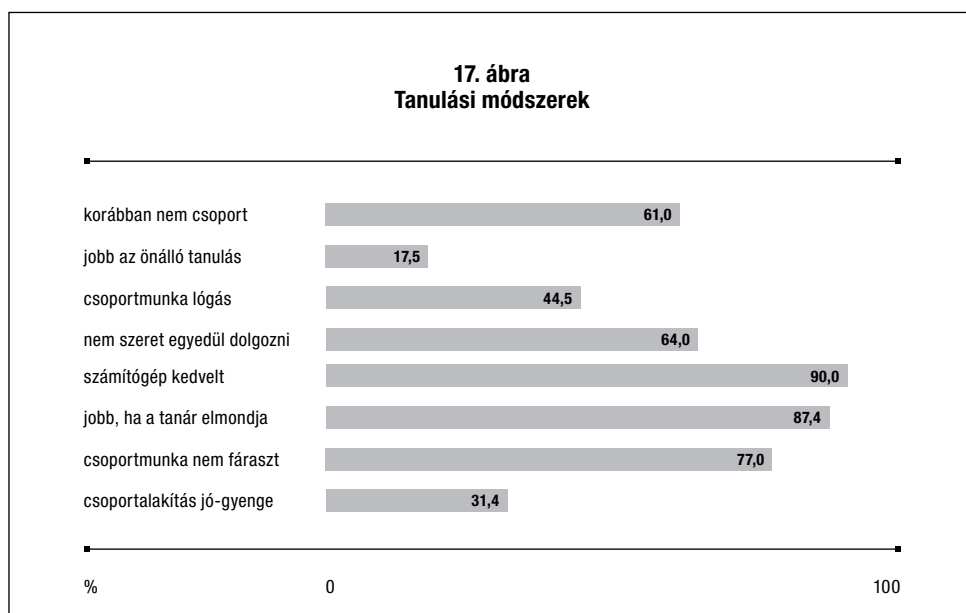
Az újszerű értékelési módszerek a diákok 55,3%-a szerint jobbak az előzőknél. A gyenge tanulók viszont csak 48%-ban gondolják így.

A diákok 25%-a vélekedett úgy, hogy a programcsomag tanulását kezdettől utálta. A néhány %-nyi gyenge tanuló azonban 40%-ban gondolkodott így!

Összességében elmondható, hogy a diákoknak tetszettek az osztályukban alkalmazott újszerű programcsomagok, jobban szerették a tanórákat, mint korábban, a használt munkafüzet feladatait, kérdéseit érdekesnek találták, jobban, felszabadultabbnak érezték magukat tanulás közben. Azt azonban meg kell jegyezzük, hogy a magukat gyenge tanulóknak vallók (mely ugyan a tanulók szűk csoportja) minden esetben kevésbé kedvező válaszokat adtak. Jóval kevesebben értettek egyet társaikkal, körükben közel sem volt olyan kedvező a programcsomagok fogadtatása. Kevésbé voltak felszabadultak, és sokkal többeknek voltak már a kezdetektől ellenérzéseik. Sajnos azt sem sikerült elérni, hogy valamilyik tantárgy kedveltsége számottevően nőtt volna, mivel minden részecsoporthoz 50% alatt volt az igen válaszok aránya.

TANULÓI VÉLEMÉNYEK A KÜLÖNBÖZŐ TANULÁSI FORMÁKRÓL

Ebben a kérdéscsoportban nyolc állítás szerepelt a kérdőívben, mely a tanulóktól kifejezetten a tanulási módszerekről alkotott véleményét kéri, az előzőekhez hasonlóan igaz/hamis formában (17. ábra).



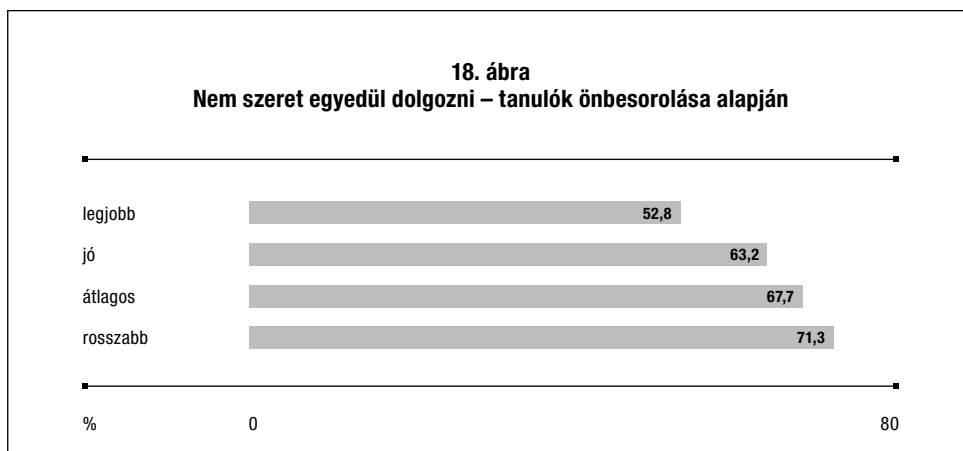
A diákok válaszai szerint 61%-uk soha vagy csak nagyon ritkán tanult csoportban korábban. A fővárosi diákok viszont csak 48%-ban adtak igen választ. Érdekes a diákok viszonyulása a csoportmunkához, miszerint ilyenkor sok a lógás és csak kevesen aktívak.

A diákok átlagosan 44,5%-a gondolkodik így. A gyenge tanulók közül arányaiban még többen gondolják így, 54%-ban. Ugyanakkor saját bevallásuk szerint a diákok a csoportmunka közben nem fáradnak el annyira, mellyel átlagosan 77%-ban egyetértenek.

Az iskolai tanulócsoporthoz létrehozása elég változatos képet mutat, miszerint a csoportmunkához a tanár/nő aszerint osztja be a diákokat, hogy ki mennyire jó vagy gyenge az adott tantárgyból. A diákok átlagosan 31,4%-a gondolja így. Azonban a 9. évfolyamon csak 23%, a 11. évfolyamon már csak 19,3% gondolja így. Ez a gyakorlat főleg a községekben fordul elő, 40,5%-ban, míg a fővárosban csak 20,7%.

Érdekes a diákok viszonya az önálló tanuláshoz, miszerint jobban szeretik azt, ha a tanárok elmondják a tananyagot, nem pedig önállóan kell tanulniuk. A tanulók mindössze 17,5%-a adott igenlő választ arra, hogy szeret önállóan tanulni, mely meglehetősen kevés. Valószínűleg ez a magyar oktatási rendszer sajátosságaiból adódik, ahol a frontális órákon a tanárok elmondják a tananyagot, melyet a tanulók egyszerűen visszamondanak, és nincsenek az önálló tanuláshoz, ismeretszerzéshez hozzászoktatva. Ezt a módszert szokták meg, és sokan nem is tudják másképp elképzelni a tanulási folyamatot.

A diákok nem szeretnek egyedül dolgozni a feladatokon, melyet átlagosan 64%-ban elfogadnak. Ez annál inkább így van, minél gyengébbnek határozzák meg magukat a tanulók (18. ábra).

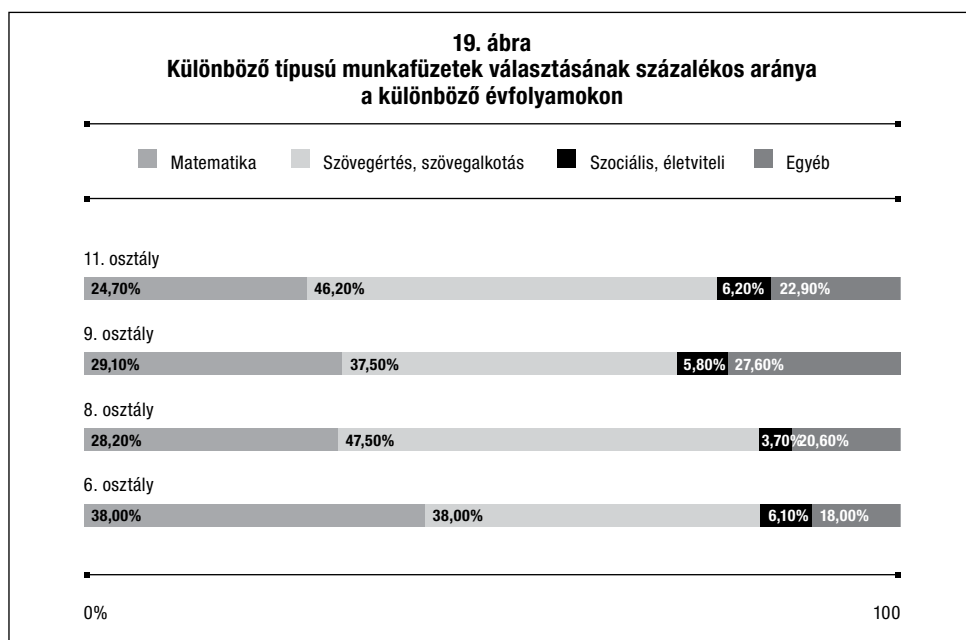


A diákok válaszai alapján átlagosan 87,4%-uk jobban tud az órán figyelni és tanulni, ha a tanár elmondja, hogy mit kell megtanulni, mely egységes képet mutat minden évfolyam, iskolatípus, településtípus esetében. Ez ismét arra mutat rá, hogy a diákok alapvetően a frontális munkához vannak szokva.

A MUNKAFÜZETEK TANULÓI ÉRTÉKELÉSE

A következő kérdéscsoport egy, a tanuló által kiválasztott munkafüzetéről alkotott véleményre kérdezett rá. Ezekre a kérdésekre az előzőektől eltérően 1–5-ig skálán kellett válaszolni. Alapvető eltérést nem tapasztaltunk semmilyen összehasonlításban, ezért a következőkben az átlagokat foglaljuk össze.

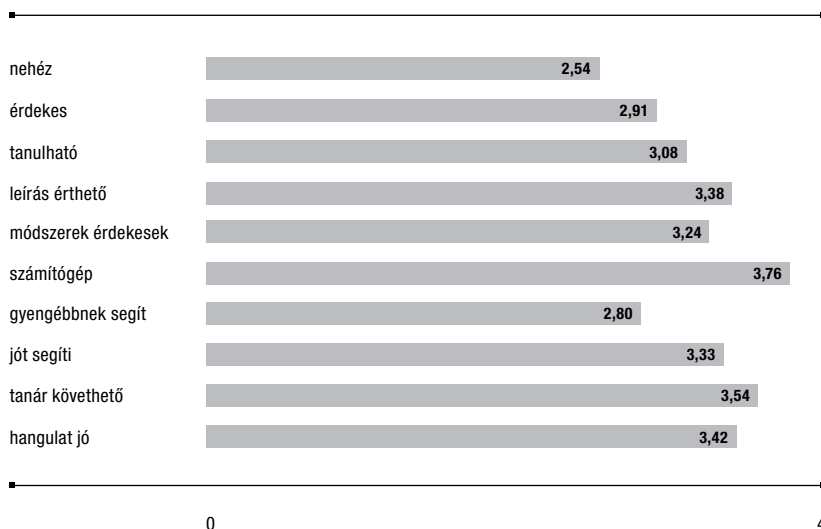
A következő %-ban használták a különböző programcsomagokat a tanulók az egyes évfolyamokon (19. ábra).



A választott munkafüzet feladatait 2,54-re érzik nehéznek. A munkafüzetet 2,91-re tartják érdekesnek, mely még a közepes szintet sem éri el! A munkafüzetet tanulás szempontjából 3,08-ra ítélték meg, mely alig közepes szint. A feladatok leírását 3,38-ra tartják érthetőnek, mely alacsonynak mondható. Az új tanórákat érdekesség szempontjából 3,24-re ítélik meg. A számítógéppel való tanulás jobb átlagot kapott, 3,76-ot.

A gyengébb tanulóknak való segítséget mindössze 2,8-re ítélik meg, mely szintén nem éri el a közepes szintet. Ellenben a jó tanulókat jobban segíti, erre 3,33-at adtak a diákok. A tanárt 3,54-re tudják követni a tanórán, melyet a választott munkafüzet felhasználásával bonyolít le. Az osztály hangulatát ezeken az órákon 3,42-re értékelték a diákok.

20. ábra
Tanulói vélemények a munkafüzetekről



Az oszlopdiagramból jól látszik, hogy a diákok elég szigorúan ítélték meg a program-csomagot, hiszen 4 feletti átlag sehol sincs (20. ábra).

PEDAGÓGUSOK A DIÁKOKRÓL, AZONOSSÁGOK – KÜLÖNBBSÉGEK

Tanulmányunkban alapvetően a diákok válaszaira koncentráltunk, de néhány esetben érdemes azt összevetni a tanárok, igazgatók véleményével.

Az igazgatói kérdőívben az az állítás, miszerint „A diákok örültek a változás hírének”, melyet 1–5 fokozatú skálán kellett értékelni, 3,54-et kapott, mely picit mintha alábecsülné a diákok válaszát. A program iránti elköteleződést, szemléleti viszonyulást a diákok esetében 3,66-ra értékelték az igazgatók. A diákok érdeklődésére 3,56-ot adtak, mely átlagosan nézve hasonlónak mondható a tanulói kérdőívek alapján is.

Érdekes, hogy a tanulói válaszok esetében a magukat gyengének meghatározó tanulók és a többi tanuló is úgy ítélte meg, hogy a gyengébbek számára nem igazán fejlesztőek a programcsomagok, 30-40% körüli válaszokat adtak az ilyen jellegű kérdésekre. Ezt az

igazgatók nem így gondolják, átlagosan pozitívabb választ adtak, mint a diákok: 54,4%-ban jelölték meg, hogy segített. Ugyanakkor a diákokkal összhangban a tehetséggondozásban is pozitívan ítélik meg a szerepét, 55,3%-ban, sőt a fővárosiak még pozitívabban gondolkodnak ebben a kérdésben 61,1%-ban. A tehetséggondozást egyértelműen pozitívan ítélték meg a tanárok is, mely a diákok véleményével összhangban van, átlagosan 3,6 az 1–5-ig skálán.

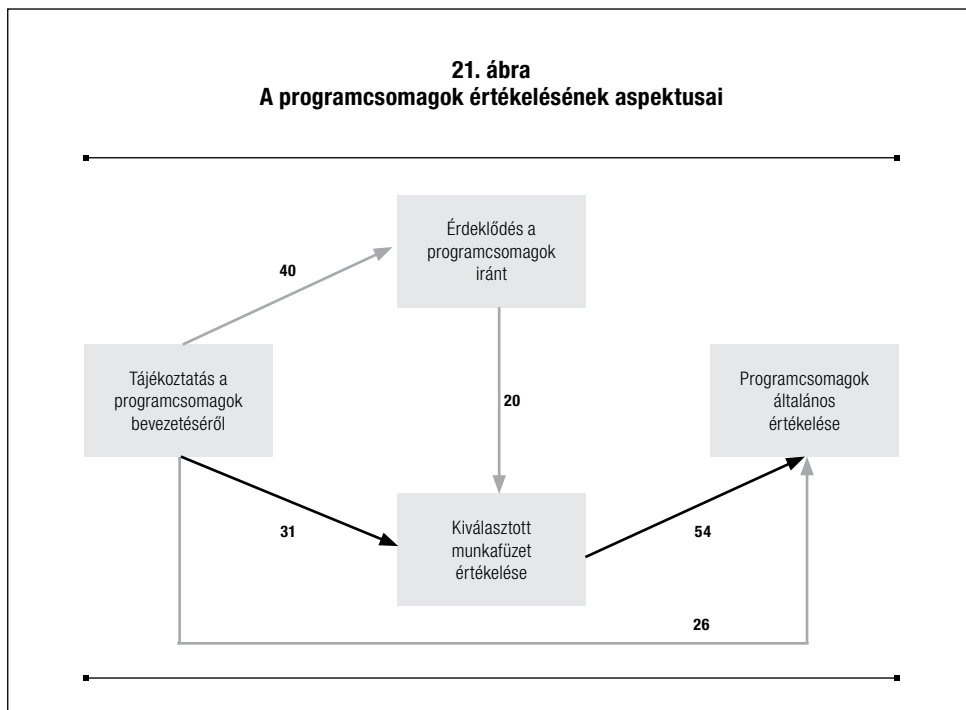
A diákok tanulási motivációját is pozitívabbnak ítélik az igazgatók. A diákok 50-60% körüli válaszai helyett 66,4%-ban válaszolnak igennel. Az általános iskolai igazgatók még pozitívabbnak ítélik meg, 70,3%-ban, mely nem meglepő, hiszen a diákok válaszaiból is az derült ki, hogy ezekben az iskolákban többen foglalkoztak az előkészítéssel, ellenben a szakiskolák esetében csak 33%-ban gondolják így az igazgatók. A tanárok válaszai is azt mutatják, hogy erősödött a tanulók motiváltsága. Az 1–5-ig skálán 3,55-öt adtak átlagosan az ilyen jellegű kérdésre. A tantárgy kedveltségének növekedését is pozitívabban ítélték meg a tanárok, 3,45-öt adtak átlagosan válaszként az 1-5-ig skálán, míg a diákok esetében az igen/nem válaszok közül minden iskolatípus esetében a nem volt a több.

Az igazgatói kérdőívekre adott válaszok alapján elmondható, hogy az implementáció előtt a tanulói kompetenciák vizsgálata, mérése, illetve a tanulói magatartások értékelése jelent meg a leggyakrabban. Legkevesbé a tantárgyak iránti érdeklődés változásait vizsgálták az igazgatók. Az implementáció után viszont a követő hatásvizsgálatok, a tanulói kompetenciák felmérése és a tanulói motiváció, tanulási szokások változásainak vizsgálata volt a leggyakoribb. Az is jól látszik, hogy az implementáció után jóval nagyobb arányban végeztek vizsgálatokat az iskolák. Például a tantárgyak iránt való érdeklődés vizsgálatát korábban 32,1%-uk jelölte meg, míg az implementáció után 46,1%.

Az igazgatók nyilatkoztak arról is, hogy a kompetenciafejlesztéssel kapcsolatosan miként változott a tantestület véleménye, mely kérdésekre alapvetően pozitív válaszokat adtak. A legpozitívabb hatások a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődésében, a tantestületen belüli együttműködésekben és a szemléletváltozásban észlelhetők. A legkisebb változást a fenntartói elismerésben, a diákok eredményeiben, és az SNI-tanulókkal kapcsolatban látják, 3,46-ot adtak. A diákok eredményeinek kis mértékű javulása első látásra meglepő lehet, 3,53-at adtak, de valószínűleg a valós helyzetet tükrözi, mivel a diákok is hasonlóképpen válaszoltak. 50-60%-os válaszokat adtak az ilyen jellegű kérdésre, vagyis alig valamivel többen jelölték meg az igent, mint a nemet. A tanári szemléletváltás, módszertani kultúra javulása gyorsabb folyamat, mint a diákok eredményeinek javulása, hiszen az sokkal több egyéb tényezőtől is függ, másrészt hosszabb folyamat is.

ÖSSZEGLÉS

A diákok programcsomagokkal kapcsolatos általános értékítéletének alakulását többdimenziós elemzés segítségével vizsgáltuk, ahol kíváncsiak voltunk arra, hogy az egyes tényezők milyen mértékben befolyásolták véleményüket. A 21. ábra ezt egy útmodell segítségével mutatja be.



A programcsomagok értékelését közvetlenül a munkafüzetek értékelése és a tájékoztatás milyensége, az érdeklődés felkeltése befolyásolta.⁴ Minél pozitívabb a munkafüzetek értékelése, annál pozitívabban gondolkodnak a megkérdezettek az egész programcsomagról, és – a korábban látottakkal összhangban elmondható, hogy – a széles körű tájékoztatás is önmagában képes pozitív irányba mozdítani a programcsomagok értékelését. A felkeltett érdeklődés pozitív hatása közvetlenül nem csak a munkafüzetek pozitív értékelésén keresztül befolyásolja pozitív irányba a programcsomagok megítélését. A tájékoztatás milyenségének

⁴ A tanulói válaszokban található – a kérdések alapján a változók közötti összefüggések figyelembevételével – kerestünk különböző összetartozó változócsoportokat, és ezekből képeztük úgynevezett mutatókat, melyek egymás közti viszonyát (többdimenziós elemzés) lehetett vizsgálni. Ezeket a tájékoztatás, az érdeklődés és a munkafüzet tanulói értékelésével kapcsolatos kérdésekre adott válaszok alapján alakítottuk ki. A többdimenziós elemzéseket Barna Ildikó készítette.

is volt közvetett hatása. Egyrésztől növelte az érdeklődést és ezen keresztül pozitív irányba mozdította a munkafüzetekről, valamint a programcsomagokról való vélekedést, másrésztől közvetlenül is hatott a munkafüzetek értékelésére, így segítve elő a programcsomagokkal kapcsolatos pozitív attitűdöt (21. ábra). Lényeges különbség nem volt az egyes iskolatípusonál, ezen összefüggések együttes vizsgálata esetében. Természetesen az egyes részterületekre nézve igen, mivel amint azt a részletesebb elemzésnél bemutattuk, az általános iskolai tanulók fogadták legpozitívabban a programcsomagot, míg a szakiskolások a legkevésbé. De a három komponens együttes hatását nézve az ábrán vázolt összefüggés fedezhető fel minden esetben.

A programcsomagok fogadtatása a tanulók részéről alapvetően pozitívnak mondható annak ellenére, hogy több olyan célt nem sikerült maradéktalanul elérni, melyek fontos célkitűzések lettek volna. Ilyen például a magukat gyengének nevező tanulók egyértelműen rosszabb, vagy inkább sokkal kevésbé pozitív véleménye. A különböző tantárgyak megszeretése, az érdeklődés felkeltése sem volt igazán sikeres. A tanulók nem érezték egyértelműen azt, hogy a gyengébb tanulók sokkal jobban fejlődtek volna. Ellenben a jobb tanulók számára megfelelő volt a programcsomag.

A diákok válaszaiból az látható, hogy tetszenek nekik az új taneszközök, szívesen dolgoznak a csoportmunkában, kevésbé érzik fárasztónak magát a tanulási folyamatot, érdekesebbeknek tartják a tanórákat, mint korábban. Általában tetszenek az új típusú feladatok. Azonban maga a tanulnivaló megítélése nem lett pozitívabb és könnyebb sem a diákok értékelése szerint, de a módszerek és a feladatok jobban motiválják őket. A számítógép használatát kifejezetten szeretik, melyet többet kellett használniuk.

Azonban nem igazán érzik a diákok a csoportmunka jelentőségét, az önálló tanulás fontosságát. A csoportmunkát sokan úgy élték meg, hogy akkor az egyénnek kevesebbet kell dolgozni. Kellemesebb az óra légköre, ami ugyan nem baj, sőt jó, ha a tanuló nem érzi tehernek a tanulást, de kérdés, hogy kellően profitál-e a tevékenységekből. A hazánkban jellemző frontális óravezetést sok tanuló megfelelőnek tartja, jónak értékelték, ha a tanár magyaráz, nem pedig a tanulóknak kell megszereznie a szükséges ismereteket, holott az egyik fontos célkitűzés az élethosszig tartó tanulás iránti igény felkeltése, annak természetesség válása. Sokan szeretik, ha a tanár egyértelmű utasításokat ad arra vonatkozóan, hogy pontosan mit is kell csinálniuk, mintha azokat maguknak, illetve a csoportnak kell kialakítania, követhetnie a munkafüzetekben szereplő problémák megoldására. Ezek a hiányosságok mutatkoznak meg a magyar diákok nemzetközi felmérések során elért eredményei mögött is (Vári 2000, Balázsi és munkatársai 2008).

A tanulók harmada szerint a régi típusú órákat jobban szerette az osztálya, s jobban tudta kezelni a régebbi típusú tankönyveket, mint az új programcsomagokat. Ez a gyengébb tanulók és a szakközépiskola tanulók esetében még inkább így van.

A diákok szeretik a csoportmunkát, kevésbé érzik fárasztónak. Többen, különösen a magukat gyenge tanulóként meghatározók érzik úgy, hogy közben lehet „lógni”. Ugyanakkor jobban szeretik, ha a tanár elmondja a tananyagot, és nem igazán szeretnek önállóan tanulni (64%).

A legpozitívabban a 6. évfolyamosok viszonyultak a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjához. A legkevésbé a 11. évfolyamon tanulók viszonyulnak pozitívan a programcsomagokhoz.

A programcsomagok megítélésében nincsenek különbségek, közel egységes válaszok születtek mind a matematikai, mind pedig a szövegértés, szövegalkotás, illetve a többi esetben.

Összefoglalóan a programcsomagok bevezetését sikeresnek mondhatjuk a tanulók szemszögéből nézve. Aggodalmakat, illetve inkább azt mondhatjuk, hogy a nem teljesen pozitív válaszokat a magukat gyengének meghatározó tanulók fogalmazták meg néhány esetben, de ők kevesen vannak. Tehát sikeresnek tekinthetjük egyrészt a tanulók alapvetően pozitív fogadtatása miatt, másrészt viszont azért is, mivel néhány problémára is rámutatott a tanulói kérdőívek kiértékelése. Itt a csoportmunka tanulói értékelésére gondolunk, miszerint jól érezték magukat, de egyben sokan úgy látták, hogy ebben a munkaformában nem kell annyit dolgozni, lehet „lógni” is. Továbbá sok tanuló jobban szerette, ha a tanár mindent elmond, és nem neki kell mintegy „megküzdenie” a tananyaggal. De ennek ellenére szerettek így dolgozni, ha nem is tekintették ezt a munkaformát annyira komoly tanulásnak. Azt gondoljuk sokkal többet és többször kell a programcsomagok „szellemében” tanítani a magyar iskolákban, több csoportosan megoldható problémát kell a diákok elé tárni, hiszen az ilyen típusú tanulási folyamat készíti fel a legjobban a tanulókat az életben rájuk váró kihívásokra, az állandó megújulásra, az élethosszig tartó tanulásra. Továbbá fontos ezt a szemléletet, célokat a diákokban is tudatosítani, mintegy metakognitív tudásrendszerként.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Balázsi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Kerber Zoltán (szerk.) (2004): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kerber Zoltán (szerk.) (2006): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Radnóti Katalin (szerk.) (2008): *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Educatio, Budapest.
- Radnóti Katalin (2009): Néhány gondolat a TIMSS 2007-es vizsgálat eredményeihez és interpretációjához. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 14–26. o.
- Vári Péter (szerk.) (2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Barna Ildikó: *Többdimenziós elemzés. Kompetenciafejlesztő programcsomagok hatásainak vizsgálata a HEFOP 3.1.3 iskolák tanulói körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek alapján*. Háttér tanulmány. Kézirat.
- Kerber Zoltán: *Gyorsjelentés a TÁMOP 3.1.1. 6.3.1 elemi projekt (Programfejlesztés és implementáció tapasztalatainak elemzése) HEFOP 3.1.1 iskolák körében 2010. április–májusban végzett felmérésről*. Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2010.

KERBER ZOLTÁN

SOKARCÚ IMPLEMENTÁCIÓ

KOMPETENCIAFEJLESZTŐ PROGRAMCSOMAGOK BEVEZETÉSÉNEK TAPASZTALATAI A HEFOP 3.1.3 ISKOLÁKBAN

A kompetenciafejlesztő programcsomagok kifejlesztése az elmúlt két évtized legnagyobb központi pedagógiai fejlesztése volt hazánkban, mely paradigmaticus szemléletváltást eredményezett a pedagógiai gyakorlatban. Alapvető változásokat indított el a kompetenciafejlesztést középpontba állító taneszköz-fejlesztésben, a tanári módszertanban, osztálytermi és értékelési gyakorlatban.

A fejlesztés alapját a 2003-as NAT adta meg, ahol a háromszintű tartalmi szabályozási rendszer megfogalmazódott, s ahol a kompetenciafejlesztés is kitüntetett szerepet kapott.¹ A programcsomagok létrehozását egy több lépcsőben kialakuló fejlesztési koncepció előzte meg, mely bár a fejlesztés során több elemében is változott, 2008-ra elkészültek a kipróbált, véglegesített modulok.

A fejlesztések első kipróbálói a Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központok (TIOK) voltak, melyeknek alapvető feladatát a HEFOP-zárókötet a következőképpen határozza meg: „A nyertes TIOK-ok feladata volt, hogy a kompetenciaterületekhez tartozó oktatási programcsomagokat kipróbálják, illetve a program tartalmát, eszközrendszerét és az alkalmazott módszertani eljárásokat írásban értékeljék. Ezek a visszajelzések szolgáltak információval a programcsomagok beválásáról, ezekre lehetett alapozni a programcsomagok korrekcióját. (...) A teszteléssel egy időben végezhatték el a kompetenciaterületekhez tartozó oktatási programcsomagok testre szabását, beépítését a helyi pedagógiai programba, s az adaptáció keretében sor kerülhetett a helyi tanterv és tananyag kidolgozására is. Elvárásként fogalmazták meg a tanulói, pedagógusi és szülői visszajelzések gyűjtését.”² Összesen 107 in-

¹ A NAT 2007-es felülvizsgálata során még erősebb szerepet kaptak az európai kulcskompetenciák.

² Változó tudás – befogadó iskola. Jelentés a Nemzeti Fejlesztési Terv keretében megvalósult közoktatás-fejlesztési programok eredményeiről. 76. o. Educatio, Bp. (é.n.) (2008.)

tézmény vett részt ebben a munkában, s nagy szerepük volt a programcsomagok végső formájának kialakulásában, hiszen a modul értékelő lapok kitöltésével nagyban hozzájárultak a végső változatok kialakításában.

Mindeközben 2005 júliusában meghirdették a *3.1.3 Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra* c. pályázatot, melyet már a követő intézmények számára írtak ki. A nyertes 361 intézmény már meghatározott feltételrendszer alapján vállalhatta a programcsomagok bevezetését és tanítását. A TÁMOP 3.1.1 keretében zajló kutatásban³ a bevezetés, adaptálás intézményi tapasztalatait próbáltuk meg elemezni az érintett szereplők (intézményvezetők, pedagógusok, diákok, közvetítő intézetek, programfejlesztők) véleményeinek összegzésével. A 2006 ősztől kezdődő folyamat elemzése rengeteg tanulsággal szolgált. Kötetünk tanulmányai ezeket a tapasztalatokat igyekeztek összegyűjteni.

Anélkül, hogy megismételnénk az egyes tanulmányok tanulságait az egész implementációs folyamatra vonatkozóan, összegezzük azokat a legfontosabb kudarcokat, eredményeket, melyeket a kutatás során feltártunk. Sokszereplős és hosszú folyamatról van szó, mely a programcsomagok kifejlesztésétől kezdve napjainkig 7 évet ölel fel. A programcsomagok fenntartására pedig 2013. január 31-ig vállaltak kötelezettséget a „követő” intézmények. Az implementáció optimális menetrendjéhez képest számos időbeli csúszás, késés nehezítette a szereplők mozgásterét, lehetőségeit. Ezért számos ponton a folyamat értékelése is nehezzé vált.

A sikeres implementációhoz szükség van a résztvevők elkötelezettségére, kompetenciáik erősítésére, a bevezetni kívánt oktatásfejlesztési modell helyi igényekhez való igazítására. A programcsomagok implementációja különböző szinteken elemezhető. Lehet vizsgálni rendszerszinten (makro), a programok, az intézmények, pedagógusok (mezo), az osztályok (mikro) és a diákok, az egyének (nano) szintjén is.⁴ Az implementációban nagyon fontos az idő dimenziója, hiszen a rendszerszinttől az egyének szintjéig való eljutásig sok év telik el. A felmérés idején a hatodik évnél tartottunk, az intézményi folyamatok esetében pedig csak a negyediknél. Az implementációs folyamatok értékelésénél az idődimenziót nem hagyhatjuk figyelmen kívül. A kutatás során mindegyik szintre igyekeztünk figyelemmel lenni, de legjobban az implementáció intézményi és tanórai történései érdekeltek bennünket, azaz a mezo- és a mikroszint. A diákokkal kitöltött kérdőív segítségével az egyének szintjére is bepillantást kaptunk, de ennek pontos vizsgálatához még nem telt el elég idő az implementáció kezdete óta. „Ugyanakkor azt is érdemes leszögezni, hogy a tantervi implementáció stratégiája, a be-

3 6.3.1 elemi projekt (Programfejlesztés és implementáció tapasztalatainak elemzése) keretében zajlott a kutatás.

4 A szupra szint (mely a nemzetközi, összehasonlító szint) kutatásunkban nem szerepelt. A tantervekre, és közvetetten az implementációra vonatkozóan a különböző szintek összefüggéseiről lásd: Letschert, Jos (szerk.) Curriculum development re-invented. SLO, Leiden, 2005., illetve e kötetben Perjés István tanulmányát.

vezetés nyomon követése új kihívás a közoktatási rendszerekkel szemben. Olyan összetett beavatkozásról van szó, amelynek elemei: (1) kutatás, fejlesztés, innováció, (2) támogató rendszerek (programok, tankönyvek, taneszközök, vizsgarendszer), (3) intézményfejlesztés, vezetőképzés, (4) kommunikáció.”⁵ Kötetünkben igyekeztünk e négy szempont legtöbb elemére is figyelni, illetve a folyamatban résztvevő különböző szereplők kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációjában betöltött szerepét is bemutatni, értékelni.⁶

AZ IMPLEMENTÁCIÓ GÁTJAI, PROBLÉMÁI

Az egész fejlesztés és implementáció legtöbb nehézsége, akadálya a rendszerszinthez köthető. A bevezetés többi szinten feltárt számos problémája, nehézsége innen ered. 2010 tavaszán interjúkat készítettünk a vezető programfejlesztőkkel, ahol számos olyan problémára derült fény, melyek hozzájárultak a később kialakuló helyzethez. Alapvető probléma volt, hogy a fejlesztés és a pályázati rendszer kereteinek kialakítása nem volt mindig összehangolt, a fejlesztőknek semmilyen befolyásuk nem volt a pályázatokkal kapcsolatos feltételek kialakítására. A programcsomagok kifejlesztésének indulása és a kipróbálás kezdete (2005 –TIOK intézmények) között nagyon kevés idő állt rendelkezésre, nem beszélve arról, hogy az alapvető koncepció is változott a 2004-es év folyamán. A pályázati rendszerben is voltak csúszások, a továbbképzési rendszer és a követő iskolák 2006 őszi kezdése között is csak egy szűk év telt el. Így fordulhatott elő olyan helyzet, hogy voltak iskolák, ahol a továbbképzés sem zajlott le még, illetve a programcsomagokat sem kapták meg az induláshoz. A programcsomagok teljeskörűen csak 2008-ra készültek csak el, a követő iskolák második tanévében.

1. Az időzavar és időkényszer, az egymást feltételező fázisok egymásba csúszása volt az implementációs folyamat eredményességének legnagyobb korlátja. Mindezt úgy, hogy a pályázat kiírója több fontos feltételhez kötötte az eredményes pályázatot. Kötelezettséget vállalt számos ponton a központi fejlesztő (programcsomagok biztosítása, mentorhálózat működtetése, helpdesk stb.), de a pályázó intézmények is nagyon erős feltételeket vállaltak (továbbképzéseken való kötelező részvétel, programcsomagok meghatározott feltételek szerinti adaptálása, fenntartási kötelezettség, pályázati beszámolók stb.). A probléma akkor kezdődik, ha a kiíró, feltételeket megszabó, ellenőrző fél késve, vagy egyáltalán nem tartja be saját kötelezettségeit. Ettől a pillanattól kezdve megbomlik a kényes egyensúly. Egyre nehezebb a pályázat nyertesein számon kérni a feltételek betartását, másrészt a pá-

5 Vass Vilmos – Perjés István: A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparasztikája. *Iskolakultúra*, 2009/12. 99. o.

6 Fontos tisztázni, hogy kötetünk a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjának HEFOP 3.1.3 iskolákra vonatkozó tapasztalatait összegzi, nem tér ki a TÁMOP 3.1.4 keretében folyó következő szakaszra.

lyázó is egyre kevésbé érzi kötelességének ezt. Ebből a nézőpontból szinte érthetetlen, hogy miért nem omlott össze az egész rendszer a 2006/2007-es tanévben. Valószínűleg ennek legfontosabb oka az volt, hogy a programcsomagok implementációja az adaptív evolúciós modell (bottom-up) szerint működött, ahol az intézmények viszonylag tág teret és szabadságot kaptak az adaptációs folyamathoz. Így lehetővé vált a helyi igényekhez való igazítás, az érintettek attitűdformálása. A rendszer megfelelően rugalmas volt ahhoz, hogy tolerálja az anomáliákat. A fejlesztés iránti elkötelezettség kialakítása azonban nehezebbé vált, hiszen ha az alapvető feltételek biztosítása hiányzik, késik, nehezebb az elköteleződést is kialakítani. Ha a beígért segítség nem megfelelő, túl sok időt vesz igénybe a bevezetésre való felkészülés, illetve az adaptáció folyamatának működtetésében is állandóan magára marad egy adott intézmény, pedagógus, akkor az elfogadás nehezen valósul meg. Az implementáció életben maradásának legfontosabb okát azonban nem a rendszerszinten találjuk meg.

2. Az intézmények vezetői és pedagógusai voltak a programcsomagok bevezetésének legfontosabb életben tartói, még akkor is, ha nem az elképzelt módon valósult meg. A pályázó intézmények komolyan vették, amit vállaltak, a pedagógusok fontosnak érezték a módszertani továbbképzéseken tanultakat, elismerték a programcsomagok pedagógiai, módszertani korszerűségét. Elfogadták, hogy a diákok számára egyértelműen előnyös a kompetenciafejlesztő oktatás. Annak érdekében, hogy felkészüljenek a kompetenciafejlesztő oktatásra (ahogy a 3.1.3 pályázat címe is szól), rengeteg „áldozatra” képesek voltak. Amennyire lehetséges volt, és a külső feltételek megengedték, alkalmazkodtak a pályázat előírásaihoz, mindent elkövettek, hogy az áldatlan taneszköz helyzetet javítsanak. **Az implementáció második legnagyobb gátja a taneszközök elérhetetlensége és irreális ára volt.** Az interjúk, esettanulmányok bőséges tárházát mutatták meg annak a leleményességnek, ahogy ezt a problémát az intézmények és pedagógusok megpróbálták leküzdeni. Ennek ellenére a bevezetés negyedik tanévében az intézmények ötöde tanította csak az eredeti programcsomagokat (fénymásolt változatokkal együtt). Az intézmények 40%-a már csak részben (ez nagyon széles spektrumban volt értendő), 25% pedig már csak „szemléletének megfelelően” tanít, azaz más taneszközökből, de kompetenciafejlesztő módszerrel. Ez az eredmény sokféleképpen értelmezhető, s mindegyik megközelítés igaz állítást takar:

1. A követő iskolák (fénymásolatokkal együtt)⁷ ötödében tanítják a kompetenciafejlesztő programcsomagokat.
2. A követő iskolák legalább 60%-ában jelen vannak a programcsomagok (bár eltérő mértékben, a legtöbb esetben pályázati feltételeket sértő módon).

⁷ Az egy nagyon fontos szakmai kérdés, hogy a fénymásolt, rossz minőségű példányok mennyire valósítják meg azokat a pedagógiai célokat, melyeket a fejlesztők elképzelték a modulok elkészítésekor. Az biztos, hogy a pályázat nem ilyen formában támogatta a programcsomagok tanórai megjelenését.

3. Kompetenciafejlesztő szemlélettel tanít a követő iskolák 85%-a⁸, csak harmaduk már nem az eredeti taneszközökből.
4. Az intézmények tizedében tanítanak az eredeti sulíNova/Educatio-s taneszközökből, a pályázati feltételekhez legközelebb álló módon.

A negyedik állítás mutatja a legsötétebb képet, a harmadik a legpozitívabb. Mindkettő igaz. A kompetenciafejlesztő oktatás terjedését tekintve a legalább 85% mindenképpen eredménynek tekinthető. Azaz „megfertőzték” a pedagógusokat a kompetenciafejlesztő taneszközök, s lehetőségeikhez mértén adaptálták a korszerű módszereket. Az viszont, hogy az iskolák tizede tud csak az eredeti, megjelenésében is igényes taneszközökből tanítani (figyelembe véve, hogy milyen óriási szellemi és anyagi ráfordítás árán jöttek létre), nagyon szomorú eredmény.

3. Az implementáció harmadik legfontosabb gátja a mentori, segítőhálózat ellentmondásos, hiányos, nem megfelelő működése volt. Itt alapvető eltérést találtunk a különböző településtípusok szerint, leginkább a községi, legkevésbé a fővárosi iskolák voltak megelégedve vele. Számos iskolából és pedagógustól kaptunk olyan véleményt, hogy nem kaptak megfelelő segítséget a programcsomagok bevezetéséhez, ez negatívan hatott azonban elköteleződésükre is. A többdimenziós elemzés⁹ ezt részletesen és pontosan bemutatta. Az implementációs folyamatok sikerességének kulcs tényezőjéről van azonban szó. Ha az elégedettséget, elköteleződést alapvetően befolyásolja az, hogy az implementáció során mennyi segítséget kap a résztvevő (akár még annak eredményességétől függetlenül is), erre kitüntetetten kell figyelni minden hasonló folyamat esetében. Ha túl sok időt kell azzal tölteni, hogy az alapvető feltételeket biztosítsák maguknak a megvalósítók, ez negatívan hat vissza az egész adaptációs folyamatra. A közvetítő intézetek (általában a megyei pedagógiai intézetekről van szó) körében végzett interjúk és adatgyűjtések tapasztalatai szerint a pedagógusok fejlesztés iránti elkötelezettsége, és a külső segítség elfogadása sokszor nem mutatott annyira pozitív képet, mint ahogy az a pedagógusok kérdőívre adott válaszaiból következne, sokszor tapasztaltak a fejlesztéssel kapcsolatban ellenállást, a szakmai kondíciók tekintetében hiányokat.

4. A kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetésének negyedik problémája a kommunikáció sokszor nem egyértelmű módja, bizonytalansága. Ez a bizonytalan működés érvényes volt az intézmények egymás közötti kapcsolatára, a fenntartókkal való együttműködésben, a szülőkkel való kapcsolattartásban, de nem megfelelő működése

⁸ 15% elkerülte a válaszadást, róluk nem tudunk állítást tenni, bár az feltételezhető leginkább, hogy azért nem válaszoltak, mert nem tanítják már az eredeti programcsomagokat.

⁹ Lásd részletesen Havas Péter pedagógusokról szóló tanulmányában!

leginkább a fejlesztők és a bevezető intézmények között volt káros. Számos esetben kaptunk olyan véleményt, hogy az intézmények nem kaptak választ felvetéseikre, kérdéseikre, problémáikra. (Természetesen számos esetben igen,¹⁰ de a hiány mindig erősebben artikulálódik.) A fejlesztő intézmény nem mindig megfelelő magatartása sokat rontott a bevezetés megítélésén. Nem volt egyértelmű számos intézmény számára, hogy nem kell a választott kompetenciaterület minden modulját minden esetben megtanítani. A „B” típusú programcsomagok alkalmazási lehetőségeivel kapcsolatban is több félreértés volt, talán ezt a területet kommunikálták a legkevésbé egyértelmű módon. Mivel nem kötelezően választandó modulokról volt szó, ezért magában a pályázati kiírásban sem volt ennek a programcsomag típusnak a jelentősége egyértelműen megfogalmazva. A fejlesztők nagyon kevés értékelő lapot kaptak vissza ezekkel a csomagokkal kapcsolatban, sokszor csak a továbbképzések, konferenciák során ébredtek rá a pedagógusok a jelentőségére.

5. Az implementáció során aránytalanul megnövekedtek az iskolára és az iskolavezetésre nehezedő adminisztratív és technikai jellegű terhek. Sokszor itt sem voltak egyértelműek az elvárások, ellentmondásos helyzetek alakultak ki a beszámolókkal kapcsolatban. Jelzett fontos problémákra semmilyen visszajelzést nem kaptak az intézmények, vagy indokolatlan elvárásokkal keresték meg az iskolákat. A legnagyobb probléma ezzel kapcsolatban az volt, hogy miközben a fejlesztő, pályázatkíró részéről alapvető feltételek nem teljesültek, eközben az adminisztrációs terhek, elszámolhatósági problémák ugyanolyan mértékűek maradtak. Az ilyen helyzetek erősítik a nem valós, csak adminisztratív feltételeknek megfelelő beszámolók elkészítését, leadását. Ezekben az esetekben sokszor inkább „Janus-arcú implementációról” beszélhetünk. Nem egy esetben azzal is szembesülniük kellett az intézményeknek, hogy a pályázati összegek késve érkeztek meg, vagy valós költségeik nem voltak elszámolhatók.¹¹ Ez alapvetően befolyásolta a sikeres megvalósítást, nem egy esetben az egész pályázattal, implementációval kapcsolatos ellenérzéseket is növelte.

6. Negatívan hatott a bevezetés eredményességére az a pedagógiai környezet, ahova beilleszkedett a kompetenciafejlesztő oktatást vállaló intézmény. A diákok továbbtanulásának elősegítése az egyik legfontosabb célja az iskoláknak. Az általános iskolák esetében a sikeres középiskolai felvételi, a középiskolások esetében pedig a sikeres érettségi vizsga, illetve a felsőoktatásba történő felvételi. A középiskolák nem veszik figyelembe, hogy milyen program szerint tanulnak a diákok. Az implementáció fontos eleme tehát az is, hogy az iskola súlyoz a különböző elvárások között, s megpróbál megfelelni a sokszor nagyon

10 A továbbképzések, regionális konferenciák során a fejlesztő intézmény erőn felül próbálta segíteni a folyamatokat, de ez számos esetben nem volt elegendő, hiszen a napi működés apró gondjaiban az intézményvezetők, pedagógusok gyakran érezték „kommunikációs vákuumot”.

11 Ilyenek voltak pl. a fénymásolási mizériával kapcsolatos költségek.

eltérő, akár még egymásnak ellentmondó igényeknek is. Ennek általában a tapasztalatok szerint a kompetenciafejlesztő programcsomagok teljes körű implementációja látta kárát. Nem szabad elfelejteni azt sem, hogy a programcsomagok implementációja, illetve adaptációja egy adott iskola pedagógiai programjába számtalan egyedi tényezőtől, az iskola egyedi adottságaitól, környezetétől, az oda járó gyerekek életkorától, összetételétől, a képzési céloktól is függ. A kompetenciafejlesztő programcsomagok ilyen értelemben óriási flexibilitást engednek meg. Az adaptáció másik véglete az, amikor jószérivel már semmit nem tanítanak a programcsomagokból, hanem csak – ahogy sok helyen megfogalmazták – a „szellemének megfelelően” tanítanak. Ez a megoldás már túllép azon a kereten, ami az implementáció és adaptáció fogalmába még belefér. A kompetenciafejlesztő oktatás elterjesztését természetesen segítheti, de az már nem a programcsomagok adaptációja lesz.

7. Végül, de nem utolsósorban alapvetően befolyásolja az implementációt, hogy mennyire fenntartható. A kompetenciafejlesztő programcsomagok tanítása – bár még 2013. január 31-ig fenntartási kötelezettség terheli az iskolákat – a kutatás tapasztalatai szerint az eredeti formájában nem fenntartható, működtethető. Ameddig az eredeti programcsomagok nem érhetők el megfelelő mennyiségben és megfelelő áron, a fenntartás csak formai lehet. Ez nagy terhet ró az iskolákra, hiszen pályázati kötelezettségüknek eleget akarnak tenni. Számos esetben a felmérés során is a válaszok megtagadásakor érezhető volt az igazgatók, pedagógusok bizonytalansága, hiszen nem tudták egyértelműen eldönteni, hogy burkolt ellenőrzésről van-e szó a felmérés során. A „kényes” kérdések esetében ez a „tartózkodás” jól kivehető volt. A fenntartás akkor működhetne valójában, ha a továbbképzések során megfelelően felkészített pedagógusok a kifejlesztett taneszközökből taníthatnának. E nélkül legjobb esetben is csak „félkarú óriásként” működhet az implementáció. Az intézmények óriási energiákat fordítottak arra, hogy a lehetőségeikhez mérten fenntartsák a programot, de ez szinte annyiféle módon valósult meg, ahány iskola ezzel próbálkozott. Minden iskola a saját tapasztalataihoz igazította a fenntartás mértékét. Ahol egyértelműen pozitív hatását látták a programcsomagoknak, ott igen változatos módon és eszközökkel, de megpróbálták életben tartani a pedagógiai innováció eredményeit, ahol ezek a pozitív hatások kevésbé voltak érezhetőek, ott az évek során egyre inkább csak a kompetenciafejlesztés szellemének bizonyos elemeit tartották meg, s a fenntartás egyre inkább csak formális értelemben (számos esetben még úgy sem) maradt meg.

A programcsomagok tanításának fenntartása azonban az implementáció pozitívumainak, sikereinek a keretét is megteremtették, hiszen az összes pozitív tapasztalatunk ahhoz kapcsolódik, hogy az iskolák mindent elkövettek annak érdekében, hogy a kompetenciafejlesztő oktatást a sokszor lehetetlen körülmények ellenére is életben tartsák.

AZ IMPLEMENTÁCIÓ SIKEREI

Bár az implementáció eredményességét számtalan – az előző fejezetben bemutatott – tényező hátráltatta, akadályozta, voltak nagyon fontos sikerei, eredményei is melyek alapján elmondható, hogy az elmúlt évek nem múltak el pozitív hatások nélkül a követő intézményekben.

1. Szinte minden intézményvezető egyöntetűen pozitívan számolt be arról a szakmai, módszertani fejlődésről, melyet a programcsomagokat tanító pedagógusok körében tapasztalt. Az iskolavezetők a programcsomagok helyi implementációját bizakodással várták. Úgy gondolták, hogy a programcsomagok bevezetéséből az egész intézmény, mindenekelőtt a diákok és a pedagógusok profitálhatnak. Fontosnak tartották, hogy esély nyílik arra, hogy a diákok tanulási kedve erősödjön, kompetenciáik fejlődjenek. Másrészt arra is számítottak, hogy az iskolai innovációs lendület dinamizálódhat, s végeredményben az egész iskola sikeressége, elismertsége növekedhet. Az implementáció során örömdetesen megnövekedett és elmélyült a tantestületeken belüli szakmai műhelymunka. Napi téma lett a tantestületekben a kompetenciafejlesztés ügye. A különböző tananyagok összeállításakor, kiegészítésekor (olykor pótlásakor) szakmai, módszertani viták keretében hozták létre a tanórához szükséges tanulói eszközöket. Összességében tehát az igazgatók elégedetten állapították meg, hogy az implementáció legfontosabb eredménye a helyi módszertani kultúra erősödése, a pedagógusok nevelői kompetenciáinak erősödése volt.

2. Az implementációban részt vevő intézmények tanuló szervezetként kezdtek működni, kapcsolataik erősödtek más intézményekkel és a szervezet tudástökéje is növekedésnek indult. Az igazgatók rengeteget tanultak a folyamatokból, a pályázati rendszer működéséből (s most elsősorban nem a negatívumokra gondolunk), arról, hogy hogyan kell egy helyi, működő pedagógiai rendszerbe beépíteni egy más elven működő rendszert, mely hatással volt a tantestület működésére, a pedagógiai programra, az óratervekre, általában az iskola napi működésére. Meg kellett tanulni a kommunikáció új formáit, a szülőkkal való kapcsolattartás módjain is változtatni kellett.

3. A programcsomagok megítélése nem volt egyértelmű, sok kritikát, de rengeteg dicséretet is kapott az intézményvezetőktől és a pedagógusoktól. Az igazgatóknak összességében pozitív véleményük volt a programcsomagokról. Értékelték a pedagógiai koncepció korszerűségét, a kompetenciafejlesztés hatékony és új módszereit. Elégedetten fogadták és értékelték a pedagógiai koncepció szakmai értékeit, korszerűségét. Tisztában voltak a korlátaival, az adaptálhatóság problémáival, mégis elismerték azt az óriási szakmai munkát, amit a programcsomagok kifejlesztésébe befektettek a fejlesztők. A pedagógusok hasonlóképpen látták a programcsomagok értékeit, bár az egyes kompetenciaterületek, illetve egyes

intézménytípusok, és iskolafokok tekintetében különbségek mutatkoztak az értékelésben. Voltak intézmények, ahol a pedagógusok a hátrányos helyzetű tanulók számára látták ideálisnak a modulokat, más esetekben inkább a tehetséggondozás esetében látták előnyeit. Ez is attól függött, hogy egy adott intézmény milyen speciális helyzetben volt. Minél mélyebben és alaposabban vizsgáltuk az implementáció konkrét intézményi megvalósulását, annál inkább kiderült, hogy az implementáció rendkívül sokarcú, ugyanazok a programcsomagok teljesen ellentétes értékelést is kaphattak, ami az egyik iskolában jól működött, a másokban tarthatatlan volt. Ezért van szükség az intézményi adaptációra, hogy ezek az egyedi sajátosságok beilleszthetők legyenek a folyamatba. A fejlesztők – bár rengeteg kritika is érte őket – ebben a folyamatban maximálisan partnerek és rugalmasak voltak, többek között, ezért is tudott – ha eltérő mértékben is – az implementáció az akadályok ellenére is működni.

4. A programcsomagok tanulói fogadtatása alapvetően pozitívnak mondható annak ellenére, hogy több olyan célt nem sikerült maradéktalanul elérni, melyek fontos célkitűzések lettek volna.¹² A diákoknak tetszenek az új taneszközök, szívesen dolgoznak a csoportmunkában, kevésbé érzik fárasztónak magát a tanulási folyamatot, érdekesebbeknek tartják a tanórákat, mint korábban. Általában tetszenek az új típusú feladatok. Azonban maga a tanulnivaló megítélése nem lett pozitívabb és könnyebb sem a diákok értékelése szerint, de a módszerek és a feladatok jobban motiválják őket. A számítógép használatát kifejezetten szeretik, melyet többet kellett használniuk. A csoportmunkát sokan úgy élték meg, hogy akkor az egyénnek kevesebbet kell dolgozni. A kompetenciafejlesztő órák léghőre kellemesebb, pozitívum, ha a tanuló nem érzi tehernek a tanulást. A tanulók harmada szerint a régi típusú órákat jobban szerette az osztálya, s jobban tudta kezelni a régebbi típusú tankönyveket, mint az új programcsomagokat. Ez a gyengébb tanulók és a szakközépiskolai tanulók esetében még inkább így van. A legpozitívabban a 6. évfolyamosok, a legkevésbé pozitívan a 11. évfolyamon viszonyultak a kompetenciafejlesztő oktatás implementációjához. A programcsomagok megítélésében viszont nincsenek lényeges különbségek, közel egységes válaszok születtek a különböző programcsomagokkal kapcsolatban. A kompetenciafejlesztő programcsomagok tanítása során alkalmazott tanulási folyamat készíti fel a legjobban a tanulókat a rájuk váró kihívásokra, az állandó megújulásra, az élethosszig tartó tanulásra. Az óralátogatások tapasztalatai a sokszor lehetetlen körülmények ellenére is bizakodásra adhatnak okot: az intézmények, pedagógusok mindent megtesznek azért, hogy az adott körülmények között növeljék diákjaik esélyeit, fejlesszék képességeiket.

5. A pályázó intézmények egy csoportja a kompetenciafejlesztés mellett remek lehetőséget látott az iskola technikai, számítástechnikai eszközeinek jelentős bővítésére.

¹² Ilyen volt a magukat gyengének nevező tanulók sokkal kevésbé pozitív véleménye. A különböző tantárgyak megszerettetése, az érdeklődés felkeltése sem volt egyértelmű a diákok megítélésében.

Az implementációs folyamatnak ez is pozitívuma volt: hozzájutottak az intézmények azokhoz az eszközökhöz, melyek segítségével korszerűbb módon tudták tanítani a programcsomagokat. Természetesen azokról az intézményekről beszélünk, melyek a technikai fejlesztés lehetőségét valóban a kompetenciafejlesztés szolgálatába állították.¹³

A kompetenciafejlesztő programcsomagok implementációjának folyamata rengeteg tanulással szolgált a résztvevők számára, reményeink szerint kutatásunkkal sikerült számos problémát és eredményt részleteiben is megmutatnunk. A kötet tanulmányai a lehető legtöbb oldalról próbálták bemutatni ezt a sokszereplős, soktényezős folyamatot.¹⁴ Arra törekedtünk, hogy kiegyensúlyozottan, minden szempontot figyelembe véve mutassuk be az elmúlt öt év történéseit. A tanulmányokból egyértelműen kiderül, hogy az oktatás különböző szereplői egyaránt tanulhatnak a hazai oktatásfejlesztés egyik legnagyobb vállalkozásának tapasztalataiból.

¹³ Arra is láttunk példát, ahol ürügyként használták a kompetenciafejlesztést a technikai bővítés lehetőségére.

¹⁴ A több oldalról történő bemutatásnak óhatatlanul velejárója volt, hogy bizonyos adatok, megállapítások, tanulságok ismétlődtek a szövegben, de a kötet szerkesztésekor azt az elvet követtük, hogy minden tanulmány önállóan olvasva is értelmezhető és érthető legyen.