

ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
TANULÁS-TANÍTÁS PROGRAM



Fazekas Ágnes

**Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai**

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

Témavezető: Dr. Halász Gábor egyetemi tanár

2018.

Budapest

## Tartalom

Bevezetés.....	2
A kutatás bemutatása .....	3
A kutatás elméleti megalapozása.....	4
A kutatás empirikus szakaszai .....	5
A kurrikulum-implementáció kutatása.....	7
Eredményes implementáció és az azt befolyásoló tényezők.....	9
A hatásmechanizmusok átfogó rendszere .....	9
Az iskolák szervezeti működése és a fejlesztések megvalósulása.....	13
A pedagógusok egyéni sajátosságai és a fejlesztések megvalósulása.....	17
A programok sajátosságai és a fejlesztések megvalósulása.....	19
Átfogó következtetések.....	20
Hivatkozások.....	22
A dolgozat témájában megjelent saját publikációk .....	28
MELLÉKLETEK.....	31
A disszertáció struktúrája .....	32
Kutatási kérdések és hipotézisek rendszere.....	36

## Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben mind hazai, mind nemzetközi szinten egyre inkább előtérbe került az iskolák modernizálásának, ezen belül is az *osztályteremi pedagógiai gyakorlat megújításának* kérdése. Ennek háttérében többek között az áll, hogy a nemzetközi tanulói eredményesség mérések nyomán – bizonyos szempontok mentén – láthatóvá vált az országok humánerőforrás-kihasználási képessége, mely természetes módon idézte elő a monitorozásban részt vevő nemzetek versenyzését. A kétezres évek elejétől az Európai Unió támogatásával hazánkban is számos, a tanulói eredményesség növelését és az osztálytermi pedagógiai gyakorlatok fejlesztését célzó, országos szintű fejlesztési beavatkozás indult. A kapcsolódó programok két tartalmi fókusz köré csoportosultak. Az egyik irányt a *társadalmi integráció* erősítése adta, mely egyaránt kiterjedt a speciális nevelési igényű gyermekek és a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó tanulók befogadó oktatására. A másik irányt a *kompetencia alapú oktatás* elterjesztése, az iskolai gyakorlat általános modernizálása jelentette. A beavatkozások a pedagógusok tanulószervezési eljárásai mellett sok esetben hatni próbáltak az iskolák szervezeti működésének egészére, illetve a társadalmi környezet kapcsolódó viselkedésére is. Az uniós csatlakozást követő tíz éven belül a magyar iskolák több, mint harmada valósított meg legalább egy ilyen, pályázati úton elnyerhető kurrikulum-fejlesztést.

A programok értékelései szerint (lásd pl. *London...*, 2010; *Megakom*, 2008; *Kerber*, 2011) a legnagyobb kihívást az implementáció menedzselése jelentette mind a programok megalkotói és koordinátorai, mind pedig a részt vevő iskolák és pedagógusok számára. A megvalósításban érintettek közvetlenül szembesültek a modern kurrikulum-elmélet egyik legfontosabb problématerületével: a *tervezett és megvalósított kurrikulum* közötti távolság kérdésével (lásd pl. *Snyder et al.*, 1992; *Letschert*, 2005; *Sokolowska et al.*, 2014). Érzékletes példák sokasága mutatja, hogy a fejlesztési beavatkozások egészen más utakat jártak be a különböző intézményi, és tágabb társadalmi környezetekben. A programok hatására formálódó iskolai gyakorlatok között határozott különbség volt még azokban az esetekben is, ahol a programok valóban hozzájárultak a pedagógiai eljárások korszerűsítéséhez. Mivel az iskolák tömegeit érintő fejlesztések jelentős szakmai és pénzügyi erőforrásokat igényelnek, az elmúlt évtizedben hazánkban is egyre növekvő igény keletkezett a fejlesztések hatásmechanizmusainak megértésére. Az itt bemutatott doktori kutatás részben erre az igényre próbált választ adni.

## A kutatás bemutatása

A kutatás elsődleges célja azoknak az általános elméleti összefüggéseknek a feltárása volt, amelyek meghatározzák, hogy a központi kurrikulum-fejlesztési programok képesek-e elérni az osztálytermi gyakorlatot és érdemleges mértékben, a beavatkozások lezárulása után hosszabb távon is fennmaradóan alakítani a tanári viselkedést, az alkalmazott tanulás-szervezési módszereket és eszközöket. A kutatás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében indult 2010-ben, majd 2012-től egy sikeres OTKA (azonosító: 101579) pályázatnak köszönhetően jelentősen kibővített kapacitásokkal folytatódott. A munka egésze mintegy hat és fél évet ölel fel.

A kutatás egyik fontos sajátossága a makro- és mikro-megközelítések egyidejű alkalmazása volt. Az előbbi a nemzeti perspektívára fókuszált, olyan fejlesztési problémákat helyezve előtérbe, mint a *top-down* és *bottom-up* irányítási eszközök alkalmazása, illetve a fejlesztési programok sajátosságai. Utóbbi ezzel szemben az intézményi szintű kurrikulum-változásokra összpontosított, olyan kutatási területeket emelve ki, mint a szervezetek abszorpciós képessége, vagy az intézményi szintű változásmenedzsment. E perspektívából tárult fel előttünk a tanárok egyéni szintje is, elsősorban a szervezeti működéssel szorosan összefüggő egyéni jellemzők vizsgálatán keresztül, így például a munkahelyi tanulás, a fejlődési motiváció vagy a szakmai tudás elemzése által.

E kettős megközelítés szükségessé tette, hogy a kezdeti *kutatási kérdést* egyaránt megfogalmazzuk makro és mikro perspektívából. Előbbi aspektusból arra fókuszáltunk, vajon e beavatkozások milyen feltételek mellett lehetnek képesek elérni, hogy az iskolák kritikus tömegében megfelelő irányú, mélységű és hosszabb távon fennmaradó változás következzen be. Utóbbi fókuszából az egyes iskolára, mint a változási folyamat főszereplőjére tekintettünk. Az intézményi változások vizsgálata így elsődlegesen arra irányult, hogy egy meghatározott jellemzőkkel bíró iskola milyen feltételek mellett tudhatja külső fejlesztési programok segítségével fenntartható módon megváltoztatni pedagógiai gyakorlatát. Annak érdekében, hogy a kutatási kérdések és a hipotézisek minél inkább közelítsenek a valóságban megragadható elemek felé, korábbi kutatások eredményeire alapozva meghatároztunk olyan tartalmi területeket, amelyek segítségével lehetővé vált ezek több szemszögből történő átgondolása. Az első és legfontosabb ilyen területet az *abszorpció* adta, ezen belül pedig további öt (*kontextus, ágens, szintek, idő, menedzsment*) segítette a kérdések és hipotézisek minél konkrétabb megfogalmazását. A kutatás természetéből adódóan négy lehetséges elemzési egység rajzolódott ki: az egyéni, a szervezeti és az országos szintekhez, illetve a fejlesztési

programokhoz köthetően. Az elemzési egységek olyan rendezési keretet adtak, amelyeken belül szintén érdemes volt áttekintenünk a kezdeti kutatási kérdés és hipotézis lehetséges változatait (lásd „*Kutatási kérdések és hipotézisek rendszere*” c. melléklet).

### A kutatás elméleti megalapozása

A kutatás kezdeti szakaszának átfogó célkitűzése az implementációs mechanizmusok elméleti tudásháttérének összegzése volt. Az implementációval, ezen belül az oktatásfejlesztési beavatkozások implementálásával foglalkozó kutatások eredményeinek elemzésével számos olyan összefüggést feltártunk, amelyek ismeretében jobban megérthetjük a komplex rendszerekben megvalósuló fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait. E tudás lehetővé teszi annak megválaszolását, hogy miért sikerül vagy nem sikerül a beavatkozásoknak mély és tartós hatást elérnie a pedagógusok viselkedésében, gondolkodásában, az általuk alkalmazott módszerekben és eszközökben.

A kapcsolódó összefüggések feltérképezése érdekében szakirodalmi feltárással vizsgáltuk a közpolitika-kutatás általános keretei között kialakult, majd az oktatási ágazatra, illetve ezen belül a kurrikulumelméletre és -fejlesztésre adaptált implementációkutatási eredményeket. Az elméleti háttér felvázolása tehát több kutatási terület (pl. *kurrikulum-elmélet és -fejlesztés, implementáció-kutatás, oktatási változások kutatása, közpolitika-kutatás, értékelés-tudomány, fejlesztés-gazdaságtan, projektmenedzsment*) releváns szakirodalmának elemzésére épült. E kezdeti szakasz hozzávetőlegesen a doktori kutatás első három és fél évét ölelte fel.

Az implementáció, ezen belül a kurrikulumimplementáció elméleti tudásháttérének szintetizálásán belül foglalkoztunk a terület fogalmi kérdéseivel, kutatásának előzményeivel, jelentőségével az oktatásfejlesztés területén, illetve szintetizáltuk a legfontosabb kapcsolódó összefüggéseket. Többek között azonosítottuk azokat a főbb paradigmákat (lásd pl. *Fullan–Pomfret, 1997; Datnow–Park, 2009; Altrichter, 2005, Hill–Hupe, 2009, Winter, 2012*), amelyek az osztálytermi folyamatokat érintő fejlesztési beavatkozások implementációjának leírását a leginkább segíthetik. Áttekintettük azokat a kategóriarendszereket, amelyek a beavatkozások várható hatásának megbecsülése céljából születtek (lásd pl. *Mclaughlin–Berman, 1975; Matland, 1995; Lowi, 1972; Pressman–Wildavsky, 1984*). Továbbá korábbi kutatások eredményeire építve elemeztük az olyan tényezők implementációban betöltött szerepét, mint amilyen a *fejlesztési kontextus* (lásd pl. *van Twist et al., 2013; Gordon–Luis, 2010; Mulgan – Albury, 2003; OECD, 2000*), a pedagógusok munkahelyi tanulása (lásd pl.

Vermunt–Endedjik, 2011; Boekaerts, 2010; Darsø – Høyrup, 2012; Meirink, 2009), az idő (lásd pl. Pollitt, 2008; Bressers et al., 2012; Aladjem et al., 2010; Clarke, 2010), vagy a projektmenedzsment-eszközök (lásd pl. Brynard, 2005; Mourshed et al., 2010; European Commission, 2002).

## A kutatás empirikus szakaszai

Tekintettel arra, hogy Magyarországon az uniós csatlakozását követően csak nagyon ritkán valósultak meg tisztán hazai forrásból finanszírozott nagyobb volumenű oktatásfejlesztési beavatkozások,<sup>1</sup> a kutatás empirikus része az *uniós társfinanszírozással megvalósult programok* vizsgálatára irányult. A hatásmechanizmusok megértéséhez ezek közül a 2004 és 2012 között implementált, a kurrikulum fejlesztését megcélzó programokat tartottuk alkalmasnak. E beavatkozások<sup>2</sup> megvalósítását kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazva tártuk fel.

A kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak vizsgálatát öt empirikus kutatási szakasz segítette, amelyeket funkciójuk szerint két csoportba érdemes sorolnunk. Az első csoportot azok az empirikus feltáró munkák adják, melyeknek elsősorban megalapozó szerepe volt. Ezek (1) a makroszintű szereplőkkel, programgazdákkal és -koordinátorokkal folytatott *strukturált beszélgetések*,<sup>3</sup> valamint (2) a hazai központi programokhoz kapcsolódó *dokumentumelemzések*<sup>4</sup> voltak, egyaránt beleértve a releváns elsődleges forrásokat (pl. fejlesztési tervek, szerződések) és az értékelési dokumentumokat is (Kerber, 2010; London..., 2010). Utóbbiak kiegészültek a *közép-európai régióban*<sup>5</sup> megvalósult uniós finanszírozású beavatkozások tervezési és értékelési dokumentumainak elemzésével is, ami jó viszonyítási alapot adott a hazai fejlesztések értelmezéséhez.

E két tájékoztató formát időben követték azok, amelyek a beavatkozások megvalósítóinak bevonásával, az ő vélekedéseik és viselkedésük feltárásának céljával zajlottak. E fázishoz három típusú adatgyűjtés kapcsolódott: (1) *elektronikus kérdőíves lekérdezés* bizonyos fejlesztési programokban részt vevő iskolák teljes körében (nagyjából 2000 iskola),

---

<sup>1</sup> Magyarország a 2000-es évek elejétől jelentős összegeket használt fel az *EU Strukturális Alapokból* az oktatás fejlesztésére. Az ágazati fejlesztésekre felhasznált külső forrásokhoz szükséges önerő lényegében kimerítette az e célra szánt belső pénzügyi kereteket (Hermann–Varga, 2011; Halász, 2012)

<sup>2</sup> HEFOP 2.1.2, HEFOP 2.1.4, HEFOP 2.1.5, HEFOP 2.1.6, HEFOP 2.1.8, HEFOP 3.1.2, HEFOP 3.1.3, HEFOP 3.1.4, TÁMOP 3.1.4, TÁMOP 3.1.6, TÁMOP 3.2.11, TÁMOP 3.3.2, TÁMOP 3.4.2, TÁMOP 3.4.3, TÁMOP 3.4.4, Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP és ROP programok

<sup>3</sup> Interjúk száma: 21

<sup>4</sup> Elemzett dokumentumok száma: 41

<sup>5</sup> Elemzett országok: Bulgária, Csehország, Észtország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Románia, Szlovákia, Szlovénia.

(2) az iskolák szűkebb mintáján (70 intézmény) *kérdőbiztosok segítségével folytatott adatgyűjtés*,<sup>6</sup> (3) *intenzív terepmunka* az iskolák egészen szűk körében (8 intézmény). Utóbbiak során átlagosan négy napot töltünk egy intézményben. Interjúkat készítettünk pedagógusokkal, a vezetőkkel, diákokkal, szülőkkel és egyéb partnerekkel, órákat látogattunk, részt vettünk a szakmai közösségek tevékenységében, valamint iskolai dokumentumokat gyűjtöttünk. Munkánkat egy erre a célra készült esettanulmányprotokoll segítette.

A kérdőíves adatgyűjtés, illetve az esetfeltárások során nagyjából 600 olyan iskola szolgáltatott adatokat (kérdőíves lekérdezés: *591 vezető, 1313 pedagógus*), ahol a vizsgált időszakban megvalósult egy vagy több uniós finanszírozású, kurrikulumot érintő fejlesztés. A kutatáshoz kapcsolódó iskolák és pedagógusok a legtöbb szempont szerint alkalmas mintát képeztek a programok hatásmechanizmusainak feltárásához.<sup>7</sup> Az adatok a vizsgált beavatkozások leggyakoribb ágensei körében – szövegértés-szövegalkotás, matematika, szociális kompetenciák, idegen nyelv, sajátos nevelési igényű gyermekek és hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése – lehetővé tették önálló elemzések végzését.

Az adatfelvételek és elemzések kiterjedtek a programoknak az iskolákra mint szervezetekre és a pedagógusokra mint egyénekre gyakorolt hatásaira, valamint azokra a szervezeti, egyéni és programjellemzőkre, amelyek feltételezhetően befolyással lehetnek a beavatkozások eredményességére. A programok megvalósulásának elemzése során kiemelten figyeltünk az olyan szervezeti feltételekre, mint a *változásra való nyitottság, a tudásmegosztást támogató platformok működtetése, a szakterületek közötti választóvonalak átlépése, vagy az emocionális tényezők*. Mivel nem longitudinális kutatást végeztünk, a programok megvalósítási körülményeinek, illetve a létrejött változásoknak a feltárása elsősorban az érintettek *retrospektív elbeszélései* alapján történt. Bár nem volt közvetlen célunk a programok hagyományos értelemben vett *hatásvizsgálata*, az összefüggések felrajzolásához számba kellett venni, milyen hatások előidézésére lehetnek képesek a vizsgált fejlesztési programok.

A programok mély és tartós hatásának vizsgálata többek között arra irányult, hogy az adatfelvételkor, azaz öt-tíz évvel a megvalósítás után, mennyire volt jellemző a programok által támogatott módszerek helyi igényeknek megfelelő alkalmazása, ezek mennyire jelentettek

---

<sup>6</sup> Mindkét vizsgálati formában iskolánként egy vezető és három közvetlenül érintett pedagógus kapott felkérést, hogy válaszoljon a kérdőívre.

<sup>7</sup> A vizsgált iskolák kompetenciamérési eredményei a programok kezdetekor kismértékben az országos átlag alatt voltak. A minta iskoláinak átlagos tanulói létszáma (349 fő) és a hátrányos helyzetű diákok aránya (33,8%) nagyjából megfelelt az országosnak. A hét régió mindegyikéből érkeztek vissza elemzésre alkalmas elektronikus kérdőívek, viszonylag kiegyensúlyozott mértékben. A mintában a községi iskolák (33,1%) és az általános iskolák (69,5%) némiképp felülreprezentáltak voltak.

változást a korábbi gyakorlathoz képest, illetve a befogadó intézmények kultúrája mennyire támogatta a fejlesztések hosszabbtávú pozitív hatását. A terepmunkák során az intézmény életének átfogó tanulmányozása nyomán következtettünk a fejlesztések hatására. A kérdőíves adatfelvételek során keletkező adatbázisaink lehetővé tették, hogy a fent említett dimenziók figyelembevételével létrehozzunk egyéni és szervezeti szintű, a mély és tartós hatás mértékét mérő kompozit változókat.

Statisztikai elemzéseink során meghatározó módszerünk a hatást mérő változók szerint az alsó, középső és felső harmadokba eső intézmények és pedagógusaik sajátosságainak összehasonlítása volt, ami segítette a *nem lineáris összefüggések* megglátását is. A felfedezett kapcsolatok szignifikáns jellegét általában kétmintás t-próbákkal végeztük. Az összefüggések feltárása során különös hangsúlyt helyeztünk az *atipikus csoportok* vizsgálatára, arra keresve a választ, mi jellemzi azokat a csoportokat, amelyek esetében nem lenne várható tartós és mély hatás, mégis ezt figyelhettük meg. Ahol lehetett, a kvantitatív eljárásokkal feltárt eredményeket, teszteltük kvalitatív módszerek alkalmazásával és fordítva.

## A kurrikulum-implementáció kutatása

Mint korábban utaltunk rá, mára mind hazai, mind nemzetközi szinten kiemelt kérdéssé vált, hogy miként közelíthetők egymáshoz a kurrikulum-fejlesztési célok és azok megfigyelhető eredményei, az osztálytermi szinten kialakuló pedagógiai gyakorlatok.<sup>8</sup> Ennek megfelelően az elmúlt évtizedekben számos olyan kurrikulum-elméleti munka született, amely kiemelt problématerületként kezelte a tanulási környezet változtatásának kérdését. Ezek közös kiindulópontja, hogy a megvalósított kurrikulumot olyan helyi képződményként értelmezik, amely szinte soha nem felel meg az előzetes terveknek. Hangsúlyozzák, hogy a helyi igények és feltételek, mint az intézményi kontextus, vagy a pedagógusok egyéni kognitív és affektív sajátosságai jelentősen formálják a megvalósított kurrikulumot (lásd pl. *Clamdinin-Connelly*, 1992; *Mischke*, 2010; *Murray*, 1994; *Ben-Peretz*, 1975; *Deng*, 2011).

A téma irodalma azonban jelentősen túlmutat a tisztán kurrikulum-elméleti munkák keretein, hiszen az *oktatási változások*, az *iskolafejlesztés* és az *oktatási innováció kutatása* területén is számos olyan munka született (lásd pl. *Lieberman*, 1998; *Hopkins - Reynolds*, 2001; *OECD*, 2013), amely kiemelten foglalkozik a kurrikulum-implementáció kérdésével. Mindemellett több, az oktatási változások megvalósításának megértéséhez nélkülözhetlen

---

<sup>8</sup> Jelen értekezésben a kurrikulum fogalmát – a leginkább elterjedt nemzetközi tudományos megközelítésnek megfelelően – tágan értelmezzük. E fogalom alá sorolunk minden olyan iskolai tanulási környezetet, amely a diákok számára tanulási helyzetet generál.



összefüggést olyan kutatások tártak fel, amelyek nem, vagy nem elsősorban az oktatás területéhez kötődtek (lásd pl. *Barnett*, 1994; *Bradley*, 1995; *Matland*, 1995; *Brynard*, 2005). Ez többek között annak köszönhető, hogy az implementáció, mint kutatási problématerület a kezdetekben nem diszciplináris, hanem közpolitikai (lásd pl. *Pressman–Wildavsky*, 1984; *Hill–Hupe*, 2009; *Winter*, 2012), illetve általános fejlesztési kérdésként jelent meg (lásd pl. *Vespoor*, 1986; *OECD*, 2012; 2013; *Halász-Szöllősi*, 2012).

Az implementációkutatások kialakulása óta nem keletkezett általánosnak mondható implementáció-elmélet. Az egyik legmegosztóbb kérdésként az azonosítható, hogy az implementációt kontrolálási kérdésként, vagy többirányú folyamatként értelmezik-e. A kapcsolódó trendeket áttekintő munkák (lásd pl. *Altrichter*, 2005; *Fullan–Pomfret*, 1997; *Datnow–Park*, 2009) jellemzően három nagy megközelítést különböztetnek meg. A leginkább elterjedt megközelítés a fejlesztési beavatkozások implementációjáról mint az előírások hűségese követéséről gondolkodik (leggyakrabban ezt nevezik *top-down* megközelítésnek). A második paradigma nagy jelentőséget tulajdonít a tervezési és a megvalósítási folyamatok szereplői közötti kommunikációnak és a kölcsönös alkalmazkodásnak (leggyakrabban ezt nevezik *bottom-up* megközelítésnek). A harmadik – és egyben a legkevésbé elterjedt – értelmezés sajátossága, hogy ellentétben az előző kettőtől nem gondolja szétválaszthatónak a politikaalkotás és az implementáció folyamatát, és azokra, mint egymást dinamikusan formáló folyamatokra tekint (leggyakrabban ezt nevezik „*közös alkotás*” megközelítésnek). E paradigmák kialakulása időben követte egymást, mindazonáltal jelenleg is értelmezhető vetélkedő megközelítéseként. Az, hogy az implementációt vizsgálók inkább technikai folyamatként, vagy inkább dinamikus komplex rendszerként gondolkodnak a megvalósítási folyamatáról, alapvetően meghatározza a kutatások vizsgálati területét, illetve a mögöttes hipotéziseket és az elérhető kutatási eredményeket is. Tekintettel arra, hogy az oktatási változások a legtöbb esetben bonyolult és komplex hatásrendszer eredményeként jönnek létre, a direkt ok-okozati viszonyokat kereső vizsgálatok sokszor nem képesek feltárni azon összefüggéseket, amelyeket csak a nem lineáris kapcsolatokra is érzékeny modellekben gondolkozó kutatások tudnak megragadni (*Day*, 2009; *Hill–Hupe*, 2009; *Winter*, 2012)

Az oktatási implementáció vizsgálatára a *hazai* tudományos, illetve a szak- és fejlesztéspolitikai munkák is egyre inkább kiemelt figyelmet fordítanak. A nyolcvanas évektől kezdődő oktatáspolitikai kutatások implicit módon a kezdetektől fogva foglalkoztak az implementáció kérdésével, a kilencvenes évektől kezdődően pedig a megvalósítási mechanizmusok megértésének igénye határozottan megjelent a szakpolitikák, elsősorban a

*Nemzeti Alapterv*, és a nagy volumenű fejlesztési programok kapcsán (lásd pl. *Pőcze*, 1995; *Radó*, 2003; *Magyar Köztársaság* 2003; *Vass*, 2004; *Megakom*, 2008; *Expanzió*, 2011; *Kozma*, 2012; *Setényi*, 2012). Az utóbbi években a hazai oktatáskutatás területén is egyre több olyan tudományos igényű munka született, amely kiemelt célként jelölte meg a helyi szintű változások természetének megértését is (*Kerber*, 2011; *Keczer*, 2014; *Imre*, 2015; *Varga*, 2015; *Pálvölgyi*, 2018). A kurrikulum-fejlesztések megvalósításának átfogó szemléletű és tudományos igényű feltárása mindazonáltal a hazai oktatáskutatás gyakorlatában jelenleg még hiányterület.

## Eredményes implementáció és az azt befolyásoló tényezők

Feltárómunkánk eredményeképpen válasz adható arra a kérdésre, hogy meghatározott egyéni és intézményi feltételek mellett mely külső beavatkozások segíthetik leginkább a tanulás-szervezési eljárások fejlesztését. A kirajzolódott tudás egyrészt a korábbi kutatások eredményeinek áttekintésén, másrészt saját empirikus – kvalitatív és kvantitatív módszereket is felvonultató – elemzéseken alapszik. Előbbi által lehetővé vált a beavatkozások megvalósulását átfogóan formáló komplex jelenségvilág leírása néhány jól megragadható kulcstényező (lásd pl. tanári és szervezeti tanulás, kontextus, ágensek, szintek) mentén. Utóbbi pedig az átfogó hatásrendszerrel való tudásunkat egészítette ki olyan összefüggésekkel, amelyek bár nem országspecifikusak, hazai környezetben született tapasztalatokból származnak.

## A hatásmechanizmusok átfogó rendszere

A fejlesztési beavatkozások sikeressége vagy sikertelensége összetett hatásrendszer eredménye, a programok megvalósulását számos tényező befolyásolhatja. Ezek nagy része a fejlesztési terephez köthető, az iskolák és pedagógusaiak gyakorlata, kapacitásai, problémái, igényei, alapvetően meghatározzák azt, hogy mely beavatkozás vezethet adott környezetben sikerre. Nehezíti a fejlesztések mögötti oksági összefüggések feltárását, hogy e fogadó közegek nem állandó jellegűek, idővel formálódnak a fejlesztési programok, illetve számos egyéb tényező hatására.

A fejlesztési beavatkozások implementálása kapcsán talán a legfontosabb kérdés az, hogy a fejlesztési terep képes-e a támogatási forrásokat hatékony módon felhasználni. A sokak számára az oktatási implementációkutatások kezdetét jelentő *Rand Change Agent Study* két dimenzió mentén határozta meg az eredményesnek tekinthető programhatást: az egyik az *adaptált eljárások módosulása*, a másik a projektet megvalósító *intézmények gyakorlatának*

*formálódása*. A *Rand Study* elmélete szerint teljes implementációról akkor beszélhetünk, ha mindkét területen bekövetkezik változás, azaz miközben a pedagógusok adaptálják a szükséges eljárásokat a helyi környezetnek, igényeknek megfelelően, megváltozik gondolkodásuk és viselkedésük is (McLaughlin- Berman, 1975). Bár a programhatások kategorizálása nagyban segíti a fejlesztések vizsgálatát, a fejlesztések sikeresként vagy kudarcosként történő megítélése valójában nagyon bonyolult feladat. Többek között figyelembe kell venni, hogy a legsikeresebb fejlesztések is *implementációs deficitekkel* mennek végbe, míg számos olyan pozitív és negatív hatás lép fel, amelyek nem szerepeltek az eredeti tervek között. Tovább nehezíti a hatásokról való gondolkodást, hogy a programokhoz köthető változások az idő előrehaladásával lényegesen formálódhatnak, illetve a hatások jelentős része sok esetben csak évtizedekkel a programok zárása után válik érzékelhetővé (Sabatier, 1986; Fullan, 2008; Borman et al., 2003).

A fejlesztési terepek alkalmasságát a külső erőforrások vonzására és megkötésére a szakirodalmakban gyakran az *abszorpció kapacitás* fogalmával írják le. Az e képességet befolyásoló tényezők széles spektruma megengedi, hogy úgy gondolkodjunk róla, mint ami felöleli az implementációs folyamatok minden főbb területét (Hervé-Holzmann, 1998; Zinkevičienė, 2004; World Bank, 2004). Mindezek közül, ahogy erre korábban utaltunk, érdemes kiemelni a környezeti tényezők szerepét. Tekintettel arra, hogy az érvényes tudásról alkotott sokféle elképzeléssel együtt az oktatással szemben is szerteágazó igények és az iskolákban sokszínű intézményi gyakorlatok jelennek meg, az egyik legfontosabb kapcsolódó kérdés, hogy a különböző befolyással rendelkező *érintettek miként viselkednek*. Hajlandóak-e megtenni a tervezett célok eléréséhez szükséges lépéseket, képesek-e kezelni a beavatkozások költségeit, illetve van-e elég tudásuk a tervezet változtatások megvalósításához (Lowi, 1972; Pressman-Wildavsky, 1984)? A szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő kurikulum-változások esetében e kérdések súlyát tovább erősíti, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatok megváltoztatása sokak számára *új tanári szerepkörök* betöltését, a biztonságot jelentő pedagógiai rutinjaik elhagyását teszik szükségessé (Vermunt-Verloop, 1999; Van Twist et al., 2013).

Az érintettek viselkedésére egyaránt nagy hatással lehetnek a makro, mezo és mikroszintű feltételek. Mindközül talán a legfontosabbnak az *iskolák szervezeti működése* azonosítható. A tudásintenzív, tanulószervezetként működő intézmények esetében várható, hogy pedagógusaik számára stimuláló társas kognitív és emocionális környezetet biztosítanak. Az ilyen szervezetekben magasan megnő annak az esélye, hogy a támogatási források felhasználása mélyen és hosszabb távon is fenntartható formában segíti a pedagógiai gyakorlat fejlesztését.

Esetükben várható továbbá az is, hogy tágabb környezetükkel is olyan kommunikációt folytatnak, melynek eredményeképpen elnyerhetik aktív támogatásukat az aktuális változtatások végrehajtásához (Mulford, 2005; Faragó, 2008; Baráth, 2014; Horváth et al., 2015; Anka és mtsai, 2016; Lénárd, 2016).

Az intézményi szint meghatározó szerepe mellett érdemes hangsúlyozni annak a *közvetítő szintnek* az implementációs folyamatokra gyakorolt hatását is, amely rendszerint a központi programalkotók, és az intézményi megvalósítók között helyezkedik el (Mourshed et al., 2010; Westfall-Greiter, 2013). Az itt működő szereplők tevékenysége nyomán többek között lehetőség nyílik a helyi megvalósítási problémák gyors azonosítására, orvoslására, illetve a különböző nyelvezetet használó mikro és makroszintű szereplők közötti kommunikáció támogatására. E szereplők fontos szerepet tölthetnek be továbbá az időben kibontakozó változások intelligens monitorozásában, a fejlesztési terepek fejlettségi szintjeinek, illetve a beavatkozások fejlődési stádiumainak feltárásában. Azaz annak vizsgálatában, hogy az egyes iskolák aktuális fejlettségi szintjei, illetve a pedagógusok szakmai kompetenciái nyomán – amelyek egyaránt következnek a fejlesztési terepek kiinduló különbözőségeiből, és fejlesztési programok nyomán bekövetkezett változásokból – milyen fejlesztési célok válnak elérhetővé.

Két, különösen sokat idézett, az oktatási változások természetét feltérképező modell szerint, részletes *előírásokat alkalmazó stratégiával* az alacsony szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok munkájának javítása lehet az elérhető cél. Ennél fejlettebb kompetenciákkal rendelkező pedagógusok a tantermi folyamatok tervezésében lazább iránymutatást igényelnek. Olyan *átfogó iskolafejlesztés* lehet itt célravezető, amely szakmai tanulóközösségek és tanulószervezetek kialakítása révén a kreativitás és az innováció támogatásával segíti a pedagógusok munkáját (Fullan, 2008; Mourshed et al., 2010). Az ilyen típusú kurrikulumfejlesztések jellemzően nem tartalmaznak részletesen kidolgozott, explicit szándékolt kurrikulumot, az iskolákra bízzák a helyi pedagógiai eljárások és tartalmak kidolgozását (Marsh, 2004; Kelly, 2004; Jackson, 1992; Thijs - van den Akker, 2009). Fontos azonban hangsúlyozni, függetlenül attól, hogy az adott rendszer fejlesztése szorosabb vagy inkább lazább irányítás mellett képzelhető el, a modern kurrikulumelmélet, illetve azok az elemzések, amelyek a kurrikulum megújítását célzó fejlesztési beavatkozásokat vizsgálják, különös hangsúlyt helyeznek a pedagógusok kurrikulumformáló szerepére. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a pedagógusok miként értelmezik a beavatkozásokat, illetve miként alakulnak azon tulajdonságaik, amelyek utóbbit meghatározzák, így például

kapcsolódó vélekedéseik és gondolkodásmódjuk, módszer- és eszközhasználatuk, vagy szakmai kapcsolatrendszereik (*Clamadinin – Connelly, 1992*).

A pedagógusok mint „aktív implementálók”, vagy „kurrikulum-alkotók” perspektívájából különös jelentőséggel bír a kognitív dimenzió, azaz a tanári tanulás (lásd pl. *Cohen–Hill, 2001; Darling–Hammond, 1990; Bakkenes, et al., 2010*). Az implementáció e vonatkozásaira érzékeny implementációkutatók utóbbira komplex hatásrendszer által befolyásolt folyamatként tekintenek, amelynek – a tanulói tanulás révén is jól ismert – elemei közé tartozik többek között a sajátos kompetenciaérzet, a feladat újszerűségének megítélése, a feladat iránti érdeklődés, a megelőző tanulási élmények, az erőforrásokkal való gazdálkodás, illetve a tanulási környezetre történő reflektálás (*Réthy, 2002; Boekaerts, 2010; Horváth, 2011*). Bár a tanári tanulás egyénileg és kollektív módon egyaránt megvalósulhat, egyre kevésbé gondolunk úgy rá, mint egymástól elszigetelt egyének önálló kognitív fejlődésére. Az interakciókon keresztül létrejövő folyamatokat tekintjük a legmagasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formáknak. Ezzel összhangban a figyelem egyre inkább az iskola mint szervezet felé terelődik, és ahogy korábban utaltunk rá, ennek megfelelően a fejlesztések megvalósulása szempontjából is különös figyelmet kap a munkahelyi környezet szerepe (*Stoll–Louis, 2007; Gordon Győri, 2007; Gilbert, 2011; Istance–Kobayashi, 2012; Szivák–Verderber, 2016*).

A pedagógusok kompetenciáiról, illetve az oktatási intézmények és rendszerek eredményességéről, általában úgy gondolkodunk, mint ami idővel fejlődik. Ez azonban nem minden esetben van így, előfordulnak rövidebb-hosszabb távú stagnáló, vagy romló időszakok az eredményesség terén. Maguk a fejlesztési beavatkozások is előidézhetnek *regressziós időszakot*, jó példa erre az általunk vizsgált – a mindennapi pedagógiai gyakorlatok megváltoztatását igénylő – fejlesztési programok előrehaladásának természete. Azok a beavatkozások, amelyek szükségessé teszik a résztvevők magas szintű tanulási folyamatát, amelyek az alkalmazott gyakorlattól nagyobb mértékben eltérnek, illetve ahol a kapcsolódó tartalmak megértése specifikus tudást igényel a résztvevőktől, rendszerint különösen nehéz implementációs helyzetet teremtenek. Az ilyen típusú fejlesztések esetében várható, hogy a kezdetekben bizonytalanságokkal teli regressziós időszakot idéznek elő a résztvevők gyakorlatában. Bár ezek legtöbbször ideiglenesek, előfordul, hogy erős negatív hatásrendszer fellépése esetén hosszabb időre is megszilárdulnak (*Borman et al., 2003; Fullan, 2008; van Twist et al., 2013*).

Az egyik leglényegesebb különbség a kurrikulumfejlesztések menedzselése terén – rendszer, közvetítő és intézményi szinten egyaránt – a tekintetben mutatkozik, hogy képesek-e kezelni a változási folyamatok nagyfokú komplexitását és elkerülni a fent említett negatív folyamatok megerősödését. Erre elsősorban azokat a tervezési és irányítási folyamatokat tartjuk alkalmasnak, amelyek a megvalósítás mikroszintjére helyezik a hangsúlyt, illetve amelyek lehetőséget adnak az adaptálók és környezetük diverzitásának érvényesülésére. Az ilyen menedzsment – melyet gyakran neveznek *bottom-up*, *adaptív-evolúciós*, vagy *hátrafele történő tervezésnek* – a beavatkozásokat megelőzően csupán az alapvető célok megfogalmazására fókuszál, az implementáció támogatási eszközeinek meghatározása csak a programok elindulása után, a kontextus, illetve az érintettek válaszána mérlegelése után történik (Elmore 1980; Jenei, 2007; Altrichter, 2005). A kapcsolódó eljárások közül kiemelkedő jelentőségűek az olyan nyitott technikák alkalmazása, mint a különböző forgatókönyvekben való gondolkodás, az érintett szereplők elemzése, vagy az implementáció érzékeny monitorozása (Brynard, 2005; European Commission, 2002; Halász, 2013).

#### Az iskolák szervezeti működése és a fejlesztések megvalósulása

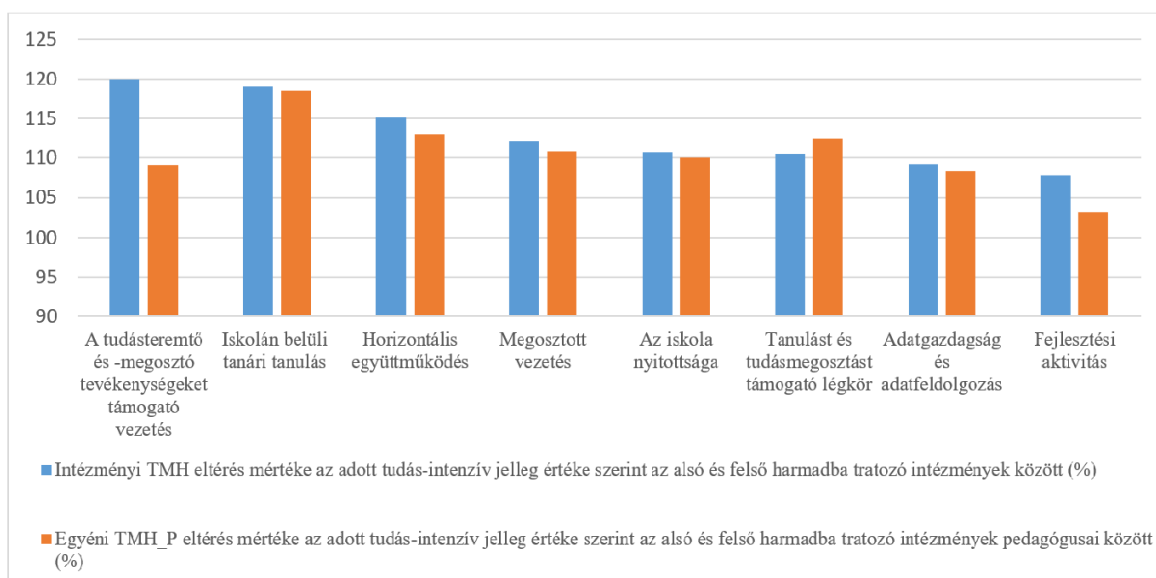
A fejlesztési beavatkozásokat formáló tényezők egyik leginkább meghatározó elemét – mint korábban említettük – a megvalósításban résztvevők környezeti, illetve szervezeti feltételei adják. A doktori kutatás empirikus szakaszában az iskolák szervezeti működése kapcsán nyolc olyan jellemzőt azonosítottunk, amelyek együttesen alkalmasak lehetnek annak megragadására, hogy az intézmények a fejlesztéseket adaptálni tudó, magas abszorpciós és dinamikus kapacitással rendelkező tudásintenzív iskolákként működnek-e. A nyolc szervezeti jellemzőt két típusra bontottuk: a tudásintenzív szervezet szűkebb és tágabb értelmezéséhez kapcsolódó sajátosságokra. A tágabb értelmezéshez olyan jellemzőket is soroltuk, amelyekkel az elméleti keretek feltárása során ritkábban találkoztunk úgy, mint tudásintenzív jellemzővel, de kutatási eredményeink alapján azt gondolhatjuk, alapvető szerepet játszanak az intézmények ilyen típusú működésében.

1. Kutatási eredményeink alapján úgy látjuk, az iskolák szűkebb értelemben vett tudásintenzív jellege alábbiak mentén írható le: (1) tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés, (2) tanulást és tudásmegosztást támogató bizalmi légkör a nevelőtestületben, (3) iskolán belül megvalósuló tanári tanulás, (4) adatgazdagság és adatfeldolgozás, (5) fejlesztési aktivitás, valamint (6) a vezetők, pedagógusok iskolán belüli és más iskolákkal történő horizontális együttműködése. Ha a

tudásintenzív szervezeteket ennél tágabban értelmezzük, az előzők kiegészülhetnek két további elemmel, melyek (7) a megosztott vezetés gyakorlata és (8) az iskola működését befolyásoló körének nyitottsága. Az alábbi ábra a kvantitatív vizsgálatok alapján illusztrálja, hogy azokban a szervezetekben, amelyek a fenti nyolc jellemző szerint a minta alsó és felső harmadába tartoznak, mekkora százalékos különbséget mértünk az egyéni és a szervezeti szintű tartós és mély hatás változó között (lásd 1. ábra).

1. ábra

A tartós és mély hatás intézményi (TMH) és egyéni szinten (TMH\_P) mért átlagértéke közötti eltérések a tudásintenzitás összetett változók szerint az alsó és felső harmadba tartozó iskolák esetében (%)



Megjegyzés: A 100%-ot a tudásintenzitás mutatók szerint az alsó harmadba tartozó iskolák, illetve az azokban dolgozó pedagógusok TMH és TMH\_P értékei adják. Az ettől való eltérés jelzi, hogy mennyivel magasabbak a tudásintenzív működés szerint a felső harmadba tartozó iskolák és pedagógusok TMH és TMH\_P mutatói az előző csoportba tartozó iskolák és pedagógusok mutatóinál. A különbségek a fejlesztési aktivitás kivételével mind szignifikánsak (a fejlesztési aktivitás kiemelkedő szerepére csak az esettanulmányok világítottak rá egyértelműen).  $N^{\text{pedagógus}} = 284-363$ ;  $N^{\text{vezető}} = 134-195$ ;

1.1. Kvalitatív és kvantitatív elemzéseink során a tudásintenzív szervezeti jellemzők közül a *tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés* bizonyult a legfontosabbnak a fejlesztési programok eredményes intézményi megvalósítása szempontjából. E jellemző egyaránt magában foglalja a fejlesztésről való, tudományosan megalapozott paradigmáknak megfelelő vezetői gondolkodást, a széleskörű és rendszeres vezetői tájékozódást, valamint a hatékony és tudásintenzitásra irányuló menedzsmenttechnikák alkalmazását.

1.2. Szintén meghatározónak bizonyult, hogy az iskola pedagógusait a fejlesztési beavatkozásoktól függetlenül általában jellemzi-e a magas szakmai teljesítmény igénye, a pedagógiai problémák megvitatása, az újszerű tanulásszervezési eljárások megismerésére, iskolán belüli kipróbálása és terjesztése, azaz a *tanári tanulás*. Az esettanulmányaink arra mutattak rá, hogy a tanári tanulás egy sajátos formája, a diákoktól való tanulás, különösen fontos a pedagógiai folyamatok fejlesztése szempontjából. E tanulási forma elsősorban a tanulók gondolkodásáról, motivációjáról, illetve ennek megfelelően az adott környezetben sikerrel alkalmazható eljárásokról hoz új tudást.

1.3. Az előzőkhöz hasonlóan statisztikai elemzéseink és az iskolák életének megfigyelése során a fejlesztési programok megvalósítása szempontjából a szervezeten belül dolgozó *pedagógusok együttműködése* és más iskolákkal kiépített kapcsolataik, illetve a különböző hálózatokban való részvételük is kiemelt jelentőségű területként jelent meg.

1.3.1. Adataink azt mutatják, hogy az iskolán belüli tanári tanulás sajátos terepet ad a *külső hálózatokban* való részvételnek. A külső együttműködés azokban a szervezetekben járt együtt a fejlesztések erős pozitív intézményi szintű megvalósításával, ahol intelligens, iskolán belüli tanári tanulási modellek működtek.

1.3.2. Esettanulmányaink szerint a horizontális együttműködések egy fontos formája a tudásmegosztást támogató platformokon, ezen belül is elsősorban az *elektronikus adattárakon* keresztül történő kommunikáció. Az ilyen felületek létezése és ezek működése hatékonyan támogatja a pedagógiai folyamatok fejlesztését, illetve a fejlesztési beavatkozások megvalósulását.

1.4. A *megosztott vezetés* gyakorlata – így az, hogy a pedagógusok értik-e az iskola fejlesztési céljait, alakítják-e a lényeges döntéseket, illetve, hogy a tanárok mekkora hányada rendelkezik valamilyen formális vezetői feladattal – szintén nagy hatású intézményi sajátosságnak bizonyult mind az esettanulmányaink, mint a mért adatok statisztikai elemzése során.

1.4.1. Az esettanulmányok arra mutattak rá, hogy azok a pedagógusok, akik megosztott vezetés mellett irányított szervezetben dolgoztak inkább *értették a fejlesztésekhez kapcsolódó feladataikat* és látták az évek során végzett munkájuk



hosszabb távú ívét és eredményeit, mint azokban az intézményekben dolgozó társaik, ahol a döntések egy szűk vezetői körben születtek.

1.4.2. Kvalitatív vizsgálataink alkalmával a megosztott vezetés egyik legsikeresebb formájaként az olyan horizontális témákkal foglalkozó *munkacsoportok* működtetését azonosítottuk, amelyek lehetőséget adnak a különböző szakterületeken dolgozó pedagógusok együttműködésére, illetve amelyek az érdeklődő diákok kapcsolódását is lehetővé teszik.

1.5. Kvalitatív és kvantitatív elemzéseink során a nevelőtestületen belüli együttműködés, a bizalmi viszonyok, a kommunikációs problémák hiánya és az innovációs tevékenység megbecsültsége, azaz a *nevelőtestületen belüli pozitív légkör* is meghatározónak bizonyult.

1.5.1. Esettanulmányaink arra utalnak, hogy a *tudásmegosztást* segítő folyamatok és terek – beleértve az elektronikus platformokat is – csak olyan intézményekben tudják a pedagógiai munka eredményességét hatékonyan növelni, ahol az intézményen belüli belső bizalmi légkör ezt lehetővé teszi.

1.5.2. Az esettanulmányok tanulsága szerint, az olyan intézményekben, ahol a pedagógusok között feszültség, rivalizálás és bizalmatlanság dominál, az olyan fejlesztésekhez kapcsolódó szervezési feladatok is *nehezen menedzselhetők*, mint a továbbképzésekhez szükséges helyettesítések.

1.6. Vizsgálataink arra engednek következtetni, hogy az *iskola nyitottsága* – így az, hogy az iskola működésére, stratégiaalkotására, a tanulás-szervezési eljárások alakulására milyen befolyással vannak a diákok, a szülők, a nem pedagógus iskolai dolgozók, a társadalmi környezet és a külső szakemberek – jelentős hatással lehet a beavatkozások megvalósulására. Esettanulmányaink alapján úgy látjuk, a lehetséges formák közül a szülőkkel való együttműködés, a más iskolák jó gyakorlatainak átvétele, a felsőoktatásban és továbbképzéseken részt vevő kollégák által megismert új tudások behozása különösen meghatározó lehet az iskola megújulása és eredményessége szempontjából.

1.7. A belső mérések gyakorisága és az *adatok hasznosítása* a fejlesztési folyamatok egy ugyancsak általánosan meghatározó területe. E terület lefedi a helyi eredmények összevetését más hasonló helyzetben lévő iskolákéval, a külső mérések saját intézményre vonatkozó adatainak elemzését, az önálló belső mérések végzését, a külső forrásokra támaszkodó adatgyűjtést, és a pedagógusok bekapcsolódását a tanulási

eredményekről szóló mérési adatok elemzésébe. Az esettanulmányaink és többváltozós elemzéseink is igazolták, hogy a környezetükre kevésbé érzékeny iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra, lehetővé téve, hogy az intézmények reagáljanak az onnan érkező hatásokra, illetve hatékonyabban valósítsák meg fejlesztéseiket. Ott viszont, ahol a nyitott attitűd elért egy kritikus szintet, az adatelemzések meglepte nem okozhat komoly eltéréseket az intézmények működésében és az elért fejlesztési eredmények szintjén.

- 1.8. Végül, esettanulmányaink azt mutatják, hogy a programok egészen más típusú hatásokat képesek elérni a *nehezen mozduló és a dinamikus*, sokat fejlesztő intézmények körében. Előbbiek jellemzően kevesebb innovációs tudással rendelkeznek és nehezebben kezelik a megvalósítás során felmerülő problémákat, itt a programok legerősebb hatását a szervezeten belüli interakciók és innovációs munka elindulásában láttuk. Azokban az iskolákban azonban, ahol a változtatási tudás beépült az intézményi kultúrába és ahol erős belső ösztönzők serkentik a fejlesztéseket, a fejlesztési programok és helyi szintű innovációk jellemzően összekapcsolódnak, a külső fejlesztések erősen átalakulnak a saját igényeknek, korábbi fejlesztési irányoknak megfelelően.

### A pedagógusok egyéni sajátosságai és a fejlesztések megvalósulása

A szervezeti tényezők vizsgálata során azt találtuk, leggyakrabban a tanulószervezetként működő intézményekben sikerül a fejlesztési beavatkozásokat olyan szinten megvalósítani, hogy az hatással legyen az osztálytermi folyamatokra. Tekintettel erre, fontos kérdésként merült fel, hogy milyen tényezők segíthetik azon pedagógusok tanulását, akik nem tanulószervezetként vagy tudásintenzív szervezetként működő iskolákban dolgoznak.

2. A pedagógusok tanulásához kapcsolódó egyéni sajátosságok közül az egyik legfontosabbnak a pedagógusok *motivációs bázisa* bizonyult. Az esettanulmányaink és a kérdőíves vizsgálódásunk tanulsága szerint a tartós és mély hatást elérő pedagógusok jellemzően saját döntés nyomán kapcsolódtak a programokhoz. Az azonban már kevésbé volt megosztó a programhatások tekintetében, hogy belső motivációjuk mögött inkább az osztálytermi folyamatok javításának célja, presztízsmotiváció, vagy a társadalmi elvárásokhoz való igazodás vágya húzódott meg. Kvalitatív és kvantitatív elemzéseink arra is engednek következtetni, hogy a pedagógusok kezdeti belső kapcsolódási motivációja azokban a szervezetekben inkább meghatározó, amelyek a tudásmegosztást és -teremtést

nem képesek hatékonyan ösztönözni. E pedagógusok esetében a belső motivációs típusok közül csak az osztálytermi folyamatok javításának célja segítheti a programok magas szintű megvalósítását. Ezzel szemben a tudásmegosztást és -teremtést kifejezetten ösztönző szervezeti kultúrák azon pedagógusok implementációs munkáját is képesek hatékonyan segíteni, akik kezdeti kapcsolódási motívumát nem tekinthetjük belsőnek.

3. Kvalitatív és kvantitatív elemzéseink arra engednek következtetni, hogy a *korábbi gyakorlatból* származó tudás hozzásegítheti, de meg is gátolhatja a pedagógusokat a programok által támogatott módszerek elsajátításában és alkalmazásában. Az olyan megelőző gyakorlati tudás, mint a páros és csoportmunka szervezéséhez kapcsolódó kompetenciák megléte szükségesnek látszik az olyan új módszerek bevezetéséhez, mint amilyen a témahét vagy a projektoktatás. Az azonban, ha a pedagógusok már eleve elköteleződtek szélesebb körben hatékonyak bizonyult technológiák irányában, akadályozhatja az új módszerekre való áttérést. Az adataink elemzése arra enged következtetni, hogy az alacsony tudásintenzitású szervezetekben dolgozó pedagógusok esetében ez az összefüggés inkább meghatározó. Ezzel szemben a pedagógusok tanulásának kifejezetten kedvező terepet biztosító szervezeti környezetek képesek lehetnek kompenzálni, ha a fejlesztési beavatkozások által támogatott módszerek elsajátítását elősegítő, megelőző pedagóguskompetenciák nem állnak rendelkezésre, illetve azt is, ha a pedagógusok nehezebben mozdíthatók ki a korábban bevált eljárások alkalmazásából.
4. Statisztikai elemzéseink során azt láttuk, hogy habár általában a fejlesztések megvalósítása tekintetében meghatározónak gondoljuk, ha a *pedagógusok tanítják kollégáikat*, a kifejezetten magas vagy alacsony tudásintenzitású szervezetekben ez nem jár számottevő pozitív hatással. Az iskolák világának megfigyelése arra enged következtetni, hogy azokban az iskolákban, ahol a szervezeti kultúra nem támogatja a pedagógusok tanulását, a tanárok kevésbé hasznosítják a tanulásszervezési eljárások tanítása során szerzett tapasztalatokat, mint ott, ahol a tudásintenzív szervezeti működés átlagos szintű. Mérsékelt pozitív hatás jellemzi azonban azon iskolák pedagógusait is, amelyeket különösen erős tudásintenzív működés jellemez, itt a kollégák tanítása már nem jelenthet többletet a fejlesztések megvalósításakor.
5. Esettanulmányaink és nagymintás elemzéseink arra is rámutattak, hogy a pedagógusok *horizontális együttműködésének* szerepe különösen felértékelődik azokban az intézményekben, ahol az iskolamenedzsment az átlagnál kevésbé támogatja a tudásmegosztást. Az ilyen iskolákban dolgozó pedagógusok esetében jelentősen magasabb

programhatás várható, ha egyéni szinten aktív horizontális szakmai kapcsolatokat működtetnek. Bár a pedagógusok szakmai kapcsolatai azokban az iskolákban is segítik a programok megvalósítását, ahol a vezetés támogatja a tudásmegosztást, ezek jelentősége lényegesen meghatározóbb az előző típusú intézményekben.

#### A programok sajátosságai és a fejlesztések megvalósulása

Hasonlóképp az egyéni szintű jellemzők vizsgálatához, a programsajátosságok elemzése során is különös hangsúlyt helyeztünk a különböző szervezeti kontextusokban megvalósuló hatásmechanizmusok feltárására. Igyekeztünk megválaszolni azt a kérdést, vajon mely programelemek segíthetik leginkább azoknak a pedagógusoknak a szakmai fejlődését, akik alacsony tudásintenzitású szervezetben dolgoznak.

6. Az e területen végzett elemzéseinkből levonható legfontosabb megállapítás – figyelembe véve itt is mind az adatbázisok, mind az esetek vizsgálatát is – arra mutat rá, hogy a kevésbé tudásintenzív szervezetben dolgozó pedagógusok körében a sikeres programimplementációt azok a beavatkozások segítik a leginkább, amelyek a *tanulószervezeti működéshez köthető tevékenységeket* erősítik egyrészt az egyes pedagógusok, másrészt a pedagógusokat foglalkoztató iskolák gyakorlatában. Ezzel szemben a magas tudásintenzitású intézmények körében a pedagógusok együttműködését és tanulását segítő programelemeknek (lásd pl. keresztantervi megoldások, projektoktatás, horizontális együttműködések) vélhetően nincs komoly hatása a beavatkozások megvalósítására.
7. Fontos különbséget találtunk emellett annak függvényében is, hogy a programok által támogatott együttműködési formák *milyen gyakoriság mellett* lehettek hatással az implementációs folyamatokra. Az olyan formák, mint a más tanárok óráján való hospitálás, a fejlesztésekhez kapcsolódó műhelymunkák, értekezletek, illetve a tanulók egyéni fejlődéséről szóló megbeszélések legalább havi rendszerességgel kell, hogy megvalósuljanak ahhoz, hogy érzékelhető hatásuk legyen a beavatkozások megvalósulására. Az alacsony tudásintenzitású iskolákban dolgozó pedagógusok körében azonban már akkor is szignifikánsan magasabb tartós és mély hatás érhető el, ha a pedagógusok csupán évente pár alkalommal vesznek részt utóbbi együttműködési formákban.
8. Végül esetfeltárásaink során meghatározónak bizonyult, hogy a fejlesztési beavatkozások általánosan *modernizáló*, vagy *problémára fókuszáló* fejlesztésként azonosíthatók, illetve hogy ezek inkább *hűséges* implementációt várnak el, vagy a helyi szint  *kreatív újításaira* helyezik a hangsúlyt. Az e tekintetben különböző beavatkozások mindegyike eredményes

implementációhoz vezethet, amennyiben megfelelő fogadó közegbe érkeznek. Az iskolák szintjén is megkülönböztethetők a fenti dimenziók mentén lehatárolható csoportok, így az olyan intézmények, amelyek jól érzékelhető problémára keresnek választ, amelyek működése kiegyensúlyozott, amelyek tanulószervezeti működés révén inkább képesek az adaptív implementációra, és amelyek nehezen mozduló, jellemzően több „mankó-jellegű”, egyértelmű iránymutatást igénylő szervezetekként azonosíthatóak. Bár a valóságban mind a szervezetek, mind pedig a programok esetében nehéz olyanokat találni, amelyek tisztán mutatják a fenti jellemzőket, a segítségükkel jól illusztrálható, mely program-közeg találkozási esetekben várható inkább, hogy a beavatkozások komoly hatást érjenek el (lásd 2. ábra „√” jelzéseit).

2. ábra

A fejlesztési programok és a fogadó közeg találkozása

		Általánosan modernizáló fejlesztés		Problémára fókuszáló – Egyensúly teremtő	
		Hűséges implementáció	Adaptív implementáció	Hűséges implementáció	Adaptív implementáció
Egyensúlyi állapotú szervezet	Tudásintenzív – dinamikus szervezet		√		
	Nehezen mozduló – statikus szervezet	√			
Problémákkal küzdő intézmény	Tudásintenzív – dinamikus szervezet				√
	Nehezen mozduló – statikus szervezet			√	

### Átfogó következtetések

A korábbiakban bemutatott, az egyes elemzési szintekhez kapcsolódó specifikus következtetések mellett a kutatási eredményeink alapján megfogalmazhatunk néhány, a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tervezését és megvalósítását érintő általános konklúziót is. Legfontosabbnak az tűnik, hogy az ilyen fejlesztési beavatkozások tervezőinek és megvalósítóinak egyidejűleg kell makro- és mikroperspektívában gondolkodniuk, olyan megközelítéseket és eszközöket szükséges alkalmazniuk, amelyek nemcsak érzékenyek a beavatkozásokat fogadó közeg sajátosságaira, hanem képesek számolni e közeg heterogenitásával. Abból érdemes kiindulniuk, hogy a fogadó közeg egyes szereplői (iskolák és pedagógusok) eltérő abszorpciós képességekkel és változás-menedzsment kapacitásokkal rendelkeznek. Figyelembe kell venniük továbbá azt, hogy a fejlesztési beavatkozások időben

elnyúló módon fejtik ki hatásukat, és hogy a hatások nem lineáris módon érvényesülnek. A beavatkozásokat fogadó közeg az idő során módosul: ami a kezdetben a beavatkozások hatását meghatározó tényezőként jelent meg, idővel a beavatkozások nyomán azok által formált tényezővé válhat. Mivel a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások a szervezeti és egyéni viselkedés bonyolult, időben elnyúló változását, és az érintett szereplők sokaságának együttes cselekvését igénylik, e területen különösen fontos a komplexitás perspektíváját befogadó gondolkodás.

Mindennek a fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait feltáró kutatásokat érintő kutatás-módszertani implikációi is vannak. A nem lineáris hatások feltárása nemcsak kombinált kutatási módszerek alkalmazását igényli, hanem azt is, hogy kezelni tudjuk az oksági összefüggések komplexitását. Többek között a körkörös hatásoknak azt a sajátosságát, hogy nem lehet éles határvonalat vonni a függő és független változók között. A független változók által jelzett, programhatásokat meghatározó tényezők a beavatkozások nyomán gyakran maguk is alakulhatnak, és újabb, sok esetben előre nehezen kalkulálható változásokat generálhatnak.

## Hivatkozások

- Aladjem, D.K., Birman, B.F., Harr-Robins, J., Parrish, T.B. and Ruffini, S.J. (2010): *Achieving Dramatic School Improvement: An exploratory Study*. U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Altrichter, H. (2005): *Curriculum implementation – limiting and facilitating factors*. Johannes Kepler University. Linz.
- Anka Á., Baráth T., Cseh Gy., Fazekas Á., Horváth L., Kézy Zs., Menyhárt A. és Sipos J. (2016): *Dél-alföld megújuló iskolái*. SZTE. Szeged.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. and Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*. Vol. 20. pp. 533–548.
- Baráth T. (2014): Az iskola mint tanulószervezet. In: Benedek A. és Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Budapest.
- Barnett, W., Greve, H., and Park, D. (1994): An evolutionary model of organizational performance. *Strategic Management Journal*. Vol. 15. pp. 11–28.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*. Vol. 5/2. pp. 151–159.
- Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (eds.): *The nature of learning (Using research to inspire practice)*. OECD. Paris.
- Borman G. D., M. Hewes, M. G., Overman and L.T., Hopkins, J. (2003): Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research Summer*. Vol. 73/2. pp. 125–230.
- Bradley, E. (1995): Causes and Effects of Chaos. *Computers and Graphics*. Vol. 19/5. pp. 775–778.
- Bressers, N., Van Twist, M. and Ten Hevelhof, E. (2012): Exploring the temporal dimension in policy evaluation studies. *Policy Sciences*. Vol. 46/1. pp 23-37.
- Brynard, P. A. (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. *South African Journal of Public Administration*. Vol. 40/4.1. pp. 649–664.
- Clamadin, D. J. and Connelly, F. M. (1992): Teacher as curriculum maker. In: Jackson P. W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan. New York.

- Clarke, M. (2010): *Helping World Bank client countries improve their assessment systems. The World Bank*. Power Point Presentation. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. GNE Meeting. September 9. Paris.
- Cohen, D. K. and Hill, H. C. (2001): *Learning policy: When state education reform works*. New Haven. Yale University Press. London.
- Darling-Hammond, L. (1990): The Power of the Bottom over the Top. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 12/3. pp. 339-347.
- Darsø, L. and Høystrup, S. (2012): Developing a Framework for Innovation and Learning in the Workplace. In: Melkas, H. and Harmaakorpi, V. (eds.): *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. Springer. London. pp. 135-154
- Datnow, A. and Park, V. (2009): Conceptualizing Policy Implementation: Large-Scale Reform in an Era of Complexity. In: Sykes, G., Schneider, B. and Plank, D. (eds.): *Handbook of Education Policy Research*. Routledge. New York. pp. 348–361.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. and Kington, A. (2009): *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. University of Nottingham. Nottingham.
- Deng, Z. (2011): Revisiting Curriculum Potential. *Curriculum Inquiry*. Vol. 41/5. pp. 538-559.
- Elmore, R. F. (1980): Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Science Quarterly*. Vol. 94/4. pp. 601–616.
- European Commission (2002): *Project Cycle Management Handbook*. European Commission. Brussels.
- Expanzió Humán Tanácsadó (2011): *Értékelő jelentés a Nemzeti Fejlesztési Ügynökség számára a TÁMOP 3. prioritás közoktatási és kulturális konstrukcióinak értékelése témában*. Expanzió Humán Tanácsadó Kft. Budapest.
- Faragó K. (2008): Siker és kockázatvállalás a szervezetekben. Humán tényezők a vállalkozásban. *XXI. Század – Tudományos Közlemények*. Vol. 19 pp. 69-86.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – A ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Fullan, M. and Pomfret, A. (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. Vol. 47/2. pp. 335–397.
- Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne.



- Gordon, M. F. and Louis, K. (2010): North Carolina and Nebraska: Two States, Two Policy Cultures, Two Outcomes. In: Seashore Louis, K. and van Velzen, B. (eds): *Educational Policy in an International Context*. Political Culture and Its Effects. New York.
- Gordon Györi J. (2007): Tanórákutató (lesson study). *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 57/2. pp. 15-23.
- Halász G. (2012): *Az oktatás Európai Unióban - tanulás és együttműködés*. Új Mandátum. Budapest.
- Halász G. (2013): Oktatásfejlesztés uniós forrásokból: a 2014-2020 közötti időszak kihívásai. In: Kónyáné Tóth M. és Molnár Cs. (szerk.): *Nevelés-oktatás határon innen és túl. XV. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia*. Litográfia. Debrecen.
- Halász G. és Szöllösi T. (2012): *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. ELTE PPK. Kézirat.
- Hermann Z. és Varga J. (2011): A közoktatás finanszírozása. In: Balázs É., Kocsis M. és Vágó I. (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. 109–132.
- Hill, M. and Hupe, P. (2009): *Implementing public policy*. Sage. London.
- Hopkins, D. and Reynolds, D (2001): The Past, Present, and Future of School Improvement: Towards the Third Age. *British Educational Research Journal*. Vol. 27/4. pp. 459-475.
- Horváth H. A. (2011): Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra*. Vol. 4/5. pp. 44-54.
- Horváth L., Verderber É. and Barath, T. (2015): Managing the Complex Adaptive Learning Organization. *Contemporary Educational Leadership*. Vol. 2/3. pp. 61-83.
- Imre A. (szerk.) (2015): *Eredményesség és társadalmi beágyazottság. A délután 4-ig kiterjesztett iskola bevezetésének első tapasztalatai*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Istance, D. és Kobayashi, M. (szerk.) (2012): *Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei*. OECD - OFI. Paris - Budapest.
- Jackson P. W. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan. New York.
- Jenei Gy. (2007): *Komparatív közpolitika. Akadémiai doktori értekezés*. Kézirat. Budapest.
- Keczer G. (2014): *Az egyetem szerepe, irányítása és működése a 21. század elején*. Egyesület Közép-Európa Kutatására. Szeged.
- Kelly, A.V. (2004): *The Curriculum, Theory and Practice*. Sage. London.

- Kerber Z. (szerk.) (2011): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Kozma T. (2012): *Oktatáspolitikai*. Egyetemi jegyzet. Kézirat. Debrecen - Pécs.
- Lénárd S. (2016): Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben In: Vámos Á. (szerk): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. pp. 103-122.
- Lieberman, A. (1998): The growth of educational change as a field of study: understanding its roots and branches. In: Hargreaves, Lieberman, A. Fullan, M. and Hopkins D. (eds.): *International handbook of educational change*. Kluwer. London. pp. 13-20.
- London School of Economics (LSE) Enterprise Ltd, Vision & Value, Red2Red Consultores, Expanzió Consulting Ltd. and Deutschland Denken! e.V. (2010): *Final report for the ex-post evaluation of the European Social Found (2000–2006)*. European Commission. Brussels.
- Lowi, T. J. (1972): Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*. Vol. 32/4. pp. 298–310.
- Magyar Köztársaság (2003): *Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004–2006*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
- Marsh, Colin J. (2004) *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge Falmer. London.
- Matland, R. E. (1995): Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*. Vol. 5/2. pp. 145–174.
- McLaughlin and M. W. and Berman, P. (1975): *Macro and Micro Implementation*. Rand Corporation. Santa Monica.
- Megakom Stratégiai Tanácsadó Iroda (2008): „HEFOP időközi értékelés 2007”. Kézirat. Budapest.
- Meirink, J., Meijer, P. C., Verloop, N. and Bergen, T.C.M. (2009): How do teachers learn in the workplace. An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32/3. pp.209–224.
- Mischke, G. (2010): *Towards Effective Curriculum Design in Open Distance Learning*. Progressio. Vol. 3/2. pp. 145-163.
- Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company. London.

- Mulford, W. (2005): *Organizational Learning and Educational Change*. In: Hargreaves, A. (ed.): *Extending Educational Change. International handbook of educational change*. Kluwer. London. pp. 336–361.
- Mulgan, G. and Albury, D. (2003). *Innovation in the public sector*. London Strategy Unit, Cabinet Office. London.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2012): *Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Paris.
- Pálvölgyi, K. (2018): *A Magyarországi Bologna-Implementációs Folyamat Elemzése*. Doktori értekezés. ELTE PPK. Kézirat.
- Pollitt, C. (2008): *Time, Policy, Management: Governing with the Past*. Oxford University Press. Oxford.
- Pőcze G. (1995): A NAT és a gyakorlat: a Nemzeti alaptanterv implementációja. *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 4. pp. 12–35.
- Pressman, J. and Wildavsky, A. (1984): *Implementation: How Great Expectations in Washington are Dashed in Oakland; or, Why It's Amazing that Federal Programs Work at All*. University of California Press. Los Angeles.
- Radó P. (szerk.) (2003): *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest.
- Réthy E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. Vol. 2. pp. 3-12.
- Sabatier, P. (1986): Top-down and Bottom-up Approaches to Implementation Research: A Critical Analysis and Suggested Synthesis. *Journal of Public Policy*. Vol. 6/1. pp. 21–48.
- Setényi J. (2012): Az Európai Szociális Alap értékelése (2000-2006). Értékelés és politika. *Educatio*. Vol. 24/3. Budapest. pp. 438 – 448.
- Snyder, J., Bolin, F., and Zumwalt, K. (1992): Curriculum implementation. In: Jackson, P. W. (ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. Macmillan. New York. pp. 402-435.
- Sokolowska, D., de Meyere, J., van Graf, M., Rovsek, B. and Peeters, W. (2014): Intended, implemented and attained MST curricula across Europe: What can research tell us? In:

- Constantinou, C. P., Papadouris, N. and Hadjigeorgiou, A. (eds.): *Science Education Research for Evidence-based Teaching and Coherence in Learning*. ESERA Conference.
- Stoll, L. and Louis, K. S. (eds.) (2007): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press. London.
- Szivák J. és Verderber Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In: Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. pp. 103-122.
- Thijs, A. and van den Akker, J. (ed.) (2009): *Curriculum in development*. SLO. Enschede.
- Murray, T. R. (1994): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethwait, T., Neville Clark, R. Burton, and G. R. Neave (eds.): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Elsevier Science. Oxford.
- Letschert, J. (ed.) (2005): *Curriculum development re-invented*. SLO. Leiden.
- van Twist, M. van der Steen, M., Kleiboer, M., Scherpenisse J. and Theisens H. (2013): *Coping with very weak primary schools toward smart intervention in Dutch education policy. A Governing Complex Education Systems Case Study*. OECD. Paris.
- Varga A. (szerk.) (2015): *Gyakorlat-Reflexió-Innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. OFI. Bp.
- Vass V. (2004): *NAT START – A Nemzeti alaptanterv implementációs terve*. Oktatási Minisztérium. Kézirat.
- Vermunt, J. D. and Endedijk, M. D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. Vol. 21. pp. 294–302.
- Vermunt, J. D. and Verloop, N. (1999): Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*. Vol. 9. pp. 257–280.
- Vespoor, A. (1986): *Implementing Educational Change: The World Bank Experience. Discussion Paper. Education and Training Series*. The World Bank. Washington DC.
- Westfall-Greiter, T. (2013): *The Lerndesigner-Network in Transition*, National Center for Learning Schools for the Ministry of Education, Art and Culture. System Monitoring Note 1. Austria. OECD CERI. Paris.
- Winter, S. C. (2012): Implementation. In: Peters, B G. and Pierre, J. (ed.): *The Sage Handbook of Public Administration*. Sage. London.
- World Bank (2004): *Aid Effectiveness and Financing Modalities*. Paper prepared for Development Committee Meeting, 2 October. World Bank. Washington DC.

Zinkevičiene, N. (2004): *How to examine educational organization absorptive capacity in the aspect of pedagogical innovations?* European Conference on Educational Research Post Graduate and New Researcher Pre-Conference. University of Crete. Heraklion.

### A dolgozat témájában megjelent saját publikációk

Fazekas Á. (2018): The impact of EU-funded development interventions on teaching practices in Hungarian schools. *European Journal of Education*. Vol. 53/3. pp. 377-392.

Fazekas Á. (2018): Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 1. pp. 42-58.

Fazekas Á., Sági M., Halász G. és Horváth L. (2018): *Az oktatási innovációs folyamatok elemzése meglévő adatbázisok másodelemzésével*. ELTE PPK. Kézirat. doi: [https://ppk.elte.hu/file/Secondary\\_data\\_analysis\\_JAV\\_\\_HG\\_-\\_2018.03.06\\_.pdf](https://ppk.elte.hu/file/Secondary_data_analysis_JAV__HG_-_2018.03.06_.pdf)

Fazekas Á., Halász G. és Horváth L. (2017): Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 4. pp. 26-43.

Fazekas Á. and Imre A. (2016): Elements of New Public Management in the context of the Hungarian education system, 1990-2010. In: Gunter, H. (eds.): *New Public Management and the Reform of Education: European lessons for policy and practice*. Routledge. Abingdon. pp. 141-155.

Fazekas Á. (2016): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételről*. ELTE PPK. Kézirat. doi: <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/101579-e.jelentés-2016-01.pdf>

Fazekas Á., Horváth L. és Baráth T. (2015): Az iskolák tanulószervezeti működésének modellje In: Tóth P. és Holik I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. pp. 23-32.

Fazekas Á. és Halász G. (2015): Az oktatási innovációk világa. A tanulásszervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. ELTE PPK. Kézirat. doi: <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf>

Anka Á., Baráth T., Cseh Gy., Fazekas Á., Horváth L., Kézy Zs., Menyhárt A. és Sipos J. (2016): *Dél-alföld megújuló iskolái*. SZTE. Szeged.

Fazekas Á. (2015): Eredményes iskolák – változó gyakorlatok. *Új Pedagógiai Szemle* Vol. 5/6. pp. 29-50.

- Fazekas Á. és Halász G. (2015): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. ELTE PPK. Kézirat. doi: <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/12/4.-Szintézis-tanulmány.pdf>
- Fazekas Á. (2015): *The impact of EU-funded development interventions on teaching practices in Hungarian schools*. ECER Conference. Budapest.
- Fazekas Á. (2015): *A pedagógiai innovációt támogató tudásmenedzsment eszközei*. OFI. Kézirat. doi: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/produktum>
- Balázs É., Fazekas Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Kovács I. V., Molnár L., Szöllősi T., Vámos Á. és Wolfné Borsi J. (2015): *Okos Köznevelés: Javaslat a Nemzeti oktatási innovációs stratégia kiegészítésére - NOIR+ stratégia*. ELTE PPK. Kézirat. doi: [http://ppkteszt.elte.hu/file/NOIR\\_HG.pdf](http://ppkteszt.elte.hu/file/NOIR_HG.pdf)
- Halász G., Fazekas Á., Kovács I. V. és Lénárd S. (2015): *A közoktatás innovációs és tudásmenedzsment rendszerének elméleti megalapozása és fejlesztési irányai*. OFI. Kézirat. doi: <http://www.ppk.elte.hu/nevtud/fi/innova/produktum>
- Fazekas Á. és Halász G. (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 4. pp. 23-42.
- Fazekas Á. (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei. *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 1. pp. 15-42.
- Fazekas Á. (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 4. pp. 43-66.
- Fazekas Á. (2014): Közép-európai oktatásfejlesztési programok. In: Szabolcs É. és Garai I. (szerk.): *Neveléstudományi kutatások közben: Válogatás doktori hallgatók munkáiból*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. pp. 101-114.
- Fazekas Á. és Halász G. (2012): Az implementáció világa: Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. ELTE PPK. Kézirat. doi: <http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Halasz-20131.pdf>
- Fazekas Á. (2012): Nemzeti kurrikulumok reformjai. ELTE PPK. Kézirat. doi: [http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012b-Nemzeti\\_kurrikulumreformok1.pdf](http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2012/09/Fazekas-2012b-Nemzeti_kurrikulumreformok1.pdf)
- Fazekas Á., Halász G., Molnárné Stadler K., Németh Sz., Ollé J., Sántha K., Ütőné Visi J. és Vass V. (2012) A pedagógiai rendszerek általános hatás- és bevértésvizsgálati rendszere In:

- Falus I., Környei L., Németh Sz. és Sallai É. (szerk.): *A pedagógiai rendszer: Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio. Budapest. pp. 209 -243.
- Fazekas Á. (2011): A közvetítő intézmények szerepe az implementációs folyamatokban. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú Implementáció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. pp. 77-95.
- Fazekas Á. (2011): A HEFOP 3.1.3 "Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra" program bevezetése. In: Kerber Zoltán (szerk.): *Sokarcú Implementáció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. pp. 41-63.

## MELLÉKLETEK



## A disszertáció struktúrája

Köszönetnyilvánítás

Bevezetés

A problématerület jelentősége, időszerűsége

A disszertáció felépítése

A kutatás bemutatása

Kutatási kérdések és hipotézisek

A kutatás szakaszai és szervezeti keretei

A kutatás elméleti szakasza

A kutatás empirikus szakaszai

A kutatás szervezeti háttere

Korlátok és kutatásetikai kérdések

Az implementáció kutatása

Implementációs összefüggések

A beavatkozások hatása és a „forrásmegkötő képesség”

Az abszorpció

Az abszorpciós kapacitás

A fejlesztési beavatkozások közege: a kontextus

A beavatkozásokat fogadó kontextus jelentősége

A változásokat meghatározó aktorok dinamikája

A beavatkozások által generált közegek jellemzői

A beavatkozásokat fogadó rendszerek komplexitása

A fejlesztési beavatkozások és a komplex oktatási rendszerek szintjei

A komplex rendszerek szintértelmezései

A mezoszint és implementációs funkciói

Az idő problémaköre

Az idő értelmezési keretei

A beavatkozások fejlődése

Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése

A fejlesztési beavatkozások logikája és a menedzsment

Az implementáció menedzselésének eszközei

Az értékelés szerepe az implementációs folyamatokban

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása

A kurrikulum, mint fejlesztési terep

A kurrikulum fejlesztését célzó programok

A pedagógusok tanulása

A pedagógustanulás szervezeti dimenziója

A hazai kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak vizsgálata: elméleti modellek és módszerek

Az empirikus kutatást orientáló elméleti modellek és változók

Az adatgyűjtés és vizsgálat módszerei és eszközei

A központi programokhoz kapcsolódó dokumentumok elemzése

A makroszintű szereplőkkel folytatott beszélgetések

A kérdőíves adatfelvételek

Intenzív terepmunkán alapuló vizsgálatok

A vizsgált fejlesztési programok és ezek kontextusa

A közoktatás fejlesztésének kelet-közép-európai kontextusa

A kurrikulum fejlesztését megcélzó hazai programok

A közoktatást érintő operatív programok

A kompetencia alapú oktatás elterjedését támogató fejlesztési beavatkozások

Az esélyegyenlőséget támogató fejlesztési beavatkozások

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tipológiája

A kutatásban részt vett intézmények és pedagógusok főbb jellemzői

A kérdőíves adatfelvétel adatbázisai és a résztvevők jellemzői

A komplex terepmunkába bevont iskolák jellemzői

A programok által kiváltott tartós és mély hatás

A fejlesztési beavatkozások hatását mérő elsődleges változók

A beavatkozások átfogó hasznossága és eredményessége

A pedagógiai gyakorlat változása

A tanulók tantárgyi eredményességének és tanulási motivációjának változása

A programok tartós hatása

A programok hatását mérő konstruált összetett változók

Az összetett változók kialakítása

Az elemzésekben használt hatásmutatók kiválasztása és értékük alakulása

A beavatkozások megvalósulásának jellegzetességei

A fogadó közeg hatása

Tudásintenzív iskolák

Vezetési jellemzők

A tanári tanulás

Horizontális együttműködés

A tanulást és tudásmegosztás támogató légkör

Adatokkal dolgozó iskolák

Fejlesztési aktivitás

A tág értelemben vett tudásintenzív jelleg

Az egyéni jellemzők hatása

A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános sajátosságok

A programhoz csatlakozás motivációja

A korábban alkalmazott tanulásszervezési módszerek

Az egyéni jellemzők szerepe alacsony tudásintenzitású szervezetekben

A programsajátosságok hatása

A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános programsajátosságok

A programsajátosságok szerepe alacsony tudásintenzív szervezetekben

Konklúzió

A fejlesztési programra vonatkozó megállapítások

Az országos/rendszerszintű szereplők sajátosságait érintő megállapítások

Az iskolákra vonatkozó megállapítások

Az egyes pedagógusokra vonatkozó megállapítások

Átfogó következtetések

Hivatkozások

Ábrák, táblázatok és keretes írások jegyzéke

Ábrajegyzék

Táblázatok

Keretes írások

Mellékletek

A kérdőíves adatfelvétel eszközei

Felkérő levél

Igazgatói elektronikus kérdőív

Kérdőbiztosok által felvett vezetői kérdőív kiegészítő kérdései

Pedagógus elektronikus kérdőív

Kérdőbiztosok által felvett pedagógus kérdőív kiegészítő kérdései

Esettanulmány protokoll

Megkérdezett makroszintű szakértők

Elemezett dokumentumok

Változók eszközök szerinti megoszlása

Elemzések adattáblái

## Kutatási kérdések és hipotézisek rendszere

Abszorpció problémaköre	Program	Ország	Szervezet	Egyén
Kontextus	Mely fejlesztési programok lehetnek képesek alakítani azon környezeti feltételeket, amelyek erős hatással vannak a makroszintű abszorpcióra?	Mely környezeti feltételek lehetnek erős hatással az országos szintű abszorpcióra?	Mely környezeti feltételek lehetnek erős hatással a szervezeti abszorpcióra?	Mely környezeti feltételek lehetnek erős hatással az egyéni szintű abszorpcióra?
	Feltételezhetően a komplex modellre épülő fejlesztési programok erősen alakíthatják nemcsak a megcélzott gyakorlatot, de annak kontextusát is.	Az országos szintű abszorpciót feltételezhetően erősen befolyásolják a forrásfelszívó és felhasználó képességet meghatározó környezeti feltételek (lásd makroszintű vonatkozó hipotézis).	A szervezeti abszorpciót feltételezhetően erősen meghatározzák a forrásfelszívó és felhasználó képességet meghatározó környezeti feltételek (lásd mikroszintű vonatkozó hipotézis).	Az egyéni szintű abszorpciót feltételezhetően erősen meghatározzák olyan az környezeti feltételek, mint a szakmai horizontális kapcsolatok erőssége, vagy a kollégák és szülők elvárásai.
Ágenssek	Milyen típusú fejlesztési programok esetében várható inkább, hogy nem utózik a makroszintű abszorpció az erős hatással lévő aktorok ellenállásába?	Mely aktorok lehetnek erős hatással az országos szintű abszorpcióra?	Mely aktorok lehetnek erős hatással az intézményi szintű abszorpcióra, mi jellemzi az ő dinamikájukat?	Mi határozza meg azt, hogy adott pedagógus képes-e magas szintű abszorpcióra?
	Feltételezhetően azon programok megvalósítása nem tűközik jelentős ellenállásba, amelyek megvalósítása nem fenyegeti a komoly befolyással rendelkező szereplők tömegeinek érdekeit, amelyek támogatják a szereplők korai bevonását, amelyek lehetővé teszik az egyéni igényekhez igazított helyi szintű megvalósítási módokat.	Feltételezhetően egy adott fejlesztés megvalósítására hatással lévő ágenssek száma különösen tág, de meghatározhatóak azok a csoportok, akik jelentős befolyással vannak (lásd makroszintű vonatkozó hipotézis).	Feltételezhetően egy adott iskola abszorpciójára hatással lehetnek az érintett pedagóguscsoportok mellett a nem pedagógus iskolai dolgozók, a szülők, az iskola életéhez kapcsolódó más iskolák és pedagógiai szolgáltatók (lásd mikroszintű vonatkozó hipotézis).	Feltételezhetően azon pedagógusok képesek inkább magasabb szintű abszorpcióra, akik véleménye szerint az adott beavatkozás megoldást hozhat egy jól érzékelhető, gyakorlati problémára, akik változáshoz való viszonya alapvetően pozitív, és akik számára gyakorlat megvalósztatása nem jár jelentős kockázattal.
Szintek közötti interakciók	Milyen típusú fejlesztési programok segítik leginkább az abszorpciót elősegítő szintek közötti interakcióit?	Mely részvevői rétegek lehetnek a legmeghatározóbbak a fejlesztési programok megvalósítása szempontjából, illetve ezek milyen interakciókon keresztül tudják a leginkább segíteni a beavatkozások megvalósulását?	Az intézményi szintű programmegvalósítás szempontjából mely fejlesztési elemekkel való interakció a leginkább meghatározó, illetve milyen típusú együttműködések segítik leginkább a sikeres implementációt?	Mely feltételek kedveznek a leginkább annak, hogy adott pedagógus termékeny, a fejlesztési programok megvalósítását segítő interakcióban legyen nem iskolai kollégákkal?
	Feltételezhetően azok a programok segítik leginkább a szintek közötti interakcióit, és ezáltal a magasabb abszorpciót, melyek hatékony együttműködési formák kialakulását követelik meg.	Feltételezhetően különös szerepe van az abszorpció elősegítésében azoknak a rétegeknek, amelyek képesek közvetíteni az egymással nehezen kommunikáló központi-tervezői és megvalósítói rétegek között.	Feltételezhetően kiemelt szerepe van az iskolák horizontális együttműködésének, illetve a fejlesztések megvalósításához professzionális szakmai segítséget nyújtó rétegekkel való együttműködéseknek.	Feltételezhető, hogy azt, vajon az adott pedagógus termékeny, a fejlesztési programok megvalósítását segítő interakcióban van-e más szervezetekben dolgozó kollégákkal, jelentősen befolyásolja a munkahelyi környezete, a megvalósított program sajátosságai, illetve egyéni jellemzői is.
Idő	Milyen típusú fejlesztési programok esetében várható, hogy az elért eredmények hosszabb távon is fenntarthatók lesznek?	Az idő mely értelmezési keretei segíthetik leginkább az abszorpció folyamatok természetének megértését és várható hatásainak bejósolását?	Adott intézmény életében milyen időtervezők kapcsolódnak a fejlesztési beavatkozások megvalósításához?	A pedagógusok egyéni abszorpció folyamatának időkereteit milyen tényezők befolyásolják leginkább?
	Feltételezhetően azon programok esetében várható, hogy az eredmények hosszabb távon is fenntarthatóak lesznek, melyek tervezése érzékeny a helyi szintű sajátosságokra, illetve képes kezelni a változó igényeket és feltételeket.	Feltételezhetően az abszorpció folyamatok megértése a projektmegvalósítás sajátos időkereteinek figyelembevételével lehetséges, mely többek között lehetőséget ad a megvalósítás főbb ciklusainak vizsgálatára.	Feltételezhetően minden intézmény más időkeretek mellett képes változást elérni saját pedagógiai gyakorlatában.	Feltételezhetően meghatározhatóak olyan gyorsító és lassító tényezők, melyek jellemzően elősegítik, illetve gátolják a beavatkozások egyéni szintű megvalósítását.
Menedzsment	Milyen típusú fejlesztési programok képesek a leghatékonyabb menedzsmentet biztosítani?	Mely menedzsmenteszközök alkalmazásával segíthető leginkább a beavatkozások megvalósítása?	Mely szervezeti szintű menedzsment eszközök segítik leginkább elő, hogy a fejlesztési beavatkozások hosszú távon képesek legyenek támogatni az iskolák eredményességét?	Mely menedzsmenteszközök tudják a leginkább támogatni a pedagógusok abszorpcióját?
	Feltételezhetően a különböző szintek menedzsmenteszközeire egyaránt hatással levő programok lehetnek alkalmasak arra, hogy az abszorpció folyamatokat hatékonyan segítsék.	Tekintettel arra, hogy az abszorpció folyamatok komplex rendszerekben zajlanak, feltehetően a komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök segíthetik leginkább a beavatkozások megvalósulását.	Feltételezhetően azok a helyi szintű menedzsmenteszközök támogatják leginkább az intézményi abszorpciót, melyek általában is segítik az iskolák tanulószervezeti jellegét és dinamikus kapacitását.	Feltételezhetően azon menedzsmenteszközök bizonyulhatnak a leghatékonyabbnak az egyéni szintű abszorpció támogatása terén, melyek különös hatékonysággal segítik a pedagógusok munkahelyi tanulásának megvalósulását.