

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Vezetője: Prof. Dr. Halász Gábor, egyetemi tanár

TANULÁS-TANÍTÁS PROGRAM

Vezetője: Prof. Dr. Vámos Ágnes, egyetemi tanár



Fazekas Ágnes

KÖZOKTATÁS-FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK HATÁSMECHANIZMUSAI

Doktori (PhD) értekezés

TÉMAVEZETŐ: PROF. DR. HALÁSZ GÁBOR EGYETEMI TANÁR

A BÍRÁLÓ BIZOTTSÁG:

ELNÖK: PROF. DR. FARAGÓ KLÁRA, PROFESSOR EMERITUS, ELTE PPK

BELSŐ BÍRÁLÓ: DR. GYŐRI JÁNOS, HABIL., EGYETEMI DOCENS, ELTE PPK

KÜLSŐ BÍRÁLÓ: DR. VARGA ATTILA, PHD, TUDOMÁNYOS FŐMUNKATÁRS, EKE

TITKÁR: DR. LÉNÁRD SÁNDOR, HABIL., EGYETEMI DOCENS, ELTE PPK

TAGOK: DR. KECZER GABRIELLA, HABIL., EGYETEMI DOCENS, SZTE

DR. SZIVÁK JUDIT, HABIL., EGYETEMI DOCENS, ELTE PPK

DR. HORVÁTH H. ATTILA, HABIL., EGYETEMI DOCENS, ELTE PPK

DR. SETÉNYI JÁNOS, CSC, CÍMZETES EGYETEMI TANÁR, EKE

2018. november

Tartalom

Köszönetnyilvánítás	5
Bevezetés.....	8
A problématerület jelentősége, időszerűsége	9
A disszertáció felépítése	14
A kutatás bemutatása.....	16
Kutatási kérdések és hipotézisek	16
A kutatás szakaszai és szervezeti keretei	21
A kutatás elméleti szakasza	21
A kutatás empirikus szakaszai	25
A kutatás szervezeti háttere	26
Korlátok és kutatásetikai kérdések	29
Az implementáció kutatása	32
Implementációs összefüggések	42
A beavatkozások hatása és a „forrásmegkötő képesség”	45
Az abszorpció	46
Az abszorpciós kapacitás	49
A fejlesztési beavatkozások közege: a kontextus	56
A beavatkozásokat fogadó kontextus jelentősége	56
A változásokat meghatározó aktorok dinamikája	58
A beavatkozások által generált közegek jellemzői	62
A beavatkozásokat fogadó rendszerek komplexitása	65
A fejlesztési beavatkozások és a komplex oktatási rendszerek szintjei	69
A komplex rendszerek szintértelmezései	69
A mezoszint és implementációs funkciói	71
Az idő problémaköre	74
Az idő értelmezési keretei	74
A beavatkozások fejlődése	76
Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése	79
A fejlesztési beavatkozások logikája és a menedzsmet	79
Az implementáció menedzselésének eszközei	83
Az értékelés szerepe az implementációs folyamatokban	86
A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása	90
A kurrikulum, mint fejlesztési terep	90
A kurrikulum fejlesztését célzó programok	94
A pedagógusok tanulása	98
A pedagógustanulás szervezeti dimenziója	104
A hazai kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak vizsgálata: elméleti modellek és módszerek	110
Az empirikus kutatást orientáló elméleti modellek és változók	111

Az adatgyűjtés és vizsgálat módszerei és eszközei	115
A központi programokhoz kapcsolódó dokumentumok elemzése	116
A makroszintű szereplőkkel folytatott beszélgetések	117
A kérdőíves adatfelvételek	119
Intenzív terepmunkán alapuló vizsgálatok	124
A vizsgált fejlesztési programok és ezek kontextusa	126
A közoktatás fejlesztésének kelet-közép-európai kontextusa	127
A kurrikulum fejlesztését megcélzó hazai programok	135
A közoktatást érintő operatív programok	136
A kompetencia alapú oktatás elterjedését támogató fejlesztési beavatkozások	139
Az esélyegyenlőséget támogató fejlesztési beavatkozások	143
A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tipológiája	146
A kutatásban részt vett intézmények és pedagógusok főbb jellemzői	149
A kérdőíves adatfelvétel adatbázisai és a résztvevők jellemzői	149
A komplex terepmunkába bevont iskolák jellemzői	157
A programok által kiváltott tartós és mély hatás	160
A fejlesztési beavatkozások hatását mérő elsődleges változók	161
A beavatkozások átfogó hasznossága és eredményessége	161
A pedagógiai gyakorlat változása	165
A tanulók tantárgyi eredményességének és tanulási motivációjának változása	169
A programok tartós hatása	171
A programok hatását mérő konstruált összetett változók	174
Az összetett változók kialakítása	174
Az elemzésekben használt hatásmutatók kiválasztása és értékük alakulása	176
A beavatkozások megvalósulásának jellegzetességei	179
A fogadó közeg hatása	180
Tudásintenzív iskolák	180
Vezetési jellemzők	184
A tanári tanulás	187
Horizontális együttműködés	188
A tanulást és tudásmegosztás támogató légkör	192
Adatokkal dolgozó iskolák	193
Fejlesztési aktivitás	195
A tág értelemben vett tudásintenzív jelleg	196
Az egyéni jellemzők hatása	197
A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános sajátosságok	198
A programhoz csatlakozás motivációja	201
A korábban alkalmazott tanulásszervezési módszerek	203
Az egyéni jellemzők szerepe alacsony tudásintenzitású szervezetekben	205
A programsajátosságok hatása	209
A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános programsajátosságok	210
A programsajátosságok szerepe alacsony tudásintenzív szervezetekben	214
Konklúzió	217
A fejlesztési programra vonatkozó megállapítások	217
Az országos/rendszerszintű szereplők sajátosságait érintő megállapítások	219

Az iskolákra vonatkozó megállapítások	221
Az egyes pedagógusokra vonatkozó megállapítások	223
Átfogó következtetések	225
Hivatkozások	227
Ábrák, táblázatok és keretes íráások jegyzéke	248
Ábrajegyzék	248
Táblázatok	250
Keretes íráások	255
MELLÉKLETEK	256
A kérdőíves adatfelvétel eszközei	257
Felkérő levél	257
Igazgatói elektronikus kérdőív	259
Kérdezőbiztosok által felvett vezetői kérdőív kiegészítő kérdései	274
Pedagógus elektronikus kérdőív	281
Kérdezőbiztosok által felvett pedagógus kérdőív kiegészítő kérdései	297
Esettanulmány protokoll	302
Megkérdezett makroszintű szakértők	307
Elemezett dokumentumok	308
Változók eszközök szerinti megoszlása	312
Elemzések adattáblái	317

Köszönetnyilvánítás

E disszertáció több éves intenzív kutatási munka eredménye, amelyet számos szakértő, kutató, hallgató, gyakorló pedagógus és más ágazatban dolgozó szakember segített. Tekintettel a terjedelmi korlátokra nincs lehetőségem felsorolni mindenkit, akinek köszönettel tartozom. Így az alábbiakban csak néhány olyan személyt, illetve csoportot emelek ki, akiknek különösen nagy hatása volt e munka alakulására, jelezve, hogy a támogatók köre szélesebb volt, és remélve, hogy személyesen lehetőségem lesz köszönetet mondanom nekik is.

Mindenekelőtt köszönettel tartozom témavezetőmnek, *Halász Gábornak*, akinek jelentős és közvetlen hatása volt a doktori kutatás egészére. Az ő irányítása és támogatása mellett született meg e kutatás kezdeti gondolata, koncipiálása, lebonyolítása során pedig a klasszikusnak mondható orientáló, támogató szerepet jelentősen túllépve segítette munkámat. A kutatás megalapozó szakaszában szisztematikusan bővítette a látóteremben lévő nemzetközi kutatási eredményeket, segített megérteni a hazai oktatásfejlesztési gyakorlat alakulása mögötti dinamikákat, illetve lehetővé tette, hogy személyen is megismerkedjem az utóbbit alakító szereplőkkel. Az empirikus adatfelvételt megelőzően a kapcsolódó stratégiai döntések mellett az olyan operatív elemekben is támogatást nyújtott, mint a kérdőívek legapróbb megfogalmazási kérdései, vagy a nagymintás adatfelvétellel kapcsolatos kiküldési nehézségek menedzselése. Állandó támogatást nyújtott a statisztikai adatelemzések során mind az alkalmazott eljárások, mind pedig a feltárt összefüggések értelmezése terén, a közös esettanulmányok alkalmával pedig a kvalitatív kutatási eljárások alkalmazását és a látottak elemzését segítette. Továbbá számos közös publikáció létrehozásával lehetővé tette számomra a kutatási eredmények megfelelő kommunikálási technikáinak elsajátítását. Külön hálával tartozom témavezetőmnek, hogy kutatásom OTKA támogatás mellett tudott megvalósulni, melynek köszönhetően olyan erőforrások kapcsolódtak a kutatáshoz, amelyek nélkül az itt bemutatott feltérési munkának csak a töredéke valósulhatott volna meg. Utóbbi keretében alakult ki az a négy éven át tartó intenzív közös munka is, aminek néhány elemére fentebb utaltam.

Köszönettel tartozom mindazoknak, akik szakmai véleményükkel segítették a kutatást, tanulmányozták a kutatási terveket, koncepciókat és a született eredményeket. Kiemelt köszönet illeti az OTKA kutatáshoz kapcsolódó szakmai tanácsadó testület tagjait, *Balázs Évát*, *Setényi Jánost* és *Wolfné Borsi Juliannát*, akik javaslatainak direkt

implikációi voltak többek között a kutatásban megkérdezett szereplők körére, az alkalmazott eszközökre, valamint az eredmények értelmezésére és kommunikálására. Hasonlóképpen kiemelt köszönettel tartozom a disszertációt belső műhelyvitán véleményező opponenseimnek, *K. Nagy Emesének* és *Szivák Juditnak*, akik javaslatai együttesen nagyban segítettek az értekezés végleges formájának kialakítását. Továbbá külön köszönettel tartozom az OTKA kutatás olvasószerkesztőjének, *Simon Máriának*, aki a nyelvi korrekciók mellett számos tartalmi területen növelte a kapcsolódó írásos dokumentumok színvonalát.

Köszönet az *ELTE PPK*, és ezen belül is kiemelten a *Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ*, illetve a későbbi *Felsőoktatás és Innovációkutató Csoport* munkatársainak, és a hozzá kapcsolódó hallgatóknak. Különösen *Kovács István Vilmosnak* és *Szóllósi Timeának*, akik a kutatás egésze alatt segítettek a kapcsolódó munkafolyamatokat. Továbbá *Horváth Lászlónak*, *Mertz Gábornak*, *Olasz Líviának*, *Pálvölgyi Krisztiánnak*, *Pillár Zsófiának*, *Schnellbach Máténak*, *Vida Júliának*, akik meghatározott kutatási időszakokban nyújtottak kiemelt jelentőségű szakmai támogatást.

Köszönettel tartozom a *Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-tanítás Program* vezetőjének, *Vámos Ágnesnek*, aki a hagyományos támogatási szerepen túl, jelentősen segítette a kutatási eredmények disszeminálását. Köszöm a doktori iskola oktatóinak, különösen *Vass Vilmosnak*, *Nahalka Istvánnak* és *Réthy Endrénének*, hogy kurzusaikkal számos területen segítettek a kutatáshoz szükséges tudáshéttér kialakulását.

A kutatás technikai megvalósításának hatékony támogatásáért köszönettel tartozom a *Neveléstudományi Doktori Iskola* munkatársainak, különösen *Ganev Ildikónak* és *Barna Ildikónak*, az *ELTE PPK Gazdasági Hivatalának*, az *OTKA Irodának* és a *Klebelsberg Intézményfenntartó Központnak*.

Köszönöm a kutatáshoz közvetlenül nem kötődő kollégáknak, különösen *Cseh Györgyinek*, *Imre Annának*, *Keczer Gabriellának*, *Radó Péternek* és *Varga Attilának*, hogy a velük folytatott kapcsolódó beszélgetések nyomán különösen sokat tanulhattam a fejlesztések megvalósulásáról.

Kiemelt köszönettel tartozom *Baráth Tibornak* és *Kerber Zoltánnak*, akik irányítása mellett hasonló területen zajló hazai kutatásokban dolgozhattam, és akiktől különösen sokat tanulhattam nemcsak a fejlesztések világáról, de a kapcsolódó kutatási irányokról, eszközökről és dilemmákról is.

Köszönetemet fejezem ki *Erdélyi Imrének*, *Genáhl Krisztinának* és *Jakobsenné Szentmihályi Rózsának*, akik lehetővé tették számomra, hogy az iskolák fejlesztési

folyamatait koordináló intézet munkatársaként gyakorlatban ismerhessem meg az általam kutatott világot.

Mindemellett hálával gondolok a kutatás megvalósításának legfontosabb támogatóira, a vizsgálatához kapcsolódó mintegy hatszáz iskolaigazgatóra és több, mint ezer pedagógusra, akik lehetővé tették, hogy vizsgáljuk intézményük működését és oktatási gyakorlatuk változását. Külön köszönet illeti az esettanulmányokhoz is kapcsolódó intézményvezetőket, pedagógusokat, diákokat. Az ő fejlesztési gondolkodásuk, a velük folytatott beszélgetések sok esetben direkt mutattak rá különösen fontos összefüggésekre.

Végül köszönettel tartozom családomnak, akik türelemmel és szeretetteljes támogatással segítették e munka megvalósulását.

Bevezetés

Az elmúlt két évtizedben Magyarországon számos országos szintű, az osztályteremi folyamatokat megcélzó fejlesztési beavatkozás¹ zajlott le, melyek részben a pedagógiai eljárások általános modernizálását, részben jól érzékelhető társadalmi problémák orvoslását célozták. Az időben egymást követő és párhuzamosan futó beavatkozások a közoktatás egészét érintő, átfogó fejlesztési rendszert alkottak. A komplex fejlesztési modellre épülő programok egyaránt hatni próbáltak a pedagógusok tanítási gyakorlatára, az iskolák² szervezeti kultúrájára, és a társadalmi környezet támogató attitűdjeire. A kellően mély hatás elérése és a hosszabb távon is fenntartható eredmények érdekében a beavatkozások az egyes pedagógusokat és iskolákat, az azokat támogató intézményeket, hálózati szerveződéseket is bevonták a modernizációs folyamatokba. A program-értékelésekből jól látható, hogy bár a beavatkozások sok esetben képesek voltak lehatolni az osztályteremi folyamatok szintjére és ott valós változásokat idéztek elő, egészen más hatást tudtak elérni a különböző iskolai környezetekben.

Jelen értekezés arra keresi a választ, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó beavatkozások milyen feltételek mellett és mely területeken fejthetnek ki mély és tartós hatást. *Célja* feltárni azokat az általános elméleti összefüggéseket, amelyek meghatározzák, hogy a központi szintről induló kurrikulum-fejlesztési programok³ képesek-e elérni az osztálytermi gyakorlatot érdemleges mértékben, a beavatkozások lezárulása után hosszabb távon is fennmaradóan alakítani a tanári viselkedést, az alkalmazott tanulásszervezési módszereket és eszközöket. Így bár az itt bemutatott kutatás elsősorban az oktatásfejlesztés általános elméleti összefüggéseinek feltárása irányult, természetéből adódóan a hazai oktatásfejlesztési és implementációs tudás bővítéséhez is hozzájárulhat. Tekintettel arra, hogy az elmúlt két évtizedben

¹ A „fejlesztési beavatkozás” és „fejlesztési program” fogalmakat e disszertációban általában szinonimaként használjuk. Erről részletesebben lásd „A kurrikulum fejlesztését célzó programok” c. részt.

² Az értekezés kutatási fókusza a közoktatási intézményekre irányul. A fogalmazás egyszerűsége kedvéért az értekezés egészében iskoláknak nevezzük ezen intézmények körét. Az elméleti keretekben, illetve a programok bemutatása során is ezt az elnevezést használjuk, bár azok a tanulmányok, dokumentumok, amelyekből a kapcsolódó tudás származik, sok esetben a köznevelési intézmények teljes körét említik. Ebből kiindulva, illetve az alapján, hogy a közoktatási és köznevelési intézmények fejlesztési mechanizmusai nem állnak távol egymástól, a jelen értekezésben iskolák vonatkozásában megfogalmazott összefüggések nagy része könnyen adaptálható az iskola előtti nevelés pedagógiai gyakorlatának megváltoztatására is.

³ E fogalmat ebben az értekezésben a lehető legtágabb értelemben használjuk, beleértve ebbe a tanulási környezet szinte minden releváns elemét. A kurrikulum fogalmát „A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása” c. részben részletesen értelmezzük.

Magyarországon csak ritkán valósultak meg tisztán hazai forrásból oktatásfejlesztési beavatkozások, a vizsgálati terepet az uniós forrásokból finanszírozott fejlesztések adták.

Az értekezés elsődleges *kiindulópontja*, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat megváltoztatását célzó fejlesztési beavatkozások olyan kurrikulum-fejlesztésként értelmezhetők, amelyek kimenetét nagymértékben meghatározza az implementációs folyamatok eredményessége. Így a disszertáció kiemelten támaszkodik a kurrikulum-elméleti, illetve az implementációkutatások eredményeire. További fontos kiindulópont, hogy a hatásmechanizmusok megértéséhez nélkülözhetetlen a különböző típusú beavatkozások és fogadó közegek (iskolák, pedagóguscsoportok) megkülönböztetése, illetve ezek lehetséges találkozásainak feltárása. Mindez szükségessé tette, hogy az itt bemutatott kutatás egyaránt kiterjedjen mikro- és a makroszintű folyamatokra: egyrészt elemezze a lehetséges összefüggéseket a fejlesztési beavatkozások jellemzői és a fejlesztések iskolákra, különös tekintettel a pedagógiai folyamatokra gyakorolt hatása között, másrészt vizsgálja az intézmények és a pedagógusok változási képességét, illetve azt, hogy meghatározott egyéni és intézményi sajátosságok mellett, várhatóan milyen külső támogatási formák bizonyulnak a leghatékonyabbnak.

A problématerület jelentősége, időszerűsége

A nemzetközi tanulói kompetenciamérések – mindenekelőtt a 2000-es években indult PISA vizsgálat – időről időre átható erővel mutatnak rá az oktatási rendszerek eredményessége és ekképpen a humánkapacitások kihasználtsága közötti különbségekre. A kiemelt szakmai, társadalmi és politikai figyelemmel kísért mérések olyan versengő nemzetközi erőter kialakulását idézték elő, ahol a tanulói eredményesség, az oktatás minősége, illetve az oktatáspolitikák hatékonysága stratégiai prioritássá vált (Fazekas-Halász, 2014b). Ennek megfelelően az ezredforduló után *Magyarországon* is előtérbe került az oktatásfejlesztés ügye mind az alkalmazott módszerek, mind az infrastruktúra, mind pedig a szervezeti működés vonatkozásában. E törekvések az *Európai Unióhoz* való csatlakozás után korábban nem ismert lendületet vettek. 2004 és 2012 között a közoktatási intézmények több mint harmada kapcsolódott legalább egy olyan fejlesztési programhoz, amely az oktatási gyakorlat megváltoztatását tűzte ki elsődleges, vagy - egyéb fejlesztési területekhez kapcsolódó - járulékos célként. A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások két fő tartalmi vonal mentén jöttek létre: egyrészt megcélzották az oktatási gyakorlat általános *modernizációját* a kompetenciaalapú oktatás

elterjesztésével, másrészt a leszakadó társadalmi csoportok és a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai *integrációjához* kívántak hozzájárulni. Bár az európai strukturális alapokhoz való hozzáférés jelentette azt a fordulópontot, amelyet követően a beavatkozási területeken iskolák tömegeit mozgósították, maguk a fejlesztési irányok nem hoztak éles váltást a hazai oktatásfejlesztési gyakorlatba.

A programok elindulása után 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 programok által kínált módszertani megoldások és a hatásukra formálódó iskolai gyakorlat között határozott különbség volt még azokban az esetekben is, ahol a programok valóban hozzájárultak a pedagógiai eljárások korszerűsítéséhez. A programadaptáció minden részt vevő iskola és pedagógus esetében sajátos módon zajlott, ekképpen a programhatások végtelen diverzitása jött létre. Már az első programozási időszakban – 2004 és 2006 között – is jól érzékelhető volt, hogy ugyanaz a beavatkozás egészen másképp viselkedik a különböző társadalmi helyzetű, pedagógiai felkészültséggel, eredményességgel, alapfeladatokkal működő intézményekben, illetve az egy iskolában dolgozó pedagógusok adaptációs folyamatai is jelentősen eltérhettek egymástól. Így például az első nagy volumenű, a kompetenciaalapú oktatás elterjedését támogató fejlesztési beavatkozás, a *HEFOP 3.1.3* hatásvizsgálata (Papp-Kerber, 2010) azt mutatta, hogy a program az iskolák egy csoportjában fellendítette az infokommunikációs technológiák alkalmazását, egy másikban jelentős fejlődést generált az alkalmazott módszerek terén, míg egy harmadik csoportban semmilyen nyomot sem hagyott maga után. A *HEFOP 3.1.3* megvalósítására vonatkozó, részt vevő igazgatóktól és pedagógusoktól származó alábbi néhány idézet jól érzékelteti azt, hogy egyazon fejlesztési program mennyire más hatásokat képes kiváltani a különböző iskolák körében (lásd 1. keretes írás).

1. keretes írás

A HEFOP 3.1.3 programot megvalósító iskolák és pedagógusaik a program hatásáról

„A részvétel a pályázatban nagyon sokat adott az iskolának, és a presztízsét 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.”

„Az iskola megítélésében a kompetenciafejlesztő program tanítása nem változtatott. (...) nem biztos, hogy jól vagy jobban eladható egy iskola, ha azt hirdeti magáról, hogy HEFOP-os.”

„A bevezetés során mindennel meg tudtak birkózni. A modulrendszer is megtartották, mindenben annyira követik, amennyire lehet, mert jó. Bevált és szeretik.”

„A kompetenciafejlesztő tananyagok rengeteg ötletet adtak a pedagógusok számára, de a tanítás során az is nyilvánvalóvá vált, hogy a feladatok egy jó része (...) diákjainak életkorához nem illik. Ezért nem tartották szigorúan ahhoz magukat a pedagógusok, hogy minden feladatot végig csináljanak a taneszközökből.”

„Az iskolában már 2003 óta működik egy 'szociális, felzárkóztató program' a belépőknek (...) A szociális, életviteli, környezeti kompetenciát tantárgytömbösítésben tanítják. (...) Ha csak lehet, kimennek a tanteremből, úgy tanulnak: pl. bankban, üzletben.”

„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.”

Forrás: Papp-Kerber, 2010

Tekintettel arra, hogy az iskolák tömegeit érintő fejlesztések jelentős szakmai és pénzbeli erőforrásokat igényelnek, az ilyen beavatkozások indításakor általában igény keletkezik a fejlesztések hatásának feltárására és hatásmechanizmusainak megértésére. A *neveléstudományi kutatás* és ezen belül különösen a *tantervelméleti* vagy *kurrikulum-elméleti kutatás* a kilencvenes évek óta szentel kiemelt figyelmet az implementáció kérdésének, bár a terület feltárása már a hatvanas években elkezdődött az Amerikai Egyesült Államok nagy volumenű oktatásfejlesztési programjainak értékelése során (Pinar et al., 1995; Ballér, 2001; Altrichter, 2005). A neveléstudományi kutatáson belül az implementáció-kutatások két fő iránya alakult ki: az egyik *makro perspektívából* az átfogó oktatási reformok megvalósíthatóságát vizsgálja (lásd pl. McDonnel–Elmore, 1987; Mourshed et al., 2010; Murray, 1994), míg a másik *mikro perspektívából* a megvalósítók szintjén elemzi az oktatási változásokat (lásd pl. Fullan, 2008a; OECD, 2013a; Hopkins - Reynolds, 2001). A legtöbb kutatás közös kiindulópontja, hogy a kurrikulumot érintő változtatásokat hosszan tartó, dinamikus és komplex folyamatként értelmezi, felismerve, hogy a fejlesztési környezet folyamatosan változik és a megvalósítást befolyásoló tényezők között komplex kölcsönhatások jelennek meg.

A kapcsolódó vizsgálatok kiemelt figyelmet fordítanak többek között a sikeres és sikertelen változtatások sajátosságainak azonosítására, az idő szerepének feltárására, a különböző menedzsmenteszközök relevanciájára, az érintett szereplők viselkedésének, illetve a fejlesztések kontextusának dinamikájára. A kutatási területhez kapcsolódó problématerületek közül magasan kiemelkedik az utóbbi. Már a nyolcvanas években megfogalmazódott, hogy az implementáció eredményességét vizsgáló kutatásoknak különös figyelmet kell fordítaniuk a különböző kultúrák hatására, hiszen bár az oktatási

eljárások hűségelvű terjesztése régóta nagy gyakorlattal bírt és a huszadik századra pedig különösen jellemző volt, a különböző környezetekben változtatás nélkül adaptált programok szinte soha sem tudnak az eredetihez hasonló pozitív változásokat elindítani (Firestone–Corbett, 1988 idézi Murray, 1994). A sokak számára az implementációkutatások kezdetét jelentő *Rand Change Agent Study* is arra mutat rá, hogy természetes, sőt szükségszerű, hogy egy adott fejlesztési program jelentősen eltérő hatást generáljon minden implementáló iskolában. Az eredményes változtatás feltétele, hogy ne csupán az iskolák és pedagógusai módosítsák mindennapi gyakorlatukat, hanem magukat a fejlesztések által támogatott eljárásokat is formálják, a saját, helyi igényeikhez igazítsák (McLaughlin- Berman, 1975). A komplex rendszerekben indított fejlesztések sikerének titkával foglalkozó, az e területen az egyik legtöbbet idézett szerző, Michael Fullan pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a tervezett és megvalósított kurrikulum közötti szakadék mérséklésére éppen az adhat esélyt, ha a részt vevő iskolák és pedagógusai képessé válnak az adaptálni kívánt modellek helyi feltételeknek megfelelő újragondolására (Fullan, 2008a). A kutatási terület e néhány elemének felvillantása is talán már jól érzékelteti: a kurrikulum-implementáció kutatása olyan fogalmi kereteket kínál, amelyeken belül jól megragadhatók a hazai fejlesztések megvalósítási kérdései.

Az utóbbi két évtizedben a hazai oktatáskutatás és oktatásfejlesztés figyelme is egyre inkább kiterjedt az átfogó oktatási reformok és fejlesztési kezdeményezések gyakorlati megvalósításának kérdéseire, illetve a beavatkozásokra adott mikroszintű válaszok feltérképezésére. Az 1996-ban elfogadott *Nemzeti Alaptantervnek* (Nat) már volt részletes, a megvalósulási folyamatok természetét – ezen belül is az érintett csoportok várható viselkedését – jól értő implementációs stratégiája (Pócze, 1995), illetve a Nat későbbi módosításai során is készültek hasonló stratégiák (lásd pl. Vass, 2004). Ezzel összhangban, az uniós finanszírozású programokhoz is kapcsolódtak a korábbi fejlesztések implementációs tapasztalataira épülő megvalósítási tervezetek (Magyar Köztársaság 2003a; 2003b), illetve a programértékelések is kitértek a megvalósítási sajátosságok elemzésére (lásd pl. Megakom, 2008; Expanzió, 2007, 2011; Setényi, 2012). Az utóbbi években pedig a hazai oktatáskutatás területén is egyre több olyan tudományos igényű munka született, amely a központi intézkedések hatásának feltérképezése mellett a helyi szintű változások természetének megértését is kiemelt célként jelölte meg (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.

Az a kutatás, amelyre e disszertáció épül a kurrikulum-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait jellemző általános elméleti összefüggések feltárására vállalkozott, egyben célja volt az implementáció-kutatás nemzetközi gyakorlatának hazai adaptálása is. Sajátossága, hogy egyaránt foglalkozott makro- és mikroszintű kérdésekkel: Párhuzamosan próbált választ adni arra, hogy *a kurrikulum megváltoztatását célzó fejlesztési programok milyen feltételek mellett lehetnek képesek elérni, hogy az iskolák kritikus tömegében megfelelő irányú, mélységű és hosszabb távon fennmaradó változás következzen be*, illetve hogy *egy meghatározott jellemzőkkel bíró iskola milyen feltételek mellett tudhatja külső fejlesztési programok segítségével fenntartható módon megváltoztatni pedagógiai gyakorlatát*. E kutatás tehát amellet, hogy elméleti-megalapozó szakaszában egyaránt támaszkodott a neveléstudományi implementáció-kutatások két fő irányára, az átfogó oktatási reformok és az oktatási változások kutatására, feltáró szakaszában integrálta is ezeket. A kutatás – hasonlóan a terület korábbi nagy empirikus vizsgálataihoz (lásd pl. Earl et al., 2003; Day et al., 2009) – kiemelt figyelmet fordított a fejlesztések kontextusára, illetve ezen belül is az egyes iskolák szervezeti sajátosságaira. Megkülönböztette azokat az intézményeket, amelyek képesek az adaptált programok helyi szintű újragondolására, és azokat, amelyek szervezeti kapacitásai ezt nem teszik lehetővé. Az iskolák e két csoportjában vizsgálta, miként viselkednek az egyes fejlesztések, milyen programok segíthetik leginkább az eredményesség növekedését, illetve mely pedagóguskompetenciák erősítése mozdíthatja előre a pedagógiai folyamatok fejlesztését.

A kutatás empirikus részének vizsgálati terepét a *Magyarországon* 2004 és 2012 között indított, uniós finanszírozású programok adták, tekintettel arra, hogy az adatfelvétel idején ezek voltak azok a nagyobb volumenű hazai fejlesztések, melyek bevezetése óta eltelt idő lehetővé tette a kutatási kérdések vizsgálatát. E programok kiválasztását indokolta az is, hogy esetükben gazdag tervezési és értékelési dokumentáció volt elérhető, amelyek elemzése nagyban segítette a beavatkozások természetének megértését.

Az itt bemutatott kutatás legfőbb eredménye, hogy több dimenzió mentén is azonosítani tudta, mely fejlesztési közegekben mely beavatkozások bizonyulhatnak a leginkább célravezetőnek. Bár a kutatás célja az általános oktatásfejlesztési összefüggések feltárása volt, természetéből fakadóan hozzájárulhat a fejlesztések

megvalósításához kapcsolódó gyakorlati tudás gazdagodásához is. Mint általában az implementáció-kutatások eredményei, az itt feltárt összefüggések is alkalmasak arra, hogy hasznosuljanak az oktatásügyi döntések előkészítésében, csakúgy, mint az intézményi szintű implementációs folyamatok tervezésében és végrehajtásában.

A disszertáció felépítése

A disszertáció *első, a kutatás egészét bemutató* részében ismerteti a kutatási kérdéseket és hipotéziseket, bemutatja a kutatás főbb jellemzőit, a fontosabb munkafázisokat, illetve az elemzésbe bevont szakirodalom, fejlesztési programok, és résztvevők körét. E bevezető részben ismerkedhetnek meg az olvasók a doktori kutatás szervezeti háttérével, valamint az azonos című OTKA kutatáshoz való viszonyával is. Az értekezés ezt követően három nagyobb tartalmi egységből tevődik össze: ismerteti a téma elméleti kereteit, majd az empirikus kutatási rész sajátosságaival foglalkozik, és végül elemzi annak eredményeit. Döntően ez utóbbi részben történik meg a kutatási kérdések megválaszolása.

A téma elméleti tudásháttérét felvázoló első nagy tartalmi egység három egymásra épülő fejezetet ölel fel. Elsőként átfogó módon elemzi az implementáció, ezen belül a kurrikulumimplementáció problémavilágát, ismerteti az implementáció fogalmát, kutatásának előzményeit, illetve jelentőségét az oktatásfejlesztés területén. Ez követően bemutatja a legjelentősebb implementációs összefüggéseket: ez alkotja a legfontosabb, egyben e tartalmi egység legterjedelmesebb részét. Végül a kurrikulum és a kurrikulumfejlesztés implementációs szempontból releváns témáival foglalkozik. Az elméleti kereteket vázoló fejezetekben történik meg azoknak a főbb kutatási paradigmáknak a bemutatása, amelyek az osztálytermi folyamatokat érintő fejlesztési beavatkozások implementációjának leírásához köthetők. Az elméleti háttér felvázolása több kutatási terület, így többek között a kurrikulum-elmélet és -fejlesztés, az implementáció-kutatás, az oktatási változások kutatása, a közpolitika-kutatás, az értékelés-tudomány, a fejlesztésődés-gazdaságtan, és a projektmenedzsment releváns szakirodalmának áttekintésére épül.

A disszertáció második nagy tartalmi egységében mutatjuk be *a kutatás empirikus szakaszának főbb jellemzőit*. Az olvasók itt tájékozódhatnak az empirikus vizsgálatokat orientáló elméleti modellekről, a változórendszerről, az adatgyűjtés módszereiről és eszközeiről (melyek a kapcsolódó mellékletekből teljes terjedelmükben is

megismerhetők). Emellett e fejezet foglalkozik a kutatásba bevont intézmények, pedagógusok, makroszintű szereplők és egyéb források (pl. elemzett dokumentumok) körével is. Mindennek bemutatása az alkalmaott módszerek szerint rendeződik.

A harmadik nagy tartalmi egység jelenti az első olyan fejezetet, amely empirikus kutatási eredményeket mutat be. E tartalmi egységen belül elemezzük az általunk vizsgált jelentősebb fejlesztési programok implementációs szempontból meghatározó sajátosságait, illetve foglalkozunk a beavatkozások történeti jellegével, valamint kelet-közép-európai kontextusával. A programsajátosságok bemutatása során különös hangsúlyt kapnak a kapcsolódó menedzsment jellegéből és az érintett tartalmi területből következő sajátosságok. A fejezet elsősorban dokumentumelemzésre és központi szereplőkkel folytatott beszélgetésekre épül.

A következő nagy tartalmi egység e programok mikroszintű megvalósításának kérdéseivel foglalkozik és három átfogó fejezetet ölel fel: a kapcsolódó vizsgálatok részletes bemutatását, az intézményi és egyéni szinten mért hatások ismertetését és a (makro és mikroperspektívát szintetizáló) hatásmechanizmusok elemzését. Utóbbi tartalmi egység foglalkozik a kvalitatív és kvantitatív iskolai adatgyűjtés eredményeivel. Ezen belül három tematikus fókusz mentén tárja fel, hogy meghatározott beavatkozások milyen hatásokat lehetnek képesek kiváltani sajátos intézményi és egyéni feltételek mellett.

Az első tematikus fókuszt a *kontextus*, ezen belül is a programokat fogadó *iskolai közeg* adja. A kontextus és a hatásmutatók kapcsolatának bemutatásakor elsődlegesen arra helyeződik a hangsúly, hogy milyen szervezeti működés jellemezte azokat az iskolákat, ahol a legerősebb, illetve leggyengébb programhatásokat lehetett megfigyelni. A második tematikus fókuszt a *pedagógusok egyéni sajátosságai* adták. E fejezetben azoknak az egyéni tényezőknek a bemutatása kapta a legnagyobb hangsúlyt, amelyek a kutatási eredmények szerint lehetővé teszik, hogy az olyan környezetekben dolgozó pedagógusok is képesek legyenek osztálytermi gyakorlatuk fejlesztésére, ahol ez csak ritkán tud megvalósulni. Végül az utolsó tematikus fókuszt a *programsajátosságok* adták. Ez az alfejezet feltárja, mely programsajátosságok segíthetik leginkább a különböző típusú szervezetek és az eltérő sajátosságokkal rendelkező résztvevői csoportok gyakorlatának változását. Fontos itt megjegyezni, hogy a doktori kutatás a programok

jellemzőit több szinten és több forrásból is próbálta feltárni.⁴ Ebben a fejezetben a vezetők és pedagógusok által észlelt programsajátosságok implementációban betöltött szerepének bemutatása történik, de a résztvevők által észleltektől értelmezésében építünk a dokumentumelemzésekből és a központi szereplők által elmondottakból szerzett ismertetekre is. Az utóbbi tájékoztató formák során gyűjtött információk részletes bemutatása a disszertáció elején történik.

A kutatás bemutatása

A doktori kutatás 2010-ben indult az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetében*, majd 2012-től egy sikeres OTKA pályázatnak köszönhetően jelentősen kibővített kapacitásokkal folytatódott.⁵ A kutatás egésze mintegy hat és fél évet ölel fel: az alábbiakban a munka egészének bemutatása történik. E fejezet ismerteti a kutatás céljait, illetve megvalósításának főbb jellemzőit. Bemutatja a legfontosabb kutatási kérdéseket és hipotéziseket, az elméleti megalapozó-szakasz során elvégzett feladatokat, az empirikus kutatási részhez kapcsolódó módszereket és eszközöket, valamint a munka szervezeti hátterét és erőforrásait. A kutatás általános bemutatása mellett az olvasók itt ismerkedhetnek a kutatás a gyakorlati megvalósulásával, az egyes munkafázisokhoz kapcsolódó konkrét feladatokkal, kihívásokkal, illetve a kutatás etikai kérdéseivel és korlátaival is.

Kutatási kérdések és hipotézisek

A doktori kutatás elsődleges célja volt feltárni, milyen törvényszerűségek húzódnak meg a fejlesztési beavatkozások rendkívül eltérő intézményi hatásai mögött. Korábban a problématerületet bemutató fejezetben az olvasók már megismerkedhettek a kérdéskör hátterével: itt a kutatási kérdések és hipotézisek bemutatásával foglalkozunk.

Mint korábban említettük, a kutatás arra az átfogó kérdésre kereste a választ, vajon *a kurrikulum megváltoztatását célzó fejlesztési programok milyen feltételek mellett lehetnek képesek tényleges és tartós változást eredményezni az iskolai és osztálytermi*

⁴ Fejlesztési dokumentumok áttekintése, beszélgetések központi fejlesztő szakemberekkel, részt vevő iskolák körében kérdőíves adatfelvétel és esetelemzések

⁵ A disszertáció szerzője doktori kutatásának második évében témavezetőjével együtt készítette el a doktori kutatásra épülő nyertes OTKA pályázatot (ennek címe „*A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*”, azonosító száma: 101579). A disszertáció alapját képező doktori kutatási programot a szerző a projekt vezető kutatójaként, a témavezetője szakmai irányítása mellett valósíthatta meg. Mindezt „*A kutatás szervezeti háttere*” c. részben ismertetjük részletesen.

szintű folyamatokban. Kiinduló hipotézisünk szerint meghatározhatók olyan általános érvényű elméleti összefüggések, amelyek a fejlesztési programok és a fogadó terep sajátosságainak kölcsönhatását jellemzik. Ezek segítik annak megértését, hogy hosszabb távon mely fejlesztési beavatkozás mely közegben milyen hatást lehet képes kiváltani. Arra is kitértünk már, hogy ezt az általános problémafelvetést két irányból közelítettük meg: rendszerszintű perspektívából és az egyes intézményekben bekövetkező változások szemszögéből. 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.* Feltételeztük, hogy meghatározhatók olyan rendszerszintű sajátosságok, amelyek mentén megjósolható, mely fejlesztési beavatkozás lehet sikeres az iskolák kritikus tömegében. Az intézményi változások vizsgálata pedig arra irányult, hogy *egy meghatározott jellemzőkkel bíró iskola milyen feltételek mellett tudhatja külső fejlesztési programok segítségével fenntartható módon megváltoztatni pedagógiai gyakorlatát.* E fókuszról az egyes iskolára, mint a változási folyamat főszereplőjére tekintettünk. Kiindulópontunk volt, hogy meghatározhatók olyan szervezeti sajátosságok, melyek alkalmassá, vagy éppen alkalmatlanná teszik az egyes iskolát arra, hogy fejlesztési programokat hosszabb távon sikeresen, saját gyakorlatát fejlesztve implementáljon (lásd 1. táblázat).

1. táblázat
Kutatási kérdések és hipotézisek

Általános megközelítés		
Kutatási kérdés	Vajon a kurrikulum megváltoztatását célzó fejlesztési programok milyen feltételek mellett lehetnek képesek tényleges és tartós változást eredményezni az iskolai és osztálytermi szintű folyamatokban?	
Hipotézis	Feltételezhetően meghatározhatók általános érvényű elméleti összefüggések a fejlesztési programok és a fogadó terep sajátosságainak kölcsönhatását illetően. Ezek az összefüggések pedig segítik annak megértését, hogy mely fejlesztési beavatkozás mely közegben milyen hatást lehet képes kiváltani hosszabb távon.	
Makro perspektíva		Mikro perspektíva
Finomított kutatási kérdés	Vajon a kurrikulum megváltoztatását célzó fejlesztési programok milyen feltételek mellett lehetnek képesek elérni, hogy az iskolák kritikus tömegében megfelelő irányú, mélységű és hosszabb távon fennmaradó változás következzen be?	Vajon egy meghatározott jellemzőkkel bíró iskola milyen feltételek mellett tudhatja külső fejlesztési programok segítségével fenntartható módon megváltoztatni pedagógiai gyakorlatát?
Finomított hipotézis	Feltételezhetően meghatározhatók olyan rendszerszintű sajátosságok, melyek mentén bejósolható, hogy mely fejlesztési beavatkozás lehet sikeres az iskolák kritikus tömegében.	Feltételezhetően meghatározhatók olyan szervezeti sajátosságok, melyek alkalmassá, vagy éppen alkalmatlanná teszik az egyes iskolát arra, hogy fejlesztési programokat hosszabb távon sikeresen, saját gyakorlatát fejlesztve implementáljon.

A koncipiálás során a makro és mikroszintekre vonatkoztatott kutatási kérdés és hipotézis is tovább formálódott. A finomított variánsok megfogalmazásához előzetes szakirodalmi tájékozódás, illetve korábbi kutatások tapasztalatai adtak támpontokat. Minthogy a szakirodalmi elemzés nyomán arra a következtetésre jutottunk, hogy fejlesztési

beavatkozások hatása az *abszorpció* fogalmával⁶ ragadható meg a legkönnyebben, elsőként e problématerület adta azt az eszközt, amely segítette a valóságban megfigyelhető elemekhez közelíteni a kutatási kérdést és hipotézist. Az újrafogalmazott kutatási kérdés arra irányult, hogy *mely tényezők játszanak kiemelt szerepet a makro- és mikroszintű az abszorpció során*. A makroszinthez kapcsolódó hipotézis azt feltételezte, hogy *a programok megvalósulására meghatározó hatással van a rendszerszintű abszorpciós kapacitás – ezen belül többek között a központi forrásfelszívó és felhasználó képesség – a mezoszintű menedzsment-kapacitás, illetve az iskolák (kritikus tömegének) tanulószervezeti jellege, ezek egymásra hatása, dinamikája*. A mikroszintű perspektíva szerint pedig, *az intézményi abszorpciót feltételezhetően elsősorban a szervezetek egyéni sajátosságai határozzák meg, a források hatékony felhasználását lehetővé tevő jellemzők erősödését azonban jelentősen támogatják a szervezeti kapacitásokat is erősítő fejlesztési programok, illetve a megvalósításban hatékony segítséget nyújtó aktorok (pl. más iskolák és pedagógusaik, pedagógiai szolgáltató intézmények és szakembereik)* (lásd 2. táblázat).

2. táblázat

A kutatási kérdések és hipotézisek változatai az abszorpció problémaköre szerint

Abszorpció problémaköre	Makro perspektíva	Mikro perspektíva
Finomított kutatási kérdés	Mely tényezők játszanak kiemelt szerepet a makroszintű abszorpció, azaz a fejlesztési programok rendszerszintű megvalósulása során?	Mely tényezők játszanak kiemelt szerepet a mikroszintű abszorpció, azaz a fejlesztési programok intézményi szintű megvalósulása során?
Finomított hipotézis	A fejlesztési programok rendszerszintű megvalósulására feltételezhetően meghatározható hatással van a rendszerszintű abszorpciós kapacitás, ezen belül többek között a központi forrásfelszívó és felhasználó képesség, a mezo szintű menedzsment-kapacitás, illetve az iskolák (kritikus tömegének) tanulószervezeti jellege, ezek egymásra hatása, dinamikája.	Feltételezhetően az intézményi abszorpciót elsősorban a szervezetek egyéni sajátosságai határozzák meg, a források hatékony felhasználását lehetővé tevő jellemzők erősödését azonban jelentősen támogatják a szervezeti kapacitásokat is erősítő fejlesztési programok, illetve a megvalósításban hatékony segítséget nyújtó aktorok (pl. más iskolák és pedagógusaik, pedagógiai szolgáltató intézmények és szakembereik).

A kutatási kérdéseknek és a hipotéziseknek a valóságban megragadható elemek felé közelítését az abszorpció kérdésén belül további öt kiemelt tartalmi terület segítette: a fejlesztések szűkebb és tágabb kontextusa, a fejlesztések ágensei, a különböző szintek szerepe, az idő problémaköre, és végül az implementáció menedzselése. Habár nehezen vonható éles határvonal e területek között, definiálásuk lehetővé tette a kutatási kérdés és hipotézis több szemszögből történő átgondolását, további finomítását. Az e területeken megfogalmazott makro és mikro perspektívájú kutatási kérdés és hipotézis variánsokat a 3. táblázat mutatja be.

⁶ E fogalom tartalmának részletes bemutatása „A beavatkozások hatása és a „forrásmegkötő képesség” c. részében történik.

3. táblázat
Kutatási kérdés és hipotézis változatai további tartalmi területek szerint

Abszorpció problémaköre		Makro perspektíva	Mikro perspektíva
	Kontextus	Mely környezeti feltételek lehetnek erős hatással a makroszintű abszorpcióra?	Mely környezeti feltételek lehetnek erős hatással a mikroszintű abszorpcióra?
	Ágensek	A rendszerszintű abszorpciót feltételezhetően erősen meghatározzák a forrásfelszívó és felhasználó képességet meghatározó környezeti feltételek, így például a helyi szakpolitikai célrendszer és eljárásrendek, a forráselosztáshoz és tervezéshez kapcsolódó intézményrendszerek kiépültsége, az érvényben lévő szabályozóeszközök, a korábbi fejlesztések, a koordináló szakemberek menedzsmentudása, illetve az iskolák és pedagógusok kritikus tömegének viselkedése.	A helyi szintű abszorpciót feltételezhetően erősen meghatározzák a forrásfelszívó és felhasználó képességet meghatározó környezeti feltételek, így például az intézmények tanulószervezeti jellege, a korábbi fejlesztési tapasztalatok és irányok, és az iskola életét befolyásoló aktorok viszonyulása a fejlesztéshez.
	Színék	Mely aktorok lehetnek erős hatással a makroszintű abszorpcióra?	Mely aktorok lehetnek erős hatással a mikroszintű abszorpcióra, mi jellemzi az ő dinamikájukat?
	Idő	Mely résztvevői rétegek lehetnek a legmeghatározóbbak a fejlesztési programok megvalósítása szempontjából, illetve ezek milyen interakciókon keresztül tudják a leginkább segíteni a beavatkozások megvalósulását?	A helyi szintű programmegvalósítás szempontjából mely fejlesztési rétegekkel való interakció a leginkább meghatározó, illetve milyen típusú együttműködések segítik leginkább a sikeres implementációt?
	Menedzsment	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?
		Tekintettel arra, hogy az abszorpciós folyamatok komplex rendszerekben zajlanak, feltételezhetően 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.

A feltáró munka kezdetekor megfogalmazott egyik legfontosabb kérdés az volt, mit tekintünk a kutatás elemzési egységének. A kutatás természetéből adódóan négy elemzési szint rajzolódott ki: az egyéni, a szervezeti, az országos, illetve a fejlesztési program szintje. E szintek közül kettő, az egyéni és a szervezeti értelmezhető makro és mikro vizsgálati perspektíva szerint, míg a program szint inkább, illetve az országos kizárólag a makro perspektívához kötődik. Az elemzési egységek olyan rendezési keretet adtak, amelyeken belül szintén érdemes volt áttekinteni a kutatási kérdés és hipotézis lehetséges változatait. A korábban ismertett tartalmi területek lehetővé tették, hogy az egyes elemzési egységekhez kötődő finomítások ne általánosságban, hanem specifikus területekhez kapcsolódóan legyenek megfogalmazva. Az országos és a szervezeti szintű finomított kérdések és hipotézisek lényegében megfeleltek a makro, illetve a mikro perspektíva szerint megfogalmazottaknak, új elemeket a program és az egyéni szintű elemzési egységek hoztak a kutatási kérdések és hipotézisek rendszerébe. Így például a kontextus kapcsán a programra vonatkozó finomított kutatási kérdésünk arra irányult, hogy mely fejlesztési programok lehetnek képesek alakítani azon környezeti feltételeket, amelyek erős hatással vannak a makroszintű abszorpcióra. A 4. táblázat ismerteti a kapcsolódó finomított kutatási kérdéseket és hipotéziseket.

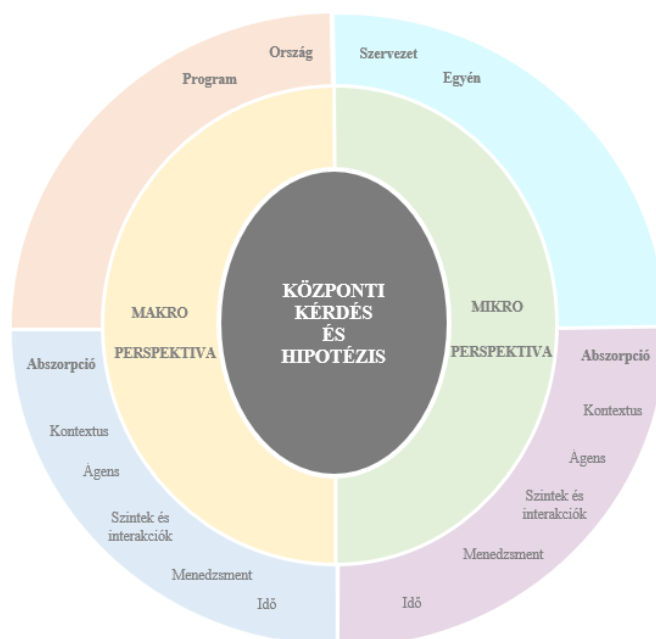
4. táblázat

Kutatási kérdés és hipotézis az abszorpció alá sorolt tartalmi területek szerint

Abszorpció problémaköre	Kontextus	Program	Ország	Szervezet	Egyén
		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?
	Ágensek	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 forrásfelzívó és felhasználó képességet meghatározó környezeti feltételek (lásd makroszintű vonatkozó hipotézis).	A szervezeti abszorpciót feltételezhetően erősen meghatározzák a forrásfelzívó 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.
		Milyen típusú fejlesztési programok esetében várható inkább, hogy nem ütközik 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?
	Színek	Feltételezhetően azon programok megvalósítása nem ütközik 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 ágensek 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 megváltoztatása nem jár jelentős kockázattal.
		Milyen típusú fejlesztési programok segítik leginkább az abszorpciót elősegítő szintek közötti interakcióit?	Mely résztvevői 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 rétegekkel 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?
	Idő	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 együttműködésnek.	Feltételezhetően az, hogy adott pedagógus termékeny, a fejlesztési programok megvalósítását segítő interakcióban van-e nem iskolai kollégákkal jelentősen befolyásolja a munkahelyi környezete, a megvalósított program sajátosságai, illetve egyéni jellemzői is.
		Milyen típusú fejlesztési programok esetében várható, hogy az elért eredmények hosszabb távon is fenntarthatók lesznek?	Az idő mely értelmezési keretei segíthetik leginkább az abszorpciós folyamatok természetének megértését és várható hatásainak bejósolását?	Adott intézmény életében milyen időtényezők kapcsolódnak a fejlesztési beavatkozások megvalósításához?	A pedagógusok egyéni abszorpciós folyamatának időkereteit milyen tényezők befolyásolják leginkább?
	Menedzsment	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 abszorpciós 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.
		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 abszorpciós folyamatokat hatékonyan segítsék.	Tekintettel arra, hogy az abszorpciós folyamatok komplex rendszerekben zajlanak, feltételezhetően 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.

Végül, az 1. ábra összegzi a kutatási kérdések és hipotézisek változatainak rendszerét. A makro-mikro perspektíva, a tartalmi területek, illetve az elemzési egységek rendszere nagyban segítette feltáró munka elindulását, az elméleti keretek áttekintésének pedig fontos feladata volt a fentiekben bemutatott kérdések és hipotézisek bővítése.

1. ábra
Kutatási kérdések rendszere



A kutatás szakaszai és szervezeti keretei

Mint említettük, a doktori kutatás egy sikeres OTKA pályázat keretei között valósulhatott meg, az eredetileg tervezettnél jóval nagyobb erőforrásokkal. Ez indokolja, hogy a kutatás szakaszait és szervezeti háttérét részletesebben is bemutassuk.

A kutatás elméleti szakasza

A kutatás kezdeti szakaszának átfogó célkitűzése az implementációs mechanizmusok elméleti tudásháttérének összegzése, illetve az európai és a hazai kontextus e perspektívából történő értelmezése volt. E kezdeti szakasz hozzávetőlegesen a doktori kutatás első három-négy évét ölelte fel. Bár a kapcsolódó feltáró munka már 2010-ben megkezdődött, igazán nagy volumenűvé 2012-től, az OTKA támogatás elnyerését követően válhatott.

Az első kapcsolódó feladat az implementáció, ezen belül a kurrikulumimplementáció elméleti tudásháttérének szintetizálása volt. Itt abból indultunk ki, hogy a közösségi forrásokból megvalósított hazai oktatásfejlesztési beavatkozások megértéséhez és egyúttal az e területen tervezett empirikus vizsgálat megalapozásához nélkülözhetetlen az *implementációkutatás* eredményeinek módszeres számbavétele. E célból szakirodalmi feltátás módszerével vizsgáltuk a közpolitika-kutatás általános keretei között kialakult, majd az oktatási ágazatra, illetve ezen belül a

kurrikulumelméletre és -fejlesztésre adaptált implementációkutatási összefüggéseket. A kezdeti évek termékei olyan tanulmányok voltak, amelyek egy-egy konkrét hazai beavatkozás elemzésére vállalkoztak, és mintegy keretet adva ennek tárgyalták a releváns elméleti problématerületeket (lásd pl. Fazekas 2011a; 2011b). 2012-től kezdődően születtek olyan tanulmányok, amelyek elsődleges célja a doktori kutatás (és ezzel együtt az OTKA kutatás) elméleti megalapozása volt. Az első ilyen az implementációkutatás hazai és nemzetközi irodalmának áttekintésére fókuszált (Fazekas, 2012a), a második pedig néhány modellértékű nemzeti kurrikulumreform implementációs sajátosságainak esettanulmány jellegű feldolgozása volt (Fazekas, 2012b)⁷. Az ezekben a tanulmányokban megjelenő elméleti háttérrel egy átfogó szintézistanulmány összegezte, melyet jelen értekezés szerzője a doktori kutatás témavezetőjével közös szerzőségben készített el (Fazekas–Halász, 2012)⁸. Ez az írás amellet, hogy felhasználta a fent említett háttérelmézéseket, erősen támaszkodott egy harmadik, szintén az OTKA kutatás keretei között született, a nemzetközi fejlesztőszervezetek által létrehozott implementációs tudást elemző tanulmányra is (Halász–Szöllősi, 2012). Továbbá a szintézistanulmány újabb források feldolgozásával is kiegészítette a fentiekben áttekintett vonatkozó ismereteket. A szintézis kilenc fő problémakör szerint mutatta be az implementációs folyamatok sajátosságait. Elemezte a beavatkozások jellemző környezetét, a tág értelemben vett kontextus természetét, dinamikáját és szintjeit, a szűkebben értelmezett környezet, a szereplők vagy szereplőcsoportok implementációs vonatkozásait. Foglalkozott a megvalósulás lehetséges módjaival és mértékével, a főbb implementációs paradigmákkal, az idő különböző aspektusokból értelmezett szerepeivel, az egyes szinteken zajló tanulási folyamatokkal és az implementáció menedzselésével, hangsúlyozva e kutatási terület interdiszciplináris jellegét, illetve bemutatva fejlődésének fontosabb állomásait.

A kezdeti szakasz második elméleti-feltáró fázisának egésze már OTKA keretek között zajlott. Ez az *Európai Unió* fejlesztési gyakorlatára fókuszált, kifejezetten oktatásfejlesztési és implementációs perspektívából közelítve meg azt. E fázis az *Európai Szociális Alapból* finanszírozott hazai fejlesztések szakpolitikai és kulturális

⁷ Az e fejezetben megjelenő, jelen értekezés szerzője által írt tanulmányok releváns részei helyenként beépültek a disszertáció elméleti megalapozásának szövegébe.

⁸ A szintézistanulmánynak „Az implementáció kutatása általában és az oktatás területén” c. fejezetét Halász Gábor írta, a többi jelen értekezés szerzője. A témavezető által írt fejezetben megjelenő részekre jelen értekezés Fazekas–Halász, 2012-ként hivatkozik. A szintézistanulmány azon részei, amelyet jelen értekezés szerzője írt, helyenként beépültek a disszertáció elméleti megalapozásának szövegébe.

kontextusának feltárásával egészítette ki a leendő adatfelvétel tudáshátterét. Itt abból indultunk ki, hogy az *Európai Unióba* belépve a tagországok olyan új erőterbe kerülnek, ahol a nemzeti oktatáspolitikák és ennek következtében az oktatási rendszerek működése szükségszerűen megváltozik, ugyanakkor a közösségi oktatáspolitikai eszköztára nem teszi lehetővé a kívánt gyakorlatok közvetlen kikényszerítését. További kiindulópont volt, hogy az *EU* olyan kiemelkedően magas tudású fejlesztőszervezetként működik, mely külső és belső fejlesztési tapasztalatainak vizsgálata megkerülhetetlen az implementációs tudás feltérképezéséhez. E munkafolyamat során az elméleti keretek feltárása mellett számos alkalommal történt elsődleges források elemzése is. Az itt született eredményeket összegző szintézistanulmány (Fazekas, 2013a) a közösségi fejlesztéspolitikával, valamint a kifejezetten az oktatási ágazatra vonatkozó fejlesztési gyakorlat sajátosságaival foglalkozott, bemutatva a fejlesztési célokat és az intézményi mechanizmusokat. Az utóbbin belül kitért az uniós kormányzási eszközökre, a strukturális alapok oktatásfejlesztési célú felhasználhatóságára és ennek változására, valamint a menedzsmenthez kapcsolódó problématerületekre. Áttekintést adott a hazai fejlesztések szűkebb környezetéről, bemutatva a kelet-közép-európai régió olyan kontextuális jellemzőit, melyek jelentős hatással vannak a fejlesztések implementációjára, illetve elemezte e régió sajátos fejlesztési irányait és implementációs stratégiáit is. Az itt megvalósuló reformok vizsgálata során olyan témaköröket érintett, mint a specifikus fejlesztési célok és kihívások, az ágazatra jellemző sajátos implementációs mechanizmusok, valamint kiemelten foglalkozott a régióban folyó fejlesztések egyik legfontosabb jellegzetességével, az abszorpciós kapacitás gyengeségével. A szintézis alapját ez esetben is háttér tanulmányok adták (Szöllősi, 2012; Fazekas, 2013b; Fazekas, 2014a).

Végül e feltáró munka harmadik fázisának célja a magyarországi szakpolitikai kontextus bemutatása volt. Az itt végzett elemzések elsődlegesen arra irányultak, hogy 2004-től kezdődően mi jellemezte a közoktatás-fejlesztési szereplők implementációs tevékenységét, eszköztárát, kapacitását, illetve mindez miként változott a vizsgált időszakban, azaz 2004 és 2012 között. E munka elsődlegesen a vizsgált programok alkotóival folytatott célzott beszélgetésekre, a rendelkezésre álló korábbi, releváns hazai kutatási eredményekre és fejlesztési dokumentumok elemzésére támaszkodott. A munkafázis során született tudást szintetizáló tanulmány (Fazekas, 2013c) három perspektívából vizsgálódva adott képet a hazai *implementációs kontextusról*. Tág nézőpontból az általános fejlesztéspolitikai környezetre fókuszált, míg szűkebb

megközelítést használva a humán erőforrás, illetve kifejezetten a (köz)oktatás-fejlesztési kontextus implementációs dimenzióját mutatta be, ezen belül különös hangsúlyt helyezve a kurrikulum-fejlesztés specifikumaira. A szintézis három fő forrásra támaszkodott. Fontos alapja volt az a háttérelmzés, amely a vizsgált programok implementációjáról releváns információkat hordozó értékelések, illetve hatás- és implementációvizsgálatokat is tartalmazó dokumentumokat vizsgálta (Fazekas, 2013d). A tervezési dokumentumok elsősorban a makroszintű implementációs tudásról való képalkotáshoz járulnak hozzá, ezekben jól nyomon követhető, hogy a fejlesztéspolitikai szereplők és a központi intézmények milyen implementációs tudással, eszköztárral rendelkeztek a vizsgált időszakokban, a programértékelések pedig – bár nem az implementációs tudás feltárása céljából születtek – a fejlesztések nyomán létrejött változásokat magyarázva rendszerint foglalkoznak a *makro-, mezo- és mikroszintek implementációs kapacitására* utaló megvalósítási kérdésekkel. Emellett a szintézis erősen támaszkodott két, a *Nemzeti Fejlesztési Terv* operatív programjainak közoktatás-fejlesztésre irányuló elemeit bemutató írásra, amelyek közül az egyik a programok mögötti erőteret elemezte (Szöllősi, 2013), míg a másik inkább a fejlesztési programok céljainak és eszközeinek elemzését tartalmazta, illetve a vizsgált beavatkozások olyan strukturált jegyzékeként funkcionált, mely a kutatás fókuszában lévő fejlesztések legfőbb adatait tartalmazta (Fazekas, 2009).

Az elméleti és forrásfeltárásra épülő alapozó munka összegzését jelen értekezés szerzője a doktori kutatás témavezetőjével közösen végezte. E szintetizáló munka eredménye egy átfogó, négy nagyobb tartalmi egységből álló tanulmány, amely lehetőséget adott a korábbi eredmények továbbgondolására, kiegészítésére is (Fazekas–Halász, 2014a). E munka elsőként átfogó módon elemzi az implementáció problémavilágát, ismertetve az implementáció fogalmát, jelentőségét, kutatásának előzményeit. Ezt követi a legfontosabb implementációs összefüggések bemutatása, ami a tanulmány legjelentősebb és legterjedelmesebb része, s egyben ez tekinthető kutatás elméleti feltáró szakasza tartalmi szintézisének is. A harmadik rész a kurrikulum-fejlesztési beavatkozásokra az implementáció szempontjából fókuszál, míg a záró tartalmi egység a kétezres évek első évtizedében uniós forrásokból megvalósított, hazai kurrikulum-fejlesztések tapasztalatait, sajátos problématerületeit veszi számba. A tanulmány legfontosabb megállapításait a szerzőpáros egy rövidített változatban is megjelentette (Fazekas–Halász, 2014b).

A fent ismertetett alapozó munka során áttekintett tudás adta a kutatás adatfelvételi eszközeinek, mintájának, illetve a kapcsolódó adatelemzéseknek az alapját. Az itt

született eredmények közvetlen és jelentős hatással voltak a kutatás adatfelvételi és elemzési szakaszát orientáló elméleti modellekre (lásd „*Az empirikus kutatást orientáló elméleti modellek és változók*” c. fejezet), illetve az ebből származtatott függő és független változók meghatározására, de direkt befolyása volt a vizsgált programok körének véglegesítésére is.⁹

A kutatás empirikus szakaszai¹⁰

Ahogy korábban is említettük, a kutatás empirikus része a 2004 és 2012 között Magyarországon megvalósuló, a kurrikulumot megcélzó fejlesztési programok implementációs sajátosságainak vizsgálatára irányult, kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmazva. A kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak feltárását 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 – mint az előző fejezetben is említettük – (1) a makroszintű szereplőkkel, illetve a programgazdákkal folytatott *strukturált beszélgetések*, valamint (2) a központi programokhoz kapcsolódó *dokumentumelemzések* voltak. Az elméleti keretek áttekintése mellett e tájékozódási formák során gyűjtött információk segítették a minta pontosítását, valamint azon tényezők megjelölését, amelyek feltételezhetően különösen meghatározók lehetnek a vizsgált fejlesztési beavatkozások megvalósítása során. E munka céljaival, fókuszaival az előző fejezet már tömören foglalkozott, bővebben pedig „*A hazai kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak vizsgálata*” c. fejezetben ismerkedhetnek meg vele az olvasók.

A megalapozó feltáró munkát időben követték azok, amelyek a beavatkozások megvalósítóinak (iskolák, pedagógusok) bevonásával, az ő vélekedésük és viselkedésük feltárásának céljával zajlottak. A feltáró munkának e csoportjához három típusú adatgyűjtés kapcsolódott: (1) *elektronikus kérdőíves lekérdezés* bizonyos fejlesztési

⁹ A szintézistanulmánynak „*Az implementáció fogalma, jelentősége, kutatásának előzményei*” és „*A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása*” c. fejezet első két alfejezetének szerzője Halász Gábor, a tanulmány többi részét Fazekas Ágnes írta. A hivatkozás a fentebb említett módon történt e tanulmány esetében is: A témavezető által írt fejezetekben megjelenő részekre jelen értekezés Fazekas-Halász, 2012-ként hivatkozik, a szintézistanulmány azon részei pedig, amelyet jelen értekezés szerzője írt, beépültek a disszertáció szövegébe.

¹⁰ A fejezet rövid áttekintést ad a kutatás empirikus szakaszairól, a minta, a módszerek, az eszközök mélyebb ismertetése „*A hazai kurrikulum-fejlesztési programok hatásmechanizmusainak vizsgálata*” c. fejezetben történik.

programokban részt vevő iskolák teljes körében, (2) az iskolák szűkebb mintáján *kérdőbiztosok által felvett kérdőívvel* folytatott információgyűjtés, (3) intenzív *terepmunka* az iskolák egészen szűk körében. A kérdőíves adatgyűjtés, illetve az esetfeltárások 2014. február és 2016. január között zajlottak. Nagyjából 600 olyan iskola szolgáltatott adatokat (kérdőíves lekérdezés: 591, intenzív terepmunka: 8 intézmény¹¹), ahol a vizsgált időszakban (2004 és 2012 között) megvalósult a központi operatív programokhoz¹² kötődő, tartalmi-módszertani területeket, azaz a kurrikulumot érintő fejlesztés. Az adatfelvételek kiterjedtek a programok főbb jellemzőire, a külső támogatási formákra, az intézményi sajátosságokra, a környezeti hatásokra, az implementációs folyamatokra és a fejlesztések az adatfelvételkor érzékelhető hatásaira. Ezen információk felhasználásával lehetővé vált annak vizsgálata, vajon milyen összefüggések húzódnak meg a vizsgált fejlesztési programok jellemzői, a válaszadó iskolák és pedagógusok sajátosságai, valamint a beavatkozások mért hatása között.

Az elvégzett vizsgálatok eredményeképpen válasz adható arra, hogy meghatározott egyéni és intézményi feltételek mellett mely külső beavatkozások lehetnek képesek leginkább segíteni a tanulásszervezési eljárások fejlesztését, illetve – a beavatkozások perspektívájából nézve – adott beavatkozások milyen egyéni és intézményi feltételek mellett képesek tartós és mély hatást gyakorolni. Az elvégzett elemzésekből levont következtetések egy átfogó kutatási jelentésben (Fazekas, 2016) illetve több részeredményeket bemutató tanulmányban (Fazekas, 2014b; 2015a; 2016; 2018)¹³ is megjelentek.

A kutatás szervezeti háttere

Mint korábban említettük, a 2010-ben indult és 2017-ben zárult doktori kutatás szervezeti hátterét az *Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Pedagógiai és Pszichológiai Kar (PPK) Neveléstudományi Intézete (NI)*, ezen belül is a *Neveléstudományi Doktori Iskola (NDI) Tanulás-tanítás programja* adta. Jelen értekezés szerzője a NI hallgatójaként, *Szivák Judit* kurzusán figyelt fel a kutatási területre, 2009-ben pedig a hazai uniós programokról írta szakdolgozatát a jelentősebb fejlesztési dokumentumok és statisztikák felhasználásával (Fazekas, 2009). Ezt követően az uniós kurrikulum-fejlesztési

¹¹ Jelen értekezés szerzője ezek közül 7 olyan esettanulmányt készített, amely az OTKA kutatáson belül született, ezen iskolák egy része kitöltött elektronikus kérdőívet is. A doktori kutatás egy olyan esettanulmányt tartalmaz, amely nem az OTKA kutatás keretein belül jött létre (lásd Fazekas, 2018).

¹² *Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP), Regionális Operatív Programok (ROP), Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP), Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP)*

¹³ E tanulmányok releváns részei helyenként beépültek doktori kutatás eredményeinek bemutatásába.

beavatkozások hatásmechanizmusait vizsgáló empirikus kutatás tervezetével nyert felvételt a *PPK NDI Tanulás-tanítás doktori programjába*, Halász Gábor témavezetésével, e tervezet adja jelen disszertáció alapját.

A doktori kutatás első két éve az implementációkutatás általános elméleti háttérének feltárásáról, illetve a kutatás koncipiálási szakaszát, a kutatási kérdések és hipotézisek pontosítását támogató gyakorlati-szakmai tudás megszerzéséről szólt. Utóbbi két meghatározó feladat segítette: Az egyik a *HEFOP 3.1.3* programok megvalósítási sajátosságainak vizsgálata volt, amelyet jelen értekezés szerzője *Kerber Zoltán* szakmai irányítása alatt, az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* munkatársaként végzett kutatói munkakörben.¹⁴ A másik, különösen jelentős szakmai tapasztalatot az uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozásokat megvalósító iskolák közvetlen szakmai támogatása adta. E feladat a *Közép-magyarországi Hálózatkoordinációs Központ*hoz¹⁵ kötődött, ahol a disszertáció szerzője több évig a *TÁMOP* fejlesztési programok iskolai szintű implementációját támogató szakértőként dolgozott. A doktori kutatás második évében a témavezető és az értekezés szerzője *OTKA* pályázatot adott be a doktori kutatás nagyobb volumenű megvalósítására. A pályázat tartalmi szempontból megegyezett a tervezett doktori kutatással, ám erőforrások terén jelentősen túllépett annak keretein.

A beadott pályázat sikeres elbírálása után a kutatás 2012-től *OTKA* támogatással folytatódott. Ennek nyomán többek között elérhetővé vált, hogy a feltáró munkát három tagú szakmai tanácsadó testület (SZTT), egy olvasószerkesztő, egy junior kutató, valamint egy kutatási asszisztens támogassa. A nyertes pályázat lehetővé tette továbbá azt is, hogy jelen értekezés szerzője a *PPK NI* munkatársaként négy éven keresztül teljes munkaidőben a kutatással kapcsolatos teendőkkel foglalkozzon. A támogatás elnyerése után a kutatás szervezeti háttere is kibővült, a feltáró munka a *NDI* mellett a *NI Felsőoktatás- és Innovációkutató Csoport*¹⁶ tevékenységébe is beágyazódott, ezáltal lehetővé vált, hogy a kutatási dilemmákat a kutatócsoport elé tárjuk, illetve hogy a súlyosabb kérdéseket tágabb szakmai körben is tárgyaljuk.¹⁷ Továbbá lehetővé vált, hogy a kutatásnak saját honlapja legyen¹⁸, ahol többek között megjelenhettek az elkészült kéziratok, illetve a vizsgálat előhaladására vonatkozó további információk. Ez nemcsak

¹⁴ Lásd a kapcsolódó projektek honlapját: <http://ofi.hu/tamop311/6-3-1/6-3-1-elemi-projekt> és <http://ofi.hu/tamop311/21-szazadi-kozoktatasi-szakmai-program/6-3-2/6-3-2-elemi-projekt-nft>

¹⁵ Lásd a pedagógiai intézet honlapját: <https://sites.google.com/site/csarchivum/>

¹⁶ Lásd a kutatócsoport honlapját: <http://www.fmik.elte.hu>

¹⁷ Lásd a fontosabb kutatási kérdésekre reflektáló műhelyek listáját: <http://www.impala.elte.hu/category/muhely/>

¹⁸ Lásd a kutatás saját honlapját: www.impala.elte.hu

a hazai gyakorlatban ritka láthatóságot biztosított a kutatás egészének, hanem már a kutatás megvalósítása során is nagymértékben támogatta az eredmények gyakorlati hasznosítását.

A kibővített kapacitásoknak köszönhetően az eredetileg tervezettnél jóval mélyebb elméleti megalapozottságú, illetve nagyobb volumenű empirikus vizsgálattal valósulhatott meg a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés. *A munka elmélyülését segítette,* hogy az OTKA támogatás ideje alatt számos olyan intenzív tanulási helyzet adódott, amely során jelen értekezés szerzője közvetlenül ismerkedhetett meg kiváló szakemberek kapcsolódó gondolataival, probléma-megoldási módjával. Ezen tanulási helyzetek közül a legfontosabbak a témavezetővel közösen végzett munkák voltak, ezen belül is érdemes kiemelni a közös tanulmányírásokat, az esetfeltárásokat, illetve az adatelemzéseket. Ezek során jelen értekezés szerzője egyszerre tanulhatta a terület elméleti hátterét, ismerkedhetett meg az oktatáskutatás nemzetközi trendjeivel, a különböző feltárási módszerekkel, azok gyakorlati alkalmazásával, illetve tapasztalhatta meg a közös gondolkodás élményét. Szintén kiemelt tanulási környezetet jelentettek az SZTT ülések, melyeken három, a fejlesztési beavatkozásokat különböző profilból ismerő és értő szakember¹⁹ segítette a kutatás előrehaladását. Ezek mellett fontos kiemelni a kutatócsoport megbeszéléseket és a nyílt szakmai műhelyeket is: az itt folytatott szakmai viták nem csupán a területről való gondolkodást segítették, de az eredmények megfelelő kommunikálását is.

Az empirikus kutatási szakasz kibővült volumenű gyakorlati megvalósítását elsősorban az tette lehetővé, hogy a kutatást három éven keresztül egy junior kutató²⁰ és egy kutatási asszisztens is segítette.²¹ Ezáltal elérhetővé vált, hogy az empirikus szakaszhoz több mint 600 intézmény és 1300 pedagógus kapcsolódjon. Az e munkaköröket betöltő kollégáknak központi szerepe volt többek között a kérdőíves lekérdezéshez szükséges címlisták előkészítésében, a beérkező adatok monitorozásában, az adattisztításban, illetve a kérdőíves kitöltés támogatásában. Továbbá elsősorban az ő szervezési munkájuk eredménye, hogy 70 iskolában sikerült kérdezőbiztosokkal is felvenni a kutatás során kifejlesztett kérdőíveket. A kutató státuszban lévő kollégák ezentúl meghatározott területeken háttértanulmányokat hoztak létre, bekapcsolódtak az esettanulmányok elkészítésébe és számos egyéb tartalmi területen segítették a kutatás

¹⁹ Balázs Éva, Setényi János, Wolfné Borsi Julianna

²⁰ Előbb Szeszák Katalin, majd Vida Júlia

²¹ Előbb Szöllősi Tímea, majd Vida Júlia

megvalósulását. Az adatfelvétel szervezéséhez, a kérdőívek lekérdezéséhez, illetve esettanulmányokhoz az NI hallgatói, gyakornokai is csatlakoztak, az ő segítségük néhány kritikus helyzetben meghatározónak bizonyult.

Végül fontos kiemelni, hogy az OTKA támogatással elérhető, komolyabb finanszírozást igénylő kutatási elemek megvalósulása is kiemelt jelentőségűnek bizonyult a megfelelő adatgyűjtés szempontjából. A két legjelentősebb költségű akció a külső kérdezőbiztosok delegálása, illetve az esettanulmányok készítése volt. Előbbi során 70 iskolából, egy vezetőtől és legalább három pedagógustól gyűjtöttünk mintegy 40 oldalas kérdőívvel adatokat. Utóbbi alkalmával pedig az OTKA kutatás keretein belül 12 olyan esettanulmányt készítettünk, amely az ország különböző régióiban 2-2 kutató hosszabb tartózkodását igényelte, időnként megbízott külső munkatársakat felkérve a feladatra²².

Mindezek mellett az OTKA támogatás megkönnyítette a kutatási eredmények konferenciákon való közzétételét is, aminek eredményeképpen a kutatási eredményeket többek között minden 2012 és 2016 között szervezett *Országos Neveléstudományi Konferencián* bemutatta jelen értekezés szerzője, illetve a kutatás záró szakaszában feltárt összefüggések az *European Conference on Educational Research (ECER)* programjában is helyet kaptak. A tudományos konferenciák mellett az eredményeket számos olyan szakmai rendezvényen is bemutathattuk, amelyek célcsoportját a fejlesztési beavatkozások tervezői és megvalósítói alkották.

A doktori kutatás utolsó – azaz az OTKA támogatás lezárulását követő – egy éve ismét csökkent erőforrásokkal zajlott. Ennek a szakasznak elsődleges célja a meglévő adatok elemzésének folytatása, illetve jelen értekezés létrehozása volt. Ebben az időszakban a témavezető, illetve a tartalmi szempontból is sok javaslatot adó olvasószerkesztő²³ segítette intenzíven a munkát. Ekkor jelent meg a *European Journal of Education* című folyóiratban egy olyan tanulmány, amely teljes egészében az itt bemutatott kutatási eredményekre épül (Fazekas, 2018).

Korlátok és kutatásetikai kérdések

A kutatás átfogó bemutatása igényli, hogy szót ejtsünk a kapcsolódó vizsgálatok korlátairól és etikai oldaláról. Bár e két dimenzió számbavétele minden tudományos

²² Jelen értekezés szerzője ezek közül 7 esettanulmányt készített, az OTKA kutatás keretein kívül a doktori kutatás egy további esettanulmányt tartalmaz.

²³ Simon Mária

kutatás során megkerülhetetlen, e munka esetében ezek jelentőségét fokozza, hogy a vizsgálati területet egy olyan *nehezen megismerhető*, különösen komplex rendszer alkotja, amelyben végbemenő változásokhoz sok esetben az érintetteknek különösen intenzív érzelmi viszonyulása kapcsolódott. Az alábbiakban vázolunk néhányat azok közül az óvatosságra intő kérdések közül, amelyek figyelembevétele nélkül egy ehhez hasonló kutatás aligha bonyolítható le sikerrel, és amelyekre jelen munka során is különös figyelmet fordítottunk. Bár ezek szisztematikus számbavételére itt nincs lehetőség, az alábbi példák jól érzékeltetik a kutatási terület érzékeny és sokszor nehezen kezelhető mivoltát.

Talán a leginkább átfogó dilemma a fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusainak feltérképezhetőségével kapcsolatban merül fel. A kutatás abból indul ki, hogy központi szintről lehetséges változásokat elérni, illetve, hogy a kapcsolódó változási folyamatok meghatározott modellekkel leírhatók. Mindennek ellentmond az a számos kutatás által alátámasztott tény, hogy *minden fejlesztési folyamat egyedi*, különböző szintről indul, más igényeket kell kielégítsen, valamint más szociális és környezeti tényezőknek kell megfelelnie. Ennek az ellentmondásnak a feloldása, illetve a változási folyamatok modellezése csak akkor képzelhető el, ha meg tudunk küzdeni azzal a kognitív kihívással, hogy a leképezés korlátjaiból adódóan számos meghatározó tényező nem tud megjelenni a hatásmechanizmusok feltárása és modellezése során.

A fejlesztési beavatkozások vizsgálatának másik kiemelkedő dilemmáját az adja, miként kezelhető, ha a tudományos munka egy *politika-érzékeny* területre hatol be. Bár jelen kutatásnak nem volt célja a fejlesztések hatásának vizsgálata, a hatásmechanizmusok feltárásához megkerülhetetlen volt annak megbecslése, hogy az általunk vizsgált – kormányzati célok megvalósítása érdekében impozáns erőforrások felhasználása mellett zajló – programok mennyire bizonyultak sikeresnek vagy sikertelennek. Természetszerűen kiemelt igény fogalmazódott meg a keletkező adatok ezirányú hasznosítására a fejlesztések iránt érdeklődők körében a kutatás kezdetétől fogva. Mindez nagyfokú óvatosságot követelt az adatok kezelésében, több okból kifolyólag is. Egyrészt mivel a kutatási eredmények határozottan nem tekinthetők értékelési eredménynek: a vizsgálatok a megkérdezettek szubjektív észlelésén keresztül ragadták meg a vizsgált folyamatokat, illetve az önkéntes válaszadás nyomán a mintába olyan intézmények kerültek, amelyek hajlandóak voltak és tudtak is válaszolni a kapcsolódó kérdésekre. Másrészt mivel – és ez a súlyosabb érv – a megfelelő szintű

elemzések érdekében olyan adatokat gyűjtöttünk, amelyek nyomán a válaszadó intézmények, és sok esetben azok pedagógusai is beazonosíthatók voltak.

Bár a kérdőívünk kitöltése és az esettanulmányokban való részvétel önkéntes alapon zajlott, az általunk alkalmazott kutatási dizájn esetében a válaszadók viszonylag nagy hányadánál nem lehet eldönteni, hogy a válaszadás *valójában önkéntes* alapon történt-e. A kutatás operatív megvalósíthatósága miatt minden esetben az intézmény első számú vezetőjét kerestük fel, és tőle kértünk engedélyt az adatfelvétel lebonyolítására. A vezetőre bíztuk azt is, hogy általunk meghatározott szempontok szerint válassza ki a kutatáshoz kapcsolódó kollégáit és juttassa el számukra a kérdőívünket. Az esettanulmányok készítése alkalmával is kiemelt szerepet adtunk az intézményvezetőknek: őket kértük arra, hogy szervezzék meg az óralátogatásokat, illetve azokat az alkalmakat, ahol pedagógusokat, szülőket, illetve tanulókat tudtunk kérdezni a beavatkozások megvalósulásával kapcsolatba hozható történésekről. Mindez több kérdést is felvet. Egyrészt, hogy a vezető által felkért válaszadók vajon mennyire jól képviselhették a szervezet azon pólusait, amelyet a kutatás meg kívánt ragadni, másrészt, hogy vajon mennyire tekinthetők önkéntes válaszadónak az így elért pedagógusok, szülők, diákok. Utóbbi okán különös gondossággal kellett kezelnünk az adatok felhasználását még azon intézmények esetében is, ahol a vezető hozzájárult a kutatási eredmények nevesített nyilvánossá tételéhez.

Az alkalmazott adatfelvételi eljárások közül az iskolák és pedagógusok tömegeit elérő kérdőíves adatgyűjtési forma különösen nagy érdeklődésre tartott számot. Ennek veszélye, hogy az impozáns mennyiségű adatok *statisztikai elemzésével* alátámasztható összefüggésekre tereli a figyelmet, míg az ezen eljárásokkal csak nehezen, vagy egyáltalán nem vizsgálható összetett és időben kibontakozó folyamatok láthatatlanok maradnak. Emellett a kérdőíves adatfelvétel esetében komoly kihívásként jelent meg az olyan kiemelt jelentőségű, átfogó fogalmak *eltérő értelmezése* is a válaszadók körében, mint amilyen az „eredményesség”, a „fejlődés”, vagy az „újítás”. E problémák feloldása érdekében kombináltunk kvalitatív és kvantitatív adatfelvételi formákat, azaz a kérdőíves lekérdezést kiegészítettük esettanulmányok készítésével. Az olyan kutatások esetében, amelyek terepmunkát is magukban foglalnak, azonban egy újabb fontos dilemma merül fel: az, hogy vajon mennyire befolyásolja a *kutatói részvétel* az intézmények és pedagógusaik működését. E kutatás esetében ez a kérdés is különösen erősen érzékeltette hatását, mivel a terepmunka során – az intézményvezetők kérésének eleget téve – sokszor

kiléptünk a megfigyelői szerepből, annak végeztével ajánlásokat, gyakorlati tanácsokat is megfogalmaztunk.

Végül itt érdemes visszaalni a doktori kutatás és az OTKA kutatás kapcsolódására, mivel ennek kezelése is komoly etikai kihívásként jelent meg a kutatás egésze során. Jelen értekezés szerzője az OTKA kutatás köré szerveződő kutatócsoport vezető tagjaként végezte doktori kutatását, ez pedig a transzparencia magas szintjét igényelte: annak egyértelmű dokumentálását, hogy mely kutatási produktum köthető jelen értekezés szerzőjéhez és képezheti az értekezés részét.

Az implementáció kutatása

Az alábbi fejezetben a kurrikulum-implementációval, mint kutatási területtel foglalkozunk.²⁴ Bemutatjuk, hogy miként értelmezzük a fontosabb kapcsolódó fogalmakat, rövid történeti áttekintést adunk a kutatási terület fejlődéséről, és foglalkozunk az implementációkutatás kurrens témáival, vizsgálati módszereivel. Tekintettel arra, hogy jelen kutatás oktatásfejlesztési beavatkozások megvalósulását vizsgálja, elsődlegesen az implementációkutatások e részterületének sajátosságaira fókuszálunk. Emellett azonban figyelmünk kiterjed az olyan releváns tudást hordozó területekre is, mint amilyenek a közpolitikai vagy a fejlesztési területen²⁵ született kutatások.

Ahogy a problématerület jelentőségét bemutató fejezetben is utaltunk rá, 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 humán erőforrás-kihasználási képessége, mely természetes módon idézte elő a monitorozásban részt vevő nemzetek versenyzését. A tanulói eredményesség és az oktatás minőségének növelésre irányuló intézkedések felértékelődése nyomán különös figyelem szegeződött a fejlesztések sikeres megvalósításának feltételeire is. Kiemelt kérdéssé vált, hogy milyen hatásmechanizmusok alakítják a fejlesztési programok

²⁴ E fejezet jelentős mértékben támaszkodik az OTKA kutatás kerten belül született első és negyedik szintézistanulmányra (Fazekas-Halász, 2012; 2014b) illetve egy a *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció* c. folyóiratban megjelent tanulmányra (Fazekas-Halász, 2014b).

²⁵ A „fejlesztési terület” fogalma itt döntően a nemzetközi segélyezés keretei között megvalósuló fejlesztési programok területét jelzi.

megvalósítását, illetve miként közelíthetők egymáshoz a papírra fektetett fejlesztési célok, azaz a *tervezett kurrikulum* és az osztálytermi szinten megvalósított mindennapi pedagógiai gyakorlatok, azaz a *megvalósított kurrikulum* (Fazekas-Halász, 2014b).

A tervezett és a megvalósított kurrikulum határozott megkülönböztetése alapvető feltétele az implementációról való tartalmas gondolkodásnak (Letschert, 2005; Sokolowska et al., 2014). 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. Bár ezek formálásában fontos szerepet játszanak a hivatalos tantervi dokumentumok, a gyakorlat számos olyan helyzet teremt, amelyre az írott tervezetek nem, vagy csak csekély mértékben tudnak közvetlenül hatást gyakorolni. E tág értelmezés szerint tehát a kurrikulum fogalma nem lehet azonos a tanterv fogalmával, illetve egyszerre értelmezhető folyamatként és termékként. E kereteken belül a tervezett kurrikulum fogalma a tanulási környezetek előirányzott működését fedi le, mely formát ölthet az oktatási rendszer legkülönbözőbb szintjein: így például nemzetközi standardokban (szupraszint), a pedagógiai folyamatok megszervezésére irányuló nemzeti előírásokban (makroszint), oktatásfejlesztési programcsomagokban (makro- és mezoszint), az intézményi szintű fejlesztési-tervezési dokumentumokban (mikroszint), illetve a pedagógusok óra- és a tanulók tanulási terveiben is (nanoszint). A megvalósított kurrikulum fogalma az iskolai gyakorlat során kialakult pedagógiai folyamatokat jelöli, mely – hasonlóan a tervezett kurrikulumhoz – értelmezhető *makro- és mikroszinten* egyaránt. A kurrikulum többszintű értelmezése, valamint a szándékolt és megvalósult formák megkülönböztetése eredményeképpen pedig nem csupán egy, hanem párhuzamos kurrikulumok létezését ismerjük el, ami lehetővé teszi ezek összehasonlítását, és ezáltal a kurrikulum-implementáció vizsgálatát (Fazekas-Halász, 2014b).

Habár régóta ismert, hogy az iskolai gyakorlat során kialakult pedagógiai folyamatok soha nem felelnek meg teljesen az előzetes terveknek (Murray, 1994; Anderson-Levitt, 2003), a vonatkozó kutatások sokáig egy kevésbé differenciált – a tervezés és a végrehajtás folyamatára alig érzékeny –kurrikulumban gondolkodtak. A szándékolt és a megvalósított kurrikulum közötti eltérés kérdésének előtérbe kerülése hozzáköthető a „*lehetséges kurrikulum*” (*curriculum potential*) 70-es években megjelent fogalmához. Eszerint a tervezési dokumentumok olyan kereteket és ötleteket (lehetőségeket) adnak, amelyekre támaszkodva a pedagógusok és a tanulók együttesen hozzák létre az egyedi, valós és végtelenül különböző tanulási folyamatokat, vagyis a

megvalósított kurrikulumot (Ben-Peretz, 1975; Deng, 2011). A „*lehetséges kurrikulum*” fogalmának megjelenése után egyre szélesebb körben alakult ki szakmai konszenzus a tekintetben, hogy a tervezett kurrikulum és az iskolai valóság kapcsolata, a tervezett kurrikulum implementálása, illetve mindezek elméleti hátterének feltárása kell, hogy adja a kurrikulum-elmélettel foglalkozók egyik legfontosabb kutatási területét. Ennek megfelelően ma már számos kurrikulum-elméleti munka kiemelt problématerületként kezeli a tervezett és a megvalósított kurrikulum kapcsolatát, illetve a tanulási környezet változásának és változtatásának kérdését (lásd pl. Clamdinin-Connelly, 1992; Mischke, 2010). Ezt mutatja az is, hogy a 2017 júniusában szervezett harmadik *Európai Kurrikulum-elméleti Konferencia* (European Conference on Curriculum Studies) témája éppen az elmélet, politika és gyakorlat kapcsolatával foglalkozott (University of Stirling, 2017).

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. A fejlesztések megvalósításának problémája az elmélet mellett a gyakorlat területén is kiemelten fontos kérdéssé vált. Azon szakértők például, akik hivatásszerűen foglalkoznak a tanítási eljárások tervezésével (*instructional designers*), és akik egyaránt jöhetnek az akadémia világából és a piaci szférából, ma már jellemzően olyan modellekkel dolgoznak, amelyek a tanulás természetének pszichológiai háttere mellett érzékenyek az implementáció problémáira, a tervezett és a megvalósított kurrikulum közötti különbségekre is. A hetvenes évektől kezdődően számos olyan „*tanulástervezési*” modell született, amely megpróbálta orientálni a területen tevékenykedők cselekvését. Az egyik legnagyobb hatású modellként többen az implementáció kérdését kiemelt problématerületként kezelő ADDIE-t azonosítják, amely szisztematikus termékfejlesztési koncepcióra épül. Neve a modell főbb elemeinek kezdőbetűiből tevődik össze (*Elemzés/Analyze, Tervezés/Design, Fejlesztés/Develop, Implementáció/Implement, Értékelés/Evaluate*). A modell korai fázisában lineáris logika szerint rendeződött, majd többszörös újragondolás után a modellt leíró folyamatábra cirkuláris kölcsönhatásokat leíró modellé vált. A későbbi modellek többsége amellest, hogy hasonlóan az ADDIE érett formájához, dinamikus, körkörös mechanizmusokat feltételeztek, egyre inkább nyitottak a megvalósítást meghatározó tényezőkre (Reiser-Dempsey, 2012). Ezt mutatja például, hogy az egyik legismertebb fiatal

„tanulástervezési” modell fontos elemét adja a helyi szükségletek értékelése, a kontextus, illetve a tanulók sajátosságainak elemzése is (Dick et al., 2005).

Bár a kurrikulum-változtatások kapcsán az akadémiai és a piaci szférában is egyre szélesebb körben foglalkoznak az implementáció kérdésével, a ténylegesen megvalósuló tevékenységek háttérében meghúzódó paradigmák jelentősen eltérhetnek egymástól. E mögött többek között az áll, hogy az implementáció fogalma nehezen meghatározható, hiszen egyrészt maga a definíció jelentős átalakuláson ment keresztül az elmúlt évek során, másrészt jelenleg is több elfogadott értelmezés él a szaknyelvben (Fazekas-Halász, 2014a; Viennet – Pont, 2017). Ezek bemutatásához a változtatási folyamatok elméleti összefüggései kapcsán egyik leggyakrabban idézett oktatáskutató, Micheal Fullan nevéhez fűződő modellre támaszkodunk (Fullan – Stiegelbauer, 1991 idézi Altrichter, 2005). A változási folyamatot leíró modell szerint a fejlesztések megvalósítása három alfolyamatra bontható, melynek az implementáció adja az egyik elemét. A modell megkülönbözteti egymástól az *inicializációt*, ami a változást elindító motivációt és kezdeményezést jelöli, az *implementációt*, ami az innovációs elképzelések gyakorlati megvalósítását jelenti, és a *fenntartás* szakaszát, ami az új gyakorlatok mindennapi folyamatokba való beépülését jelöli. E megvalósítási szakaszok egészülnek ki a modellben a változási folyamat eredményével (lásd 2. ábra).

2. ábra
A változási folyamatok egyszerűsített modellje



Forrás: Altrichter, 2005

Az implementáció-kutatások trendjeit áttekintő munkák (lásd pl. Fullan–Pomfret, 1997; Datnow–Park, 2009) jellemzően három nagy megközelítést különböztetnek meg az implementáció fogalmának értelmezése vonatkozásában. A leginkább elterjedt *top-down* perspektívából szemléli a megvalósítási folyamatot és a fejlesztési beavatkozások implementációjáról mint az előírások hűségese követéséről gondolkodik. E szerint az elképzelés szerint a fent említett változási alfolyamatok (lásd 2. ábra) időben követik egymást, az implementáció pedig a központi tervezés után kezdődő, attól jól elkülöníthető *technikai megvalósítási* folyamat, mely lezárul akkor, amikor az újítást segítő külső támogatások véget érnek. A második paradigma már nyit a *bottom-up* megközelítés felé, bár az egyes szakaszok e megközelítés szerint is határozottan

elválaszthatók egymástól. Ennek képviselői nagy jelentőséget tulajdonítanak a tervezési és a megvalósítási folyamatok szereplői közötti kommunikációnak: már nem az előírások szigorú követését, hanem a központi tervezők és a megvalósítók *kölcsönös alkalmazkodását* tekintik értéknek. A harmadik értelmezés szerint az implementáció egy javasolt modell, koncepció vagy elmélet gyakorlatba való átültetésének teljes folyamata. Az e megközelítést használók nem gondolják, hogy a fejlesztések egyes időbeli szakaszai jól elkülöníthetők egymástól, ezek összefonódását és a körkörös hatások szerepét hangsúlyozzák. Érdeklődésük középpontjában a *közös alkotás*, a szereplők közötti dinamika, a megoldandó problémák közös értelmezése áll (Fazekas-Halász, 2014a). Az alábbi táblázat (lásd 5. táblázat) részletesen mutatja be e három implementáció-értelmezés kereteit adó elméleti megközelítéseket, amelyekre a későbbiekben még többször visszatérünk.

5. táblázat
Az oktatási implementációkutatás elméleti modelljei

Feltevések	Perspektívák		
	Technikai-rationális	Kölcsönös adaptáció	Jelentésadás, közös alkotás
A változás iránya	Egyirányú	Kétirányú a szakpolitika és az implementáció helyszíne között	Többirányú
A szakpolitikai folyamat	A szakpolitikai folyamatot diszkrét, lineáris szakaszokra tagolhatóként kezeli	A politikaalakítás és az implementáció folyamatát különállóként kezeli, a szakpolitikai interakciók és az implementáció kimenete közötti illeszkedési problémákra fókuszál	A politikaalakítást és az implementációt egy folyamatként kezeli, arra fókuszálva, hogy az aktorok milyen szerepet játszanak a politikaalakításban, illetve milyen kölcsönös kapcsolatok alakulnak ki a különböző intézményi rétegek és az aktorok között
Befolyási szférák	„Top-down”, hierarchikus	„Bottom-up”	Nyitott, többszintű rendszer
A kontextus szerepe	A kontextus generalizált (makro) szemlélete	A helyi (mikró) kontextus fontossága	A kontextus relációs értelmezése, ami magában foglalja a társadalmi-politikai és kormányközi viszonyokat is (elsősorban a közös alkotásban és kevésbé a jelentésadásban)
Érték	Hűség, tervezés és kontroll, az eltérést problémaként érzékeli	Kölcsönös igazodás és egyeztetések: a változtatokat a helyi kontextusoktól függő kívánatos eredménynek tekinti	Kölcsönös igazodás és egyeztetések, de a szakpolitikai kontextusból fakadó kölcsönös manőverek is.

Forrás: Datnow–Park, 2009 nyomán Fazekas-Halász, 2014a

Az itt bemutatott implementáció-értelmezésekről általában úgy gondolkodunk, mint amelyek időben követik egymást, és amelyek mentén leírható egy, az oktatási implementációelmélet és kutatás fejlődését mutató görbe. Mindazonáltal a három megközelítés értelmezhető egymással vetélkedő megközelítéseként is, hiszen mindegyiknek vannak jelenleg is követői, és időnként maga a kutatási vagy fejlesztési feladat az, ami meghatározza, hogy melyik érvényesül.

Mint korábban már utaltunk rá, az implementáció, mint kutatási kérdés az oktatáskutatás területén mintegy ötven éves múltra tekint vissza. Az oktatási ágazaton belül az első implementációkutatások az Egyesült Államokban, a hatvanas évek elején

indultak. A korai kutatások az akkoriban kezdődő, az iskolai oktatás eredményessége növelésére irányuló, nagy volumenű, szövetségi szintű fejlesztési programok hatását kívánták feltárni. Elsősorban arra keresték a választ, hogy miért nem képes egy bevált pedagógiai eljárás új környezetben hasonlóan sikeres változási folyamatokat előidézni. A hatásvizsgálatok mellett az oktatáspolitikai- és oktatásirányítás-kutatás, az oktatási változások elmélete, az iskolafejlesztés és a kurrikulumelmélet is keretet adott a kurrikulum-implementáció, mint kutatási terület létrejöttéhez (Fazekas-Halász, 2012). E korszak gondolkodását áthatotta a hűségelvű, szisztematikus helyi végrehajtásba vetett hit, a *top-down* perspektíva alkalmazása, így – a fenti táblázat szerint (lásd 5. táblázat) az első – technikai-rationális megközelítés adta a kurrikulum-implementáció kutatás korai szakaszának meghatározó paradigmáját (Fullan–Pomfret, 1997). A kurrikulum-implementáció problémavilága idővel egyre inkább önállósodott, a hetvenes években már számos olyan kutatás született, amely fókuszaltan a fejlesztések megvalósítási kérdéseivel foglalkozott. E téren úttörőnek számított az a *Rand Corporation* által végzett kutatás, mely az *Amerikai Egyesült Államokban* megvalósult négy nagy költségvetésű kurrikulum-fejlesztés hatását és annak mögöttes elméleti összefüggéseit vizsgálta. A kutatás, amely *Rand Change Agent Study* néven vált híressé, szakítva a hűségelvű *top-down* paradigmával arra hívta fel a figyelmet, hogy sikeres implementációról csak kölcsönös adaptáció esetében beszélhetünk, akkor, ha nemcsak a fejlesztéseket fogadó szervezet és azok pedagógusai változtatnak a gyakorlataikon, de magát a terjeszteni próbált programot is a helyi feltételekhez igazítják (McLaughlin – Berman, 1975).

Tekintettel arra, hogy e korai kutatás nyomán számos olyan összefüggés tárult fel, amelyekre a mai kurrikulum-implementációval foglalkozó kutatásoknak is érdemes figyelnie, a következő fejezetben részletesen foglalkozunk majd a *Rand Change Agent Study* elméleti modelljeivel. Itt annyit érdemes megemlíteni, hogy a kutatás nyomán már a hetvenes években egyértelművé vált az iskolák dinamikus, adaptív jellemzőinek, ezen belül pedig különösképpen a *szervezeti sajátosságoknak* és a *tanári tanulásnak* a kiemelkedő szerepe. Az implementáció problémavilága a következő évtizedekben egyre inkább a figyelem középpontjába került. A téma felértékelődését mutatja, hogy a kilencvenes évek végén publikált oktatási enciklopédia (Postlethwait et al., 1994) több vonatkozásban is foglalkozott a területtel (Fazekas-Halász, 2014a). Az oktatási implementációkutatások a fejlesztések menedzselése terén is szerepet kaptak, egyre inkább jellemzővé vált ezek eredményeinek felhasználása a nagy volumenű, impozáns pénzügyi forrásokkal támogatott beavatkozások esetében (lásd a 2. keretes írás).

2. keretes írás

Implementációkutatások eredményeinek felhasználása

A kilencvenes évek egyik jelentős amerikai kezdeményezése, a *New American Schools (NAS)* program kiemelten támaszkodott a beavatkozások eredményességét vizsgáló implementációkutatásokra (Bodilly, 1996; 1998). E program keretein belül 11 nyertes pályázó lokális fejlesztőszervezet valósíthatta meg saját reformjavaslatát meghatározott iskolák körében. A fejlesztési munka hatékonyságát implementációkutatások tárták fel, amelyek egyebek mellett vizsgálták a tanulói eredményesség változását is. E kutatási eredményeknek döntő szerepe volt abban, hogy a fejlesztőszervezetek kaptak-e a működésükhöz szükséges további közpénzeket.

Az implementáció kérdésének vizsgálata kapcsán az oktatás területe úttörőnek számít, hiszen az amerikai Szputnyik-válságra adott korai reakciók egyik meghatározó színtere épp az oktatás, ezen belül is különösen a matematika oktatás világa volt. Itt – mint korábban is utaltunk rá – az ötvenes évek végétől több olyan nagy volumenű, tekintélyes pénzügyi ráfordítást igénylő fejlesztési beavatkozás indult, amelyek megvalósulását különös szakmai figyelem kísérte. Így az oktatás területén megjelenő implementációkutatások nem csupán a diszciplína tartalmi gazdagodását segítették, de jelentősen hozzájárultak az implementáció általános tudásháttérének gyarapodásához is. Mindemellett számos, az oktatási változások megvalósításának megértéséhez nélkülözhetetlen összefüggést olyan kutatások tártak fel, amelyek nem, vagy nem elsősorban az oktatás területéhez kötődtek. Az implementáció, mint kutatási problématerület a kezdetekben nem diszciplináris, hanem közpolitikai, illetve általános fejlesztési kérdésként jelent meg. Az e területeken született kutatások eredményeinek áttekintése – a történeti kötődésen túl – azért is fontos, mert ezek adják a felülről kezdeményezett oktatási változások átfogó keretét.

A legtöbb implementációkutató a közpolitika területéhez kötődő *Jeffrey Pressman* és *Aaron Wildavsky* 1973-ban megjelent könyvét tekinti az első igazi implementációkutatásnak. A könyv egy kaliforniai foglalkoztatottsági program elemzésén keresztül, elsőként hívta fel a figyelmet arra, hogy a szervezeti és egyéni viselkedés megváltoztatására irányuló beavatkozások csak nagyon ritkán képesek valódi hatást elérni. A később bestsellerré vált könyv szerzőinek, illetve más úttörő kutatóknak köszönhetően az implementáció kérdése a politika tudomány és a közpolitika kutatás az egyik legkedveltebb kutatási területévé vált a nyolcvanas évek közepére. A későbbi munkák többsége már specifikusabb címszavakhoz kapcsolódóan jelent meg, ilyen például közigazgatás vagy a közszférát érintő *menedzsment*, a *szabályozási végrehajtás*, vagy *hálózatok* kérdésköre. Az egyes szakterületek speciális implementációs problémáinak feltárására számos könyv és szakfolyóirat vállalkozott. A folyóiratok közül

az egészségügy területén ilyenek számít például *Implementation Science* (Winter, 2012), melynek online rendszere 2017 júliusában 897 olyan tanulmányt tartott számon, amelynek kulcsszavai között szerepel az oktatás is. A neveléstudomány területén pedig ilyen a *Journal of Educational Change*, mely 2017 májusi számában többek között kiemelten foglalkozott a tanuló szakmai közösségek oktatási változásban betöltött szerepével (Philpott – Oates, 2017).

A közpolitikai kutatások mellett a második világháború után fokozatosan megalakuló, a nemzetközi fejlesztési programokat koordináló *fejlesztőszervezetek* is kiemelt figyelmet fordítottak az implementáció kérdésére. Az olyan jelentős tudást termelő szervezetek, mint a nemzetközi Világbank, az amerikai *USAID* és a norvég *NORAD*, továbbá a fejlesztési tudás felhalmozására és a fejlesztői tevékenység globális koordinálására specializálódott *OECD*, tevékenységükből fakadóan a kezdetektől foglalkoznak a fejlesztési pénzek hasznosulásával. Bár tevékenységük számos téren különbözik egymástól, abban megegyeznek, hogy aktívan keresik a leghatékonyabb menedzsmenteszközöket, ezek feltárása érdekében pedig intenzív, tudományos igényű kutatómunkát végeznek, melyek eredményeit rendszerint közzéteszik. Az elmúlt évtizedek során e szervezetek számos elemzőrendszert dolgoztak ki,²⁶ illetve több kötetben is szintetizálták fejlesztési tudásukat. Az egyik legnagyobb volumenű ilyen irányú kezdeményezés a kétezres évek elejéhez köthető: ekkor a *Világbank* és az *OECD* vezetésével több fejlesztőszervezet dolgozott azon, hogy összegezzék a szegénység elleni küzdelemhez kapcsolódó beavatkozások tapasztalatait (Halász-Szöllősi, 2012). Erre, illetve az ehhez hasonló nem oktatási területről származó fejlesztési tudásokra jól lehet támaszkodni az oktatásfejlesztések elemzésekor. Hasonlóan a közpolitikai változtatásokhoz, a fejlesztőszervezetek tevékenységében is viszonylag hamar kiemelt szerepet kapott az oktatás a humán erőforrás kiaknázása végett. A fejlesztési vonalon is számos olyan jelentős implementáció-elméleti tudás született, amely közvetlenül az oktatás világának vizsgálatából származik. Ilyen a nyolcvanas években született, az oktatási programokat kategorizáló *Világbank* tanulmány (Vespoor, 1986), vagy az innovatív tanulási környezetek kapcsán az oktatási rendszer szintjeinek lehetséges szerepeit is elemző *OECD Innovative Learning Environment* projekt (OECD, 2012a; 2013).

²⁶ Ilyen a svéd *SIDA* hatalom-, vagy a brit *DFID* változás mozgatóerői elemzés.

A fentiek értelmében az oktatás területén született kutatások eredményei mellett e kutatás erősen támaszkodott általános implementációs kérdésekkel foglalkozó, illetve más szakterület megvalósítási problémáit vizsgáló közpolitikai és fejlesztési munkákból származó tudásokra is. Így a következő fejezetben vázolt elméleti keretek fontos tartalmi területét adja a reformok megvalósítását segítő vagy *gátló csoportok* viselkedése, amelyet elsőként a korai közpolitikai implementációkutatások vizsgáltak (*Pressman–Wildavsky*, 1984), illetve a fejlesztések *negatív hatásának* értelmezése, mely elsősorban a fejlesztőszervezetek munkája kapcsán jelent meg (*Moyo*, 2010). A nem oktatási változások vizsgálatából származó kutatási eredmények felhasználása során talán a fontosabb kérdés, hogy mennyire tér el az adott változtatás, illetve a területre jellemző befogadó közegek természete az oktatás világának implementációs sajátosságaitól. Mindemellett az implementációkutatások mellett a tudásháttér fontos elemét adják azok az elméletek is, melyek bár nem az implementáció kutatása kapcsán keletkeztek, de a megvalósítási hatásmechanizmusokat kutatók rendre kiemelten támaszkodnak rá. Ilyen a *komplexitáselmélet*, amelynek értelmezése kapcsán egyaránt támaszkodtunk a neveléstudományi és a más diszciplináris területeken történt alkalmazásokra (*Fullan*, 2008a; *Beinhocker*, 2006; *Snyder*, 2013).

Az implementációkutatások kialakulása óta nem keletkezett általánosnak mondható implementáció-elmélet (*Winter*, 2012). Az egyik legmegosztóbb kérdésként azonosítható, hogy az implementációt *top-down* perspektívából kontrolálási kérdésként, vagy kétirányú, esetleg többirányú folyamatként értelmezik-e, de ezzel együtt fontos választóvonalként jelenik meg az is, miként határozzák meg a változtatást elindító döntés és az implementáció határvonalát, miként értelmezik a résztvevői szintek szerepét, az érintettek dinamikáját, illetve hogyan gondolkodnak az implementáció hatékony menedzseléséről (*Hill–Hupe*, 2009). Az implementációkutatások módszertanát uralják a kvalitatív módszerek, ezen belül is azok az esetelemzések, amelyek lehetőséget adnak komplex jelenségrendszerek vizsgálatára, például a kontextus, vagy a szereplők viselkedésének elemzésére. Emellett számos kutatás alkalmaz kvantitatív módszereket is, ezáltal lehetővé téve, hogy nagy mintán teszteljék hipotéziseiket. Ezen implementációkutatások egy része függő változóként értelmezi magát az implementációs folyamatot, míg mások az implementáció közvetlen és mérhető megvalósulási elemeit tekintik annak, illetve emellett találkozhatunk olyan kutatásokkal is, amelyek függő változókként a hosszabb távú társadalmi hatásokat azonosítják (*Winter*, 2012). E változók természetét leginkább az határozza meg, hogy az egyes kutatások mely implementáció-

értelmezéshez kötődtek. A *top-down* szemléletű irodalom általában a politikaalkotás során megfogalmazott célokhoz közvetlenül kötődő változókat jelöli meg függő változóként, míg a *bottom-up* szemléletű jellemzően a beavatkozások hosszabb távú társadalmi hatását helyezi előtérbe. A szerzőpáros szerint az utóbbi paradigmát követők jelentősen több független változóval számolnak, így olyan külső tényezőket is vizsgálnak, amelyek a beavatkozás mellett hatással lehetnek a megfigyelhető társadalmi jelenségre. A szakpolitika jellemzőinek vizsgálatán túl nagy figyelmet fordítanak többek között az érintett aktorok sajátosságait és viselkedését befolyásoló tényezőkre, például horizontális kapcsolataikra, és a rájuk hatással lévő környezeti tényezőkre (Hill–Hupe, 2009). A külső beavatkozások megvalósítására irányuló és a *bottom-up* megközelítést alkalmazó kutatások további nagy választóvonal az, hogy a valós gyakorlat változását mennyi idő elteltével próbálják feltárni. Számos kutatómunka kitágította az időkereteket és a vizsgált beavatkozások után kialakuló folyamatokat több évtizedes távlatból vizsgálta, ezzel még inkább kibővítve a vizsgált jelenségre hatást gyakorló tényezők keretét (lásd Sabatier, 1986).

Mit látjuk, az, hogy az implementációt vizsgálók inkább technikai folyamatként, vagy inkább dinamikus komplex rendszerként gondolkodnak a megvalósítási folyamatról, alapvetően meghatározza a kutatások vizsgálati területét, illetve a mögöttes hipotéziseket és az elérhető kutatási eredményeket is. Azok, akik megközelítését inkább a *top-down* perspektíva dominálja, a megvalósítási folyamatokat drasztikusan leegyszerűsített összefüggésrendszerekkel modellezik, melyekben a beavatkozások és a mérhető változások között direkt és lineáris ok-okozati kapcsolatok jelennek meg. Tekintettel arra, hogy az oktatási változások a legtöbb esetben bonyolult és komplex hatásrendszer eredményeként jönnek létre, e vizsgálatok sokszor nem képesek megragadni azon összefüggéseket, amelyeket a nem lineáris kapcsolatokra is érzékeny modellekben gondolkozó kutatók igen. Az oktatási változásokat vizsgáló implementációkutatások áttekintése során is egyaránt találkozhatunk esetelemzésekkel és nagymintás adatfelvételekkel, rövidebb és hosszabb időtávon belül vizsgálódó munkákkal, illetve leegyszerűsítő, és az implementációs folyamatok komplex rendszerét megragadni kívánó modellekkel, sőt olyanokkal, is, amelyek idővel váltanak a két megközelítés között. Ilyen volt például Day et al. (2009) kutatása, amely az iskolavezetés minősége és a tanulói teljesítmények közötti kapcsolatokat tárta fel. A kutatók itt direkt összefüggések keresésével nem találtak tipikus mintázatokat, a nem- lineáris, közvetett

kapcsolatokra fókuszálva azonban sikeresen feltárták a változások mögötti oksági viszonyokat.

Az oktatási implementációval foglalkozó kutatások jellemzően foglalkoznak olyan tényezők vizsgálatával, mint a részt vevő egyének jellemzői, beleértve a demográfiai háttérváltozókat, és olyan egyéb sajátosságokat is, mint a megértés, az autonómia, a kapacitás vagy a változási hajlandóság (Hall et al., 2013). Egy, a hetvenes években a *University of Texas* tanárképző központjában kifejlesztett, és azóta számos más kutatás által alkalmazott kérdőív legfőbb elemét az adaptálók elkötelezettségének, a kapcsolódó személyes elvárásoknak és céloknak a mérése adja. Az eszköz mögötti koncepció a résztvevők elkötelezettségének hét egymásra épülő fázisát határozza meg és azok esetében jósolja a fejlesztések legmagasabb szinten történő bevezetését, akik a várható hatásra fókuszálnak és előzetesen képesek megjelölni azokat a területeket, ahol változtatást szeretnének elérni (George et al., 2013). Emellett az oktatási implementációkutatások jellemzően kiterjednek az olyan tényezők vizsgálatára is, mint a *szervezeti jellemzők, a menedzsment, az elérhető források, a horizontális, hálózati kapcsolatok, az infrastruktúra, vagy a társadalmi, és politikai környezet* (lásd pl. Anka és mtsai, 2016; Earl et al., 2003).

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 – mint korábban említettük – a megvalósítási mechanizmusok megértésének igénye határozottan megjelent a szakpolitikák, elsősorban a *Nemzeti Alaptanterv*, és a nagy volumenű fejlesztések, elsők között a Phare program kapcsán (Kozma, 2012; Radó, 2003).

Implementációs összefüggések

Az implementációval, ezen belül az oktatásfejlesztési beavatkozások implementálásával foglalkozó kutatások számos olyan összefüggést feltártak, melyek ismeretében jobban megérthetjük a komplex rendszerekben megvalósuló fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait. E tudás teszi lehetővé annak feltárását, miért sikerül vagy nem sikerül a beavatkozásoknak mély és tartós hatást elérnie a pedagógusok viselkedésében, gondolkodásában, az általuk alkalmazott módszerekben. Az implementációs hatásmechanizmusok ismerete segíti elő leginkább, hogy a fejlesztési beavatkozások

képesek legyenek jelentős, az iskolák és a tanórák világának mélyebb rétegeit is elérő változásokat generálni: olyanokat, melyek a fejlesztési pénzek elapadása és a változásokat előidéző ösztönzők vagy kényszerek megszűnése után is hatással vannak a mindennapi pedagógiai folyamatokra.

Az alábbiakban a változtatási folyamatok azon összefüggéseit mutatjuk be szisztematikusan, amelyek az implementációs tudást teremtő kutatások eredményei szerint a leginkább meghatározóak, és amelyek alapvetően orientálták saját empirikus vizsgálatainkat. Az implementációs folyamatok hatásmechanizmusainak tárgyalását öt fő problémakör mentén végezzük, ezek szoros kapcsolatban állnak egymással, részben átfedik egymást, illetve együttesen komplex és bonyolult rendszert alkotnak. Az itt elemzett kérdések egy része később, „*A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása*” című fejezetben is felbukkan majd, de ott már kifejezetten kurrikulum-fejlesztési perspektívából.

Abból kiindulva, hogy a fejlesztési beavatkozások kapcsán különösen fontos kérdés, vajon a *fejlesztési terep* képes-e az elérhető forrásokat hatékony módon felhasználni, illetve hosszabb távon ezek milyen valós hatásokat generálnak, az implementációs összefüggések bemutatása első tartalmi egységét az *abszorpció és az abszorpciós kapacitás* adja. A fejlesztési terep forrásfelvő és -megkötő képessége olyan komplex problémakör, amely lényegében felöleli a megvalósítás hatásrendszerének minden főbb elemét. E problématerület ernyőként fogja át a megvalósítás elméleti kérdéseit, így például az egyéni és szervezeti tanulás, az idő vagy a menedzsment problémakörét. Olyan témákat járunk körül itt, mint az abszorpció lehetséges típusai, a szervezeti tanulás és a szervezetek dinamikus képességei, a telítettségi pont jelentősége, vagy az elfogadható „*felszívás*” és „*költségek*” mértéke. Mivel a következő négy alfejezetben belül felmerülő problémaköröket az abszorpciós kapacitás vonatkozásában is értelmezzük, számos e területet érintő kérdést a következő alfejezetekben tárgyalunk.

Az implementációs összefüggések második nagy tartalmi területét a *beavatkozások közege* adja, amelynek sajátosságai jelentős és közvetlen hatással vannak a fejlesztési terek abszorpciós kapacitására. Mivel e téma az evolúciós folyamatok előtérbe helyezését is igényli, igyekszünk láttatni a makro- és a mikroszintű történések dinamikáját, a központi fejlesztések elindítása és az intézményi (iskolai) gyakorlat tényleges változása közötti kapcsolatokat. Különös hangsúlyt helyezünk az érintett szereplők beavatkozásokkal szembeni viszonyulására, a közöttük zajló interakciókra.

Kitérünk arra is, miként változik egy adott beavatkozás kontextusa és természete attól függően, hogy saját országon belüli vagy azon kívüli fejlesztésként értelmezhető, hogy a teljes oktatási rendszert megcélzó reformról vagy meghatározott csoportokra irányuló fejlesztési beavatkozásról van-e szó. Elemezzük, milyen sajátos közeget teremtenek a kurrikulumot érintő, a szakmai meggyőződések mélyebb rétegei változását megcélzó beavatkozások. Végül megpróbáljuk érzékeltetni az oktatásifejlesztési beavatkozásokat fogadó közegek komplex jellegét is.

Az implementáció közegének tárgyalásakor megkülönböztetett szintek (*makro-, mezo-, és mikroszint*) sajátosságait a következő nagy tartalmi egység tárgyalja részletesen. E szintek szétválasztása teszi lehetővé azon interakciók vizsgálatát, amelyek alapvető befolyással vannak az implementáció sikerességére. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a makroszintű kezdeményezésekre kialakuló mikroszintű válaszok döntenek el, hogy az implementáció milyen minőségben valósul meg. Az ezzel foglalkozó alfejezetben belül megkülönböztetjük a legtágabb és a legkisebb értelmezhető elemek szerint strukturált és a konkrét társadalmi organizmusokhoz kötődő szintrendszereket, illetve az oktatásfejlesztési folyamatokon belül értelmezzük ezek főbb rétegeit, kiemelt hangsúlyt helyezve a köztes szintben rejlő implementációs potenciálra. E szintek megkülönböztetése azért is fontos, mert implementációs tudásunk egyszerre származik rendszer- és intézményi perspektívájú kutatásokból. Habár a makroszintű nézőpontból feltárt összefüggések általában jól vonatkoztathatók a mikroszintű folyamatokra is, és fordítva, szükséges az adaptációk állandó jelzése, illetve annak módszeres elemzése, hogy az egyes szintekhez köthető implementációs tudás milyen vonatkozásokban lehet érvényes más szintek esetében is.

Az implementáció közege *az idő szerepének* hangsúlyozását is szükségessé teszi. Ez az, ami lehetőséget ad arra, hogy megértsük az evolúciós folyamatok, vagy a változások természetes ciklikusságának jelentőségét. Az idő problémaköre több módon közelíthető: az implementációról gondolkodók foglalkoznak a komplex rendszerekben kialakuló hatások időbeli változásával, a „*körkörös hatások*” jelenségével, a fejlesztés tényleges időigényével, az idővel kialakuló eltérő rendszerfejlődési szintek sajátosságaival, azok fejlesztési lehetőségeivel, a programok előrehaladásával vagy terjedésével, a tanulási folyamatok állomásaival, illetve azzal, hogy az érintettek miként kezelik az idő kérdését. A kapcsolódó alfejezetben e problémakörök mindegyikét áttekintjük, azonban e területre is igaz, hogy szükségszerűen megjelenik az implementációs összefüggéseket feltáró valamennyi alfejezetben.

Az implementációs összefüggések ötödik, és egyben utolsó ágát, a *menedzsmentkérdések problémavilága* adja. Sokan az implementáció problémavilágát a menedzsment kérdésével azonosítják, többek között azért, mert a fejlesztési beavatkozások általában speciális menedzsment eszközök alkalmazását igénylő projektek formájában jelennek meg, s ezek sikeres megvalósítása nagymértékben függ menedzselésük minőségétől. Az alfejezeten belül kiemelten kezeljük a *felülről irányított* és az *alulról szerveződő* implementációs stratégiák alkalmazását, az ex-ante, az időközi és az ex-post értékeléseket, valamint az indikátorok problémakörét. Mivel a menedzsmentkapacitások között különös jelentősége van az olyan kognitív képességeknek, mint a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodás, az idődimenzió kezelése vagy a makro- és mikroperspektívában történő egyidejű látás képessége, e problémakör értelmezése is csak a megelőző négy alfejezettel együttesen képzelhető el.

A fentiekben említett öt vertikális problémakör mellett horizontális fókuszok is vezették a hatásmechanizmusok elméleti kereteinek vázolását. Ennek oka egyrészt, hogy az egyes problémaköröket, mint erre utaltunk, nem lehet egymástól élesen szétválasztani, másrészt fontosnak láttuk az implementációs folyamatok szempontjából meghatározó, az összes alfejezetet átszelő egyéb *horizontális problémakörök* megjelenítését is. Ez utóbbiak közül a legfontosabb a *tanulás*, beleértve az egyéni (pedagógusi) és szervezeti tanulást is, melyeket a komplex oktatási rendszerekben zajló implementációs folyamatok legfontosabb elemeként kezelünk. Ezek megléte vagy hiánya az egyik leginkább meghatározó jellemzője a fejlesztés közegének: a tanulás képes közvetíteni az egyes szintek között, időigénye meghatározza az implementáció időigényét is, támogatása pedig az egyik legfontosabb implementációs menedzsmenteszköz.

A beavatkozások hatása és a „forrásmegkötő képesség”

A fejlesztési beavatkozások megvalósulása kapcsán talán a legfontosabb kérdés az, hogy a fejlesztési terep képes-e a fejlesztési forrásokat hatékony módon felhasználni, azaz – tágabb értelmezésben – ezek hosszabb távon milyen valós hatásokat generálnak. A fejlesztési terepek alkalmassága a külső erőforrások vonzására és megkötésére, amit a szakirodalomban gyakran az *abszorpciós kapacitás* fogalmával írnak le, a fejlesztések tervezői, megvalósítói és kutatói számára is kiemelt terület. Az abszorpciós kapacitást befolyásoló tényezők széles spektruma megengedi, hogy úgy gondolkodjunk róla, mint

ami felöleli az implementációs folyamatok minden főbb területét (*Hervé-Holzmann*, 1998): egyszerre képes láttatni többek között a megvalósítási folyamatok evolúcióját, többszintűségét és szektorközi jellegét. E kutatás számára azért is különösen fontos az abszorpciós kapacitás pontos megértése, mert a későbbiekben bemutatott empirikus szakasz olyan megvalósítási elméletek egyidejű tesztelésére vállalkozott, melyeket e problématerület talán másoknál jobban képes egységes elméleti keretbe foglalni.

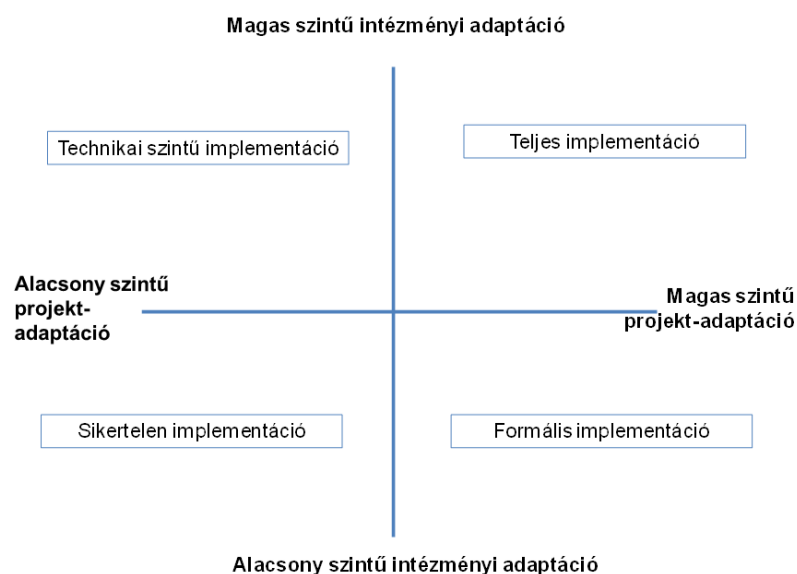
Az abszorpció

Az *abszorpció* a természet- és a társadalomtudományokban egyaránt értelmezett, a *befogadást* jelölő fogalom. A biológiában az emésztést, a gyógyszeriparban a szerek vérbe való felszívódását, a fizikában és a kémiában pedig az atomok, molekulák vagy ionok más anyagba épülését jelenti. Korábban a pedagógiaelmélet is használta ezt a fogalmat, többek között az érzékszervi tapasztalatok kisgyermekekkori ösztönös befogadását jelölve (*Montessori*, 1949). Az abszorpció a fejlesztési diszciplínában a fejlesztési terep forrásmegkötését jelöli, azt írja le, hogy a *fejlesztések gazdája által biztosított erőforrásokat a felhasználók miként, és milyen mértékben hasznosítják*. A bevonható erőforrás lehet *pénz, infrastruktúra, technológia, humánerő*, vagy akár *új tudás és kognitív tartalom*. Ha a kurrikulum-fejlesztéseket támogató erőforrásokban gondolkozunk, akkor ilyenek lehetnek az IKT-eszközök, az innovatív tanulásszervezési módszerek, de bevonható erőforrásként tekinthetünk szakértői csoportok támogató tevékenységére is. Az abszorpció terminológiájához szorosan kötődik az *abszorpciós kapacitás* fogalma. Utóbbi azt mutatja meg, hogy egyes közösségek, országok, régiók, intézmények milyen mértékű és típusú külső erőforrásokat képesek úgy felhasználni, hogy a támogatások elérjék céljukat, tényleges hatásokat generáljanak, fenntarthatónak bizonyuljanak. A *Világbank* egy 2004-es kutatásában rámutatott arra, hogy a támogatások csak egy bizonyos szintig, az ún. *telítettségi pontig* tudnak lényegi változásokat kiváltani (*World Bank*, 2004), a felvevőképesség maximumát pedig a helyi feltételek, a *fejlesztés kontextusa* határozza meg.

A korábban már többször hivatkozott *Rand Change Agent Study* először állított fel olyan elméletet, amely próbálta magyarázni az oktatási változások implementálásának eredményessége perspektívájából az abszorpció különböző mértékeit is megkülönböztette (*McLaughlin- Berman*, 1975). E kutatás, a fejlesztések befogadásának legfontosabb feltételeként az intelligens adaptáció meglétét jelölte meg. Az adaptáció két különböző típusát különböztette meg: azt, amikor a fejlesztés során bevezetett új

technikát (például programot vagy tanulásszervezési módot), azaz magát a fejlesztési projekt tartalmát igazítják hozzá a sajátos helyi-intézményi adottságokhoz, és azt, amikor az új technikát alkalmazó intézmény (vagy az ott dolgozók) próbálnak alkalmazkodni az új eljárásokhoz és az azt bevezető projekt igényeihez. Ennek megfelelően az abszorpció milyenségét felvázoló modelljük két dimenzió mentén különbözteti meg az egyes fejlesztési eseteket egymástól: az egyik a projekt adaptálásának mértékére vonatkozik, a másik pedig a projektet megvalósító intézmény adaptációjára (lásd 3. ábra).

3. ábra
A Rand Change Agent Study abszorpciós modellje



Forrás: McLaughlin- Berman, 1975

A 3. ábra vízszintes tengelye azt jelzi, hogy a fejlesztési program által támogatott új tartalmakat, technológiákat, pedagógiai koncepciókat a fejlesztéseket bevezetők milyen mértékben alakítják sajátos viszonyaihoz (például ahhoz, hogy sajátos nevelési igényű vagy hátrányos helyzetű diákokat oktatnak), a függőleges pedig azt mutatja, hogy az intézmény, az ott lévő pedagógusok, vezetők és egyéb munkatársak mennyire változtatnak viselkedésükön (így például sikerült-e elérni a szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő változást a tanárok osztálytermi viselkedésében). A modell a bevezetés négy szintjét (mértékét) különbözteti meg, amelyek hierarchikus sorrendbe is állíthatóak. Első helyen áll a teljes implementáció, ezt követi a technológiai, a formális, és végül a sikertelen implementáció.

A modell szerint sikertelen implementáció estében a projekt elemeit nem igazítják a helyi feltételekhez és az intézmény sem igazodik azokhoz, a fejlesztés egyáltalán nem képes befolyásolni a gyakorlatot. Formális implementációról akkor beszélhetünk, amikor a résztvevők a programot a helyi feltételeknekhez igazítják és nem változtatnak a gyakorlatukon. Technológiai implementáció esetében a pedagógusok elsajátítják ugyan az innovatív megoldásokat, de nem képesek azokat az adott kontextusnak megfelelően alkalmazni. Végül teljes implementációról akkor van szó, ha a pedagógusok elsajátítják a szükséges technikákat és módszereket, ezeket a helyi környezetnek, igényeknek megfelelően alkalmazzák, és ezzel együtt megváltozik gondolkodásuk és viselkedésük is.

E programbevezetési szinteket a későbbiekben számos elemzés használta az implementációs folyamatok eredményességének meghatározására. Így például az a fent már többször hivatkozott hazai kutatás is kiemelten figyelt e megvalósulási szintekre, amely a *HEFOP 3.1.3* program bevezetését vizsgálta. Ez többek között arra világított rá, hogy a teljes implementáció szintjén is számos eltérést mutatnak az intézmények. Ugyanaz a fejlesztés az egyik iskolában erősebben hat a pedagógusok módszereire, a másikban az alkalmazott IKT eszközökre, míg a harmadikban a meggyőződések rendszerében váltja ki a legerősebb hatást. Emellett sokszor a fejlesztések magas szintű megvalósulás mellett is komoly nem várt, olykor negatív hatásokkal is járnak (Kerber, 2011). A fő kérdés az, hogy a tervezett és a nem tervezett hatások milyen arányban oszlanak meg, a beavatkozás hatásának mérlege mely irányba billen el. Az implementáció eredményességének óvatos megítélésére figyelmeztet, hogy gyakran a romboló hatás dominanciája mellett is teljesülnek a sikeres implementáció indikátorai. Az elmúlt két évtizedben a fejlesztéssel foglalkozók között széleskörű vita zajlott a külső fejlesztések támogató és romboló hatásáról, többek között egy olyan bestsellerré vált szakkönyv nyomán (Moyo, 2010), amely azt elemzi, miként rombolják Afrika piaci esélyeit a nyugati államokból beáramló segélyek.

A siker vagy kudarc megítélését nehezíti, hogy a legsikeresebb fejlesztések is implementációs deficitekkel mennek végbe, míg számos olyan hatás lép fel, amelyek nem szerepeltek az eredeti tervek között. Ilyen, amikor a fejlesztés gazdái kurrikulum-változtatást akarnak véghez vinni, és a fejlesztéstől kizárólag a tanulmányi eredmények javulását várják. Nem várt pozitív hatásként értelmezhetőek ilyen esetekben az olyan előnyök, mint hogy jelentősen elkezd javulni az iskola és a környezet közti kapcsolat, vagy hogy az új módszerek (például viták, esetelemzések, gyermekbíráóságok) hatására

az iskolában csökken a tanulók közötti erőszak. Az implementációs folyamatok sikerességének óvatos megítélésére az idődimenzió is okot ad. Az idő előrehaladtával ugyanis komoly változások figyelhetők meg az egyes beavatkozások eredményessége terén rövid és hosszabb távon egyaránt.

Az abszorpció kapacitás

A fejlesztési terek erőforrás-megkötési képessége a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején került a fejlesztésekről gondolkodók érdeklődésének központjába. A szervezetfejlesztés első, jól ismert abszorpció modellje a mikroszintű perspektívából vizsgálódó *Daniel A. Levinthal* és *Wesley M. Cohen* nevéhez fűződik. Ők innovációelméleti megközelítésből a szervezetek versenyképessége, ezen belül a szervezeti innováció és a tanulás kapcsán azt a kérdést járták körül, hogy a vállalatok képesek-e felismerni, asszimilálni és felhasználni környezetük erőforrásait. Az abszorpció kapacitás előfeltételeként jelölték meg a megelőző kapcsolódó tudás meglétét, illetve az abszorpció problémakörét szorosan kötötték a régi és az új tudás összekapcsolódásához. Ennek megfelelően kiemelt figyelmet fordítottak a kognitív struktúrákra, valamint a kognitív és behaviorista kutatások eredményeire (*Cohen–Levinthal*, 1989; 1990).

A kilencvenes évek végén a külső erőforrások megkötésének képessége az innovációelmélettel és szervezetfejlesztéssel foglalkozók mellett azon fejlesztéspolitikai szakértők érdeklődését is felkeltette, akik nem az egyes szervezetek versenyképességének növelését, hanem a nemzeti szintű rendszerek reformját vizsgálták. Akkoriban a donorközösségek a támogatások jelentős mértékű növelésére készültek, így egyre inkább foglalkoztatta őket az a kérdés, vajon a gyenge intézményi kapacitású és gazdasági teljesítményű országok képesek lesznek-e a támogatások hatékony felhasználására. Ettől kezdve számos tanulmány foglalkozott és foglalkozik ma is az abszorpció kapacitás mérési lehetőségeivel (*Hadjimichael et al.*, 1995; *Durbarry et al.*, 1998; *Hansen–Tarp*, 2000; *Roodman*, 2006). A téma jelentőségének felértékelődését mutatja, hogy 2005-ben az *OECD* fórumán 91 ország és számos partnerszervezet fogadta el a donorországok által biztosított segélyek hatékonysága növelése érdekében azt a Párizsi nyilatkozatot, melynek középpontjában a helyi abszorpciót elősegítő fejlesztéskoordinációs elvek álltak. Így például a helyi szereplők bevonása, a tulajdonosi érzet (*ownership*) kialakítása és ennek érdekében a befogadó országok vezető szerepe, a fejlesztési és igazgatási kapacitás, valamint az eredmény szemléletű menedzsment

(*managing for results*). E nyilatkozat (OECD, 2005) hatását mutatja, hogy az EU adaptálta annak előírásait, így ez szükségszerűen tükröződött az olyan hazai fejlesztésekben, amelyek közösségi finanszírozást használtak fel, továbbá ennek követése *Magyarországra* mint tagállamra nézve formális kötelezettséget is jelentett.

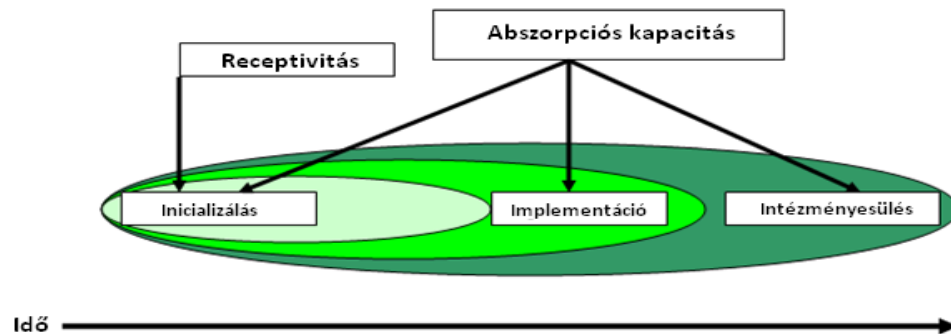
Az, hogy az *Európai Unió* fejlesztési gondolkodásának egyik központi kérdése lett az abszorpciós kapacitás, szorosan összefügg a forráshiányos volt szocialista blokk nyolc állama, köztük *Magyarország* 2004-es csatlakozásával. Azaz többek között a hazai forrásfelhasználási tapasztalatok eredményezték az ex-ante feltételek és értékelések megerősödését, illetve azt, hogy a fejlesztési pénzek hatékony felhasználását lehetővé tevő adminisztratív intézményrendszerek fejlesztése hozzákapszolható lett olyan fejlesztési beavatkozásokhoz is, mint a tanári módszerek megváltoztatására irányuló intézkedések.

Az abszorpciós kapacitás a *kurrikulum-fejlesztési beavatkozások* tervezőit, kutatóit is foglalkoztatja, bár a terminológia e területen nem kizárólag ezt a tartalmat hordozza (előfordul például, hogy egyszerűen az épületek, termek befogadóképességét értik alatta), illetve az abszorpciós kapacitás fejlesztési szempontból releváns jelentése néha más fogalmak mögött is megbújjik, így a receptivitás és a nyitottság fogalmai mögött. Ez utóbbiakat használja például a felsőoktatási kurrikuluminnovációval foglalkozó, a vállalati innováció és tudásmenedzsment irodalmából származó tudást iskolaváltozási modellekkel ötvöző litván kutató, *Nijolė Zinkevičienė* is. Publikációiban (2004; 2005) többek között az e tanulmányban is többször idézett *Michael Fullan* (2008b) változási teóriáira és arra a – fentebb szintén hivatkozott – *Cohen és Levinthal* (1990) által közösen írt cikkekre támaszkodik, amelyet a szervezeti tanulás, a tudásmenedzsment kutatói első között idéznek, és amelyet a témáról való gondolkodás elindítójaként tartanak számon. *Zinkevičienė* (2004) a receptivitás és nyitottság fogalmával jelöli az új ötletekre való fogékonyságot: azokat az intézményeket és személyeket tekinti receptívnek, amelyek/akik felkészültsége, attitűdjei és motivációs szintje lehetővé teszi az új ötletek kognitív befogadását. *Zinkevičienė* – többek között az oktatási fejlesztések általános értelmezése kapcsán fentebb is idézett (lásd 2. ábra) *Fullan és Stiegelbauer* nevéhez fűződő modellre támaszkodva – definiálja a receptivitás és az abszorpciós kapacitás határait. Eszerint a receptivitás a fejlesztések első szakaszában, annak indításakor bír jelentős szereppel, később, a megvalósítás és az intézményesülés mikéntjét már az ennél jóval komplexebb abszorpciós kapacitás határozza meg (lásd 4. ábra). Az abszorpciós kapacitás, illetve a receptivitás releváns irodalmát elemezve az abszorpciós képességeket

Zinkevičienė azokkal a folyamatokkal, eljárásokkal azonosítja, melyek lehetővé teszik a tudás megszerzését, asszimilálását, átalakítását és hasznosítását a szervezetek dinamikus kapacitásának fejlődése érdekében.

4. ábra

A receptivitás, az abszorpciós kapacitás szerepe a fejlesztési folyamatban



Forrás: Zinkevičienė, 2004

Az abszorpciós kapacitást mi is komplex, bonyolult problémakörként értelmeztük, beleértve mindazt az egyéni, szervezeti és rendszerszintű képességet, attitűdöt, amelyet néhányan a nyitottság vagy a receptivitás fogalmával írnak le. Általában az előbbi modellben ismertetett elemeket tekinthetjük olyan fő összetevőknek, melyek együttesen határozzák meg, milyen változások következhetnek be. Ennek kapcsán fontos kiemelni, hogy a változások természetesen visszahatnak az abszorpciós kapacitásra is.

A témával foglalkozó fejlesztéspolitikai vagy fejlesztés-gazdaságtani kutatások, elemzések a befogadóképességet meghatározó sajátosságok sokasága közül általában kiemelten kezelik a menedzsmenttudást, a tervezési, pénzügyi, időzítési és információs mechanizmusokat, az intézményrendszerek kiépültségét, az infrastrukturális és a humán feltételeket (lásd Bourguignon–Sundberg, 2006; World Bank, 2004; Halász és mtsai., 2005; Horvat, 2005). Ha kurrikulum-fejlesztésekben gondolkodunk, utóbbi vonatkozásában különösen meghatározó a *résztvevők változási képessége*. Utóbbit a szervezeti változásokat kutatók (Vera et al., 2011; Eisenhardt–Martin, 2000; Teece et al., 1997) olyan fogalmakkal írják le, mint a *dinamikus kapacitás*, a *szervezeti és egyéni tanulás* vagy a *tudásmenedzsment*. Ezek az elemzési dimenziók más-más perspektívából tárják fel, hogy az aktorok (iskolák, pedagógusok) mennyire képesek felismerni, befogadni, sajátjukká tenni és hosszabb távon alkalmazni a kívülről érkező erőforrásokat, különösen a kívülről jövő új tudást.

A változási képességgel kapcsolatban érdemes megkülönböztetni az implementáció affektív és kognitív aspektusát. Előbbihez kapcsolódik például a motiváció, az elkötelezettség, a meggyőződésrendszerek és a felelősségi körökből adódó konfliktusok (Kálmán, 2011; Reszkető, 2008). Utóbbihoz legalább ilyen súlyú kérdések tartoznak, ilyen, hogy az implementálók képesek-e értelmezni a fejlesztések céljait, látják-e az alkalmazott eszközök érvényességét, értik-e az elvégezendő feladatokat, képesek-e madártávlatból szemlélni a különböző fejlesztéseket, ki tudják-e rajzolni a hosszabb távú fejlődési irányokat. Kognitív perspektívából az implementáció tanulásként, a fejlesztési beavatkozás pedig tanításként értelmezhető. Ebből a perspektívából számos szerző vizsgálódik (Spillane et al., 2002; Datnow–Park, 2009; Cowie et al., 2009; Schagen, 2011; Earl et al., 2003), akik gondolkodása már jellemzően elmozdul a főnök/beosztott (*principal/agent*) paradigmához köthető racionális modell felől egy puhább, antropológiai modell felé. Ez jól érzékelhető például a célok többértelműségének (*policy ambiguity*) kezelésében: előbbi komoly kockázati tényezőként, a célmegvalósítás kijátszási lehetőségeként értelmezi ezt, utóbbi viszont az eltérő feltételekkel működő aktorok elérésének nélkülözhetetlen eszközeként tekint rá.

Ha a *felülről elindított fejlesztések* megvalósulási sajátosságait vizsgáljuk (makroperspektíva), akkor az aktorok változási kapacitása kapcsán az elsődleges kérdés az, hogy a szereplők képesek-e az előre meghatározott céloknak megfelelően formálni gyakorlatukat. Ez adja talán a legfontosabb elemét a makroszintű abszorpció kapacitásnak, amelyet alakít minden, a szükséges és elérhető források rendszerszintű bevonzását, és intelligens hasznosítását lehetővé tevő strukturális, funkcionális és kulturális képesség. Mindezeket nagymértékben alakítja a *központi menedzsment* és a *fejlesztési intézményrendszer működése*. Előbbi kapcsán olyan eszközök működtetésére gondolhatunk, mint amilyen a kontrolling, a projektmenedzsment, a szükségletelemzésre épülő logikai keretmátrix (*logframe*), a fejlesztési terep sajátosságainak vagy a szereplők várható viselkedésének elemzése (*stakeholder analysis*), illetve ide tartozik az adminisztratív intézményrendszer munkatársainak motivációja, elkötelezettsége, energiája és hasonló (Brynard, 2005; Viennet – Pont, 2017). Utóbbi tekintve meghatározó lehet például, hogy a fejlesztési intézményrendszer egyes szervezeti mennyire nyitottak a külső erőforrások behozatalára, illetve hogy e mögött van-e jól működő saját szervezetfejlesztési koncepció. E perspektívából a fejlesztési beavatkozásokat befogadó aktorok változási képessége a fejlesztések implementálására való képességet, vagyis az *implementációs kapacitást* jelöli. Ez az az ernyő, ami alatt a

szervezetek dinamikus kapacitását, a szervezeten belüli tudásmenedzsment működését, a szervezeti, az egyéni és a horizontális tanulás megvalósulását, illetve minden olyan tényezőt értelmezhetünk, ami befolyásolja, hogy a szereplők tevékenységében bekövetkezik-e tartós és mély változás.

Az aktorok változási képességét mikroperspektívából elemzők szerint a változási képesség azt mutatja, hogy az aktorok képesek-e megtenni a szervezet versenyképességéhez, fejlődéséhez szükséges lépéseket, csak másodlagos kérdés, hogy ezen lépések milyen erőforrásból merítkeznek. Egy, a szervezeti tanulás, a tudásmenedzsment és az abszorpciós kapacitás fogalmi kereteit szintetizáló modell (Vera et al., 2011) szerint, a szervezetek verseny- és megújuló képessége szempontjából a legnagyobb átfogó problématerületet a szervezeti tanulás jelenti. Ez az, ami magában foglalja többek között az aktorok *dinamikus kapacitását*, ezen belül pedig a tudásmenedzsmentet és az abszorpciós kapacitást. E szerint a mikroszintű abszorpciós kapacitás olyan szervezeti rutinok és folyamatok összessége, amely lehetővé teszi a külső források megszerzését, feldolgozását, átalakítását és felhasználását, illetve ezáltal a dinamikus kapacitás fokozását. Azok a szerzők (lásd pl. Lane et al., 2006; Todorova–Durisin, 2007; Zahra–George, 2002), akik elméleteit Vera és munkatársai szintetizálták, az egyéni tanulás elméletének megfelelően azonosítják a külső források szervezeti felvételének lépéseit is. Bár az általuk meghatározott lépéssorok némiképp eltértek egymástól, a következő öt állomásban összegezhetők: A potenciálisan értékes külső ismeretek (1) azonosítása, (2) megszerzése, (3) asszimilációja, (4) az új tudás létrehozása és (5) hasznosítása.

Az abszorpciós kapacitás elemzési kereteit eddig mikro- és makroszinten értelmeztük, emellett azonban más szintek is figyelmet érdemelnek. Tekintettel arra, hogy az abszorpció egyik fő meghatározója a menedzsmenttechnikák alkalmazása, különös jelentőségű lehet a makro- és mikro- között közvetítő szint szerepvállalása is. Általában azt mondhatjuk, hogy a különböző szintekhez kapcsolható rendszerek kölcsönösen alakítják, erősítik vagy éppen gyengítik egymás befogadóképességét, a köztes szintnek – mint később az ezzel foglalkozó fejezetben látni fogjuk – pedig különösen nagy hatása lehet a másik két szinten végbemenő abszorpciós folyamatokra. Jó példa a szintek közötti kölcsönhatásra, mikor egy nemzeti kezdeményezés az iskolák menedzsmentkapacitásának növekedését tűzi ki célul, melyhez regionális fejlesztő szervezetek segítségét veszi igénybe, idővel pedig a növekvő intézményi menedzsmentkapacitások a makroszintre is visszahatnak. Efféle kölcsönhatások nemcsak

az eltérő szintek között, de a horizontális rendszerek kapcsolódásakor is megfigyelhetők: Az intézmények dinamikus kapacitását nem csupán a belső sajátosságaik, hanem partnerintézményeik nyitottsága, tanulószervezeti jellege is befolyásolhatja. Ez az, ami lehetővé teszi olyan folyamatok kialakulását, mint a jó gyakorlatok szervezatközi terjedése. Emellett fontos szerepe van az ágazatközi kapcsolódásoknak is. A határátlépésekkel (*boundary crossing*) történő tudásáramlás komplex hatásrendszerén túl olyan technikai változások is jelentős befolyással lehetnek az iskolák forrásmegkötő képességre, mint a közlekedés, a nyomdaipari eljárások, vagy az IKT-eszközök terén létrejövő fejlesztések.

A rendszerek egymást formáló hatásrendszere egyben azt is mutatja, hogy abszorpciós kapacitás nem statikus jellemző, hanem időben változó, dinamikus sajátosság. Az olyan, az abszorpciós kapacitás megbecsülésére vonatkozó tényezők vizsgálatakor is nagy hangsúlyt érdemes tehát helyezni az idő szerepére, mint az intézményi apparátus kapacitása, a működő tanulóközösségek, vagy az olyan alapfeltételek, mint az egészségügyi ellátások, a közlekedési infrastruktúra, vagy az IKT-eszközök jelenléte (Bressers et al., 2012; European Commission, 2013a; Bourguignon–Sundberg, 2006). A kurrikulum-fejlesztések esetében különösen meghatározó kognitív feltételek vizsgálata esetében is kiemelkedő jelentőségű az idődimenzió figyelembevétele, így többek között a komplex adaptív rendszerekben, vagy a makro- és mikroperspektívában való gondolkodás képességének elemzésekor. A kurrikulumimplementáció szempontjából fontos vizsgálati elemek közül az egyik legmeghatározóbb, hogy a pedagógusok és az iskolák képesek-e kezelni komplexitást, hiszen a modern tanulásszervezési módszerek osztálytermi bevezetése a fejlett oktatási rendszerekben olyan komplex, dinamikus környezetben zajló implementációs folyamat, ami ebbe az irányba is nyitott, fejlett implementációs tudást és képességet követel meg tőlük (Vermunt–Endedijk, 2011).

Az abszorpció, illetve az abszorpciós kapacitás vizsgálatának egyik legalapvetőbb eleme az elfogadható felszívás, illetve a még elfogadható költségek elemzése. Azaz annak megválaszolása, hogy hol van az a pont, amitől kezdődően azt mondhatjuk, a beavatkozás költségei hosszabb vagy rövidebb távon megtérülnek, illetve ami alatt azt mondjuk, hogy a fejlesztést nem sikerült úgy végrehajtani, hogy a járulékos költségek elfogadhatóak legyenek. Ezek megválaszolásához nyújthatnak segítséget többek között az implementáció megvalósulási szintjeit értelmező elméletek, illetve az elérhető fejlődési szintet vizsgáló és a fejlesztés nem várt hatásait feltáró kutatások. A Rand-

kutatás modellje, mint láttuk, négy – *sikertelen, technikai, formális és teljes* – bevezetési szintet határozott meg. Későbbi kutatások arra mutattak rá, hogy a rendszerek fejlettségi szintje határozza meg az elérhető adaptációs szintet, illetve azt, hogy ehhez milyen stratégia (*top-down, bottom-up*) alkalmazása lehet a leginkább célravezető (Fullan, 2008b; Mourshed et al., 2010). E kérdéssel az implementáció menedzselését tárgyaló fejezetben bővebben foglalkozunk.

A beavatkozások hatásának értelmezésekor amellet, hogy számolunk annak sikertelenségével, fontos azt látni is, hogy – mint korábban említettük - a támogatási források gyakran nem várt, romboló hatást is generálnak (Váradi, 2006; Moyo, 2010). *Negatív hatások* nemcsak sikertelen, azaz a kívánt fejlődést el nem érő beavatkozások esetében jelentkezhetnek, hanem akár a jelentős pozitív változásokat hozó beavatkozásokat is kísérhetik bizonyos területeken. A költségek mérlegelése – mely a résztvevők részéről alapvetően meghatározhatja a változási hajlandóságot – egészen más kritériumok szerint történhet, nemcsak az egyes ágazatok, hanem egyazon ágazat fejlesztési területei között is. Jelentősen különbözhet az elvárt eredmények eléréséhez szükséges idő, a várható költségek mértéke attól függően, hogy azok mennyire igénylik a résztvevők tanulását, kognitív és affektív váltását. A várható költségek különösen nagyok lehetnek azon szereplők számára, akiknek viselkedésüket jelentős mértékben kell megváltoztatniuk, illetve jelentősebb költségek jelennek meg azok oldalán is, akik elveszítik szakmai vagy társadalmi pozíciójukat (Würzburg, 2010). A külső forrásfelhasználásra épülő fejlesztés talán legsúlyosabb általános kockázata, hogy minimális szintre redukálhatja a belső problémákra fókuszáló programalkotást, illetve a beáramló források jelentős károkat okozhatnak a piaci működésben is, hiszen nagymértékben emelhetik az egyes szolgáltatások árát. A negatív hatások kapcsán gyakran említik a fejlesztések abszorbeálását mérő indikátorok nem megfelelő érzékenységét is. Nem megfelelő indikátorok alkalmazása esetén ugyanis tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatások mellett is elérhetőek az elvárt céltértékek. Sőt, sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések visszas hatását, alkalmazásuk egyik leggyakoribb negatív következménye, hogy a jelenségek mutatószámokkal jellemzett összetevői háttérbe szorítják azokat, melyekre a mérések nem terjednek ki (Havasi, 2010; Mulgan és Albury, 2003).

Habár az nem képzelhető el, hogy egy fejlesztés implementációs csúszások, torzulások, deficittek nélkül menjen végbe, ezek csökkentése elképzelhető az abszorpciós

kapacitás növelésével (Bourguignon–Sundberg, 2006), melynek egyik legfontosabb központi eszköze a fejlesztési terep sajátosságainak figyelembevétele.

A fejlesztési beavatkozások közege: a kontextus

Korábban azt mondtuk, hogy a fejlesztési terek abszorpciós kapacitására jelentős és közvetlen hatással vannak a fejlesztési beavatkozások közegének sajátosságai, értve ezalatt olyan tényezőket, mint a szereplők szaktudása, vagy az intézményrendszerek kiépültsége és működési mechanizmusai. Azonban az abszorpciós kapacitásra tekinthetünk olyan rendszerjellemzőként is, mint ami maga is része a fejlesztés közegének, amely a beavatkozások és egyéb változást generáló tényezők hatására folyamatosan formálódik.

E fejezet elsődleges célja a kontextus általános természetének érzékeltetése. Az alábbiakban elsőként a fejlesztési beavatkozásokat fogadó terep sajátosságainak meghatározó szerepével foglalkozunk, ezt követően az érintett szereplők, aktorcsoportok problémakörét érintjük, majd a fejlesztések típusa szerint értelmezzük a fejlesztési közegek jellemzőit, végül a befogadó közegek nehezen kiszámítható jellegére hívjuk fel az olvasó figyelmét. Az itt megjelenő környezeti összefüggések közül többel más tartalmak kifejtése során is foglalkozunk, sőt egyesek esetében a probléma bővebb kifejtése nem itt, hanem egy másik, szorosan kapcsolódó témakörön belül történik. Ilyen az iskolák és oktatási rendszerek fejlettségi szintje is, amelyről részletesen az idő és a menedzsment témakörökön belül szólunk majd.

A beavatkozásokat fogadó kontextus jelentősége

„A fejlesztés nem vákuumba érkezik”, mondja az ismert amerikai oktatáskutató, Linda Darling-Hammond 1990-as cikkében, jelezve, hogy a kontextus súlyosan korlátozhatja vagy akár hatékonyan támogathatja a fejlesztési célok megvalósulását. Darling-Hammond-hoz hasonlóan a nyolcvanas évektől többen is kiemelt figyelmet fordítottak kontextus szerepére, alig tíz évvel később pedig már olyan jelentőségű problémának bizonyult, hogy az *Oktatási Enciklopédia* (*The Complete Encyclopaedia of Education*) is kiemelten kezelte. Az enciklopédia egy vonatkozó – korábban már idézett – szócikke (Murray, 1994) szerint a különböző környezetekbe importált intézkedések csak ritkán képesek ugyanolyan jól működni, bár az egyes oktatási programok akár nemzeteken átívelő terjesztése régóta nagy hagyományú gyakorlat. Jól illusztrálják ezt a különböző országokban változtatás nélkül bevezetett programok implementációját vizsgáló

kutatások. Ilyen volt például az USA egész közoktatását megcélzó, *No Child Left Behind* oktatási reformkísérlet megvalósulásával foglalkozó esettanulmány is (Gordon–Luis, 2010), mely szerint a törvény észak-karolinai bevezetése lényegében nem hozott változást, míg *Nebraskában* olyan rendszerrel találkozott, melyben a sikeres (indikátoroknak megfelelő) bevezetés a helyi rendszer regressziójához vezetett (lásd Fazekas, 2012b).

A fejlesztési beavatkozások kontextusának vizsgálata jellemzően kiterjed az olyan jelentősebb társadalmi, kulturális, gazdasági, technikai, infrastrukturális, politikai, jogi tényezőkre, mely befolyással lehet a fejlesztési beavatkozások megvalósulására. Az oktatás területét érintő fejlesztési folyamatokat makro perspektívából vizsgálók – így például a harmadik országokban indított fejlesztések gazdái – rendre számba veszik a fejlesztési terepen meglévő olyan alapfeltételeket, mint az egészségügyi ellátás, a közlekedés, vagy infrastruktúra (például ivóvíz ellátottság), az éhezők aránya, emellett fontos kérdésként jelenik meg többek között az is, hogy miként viszonyul a tervezett fejlesztés a helyi politikai célokhoz és szabályozási felételekhez (Halász-Szöllősi, 2012). Azok pedig, akik az oktatási változások folyamatait mikro perspektívából elemzik, az olyan általános felételek elemzése mellett, mint amilyen a társadalmi és szabályozási környezet, általában kiemelten kezelik az iskolák szervezeti sajátosságait, a pedagógusok, a diákok és a szülők jellemzőit, valamint az iskolák működésére befolyással lévő, más külső helyi szereplők viselkedését.

Egy, mikro perspektívából vizsgálódó, a környezeti feltételek hatására különösen érzékeny holland oktatási esettanulmány (van Twist et al., 2013) a kontextus vizsgálata során többek között figyelembe vette a környezet szociogeográfiai, szociodemográfiai és szocioökonómiai tulajdonságait, ezeken belül a tanulói populáció sajátosságait, a szülők végzettségét, a sajátos nevelési igényű gyerekek arányát, a média visszhangját és az önkormányzat viszonyulását a beavatkozáshoz. Az iskolák belső kontextusa vonatkozásában vizsgálta az iskolák ideológiai elkötelezettségét, teljesítményét, működési struktúráját, menedzsmentjét, kultúráját, méretét, az iskolák tanulói és tanári létszámát és annak arányát, pénzügyi helyzetét, a környéken működő iskolákkal kiépített kapcsolatát, a dolgozók, illetve a tantestület állandóságát, így például azt, hogy az igazgató mióta van a posztján. A kutatás egy, az iskolák eredményességét nyilvánossá tevő intézkedés hatását vizsgálta a gyenge („vonal alatti”) intézmények körében. Legfontosabb eredménye, hogy rámutat a kontextus elemei között lévő dinamikus kölcsönhatásra. Konkrét példákkal illusztrálja, hogy akár egyetlen külső környezeti

változás hatására olyan öngerjesztő, cirkuláris folyamatok alakulhatnak ki, amelyek nem várt eredmények sokaságát hozzák magukkal. Ez a *körköröség* egyaránt jellemzi az iskolák belső közegében zajló hatások rendszerét, illetve a környezet és az iskolák között végbemenő interakciót. E kutatás eredményei szerint az olyan környezeti változások, mint a jelentősebb kritikai jelentések megjelenése nagyobb volumenű változások ezek egyaránt indíthatnak progresszív fejlődési folyamatot, de az iskolák „bukásához” is vezethetnek, amennyiben „ördögi köröket” (*vicious circles*) indítanak el. Az esettanulmány szerint a pozitív folyamatok elindulásának legfontosabb feltétele, hogy a környezeti változások már kezdetekben konstruktív energiákat szabadítsanak fel az iskolákból. Ez iskolán belül jelentheti a tanárok fejlődési motivációjának megerősödését, az iskolán kívül pedig az olyan külső szereplők, mint az önkormányzat, vagy a szülők aktív támogató szerepvállalását. Van Twist és munkatársai (2013) szerint az, hogy az intézmények mennyire intenzíven és mennyire konstruktívan reagálnak a környezeti változásokra, elsősorban az aktorok dinamikájának függvénye, melyet többek között olyan szervezeti sajátosságok befolyásolnak, mint a vezetés és az általa alkalmazott menedzsment, illetve kommunikációs technikák.

A változásokat meghatározó aktorok dinamikája

Az oktatás világában zajló változásokkal foglalkozó munkák egyik kiemelt területét az érintett szereplők viselkedése, a köztük zajló interakciók adják. Kiemelt kérdésként jelenik meg többek között, hogy a különböző befolyással rendelkező érintettek együttműködően viselkednek-e, képesek-e kezelni a beavatkozások költségeit, és van-e elég tudásuk a tervezet változtatások megvalósításához.

Ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről (*actors, agents, stakeholders*) beszélünk, elsősorban iskolahasználókra, fejlesztést irányítókra, támogató intézményekre és hasonlókra gondolunk. Érintett szereplőként azonosíthatjuk azokat, akik a fejlesztésben közvetlenül részt vesznek, és azokat is, akik bár nem töltenek be megvalósítói szerepet, az implementációra hatással lehetnek, illetve a beavatkozás rájuk nézve is következményekkel járhat. Ilyenek lehetnek például azok a piaci szereplők, akik tanácsadói-szakértői munkát végeznek, vagy a taneszközellátás területén látnak el feladatokat. Az oktatásfejlesztési beavatkozások érintettjeként jelenhetnek meg más szektorok képviselői is, például nyomdaipari szereplők, vagy számítástechnikai programfejlesztők.

A problématerület jelentőségét mutatja, hogy az implementációs folyamatok elismert kutatási témává válását legtöbbször annak a korábban már említett könyvnek a megjelenéséhez kapcsolják (Pressman–Wildavsky, 1984), amely a közpolitikai intézkedések sikertelenségét az érintettek viselkedésével magyarázza. Az e könyvben bemutatott modell az érintett szereplők viszonyulása, illetve cselekvéseik intenzitása alapján jósolja meg, hogy milyen mértékű torzulással lehet egy beavatkozást megvalósítani. A modell figyelme kiterjed arra is, hogy a szereplők viselkedése szükségszerűen hat a többi érintett viselkedésére, illetve, hogy e viselkedések hatása akár össze is adódhat.

Eredményeik szerint a kezdeti implementációs terv csak kiindulópontként funkcionálhat, ami a fejlesztési folyamat közben észlelt változásoknak, igényeknek megfelelően módosítható, sőt módosítandó (Matland, 1995; Altrichter, 2005). Itt a résztvevők innovációval szembeni szkeptikusságát olyan kontrollként is értelmezik, ami azáltal segít kijelölni a fejlesztések optimális útjait, hogy folyamatosan kérdéseket vet fel az innovatív módszerek és eszközök helyességét illetően (lásd 6. táblázat).

6. táblázat
Az implementáció csúszásának mértéke és az érintettek viselkedése

Az érintettek preferenciái	Az érintettek részvételének intenzitása	
	Alacsony	Magas
Pozitív/támogató	Minimális csúszás, nincs alkudozás	Kisebb csúszás, nincs alkudozás
Negatív/ellenző	Nagy elcsúszás, az alapvető dolgok is megkérdőjeleződnek	Mérsékelt csúszás, részletkérdésekről van alkudozás

Forrás: Pressman–Wildavsky, 1984

A megvalósítási folyamatok és az érintett szereplők viselkedésének, érdekeinek kapcsolatáról már korábban is sokat tudott a politikatudomány. A terület egyik, sokat idézett kutatója, Theodore J. Lowi a hetvenes évektől munkáiban a közpolitikák megvalósulásának konfliktusait és kockázatát is az érintettek érdekütközéseivel kötötte (1972).

Ma már természetesnek tekintjük, hogy a fejlesztési beavatkozások tervezésének és értékelésének egyik legfontosabb eleme a résztvevők viselkedésének, befolyásának, illetve ezek változási dinamikájának feltárása. A legtöbb kapcsolódó munka alapvető kiindulópontja, hogy a beavatkozások bonyolult és komplex rendszerekbe érkeznek, ahol a különböző szereplők és intézményesült szereplőcsoportok állandó kölcsönhatásban állnak egymással. Az ő viselkedésük állandó jelleggel formálja a kontextus erőterét,

meghatározza a cselekvések irányát és intenzitását, e komplex hatásrendszer pedig a tervezettől egész más utakra térítheti el a beavatkozások megvalósítását. Ezen folyamatok előzetes, közbeni és utólagos feltárásakor az érintett résztvevők közül a potenciálisan befolyásos *szereplők és koalíciók* meghatározása a jellemző. Az a szándék, mely a szereplők mindegyikét figyelembe kívánja venni, ugyanolyan veszélyes lehet, mintha a szereplőkkel egyáltalán nem számolnának (Brynard, 2005).

Az oktatási szektor esetében az aktorok közötti dinamika hatása kiváltképp erősen érvényesül, itt olyan különösen kiterjedt rendszerről beszélünk, melyhez széles érdekcsoportok kapcsolódnak. Ezek a kapcsolatok számos formában megnyilvánulhatnak. A gazdaság szereplői a szak- vagy felnőttképzés esetében éreztetik erősen hatásukat, míg a felsőoktatás világában meghatározó a technológiai fejlesztés és innovációs politika aktorainak jelenléte, de itt említhető az is, amikor az oktatási infrastruktúra használja a legújabb technikai innovációk nyújtotta lehetőséget.

A *közszféra* talán legfontosabb jellemzője, hogy a magánszektor innovációinál gyengébb a versenyből fakadó érdekeltség és a piaci nyomás, illetve jelentősebb a politikai meghatározottság, a jogi és bürokratikus mechanizmusok korlátozó hatása (Balázs és mtsai., 2011; Koch–Hauknes, 2005; OECD, 2009). A közszféra sajátosságaihoz tartozik például, hogy itt a munkavállalók a piacon dolgozóknál kevésbé ösztönözhetők kiegészítő pénzügyi juttatásokkal, ellenben jelentősen tudja motiválni az új szakmai tudás létrehozását, adaptálását vagy megosztását a közvetlen kollégák elismerése, a büszkeség érzet kialakulása, a közös érték teremtéséhez való hozzájárulás érzete (Mulgan – Albury, 2003).

Bár az oktatásfejlesztés elsődleges színterét a közszféra adja, jelentős szerepet vállalhatnak a határozottan a *piaci szférához* kötődő aktorok, illetve az általuk létrehozott innovációk is. Ilyenek lehetnek többek között a nagy informatikai, távközlési vállalatok, az oktatási profilú piaci szervezetek, vagy az olyan a közszféra oktatási-nevelési intézményeit támogató szolgáltatók, mint szervezetfejlesztéssel piaci alapon foglalkozó cégek. A piaci szféra e képviselői meghatározó szerepet tölthetnek be az osztálytermi folyamatok megújításában, akár azáltal, hogy támogatják az intézmények helyi kísérletezéseit, akár azáltal, hogy ők maguk szolgáltatnak új tartalmi elemeket. Utóbbi jelentheti olyan innovatív termékek vagy eljárások elérhetővé tételét, amelyek elsődleges felhasználási köre nem az oktatás, de akár kiterjedhet újszerű tanulásszervezési eljárásokra, korszerű eszközök osztálytermi alkalmazásához kötődő innovációkra is. Ilyen volt például a *Microsoft* mintegy 3000 amerikai pedagógust elérő *Measures of*

Effective Teaching projektje, amely jó gyakorlatokat megosztó videohálózattal segítette a pedagógusok tanulását (lásd *Lockwood*, 2013), de ilyennek tekinthető egy hazai cég által kifejlesztett, módszertani segédlettel kísért 4D vetítőeszköz is (lásd *Fazekas*, 2015).

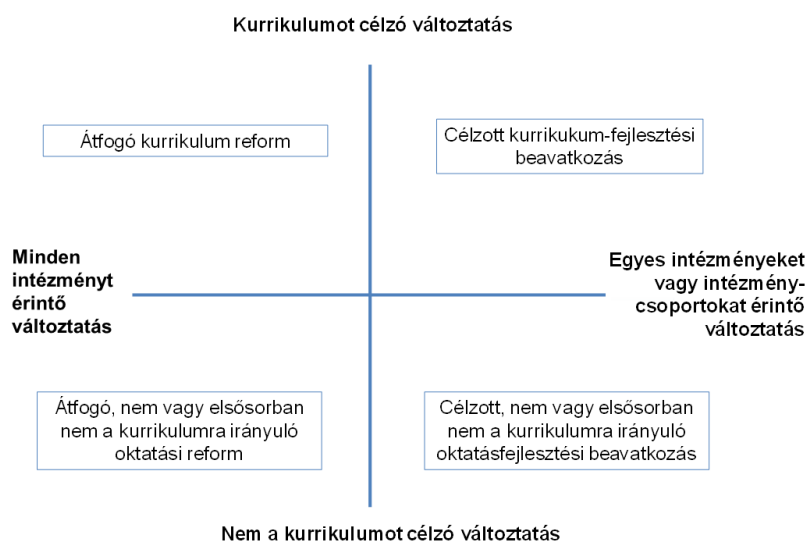
A korábban említett holland esettanulmány arra mutat rá, hogy az érintett szereplők viselkedését alapjaiban tudja befolyásolni az iskolák szervezeti működése, kommunikációja. Az iskolák szervezeti működését vizsgáló kutatások alapján elsősorban a tudásintenzív, illetve ezen belül is a tanulószervezetként működő intézmények esetében várható, hogy környezetük támogatását elnyerjék, időben és konstruktívan reagáljanak a változásokra (*Mulford*, 2005; *Faragó*, 2008; *Baráth*, 2014; *Horváth et al.*, 2015; *Lénárd*, 2016). Az ilyen szervezetek jellemzően nagyban építenek a belső szakértelemre, a munkatársak egyéni, gyakorlatba ágyazott tudására, és a külső kapcsolatrendszereiket is könnyen aktiválják. Egy, az iskolák szervezeti sajátosságait vizsgáló hazai kutatás (*Anka és mtsai.*, 2016) hat olyan jellemzőt azonosított, amely mentén megragadható az iskolák tanulószervezeti jellege. Eszerint azok az iskolák tekinthetők *tanulószervezetnek*, amelyek (1.) jól definiált, a munkatársak által támogatott értékekkel, jövőképpel és célokkal rendelkeznek, ahol (2.) a kollégák intenzíven osztják meg egymással tudásukat (3.) felelősséget vállalnak saját tevékenységükért, illetve jellemző rájuk az együttműködés és bizalom. Ezekben az iskolákban a munkahelyi tanulás – beleértve az innovatív eljárások kikísérletezését – alapvetően pozitív tanulási élmény, amely hosszabb távon is megerősíti az új módszerek kipróbálásának igényét. Így (4.) gyakori a pedagógusok innovációs tevékenysége, illetve magas a kezdeményezőkézségük és kockázatvállalási hajlandóságuk szintje. A tudásintenzív szervezetként működő iskolák nemcsak belső, de külső szakmai és partnerségi kapcsolatokat is építenek, azaz (5.) erős hálózati tőkével bírnak. Mindezen folyamatokban kiemelt szerepe van a (6.) dinamikus működést támogató, tanulás fókuszú vezetésnek. A tanulószervezetként működő iskolák ekképpen olyan munkahelyi környezeteket alkothatnak, amelyek különös hatékonysággal segítik a pedagógusok szakmai fejlődését, kognitív és affektív váltásokkal járó tanulását (*OECD*, 2000; *Kopp*, 2016; *Baráth*, 2014; *Bakkenes et al.*, 2010). Fontos megjegyezni, hogy mindezek ellentéte is empirikus módon igazolható, azaz bizonyos, az alkalmazkodási, fejlesztési, innovációs tevékenységnek gátat szabó szervezeti feltételek blokkoló hatással lehetnek a pedagógusok kockázatvállalására, innovativitására és a proaktivitására, azaz azon attitűdökre és viselkedésbeli jellemzőkre, melyeket sokszor a vállalkozó képesség fogalmával jelölünk (*Halász*, 2016).

A beavatkozások által generált közegek jellemzői

Az aktorok viselkedése vonatkozásában utaltunk arra, hogy meghatározott természetű beavatkozások inkább találkoznak az érintettek ellenállásával, míg más típusú változtatások megvalósítása kevésbé ütközik akadályba. Az a tudás, amely az érintett szereplők várható viselkedését és a beavatkozások természetét képes összekötni különösen értékes mind a fejlesztések tervezése, mind a megértése szempontjából.

Bár számos klasszifikációs rendszer elképzelhető, az iskolai folyamatok felülről kezdeményezett változtatásának négy dimenzió mentén történő lehatárolása már lehetőséget ad arra, hogy vizsgáljuk mely beavatkozás milyen sajátos közeget teremt. Az első dimenzió aszerint határolja el a beavatkozásokat egymástól, hogy azok az adott rendszer mekkora hányadát érintik. Eszerint megkülönböztettük a *reformokat*, tehát azokat a változtatásokat, amelyek a teljes oktatási rendszer fejlesztését célozzák meg, és a *fejlesztéseket*, amelyek meghatározott intézményi körre irányulnak. A másik dimenzió tartalmi szempontból segíti az osztályozást, eszerint distinkciót tehetünk az alapján, hogy az adott változtatások megcélozzák-e a *kurrikulum* formálását, vagy sem (lásd 5. ábra). Kurrikulumreformról akkor beszélünk, ha a változás kifejezetten vagy elsősorban a pedagógiai folyamatok megváltoztatására irányul, és kiterjed a rendszer egészére. A központi hatásra induló, meghatározott intézményi csoportokra irányuló kurrikulum-változtatások pedig –melyeket e kutatás keretei között is vizsgáltunk – kurrikulum-fejlesztésként azonosíthatók.

5. ábra
Az oktatásfejlesztési folyamatok és oktatási változások típusai



Forrás: Fazekas-Halász, 2012

Az adott oktatási rendszer minden intézményét célba vevő reformok másfajta lehetőségekkel, kihívásokkal, kockázatokkal találkoznak, mint a célzott fejlesztési beavatkozások. A reformok megvalósítását és sikerességét inkább kíséri kiemelt figyelem, mint a szűkebb körű fejlesztéseket, hiszen itt a kitűzött célok elérésének a legtöbbször komoly politikai súlya van, melynek sikere vagy bukása jelentheti akár kormányzati vezetők sikerét vagy bukását is. Az angol *National Literacy Strategy* és *National Numeracy Strategy* programok bevezetésekor például az akkori oktatási miniszter kilátásba helyezte lemondását, amennyiben a kijelölt célok nem teljesülnek (lásd Earl et al., 2003; Fazekas, 2012b). Mindezek mellett általában azt mondhatjuk, hogy a változásnak a fejlesztési beavatkozások kedvezőbb feltételeket teremtenek, mint a mindenkire nézve kötelező érvényű reformok. Előbbiekbe általában önkéntes alapon kapcsolódnak be a résztvevők, így jellemzően kevesebb ellenállásba ütköznek, és a szereplők inkább ismerik, értik feladataikat. A célzott fejlesztési beavatkozások másik fontos jellemzője, hogy ezek a *Kelet-Közép-Európai Régióban*, és így *Magyarországon* is általában külső forrást felhasználó támogatásokra támaszkodnak (London..., 2010), ennek következtében rendszerint intenzív, a fejlesztési források jogszerű és eredményes felhasználását monitorozó értékelések kísérik őket. A külső fejlesztési gazda jelenléte pedig nemcsak a megvalósítás folyamatának kontrollját erősíti, hanem egyúttal a külső fejlesztési tudást is becsatornázza a fejlesztési folyamat tervezésébe, koordinációjába és értékelésébe. A külső, nem saját országban véghezvitt fejlesztéseket működtető országok (ilyen Anglia, Hollandia, Norvégia, Svédország, Németország, az USA és ilyennek tekinthető az *Európai Unió* is) implementációs tudása jellemzően nagyobb, mint azoké, amelyek ilyen fejlesztő tevékenységet csak saját területükön belül folytatnak (Halász-Szöllősi, 2012).

A kurrikulumot érintő reformok és fejlesztési beavatkozások implementációs szempontból többek között abban térnek el azoktól, amelyek nem vagy nem elsősorban a kurrikulum megváltoztatása irányulnak, hogy az előbbiek a tanulásszervezés mélyebb rétegeit célozzák meg, és a legtöbbször szükségessé teszik a tanári viselkedés megváltoztatását. Ilyenek például a projektalapú oktatást bevezető, vagy az önálló tanulásszervezési innovációkat megkövetelő beavatkozások. A szakmai meggyőződések mélyebb rétegeit érintő változások esetében a kulturális ütközések súlya különösen erős lehet, hiszen ezek sokak számára a tanári szerepkör újraértelmezését teszik szükségessé (Vermunt–Verloop, 1999). Az új típusú tanulásszervezési módszerek bevezetésének

„költégei” különösen jelentősek lehetnek azok esetében, akik régóta tanítanak hagyományos módszerekkel, és a fejlesztést jelentős többletmunkát igénylő, a mindennapi gyakorlatukba történő külső direkt beavatkozásként élik meg, de azok esetében is, akik újonnan kerülve a pályára a határozott iránymutatás hiányát érzik (Kerber, 2011). Jelentős költségek jelennek meg emellett azok oldalán is, akik elveszítik szakmai vagy társadalmi pozíciójukat (Lowi, 1972). Ilyennek tekinthetők például azok a tudós tanárok, akiket inkább a diszciplínájuk elméleti kérdései vonzanak, akik tiszteletteljes szerepét veszélyeztetheti a kompetencia alapú oktatásnak megfelelő új tanárszerep.

Bár a különböző típusú beavatkozások kontextusának értelmezése érdekében határozottan elkülönítettük a reformokat és a fejlesztési beavatkozásokat, valójában nem húzható éles határvonal közöttük. Utóbbi az előbbi eszközöként is értelmezhető, hiszen a fejlesztési beavatkozások felfoghatóak olyan *kísérletezéseként*, melyre később akár a teljes oktatási rendszert érintő reformok is épülhetnek. Sőt, azok a reformok, melyek gazdái értik a komplex rendszerek sajátosságait és az evolúciós folyamatok természetét, szükségszerűen kísérletezésekre épülnek (lásd pl. Bodilly, 1996, 1998).

A fejlesztési beavatkozások kapcsán a külső és belső fejlesztések korábban említett megkülönböztetésére érdemes röviden visszatérnünk, ennek ugyanis a már említett hatásokon kívül más fontos, a fejlesztés közegét érintő implikációi is vannak. A külső fejlesztések esetében különösen erősen jelentkező kérdés lehet, hogy a fejlesztések mennyire felelnek meg a fejlesztési terepet jellemző *kulturális közegnek*, a politikai vezetők és a társadalom elvárásainak, nézeteiknek, vélekedéseiknek, a helyi erőviszonyoknak, a kiépített intézményrendszernek és hasonlóknak. A kulturális ütközések köre és súlya nagyban befolyásolja az implementációs csúszások és torzulások mértékét. Másik erősen jelentkező kérdés a „befogadó ország” elköteleződése (*country ownership*). Azoknak a külső fejlesztéseknek, amelyeket kívülről delegált fejlesztőcsapatok koordinálnak, veszélye, hogy a donor szervezetek által megbízott szakértők a fejlesztést követően általában távoznak a befogadó országból, és az általuk koordinált fejlesztések a helyi vezetés elköteleződését nem vagy csak kevésbé képesek kiváltani. E felismerés hatására, mint már korábban utaltunk rá, felértékelődött a helyi vezetés bevonásának jelentősége (OECD, 2005) annak ellenére, hogy ennek következtében jelentősen növekedhet a beavatkozások megvalósítási kockázata. Ha a külső fejlesztés beépül a fejlesztési terep intézményi rendszerébe, politikai vezetésének közegébe, a társadalmi elit érdek- és hatalmi viszonyainak erőterébe, bizonyos esetekben

ez lényegesen növelheti a várható implementációs deficitek valószínűségét. Ezzel együtt azonban a bevonással olyan helyi szintű vezetői elkötelezettség is kialakulhat, mely a későbbiekben meghozott döntések során is figyelembe veszi a kontinuitás biztosítását (Mourshed et al., 2010). Ez adhat lehetőséget arra, hogy az intézmények működését meghatározó explicit és implicit struktúrák – prioritások, erőforrás-eloszlás – tartósak legyenek, öröklődjenek (Halász–Szöllősi, 2012; Chapman–Moore, 2010).

A külső fejlesztések esetében azonban szükséges további két típus elkülönítése: egyfelől a valóban másik országban végzett, másfelől a saját közösség önálló tagállamain belül indított fejlesztéseké. Utóbbiról beszélünk szövetségi államok olyan központi fejlesztései esetében, melyek – komoly autonómiával rendelkező – tagállamok vagy tartományok rendszerében akarnak változást elérni. Itt politikai értelemben ugyan belső fejlesztésről van szó, hiszen a szövetségi állam a saját területén fejleszt, de az autonóm rendszerek perspektívájából a fejlesztési beavatkozás mégis kívülről jön. Az *Egyesült Államok* esetében például, ahol az oktatás az egyes államok saját döntési és felelőségi körébe tartozik, bár politikai értelemben egyértelműen belső fejlesztésről beszélünk, megvalósítási szempontból már nehezebb eldönteni, hogy külső vagy belső fejlesztésről van-e szó. Ezt igazolja az is, hogy a programok megvalósítása során megfigyelhető problémák egy része tipikusan a külső fejlesztések sajátosságaiból adódik (lásd a korábban említett *Nebraska* esetét). A külső-belső fejlesztések egy másik típusa, melyet egyedül az *Európai Unió* képvisel, itt a közösségi regionális politikákon belüli, strukturális alapokból finanszírozott fejlesztésekkel az *EU* saját területén belül, szuverén tagállamokat céloz meg. A fent említett problémák az uniós fejlesztések vonatkozásában is megfigyelhetők, ezt mutatja a kelet-közép-európai országok csatlakozása nyomán kialakult korábban említett forrásfelhasználási válság is, melynek hátterében többek között a régi és az újonnan csatlakozott országok fejlesztési igényeinek eltérése állt (lásd pl. London..., 2010; Európai Bizottság, 2011; Az Európai..., 2013).

A beavatkozásokat fogadó rendszerek komplexitása

A korábban említett holland iskolaértékelések többek között azt jelzik, hogy megkerülhetetlen a beavatkozásokat fogadó közegek *komplex rendszerként* történő értelmezése. A komplexitás tudomány (*complexity science*) az egyik olyan forrás, amely viszonylag nagy rálátást adhat az adaptív rendszerek egészének viselkedésére, segíthet megérteni a nem lineáris kapcsolatok és komplex változási folyamatok szerepét (Burns – Köster, 2016).

A fejlesztési beavatkozások implementációját komplex rendszerekben végbemenő, összetett folyamatként értelmező megközelítést általában azzal a gondolkodással szoktuk szembeállítani, amely a változásokat lineáris logikájú közigazgatási feladatnak tekinti. Utóbbi megközelítés szerint szoros és közvetlen logikai összefüggés van a fejlesztési beavatkozás és a célzott területen bekövetkező történések között, és kevésbé tudja kezelni, ha ugyanaz a beavatkozás különböző helyeken eltérő hatásokat vált ki. A komplex megközelítés ezzel szemben képes feldolgozni a beavatkozások hatásának szerteágazó rendszerét, természetesnek tekinti a várt hatások elmaradást és a nem várt hatások megjelenését. Fontos látnunk azonban, hogy a lineáris gondolkodás nem egyenlő azzal a megközelítéssel, ami szerint ugyanaz a fejlesztési stratégia és eszközrendszer minden intézmény számára megfelelő fejlesztési támogatást képes nyújtani. Ellenkezőleg, ez a megközelítés is különösen érzékeny tud lenni a rendszerek sajátosságaira, erősségeire, problémáira, azonban megpróbálja leegyszerűsíteni a komplex rendszerek dinamikáját stabil és kiszámítható mechanizmusok sorozatára (Brynard, 2005; van Twist et al., 2013; Viennet – Pont, 2017).

A szakmai, a politikai és a piaci hatások között egyensúlyozó oktatás világát (Halász, 1991) az általunk többször is idézett Michael Fullan a rendezett és a kaotikus határán lévő rendszerként írta le (Fullan, 2008a). Ezek sajátossága, hogy elemei bonyolult és hierarchikus struktúra szerint szerveződnek, és a különböző szinteken lévő elemek az egyes szinteken belül és azok között is kölcsönhatásban állnak egymással. A rendszerek legtöbbje ilyen *nyílt evolúciós folyamatok* alakította rendszerként értelmezhető. A társadalom mellett ilyennek tekinthető a forgalom, az időjárás, a tőzsde, az immunrendszer, a *World Wide Web* vagy a gyorsan globalizálódó világ gazdaság (Sanders–McCabe, 2003; Beinhocker, 2006). E rendszerek egyik legfontosabb tulajdonsága a dinamika, az állandó változás. Az oktatás területén ilyen lehet a diákok tapasztalati tudásának, a szervezetek tanulási képességének, a pedagógusok szakértelmének, vagy az iskolahasználók igényeinek változása. Az oktatási rendszer dinamikus jellegét erősíti, hogy a legtöbb ágazat változása hatást gyakorol valamely alrendszerének működésére vagy specifikus területének minőségére. Emellett fontos figyelembe venni azt is, hogy az oktatás legfőbb „eszköze”, „működési terepe” és „terméke” a tanulói és tanári tanulás/tudás, ami maga is dinamikus, változó jellegű.

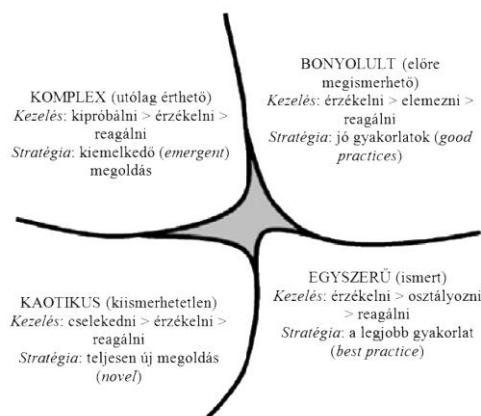
Az elmúlt húsz évben a rendszerek tudományos megközelítésének forradalma zajlott, melynek hatására sorra dőltek meg az addig alkalmazott nagy elméletek és születtek meg olyan teóriák, mint a *káosz- és a komplexitáselmélet* (Vicsek, 2003). Ennek

köszönhetően a tudományos gondolkodás a lineáris mechanikus világnézet felől egyre inkább a nem lineáris dinamikák, az evolúciós fejlődés által vezérelt rendszerekben való gondolkodás felé mozdult el (lásd pl. *Viennet – Pont*, 2017). Tudásunk mára a komplexitásról összetett elméletté formálódott, és egyre több ismeret áll rendelkezésre az ilyen rendszerek szerkezetéről, viselkedéséről és változtatási folyamatairól. Mivel a felmerülő kérdések túl tágnak bizonyultak ahhoz, hogy egyetlen tudományág képes legyen feltárni őket, megválaszolásuk szükségszerűen átfogó, interdiszciplináris módon történt. Mára már azzal kapcsolatban is előrehaladott gondolkodás zajlik, miképpen lehet a komplexitás összetett elméletét az oktatási ágazatban akár makroszinten (a reformok és fejlesztések implementálásában), akár mikroszinten (az osztálytermi tanulási folyamatok szervezésében) alkalmazni (*Sanders – McCabe*, 2003; *Byrne*, 1998; *Halász*, 2007; *Burns – Köster*, 2016; *Turcotte–Rundle*, 2002).

A komplex rendszerek implementációs kihívásaival és lehetséges vezetési stratégiáival foglalkozó *Dave Snowden Cynefin*-modellje (lásd 6. ábra) egyike azoknak az összefüggéseknek, amelyek különösen jól támogatják az oktatásfejlesztések megértését. A modell jól mutatja, mennyire más implementációs helyzettel kell kalkulálni a magas komplexitású környezetekben bonyolult fejlesztési célokat kitűző beavatkozások esetében, mint ott, ahol e két sajátosság kevésbé jellemző (*Fazekas–Halász*, 2012). A modell értelmében az olyan komplex rendszerekben, mint amilyen az osztálytermi folyamatok világa, kísérletezéssel és az eredmények elemzésével lehet a megfelelő implementációs utakat találni, mivel az itt zajló folyamatok csak utólag térképezhetőek fel. Ez a nagyfokú bizonytalanság kezelésére való képességét igényli, hiszen teret kell hagyni az evolúciós folyamatok érvényesülésének. Ennek befolyásolása pedig elsősorban az evolúciós folyamatoknak teret engedő, a kiemelkedő (*emergent*) megoldásokat is támogató stratégiával képzelhető el.

6. ábra

Környezeti jellemzők, lehetséges kezelés és stratégia a Cynefin-modell alapján



Forrás: A Cognitive Edge Network weblapja²⁷ alapján Fazekas-Halász, 2012

Tekintettel arra, hogy a kurrikulum fejlesztését célzó beavatkozások terepe általánosan véve a társadalom egésze, fontos kiindulópontot adnak az aktorok dinamikájára fókuszáló kutatások is. Ma már tudjuk, hogy a *szociális hálózatok* egyaránt lehetnek véletlenszerűek és szabályszerűek, az ismeretségi kör magában foglalhatja a játszó- és iskolatársakat, a szakmabeli ismerősöket, a szomszédokat, és vannak olyan ismerősök is, akik kívül esnek a szabályszerű ismeretségi körökön, az interneten szerzettek például e kategóriába sorolhatók (Buchanan, 2001, Beinhocker, 2006). A számítástechnika fejlődésének eredményeképpen vizuálisan is megjeleníthetők azok a sokszorosán összetett kapcsolati hálózatok, amelyeken keresztül a rendszereket érő kisebb külső hatások időben és térben terjednek, és akár teljes rendszert formáló, jelentős változásokká válnak (Lorenz, 1963; Bradley, 1995). Mindezek nyomán világosan láthatóvá válik, hogy az aktorok kölcsönhatása, illetve a kapcsolati hálózatokon áramló erőforrások, információk jelentősége összehasonlíthatatlanul nagyobb, mint a központi irányítástól érkező irányelvek hatása (Sanders–McCabe, 2003; Brynard, 2005).

A komplexitás problémakörét azonban nemcsak a társadalom, de az *egyén* szintjén is szükséges értelmezni a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások esetében. Az egyén, melyen belül e programok kognitív váltást céloznak meg, az egyik leginkább komplex rendszer, olyan, amelynek biológiai és pszichés működését csak korlátozottan ismerhetjük. Az ebbe a rendszerbe vitt külső hatások által előidézett reakciók előre nem vagy csak nagyon nehezen kiszámíthatók. Ahogy Eric D. Beinhocker (2006), a korábban többször is idézett, a komplexitás problémakörével kiemelten foglalkozó angol

²⁷ A szervezet honlapját lásd itt: <http://cognitive-edge.com>.

közgazdász fogalmaz: „nem lehet matematikai képlettel leírni egy olyan rendszer működését, mely kreativitással, képzelettel, tanulási képességgel, szeretettel, gyűlölettel él”. Az egyéni szinttel, és az itt bekövetkező változásokkal bővebben „A pedagógusok tanulása” c. fejezetben foglalkozunk.

A fejlesztési beavatkozások és a komplex oktatási rendszerek szintjei

Fentebb utaltunk rá, hogy a modern oktatási rendszerek folyamatosan egyensúlyoznak a szakmai, a politikai és a piaci hatások között. E hatások az oktatási rendszer egyes szintjein dominánsabbak, míg máshol jellemzően kevésbé éreztetik hatásukat. Általában az osztálytermi, vagy pedagógus szinthez a szakmai, az intézményihez a piaci, a rendszerszinthez pedig a politikai hatások köthetők, melyek kölcsönhatásban a másik két, kevésbé domináns formával alakítják az egyes szintek rendszerét (Halász, 1991). Ahhoz, hogy lássuk ezek fejlesztési beavatkozások megvalósításában betöltött szerepét, szükséges az egymásba ágyazott rendszerek és ezek kölcsönhatásának tárgyalása.

A komplex rendszerek szintértelmezései

Korábban már többször megkülönböztettük az implementációs folyamatok makro- és mikroszintjét. Előbbi alatt értve a *rendszerek legmagasabb szerveződési szintjét*, az oktatási szektor esetében ez az oktatási rendszer átfogó, általában nemzeti szintjét jelöli. Az itt működő központi szereplők döntéseikkel több vagy akár minden beágyazott alrendszerre (pedagógusok, iskolák, iskolacsoportok, szakmai támogató intézmények) közvetlen hatással lehetnek. Ezzel szemben utóbbi az *elemek legkisebb értelmezhető rendszerét* jelöli, ami oktatási kérdések kapcsán legtöbbször az egyes pedagógusokat, az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjának vizsgálata során azonban általában az iskolákat jelenti (Letschert, 2005; Perjés–Vass, 2009). E két szint megkülönböztetése, és az ezekről való tudás megszületése a kurrikulumelmélet és -fejlesztés egyik legjelentősebb kognitív váltásaként, fejlődéseként értelmezhető. Azok, akik határozott különbséget tesznek e szintek között, általában számolnak azzal, hogy a makro- és mikroszintű folyamatok együttesen határozzák meg a beavatkozások sikerét, illetve hogy a makroszint kezdeményezéseire adott mikroszintű válaszok sokaságán múlik, hogy az implementáció miként valósul meg. A valóságban azonban az oktatási beavatkozások közege ennél jóval összetettebb rendszert alkot. A tipikus és valószínűleg leghasznosabb gondolkodásmód a mikro- és makroszint mellett egy harmadikat, a *mezoszintet* is megkülönbözteti. Utóbbi a *köztes szerveződési szintet* jelöli, a kurrikulumimplementáció

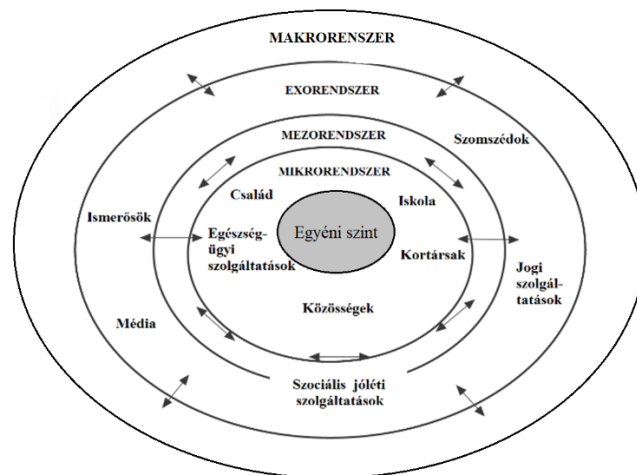
esetében ez az a szint, ahonnan még jól láthatók a mikroszintű történések, feltételek, szükségletek és ahonnan már a rendszer egészének működése is átlátható. Gyakran előfordul, hogy *három szintnél többet különböztetünk* meg. Például amikor az iskolai szintet tovább bontjuk, és külön foglalkozunk a vezetőkkel, a pedagógusokkal és a diákokkal. Újabb szintek azonban nemcsak erősebb fókuszálással, hanem a perspektíva tágításával is megjelenhetnek. Így például az oktatásfejlesztési beavatkozások vizsgálata során sokan kiemelt figyelmet fordítanak a *szupraszintre* is, azaz azt a nemzetközi közeget, amely akár közvetlenül az uniós szabályozásokkal, akár a nemzetközi trendek közvetett hatásával befolyásolhatja az alatta lévő rendszerek viselkedését. Valójában ezeknél is jóval több szint létezik, azonban az implementáció problémakörével foglalkozó legtöbb szerző e három-öt szintben gondolkodik, mivel az összes létező szint számbavétele (ha ez egyáltalán lehetséges lenne) már olyan mértékig növelné a komplexitást, hogy az se kezelhető, se kommunikálható nem volna.

E rendszereket egymásba ágyazódásuk és egymásra hatásuk miatt, csak nyitott szerveződéseként értelmezhetjük, olyanokként, amelyek működését visszacsatolási hurkok határozzák meg, ahol a beáramló (például gazdasági, politikai, társadalmi, környezeti, és szakmai) hatások, erőforrások vagy információk jelentősége különösen magas (McCombs, 2010). Az ilyen komplex rendszerek működésének összetettségét a témával foglalkozó szerzők egymástól látszólag független események közötti oksági összefüggések feltárásával érzékeltetik: így például a már többször idézett „*The origin of wealth*” c. közgazdaságtudományi bestseller érzékletesen mutatja be, miként idézhet elő egy helyi szeméttelp eltűnése tartós hatásokat a globális gazdasági folyamatokban (Beinhocker, 2006).

A komplexitás érzékeltetésének egy másik eszköze az *ökoszisztéma modellek* alkalmazása. Ilyenkor a természeti populációk dinamikájához hasonlítják az olyan társadalmi jelenségek természetét, mint amilyenek az oktatás világán belül is megfigyelhetők. Az oktatásügyi változások, illetve a fejlesztési beavatkozások is gyakran értelmeződnek ökoszisztémamodellek szerint. Ilyen például az, amikor az osztálytermi folyamatokat befolyásoló külső fejlesztési beavatkozásokat a rendszerbe betörő „idegen faj” metaforájával írják le a kutatók (lásd pl. Zhao–Frank, 2002). Az ökológiai megközelítés jelentőségét jól érzékelteti, hogy az OECD egyik átfogó, a munka világához szükséges képességek kialakulását elősegítő stratégiája is ilyen ökoszisztéma modell szerint közelíti meg az oktatásügyi változásokat (Payne, 2007; Froy – Giguère 2010; OECD, 2012b). Az e megközelítéshez kapcsolódó szintrendszerek közül az egyik

legtöbbit idézett (Bronfenbrenner, 1979; 1994) a már korábban említett szintek mellett két, az implementáció szempontjából különösen fontos réteget is elkülönít (lásd 7. ábra). Az egyik az exoszint, ami azt a környezetet jelöli, amelyben ugyan a fejlesztésben részt vevők közvetlenül nincsenek jelen, de az itt lévő dinamikák, történések, döntések jelentős hatással lehetnek a mikroszinten bekövetkező változási folyamatokra. Míg a mezorendszer olyan társadalmi képződményeket foglal magában, amelybe a mikroszint közvetlenül beágyazódik, így például iskolahálózatokat vagy pedagógiai szolgáltatók holdudvarát, addig az exoszint olyan alrendszereket jelöl, mint a tankönyvpiac, a média vagy más térségek pedagógiai intézményrendszere.

7. ábra
A tanulási környezet humánökológiai modellje



Forrás: Dockrell–Messer, 1999, p.139 alapján a szerző

A másik, számunkra különösen érdekes lehatárolást az ábrán nem szereplő kronorendszer (*chronosystem*) adja, ami az idő problémakörét hozza be a társadalmi alrendszerek értelmezésébe. Ez utal arra, hogy e rendszerek valójában nem stabil, hanem dinamikus közegeket teremtenek, illetve ez mutatja meg azt is, hogy miként alakul át a környezeti feltételek jelentősége. E témakörrel bővebben az időről szóló fejezeten belül foglalkozunk.

A mezoszint és implementációs funkciói

Mint ahogy fentebb utaltunk rá, a mezoszint, az a köztes szint, ahonnan még kezelhetőek a mikroszintű folyamatok, és már értelmezhető a rendszer egészének működése is. A központi kezdeményezésre induló fejlesztési programok megvalósításakor a leggyakrabban e szerepet a közigazgatási és kormányzási rendszer lokális egységei töltik

be, a legtöbb európai országban ezek települési vagy térségi önkormányzatok, de lehetnek a központi hatóságok nagyobb önállósággal rendelkező helyi szervei is. A köztes közigazgatási szint mellett egyéb ágensek is betölthetnek közvetítő szerepet, így például a piaci aktorok is gyakran vállalnak efféle feladatokat. Emellett arra is gyakran látunk példát, hogy a híd szerepét betöltő közvetítő szint tágabb, mint a központ és az iskolák közötti intézmények köre, és átnyúlik a fejlesztést rendszerszinten koordináló intézményi egységekbe vagy éppen az iskolai szervezetbe.

Ha e szint lehetséges implementációs funkcióiban gondolkozunk, akkor legkevesebb három facilitáló tevékenységet tudunk megkülönböztetni: az iskolák célzott támogatását, az iskolák és a központ (fejlesztőszervezet) közötti *közvetítő* szerepet, és a horizontális együttműködések támogatását. Első funkciójuk értelmében gyakorlati segítséget nyújthatnak közvetlenül az érintett pedagógusoknak és iskolavezetőknek a beavatkozások megvalósítása során. Helyzetükből adódóan a központnál hatékonyabban azonosíthatják az iskolák szükségleteit, és könnyebben is reagálhatnak rá. Döntéskörükbe tartozhat, hogy miként osztják meg figyelmüket a hatáskörükbe tartozó iskolák közt, illetve hogy a támogatásnak hol, milyen formáját alkalmazzák. Tevékenységük nyomán a központ és az iskolák kapcsolattartása is alapjaiban megváltozhat: az alkalmi „ellenőrző” látogatásokat felválthatja az iskolák partneri támogatása. A közvetítő aktorok emellett olyan kommunikációs csatornát képezhetnek az iskolák és a központ között, amely erősíti a konstruktív kommunikációt. Az implementáció szempontjából fontos üzeneteket hangsúlyozottan továbbíthatják, biztosíthatják, hogy minden iskola kapjon iránymutatást, segíthetik annak megértését, kiszűrhetik a nem konstruktív információkat, illetve ütközőként foghatják fel és kezelhetik a fejlesztésekkel szembeni esetleges ellenállásokat is. Emellett a központ folyamatos tájékoztatásával növelhetik az intézkedések problémaorientált jellegét. Végül a közvetítő szervezetek az iskolák *horizontális együttműködésének támogatásával* megnyithatják az iskolák közötti kommunikációs csatornákat, támogathatják a tapasztalatcserét, a jó gyakorlatok standardizálását és megosztását. Hálózatépítéssel kapcsolatot teremthetnek a hatáskörükbe tartozó iskolák közt, segíthetik a horizontális tanulási formák elterjedését. Utóbbi kifejezetten fontos az olyan régiókban, melyek népessége kisebb települések között oszlik meg, hiszen a földrajzi távolság alapvetően befolyásolja az iskolaközi horizontális tanulási lehetőséget és a támogató szolgáltatások elérését. E közvetítő funkciók érvényesülése drámai módon alakíthatja az implementációs folyamat dinamikáját. Az ilyen feladatokat ellátó aktoroknak meghatározó szerepe lehet az

implementációs folyamatot leginkább befolyásoló tényezők alakításában, így például a résztvevők elkötelezettségének és kompetenciáinak erősítésében, az adaptálni kívánt modell helyi igényekhez igazításában, az átláthatóság és az értékelhetőség biztosításában, érvényesítésében vagy a tanulási folyamat egyéni, horizontális és szervezeti szintű megvalósulásában (Mourshed et al., 2010; Fullan, 2008a; Westfall-Greiter, 2013).

A közvetítő funkciót betöltő szereplők közül érdemes kiemelten foglalkozni a közigazgatás köztes szintjén működő aktorokkal, nem csupán azért, mert a leggyakrabban e szereplőkhöz köthetők a fenti funkciók, hanem azért is, mert az ő szerepvállalásukkal lehetőség nyílik a hasonló fejlesztési forrásokért versengő ágazatok együttműködésének erősítésére. E szereplők alkotmányosan szabályozott, legitim hatalom birtokosai vagy annak helyi képviselői. Ha önkormányzatként működnek az irányításuk alatt álló területeken jogszabályokat alkothatnak, intézményeket hozhatnak létre, kinevezhetik azok vezetőit. Legfőbb feladataik közé tartozhat például az integrált városfejlesztés, de finanszírozási kérdések kapcsán gyakran találkoznak az iskola világával is. Döntéseket hozhatnak az iskolák pedagógiai programjáról, a helyi innovációkról, a tanulói teljesítmények méréséből származó adatok felhasználásáról vagy éppen központi fejlesztések bevezetéséről. Az önkormányzatok irányítása alatt állhatnak olyan intézmények is, melyek az iskolák eredményességét (a szakmai fejlődést, a méltányosság növelését, a tanulói teljesítményeket) hivatottak elősegíteni. Mivel az önkormányzatok lokális és integrált egységek, felelősségük és hatalmuk több *ágazatra vagy szakpolitikai területre* is kiterjed. Ez egyszerre jelent óriási erőforrást és nehézséget az ágazati implementációs folyamatokban. Az egyes ágazatok között ugyanis olyan nehezen kontrollálható kapcsolódások és függőségek jelenhetnek meg, amelyek jelentősen alakíthatják a beavatkozások implementálásának dinamikáját, komplexitását, befolyásolhatják annak eredményességét. A különböző ágazatok és az ágazatokon belüli alrendszer izoláltsága jelentős kockázati tényező, amely a fejlesztési forrásokért való rivalizálás során szükségszerűen az ágazati és ágazatközi csoportok konfliktusos helyzetét idézi elő (Halász–Szöllősi, 2012). Az önkormányzatok helyzetükből adódóan képesek lehetnek az ágazatközi együttműködések erősítésére, a résztvevők fenyegetettségérzésének feloldására, és az olyan tanulási folyamatok elindítására, amelyek legfőbb inputjai az ágazatok közötti különbségekből származnak, illetve amelyek az innovatív megoldások horizontális terjedését is eredményezhetik. Különösen fontos lehet ez a funkció az oktatásfejlesztések vonatkozásában, hiszen az ágazat humán erőforrás-fejlesztő funkciója miatt különösen sok ágazathoz kapcsolódik.

Az idő problémaköre

A fentiekben már több alkalommal érintettük az idő kérdését, hiszen a dinamikus rendszerek nem értelmezhetők az idődimenzió figyelembevétel nélkül. Az evolúciós, és ezen belül az adaptációs folyamatok időben bontakoznak ki, illetve az abszorpciós kapacitás is időben változik. Bár a fejlesztési beavatkozások menedzselői számára az egyik legnagyobb kihívást az idő „kézben tartása” jelenti, a politikaalkotási és megvalósítási folyamatokkal foglalkozó tanulmányok közül viszonylag kevés (lásd pl. Pollitt, 2008; Bressers et al., 2012) vizsgálja komolyabban az idő kérdést.

Az idő értelmezési keretei

Az implementáció problémaköre szempontjából meghatározó idő-értelmezések számbavételekor jó kiindulópontot adhat a szakpolitikai és közigazgatási kutatások egyik kiemelkedő alakja, *Cristopher Pollitt* e témában írt rendszerezése (Pollitt, 2008), amely fejlesztési-szakpolitikai beavatkozások mintegy 30-40 évet átfogó tanulmányozására épült. E rendszer, mely konkrét eseteken belül segít megragadni az idő szerepét, hat megközelítést foglal magában.

Az első idő-értelmezés arra fókuszál, hogy mennyi időt igényelnek az egyes implementációs folyamatok. E megközelítéssel találkozhatunk a leggyakrabban: általában *időskálák* alkalmazásával határozzák meg a változások időigényét, a hosszabb és a rövidebb távú megvalósítások megkülönböztetését. Ez magában foglalhatja az olyan problémakörök kibontását, mint a fejlesztés előrehaladása vagy terjedése, illetve az ehhez szükséges tanulási idő (Sabatier, 2005; Sahlberg, 2005; Barber, 2009; Würzburg, 2010). A kurrikulum-változtatások időigényét vizsgálta például az az ECSRIO-kutatás, amely az amerikai alap- és középfokú oktatás támogatására irányuló *No Child Left Behind* törvényt vizsgálta (Aladjem et al., 2010). A feltárómunka kiterjedt többek között arra, hogy milyen különbségek figyelhetők meg azon intézmények között, amelyek a programot két éven belül sikerre vitték, és amelyek lassabban, három–öt év alatt értek el hosszabb távon is fenntartható eredményeket. Az időigényt befolyásoló nagy jelentőségű változóként azonosították a vezetők és a munkatársak szerepvállalását és kontinuitását, a külső támogatási rendszert és gyakorlatot, az iskola légkörét, a tanulási folyamat és a tanulói teljesítmény felértékelődését, a szabályozási mechanizmusokat, a szülők és egyéb érdekelt csoportok bevonását, a helyi fejlesztési stratégiákat és támogatási rendszert, a megelőző módszertani gyakorlatot, illetve azt, hogy a diákok mennyi időt töltenek az iskolában. Egy másik kutatás, mely rendszerszintű reformok országos megvalósítását

vizsgálta (Mourshed et al., 2010) azt találta, hogy hosszabb távon fenntartható fejlődés hat éven belül elérhető. Annak figyelembevételével, hogy a megvalósítás időigénye nagyon eltérő lehet, általában azt mondhatjuk, hogy több évet is felölelő folyamat alatt lesz egy szakpolitikai, vagy fejlesztési elképzelésből tényleges stratégia, majd szintén hosszú évekig tart a megvalósítás (Bressers et al., 2012). Bár a kutatók különbözően határozzák meg a kurrikulum-fejlesztési beavatkozások időigényét, a komplex rendszerek sajátosságai nyomán tudjuk, hogy még azon programok esetében is, amelyek elméletileg már 2-3 év alatt sikerre vihetők, mindenképpen szükséges a hatások hosszú távú számbavétele. A fejlesztések a rendszerek természetes folyamatait módosítják, így eredményüknek nem csupán a rövid vagy középtávon mérhető hatásokat tekinthetjük, hanem a hosszú évek után bekövetkező változásokat is. Ebből kiindulva az egymást időben követő, ciklikus mérések azok, amelyek képesek viszonylag érthető (időskálás) képet adni a változások időbeli alakulásáról.

Pollitt második időértelmezési kategóriája szorosan kapcsolódik ahhoz a problémakörhöz, amelyet a politikatudomány *útfüggőségnek* (*path dependency*) nevez. Ez utal az implementációs utak elágazásainak jelentőségére, arra, hogy a korábban tett lépések behatárolják, mit tehetünk később. Szorosan kapcsolódik ehhez a rendszer egy másik idő-értelmezése is: az, amely az időt oksági szempontból közelíti meg. Ez tágabb perspektívából azt vizsgálja, hogy a korábbi történések, a már bejárt, lezárt utak hogyan magyarázhatják a későbbi történéseket. Tekintettel arra, hogy a fejlesztési beavatkozások a jövő alakulását próbálják befolyásolni, meghatározó, hogy a beavatkozás tervezői és megvalósítói mennyire értik a jövő nyitott természetét. Értik-e a jövő(k) alakulását meghatározó tényezők dinamikáját, tudják-e kezelni a fejlesztés elindításakor még nem létező tényezők gyorsító vagy lassító hatását. Képesek-e alternatív forgatókönyvekben gondolkodni, elég nyitottan hagyni a tervezést ahhoz, hogy alkalmazkodjanak például a változó szabályozásokhoz, a kialakuló tankönyvpiaci érdeklődésekhez, a megjelenő technikai vívmányokhoz. Az eszköztár egy másik eleme szorosan kapcsolódva az előbbiekhöz pedig azokra a pillanatokra, „*lehetőségablakokra*” fókuszál, amelyek jelentős változásokat hozhatnak, amelyek elszalasztása vagy megragadása alapjaiban változtathatja meg a fejlesztések megvalósulását. Ilyennek tekinthető, ha a fejlesztések egy-egy felbukkanó problémára reagálva indulnak el, ha a futó fejlesztéseket nem támogató vezetőket a mandátumuk lejártakor leváltják, vagy ha a környezetben rejlő felfelkínálkozó erőforrásokat (például képzéseket, infrastrukturális támogatásokat) igénybe veszik.

Pollitt eszköztárának következő eleme a *ciklikusság* jelentőségére hívja fel figyelmünket, azt mutatja meg, hogy az idő nem feltétlenül lineárisan „megy előre”, mint ahogy arról az európai kultúrában sokszor gondolkodni szoktunk. Az idő felfogható úgy is, mint ami ismétlődik, körbeforog. A ciklikus megközelítés könnyen értelmezhető, ha a divatra vagy a váltakozó eszméknek megfelelő tanulásszervezési módszerek alkalmazására gondolunk. A periodikus, visszatérő helyzeteknek köszönhetően egyre többet láthatunk meg egy bizonyos problémából, hiszen az idő múlásával arra más szemszögből tekintünk, más jellemzőit vesszük észre, és különböző megoldási-kezelési utakat találunk. Így jelentős mértékben segíti a tanári tanulást, ha a pedagógusok meghatározott idő elteltével kerülnek csak hasonló tanítási/tanulási helyzetbe, például projektek vagy témahetek koordinátoraiként.

Végül e rendszerezés szerint az utolsó megközelítés, az időt mint többszörös, párhuzamosan egyszerre jelenlévő jelenséget vizsgálja. Ez lehetőséget ad arra, hogy a megelőző öt kategóriát egy (meta) rendszerben értelmezzük.

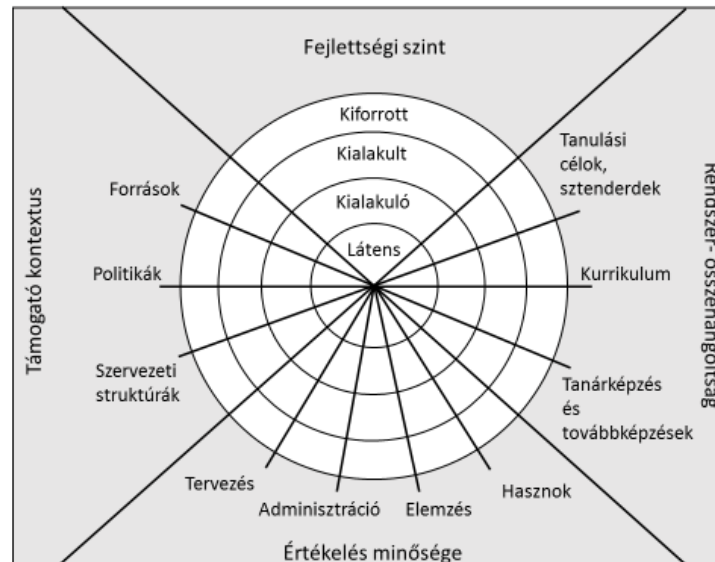
A beavatkozások fejlődése

Mint láthattuk, az idődimenzió különös jelentőségű a szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozások tervezése és értékelése során. A beavatkozások menedzselése kapcsán talán a legmeghatározóbb kérdés, hogy annak gazdái képesek-e kezelni, hogy a beavatkozások időről időre új fázisokba lépnek. Az alábbiakban a beavatkozások időbeli változásával foglalkozunk bemutatunk néhány olyan kapcsolódó evidenciát, amelyek figyelembevétele nélkül a beavatkozások megvalósításának koordinálása nehezen képzelhető el.

A beavatkozások változásának fókuszba helyezését jól illusztrálja az a tanulói teljesítmény értékelési rendszerek fejlesztését célzó Világbank program (*Clarke, 2010*), amely az időbeli fejlődés vizsgálatára egy többdimenziós modellt követ. E modell az értékelési rendszerek eltérő *fejlettségi szintjeivel* számol, amelyek egyaránt következnek a fejlesztési terek kiinduló különbözőségeiből, és a program nyomán bekövetkezett változásokból. A modell tehát képet tud adni a rendszer fejlettsége mellett a beavatkozás egy adott időpontban jellemző előrehaladottságáról is. A modell az értékelési rendszerek fejlettségének és a beavatkozások előrehaladottságának becsléséhez a fejlesztés elsődleges tárgya (azaz az értékelés minőségének aktuális szintje) mellett olyan tényezők vizsgálatát helyezi előtérbe, mint a támogató környezet és a rendszer összehangoltsága (*Halász–Szöllősi, 2012*). Ezekhez kapcsolódóan négy lehetséges fejlettségi stádiumot

(*stages of development*) határoz meg: a látens, a kialakuló, a kialakult és a kiforrott szinteket (lásd 8. ábra).

8. ábra
Program-fejlettség szintjei a Világbank közoktatási értékelés programja nyomán



Forrás: Halász-Szöllősi, 2012 nyomán a szerző

Mint láthatjuk, e modell impliciten magában hordozza az egyes szintekről elérhető célokat is. Ezzel összhangban, a fejlesztési mechanizmusok általános természetét elemző irodalom, a fejlesztési terep fejlődésével magyarázza a különböző beavatkozási célok és *stratégiák* alkalmazásának relevanciáját. Az osztálytermi folyamatok általános modernizálásával foglalkozó *Michael Fullan* szerint például minél magasabb teljesítményt produkáló rendszerek fejlesztése a cél, annál inkább támogatja a sikeres implementációt egy decentralizált stratégia, amely laza iránymutatással teret enged a helyi szakmai döntéseknek (*Fullan*, 2008a). Ehhez hasonló elképzelést találunk a második *McKinsey*-jelentésben is (*Mourshed et al.*, 2010), amely öt olyan fejlettségi szintet különböztet, melyek mindegyikét fejlesztési célokra is lefordítható sajátos problématerületek jellemzik. E szintekhez hozzárendelhető egy-egy olyan beavatkozási klaszter, mely a leginkább megfelelőnek bizonyul a következő szintre történő továbbfejlődés támogatásában.²⁸ Bár az utóbbi makroszintű perspektívából tekint a kérdésre, az innen nyert tudás könnyen értelmezhető az egyes iskolák szintjén is. Mindkét koncepció szerint szisztematikus, részletes előírásokat alkalmazó stratégiával az alacsony

²⁸ 1. szakasz: szegényes rendszerteljesítési szinttől az elfogadhatóig; 2. szakasz: Az elfogadhatótól a jó rendszerteljesítési szintig; 3. szakasz: a jó rendszerteljesítési szinttől a nagyszerűig; 4. szakasz: a nagyszerűtől a kiváló rendszerteljesítési szintig. Érdekes itt megemlíteni, hogy a jelentés *Magyarország* közoktatási rendszerét a „jó” szintre sorolta (*Mourshed et al.*, 2010).

szakmai kompetenciákkal rendelkező pedagógusok munkájának javítása, illetve a kaotikusan működő rendszerek kívülről irányított rendezése lehet az elérhető cél. Ennek hozadéka az írás-olvasási és számolási készségek fejlődése, a tanulói teljesítmény alsó küszöbének emelkedése és a teljesítési szakadékok mérséklődése lehet. Ilyen stratégiával a korábban többször említett *Rand-kutatás* modellje által meghatározott négy bevezetési szint közül legfeljebb a technikai adaptáció (McLaughlin–Berman, 1975) érhető el. Ennél fejlettebb kompetenciákkal rendelkező pedagógusok, illetve eredményesebb rendszerek fejlesztése már nem képzelhető el csupán információgazdag előírásokkal, itt a 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, illetve a rendszer eredményességét (Fullan, 2008a; Mourshed et al., 2010).

A különböző fejlettségi szintek megkülönböztetése mögött általában az a feltételezés áll, hogy egy-egy rendszer az idő előrehaladásával kerülhet magasabb fejlettségi szintre. Amikor azt gondoljuk egy-egy szakpolitikai vagy fejlesztési beavatkozásról, hogy azt csak egy bizonyos fejlettségi szinten lehet vagy érdemes alkalmazni, azt is mondhatjuk, meg kell várni, hogy az annak megfelelő feltételek kialakuljanak. Bizonyos elemzések szerint a szakpolitikai beavatkozások időben történő „adagolása” (*sequencing*) a dél-kelet ázsiai országok oktatási reformjainak egyik meghatározó sikertényezője (Jensen et al., 2012), de európai reformok is támaszkodtak rá, így például kulcseleme volt a 2000-es évek első felében elindult, nagy figyelmet kiváltó wales-i oktatásfejlesztési programnak is (OECD, 2014; Carlsten – Markussen, 2014; Halász, 2018). A megfelelő alkalom kivárása, a „lehetőségablakok” meglátására való képesség, a „gyorsítás és lassítás kívánatos ritmusának” alkalmazása (K.Nagy, 2015) mikroszinten is meghatározhatja az implementációs folyamatok sikerét.

Mindemellett érdemes itt hangsúlyozni: bár általában úgy gondolkodunk a rendszerek fejlődéséről, hogy azok idővel egyre magasabb fokozatokba lépnek, ez nem feltétlenül van így, előfordul, hogy az idő előrehaladásával a rendszerek eredményessége nem nő, vagy éppen alacsonyabb stádiumba kerül. Sőt, ott, ahol tényleges minőségbeli eltérés van a fejlesztés által támogatott új módszerek és a tanárok aktuális tudása között, azaz a beavatkozás valós tanári tanulás nélkül nem hidalható át, általában számolni kell a beavatkozások nyomán elinduló ideiglenes regressziós folyamatokkal. E visszaesésre utal az *implementációs gödör* fogalma. A gödör kifejezés itt azt a teljesítménybeli és bizalmi visszaesést jelzi szimbolikusan, amely általában az új kompetenciák és

gondolkozásmód kialakítását megcélzó beavatkozások bevezetését követően lép fel. Ezt az időszakot jellemzően minden olyan iskola megéli, amely hosszabb távon a tanári viselkedés és a kompetenciák fejlesztésében sikereket ér el. Azok a vezetők, akik értik az implementációs gödör jelenségét, tudják, hogy munkatársaik két alapvető problémával küzdenek a fejlesztés e szakaszában: a változástól való félelemmel és a modernizációs eszközök alkalmazásához szükséges kompetenciák, technikai ismertek, a know-how hiányával (Fullan, 2001; Borman et al., 2003) A korábban többször említett holland esetek elemzése pedig arra mutatott rá, hogy a tanárok elbizonytalanodása, a tanítási kompetenciaérzet gyengülése szélsőséges esetben egészségkárosodást, megbetegedéseket is eredményezhet. Van Twist és munkatársai (2013) az implementációs gödör problémáját az általuk „ördögi körnek” nevezett negatív hatásrendszer megnyilvánulási formájaként azonosították. Abban az esetben, ha ezt a hatásrendszert nem sikerül visszaszorítani, további súlyos következményei is lehetnek. Ilyen ha a szülők érzékelik a pedagógusok magabiztosságának csökkenését, és ennek következtében a tanításban érintett szereplők egyre nagyobb hányada fordul az új módszerek ellen.

Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése

A fejlesztési beavatkozások sikerének egyik leginkább meghatározó eleme a beavatkozások menedzselése. A menedzsment minőségének meghatározó voltát jól mutatja, hogy – mivel a fejlesztési beavatkozások általában *projektként* valósulnak meg. Kiemelt figyelem irányul azokra a menedzselési eszközökre, amelyeket a társadalomfejlesztési beavatkozások általános szabályai és eljárásai határoznak meg, és gyakran másodrangú szempont, hogy az oktatás világa mennyire alkot sajátos közeget. Az alábbiakban a beavatkozások menedzselésének kiemelkedő kérdéseivel foglalkozunk.

A fejlesztési beavatkozások logikája és a menedzsment

Az egyik leglényegesebb különbség a fejlesztések menedzselése terén a tekintetben mutatkozik, hogy képesek-e kezelni a változási folyamatok nagyfokú komplexitását. Erre elsősorban azokat az eszközöket tartjuk alkalmasnak, amelyek a megvalósítás mikroszintjére helyezik a hangsúlyt, illetve amelyek lehetőséget adnak a helyi szint diverzitásának érvényesülésére. Ilyen a különböző forgatókönyvekben való gondolkodás vagy az érintett szereplők elemzése. Az ilyen eszközök mögött meghúzódó fejlesztési szemléletről nagyon leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy ez a hűségese implementáció

igénye felől jelentősen elmozdult a helyi szintű adaptáció felé. Jól összeilleszthető ez a már sokszor említett felülről irányított (*top-down*) és alulról szerveződő (*bottom-up*) fejlesztési paradigmákkal.

A szakirodalomban eltérő fogalomértelmezésekkel találkozhatunk a kétféle beavatkozási logika kapcsán. Az egyik felfogás szerint mindkettő jelölhet a központból induló beavatkozást, még akkor is, ha a *top-down* megnevezés a döntéshozatalra fókuszáló, szorosan irányított és ellenőrzött implementációt jelent, míg a *bottom-up* a komplex rendszerek dinamikáját értő, a megvalósítási mozzanatokat középpontba állító implementációs megközelítést jelöl. Más értelmezés szerint a *top-down* csak a felülről lefelé építkező változtatásokat foglalja magában, a *bottom-up* ezzel szemben csak az alulról építkező reformokat jelöli. Jelen értekezésben – a gyakoribb használathoz alkalmazkodva – a két fogalmat az előbbi értelemben használjuk, azaz a kormányzati központból elindított fejlesztésekre úgy tekintünk, hogy azok mindkét logikát követhetik, illetve ezeket – a kurrikulumimplementációt vizsgáló Altrichter (2005) nyomán – *programozott és adaptív-evolúciós megközelítésnek* hívjuk.

Az általános vélekedéssel ellentétben mind a *programozott*, mind pedig az *adaptív-evolúciós* megközelítés a megvalósítást olyan önálló problématerületként értelmezi, amely nem következik direkt a döntéshozatalból (Jenei, 2007), lényeges különbség van azonban közöttünk a mikroszintű történések értelmezése terén. A kemény vonalú, *programozott* fejlesztésekben gondolkozók szerint a megvalósítás folyamata elsősorban a szakpolitika és a hozzá rendelt, központi szintről kontrollálható erőforrások függvénye. Ezzel szemben az *adaptív-evolúciós* megközelítés amellett, hogy elismeri az előző két tényező súlyát, kiemelt figyelmet fordít az intézményi kontextusra, a szereplőkre és koalícióikra (Brynard, 2005), a központi szintről nem koordinálható eseményekre.

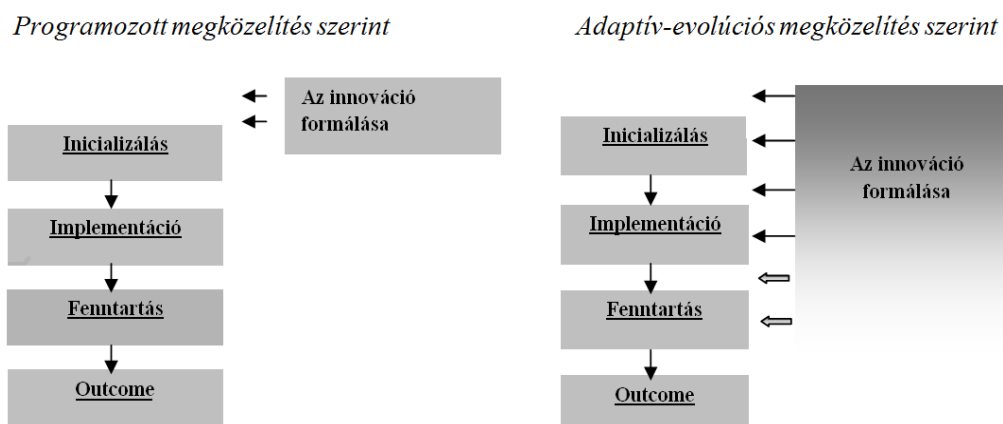
A *programozott fejlesztések* gazdái – előre meghatározott eszközökkel – elérhetőnek gondolják a központi döntések által kijelölt célokat, így a döntési folyamatokra, a szükséges technikai feltételek megteremtése, illetve az implementációs hűségre fordítanak különös figyelmet. A tervezés során megjelölik, majd a lehető legvilágosabban közlik a fejlesztendő területeket, a célokat és a megvalósítási módokat. Az implementáció folyamatában a szabályok életbeléptetése és ellenőrzésre kap hangsúlyos szerepet. Ritkán fogalmazódik meg ebben a gondolkodásban az a kérdés, hogy a beavatkozás várhatóan milyen konfliktusokat szül az implementációs lánc alsóbb szintjein. Az ilyen fejlesztésekben meghatározó szerepet jellemzően csak néhány, általában a célokkal azonosulni tudó szereplőcsoport tölthet be, azok az érintettek pedig,

akik nem kötődnek szorosan a fejlesztés adminisztrációs folyamataihoz, a látókörön kívülre kerülnek. Mindez a legtöbbször a redisztributív következményekkel nem eléggé számoló, nehezen megvalósítható fejlesztéseket eredményez (Matland, 1995; Altrichter, 2005; Lowi, 1972).

A *top-down* és a *bottom-up* szintézisére törekvő Richard Matland modellje (1995) szerint csak akkor működhet jól a *programozott* megközelítés, ha a fejlesztés üzenetei mindenki számára jól érthetők, és emellett a résztvevők egyet is értenek ezek tartalmával. Ha azonban nincs egyetértés, az ilyen típusú implementáció várhatóan kudarccal zárul. E gyakran hivatkozott modell abból indul ki, hogy szakpolitikák implementálását alapvetően két tényező határozza meg: az adott szakpolitika egyértelműsége és konfliktusossága. Ebből négy jellegzetesen eltérő helyzet adódik, amelyek eltérő implementációs lehetőségeket nyújtanak, és ennek megfelelően eltérő implementációs eszközök használatát teszik lehetővé.

Miután a *programozott* fejlesztések értékelési eredményei csak ritkán hasonlítottak az eredetileg kitűzött célokhoz, az 1970-es évektől a figyelem egyre inkább a központi döntéshozatalról a megvalósítási folyamatra tevődött át. Elfogadottá vált, hogy a központi döntések megvalósításában nem egyszerű *végrehajtás* történik, illetve hogy maguk a programok is lényeges változásokon mehetnek keresztül az implementáció során (Jenei, 2007; Hargrove, 1975). Az első kapcsolódó klasszikus munka a már többször említett Pressman–Wildavsky (1984) könyv volt. Eszerint a kezdeti implementációs terv csak kiindulópontként funkcionál, ami a fejlesztési folyamat közben észlelt változásoknak, igényeknek megfelelően módosítható. Az e modell szerint koordinált fejlesztések gazdái gyakran több lehetséges scenárióban gondolkoznak, melyek alapját a kontextus feltételei adják. Altrichter (2005) a két paradigma közti eltérés képi megjelenítéséhez az innováció formálásának *helyét* vette alapul (lásd 9. ábra). Láthatjuk, hogy pusztán e dimenzió mentén is jól érzékelhetőek a két megközelítés közötti különbségek.

9. ábra
A kurrikulum-fejlesztés két modellje



Forrás: Altrichter, 2005

Annak ellenére, hogy az oktatásfejlesztési beavatkozások implementációjával foglalkozók általában az *adaptív-evolúciós* megközelítés mellett foglalnak állást, nem mondhatjuk azt, hogy egyes esetekben ne lehetne relevanciája a felülről szorosan irányított implementációnak. Ennek magyarázatához itt meg kell tennünk egy újabb fontos distinkciót. Eddig megkülönböztettük a komplex rendszerek kezelésének igényével és az ilyen igény nélkül történő beavatkozásokat. A *Richard Elmore* által használt terminológia (1980) az utóbbit az *előre*, míg előbbit a *visszafelé történő tervezés* (*forward/backward mapping*) fogalmával jelzi. Az előre haladó tervezés a szándékok kijelentésével kezdődik, ezt követően pedig lépésről lépésre halad előre. Mindezt azonosítottuk a *top-down* megközelítésként. A dolgok visszafelé történő feltérképezése ezzel szemben az implementációs lánc alsó szintjeinek viselkedését veszi alapul a politika alkotásához. Itt a beavatkozásokat megelőzően csupán az alapvető célok megfogalmazása történik, az implementáció támogatásának eszközeit csak a programok elindulása után, a kontextus, illetve az érintettek válaszána mérlegelésével választják ki (*Jenei, 2007*).

Eddig az utóbbi tervezést azonosítottuk az *adaptív-evolúciós* megközelítéssel, ezt most pontosítanunk kell: a visszafelé tervező fejlesztésgazdák ugyanis találkozhatnak olyan tereppel, amelynek sajátosságai *programozott* fejlesztéseket indokolnak (*Mourshed et al., 2010; Fullan, 2008a*). Emlékezzünk vissza: a fejlesztési terek fejlettségi szintjeit, illetve azok kezelési lehetőségeit a megelőző fejezetben tárgyaltuk. Ebben az esetben azonban már egy karakterében megváltozott *programozott* megközelítésről beszélünk: olyan intelligens és érzékeny *top-down* paradigmáról, amely

kifejezetten a rendszer adaptivitását, implementációs kapacitását kívánja növelni, és képes arra, ha elérte korlátait, adaptív fejlesztéssé alakuljon. Az intelligens *top-down* értelmezéssel lényegében megtörtént a szintézisteremtés az eredetileg minden dimenziójukban különböző paradigmák között.

Az implementáció menedzselésének eszközei

Ha a fejlesztési beavatkozások hagyományos menedzsmenteszközeire gondolunk, olyan eszközök jelennek meg előttünk, mint amilyen a *kontrolling*, a *projektmenedzsment* vagy a közigazgatás egészét tekintve az *új közmenedzsment* (*New Public Management*) eszközrendszere. A szándékolt és a megvalósult változás közötti eltérés mértéke nagymértékben függ ezen eszközök alkalmazásának minőségétől. Az oktatásfejlesztés területére elsőként a nagy fejlesztőszervezetek hozták be az üzleti menedzsment technikáit. Ezáltal az oktatás területére olyan kulcsfogalmak jöttek be, illetve kaptak új értelmet, mint a monitorozás, a beavatkozások költsége, az indokátorokkal történő értékelés, a mérföldkövek meghatározása, a projekttervezés, a célokkal való harmonizáció, az erőforrás-felhasználás vagy a tényleges hatások vizsgálata (*The World Bank*, 2011; *Chapman–Moore*, 2010). A hazai oktatásfejlesztés területére is döntően a Világbank és az Európai Unió által finanszírozott, külső, vagy részben külső programokkal jött be a projektmenedzsment. Ezáltal *Magyarországon* is hangsúlyossá vált az oktatási változások tervezése, megvalósítása, illetve kontrollja során az eredmények, az idő és a költségek kérdése.

Mint korábban említettük, a külső gazdával is rendelkező fejlesztések megvalósításához sajátos nehézségek köthetőek. Ennek érdekében a fejlesztéseket általában beviszik a befogadó ország politikai közegébe. A *bevonás* eredményeképpen olyan helyi szintű vezetői elkötelezettségre lehet számítani, amely az egyéb területeken és a későbbiekben meghozott döntések során is figyelembe veszi a fejlesztés irányának megfelelő, folytonos fejlődés igényeit és a szükséges erőforrás-eloszlás biztosítását. A bevonás előnye azzal együtt is felbecsülhetetlen, hogy várhatóan ennek hatására jelentősen megnövekszik a megvalósítási kockázat, a csúszások és torzulások valószínűsége (*Mourshed et al.*, 2010; *Chapman–Moore*, 2010). A fejlesztéseket befogadó országok elkötelezettségének növelése egyik alappillére volt annak a külső fejlesztéseket orientáló, korábban már említett *Párizsi nyilatkozatnak* (*OECD*, 2005), melyet az OECD Fejlesztési Együttműködési Bizottsága (*Development Co-operation Directorate – DAC*) magas szintű fórumán 91 donor- és partnerország, valamint számos

globális és regionális szervezet fogadott el 2005-ben. A fejlesztési tevékenységet máig orientáló nyilatkozat különös hangsúlyt fektetett emellett az országok fejlesztési és igazgatási kapacitásának növelésére, valamint az eredményszemléletű menedzsment, az elszámoltathatóság, a kontrollmechanizmusok, a költségghatékony megvalósítás, a hosszú távú tervezés kialakítására és a korrupció visszaszorítására (OECD, 2005). Ennek megfelelően a donorországok a beavatkozások elindítása előtt és alatt többek között vizsgálják a fejlesztési terep sajátosságait, értékelik az abszorpciós és az implementációs kapacitást, valamint elemzik a helyi szereplők várható viselkedését (*stakeholder analysis*) (Halász–Szöllősi, 2012). E területek kiemelt szerepét a korábban többször idézett Petrus A. Brynard (2005) is hangsúlyozza: ő az implementáció megvalósulását a beavatkozás tartalmától, az implementációs kapacitástól, a kontextustól, a résztvevőktől és a köztük lévő koalícióktól teszi függővé. Az utóbbi három tényezőre irányuló eszközöket a komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenttechnikák közé soroljuk. Ezek sora azonban nem stabil: egyrészt nem lehet éles határvonalat húzni e területek között, másrészt az implementáció megvalósulását meghatározó területek nem szilárdak. Utóbbit jól illusztrálja, hogy maga Brynard is kiegészítette az eredetileg négytagú listáját a kommunikáció elemével.

A fent megjelenő területek közül érdemes kiemelten kezelni az *implementációs kapacitás* kérdését: bár a fejlesztés kérdését tárgyaló irodalmak gyakran foglalkoznak a témával, azonban még így is nehéz annak meghatározása, hogy az egyes változások eléréséhez és működtetéséhez milyen kapacitások kellenek. Ide tartoznak az olyan kézzel fogható erőforrások, mint amilyen az emberi, pénzügyi, anyagi, technológiai és logisztikai kapacitás, valamint az elvontabb feltételek is, mint a motiváció, az elkötelezettség, a hajlandóság, az energia, és a kitartás. Valójában utóbbihoz sorolható minden olyan immateriális attribútum, ami szükséges a kihirdetett célok gyakorlattá alakításához (Brynard, 2005).

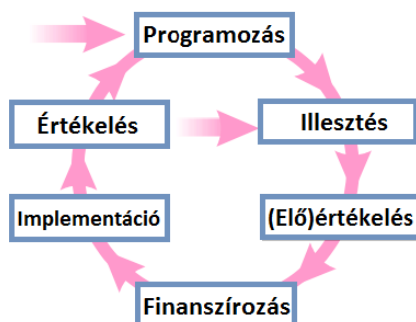
A kapacitás felmérésének egyik, már többször említett eszköze lehet az érintett szereplők elemzése. Ennek során történik például a lehetséges nyertesek és vesztesek azonosítása, illetve az olyan csoportok meghatározása, akik nagy, illetve kicsi befolyással rendelkeznek, akik akarják a változtatást és azoké, akik ezt nem akarják. Az érintettek elemzése olyan, az egész folyamatra hatást gyakorló elemek vizsgálatát, bejósolását segítheti, mint amilyen a *kontingencia*, a lehetséges *vétőpontok*, a *kumulatív hatás*, a *versengő ágnensek*, a *kritikus tömeg* mértéke, kialakulása és a *fordulópont* bekövetkezése.

A szereplők elemzésének különösen fontos eleme lehet *az érintettek kognitív feltételeinek* vizsgálata. Így például annak elemzése, hogy az implementáció menedzselésében résztvevők képesek-e a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodásra, az idődimenzió kezelésére, az implementáció által érintett világok eltérő logikájának kezelésére, a makro- és mikroperspektívában történő egyidejű gondolkodásra vagy a változások evolúciós rendszerként való értelmezésére. A szereplők kognitív feltételei az implementáció minden szintjén meghatározzák az implementációs folyamatok dinamikáját és eredményességét. A kurrikulumimplementáció szempontjából különösen érdekes kérdés, hogy *a pedagógusok képesek-e kezelni komplexitást*, hiszen a modern tanulás szervezési módszerek osztálytermi bevezetése olyan komplex, dinamikus környezetben történő implementációs folyamat, amely a pedagógusoktól nyitott, fejlett implementációs tudást és képességet követel meg.

A komplexitás menedzselésének eszközei közt külön figyelmet érdemel az *alternatív szcenáriókban* történő gondolkodás. A komplex rendszerekben gondolkodók nem tekintik a változásokat-változtatásokat kontrollálhatónak akkor, ha a folyamat tervezői a stratégia megtervezésénél nem kalkulálnak tudatosan eltérő forgatókönyvekkel. Bár a kapcsolódó irodalomban a forgatókönyvek alkalmazására csak ritkán találunk direkt példát, implicit módon ez jelen van a környezeti feltételek dinamikájáról való gondolkodásban, és a szereplők viselkedésének elemzésében. Így az első *Nemzeti Alaptanterv* implementációs stratégiája is a résztvevők csoportjai várható viselkedésének elemzésével vázolt fel lehetséges forgatókönyveket (Pőcze, 1995).

A közösségi támogatási források felhasználása miatt a hazánkban alkalmazott fejlesztési menedzsmenteszközökre a legnagyobb hatással az *Európai Unió* elvárásai voltak az elmúlt másfél évtizedben. Az *Európai Bizottság Magyarország csatlakozásáig* jelentős projektmenedzsment-tapasztalatokat halmozott fel, mely tudást érvényesítette a forrásait felhasználó tagországoknak tett ajánlásaiban is. Így például a projektciklusok szerinti tervezési modell (*Project Cycle Management*) alkalmazását már a kilencvenes évektől ajánlotta az uniós forrásokat felhasználó országoknak programjaik tervezéséhez. Ezt szolgálta például annak a kézikönyvnek a többszöri kiadása is (*European Commission*, 2002), amely a javasolt eszközöket a változtatások első indító gondolatától egészen az előzetes eredmények ellenőrzéséig programozza. Hat fő, egymást szigorúan követő ciklusra bontja a fejlesztéseket, azzal a kiegészítéssel, hogy jelentőségük és időtartalmuk változó lehet a fejlesztések sajátosságainak megfelelően (lásd 10. ábra).

10. ábra
A projektciklus-menedzsment (PCM)



Forrás: European Commission, 2002

A kézikönyv részletesen, lépésekre bontva mutatja be az e fázisokhoz kapcsolódó eszközöket, így például az érintett csoportok elemzését és a szükségletelemzésre épülő logikai keretmátrix (*logframe*) módszerét. Utóbbi a tervezés, a megvalósítás és az értékelés során egyaránt segítheti a beavatkozások menedzsmentjét, azáltal, hogy hatékonyabbá teheti a beavatkozások céljainak meghatározását, mérhetőségének biztosítását, a valós problémákat feltáró helyzetelemzést, a kockázatok feltárását, az eszközök, köztük a monitoringeszközök meghatározását és súlyozását. Olyan kérdések megválaszolása történik ilyenkor, mint: *Mi a projekt megvalósításának oka, célja és eredménymutatója? Milyen ellenőrzési formák lehetségesek? Melyek a megvalósítás főbb módjai és eszközei? Milyen a beavatkozás kontextusa? Melyek a külső feltételekben rejlő kockázatok? Milyen költségekkel kell számolni?* Ez az irányítási eszköz többek közt segíthet mérhetővé tenni a projekt eredményességét, felállítani a megfelelően *érzékeny* indikátorokat.

A javasolt menedzsmenttechnikák egyaránt tartalmaznak a komplexitás kezelésére fókuszáló és ilyenek nem tekinthető eszközöket. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy általában azok a módszerek is, melyek lineáris megvalósítási utakban gondolkodnak, és önmagukban nem alkalmasak a helyi szintű diverzitás figyelembevételére (lásd például a SWOT-analízis vagy a PDCA-technika legtöbb formáját) jól alkalmazhatóak, ha együtt járnak az ezekre képes módszerekkel.

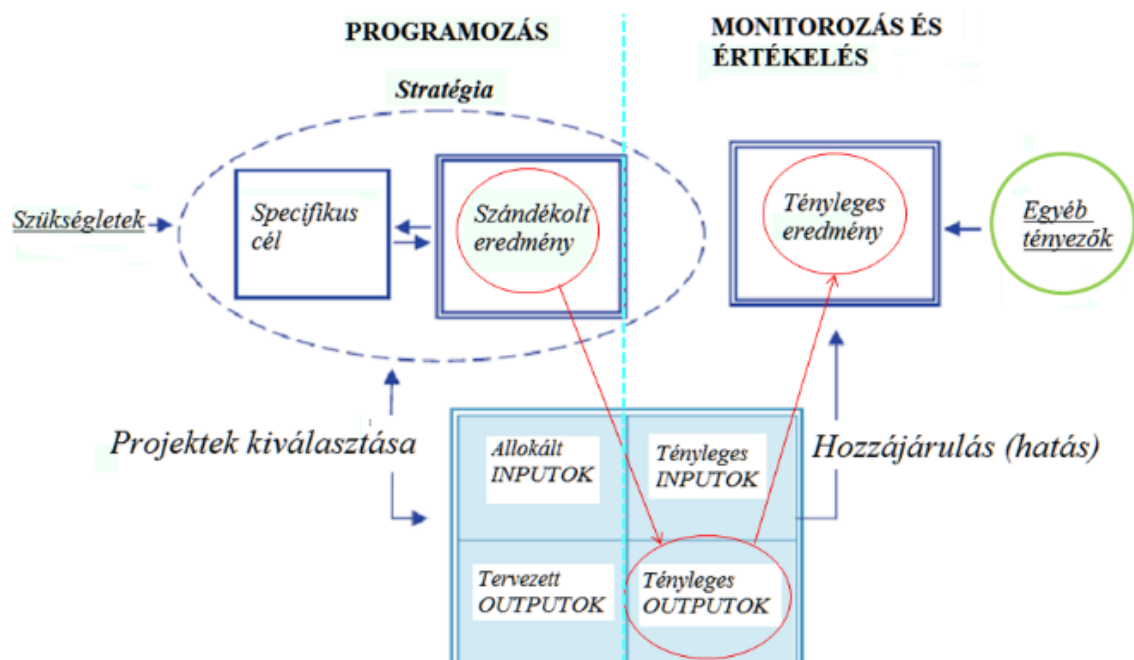
Az értékelés szerepe az implementációs folyamatokban

Az elmúlt évtizedek fejlesztési tapasztalatai nyomán az értékelés szerepe egyre inkább felértékelődött. A problématerületre irányuló kiemelt figyelem egyik legmarkánsabb jele volt, hogy az *Európai Bizottság* 2006 végén létrehozta a közösségi beavatkozások

hatásvizsgálatait koordináló és véleményező *Hatásértékelési Bizottságot (Impact Assessment Board – IAB)*.²⁹ Mindezzel együtt nagyhatású előrelépés történt az értékelési gondolkodás és módszerek terén is: ma már jelentősen több tudás áll rendelkezésre ezen a területen, mint például az előző fejezetben érintett kézikönyv születése idejében.

A beavatkozások tényleges társadalmi és gazdasági hatásának feltárása érdekében komoly elvárásként fogalmazódik meg, hogy az értékelések alkalmazkodjanak az implementációs mechanizmusok természetéhez, illetve egyaránt támaszkodjanak az *elméleten alapuló* és a *kontrafaktuális* megközelítésekre. Az e területen dolgozóktól azt várják, hogy a helyi kontextust, a beavatkozások logikáját, illetve a fejlesztés és az értékelés elméleti hátterét egyaránt jól ismerő szakértőként működjenek. Azaz értsék a programozás során megfogalmazott specifikus célok és szándékolt eredmények, illetve a monitorozás, majd az értékelés nyomán feltárt eredmények közötti, sok tényező által befolyásolt összefüggéseket (lásd 11. ábra). Emellett elvárás, hogy jól lássák a programok menedzselésének és értékelhetőségének szűk keresztmetszeit is, illetve mindez megjelenjen többek között az előzetes „ex-ante” hatáselemzésekben (*European Commission*, 2013a; b).

11. ábra
A fejlesztési beavatkozások hatáslogikája



Forrás: Halász, 2013

²⁹ Lásd bővebben az IAB honlapján: http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/iab/iab_en.htm

Az értékelés szerepének felértékelődése a kapcsolódó eszközök többcélú jellegének is köszönhető, az implementáció eredményességének vizsgálatán túl ezek különös hatékonysággal lehetnek képesek befolyásolni a fejlesztések megvalósítását. Az előzetes hatáselemzések révén lehetséges ellenőrizni a programok logikája mögötti ok-okozati összefüggések helyességét, aminek eredménye nyomán gyökeres változtatások történhetnek a programozásban még az intézkedések elindítása előtt. Az időközi monitoringjelentések a célzott időközi beavatkozások indítását, a fejlesztésbe vont szereplők elkötelezettségét, illetve a nem várt negatív hatások arányának csökkentését segíthetik nagymértékben. Az utólagos értékelések nyomán pedig olyan implementációs tudás jöhet létre, amely jelentősen hozzájárul az időben egymást követő fejlesztési beavatkozások tervezéséhez és megvalósításához.

Ahhoz, hogy a fejlesztések valóban be tudják tölteni funkciójukat, számos feltétel teljesülése szükséges. Ilyen például, hogy az alkalmazott eszközök alkalmasak legyenek a társadalmi változások jelzésére, hogy a szükséges adatok elérhetőek legyenek, továbbá hogy a kapcsolódó intézményi apparátus kapacitása megfelelően bizonyuljon a feladatok ellátására. Az *értékelés* mint menedzsmenteszköz különlegessége, hogy amennyiben azt megfelelő kritériumok mentén maguk a fejlesztési terep szereplői végzik, két típusú eszközként is képes funkcionálni. Egyrészt a *PCM* harmadik és hatodik pontjának megfelelően alkalmas a fejlesztésekkel kapcsolatos kérdések megválaszolására, másrészt elősegítheti a fejlesztési terep implementációs tudásának fejlődését, azaz tanulási eszközként is működik. Ennek megfelelően az uniós fejlesztések elindításához szükséges feltételek meglétét elsőként a tagállamok értékelik. A *Bizottság* pedig ezt az értékelési tevékenységet segíti, többek között azzal, hogy részletes útmutatót ad hozzá (lásd pl. *European Commission*, 2013b).

Az értékelésekkel kapcsolatban felmerülő legtöbb dilemma az *indikátorok* használatához köthető. A fejlesztési beavatkozások vonatkozásában ezek azok a számszerűsített mutatók, amelyek a projektek előzetesen elvárt eredményeiről és a megvalósulás szintjeiről adnak számszerűsített információt. Alkalmazásuk előnye, hogy lehetővé válik akár végtelenül komplex jelenségeinek leírása néhány jellemző mentén, ugyanakkor éppen ebben rejlik használatuk kockázata is. Általában az indikátorok négy típusát különböztetjük meg: (1) a forrás- vagy *inputmutatókat*, ide tartoznak a beavatkozások szükséges eszközei és pénzeszközei, (2) a kimeneti vagy *outputmutatókat*, amelyek a megvalósult tevékenységekre, illetve ezek mérhető eredményeire vonatkoznak, (3) az *eredményindikátorokat*, ezek a résztvevőket érintő hatásokat

mutatják és (4) a *hatásmutatókat*, amelyek a hosszabb távon fennmaradó eredményeket jelzik. A mutatók emellett lehetnek *egyszerű* és *összetett*, azaz egy és több változót is magában foglaló, *direkt* és *proxy*, azaz a jelzett jelenséghez közvetlenül és közvetetten kapcsolódó indikátorok, valamint helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szintű jelzőszámok (Bukodi, 2001; Havasi, 2010).

Az indikátorok elementáris kritériuma, hogy *specifikus, releváns, elérhető, mérhető* és *megbízható* adatokra támaszkodjanak, illetve kellő *érzékenységgel* mutassák ki a kisebb változásokat is. Mivel az indikátorok fontos feladata a résztvevői kommunikáció elősegítése, a mutatókkal szemben az *egyértelműség* is hangsúlyos elvárás. Ezek mellett általában az indikátorok alapkritériumaként említik az *interpretálhatóságot*, vagyis a több szempont szerinti hasznosíthatóságot (Havasi, 2010). A megfelelő indikátorok alkalmazásával lehetővé válik az implementáció nyomkövetése és a szükséges időközi beavatkozások indítása. Ahhoz, hogy az indikátorok be tudják tölteni a megvalósítást segítő funkciójukat, többek között szükséges, hogy alkalmazkodjanak a fejlesztések természetes ritmusához, biztosítsanak idősoros, mikro- és makroszintű, illetve az eltérően érintett csoportokhoz kapcsolódó adatokat. Fontos azonban látnunk, hogy nem megfelelő indikátorok megjelölése esetén, mint arra korábban utaltunk, tényleges fejlődés nélkül vagy akár romboló hatás mellett is elérhetőek az elvárt célértékek (lásd pl. Gordon – Luis, 2010). Sőt, sok esetben éppen ezek az indexszámok idézik elő a fejlesztések eltérő hatását. Alkalmazásuk egyik leggyakoribb következménye, hogy a jelenségek mutatószámokkal jellemzett összetevői háttérbe szorítják azokat, melyekre a mérések nem terjednek ki (lásd pl. Earl et al., 2003).

Ha az érdeklődés központjában olyan komplex jelenség áll, amelynek számos megnyilvánulási formája természetéből adódóan nem vagy csak nehezen és nem teljes körűen mérhető, szükséges, hogy az indikátorok használata kiegészüljön a jelenség komplexebb vizsgálatával is. Nehezen mérhető eredményként azonosítható például a tanulás során kialakuló magas szintű kognitív képességek kialakulása és fejlődése (Halász, 2014). Ilyen lehet a mély tanulás (*deep learning*) nyomán elérhető komplex problémamegoldó képesség, a kritikus és a rendszerben történő gondolkodás (Biggs, 2003; Entwistle, 2000), vagy a szintén tanulás nyomán fejlődő nem kognitív, illetve csoportszintű képességek is (Scardamalia, 2002; O’Neil–Chuang–Chung, 2004; Scardamalia–Bereiter, 2006; Brunello–Schlotter, 2011). Az ezek eredményességét mérő mutatók mögött fontos, hogy szakmai és társadalmi konszenzus álljon. Általában a

nemzeti és nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálatok indikátorai ilyen konszenzusra épülő mutatókként értelmezhetők.

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálása

Az alábbi fejezetben néhány olyan témakört érintünk, amely kifejezetten a kurrikulum megváltoztatását célzó beavatkozások sajátja. Habár a korábbiakban is igyekeztünk az implementációs összefüggéseket e kutatás terepe, azaz a kurrikulum-fejlesztés vonatkozásában értelmezni, van néhány olyan specifikus problémakör, amely igényli, hogy a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementálásával külön is foglalkozzunk. Ilyen terület a kurrikulum fejlesztési terepként való értelmezése, a kurrikulumot megcélzó fejlesztési programok sajátosságainak vizsgálata, a pedagógusok tanulásának értelmezése, és az iskolákban zajló szervezeti tanulás.

A kurrikulum, mint fejlesztési terep

„Időnként meglepően nehéz tömör és egyértelmű módon definiálni a látszólag egyszerű kifejezéseket.” E mondattal kezdi a holland kurrikulum-fejlesztési intézet (*Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling*) 2009-ben kiadott kézikönyve a kurrikulum definícióját. Ha kurrikulumra gondolunk elsőként olyan kérdések jelennek meg előttünk, mint hogy *„Mi a tanulás fő célja, tartalma és formája?”* *„Hogyan támogatja a pedagógus ezt a folyamatot?”* *„Milyen eszközök segítik a tanulást?”* *„Hol és mikor, illetve milyen társas környezetben zajlik a tanulás?”* *„Miként történik a tanulás értékelése?”* (Thijs - van den Akker, 2009). Habár e kérdések feltehetően az oktatás kezdete óta foglalkoztatják az értintetteket, a kurrikulumelmélet néven ismertté vált kutatási terület kialakulása a 19. század második feléhez köthető (Ballér, 1993). Európában, ezen belül Magyarországon a kurrikulumelméleti gondolkodás térhódítása az elmúlt évtizedekben zajlott le, részben olyan neveléstudományi kutatók munkásságának hatására, mint Ballér Endre, Báthory Zoltán, Szebenyi Péter és Nagy József. A diszciplína kialakulásától kezdve számos kurrikulum-értelmezési modell született, melyek többek között foglalkoznak a kurrikulum struktúrájának (*Structural Curriculum Theories*), legitimitásának (*Theories of Curriculum Legitimization*), és implementációjának (*Theories of Curriculum Implementation*) kérdésével (Hameyer, 1998). A *Journal of Curriculum and Supervision* c. folyóirat egy a nyolcvanas évek végén született tanulmánya (Portelli, 1987) több, mint 120 kurrikulum-definíciót összegzett,

mely a kurrikulum fogalmának komplex jellegét hangsúlyozza, és ezzel együtt komoly veszélyt lát a leegyszerűsített definíciók alkalmazásában. A legtöbb e témával foglalkozó szintetizáló mű ennek megfelelően kiemelt figyelmet fordít a létező értelmezések mély elemzésére, illetve pozicionálja magát ezek rendszerében (lásd pl. Kelly, 2004; Marsh, 2004).

Alapvetően két fő csoportot érdemes megkülönböztetnünk a kurrikulum fogalmi megközelítése kapcsán: azokat, akik szűken a tanulási folyamatok tervezetét értik alatta, és azokat, akik tág értelmezést használva emellett beleértik magát a tanulási folyamatot is (korábban jeleztük, hogy jelen kutatás ez utóbbi értelmezést használja). Ez utóbbi az, ami inkább teret ad olyan további értelmezéseknek, mint amilyen a rejtett kurrikulum (*hidden curriculum*), vagy az informális kurrikulum (*informal curriculum*). Előbbi az iskolai működésből sugárzó nem rögzített szociális szabályrendszereket, illetve az egyes vizsgarendszerek által közvetített tartalmi-prioritásokat is a kurrikulum részeként értelmezi, míg utóbbi a szabadabb iskolai keretek között zajló folyamatokhoz kapcsolható tanulási tevékenységre fókuszál (Kelly, 2004).

Függetlenül attól, hogy melyik értelmezés szerint gondolkodunk a kurrikulumról, annak társadalmi rendszerek szerint értelmezett szintjeit a legtöbb szerző megkülönbözteti. A korábban említett kurrikulum-fejlesztés kézikönyv (Thijs - van den Akker, 2009) öt szintet, a nemzetek feletti, az országos, az intézményi, az osztály, és a tanuló szintjét különbözteti meg (lásd 7. táblázat). E szintek figyelembevétele meghatározó feltétele a kurrikulum eredményes működésének.

7. táblázat
A kurrikulum szintjei társadalmi alrendszerek szerint

Szint	Leírás	Példa
Szupra	Nemzetek feletti	Nemzetközi standardok, közös európai (nyelvi) referenciakeret
Makro	Rendszer, vagy ország	Pedagógiai folyamatok megszervezésére irányuló nemzeti előírások, standardok, vizsgarendszerek
Mezo	Iskola, intézmény	Intézményi szintű fejlesztési-tervezési dokumentumok, pl. Pedagógiai program
Mikro	Osztály, pedagógus	Tanítási terv, oktatóanyagok, tankönyvek
Nano	Tanuló, egyén	Egyéni tanulási terv, egyéni tanulási folyamat

Forrás: Thijs - van den Akker, 2009 nyomán a szerző

Emellett sokan (lásd pl. Mourshed et al.; 2010; Fullan, 2008a) kiemelt szerepet tulajdonítanak azoknak a köztes rendszereknek is, amelyekkel az implementáció szintjei kapcsán kiemelten foglalkoztunk. Az iskolai szinten zajló folyamatokat helyi szintről koordináló központok működtetésének jelentőségét mutatja, hogy ezek tevékenységén

alapszik a *Schön* (1971) nyomán többcentrumúnak is nevezhető (*proliferation of centres*), gyakran idézett, kurrikulum-változási modell (*Kelly*, 2004). A közvetítő szerepkört betöltő önkormányzatok, pedagógiai szolgáltatók és hasonló szervezetek, azáltal, hogy alakítják a beavatkozások meghatározott elemeit a helyi szinten létrejövő kurrikulumra is meghatározó szereppel lehetnek. E szereplők aktivizálásában rejlik implementációs kapacitásokat használta ki többek között a kétezres évek közepén zajló új-zélandi kurrikulum reform (*Schagen*, 2011), illetve az utóbbi években a hazai fejlesztések figyelme is egyre inkább kiterjedt a közvetítő intézményekben rejlik lehetőségekre (*Balázs és mtsai.*, 2015).

A témával foglalkozó irodalomban számos kurrikulum-változás modellel, illetve ezek rendszerezett változataival találkozhatunk. A fent idézett, *Schön* nevéhez kapcsolható többcentrumú teória sem magában, hanem másik két modellel együtt jelenik meg: az egy centrumhoz kötődő, egyirányú, központilag szigorúan szabályozott módon „leszállított” fejlesztésekkel (*centre-periphery model*), és az előre nem tervezett, ad hoc alakuló, meghatározott „ügyekhez” kapcsolódó változási folyamatokkal (*shifting centres*).³⁰ A kapcsolódó irodalomban több olyan modellel is találkozhatunk, amelyek megfeleltethetőek a *Schön* féle változási típusoknak.

A kurrikulum-implementációt a fejlesztési tevékenység jellemzői szerint megragadó elméletek (lásd *Marsh*, 2004; *Kelly*, 2004; *Thijs - van den Akker*, 2009) *Shön* első modelljének két változatát különböztetik meg aszerint, hogy pusztán az irányító központról és passzív befogadó iskolákról, vagy olyan *top-down* fejlesztésről van-e szó, ahol az érintett szereplők és a fejlesztők között komoly interakció jön létre, és ahol kiemelt jelentősége van a tanácskozásoknak, a problémák közös megfogalmazásának és a létrejövő tudásnak. Emellett találkozunk számos, ezektől jelentősen eltérő koncepcióval is: így például a tervezői kreativitást előtérbe helyező megközelítéssel, azaz olyan paradigmátikus modellel, amely a létrehozott „termékek” gyakorlati használhatóságára összpontosít (*Thijs - van den Akker*, 2009), kutatás-alapú fejlesztési megközelítéssel (*Marsh*, 2004), vagy a kurrikulum-fejlesztést megvalósító egyének kezdeményező szerepét kiemelő iskola-fejlesztési modellel (*school-based curriculum development*) (*Kelly*, 2004). Ezek mentén alapvetően a kurrikulum-változtatás három nagy csoportja rajzolódik ki előttünk: a *hűséges bevezetés*, a kölcsönös kommunikáció segítette

³⁰ Ezek az ad hoc alakuló központok akár a piaci szférából is kiemelkedhetnek. Ilyen volt például a *Microsoft*-hoz kötődő, korábban említett amerikai *Measures of Effective Teaching* projekt is (*Lockwood*, 2013).

kétoldalú *adaptáció* és a *gyakorlatba ágyazott változtatás*, ami lényegében leképezi azt az osztályozást, amelyet korábban az oktatási implementációkutatás elméleti modelljeit ismertető 5. táblázatban mutattunk be. E hármas rendszer jól kapcsolható az *Amerikai Oktatáskutató Társaság (AERA)* kurrikulum kézikönyvében meghatározott megközelítéseihez is (Jackson, 1992), amely a tanári viselkedés feletti kontroll szerint definiálja a kurrikulumfejlesztések típusait: megkülönböztetve a „tanárbiztos kurrikulumot” (*teacher-proof curricula*), a tanárokat aktív implementálóknak (*teachers as active implementators*) tekintő nézőpontot, és a tanárokat mint a fejlesztések formálói tekintő felfogást (*teachers as adaptors in development*) (lásd 8. táblázat).

8. táblázat
Kurrikulum-fejlesztési modellek

Elméleti megközelítések	Hűséges bevezetés	Kétoldalú adaptáció		Gyakorlatba ágyazott változtatás
Irányító centrum (Stenhouse, 1975)	Egy centrum	Több centrum		Ad hoc, „ügyekhez” kapcsolódó centrumok
	Ad hoc, „ügyekhez” kapcsolódó centrumok			
Fejlesztési tevékenység (Marsh, 2004)	Irányító központ-passzív iskolák	Komoly interakció az érintettek között		Iskolafejlesztés
	Kutatásalapú fejlesztés			
Tanári viselkedés feletti kontroll (Jackson, 1992)	Tanárbiztos kurrikulum	Aktív implementáló tanárok	Innováló tanárok	

Bár szinte mindegyik megközelítés indulhat a fenti szintek bármelyikéről, megalkotóik a *top-down* modelleket leggyakrabban a makroszintű kezdeményezésekhez, míg az olyan megközelítéseket, mint a kreatív tervezői, vagy a pragmatikus, inkább az intézményi és osztálytermi folyamatokból származónak tekintik. Ennek oka, hogy a makroszintű kurrikulumreform vagy -fejlesztés elsősorban az általános keretek fejlesztését jelenti, ilyen lehet például az elsődleges oktatási célok és standardok kidolgozása, vagy az átfogó tartalmi iránymutatások (Thijs - van den Akker, 2009). Ezek implementációját egyaránt meghatározzák a programsajátosságok, illetve a különböző szintű környezeti feltételek (Murray, 1994; Marsh, 2004; van Twist et al., 2013). Az egyik legnagyobb kihívást talán e keretek kialakításában az érvényes tudásról alkotott sokféle elképzelés, és ennek megfelelően az oktatással szemben támasztott szerteágazó társadalmi igények jelentik.

Szinte minden európai és más nyugat-orientált országban széles körű – más ágazatokat is bevonó – vita folyik a legfontosabb oktatás-változtatási kérdésekről, illetve a nemzeti szintű döntéshozatalt jellemzően befolyásolják a nemzetek feletti elvárások és standardok is. Ezzel együtt a legtöbb országban jellemző az oktatáspolitikai időszakos ingaszerű elmozdulása a többé-kevésbé központi és decentralizált között. Mindkét formának azonosíthatók erősségei és gyengeségei (*Thijs - van den Akker, 2009*). Korábban már foglalkoztunk az irányítási formák alkalmazhatóságának kérdésével, itt csak annyit érdemes megemlíteni, hogy kapcsolódó kutatási eredmények szerint a részletes, előíró jellegű szabályozás az alulteljesítő rendszerek, egyének számára adhat mankót, azon esetekben azonban, ahol a pedagógusok szakmai tudása már megengedi, inkább lehet ösztönző, ha az iskolák és pedagógusok hivatalosan is bevonódhatnak az oktatás folyamatának formálásába (*Mourshed et al., 2010; Fullan, 2008a*). Fontos ugyanakkor megjegyezni, hogy a modern kurrikulumelmélet a pedagógusokra előíró iránymutatások esetében is olyan kurrikulumalkotó (*curriculum-maker*) szereplőként tekint, akik kezében a központ által támogatott tartalmak, módszerek és eszközök szükségszerűen sajátos, sokszor az eredeti fejlesztési irányoktól lényegesen eltérő módon hasznosulnak (*Clandinin–Connelly, 1992*).

A kurrikulum fejlesztését célzó programok

A kurrikulum problémaköre kapcsán fontos visszatérnünk a fejlesztési program értelmezéséhez. Program alatt itt a helyi szintű kurrikulum megváltoztatására irányuló fejlesztési célú beavatkozásokat értjük. Ezek legfontosabb pilléreit a pedagógusok és egyéb érintettek *viselkedését orientáló intézkedések*, illetve maga a *szándékolt kurrikulum* adja. Előbbi alatt értve többek között a továbbképzéseket vagy a helyi innovációk létrehozását ösztönző rendszereket, míg utóbbira mások mellett a tartalmi, módszerbeli és értékelési ajánlásokat is tartalmazó oktatási segédletek adhatnak jó példát. Tehát akkor, ha kurrikulum-fejlesztési programokról beszélünk, egyszerre jelennek meg a fejlesztési program implementációs sajátosságai és a tervezett kurrikulum jellemzői.

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementációs sajátosságairól korábban sok szó esett már, itt elegendő visszautalnunk néhány nagy jelentőségű kérdésre. E programok talán legfontosabb jellemzőjét az adja, hogy mennyire vannak jelen a *kontextusnak megfelelő* változási folyamatokat támogató menedzsment elemek, illetve rendelkezésre állnak-e az ezekhez szükséges *menedzsmentkapacitások* és

erőforrások. Emellett fontos látnunk, hogy vannak olyan beavatkozások, amelyek esetében inkább, és amelyek esetében kevésbé jelent nehézséget az implementálás *kihívásainak* teljesítése. A program fejlesztési területe, illetve az, hogy a beavatkozás szükségessé teszi-e a résztvevők magas szintű tanulási folyamatát például különösen befolyásolhatja az utóbbit. Így az újszerű technikai eszközök bevezetése jellemzően kevésbé komplex implementációs helyzetet teremt, mint a hátrányos helyzetű tanulók tehetséggondozása. Az alkalmazott gyakorlattól csak kisebb mértékben eltérő fejlesztési célok megvalósítása jellemzően sokkal kevesebb nehézséget okoz, mint azoké, amelyek eléréséhez a megvalósítóknak komoly tanulási folyamaton kell keresztülmenniük, illetve nagymértékben meghatározza a beavatkozás megvalósulását az is, hogy a program megértése mennyire igényel specifikus tudást a résztvevőktől. Mindemellett kiemelt jelentőségű, hogy az implementációt támogató menedzsment képes-e adaptívan kezelni a kurrikulum-fejlesztéseket: Tudja-e hatékonyan támogatni a résztvevők egyéni és szervezeti tanulását, kezelni a fellépő ellenállásokat, a program bevezetése nyomán vesztes csoportok problémáit? Képes-e egyensúlyozni az olyan megvalósítási végletek között, mint amilyen az egyértelmű célok gátló merevsége, vagy a többértelműség nyomán fellépő fókuszvesztés? Továbbá képes-e megteremteni a program belső koherenciáját, és harmonizálását a tágabb fejlesztési és szabályozási környezettel?

Az *ImpAla kutatás*³¹ elméleti szintézistanulmánya (Fazekas-Halász, 2014a) a kurrikulum-fejlesztési programok implementációs jellemzőit tíz pontban összegezte. Ezt a listát érdemes itt felidézni, hiszen jól szintetizálja a fentebb megjelent kérdéseket (lásd 9. táblázat).

9. táblázat
Az implementáció sikerét meghatározó programjellemzők

A megvalósítás nehézségét meghatározó alapjellemzők	A program komplexitása
	A program újszerűsége
	A programhoz kapcsolódó erőforrások és támogatók
	A program specifikussága
A programhoz kapcsolódó menedzsmentjellemzők	Az implementációt támogató menedzsment elemek
	A program koherenciája és egyértelműsége
	A program kulcselemeinek kiválaszthatósága
	A program kontextusérzékenysége
	A program implementációs vonatkozásainak kidolgozottsága
	A támogató elemek integrálása

Forrás: Fazekas-Halász, 2016 nyomán a szerző

³¹ "ImpAla kutatásnak" (azaz Implementációs Alapkutatásnak) a korábbiakban említett OTKA kutatási projektet neveztük el annak megvalósítása során. E kutatási projekt szakmai körökben ezzel a névvel vált általánosan ismertté, így itt is ezt az elnevezést használjuk.

Az implementálást segítő elemek jóságának, kontextushoz és fejlesztési területhez való illeszkedésének vizsgálatára immár nagy volumenű elemzési munkák irányulnak a jelentősebb beavatkozások tervezésekor, megvalósításakor és végeztével egyaránt. Az oktatási beavatkozások menedzselésével foglalkozó fejezeten belül foglalkoztunk ezekkel, itt elég annyit feleleveníteni, hogy a jelentős fejlesztési tudással rendelkező szervezetek által finanszírozott fejlesztéseknél – így a jelen értekezésben vizsgált programok esetében is – ma már *előrehaladott értékelési tudással* vizsgálják e tényezők mindegyikét. Ennek köszönhetően a programok elindítása előtt kirajzolhatók a várható megvalósítási problémák és a folyamat monitorozása alkalmas arra, hogy hozzásegítse a koordinátorokat a beavatkozások menedzselésének megfelelő irányba történő elmozdításához, illetve az utólagos értékelések képesek feltárni a kapcsolatokat a fent említett programjellemzők és a beavatkozások hatása között. Utóbbi során amellet, hogy vizsgálják a tényleges társadalmi hatásokat, jellemzően keresik az összefüggéseket e programok implementációs jellemzői és a szándékolt, illetve a megvalósított kurrikulum eltérései között is.

Mint korábban utaltunk rá, a kurrikulum-fejlesztési programok az implementációs elemek mellett magukban foglalják a *szándékolt kurrikulumot* is, rejtett, vagy explicit formában. Expliciten megjelenő szándékolt kurrikulumról a kidolgozott tartalmakat és/vagy pedagógiai eljárásokat, kapcsolódó eszközöket adaptálásra kínáló fejlesztések esetében beszélhetünk. Ezek tervezése történhet *kompetenciaalpon*, vagy *tantárgyi alapon*, illetve vonatkozhat kizárólag a tartalomra, vagy felölelheti a tág kurrikulumértelmezés egészét, azaz kiterjedhet a tanulási folyamatot befolyásoló tényezők széles körére. A kompetenciaalapú tág tervezés egyik hazai példáját épp a korábban többször is említett *HEFOP 3.1.3* kompetenciafejlesztő programcsomagok adják (lásd *3. keretes írás*).

3. keretes írás

A HEFOP 3.1.3 kompetenciafejlesztő programcsomagok komponensei

Tantervi komponens: célok, követelmények, értékelési elvek, tananyag, időbeli elrendezés; Pedagógiai koncepció: a program elméleti megalapozása; Modulleírások: ismertető a témák feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről, és az eszközökről; Eszközök: információ- és feladathordozók, hagyományos és digitális taneszközök; Értékelési eszközök: a tanulói fejlődés mérésének eszközei; Forrás: Zsigovits, 2008

Bár a fentiekben élesen elválasztottuk egymástól a különböző kurrikulumtervezési formákat, ezek a valóságban sokszor összekapcsolódnak. A kurrikulumok nemzeti szintű tervezését, illetve magukat a tervezési dokumentumokat vizsgáló *OECD* elemzések

szerint azokban az országokban is hangsúlyosan megjelenik a kompetenciák fejlesztésének kérdése, ahol tantárgyi alapú kurrikulumtervezés történik (Halász, 2017). Ennek hazai példáját épp az általunk vizsgált, a kompetenciaalapú oktatás elterjesztését megcélzó fejlesztési beavatkozások tervezése adja: az első programozási időszakban ezek kidolgozása szorosan hozzákapcsolódott a tantárgyi tervezésű *Nemzeti alaptantervhez*, ezek együttesen próbálták formálni az iskolai gyakorlat alakulását.

Azok a központi kurrikulum-változtatások, amelyek nem tartalmaznak explicit szándékolt kurrikulumot, az iskolákra bízzák a helyi pedagógiai eljárások és tartalmak kidolgozását. Helyi fejlesztésű, *evolutív kurrikulumok* születhetnek jól körvonalazott központi kurrikulumelképzelések mellett, illetve ilyenek nélkül is. Előbbi esetben jellemzően a beavatkozások egy meghatározott irányba terelik a pedagógusok és az iskolák tevékenységét, például képzésekkel, finanszírozási ösztönzőkkel, értékelési kritériumokkal. Ilyenek voltak azok a hazai programok is, amelyek a leszakadó csoportok iskolai esélyegyenlőségének biztosítása érdekében az intézmények ezirányú innovációit támogatták. Bár ezekhez nem kapcsolódott az iskolák által adaptálható, részletesen kidolgozott program, a központi szervezésű pedagógustovábbképzések, illetve a támogatás elnyerésének feltételei nyomán jól körvonalazódott a szándékolt kurrikulum. Számos példát látunk azonban arra is, hogy az evolutív kurrikulumok formálódása ennél kevésbé befolyásolt központi szintről. Ilyen volt például a jelen értekezés elején említett NAS program (lásd Bodilly, 1996; 1998), ahol mind a kurrikulum-fejlesztés területe és mikéntje, mind pedig azok eredményességmérése a helyi szint felelősége alá tartozott.

A kurrikulum értékelése kapcsán fontos kiemelni, hogy jelentős különbség van a jól megragadható kurrikulum-fejlesztési célokat tartalmazó, és az ilyen elemekkel kevésbé rendelkező tervezetek között. Míg az előzők értékelése erősen fókuszál a célok és a megvalósult gyakorlat közötti szakadékra, addig a tisztán evolúciós jellegű kurrikulumok értékelése inkább a folyamat monitorozását segíti (Kelly, 2004). A korábban többször hivatkozott holland kurrikulum kézikönyv kritériumrendszere a fejlesztés relevanciájára, belső logikájára, alkalmazhatóságára és hatékonyságára helyezi a hangsúlyt, ezek mentén becsüli meg a kurrikulumok jóságát (lásd 10. táblázat). E kritériumok a fejlesztési folyamat tervezésétől egészen a lezárásáig segíthetik a kurrikulum megfelelőségének vizsgálatát, illetve egyaránt alkalmazhatóak makro-, és mikroszinten. Utóbbinak köszönhetően a központi kurrikulumok értékelése mellett segíthetik az evolutív folyamatok monitorozását is.

10. táblázat
Kurrikulum-értékelési kritériumok

Kritérium	Kifejtés
Relevancia	Szükség van a beavatkozásra, és a kialakítása megfelel a tudomány aktuális állásának
Konzisztencia	A tanterv szerkezete logikus és koherens
Gyakorlatiasság	A beavatkozás (várhatóan) használható abban a környezetben, amelyre tervezték
Hatékonyság	A beavatkozás (várhatóan) a kívánt eredményeket eredményezi

Forrás: *Thijs - van den Akker*, 2009 nyomán a szerző

Végül érdemes röviden kitérni a kurrikulumok értékelése és az átfogó tanulói kompetenciamérések kapcsolatára is. Tekintettel arra, hogy a kurrikulum megváltoztatása csak egyik eszköze a mély társadalmi hatások elérésének, értékelése a technika előrehaladtával erősen hozzákapcsolódott az átfogó tanulói kompetenciamérésekhez. Így a tanulók teljesítményének értékelése egyben a kurrikulum és az egyes iskolák és pedagógusok munkájának értékelésévé is vált (*Kelly*, 2004). Mindez különösen felértékelte a tanulói mérések mögötti rejtett kurrikulumot: hiszen a tesztek hatására ezek számos esetben inkább befolyásolják a pedagógusok viselkedését, mint azok a deklarált és implementált keretek, melyeket az állami tantervek alkotnak (*Earl et al.*, 2003).

A pedagógusok tanulása

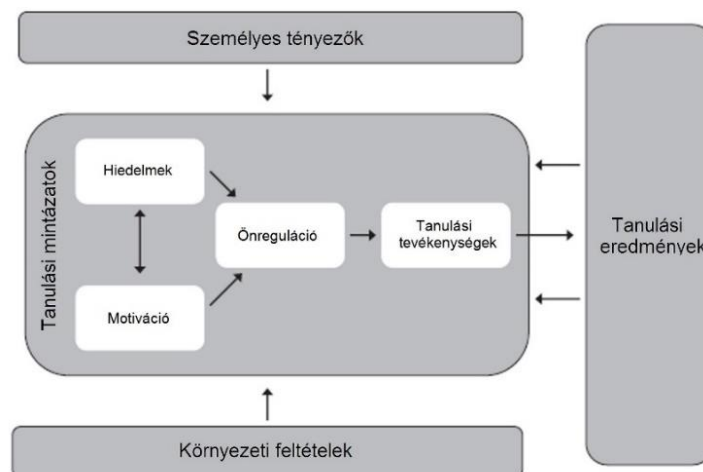
A modern kurrikulumelmélet, illetve azok az elemzések, amelyek a kurrikulum megújítását célzó fejlesztési beavatkozásokat vizsgálják, mint láttuk, különös hangsúlyt helyeznek a pedagógusok kurrikulumformáló szerepére. Kiemelt jelentőséget tulajdonítanak annak, hogy a pedagógusok miként értelmezik a beavatkozásokat, illetve miként alakulnak azon tulajdonságaik, amelyek utóbbit meghatározzák, így például a kapcsolódó vélekedéseik és gondolkodásmódjuk, módszer- és eszközhasználatuk, vagy szakmai kapcsolatrendszereik.

A pedagógusok mint „*aktív implementálók*”, vagy „*fejlesztésformálók*” perspektívájából különös jelentőséggel bír a kognitív dimenzió, azaz a tanári tanulás. Az implementáció e vonatkozásaira érzékeny implementációkutatók (*Cohen–Hill*, 2001; *Darling-Hammond*, 1990; *Kálmán*, 2016) az előzetes tudásra, a szakmai viselkedést orientáló vélekedésekre, illetve az egyéni szűrők jelentőségére hívják fel a figyelmet. A pedagógusok tanulására tehát – csakúgy, mint a tanulói tanulásra – komplex hatásrendszer által befolyásolt folyamatként tekintenek, melynek jól ismert elemei közé tartozik többek között a sajátos kompetenciaérzet, a feladat újszerűségének megítélése, a

sikeres teljesítés esélyéről való gondolkodás, a saját képességekről alkotott elképzelés, a feladat iránti érdeklődés, a megelőző tanulási élmények, az erőforrásokkal való gazdálkodás, illetve a tanulási környezet sajátosságaira történő tudatos reflektálás (Réthy, 2002; Boekaerts, 2010; Horváth, 2011).

A tanári tanuláshoz számos megközelítés létezik, bár modellezése általában a tanulói tanuláshoz épül. A legtöbb megközelítés a gyakorlat során történő tanulást, illetve a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását lehetővé tevő folyamatokat tekinti elsősorban eredményesnek. A pedagógus és tanulói tanulás közötti hasonlóságot jól illusztrálja az a modell, amelyet a tanári és a tanulói tanulási mintázataival egyaránt kiemelten foglalkozó, Jan D. Vermunt és szerzőtársa, az innovációk kapcsán az ön- és a társas regulációval foglalkozó Maaïke D. Endedijk hozott létre (2011). A modell legfontosabb elemét azok a tanulási tevékenységek adják, amelyek során a pedagógusok a fejlesztési beavatkozások által támogatott innovatív módszereket sajátítják el (lásd 12. ábra). Ezeket olyan a tanulói tanulás kapcsán jól ismert tényezők határozzák meg, mint az önregulációs képesség, a tanulási motiváció és a kapcsolódó vélekedések, köztük azok, amelyek a pedagógusok saját tanulási folyamataira vonatkoznak.

12. ábra
A tanári tanulás modellje



Forrás: Vermunt–Endedijk, 2011

A tanulási folyamatok eredményei, illetve a kapcsolódó tapasztalatok közvetlenül becsatornázódnak az újabb tanulási folyamatok motivációs elemeibe, leginkább a saját tanuláshoz kapcsolódó hiedelmek rétegébe. Ennek értelmében a fejlesztési beavatkozások tapasztalatai, sikere vagy sikertelensége a jövőbeli fejlesztések gátló vagy

éppen segítő (a korábbi fogalmainkat használva: *gyorsító vagy lassító*) tényezőiként jelennek meg.

A fentebb hivatkozott, a tanulás *affektív oldalát* kutató *Monique Boekaerts* az eredményes tanulás nyolc fő érzelmi alapelvét fogalmazta meg. Ezek szerint azok a pedagógusok motiváltabbak a tanulásban, (1) akik kompetensnek érzik magukat az elvárt feladat vonatkozásában, (2) akik biztos kapcsolatot éreznek cselekvéseik és az elért eredmények között, (3) akik értékesnek, fontosnak, izgalmasnak, illetve relevánsnak ítélik a feladatokat, (4) akiknek pozitív megelőző tanulási élményei, tapasztalatai vannak, illetve (5) akik esetében nem állnak fent olyan negatív érzelmek, mint amilyen a szorongás vagy a szégyen. Ezen alapelvek szerint a pedagógusok akkor lehetnek képesek felszabadítani kognitív erőforrásaikat, (6) ha tudják befolyásolni érzelmeik erősségét, időtartamát és kifejezőmódját, illetve (7) akkor tanulnak kitartóan, ha az erőforrásaikkal gazdálkodni tudnak és hatékonyan meg tudnak küzdeni az akadályokkal, valamint (8) ha úgy érzik, környezetük támogatja tanulási folyamatukat (*Boekaerts, 2010*).

A tanulást meghatározó motivációs és affektív elemek közt alig találunk olyat, amely a fejlesztési beavatkozások vonatkozásában ne bírna különös jelentőséggel. Így például a résztvevők feladatspecifikus vélekedései, tehát az elsajátítandó innovatív módszerekhez kötődő előzetes elképzelések adnak jelentést és célt a tanulási folyamatnak. Ezek határozzák meg, hogy a résztvevők mennyire tartják érdekesnek az elsajátítandó tartalmakat, mennyire érzik magukat hatékonyaknak, illetve hogy milyenek a tanulási folyamattal szemben támasztott elvárásaik. Ugyanilyen fontosak a résztvevők érzelmei is. Így például az olyan elsődleges érzelmek, mint az öröm, a düh vagy a félelem, továbbá az olyan másodlagos érzelmek, mint a remény, jelentős hatással lehetnek a tanulási folyamatokra, illetve azok kimenetére. A fejlesztési beavatkozások kapcsán létrejövő tanulási helyzetek az érzelmek széles spektrumát képesek előhívni: gondoljunk csak a korai sikert vagy a társas tanulás lehetőségét biztosító fejlesztési elemekre, a sokszor átláthatatlanul nagy mennyiségű adminisztratív elvárásokra, vagy éppen azokra a kötelező képzésekre, melyek iránt nem fogékonyak a résztvevők.

Bár a tanári és a tanulói tanulás természetéről nagyon hasonlóan gondolkodunk, mégis meg tudjuk jelölni azokat a sajátosságokat, melyek inkább a tanári tanulásra jellemzőek. A fejlesztési beavatkozások kontextusában különösen fontos megkülönböztetnünk egymástól a tanulás *adaptív* és *kreatív* formáját, azaz már létező tudás elsajátítását és az új tudás megteremtését szolgáló tanulási folyamatokat. A tanári tanulás talán legfontosabb elemét e kétféle tanulás kiegyensúlyozott működése adja. Ezek

előfordulását jól illusztrálja az a modell, amely a problémák és a lehetséges megoldások jelenléte szerint kategorizálja a tanulási helyzeteket (*Darsø – Høyrrup*, 2012). Eszerint akkor beszélhetünk kreatív, innovatív vagy fejlesztő tanulásról – amit esetenként *expanzív, kéthurkos, vagy transzformatív* tanulásként írnak le – ha a résztvevők olyan kereső helyzetben vannak, ahol mind a probléma, mind pedig az arra adható megoldás képlékeny, formálható. Ez a helyzet kedvez az innovációk létrehozásának, az új tudás gyakorlatban történő teremtetésének, a korábban nem létező tudást eredményező tanulásnak. Emellett akkor is korábban nem létező tudás létrehozásáról beszélhetünk, ha a probléma azonosítható, de maga a megoldás nem áll rendelkezésre. Ha azonban a probléma értelmezése stabil, a tanulási helyzet elsősorban problémamegoldás szintjén marad, és maga a folyamat kevésbé alkalmas a metaszintet érintő pedagógus kompetenciák fejlesztésére. Ilyenkor adaptív tanulás történik, amely létező megoldások megismerését és integrálását célozza, jól azonosított és kevésbé nyitott problémahelyzetek esetén. Utóbbi jellemzően sajátos módon zajlik a pedagógusok körében: itt az újonnan megismert tudás azonnal hozzákapcsolódik a gyakorlathoz, az elméleti tudás megszerzése és a gyakorlati hasznosítása egyaránt a tanulási folyamat részét képezi. A fejlesztési beavatkozások mindegyik tanulási formát igényelhetik: azok a beavatkozások, amelyek kész programcsomagok implementálását kívánják meg a résztvevőktől, jellemzően adaptív tanulási helyzetet teremtenek, míg azok, amelyek saját innovációk létrehozását is kérik, új tudás létrehozását és ezt célzó tanulást igényelnek. Ugyanígy interpretálható a probléma nyitott és zárt értelmezése is a fejlesztések világára: azok a pedagógusok, akik egy jól érzékelhető problémára keresik a választ jellemzően más tanulási helyzetben vannak, mint azok, akik rugalmasan értelmezik a problémák körét, vagy konkrét problémahelyzet definiálása nélkül vágnak bele a fejlesztésekbe.

A fentiek mellett, mint hangsúlyoztuk, a tanári tanulás egyik kiemelten fontos sajátossága, hogy itt a szakmai tapasztalatok közvetlenül kapcsolódnak hozzá a tanulási folyamathoz: a korábbi gyakorlat, illetve a mögötte lévő paradigmák ütközhetnek az új ismeretekkel, ilyen módon pedig jelentős gátját képezhetik a tényleges tanulási eredmények elérésének, a beavatkozások megvalósításának. Ennek kockázatát erősíti, hogy a legtöbb országban a pedagógusok *tanuláselmélet*hez kapcsolódó vélekedései mögött csak ritkán jelenik meg az emberi tanulás mai tudásunknak megfelelő értelmezése, a képességfejlesztés komplex felfogása, a tanulás tanulásának előtérbe helyezése, a csoport mint a tanulás specifikus kontextusa. Ez általában olyan implicit struktúrához kötődik, amely a tudást átadható ismeretként értelmezi, illetve amely a

tanulás alanyaként és kontextusaként nem a csoportot, hanem az egyént látja. Bár a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások általános célja a tanári *szakmai tudás* fejlődésének elősegítése, a viselkedés és vélekedések megváltoztatása, az ilyen közegbe vitt tanulócentrikus megközelítést vagy a kooperatív tanulásszervezési formák alkalmazását megcélzó fejlesztési beavatkozások sokszor nem képesek elérni, hogy a szereplők a mögöttük meghúzódó koncepciót a kognitív pszichológia által igazolt, tudományos igazságként értelmezzék. Következésképpen az ezekről való gondolkozás általában megmarad azon a szinten, ahol a fejlesztések eszközeit csak új, divatos (ideiglenes) meggyőződéseknek tekintik. Ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy azok az ún. konzervatív reformok, amelyek nem a kompetenciafejlesztésről vagy a tanulócentrikus módszerek bevezetéséről szólnak, hanem például a képesség szerinti csoportokba sorolást, az iskolai egyenruha viselését vagy éppen a szigorúbb fegyelmezési módszerek elterjesztését célozzák, kontextustól függően éppúgy ütközhetnek a tanári szakmai meggyőződésekkel, mint a progresszív változtatások. Az új módszerek mögötti szemlélet, az új típusú *szakmai tudás* azonban nemcsak a pedagógus gyakorlatával, hanem az olyan érintett szereplők nézeteivel is ütközhet, mint a szülők, a pedagógustársak vagy a tanulók. Az ő ellenállásuk vagy támogatásuk is jelentősen befolyásolhatja a pedagógusok tanulási motivációját.

A szakmai tudás (*professional knowledge*) a tanári tanulás kapcsán megjelenik további két területen is: a tanárok tudásának fejlesztése a kurrikulum-fejlesztések egyik kiemelt célja, és a tanárok aktuális tudása a tanári tanulás meghatározó kontextuális feltétele is. A rendszerfejlettségi szintek kapcsán már bemutattuk, hogy a lehetséges tanulási utakat, az önálló innovációs, fejlődési képességet alapvetően meghatározza a tanárok „kezdeti” szakértelmének szintje, illetve részletesen tárgyaltuk az előzetes szakmai tudás hatását a tanári tanulásra, gondolkodásra és viselkedésre. A pedagógusok szakmai tudásának meghatározásakor a legtöbbször azt a nagy hatású kategóriarendszert idézik, melyet *Lee S. Shulman* alkotott meg, és amely egyben a területről való gondolkodás kezdetét is jelentette. Hételemű kategóriarendszere (lásd a 4. keretes írás) olyan elméleti háttérnek tekinthető, amely létrejötte óta mind a pedagógus alap- és továbbképzéseket, mind az ezekre irányuló kutatásokat jelentősen orientálta.

4. keretes írás

Lee S. Shulman pedagógiai tudás kategóriarendszere

1. Tárgyi tudás (*Content knowledge*)
 2. Általános pedagógiai tudás (*General pedagogical knowledge*)
 3. Kurrikulumtudás (*Curriculum knowledge*)
 4. Pedagógiai tartalmi tudás (*Pedagogical content knowledge*)
 5. A tanulók és sajátosságaik ismerete (*Knowledge of learners and their characteristics*)
 6. A nevelési-oktatási kontextus ismerete (*Knowledge of educational contexts*)
 7. A nevelési-oktatási célok, funkciók és értékek ismerete (*Knowledge of education ends, purposes, and values*)
- Forrás: Shulman, 1987

Shulman fontosnak látta, hogy a pedagógusok meg tudják különböztetni a *szakterületükhöz kötődő, valamint a nevelési-oktatási feladataikhoz kapcsolódó tudásokat* (Bullock, 2011). Utóbbi részét képezi például a tanulói kognitív struktúrák vagy a tananyaghoz kötődő tanulási nehézségek, tévképzetek ismerete, de fontos eleme a taneszközökről és az osztálytermi folyamatok menedzseléséről való tudás is. A struktúrát többen is továbbgondolták, így születtek olyan elméletek, melyek a kognitív dimenzió (Grossman, 1995) és a kontextus szerepe szempontjából (Barnett–Hodson, 2001) értelmezték újra a struktúrát.

A hazai gondolkodás szintén erősen támaszkodik e kategóriarendszerre: így például egy, a pedagógusmesterséget értelmező írás (Falus, 2001) is elméleti alappillérként említi. E rendszerben kiemelt figyelmet kapnak a tanárok rutinjai, vélekedései, nézetei, a gyakorlati pedagógiai tudás, az értékelő rendszer és a reflexió. Talán érdemes itt megjegyezni, hogy e rendszer szinte minden eleme mögött jelen van a gyakorlati tudás és a reflektív tanulás elméletei révén ismertté vált Donald A. Schön befolyása is. Schön gyakorlatialapú ismeretelméleti kategóriái a *tacit tudás* jelentőségére hívják fel a figyelmet. Ez az a tudás, amely lehetővé teszi, hogy a pedagógusok az előre nem látható, egyedi problémahelyzetekben azonnali spontán válaszokat adjanak anélkül, hogy ezek indokolhatóságát mélyen vizsgálnák. A reflektív pedagógus emellett képes gyakorlati tevékenységét különböző nézőpontok szerint vizsgálni és tapasztalati tanulási helyzeté alakítani (Szivák, 2014).

A tanári tanulással kapcsolatban fontos hangsúlyozni, hogy elsősorban azt a folyamatot tekinthetjük eredményesnek, amely lehetővé teszi a megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását, amely gyakran új tanári szerepek elsajátítását teszi szükségessé. A hagyományos tanítási gyakorlat során a tanárok elsődleges feladata, hogy képesek legyenek jól érthetően elmagyarázni a tartalmi elemeket, és a tanulók tanulási folyamatait irányítani tudják, illetve motiválják diákjaikat. A fejlesztési programok által

többször támogatott tanulóközpontú oktatási formák, mint a feladat-, a probléma-, a projekt-, a kompetenciaalapú vagy a multimédiás eszközökkel támogatott oktatás megvalósításához a klasszikus oktatói mellett nélkülözhetetlen számos egyéb szerep felvállalása, illetve kapcsolódó képesség, készség kialakítása. Így a pedagógusoknak a feladatalapú oktatás során szükséges gyakori visszacsatolást adó, a diákokat aktív munkavégzésre serkentő *coachként* működni, illetve megfelelő minőségű feladatokat önállóan megalkotni. A projektközpontú oktatás megkívánja, hogy a tanárok átlássák és irányítsák a projektcsoportok munkáját, ösztönözzék a csoportokon belüli és csoportközi együttműködést, biztosítsák, hogy minden gyermek hozzájáruljon a készülő produktumokhoz. A kompetenciaalapú oktatást felvállaló pedagógusok pedig már nemcsak trénerként, hanem karriertanácsadóként, kompetenciaértékelőként is működnek (Vermunt–Verloop, 1999). A felkészülés a tanulócentrikus oktatásra nagy kihívást jelenthet a hagyományos didaktikus tanítási gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára annak ellenére, hogy mindegyik eredményes megvalósítása feltételezi az erős és pozitív személyközi kapcsolatot a tanulókkal (Den Brok–Brekelmans–Wubbels, 2004). E tanulási folyamatnak magában kell foglalnia a tanári vélekedéseket, a tanulásszervezési módszerek mögötti paradigmákat, vagyis a tanításról és a tanulói tanulásról való gondolkodás változását. Az attitűdök és a gondolkodás átalakulásához nélkülözhetetlen, hogy azok, akiknek ezt meg kell tenniük, motiváltak legyenek, megértsék azokat az elméleteket és célokat, amelyek a fejlesztések alapját adják, képesek legyenek az új tanulásszervezési elképzelések gyakorlatba ültetésére, az új kurrikulum reflektív kipróbálására-alkalmazására, és a tanári tanulóközösség aktív tagjai tudjanak lenni.

A pedagógustanulás szervezeti dimenziója

Korábban többször utaltunk a tanári tanulás társas vonatkozásaira és szervezeti kontextusára. A szervezet, ezen belül a szervezeti kultúra és rutinok, idővel kisebb-nagyobb változásokon mennek keresztül, így biztosítanak újabb és újabb feltételeket a tanárok tanulásához. Ennek figyelembevétele nemcsak azért fontos, mert enélkül nem érthető meg a tanári tanulás társas dimenziója, hanem azért is, mert az implementáció sikerét maguknak a szervezeteknek a tanulása is meghatározza. A sikeres kurrikulumimplementáció feltételezi a szervezeti alkalmazkodást, azaz a *szervezeti tanulás* megjelenését. A kurrikulumreformok és fejlesztési beavatkozások ezért gyakran megcélozzák az iskolák tanulószervezetté alakítását is.

Mint korábban láthattuk, a pedagógusok tanulása olyan komplex folyamat, ahol a kognitív konstrukciók alkotása dinamikus értelmezések során jön létre, és ez szükségszerűen sokszor félreértéseket, átértelmezéseket is jelent. Bár a folyamat egyénileg és kollektív módon egyaránt megvalósulhat, a tanári tanulásra egyre kevésbé gondolunk úgy, mint egymástól elszigetelt egyének önálló tanulására. Az interakciókon keresztül létrejövő folyamatokat tekintjük a legmagasabb szintű, tényleges eredményeket hozó tanulási formáknak, továbbá a szakmai tanulóközösségeknek tulajdonítunk alapvető szerepet a sikeres oktatási gyakorlat iskolán belüli kialakításában és fenntartásában (Gilbert, 2011; Kovacs, 2018; Káplár-Kodácsy-Dorner, 2017; Stoll-Louis, 2007). Ezzel összhangban a figyelem egyre inkább az iskola mint szervezet felé terelődik, és a fejlesztési beavatkozások megvalósulásáról is úgy gondolkodunk, mint amit a munkahelyi környezet alapjaiban határoz meg (Gordon Győri, 2007; Szivák-Verderber, 2016; Varga-Kalocsai, 2016;).

A szakmai tanulóközösségek létrejöttét és működését a komplex rendszerek kezelésének egyik legfontosabb eszközének is tekintjük (Fullan, 2008a). A szakmai tanulóközösségeknek otthont adó iskolák lényege, hogy pedagógusaik és vezetőik intenzív belső kommunikációt teremtenek, illetve külső tudásmegosztó hálózatok tagjaiként együttműködés során hozzák létre az újabb és újabb kognitív konstrukciókat. A megszerzett és egymással megosztott tudás hozzájárulhat az eredményes tanulásszervezési megoldások kidolgozásához, segítheti az egyes tanulók szintjén felmerülő problémák megértését, adekvát megoldások megtalálását is (Hargreaves-Goodson, 2006; Giles-Hargreaves, 2006; Mulford-Silins, 2003; Day et al., 2009; Kálmán, 2016).

Azok a tanári tanulási formákat kategorizáló rendszerek, melyek a különböző típusokat az eredményesség és minőség perspektívájából azonosítják, gyakran *a magányos* és *a társas tanulás* dimenziójában értelmezik a tanulási folyamatokat. Az alábbi, 5. keretes írás olyan csoportosítást mutat be, amely több empirikus adatfelvétel alapját adta (Meirink et al., 2009; Saqipi-Rexhaj, 2012; Bakkenes et al., 2010). Összhangban a fent említett általános gondolkodásmóddal, ez a megközelítés is kevésbé tartja eredményesnek azokat a magányos tanulási folyamatokat, amelyek csupán saját intuíciókra és önreflexióra épülnek, mint azokat, amelyek során a tanárok egymástól kérnek és kapnak tanácsot szakmai problémáik megoldására.

5. keretes írás Tanári tanulási típusok

1. Tevékenységen keresztüli tanulás (*Doing*)
 2. Kísérletezésen alapuló tanulás (*Experimentation*)
 3. Önreflexión alapuló tanulás (*Reflection on experiences*)
 4. Másoktól tanulás kapcsolat nélkül (*Learning from others without interaction*)
 5. Másoktól tanulás interakciókon keresztül (*Learning from others with interaction*)
- Forrás: Meirink et al., 2009

A *magányos típusra* példa lehet a szakkönyvek megismerése, az internetes tájékozódás, az egyéni kísérletezés és a saját gyakorlat folyamatos elemzése. Időnként ide sorolják a valójában a két kategória határán elhelyezkedő, konzultációval nem kísért hospitálásokat vagy előadásokat is, ezek azonban már jelentősen többször eredményeznek hosszan tartó és mély hatást a pedagógiai gyakorlatban. Az *interaktív tanulási típusok* jellemzően olyan munkaformákban történnek, vagy hatására indulnak el, mint a műhelymunkák, a kerekasztal-beszélgetések vagy a konzultációval kísért hospitálások és előadások. A pedagógusok az ilyen együttműködések alkalmával általában tanulásszervezési problémákat dolgoznak fel, nyilvánossá teszik az osztálytermi gyakorlatot, illetve lehetőséget teremtenek arra, hogy megosszák egymással pedagógiai eljárásaik egész rendszerét. Ezt a formát gyakran nevezzük horizontális tanulásnak, beleértve ebbe az előbb említett, tanárok között megvalósuló, de interakció nélküli hospitálásokat és előadásokat is. Érdeemes megemlíteni, hogy a tényleges, akár különös intenzitású tanulást eredményező együttműködéseknek sokszor nem a tanulás az elsődleges célja. Például közös tananyagfejlesztés, a tanulók viselkedési problémái megvitatása, vagy technikai és szervezési kérdések tisztázása alkalmával a tanulás járulékos eredményként is megjelenhet (Bakkenes et al., 2010; Gordon Győri, 2009; Mourshed et al., 2010; Balázs és mtsai., 2011; Istance–Kobayashi, 2012).

Ha a tanári tanulásra mint munkahelyen történő folyamatra gondolunk, sajátos típusok tárulnak fel előttünk. A 5. *keretes írásban* szereplő kategóriák kiegészülhetnek, illetve tovább bonthatók olyan tanulási helyzetekkel, mint amilyen a formális képzés, a pluszmunka keretei között, vagy a kliensekkel, partnerekkel való közös munka során létrejövő tanulás (Bakkenes et al., 2010). Utóbbiról beszélhetünk akkor, ha a szülők tárnak egy jellemzően pedagógiai problémát a tanárok elé, illetve ha azok megoldását közösen dolgozzák ki. Jó példa erre az is, amikor a diákok saját tanulási tevékenységüket

vizsgálják, akár különböző menedzsmenttechnikák alkalmazásával,³² vagy ha a pedagógusok és a gyerekek közösen elemzik a stratégiai feladatok tanulói megoldásait, de talán legtipikusabb az IKT-területen történő tanár-diák szerepcsere. A munkahelyi megközelítés kapcsán olyan kérdések is erőteljesek lehetnek, mint a különböző csoportok közötti rivalizálás, a presztízsharcok, a szakmai hiedelmek, a nézetek közötti különbségek, a partnerek elvárásai, a fizikai környezet alkalmassága nagyobb csoportok együttműködésére vagy a különböző területeken dolgozókat magában foglaló műhelyek működése. Emlékezzünk vissza, az előző alfejezetben bemutatott tanári tanulásmodell (lásd 12. ábra) egyik meghatározó elemét éppen a kontextus adta, mely szerepének jelentősége leginkább e dimenziók kapcsán tárul fel előttünk.

A szakmai gyakorlatközösségek hatékonysága a vezetés és a szervezeti gyakorlat működésétől függően lényegesen eltérő lehet. Például jelentősen támogathatja ezek eredményességét, ha a vezetés elősegíti a csoportok közötti kommunikációt, illetve a tényleges cselekvésekről, feladatokról (óravázlatokról, tanulói munkáról, értékelésről stb.) való konstruktív dialógust. A témában született kutatások és irodalmak alapján (Gilbert, 2011) kilenc olyan vezetési, szervezeti és egyéni feltételt érdemes meghatározni, amelyek jelentős befolyással lehetnek e közösségek hatékonyságára (lásd az 6. keretes írást).

6. keretes írás

A szakmai tanulóközösségek működési kritériumai

1. Közös értékek és jövőkép
 2. Kollektív felelősség
 3. Hatékony vezetés
 4. Reflektív szakmai vizsgálódás
 5. Szilárd tudásbázis
 6. Együttműködés
 7. Bizalom és a pozitív munkakapcsolatok
 8. A munkavégzésbe beépülő önfejlesztés és tanulás
 9. Partnerség
- Forrás: Gilbert, 2011

Mint korábban utaltunk rá, egy, a tudásintenzív szervezetek sajátosságait vizsgáló kutatás (Anka és mtsai., 2016) többek között ezen dimenziókat továbbgondolva azonosította a tanulószervezetek főbb jellemzőit. Eszerint a munkatársak által támogatott értékekkel, jövőképpel és célokkal rendelkező, intenzív tudásmegosztást működtető, saját

³² Ezt az egyik olyan iskolában figyelhettük meg, amelyben a kutatás során esettanulmányt készítettünk. Itt a tanulók a SWOT-elemzés módszerének alkalmazásával tanultak, amire azok a tanáraik tanították meg őket, akik korábban e módszert minőségmenedzsment feladataik megoldása során alkalmazták.

tevékenységükért felelősséget vállaló, bizalmi légkörben létező, magas kezdeményezőkészségi és kockázatvállalási hajlandóságú kollégákkal dolgozó, erős hálózati, partneri kapcsolatokkal bíró és tanulás fókuszú vezetés által irányított szervezetek tekinthetők ilyen iskoláknak.

A fentiek jól mutatják, hogy a tudásteremtés és -megosztás beépülhet a szervezeti rutinokba, rendszerekbe, struktúrákba, kultúrába és stratégiákba (*Horváth, 2016*). A szervezeti változásról és tanulásról való korai gondolkodás (*Cohen–Sproull, 1996; Argote, 1999*) gyakran a pszichológiai tudást, az egyéni tanulásról szóló elméleteket ültette át a szervezeti tanulás területére. Így értelmezték a döntéshozatal, az információfeldolgozás, a hibaészlelés és -korrigálás mechanizmusait szervezeti szinten, ez utóbbit például az egy és kéthurkos tanulás vonatkoztatásával. Emiatt a kapcsolódó elméleteknek ma is nagyon jelentős a kognitív vonulata. A területről való gondolkodás fejlődésével a kapcsolódó elméletek már nemcsak a pszichológia, de más kapcsolódó területek tudására is építenek: így arra az organikus szemléletű paradigmára, ami az emberek, a csoportdinamika, a szociokulturális faktorok és a hálózatok szerepét hangsúlyozza, továbbá a komputációs szemléletre is. Ennek köszönhetően jöttek létre azok a fejlesztési beavatkozások megvalósítása kapcsán is jelentős kulcsfogalmak, mint az interpretatív rendszerek és a gyakorlatközösségek (*Daft–Weick, 1984; Brown–Duguid, 1991*).

A szervezeti tanulásra vonatkozó megközelítéseknek két típusát érdemes megkülönböztetni: az inkább leíró, tudományos jellegűt, és az inkább fejlesztő, előíró jellegűt. Előbbi legfőképpen arra keresi a választ, minként tanulnak a szervezetek, míg utóbbi azt mutatja meg, miként kell a szervezeteknek tanulniuk (*Barnett et al., 1994; MacIntosh, 1999; Crossan et al., 1999*). A szervezeti változások menedzseléséhez kapcsolódó gyakorlati tudás időben megelőzte a szervezeti tanulás akadémiailag elfogadott, közös konceptuális keretét: a tanácsadók már akkor tudás- és tanulásmenedzsmet eszközöket adtak a vezetők kezébe, amikor a kapcsolódó teoretikus tudás még nem volt kiforrott, validálható (*Vera et al., 2011*). Bár a szervezeti tanulás tudományos kutatása az 1960-as évektől indult, a tanulószervezet és a tudást teremtő szervezet fogalma csak a 90-es években került be a szélesebb körű tudományos köztudatba (*Argyris–Schön, 1978; Senge, 1990; Nozaka–Takeuchi, 1995*), amit gyorsan követett ezek iskolai kontextusban történő értelmezése (*Hargreaves, 1999; Mulford, 2005*).

Mivel a tudás megteremtésére, megosztására, átalakítására és alkalmazására való képesség a gazdaság világában a versenyképesség egyik legfontosabb forrásává vált, komoly igény keletkezett arra, hogy meghatározzák, mi tekinthető releváns tudásnak szervezeti szinten. Az eltérő filozófiai nézetek és fogalmi paradigmák, illetve a különböző kultúrák, ágazatok és tudományterületek más-más választ kínálnak fel a kérdésre. A jelen kutatás szempontjából e tekintetben az a meghatározó, milyen tudás segítheti elő leginkább a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások implementációját. A releváns tudás, legyen szó akár explicit, akár tacit tudásról, implementációs szempontból elsősorban az adaptációhoz, a változáshoz, a változás megéléséhez és ennek menedzseléséhez köthető. E tekintetben különösen jelentős a szervezetek azon tulajdonsága, melyet a szakirodalom *dinamikus kapacitás*nak nevez. Ez hívja elő a szervezeti tudás átformálását, fogalmilag annyiban tér el az abszorpció kapacitástól, hogy utóbbi kifejezetten a külső források bevonására és megkötésére fókuszál, míg előbbiben a szervezet falain belül született tudás evolúciója is jelentős szerepet kap. Az iskolák esetében a dinamikus kapacitás legfontosabb alapja a tanári tanulás és az intézmény egésze szintjén zajló szervezeti tanulás. A dinamikus kapacitást kutatók egyetértenek abban, hogy bár a magas dinamikus képességekkel bíró szervezetek jellemzően versenyelőnyben vannak társaikkal szemben, nem önmagukban a dinamikus képességek határozzák meg a versenyelőnyt, hanem azok a szervezeti képességek és források, amelyek a segítségükkel létrehozhatók, és amelyek már közvetlen hatással vannak a teljesítményre (Eisenhardt–Martin, 2000; Winter, 2003). A dinamikus kapacitás növelése jellemzően kéthurkos tanulási folyamatokon keresztül valósul meg, azaz olyan folyamatokon keresztül, ahol a szervezet egy konkrét változás menedzselése során módosítja az annak kereteket adó rutinokat, illetve a fejlesztí az ahhoz kapcsolódó tudását is. Ilyenkor nemcsak a viselkedés változik, hanem megtörténik „a *motivációs rendszerek és kollektív kognitív sémák komplex változása*” is (K. Nagy, 2015).

E kapacitásnövelő tanulási folyamatokat egyaránt serkenthetik és gátolhatják is a szervezeti és környezeti és feltételek. Ezek közül talán az utóbbi igényel inkább magyarázatot. A dinamikus kapacitást lényegesen befolyásolhatja a szervezet referenciacsoportjába tartozó, vagy a szervezettel kapcsolatban lévő egyéb társintézmények szakmai tudása és dinamikus kapacitása: így például a társintézmények tudásmegosztó tevékenysége révén a szervezetek tanulási képességeit hatékonyan növelő interakciók indulhatnak el, illetve a referenciacsoportokhoz tartozó intézmények szakmai tudásának erősödése komoly belső innovációk születését eredményező versenyhelyzetet

teremthet. Emellett alapvetően befolyásolhatja a szervezeten belül kialakuló változásokat a tág értelemben vett külső környezet stabil vagy instabil jellege is: A gyorsan változó környezet nem teszi lehetővé a szervezeti viselkedés magas szintű standardizálódását, illetve kikényszeríti azon szervezeti működési forma létrehozását, amelyet organikusnak vagy dinamikusnak nevezünk (*Santos et al., 1998*). A környezeti feltételek közül a fejlesztési beavatkozások természete különösen erős hatással lehet a szervezetek dinamikus jellegére. Amellett, hogy a legtöbb beavatkozás immár direkt megcélozza a szervezetek dinamikus képességeinek növelését, az egyszerűbb beavatkozási célokat kitűző programok is számos esetben közvetett módon támogatják a szervezetek változási tudásának növekedését. Ilyen hatással lehetnek többek között azok az alacsony egyértelműségi szintű beavatkozások (*Matland, 1995*), amelyek előidéznek a szervezeti tanulás, valamint az azt támogató vezetési formák megjelenését, de hasonló hatással lehetnek azok a kurrikulum-fejlesztést célzó beavatkozások is, amelyek komplex és nehezen standardizálható feladatokat határoznak meg (mint az állampolgári, a problémamegoldó, együttműködési, vagy az önálló tanulási képességek fejlesztése).

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

Az alábbiakban a kutatás empirikus részének legfontosabb sajátosságait mutatjuk be.³³ Elsőként azt az elméleti keretek alapján létrehozott teoretikus modellt ismertetjük, amely kiemelt szerepet játszott a hipotézisek megfogalmazása, a független és függő változók kidolgozása, a vizsgálati eszközök létrehozása, illetve az adatok feldolgozása során is. Azt mondhatjuk, hogy ez jelentette a hidat a kutatás két alapvetően különböző világa, az elméleti háttér felvázolása és az empirikus kutatási rész megvalósítása között. Ezt követően áttérünk a kutatás empirikus szakaszának részletes ismertetésére: bemutatjuk a legfontosabb változók csoportjait, majd az alkalmazott eljárások mentén ismertetjük a kutatás egyes részeihez kapcsolódó módszereket, eszközöket és minatválasztást. A fejezet terjedelmesebb részeit az utóbbi tartalmi egységek adják, amelyek egyben megágyaznak az empirikus úton feltárt összefüggések ismertetésének is.

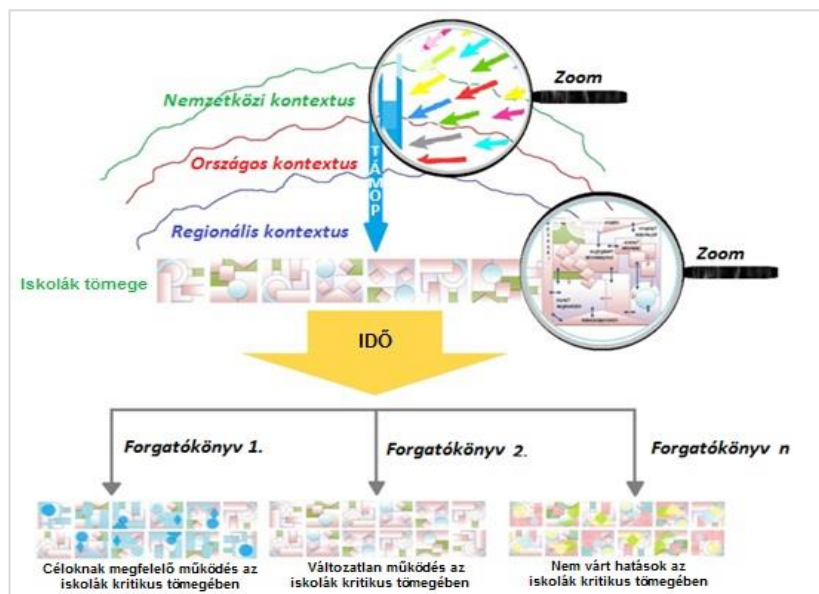
³³A disszertáció e része a fent megjelölt OTKA kutatás keretein belül készült „*A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*” c. kutatási összefoglaló releváns részeire épül (*Fazekas, 2016*).

Az empirikus kutatást orientáló elméleti modellek és változók

Ebben az alfejezetben az oktatásfejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait leíró, a szakirodalmi elemzés alapján megalkotott elméleti modellel és az erre épülő, az empirikus kutatási részt orientáló változócsoporthoz foglalkozunk. A modell talán legfontosabb jellemzője, hogy két, egymást kiegészítő nézőpontból közelíti meg a fejlesztési beavatkozások hatását. Az egyik *makroperspektívából* vizsgálja a hatásmechanizmusokat, azaz a központi programok rendszerszintű hatásainak feltárását szolgálja, a másik *mikroperspektívából* mutatja be a fejlesztési beavatkozások hatását, azaz az intézményi szintű változásokra fókuszál.

Az implementációt makroperspektívából megközelítő modell (lásd 13. ábra) abból indul ki, hogy az iskolák tömegeit elérő országos szintű fejlesztési beavatkozások hatása az egyes intézményekben jelentősen eltérő lehet. Emögött többek között az áll, hogy a programok, illetve a kapcsolódó menedzsmenteszközök a fejlesztések előrehaladása során mindvégig változnak. A programok formálódására a nemzetközi, az országos, a regionális, illetve az intézményi és egyéni tényezők is hatással vannak. Meghatározónak tűnik például az, hogy a központi célok mennyire kívánják meg a megszokott gyakorlattól eltérő eljárások elterjesztését, hogy az országos és regionális koordinálás mennyire engedi az előírások szabad értelmezését, hogy a tágabb kontextus (pl. szülői, fenntartói elvárások) mennyire támogatja az iskolák gyakorlatának változását, illetve hogy az intézmények és pedagógusok képesek-e és akarják-e gyakorlatukat a beavatkozás központi céljainak megfelelő irányba mozdítani. Miután a beavatkozásokban regionális és intézményi hatások is érvényesülnek, ugyanazon, akár több ezer intézményt elérő fejlesztési program az egyes iskolákban lényegesen eltérő változásokat generálhat.

13. ábra
A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának makromodellje



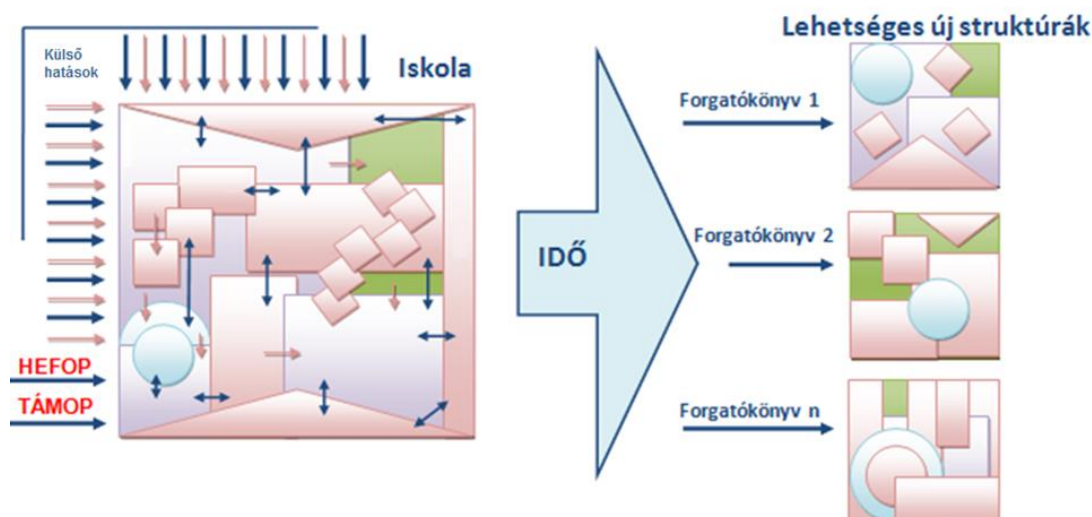
A beavatkozások makroszintű vizsgálatánál az egyik legfontosabb kérdés, hogy az iskolák kritikus tömegében milyen változási mechanizmusok zajlanak, illetve hogy ennek eredményeképpen mely területeken és milyen mértékű programhatások jelennek meg. Ez alapján számtalan megvalósítási tendencia képzelhető el. Tartós és mély programhatásként az azonosítható, amikor a program elindítása nyomán az iskolák jelentős hányadában valós változások zajlanak le, gyakorlatuk adott fejlesztési beavatkozás céljainak irányába mozdul el, és a hatás a beavatkozás után évekkel is megfigyelhető, illetve további fejlődési utak alapját képezi. A beavatkozások egy másik lehetséges kimenete az lehet, ha a programok az iskolák kritikus tömegében előre nem várt, akár negatív irányú változásokat generálnak. A számos lehetséges forgatókönyv egyike az is, ha nem azonosítható olyan jelentős létszámú intézményi csoport, ahol számottevő változások indulnak el a programok hatására.

A második modell (lásd 14. ábra) a fejlesztési beavatkozásokat mikroperspektívából vizsgálja, azaz a fogadó intézményekben zajló változásokra fókuszál. Kiindulópontja, hogy a fejlesztési beavatkozások külső hatások változatos rendszerébe épülve érik el az egyedi belső struktúrával és dinamikával rendelkező szervezeteket. A fejlesztési beavatkozás nyomán létrejövő új állapotok e tényezők dinamikus összjátékából alakulnak ki, aminek eredményeképpen a változás számtalan eltérő forgatókönyve jöhet létre. A makromodellhez hasonlóan, ez is azon változási folya-

matokat azonosítja tartós és mély hatást elérőként, amelyek esetében a vizsgált program nyomán az egyes iskolákban és pedagógusok gyakorlatában tényleges elmozdulás történik a fejlesztési beavatkozás céljai irányába, illetve az így kialakult új gyakorlatok vagy az arra épített további fejlesztések évekkal később is érzékelhetően jelen vannak.

14. ábra

A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának mikromodellje



A nemzeti szintű dokumentumok és az országos koordinátori szerepet vállaló szakértők vélekedésének elemzését elsődlegesen a makro-, míg az iskolák körében végzett kérdőíves adatfelvételt és az esettanulmányok készítését a mikromodell orientálta, de mindkét modell fontos befolyással volt az empirikus kutatási rész egészére is.

A modellek talán legfontosabb közös vonása, hogy számolnak a fejlesztési beavatkozások hatását meghatározó tényezőkkel, az idő előrehaladásával ezek módosulásával és körkörös hatások megjelenésével. Utóbbi nagymértékben csökkenti a lineáris összefüggések valószínűségét. Tekintettel arra, hogy e kutatásban nem longitudinális, hanem keresztmetszeti adatfelvétel zajlott, az időben kibontakozó hatásokat közvetlenül nem lehetett vizsgálni. Ezt a többféle adatgyűjtési forma kombinálásával, továbbá az időtényezővel és a dinamikus hatásokkal összefüggő kérdések kiemelt kezelésével próbáltuk kompenzálni.

A kettős modell lehetővé tette olyan változók előzetes meghatározását, melyek segítségével a fejlesztési beavatkozások hatását országos, iskolai és pedagógus szinten egyaránt vizsgálni lehetett. A függő változókat a fejlesztési beavatkozások nyomán létrejövő tartós és mély hatás, míg a független változókat a programjellemzők, a

megvalósítási folyamatok, illetve az ezeket befolyásoló legfontosabb egyéni, szervezeti és környezeti tényezők adták. A változócsoporthoz mentén (lásd 11. táblázat) több mint 70 alcsoportot határoztunk meg (lásd a „Változók eszközök szerinti megoszlása” c. melléklet), melyek több száz változót foglaltak magukban. Emellett a későbbiekben, a gyűjtött adatok többváltozós elemzése során számos újabb, látens változó tárult fel.

11. táblázat
Az elméleti modell alapján tervezett változók főbb csoportjai

A hatásváltozók (függő változók) csoportjai		A hatást meghatározó tényezők (független változók) csoportjai
Mély hatás	1. A fejlesztés eléri a tantermi folyamatokat, a tanulásszervezési módszereket, eszközöket 2. A tanulói eredményesség pozitív változása figyelhető meg 3. Szervezeti változások, szervezeti tanulás valósul meg 4. Tanári-vezetői tanulás, a meggyőződések változása, a beavatkozás megértése figyelhető meg	1. Abszorpciós kapacitás (például a tanulóközösségek működése, értékeléskultúra, a fejlesztés által támogatott eljárások és a megelőző gyakorlat közötti távolság) 2. Menedzsment/tudásmenedzsment (például a komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök, a belső támogatórendszer hatékonysága) 3. Közeg (például a nevelőtestület légköre, a külső szereplők elvárásai, tanári közösség, vezetők, intézményi rutinok viszonyulása a programhoz) 4. Idő (például a tanári tanuláshoz szükséges idő, implementációs gödör) 5. Szintek közötti interakciók (például egyének, iskolák, regionális, szakterületi szervezetek, központ között)
Tartós hatás	5. Intézményesültség (például szervezeti rutinokba ágyazódás, tudásmenedzsment, formális és informális elvárások) 6. Kognitív és affektív dimenzió (például kapcsolódó tényszerű tudás, attitűd, vélekedések) 7. Megújuló tanulásszervezési módszerek (például kísérletezés, helyi innovációk)	

Végül, újra fontos kiemelni, hogy e független és függő változók között nem minden esetben lehet éles határt vonni. Így például bár az iskolákban működő belső tudásmegosztás a programok kezdetekor független változóként azonosítható, az elemzések eredményeinek értelmezésénél tekintettel kell lenni arra, hogy a beavatkozás megvalósítása hatással lehet e jellemző alakulására. Előfordulhat, hogy az innovatív módszerek kipróbálási-elsajátítási folyamata megerősíti a tanárok közötti spontán kommunikációt akkor is, ha ez nem tartozott az eredeti célok közé. Ha e változás a fejlesztés kezdeti időszakában történik, úgy a megvalósítás következő részeiben a kialakult tudásmegosztási gyakorlat ismételt kontextusváltozóként is értelmezhető lesz. Ez egyben azt is jól mutatja, hogy néhány változó egyaránt lehet független és függő annak megfelelően, hogy kontextusjellemzőként vagy a fejlesztési beavatkozás nyomán keletkezett sajátosságként jelenik meg, illetve hogy idővel a program hatására a független változókként jelölt tényezők is módosulhatnak. Ez az, amit a fejlesztési beavatkozások vizsgálata során *körkörös hatás*nak hívunk.

Az adatgyűjtés és vizsgálat módszerei és eszközei

Az alábbiakban az alkalmazott eszközök mentén mutatjuk be, miként történt a 2004 és 2012 között *Magyarországon* megvalósult, a kurikulum fejlesztését célzó közoktatási programok, illetve azok implementációs folyamatainak feltárása. Bár az értekezés elején már vázoltuk a kutatás fontosabb fázisait, fontosnak látjuk itt az empirikus kutatási rész elemeinek, ezek egymáshoz kapcsolódásának rövid felelevenítését.

Mint említettük, a kutatás első nagyobb empirikus vizsgálati részében *makroszintű szereplők, programgazdák, koordinátorok, értékelők* számoltak be a vizsgált fejlesztési programokról és azok megvalósításáról. Az innen nyert tudásunk kiegészült a kapcsolódó *központi fejlesztési dokumentumokból* nyerhető releváns információkkal. Ez a kezdeti empirikus kutatási rész az elméleti keretek feltárásával párhuzamosan zajlott. Ez tett elérhetővé számos nélkülözhetetlen információt a második részben zajló adatgyűjtéshez, a programok implementációjának kérdőívvel és terepmunka során történő feltárásához: Nagymértékben hozzájárult a fent bemutatott modellek és az előzetes változók megalkotásához, az intézményi és a pedagógusminta, valamint a vizsgálni kívánt konkrét programok kiválasztásához, a kutatási eszközök létrehozásához és a gyűjtött adatok elemzéséhez. A második empirikus szakaszban *kérdőíves adatfelvétel és esettanulmányok készítése* zajlott olyan iskolákban, amelyekben 2004 után uniós források felhasználásával kurikulumot érintő tartalmi-módszertani fejlesztés történt. Elektronikus kérdőívet³⁴ kapott minden releváns közoktatási *HEFOP-, TÁMOP-, ROP- és TIOP-* projektben részt vevő iskola. Ezt követően az iskolák egy szűkebb körében *kérdőbiztosok* vettek fel egy, az előzőnél több részletet feltáró kérdőívet, e két módszer kombinálásával összesen 591 iskola és 1313 pedagógus juttatott vissza elemzésre alkalmas adatokat. Majd 8 iskolában 3-5 napig tartó intenzív terepmunka zajlott a bonyolultabb, kérdőíves módszerrel nem megragadható összefüggések feltárása, illetve a kvantitatív adatok nyomán nyert következtetések tesztelése céljából. Az alábbiakban az itt megjelenő kutatási elemeket mutatjuk be részletesen. Mint látni fogjuk, az alkalmazott eszközök lehetővé tették a fejlesztés problémavilágának vizsgálatát az egyének, az intézmények, és az országos szintű beavatkozások szemszögéből is.

³⁴ Az elektronikus kérdőíveket a LimeSurvey platform segítségével fejlesztettük és kérdeztük le.

A központi programokhoz kapcsolódó dokumentumok elemzése

A dokumentumelemzés célja a hazai közoktatás-fejlesztési kontextus feltárása és a programok megvalósításáról rendelkezésre álló tudás szintetizálása volt. Ezen belül kiemelt kérdés volt, hogy 2004-től kezdően milyen volt és miként változott a hazai fejlesztési kontextus, a szereplők és az intézmények implementációs eszköztára, kapacitása, illetve mindezek milyen implementációs gátaikat és ösztönzőket generáltak. A vizsgálat tárgyát elsősorban a kiválasztott fejlesztések háttérét adó főbb hazai központi tervezési dokumentumok és ezek értékelései adták, de emellett az elemzőmunka kiterjedt a *Magyarország* referenciacsoportjába sorolható országok fejlesztési dokumentumainak vizsgálatára is.

A hazai dokumentumok megismerése révén lehetőség nyílt annak feltárására, mi jellemezte a központi implementációs tudást és eszköztárat. A kapcsolódó elemzések kiterjedtek az első programozási periódus (2004–2006) fejlesztési tervére (*Nemzeti Fejlesztési Terv*), a hozzá kapcsolódó *Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Programra*, ezen belül a közoktatás-fejlesztési programok célrendszerére és implementációs vonatkozásaira, valamint az ezek mögött álló hazai stratégiai anyagokra. A következő programozási időszakhoz (2007–2013) kapcsolódva is hasonlókra esett a választás (*Új Magyarország Fejlesztési Terv, Társadalmi Megújulás Operatív Program*), elsődlegesen arra fókuszálva, ezek mennyiben hoztak változásokat, illetve hogy a korábbi intézkedések tapasztalatai milyen új tudást eredményeztek (lásd „*Elemezett dokumentumok*” c. melléklet). Ezen túlmenően az elemzés tárgyát képezték a vizsgált programok pályázati dokumentumai is. E tájékozódás segített megérteni többek között az egyes fejlesztési programokhoz kapcsolódó támogató- és szabályozórendszer változása mögötti összefüggéseket, illetve az egyes kezdeményezések kapcsolódásait is. Emellett az így megismert pályáztatási közeg jól használható tudásháttérrel adott az iskolai fejlesztési folyamatok megértéséhez is. Ennek segítségével különbséget lehetett tenni a programok között, például a tekintetben, milyen mértékben helyezték előtérbe a szervezeti környezet tudásintenzív jellegének erősítését, mennyire alkalmaztak egyértelmű előírásokat, illetve hogy milyen típusú indikátorok mentén kellett az iskoláknak igazolniuk a lezajlott változásokat. A vizsgálat kiterjedt továbbá – mint korábban említettük – a programértékelések elemzésére is (lásd pl. Kerber, 2011; Expanzió, 2007; Baráth, 2007), bár e dokumentumok nem törekedtek a hatás-mechanizmusok rendszerének feltárására, eredményeik megismerése lehetőséget adott

néhány, a beavatkozások implementációját segítő és nehezítő tényező meghatározására. Ezen források megismerése mellett a hazai kontextus feltárását nagyban segítette annak az *ImpAla* kutatás kereti között született tanulmánynak a másodelemzése, amely a fejlesztési dokumentumokból kevésbé megismerhető dinamikákat, makroszintű erőviszonyokat vázolta fel (*Szóllósi*, 2013).

A hazai fejlesztési környezet tágabb kontextusba helyezése érdekében a vizsgálat kiterjedt a kelet-közép-európai országok uniós oktatásfejlesztéseihez kapcsolódó fontosabb tervezési és/vagy értékelési dokumentumaira is. A vizsgálat tárgyát a 2004-ben csatlakozott volt szovjet blokk nyolc országának (*Csehországnak, Észtországnak, Lengyelországnak, Lettországnak, Litvániának, Szlovákiának, Szlovéniának* és a három évvel később csatlakozó *Bulgáriának és Romániának*) azon 2003 és 2010 között született nemzeti humán erőforrás-fejlesztési programjai és ezek implementációját bemutató országoriportjai, és független értékelései adták, amelyek a vizsgálat idejekor hozzáférhetőek voltak az Európai Bizottság honlapján (lásd „*Elemezett dokumentumok*” c. melléklet). Ezek vizsgálata elsősorban a közösségi források felhasználásával megvalósított oktatásfejlesztések prioritásaira, általános és specifikus célkitűzéseire, valamint a konkrét beavatkozások feltérképezésére irányult. Mindezek megismerése nagymértékben segítette a hazai fejlesztési környezet jobb megértését.

A makroszintű szereplőkkel folytatott beszélgetések

Az empirikus szakasz első felében az uniós finanszírozású, kurrikulumot érintő programok kitalálóival, értékelőivel, a megvalósítást segítő és a hazai szabályozási rendszert jól értő szakemberekkel folytattunk beszélgetéseket, változatos formákban. A programgazdákkal folytatott beszélgetések elsősorban a fejlesztések születésének, fejlődéstörténetének megismerését, a mögöttes fejlesztési koncepciók megértését segítették. A koordinátorokkal (akik egy része mezoszintű szereplőként is értelmezhető) folytatott beszélgetések nyomán főként a programok megvalósításáról, a folyamat közben jelentkező nehézségekről, illetve a makro- és mikroszint kölcsönhatásáról tártak fel fontos részletek. A szabályozási rendszer szakértői annak a tágabb hazai feltételrendszernek a megértését segítették, amelyen belül a vizsgált fejlesztések megszülettek, megvalósultak. Az implementáció megvalósulását értékelő, kutató szakemberek pedig amellest, hogy átfogó képet adtak a fejlesztési programok általuk vizsgált területeiről, a kapcsolódó adatfelvételek és adatelemzések megvalósulásáról is beszámoltak. Utóbbi tehát az eddig hazánkban rokon területeken alkalmazott kutatási

módszerek és eszközök alkalmazhatóságáról, illetve alkalmazási korlátairól is releváns információkat adott. Egy-egy megkérdezett szakértő sok esetben a fentiek közül több szerepet is betöltött. A nyilatkozó 21 szakember névsora és az információgyűjtés fókusza és formája a „*Megkérdezett makroszintű szakértők*” c. mellékletben található.

Klasszikus, félig strukturált interjúhelyzetekben hét szakértő nyilatkozott egyéni és fókuszcsoportos formában. E szakértők közül egy fő a hazai szabályozási környezet, egy fő a fejlesztési programok és a *Nemzeti alaptanterv* összekapcsolódásának kiemelt szakértője, egy fő a kompetencia alapú oktatás elterjedését szolgáló fejlesztési programok kitalálója-megalkotója, egy fő a hálózati tanulást megvalósító közoktatás-fejlesztési programok gazdája, három fő pedig az oktatási modernizációt általánosan támogató (beleértve az esélyegyenlőség biztosítását és a kompetencia alapú oktatás elterjedését segítő) programok megvalósítást koordináló és monitorozó szakember volt.

Az információgyűjtés különösen gazdag forrását jelentette az *ImpAla* kutatás keretei között szervezett *Implementációs Alaputatási Műhely* elnevezésű zártkörű rendezvénysorozat. E szakmai fórum foglalkozott többek között a két programozási időszak esélyegyenlőséget támogató és a kompetencia alapú oktatás elterjesztését szolgáló programjaival (*HEFOP 3.1, 2.1, TÁMOP 3.3, 3.4, 3.1.4*), valamint a hasonló célú tartalmi fejlesztéseket megkövetelő infrastrukturális fejlesztésekkel (kurrikulumot érintő *ROP-* és *TIOP*-projektek). A műhelyeken felkért szakemberek e kutatás implementációs perspektíváját figyelembe véve mutatták be az adott program főbb jellemzőit (születésének történetét, kontextusát, megvalósulását és hatását). Egy-egy alkalommal az adott program egy kitalálója, egy értékelője és egy, a megvalósításban aktív szerepet vállaló szakember mutatta be a fejlesztéseket, illetve adott válaszokat kérdéseinkre. Az előadók hozzájárulásukat adták ahhoz, hogy a műhelyen elhangzottak felhasználhatóak legyenek e vizsgálat során. Bár szinte nem volt olyan itt megjelenő tartalmi terület, amely ne segítette volna a kutatás megvalósulását, a terjedelemre tekintettel a vonatkozó mellékletben (lásd „*Megkérdezett makroszintű szakértők*” c. *melléklet*) csupán az a tíz szakember van feltüntetve, akik által közzétett tudás közvetlenül hasznosult a kutatás során.³⁵ Végül az utolsó – szintén rendhagyó - tájékoztató formát az *ImpAla* kutatás szakmai tanácsadó testületi ülései jelentették. A testület tagjai között volt a programok tervezésével, koordinálásával, értékelésével és

³⁵ A nyilatkozók teljes listája az *ImpAla* műhely honlapján elérhető:
<http://www.impala.elte.hu/category/muhely/>

tudományos igényű feltárásával foglalkozó szakember is. Ők véleményezték a fejlesztési dokumentumok elemzését, illetve a kutatás egyéb eredményeit is folyamatosan ütköztették saját tapasztalataikkal. E beszélgetésekből nyert információk különösen gazdagították a rendelkezésre álló tudáshátteret, és alapvetően befolyásolták a vizsgált fejlesztési dokumentumok értelmezését.

A kérdőíves adatfelvételek

Az empirikus rész második szakaszában az intézményi szintű folyamatok vizsgálata céljából saját fejlesztésű kérdőívek készültek. Ezek kidolgozása során a legfontosabb szempont az volt, hogy meg tudják ragadni a megvalósítók olyan jellemzőit, amelyek meghatározzák változási képességüket és hajlandóságukat, képesek legyenek feltárni az implementációra közvetlen és jelentős befolyást gyakorló szervezeti és tágabb környezeti sajátosságokat, továbbá láthatóvá tegyék a kiemelt jelentőségű programspecifikumokat is. Mindezek mellett elengedhetetlen volt, hogy segítségükkel a programok hatásáról is képet lehessen alkotni. Azaz alkalmasak legyenek annak feltárására, hogy a megkérdezettek véleménye szerint a beavatkozások mely területeken és mennyire tartósan tudtak tényleges hatást generálni az egyes iskolák működésében, pedagógusok tanulásszervezési gyakorlatában.

Mint korábban említettük, a kérdőíves adatfelvétel két formája kombinálódott a kutatásban: az *elektronikus-önkitöltő és a kérdezőbiztosok által végzett lekérdezés* módszere. A függő és független változóink rendszere lehetővé tette annak átgondolását, hogy mely adatfelvételi mód mely változók megismerését teszi lehetővé (lásd „*Változók eszközök szerinti megoszlása*” c. melléklet). A kérdőívek kidolgozásakor tehát alapvető kiindulópont volt, hogy bizonyos változók vizsgálhatóak elektronikus lekérdezéssel, míg mások igénylik a kérdezőbiztos személyes jelenlétét. Összesen négy kérdőív született: az elektronikus lekérdezéshez kapcsolódóan egy vezetőknél és egy pedagógusoknál szóló, illetve ugyanezen két célcsoportnak egy-egy kérdezőbiztosok közreműködésével kitöltendő. Mindkét lekérdezés során iskolánként egy vezető és három pedagógus lett felkérve a válaszadásra.

A vezetői és pedagógus kérdőívek más-más dimenziókat tártak fel, azaz nem egymást kontrolláló, hanem további információgyűjtésre szolgáló, kiegészítő kérdéseket tartalmaztak (lásd 12. táblázat, „*Igazgatói elektronikus kérdőív*” c. melléklet). A vezetők esetében a kérdőívek főként az intézményi sajátosságokra, a szervezeti szintű hatásokra, a vezetői sajátosságokra kérdeztek rá, míg a pedagógusoknál az egyéni

feltételekre, az észlelt programjellemzőkre és a tanulásszervezési módszerekben bekövetkező változásokra fókuszáltak. A kérdőívek összeállításakor fontos szempont volt a várható adatok intézményi szintű összekapcsolhatóságának biztosítása.³⁶ Utóbbi mögött az a megfontolás állt, hogy a beavatkozások hatásmechanizmusainak mély elemzése szükségessé teszi, hogy a szervezeti szintű elemzések egyaránt támaszkodjanak a vezetőktől és az ugyanabban az iskolában dolgozó pedagógusoktól származó adatokra, illetve az egyéni elemzések során a vezetői kérdőívből származó, a szervezeti feltételeket leíró tényezők szerepét is lehetőség legyen elemezni. Az elektronikus és a kérdezőbiztosok segítségével felvett kérdőívek azonosak voltak, azzal a kiegészítéssel, hogy utóbbiak tartalmaztak az idő és a kontextus szerepét mélyen feltáró kiegészítő kérdéseket is (lásd 12. táblázat, „Kérdezőbiztosok által felvett vezetői kérdőív kiegészítő kérdései”, „Kérdezőbiztosok által felvett pedagógus kérdőív kiegészítő kérdései” c. mellékletek)

12. táblázat
Az elektronikus és a kérdezőbiztosok segítségével felvett kérdőívek főbb kérdéscsoportjai

	Az elektronikus kérdőívek kérdéscsoportjai	A kérdezőbiztosok által felvett kérdőívek kérdéscsoportjai
Vezetői kérdőívek	1. Bevezető, az alapadatokra vonatkozó kérdések 2. A fejlesztési program bevezetésére és megvalósítására vonatkozó kérdések 3. Az iskola működésére vonatkozó kérdések 4. Általános vezetési, fejlesztési elvekre vonatkozó kérdések 5. Záró kérdések (a kitöltés módja, a vizsgált fejlesztési program beazonosítását szolgáló kontrollkérdések)	1.-5. Lásd az elektronikus kérdőív első 5 csoportját 6. Kiegészítő kérdések a következő területeken: - az intézmény eredményességének időbeli változása - a megvalósított innovációk-fejlesztések - a vizsgált program természete - az adatfelvételre vonatkozó, a kérdezőbiztosok által megválaszolandó kérdések
Pedagógus-kérdőívek	1. Bevezető, alapadatokra vonatkozó kérdések 2. A fejlesztési program bevezetésére és megvalósítására vonatkozó kérdések 3. A fejlesztési program bevezetésének körülményeit feltáró kérdések 4. Az iskola működésére vonatkozó kérdések 5. Záró kérdések (a vizsgált fejlesztési program beazonosítását szolgáló kontrollkérdések)	1.-5. Lásd az elektronikus kérdőív első 5 csoportját 6. Kiegészítő kérdések a következő területeken: - az intézmény eredményességének időbeli változása - a megvalósított innovációk-fejlesztések - a vizsgált program természete - az adatfelvételre vonatkozó, a kérdezőbiztosok által megválaszolandó kérdések

Bár a kérdőívek saját fejlesztésűek voltak, a kérdéseket nagyban inspirálták az elméleti keretek feltárása során megismert kutatások eszközei, melyek közül néhányat kisebb-nagyobb változtatásokkal adaptáltunk. Elsőként talán azt a korábban már többször

³⁶ OM- és KIR-azonosítók használatával.

idézett, az iskolavezetés és a tanulói eredményesség kapcsolatát vizsgáló kutatást (Day et al., 2009) érdemes megemlíteni, amely a komplexitás megragadásának egyik legimpozánsabb példáját adja. Ez az empirikus kutatási rész egészét inspirálta, így azt mondhatjuk, hogy e munkának rendszerszintű hatása volt a kutatásunk kérdőíveire. A kérdőívekre jól érezhető hatást gyakoroltak azok az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* által kifejlesztett kérdőívek is, amelyek a *HEFOP 3.1.3* program implementációját vizsgálták (Kerber, 2011). Ezek a programok hatását és a megvalósítás körülményeit vizsgáló kérdések esetében inspirálták leginkább a kérdőív kidolgozását, emellett a *HEFOP* programot vizsgáló eszköz itemei néhány helyen direkt is becsatornázódtak jelen kutatás kérdőíveibe. Meghatározó szerepet játszottak emellett azok a szervezeti dimenziót vizsgáló modellek, illetve a hozzájuk kapcsolódó eszközök is, amelyek Quinn, *RaDaR* (Baráth, 1998, 2009) és *Central 5* (Révai - Kirkham, 2013) néven váltak ismertté. Emellett a háttérváltozók minél teljesebb megragadása érdekében az olyan nagy nemzetközi professzionális kérdőívek is orientálták a kérdések megfogalmazását, mint amilyen az *OECD* nemzetközi oktatási és tanulási felmérése (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*). Mindezen hatások ellenére e kutatásban kidolgozott kérdőívek és a korábban már kipróbált eszközök kapcsolata nem vált olyan erőssé, hogy validált eszközök átvételéről beszélhessünk.

A vizsgált beavatkozások kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy 1) a programok a kurikulum fejlesztését célozzák meg, 2) a részt vevő iskolák száma elérjen egy kritikus tömeget, és 3) megfelelő arányban legyenek képviselve a kompetenciafejlesztést és az integrációs célokat követő programok. E szempontok alapján összesen nyolc 2004 és 2012 között megvalósult *HEFOP*- és *TÁMOP*-projekt³⁷ került a mintába. Az adatfelvétel első lépéseként az elektronikus kérdőívet kapott ezen iskolák teljes köre. A több projektben is részt vevő iskolák esetében kutatói döntés határozta meg, hogy melyik programról tud az adott intézmény nyilatkozni. A döntés alapját az adta, hogy mely programról mennyi visszaérkező válasz volt várható.

A programokban részt vevő iskolák azonosításához különböző forrásokból³⁸ szereztük be a nyertes pályázatokat/intézményeket tartalmazó adatbázisokat, az itt

³⁷ *HEFOP 2.1.2, HEFOP 2.1.5, HEFOP 2.1.6, HEFOP 2.1.8, HEFOP 3.1.2, HEFOP 3.1.3, TÁMOP 3.1.4, TÁMOP 3.3.2*. Az eredeti kutatási tervben az eltelt idő rövidsége miatt *TÁMOP* programok nem képezték volna a vizsgálat tárgyát, az SZTT-vel folytatott szakmai vitát követően azonban bekerültek a vizsgálandó programok körébe.

³⁸ Részben formális úton, a programokat menedzselő *Educatio Kht.*-től, részben informális utakon.

megjelenő intézményeket kerestük meg az aktuális *Közoktatási Információs Rendszer (KIR)* adatbázisában³⁹ az intézmények OM (intézmény) és KIR (feladatellátási hely) azonosítószáma alapján.⁴⁰ Mivel az iskolák beazonosítása az adatfelvételt megelőzően lezajlott változtatások (iskola-összevonások, -bezárások) miatt nem sikerült teljeskörűen, az eredeti programlistákon szereplő és az adatgyűjtésbe bekerült iskolák száma nem egyezett meg egymással (lásd 13. táblázat).

13. táblázat
A vizsgált programok és az ezekben részt vevő iskolák száma

Vizsgált program	Az eredeti programlistákon lévő iskolák száma	A KIR-adatbázisban és egyéb keresésekkel megtalált iskolák száma		
		Tagiskolával rendelkezők	Tagiskolával nem rendelkezők	Összesen
HEFOP 2.1.2	46	23	20	43
HEFOP 2.1.5	86	27	54	81
HEFOP 2.1.6	97	35	55	90
HEFOP 2.1.8	39	6	27	33
HEFOP 3.1.2	94	27	60	87
HEFOP 3.1.3	322	72	218	290
TÁMOP 3.1.4	939	351	444	795
TÁMOP 3.3.2	159	203	47	250
Összesen	1 782	744	925	1 669

A felkeresett iskolák vezetői közül többen még nem voltak az intézmény munkatársai a program megvalósításakor. Ők dönthettek úgy, hogy az implementáció folyamatára vonatkozó kérdések megválaszolásába bevonnak olyan kollégát, aki vissza tud emlékezni a megvalósítási időszakra. A pedagógusokat megadott instrukciók alapján (lásd „*Felkérő levél*” c. melléklet) az iskolaigazgatók választották ki és kérték fel a kérdőívek kitöltésére. Tagiskolákkal rendelkező intézmények esetében a központi intézmény vezetője választotta ki az adott programot megvalósító tagiskolát, és kérte fel annak vezetőjét. Az adatgyűjtés az állami iskolák körében a *Klebelsberg Intézményfenntartó Központtal* egyeztetve, annak támogatásával történt. Az adatgyűjtés eredményeképpen 417 iskolától és 1 419 pedagógustól érkezett vissza kérdőív (lásd 14. táblázat). Ezt a mennyiséget nem gondoltuk elegendőnek a mélyebb elemzések elvégzésére, így *Magyarország* minden közoktatási intézménye megkapta a kérdőíveket, kérve, hogy amennyiben megvalósítottak kurrikulumot érintő HEFOP-, TÁMOP-, TIOP- vagy ROP-programot, válaszoljanak rájuk.

³⁹ Adatközlő az Oktatási Hivatal volt.

⁴⁰ Az adatbázis létrejötté elsősorban Szöllősi Tímea és Vida Júlia több hónapig tartó, nagyfokú odaadást és szakértelmet igénylő munkájának köszönhető.

14. táblázat
Az első adatfelvételtől származó kitöltött, nem tisztított kérdőívek száma

Program	Igazgatói kérdőívek	Pedagógus-kérdőívek
HEFOP 2.1	59	136
HEFOP 3.1	124	300
TÁMOP 3.1.4	167	516
TÁMOP 3.3.2	21	75
Összesen	371	1 027
Nem beazonosítható	46	392
Mindösszesen	417	1 419

Végül 521 feldolgozásra alkalmas vezetői kérdőív érkezett be, ami már lehetővé tette az implementációs folyamatok alcsoportok szerinti elemzését is. Emellett további 70 olyan iskolában, amelyek az elektronikus adatfelvétel során nem juttattak vissza kérdőívet, kérdezőbiztosok vették fel a kérdőíveket. Ahogy már említettük, ők a kérdőívek egy hosszabb változatát használták. E mintába elsődlegesen olyan intézmények kerültek be, ahol jelentős fejlődés vagy visszaesés mutatkozott az *Országos kompetenciaméréseken*, illetve fontos szempont volt, hogy a minta az iskolák típusa és elhelyezkedése, valamint a megvalósított programok alapján minél inkább reprezentatív legyen. A kiválasztást a programértékelő szakértők és a programok megvalósítását támogató személyek véleménye is segítette.⁴¹ Az adatfelvételekből, azaz az elektronikus úton és a kérdezőbiztosok segítségével felvett kérdőívekből rendelkezésre álló adatbázis összesen 591 vezetői és 1 313 pedagógus válaszadót tartalmazott (lásd 15. táblázat). Az így létrejött minta sajátosságait bővebben „*A kutatásban részt vett intézmények és pedagógusok főbb jellemzői*” című fejezetben tárgyaljuk.

⁴¹ Az elektronikus kitöltés monitorozásában, a kitöltés telefonos támogatásában, a kérdezőbiztosok segítségével zajló adatfelvétel menedzselésében Szöllősi Tímeának, Vida Júliának és Mertz Gábornak meghatározó szerepe volt.

15. táblázat
Az adatfelvételekből származó összes, elemzésre alkalmas kérdőívek száma

Megjelölt programok	Igazgatói kérdőívek	Pedagógus-kérdőívek
HEFOP 2.1	88	197
HEFOP 3.1	143	353
TÁMOP 3.1.4	203	502
TÁMOP 3.1.6	2	1
TÁMOP 3.2	3	4
TÁMOP 3.3.	35	93
TÁMOP 3.4	8	25
Egyéb TÁMOP-program	14	19
Pedagógiai fejlesztéssel járó ROP-program	1	0
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	19	20
Beazonosítható a megvalósított program	516	1 214
Nem beazonosítható a megvalósított program	75	99
Összesen	591	1 313

Intenzív terepmunkán alapuló vizsgálatok

A kutatás empirikus szakasza intenzív esetfeltárással zárult abból a célból, hogy megválaszolhatóak legyenek azok a kutatási kérdések, tesztelhetőek legyenek azok a hipotézisek, amelyek a korábban alkalmazott adatgyűjtési eszközökkel nem vagy csak nehezen voltak megragadhatóak. Itt elsődlegesen a nem lineáris összefüggések, illetve a körkörös hatásrendszerek feltárása került az előtérbe. Kiemelt hangsúlyt kaptak az olyan tényezők, mint a külső környezet, az idő, a saját fejlesztések szerepe, vagy a programok egymásra hatása. Az adatgyűjtési eljárások közül a tanulói interjúk és a megfigyelhető folyamatok értékelték fel.

Mint korábban említettük, komplex kvalitatív módszerrel nyolc iskolában történt adatgyűjtés, az esetfeltárást jelen értekezés szerzője másodmagával végezte (lásd 16. táblázat). E munkánkat orientálták a kutatás első évében feltárt elméleti keretek, illetve erősen befolyásolták a kérdőívvel gyűjtött adatok első elemzései is. A mintaválasztás az összes korábbi eredmény figyelembevételével, elméleti alapokra épült. Elsődleges szempont volt, hogy a választott iskolák (feladatellátási helyek) között egyaránt megtalálhatóak legyenek különösen innovatív és nehezen változó intézmények, illetve bekerüljenek olyan intézmények is, ahol a programzárás óta komolyabb környezeti változás történt. Emellett meghatározó volt, hogy az iskolák típusa, elhelyezkedése és a megvalósított programok alapján is változatos legyen a minta, illetve a lehető leginkább közelítsen egy reprezentatívnak mondható összetételhez.

16. táblázat
A terepmunkák helyszínei és résztvevői⁴²

Iskolatípus	Megye	Program			A terepmunka résztvevői
		Elnevezés	Térület	Időszak	
Általános iskola	Borsod-Abaúj-Zemplén	HEFOP 2.1.3	Esélyegyenlőség	2005-2007	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Általános iskola és gimnázium	Vas	TÁMOP 3.1.4	Kompetencia-fejlesztés	2008-2012	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Szakképző iskola	Csongrád	HEFOP 3.1.3	Kompetencia-fejlesztés	2005-2007	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Speciális szakiskola, EGYMI	Szabolcs-Szatmár-Bereg	TÁMOP 3.1.6	Esélyegyenlőség	2008-2012	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Általános iskola	Zala	HEFOP 3.1.3	Kompetencia-fejlesztés	2005-2007	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Általános iskola és alapfokú művészeti iskola	Jász-Nagykun-Szolnok	HEFOP 3.1.2	Kompetencia-fejlesztés	2005-2007	Fazekas Ágnes, Halász Gábor
Általános iskola	Pest	TÁMOP 3.3.2	Esélyegyenlőség	2008-2012	Fazekas Ágnes, Pillár Zsófia
Általános iskola	Pest	HEFOP 3.1.3	Kompetencia-fejlesztés	2005-2007	Eckhardt Éva, Fazekas Ágnes

Egy-egy intézményben három-öt napot töltve, *interjúkat készítettünk pedagógusokkal, vezetőkkel, diákokkal, órákat látogatottunk* (átlagosan tíz tanórát), valamint iskolai *dokumentumokat*⁴³ *gyűjtöttünk, elemeztünk*. Munkánkat alapvetően meghatározta az az esettanulmány-protokoll (lásd „*Esettanulmány protokoll*” c. melléklet), ami az alkalmazandó kutatási eszközöket, módszereket és szempontokat foglalta össze. Eszerint az iskola vezetőjével legalább két, de általában három alkalommal, az induláskor, a látogatás közepén és végén készítettünk interjút, valamint beszélgettünk a vezetésben közvetlenül részt vevő munkatársakkal is. Részben strukturált egyéni és csoportos interjúkat készítettünk olyan pedagógusokkal, akiknek kulcsszerepük volt a vizsgált beavatkozásban, illetve olyanokkal, akik közvetlenül nem vettek részt annak bevezetésében. Ahol lehetőségünk volt rá, több alkalommal is felkerestük azokat, akik a fejlesztési program helyi szakmai és adminisztratív irányítói voltak. A pedagógusok kiválasztásánál figyeltünk arra, hogy beszéljünk a szervezetben régóta dolgozókkal a változások időbeni feltárása érdekében, amint arra is, hogy a frissen bekerültekkel beszéljünk arról, mennyiben tér el az intézmény működése más iskoláéktól. Iskolánként átlagosan tíz pedagógussal készítettünk hosszabb interjút, de

⁴² A táblázatban megjelenő utolsó esettanulmány egy a jelen értekezés szerzője által vezetett kurzus keretein belül készült, az elemzésbe bevonódtak a kurzus hallgatói: Balogh-Bereznai Zsófia, Brabanti Barbara, Csontos Gyöngyi, Korda Ágnes, Kóródi Balázs, Mihály Henriett, Néninger Melinda, Szabadszállási Dóra, Szombati Beatrix, Tercs Dalma, Vanka Ingrid és Eckhardt Éva, akivel jelen értekezés szerzője az intézményi látogatásokat végezte.

⁴³ Fejlesztési jelentések, újságcikkek, munka- és hospitálási naplók, óravázlatok, tanulói produktumok, pedagógiai program stb.

minden alkalmat megragadtunk a rövidebb tájékozódásokra is. A tanulókkal jellemzően egy strukturált csoportos interjút készítettünk, ahol 6 és 12 fő között voltak jelen diákok különböző évfolyamokból. A fentiekén túl beszélgettünk szülőkkel, a helyi közösség tagjaival, az iskolát támogató tanácsadókkal és szolgáltatókkal, továbbá olyan személyekkel, akik segítették a szervezeteket jobban megismerni.⁴⁴

A vizsgált fejlesztési programok és ezek kontextusa

Az empirikus eredmények bemutatása előtt szükséges részletesebben is kitérni a vizsgált fejlesztési programokra, illetve arra az általános fejlesztési kontextusra, amelyben e programok megvalósultak. Az alábbiakban ezek felvázolásakor olyan források vizsgálatára támaszkodunk, mint a programgazdák, koordinátorok elbeszéléseinek, a programokhoz kapcsolódó dokumentumoknak, és korábbi kutatások eredményeinek az elemzése. Figyelmünk leginkább az olyan tényezőkre irányul, mint az alapvető programcélok, a megcélzott fejlesztési területek, az alkalmazott implementációs eszközök, a szabályozottság mértéke és a fejlesztések szakmai, szakpolitikai, társadalmi környezete. A hazai kontextus megfelelő értelmezése érdekében a feltárómunka kiterjedt a kelet-közép-európai országok kurrikulum-fejlesztési gyakorlatára is, tekintettel arra, hogy ezek tekinthetőek az e kutatásban vizsgált beavatkozások elsődleges referenciacsoportjának. A munkafolyamat fontos eredménye azoknak a programkategóriáknak a meghatározása, amelyek szerint a későbbi munka során az elemzésre kiválasztott programokat egymástól jól elkülöníthető csoportokba lehetett rendezni.

A fejezet első része a nemzetközi kontextust, ezen belül is a *kelet-közép-európai régió* országainak uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztési programjait mutatja be implementációs perspektívából. Tekintettel arra, hogy e tájékozódás célja a vizsgált hazai programok nemzetközi környezetének feltárása volt, az országok humánerőforrás-fejlesztési operatív programjait, illetve azok kurrikulum-fejlesztési beavatkozásait a 2004 és 2012 közötti időszakra vonatkozóan elemzi. A fejezet ezt követő része a *Magyarországon* megvalósult oktatásfejlesztési programokra fókuszál. Bemutatja, hogy az oktatás általános modernizálását megcélzó, kompetenciafejlesztő programcsomagok

⁴⁴ Az OTKA kutatás további öt olyan esettanulmányt tartalmaz, amit nem jelen értekezés szerzője készített és így nem képzí a disszertáció alapját (lásd Fazekas, 2016).

bevezetését előíró, és az esélyegyenlőség biztosítását támogató, a helyi innovációkra nagy hangsúlyt fektető programok milyen szakpolitikai környezetben és implementációs eszköztár kíséretében valósultak meg. A fejezet a fejlesztési programok vizsgálatából kirajzolódó főbb programtípusok definiálásával zárul.

A közoktatás fejlesztésének kelet-közép-európai kontextusa

A kelet-közép-európai régió országai⁴⁵ sajátos csoportot alkotnak a közösségi források felhasználása tekintetében. Mivel a 2000-es évektől a térségben megvalósuló oktatásfejlesztési programok jobbára az *Európai Unió* támogatásával zajlottak, a nemzeti szakpolitikák alakulását nagymértékben befolyásolták a strukturális alapok felhasználásához kötődő szabályok, célrendszerek és menedzsmenteszközök. A közösségi politika hatását tovább erősítette, hogy itt az uniós alapokból finanszírozott programok mellett csak ritkán indultak kizárólag nemzeti finanszírozású oktatásfejlesztési beavatkozások. A tagállami önerő sok ország esetében – így *Magyarország* esetében is – lényegében kimerítette az ágazati fejlesztésekre szánt belső pénzügyi kereteket, nem jelentett addicionális forrást (*Hermann–Varga, 2011; Halász, 2012*). A térség országainak további közös sajátossága, hogy több, pozíciójukból fakadó fejlesztési nehézséggel néztek szembe az ezredfordulót követően.

A csatlakozást követő első programozási időszakban az oktatási és képzési rendszerek különösen nehezen változtak, alkalmazkodtak az új igényekhez a régióban. A pedagógusok kompetenciái többnyire nem tették lehetővé az innovatív tanulásszervezési eljárások alkalmazását és az iskolák sem rendelkeztek a szükséges korszerű eszközökkel. A problémát erősítette, hogy a saját források hiánya miatt a közösségi pénzek gyakran a mindennapi működéshez szükséges feltételek biztosítása terén hasznosultak. További nehézséget jelentett, hogy az országok tervezési kapacitása, a regionális tervezés és menedzsment viszonylag alacsony szinten állt ebben az időszakban. A legnagyobb problémát a projektkultúra és menedzsmenttechnikák hiánya, a nem professzionális pénzosztó-mechanismusok működtetése, a nem megfelelő koordináció, feladatmegosztás és monitoringrendszer, az indikátorok bizonytalan megfogalmazása, a magas fluktuáció, a korrupció, a rugalmatlan intézményi és jogi keretek és sokszor az érdekeltség hiánya jelentette. A vizsgált időszak második felében a legtöbb országban megfogalmazódott az

⁴⁵ *Bulgária, Csehország, Észtország, Lengyelország, Lettország, Litvánia, Magyarország, Románia, Szlovákia, Szlovénia.*

igény a menedzsmentkapacitások fejlesztésére és a rendszerkörnyezet racionalizálására. *Lengyelországban* például az oktatási szektor bürokratikus működésének feloldására javasolt módosítások között volt a tanárok adminisztratív terheinek csökkentése és a szakmai értékelési folyamat ésszerűsítése (lásd pl. *London...*, 2010; *Poland*, 2002; *Nemzeti...*, 2011; *Romania*, 2008; *Latvia*, 2009).

Mivel a csatlakozást követően a régió országai jellemzően olyan irányba terelték a nemzeti politikákat, amerre elérhető külső források álltak rendelkezésre, a közpolitika-alkotási folyamatok során általában kiemelt szerephez jutottak a strukturális alapok felhasználását orientáló javaslatok és célrendszerek. Így a fejlesztések tervezési és értékelési dokumentumaiban jellemzően kiemelt szerepet kapott a lisszaboni stratégia, illetve a helyi célok és az *EU* céljai közötti kapcsolatok feltárása is (lásd pl. *Republic...*, 2007; *Latvia*, 2004). Mindezek következtében a régió leggyakoribb oktatási célkitűzései számunkra is jól ismertek: ilyen többek között a tudásalapú társadalom megteremtése, az oktatás és képzés minőségének javítása, a társadalmi integráció erősítése. Az országok között komolyabb eltérés az e célok alatt sorakozó fejlesztési beavatkozásokban érezékelhető. Utóbbiak leggyakrabban a szakoktatás, a természettudomány, a matematika, és a szövegértés-szövegalkotás területének valamilyen irányú változását célozták meg.⁴⁶ Ezeket a programokat a vizsgált országok gyakran megelőző és/vagy párhuzamosan futó, nemzeti politikákon alapuló helyi intézkedések továbbvitelére használták (lásd pl. *Bulgaria*, 2007; *Poland*, 2004; *Latvia*, 2009;). Így például a fentebb is idézett lengyel beavatkozások első programozási időszakban az 1999-ben bevezetett nemzeti oktatási reformra épültek, a lettek az *Európai Szociális Alap (ESZA)* támogatásával teremtették meg a 2002–2005 közötti nemzeti oktatásfejlesztési programok infrastrukturális feltételeit, a bolgárok a 2006-tól induló nemzeti programjukat vették alapul a közösségi alapokból finanszírozott fejlesztések tervezésénél, illetve – mint korábban utaltunk rá – a kezdetekben hazánkban is szorosan összekapcsolódott a *Nemzeti alaptanterv* és az uniós finanszírozású programok tervezése. Fontos látnunk ugyanakkor, hogy a megelőző oktatásirányítási, szabályozási környezet az *EU*-tagságra való előzetes felkészülés miatt a legtöbb országban – így *Magyarországon* is – már eleve megfelelt a közösségi elvárásoknak.

A régió országai a vizsgált időszakban jellemzően kiemelt területként kezelték azoknak a meglévő *szakpolitikai irányoknak a feltárását*, amelyek közé a fejlesztési

⁴⁶ E kutatásban vizsgált *HEFOP* és *TÁMOP* programok is érintették e területeket.

beavatkozások érkeztek. A kapcsolódó elemzések kiterjedtek a nemzeti és az uniós politikák koherenciájára, illetve figyelembe vették a más szövetségi tagságokhoz kapcsolódó politikákat is. Vizsgálták, hogy a már megvalósult fejlesztések milyen kontextust teremtettek, illetve, hogy a párhuzamosan futó programok irányultsága mennyire segítheti az újonnan tervezett fejlesztések megvalósulását (lásd. pl. *Bulgaria*, 2007; *Romania*, 2007). Ugyanakkor az ESZA 2000 és 2006 közötti felhasználásának értékelése szerint (*London...*, 2010) az országok nem minden esetben használták ki kellőképpen a nemzeti programok közösségi forrásokkal való összekapcsolásának lehetőségét. Bizonyos esetekben – ott, ahol volt forrás párhuzamos nemzeti fejlesztések megvalósítására is – előfordult, hogy a nemzeti programok versengtek az ESZA programokkal. A *Cseh Köztársaságban* például a nemzeti és a közösségi források egymástól függetlenül támogattak hasonló, az aktív foglalkoztatáspolitikai fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységeket (*Czech...*, 2007a). Emellett *Magyarország* első programozási időszakának tapasztalatai arra is rámutattak, hogy olykor e versengés az uniós fejlesztéseken belül is jelentkezett (*Magyar...*, 2007).

A vizsgált operatív programokban két típusú implementációs megközelítéssel találkozhatunk: A *technikaival*, amikor a fejlesztésekhez kapcsolódó feladatok és felelősök számbavétele történik (2) és a *komplexitás kezelésére törekvővel*, amikor a fejlesztések gazdái stratégiai szinten azonosítják és elemzik a releváns problématerületeket és az implementáció során várhatóan megjelenő kihívásokat. Ez utóbbi kapcsán jönnek be olyan fogalmak a fejlesztési gondolkozásba, mint a kritikus tömeg, az érintettek érdekei és várható viselkedése, az abszorpciós kapacitás, vagy a szakpolitikai kontextus. Ez a megközelítés azokban az országokban jellemző inkább, ahol a fejlesztést tervezők gondolkozásának központjában a komplex rendszereken véghez vitt változások kezelésének igénye áll. Az ilyen fejlesztők által készített dokumentumok nemcsak beszélnek az implementációs problématerületekről, de rendszerint kitüntetett helyen foglalkoznak vele. Így például az egyik bolgár ESZA fejlesztést megelőző tervezési dokumentum (*Bulgaria*, 2006) bevezető két fejezete a résztvevők azonosításával és a partnerség hatásaival foglalkozik, valamint kiemelten kezeli a kapacitás, illetve az abszorpciós kapacitás kérdését. Fontos azonban megjegyezni, hogy bár a tervezési fázisban sok országban jól működik e stratégiai megközelítés, a magasabb szintű célok a végrehajtás során általában kikerülnek a szereplők látóköréből. A projektek

megvalósításának előrehaladtával operatív célok sokasága fogalmazódik meg, amelyek idővel kizárólagosságot élveznek.⁴⁷

A vizsgált dokumentumok technikai leíró, illetve komplex rendszerek kezelésére törekvő jellege öt implementációs problématerület szerepeltetésének vizsgálata mentén jól megragadható: ilyen a korábbi fejlesztések megvalósításának elemzése, az érintettek érdekeinek, feladatainak, várható viselkedésének figyelembevétele, a horizontális, illetve az ágazatközi együttműködések érzékeny tervezése, a kapacitásépítés kiemelt szerepeltetése és az idő szerepének figyelembevétele. A komplexitás kezelésére törekvő tervezési dokumentumok a *megelőző intézkedések* kapcsán nemcsak azt vizsgálják, hogy azok milyen környezeti feltételeket teremtettek, de azt is, hogy *milyen implementációs tapasztalatok* származnak a korábbi programok megvalósításából. A dokumentumokban találkozhatunk kapcsolódó általános felismerésekkel, és egy-egy problémahelyzet részletesebb feltárásával is. Előbbire példa az a több ország esetében is megjelenő tapasztalat, miszerint a legtöbb implementációs problémát a gyenge tervezési és menedzsment kapacitás okozza, utóbbit pedig jól illusztrálja annak felismerése, hogy a partnerek bevonása sokszor azért nem hozta meg a várt hatást, mert az érintettek korlátozottabb szerephez jutottak, mint amilyen szerepet be kellett volna tölteniük. Emellett megjelennek olyan elemzések is, amelyek jól látják a makro- és mikroszintű folyamatok összekapcsolódásának rendszerét. Ilyennek tekinthető például a projekt-kiválasztási mechanizmusok racionalizálását indokló problémák feltárása, mely szerint a nagyszámú pályázatok beérkezése nemcsak az adminisztratív kapacitást múlja sokszor felül, de nagyszámú csalódott pályázót is eredményez (lásd pl. *Romania*, 2007; *Latvia*, 2004; *Lithuania*, 2004).

A projekttervezési és implementációs tapasztalatok elemzése két fő típusra bontható: (1) *a saját fejlesztési tapasztalatok elemzésére* – fent erre hoztunk példákat – és (2) *a más tagállamok tapasztalatainak vizsgálatára*. A bolgár ESZA fejlesztés tervezete e két típust együttesen kezelte (*Bulgaria*, 2006). Itt a saját fejlesztési történet elemzése mellett megjelennek az ír, a cseh, a portugál és a lengyel ESZA felhasználási tapasztalatok és jó gyakorlatok is. A litvánok is más tagországok korábbi értékelési tapasztalatait idézték fel, kiemelve az abszorpciós kapacitás és a rendelkezésre álló támogatások összehangolásának, a különböző alapok közötti szinergiának és a beavatkozások belső koherenciájának szükségességét (*Lithuania*, 2004). Ezzel tehát a

⁴⁷ Forrás: Egy, a hazai uniós beavatkozásokat irányító szervezet leköszönt vezetőjének szóbeli közlése.

régióban a vizsgált időszakban a fejlesztési tudást érintően *helyenként megvalósult a tagállamokon keresztüli horizontális tanulás*.

A korábbi tapasztalatok elemzése mellett a fejlesztési stratégiák másik meghatározó jellemzője, hogy azok miként kezelik az eltérő szinten működő szereplőcsoportokat. A legtöbb tervezési és értékelési dokumentum szerint a programok komoly *társadalmi egyeztetés* mellett születtek és valósultak meg, az egyeztetések formája és a bevont szereplők köre azonban eltérő (lásd pl. *Latvia*, 2009; *Czech...*, 2007b; *Poland*, 2009). *Litvániában* a központi tervezők egy évig működtek együtt önkormányzatokkal, társadalmi, gazdasági partnerekkel, velük együtt (csoportokban) dolgozták ki az operatív programokat, illetve aktív konzultációt folytattak a prioritásokról és a tervezett intézkedésekről (*Lithuania*, 2004). A résztvevők bevonásának kérdése azonban nem korlátozódik a programokról való egyeztetésre, számos intézkedés célja a partnerek aktív szerepvállalásának erősítése. Az első szlovák operatív program (*Slovakia*, 2004) például kiemelten törekedett arra, hogy a társadalmi partnerek bekapcsolódjanak az oktatás és képzés kontrolljába és menedzsmentjébe. A régió országai a bevonás kérdését jellemzően erősen vonatkoztatták a szülők csoportjára is. Jól érzékelteti ezt az a román fejlesztési program, amelyben helyet kapott a diákok otthoni tanulási környezetének fejlesztése érdekében a szülők módszerbeli támogatása és tanítása (*Romania*, 2007).

A fejlesztési beavatkozások elméleti kereteinek feltárása során azt láttuk, hogy a közvetítő intézmények különösen fontos szerepet töltenek be a beavatkozások megvalósítása során. A régió országai kivétel nélkül foglalkoznak ezen intézmények feladatainak technológiai jellegű leírásával, általában e szintre delegálják az igazgatási, a támogatási, a kommunikációs és az ellenőrzési feladatok jelentős részét. Sok esetben e feladatok kapcsán táruul fel az implementáció mikroszintje is. Az iskolák és a pedagógusok szerepének tárgyalása kevés kivétellel a szabályozáshoz társul, olyan kötelezettségek szerepelnek itt, mint amilyen az ellenőrző látogatások lehetővé tétele. Az iskolák autonóm implementációs szerepe csak elvétve jelenik meg, elsősorban olyan regionális egységekhez kötődő feladatok kapcsán találkozhatunk vele, mint amilyen a nyilvánosság és a tájékoztatás biztosítása, a partnerség kialakítása, a szereplők visszajelzéseinek kezelése, vagy a helyi kezdeményezések támogatása. A mikroszint viselkedésére való korlátozott figyelem mutatkozik meg abban is, hogy a régió országainak stratégiai gondolkozása nem fókuszál eléggé a szervezeti tanulásra, illetve a tanulószervezetek kialakítására (lásd pl. *Slovenia*, 2004; *Republic...*, 2004; *Czech...*,

2003; *Bulgaria*, 2007). Ezzel szemben az értékelési dokumentumok már inkább foglalkoznak az iskolák és pedagógusaik önálló adaptációs szerepével, illetve általában a szereplők viselkedésével (lásd. pl. *Bulgaria*, 2006, *Nemzeti...*, 2011).

A stratégiák komplexitásra érzékeny jellegére a különböző *kapacitásépítési* elemek szerepeltetéséből is következtethetünk. A kurrikulum-fejlesztésekhez leggyakrabban eszközbeszerzés és humánkapacitás-építés kapcsolódik. A *Lett Köztársaságban* uniós finanszírozású *eszközfejlesztéssel* biztosították, hogy a tanulási infrastruktúra összhangban legyen a korábbi nemzeti oktatási program keretein belül kifejlesztett új kurrikulummal (*Latvia*, 2004). A *humán-kapacitásépítési formák* közül a legjellemzőbbek a pedagógiai, a diszciplináris, az IKT, az idegen nyelv, a távoktatás, illetve az akkreditációs felkészítések területén szervezett vezetői és pedagógus továbbképzések. Emellett találkozhatunk a módszerbeli újítások bevezetését segítő helyi tanácsadók bevonásával is (lásd pl. *Magyar...*, 2003b; *Republic...*, 2004), amely különös jelentőséggel bírhat a bonyolultabb implementációs helyzetek kezelésének kezelése szempontjából. Azonban nemcsak a pedagógusok vagy vezetők képzése és szakmai támogatása, hanem új, akár más szektorokhoz tartozó szereplők kapcsolódása, illetve az ő részvételi arányuk növelése is a humán erőforrás-kapacitás bővítéseként értelmezhető. Ilyen intézkedést hoztak többek között *Bulgáriában*, ahol a veszélyeztetett csoportok lemorzsolódása elleni küzdelem során tanácsadókat és pszichológusokat vontak be, illetve növelték a már a rendszerben lévő ilyen szakemberek részvételi arányát (*Bulgaria*, 2007). Az ilyen kapacitásnövelő intézkedések leggyakoribb formája a pályaorientációs szakemberek bevonása, melyhez sok esetben kapcsolódik speciális innovatív módszerek és didaktikai anyagok fejlesztése és terjesztése, illetve az ezeknek megfelelő eszközbeszerzés támogatása is (lásd. pl. *Republic...*, 2004; *Poland*, 2004).

A régió oktatásfejlesztési beavatkozásainak áttekintése során több tartalmi területen is találkoztunk olyan intézkedésekkel, melyek megvalósítása ágazatközi együttműködések nélkül nem képzelhető el. Emellett sok ország elemzi a különböző szektorok operatív programjainak kapcsolódási lehetőségeit, illetve a nemzeti stratégiák, programok célrendszerében, ezek átfedésében is jól kirajzolódnak az ágazatközi kapcsolódások. E kapcsolódások erősítéséhez nagyban hozzájárulhatnak például a nemzeti programokban rendszerint megjelenő horizontális célkitűzések, amennyiben ezek megvalósulásához megfelelő implementációs intézkedések rendelődnek. Az elemzett dokumentumokban ilyen volt például az információs társadalom létrehozása, az esélyegyenlőség biztosítása és a regionális fejlesztés horizontális céljához kapcsolódóan

az oktatási és szociálpolitikáért felelős tisztviselők együttműködésének kialakítása, illetve az egyes területek fejlesztési terveinek kidolgozásába és megvalósításába való kölcsönös becsatlakozás biztosítása (lásd pl. *Magyarország...*, 2004, *Bulgaria*, 2007; *Republic...*, 2004, *Slovenia*, 2004; *Slovakia*, 2004). Végül érdemes itt kiemelni, hogy néhány országban az általunk vizsgált időszakhoz kapcsolódó tervezési dokumentumok horizontális célkitűzésként olyan kiemelt közösségi figyelmet élvező implementációs sikerkritériumokat jelöltek meg, mint a fenntartható fejlődés és a partnerség kialakítása (lásd pl. *Bulgaria*, 2007; *Slovenia*, 2004). Ott, ahol ezek átívelő célként jelentek meg, jellemzően az implementációs gondolkodás áthatotta a tervezés egészét.

E kapacitásnövelési típusok tárgyalásával azonban már kiléptünk humánerőforrás fejlesztésének megszokott világából, és a szélesebb spektrumú az *abszorpciós kapacitás* területére érkeztünk. E kategóriához kapcsolható minden olyan ágazaton belüli és kívüli fejlesztés, ami a források eredményes felhasználását teszi lehetővé. Az oktatásfejlesztési beavatkozásokon belül az egyik ilyen az elszámoltathatóság és átláthatóság rendszerének kiépítése vagy modernizációja. A régió fejlesztéseinek mintegy fele irányul erre vagy érinti ezt a területet. Azok az intézkedések, melyek az elszámoltathatósági rendszer működését segítik, általában olyan beavatkozási területeket érintenek, mint amilyen a résztvevők, illetve a pedagógusok felelősségi körének a bővítése, a külső-belső értékelési rendszerek kiépítése, modernizálása, az értékelők képzése, a szükséges eszközök beszerzése, valamint a vonatkozó adatbázisok létrehozása és az eredményességi mutatók közzététele (lásd pl. *Bulgaria*, 2007; *Romania*, 2007, *Poland*, 2004). Az észtek például az első ESZA fejlesztési periódusukban a felnőtt tanulási utak követését lehetővé tévő, az élethosszig tartó tanulás megvalósulásának monitorozását elősegítő adatbázis létrehozásáról döntöttek (*Republic...*, 2004).

A helyi szintű abszorpciós kapacitás fejlesztésének egyik legfontosabb eleme a *horizontális együttműködések segítése*, az iskolák közötti és az iskolákon belüli kommunikációs csatornák működtetésének, a jó gyakorlatok megosztásának, illetve a tapasztalatcserének a támogatása. A régió oktatásfejlesztési beavatkozásainak áttekintése során találkozunk olyan intézkedésekkel, melyek önmagukban feltételeznek ilyen típusú együttműködések. Ilyen volt a bolgárok extrakurrikuláris oktatást (pl. színház és dráma, művészetek, vita klubok stb.) támogató programja, mely tanórán kívüli foglalkozások keretein belül teremtett lehetőséget arra, hogy az iskolák együtt és egymástól tanulják az innovatív módszereket. Emellett előfordulnak a jó gyakorlatok gyűjtését és megosztását segítő intézkedések (lásd pl. *Magyarország...*, 2004; *Republic...*, 2004), illetve az

együttműködések komplex rendszerét kialakító fejlesztések is. Utóbbira jó példa a lengyelek „*Learning School*” programja, ami a média segítségével a modern iskolák és a pedagógusok víziójának elterjesztését célozza meg, hangsúlyozva, hogy az ilyen együttműködés teret adhat az olyan tevékenységek elterjesztésének, mint amilyen a formatív értékelés (Poland, 2009). Az ezekhez hasonló kezdeményezések azonban viszonylag ritkák voltak a vizsgált időszakban a régióban. Talán nem túlzás azt állítani, hogy a régió legnagyobb kockázati tényezővel bíró hiányossága éppen az volt, hogy a horizontális együttműködés kialakítása, illetve a tanulószervezetek működtetése nem kapott megfelelő hangsúlyt ebben az időszakban.

A stratégiák utolsó meghatározó jellemzőjeként az idő problémakörére való érzékenységet jelöltük meg. Ez a dimenzió direkt módon kevés helyen jelenik meg a fejlesztési dokumentumokban. Leggyakrabban technikai szinten, a kitűzött határidők vagy időkeretek vonatkozásában találkozhatunk vele, illetve akkor, ha a rövid-, a közép- és hosszútávú célok jól definiáltak elkülönülnek egymástól (lásd pl. *Bulgaria*, 2007; *Latvia*, 2004; *Lithuania*, 2004). Az olyan elemekre, mint a fejlesztéseket befogadó környezet időbeli változására, illetve a fejlesztési lehetőségek terén ennek nyomán bekövetkező módosulásokra csak nagyon ritkán találunk utalásokat. Ilyen például, amikor a bolgárok más országok tapasztalatainak elemzése kapcsán megemlítik, hogy az adatgyűjtés óta eltelt idő nyilvánvalóan változásokat hozott. A régióban mikroszinttel kapcsolatos fent említett kockázatok mellett az idő problématerületének viszonylag szűk végig gondolása is komoly veszélyeket rejtett magában.

Az operatív programok és beavatkozásaik általános implementációs jellemzése jól mutatja, hogy a fejlesztések azon eszközei, amelyekkel korábban „*Az oktatásfejlesztési beavatkozások menedzselése*” című fejezet foglalkozott, kisebb-nagyobb mértékben, de az uniós társfinanszírozású programokon keresztül behatoltak a régió országaiba. Habár a tervezési és menedzsment kapacitás gyengesége miatt a kurrikulumot érintő beavatkozások csak ritkán közelítették meg az előre kitűzött célokat, és gyakran nem várt negatív hatások okoztak károkat, több helyen láthatunk arra példát, hogy a programok bizonyos területeken akár már az első programozási periódusban mérhető fejlődést eredményeztek (Kerber, 2011; Poland, 2009).

A kurrikulum fejlesztését megcélzó hazai programok

Az e kutatás során vizsgált fejlesztési programok az uniós csatlakozást követő első – 2004 és 2007 közötti – és második – 2008 és 2013 közötti – programozási szakaszokhoz kötődtek. Az első időszakban a *Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program (HEFOP)* és a *Regionális Operatív Programok (ROP)*, a másodikban a *Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP)* és a *Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program (TIOP)* beavatkozásai érintették a közoktatást. A kurrikulum formálását megcélzó fejlesztések elsősorban a *HEFOP* és *TÁMOP* keretein belül jelentek meg, illetve ezek implementálása sokszor hozzákapcsolódott a területfejlesztési programok infrastrukturális támogatásaihoz (*ROP*, *TIOP*).

Az első és a második fejlesztési periódus stratégiai irányai és oktatásfejlesztési koncepciói között nem fedezhető fel lényeges eltérés, ennek háttérében többek közt az első fejlesztési szakasz rövidegsége áll, illetve az, hogy az első időszak célkitűzései a ciklus időkereténél jóval előrébb mutattak. A projektmenedzsment vonatkozásában azonban több területen történt elmozdulás a megelőző szakasz implementációs tapasztalatai következtében. Az egyik legfontosabb változást az jelentette, hogy első időszakban az iskolák pályázhattak, míg a másodikban már lehetővé vált a fenntartói pályázás. A váltás mögött az a felismerés állt, hogy az első periódusban a lemaradó célcsoportok pályázási nehézségei révén, a fejlesztések sokszor nem kiegyenlítették, hanem tovább erősítették az egyenlőtlenségeket. A fenntartói pályázással azok az iskolák is bevonhatóak lettek, amiket korábban nem lehetett a pályázattal rendszerrel elérni. Emellett számos más implementációs újítás történt a korábbi tapasztalatokra építve. Így például több szakmai indikátort jelöltek meg, mint korábban: előírás volt többek közt, hogy a bevont tanulócsoporthok implementációban érintett tanóráinak 25%-a IKT-eszközzel támogatott tanóraként valósuljon meg. Továbbá a támogató iskolai környezet kialakítása érdekében is határozott lépéseket történtek, ez mutatkozott meg például abban, hogy a programokat megvalósító iskoláknak az indításkor az egész tantestületet bevonó tájékoztatást kellett tartaniuk a program céljairól és a kapcsolódó kihívásokról.

Az első fejlesztési szakaszban a kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások két, jól megkülönböztethető tartalmi irányba alakult ki. Az egyik, az *élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciák fejlesztése*, a másik, a *társadalmi integráció elősegítése*. Ezek közös jellemzője volt, hogy az iskolák és a pedagógusok egyre nagyobb körében próbálták elérni az egyéni és szervezeti viselkedés jelentős megváltozását. Ennek

érdekében komoly szakmai támogatási rendszert hoztak mozgásba az erőforrások jelentős részét az egyéni és a szervezeti tanulás támogatását szolgáló intézményi mechanizmusok kiépítésére és működtetésére fordítva.

A közoktatást érintő operatív programok

Az első programozási időszak fejlesztési tervezeteinek kidolgozása három évvel az uniós csatlakozás előtt kezdődött. A *tervezési folyamatokat* olyan *dinamikus kölcsönhatások* jellemezték, amelyek felkeltik az implementációs folyamatok iránt érdeklődők figyelmét. Itt ugyanis az ex-ante értékelések nem kész tervezetekre reagáltak, hanem együtt haladtak az ezeket formáló munkafolyamatokkal. Maga a helyzetelemzés, a stratégiaalkotás és a konkrét cselekvési területeket meghatározó operatív programok kidolgozása sem lineáris, hanem párhuzamos és dinamikus tervezési folyamatként valósult meg.⁴⁸ Mindez természetesen idézett elő olyan dinamikus kölcsönhatásokat, amelyek feltételezték a felmerülő kérdések több irányból történő megközelítését. Ez az interakció tette lehetővé például azt, hogy az ex-ante értékelők legyenek azok, akik összegzik a korábban megvalósult *Phare* programok tapasztalatait, illetve hogy ennek eredményei beépüljenek a *HEFOP* helyzetelemzésébe és közvetlen hatással legyenek a cselekvési területekre is (Magyar..., 2003b).

A hazai fejlesztési környezet feltérképezésének részét képezte tehát a *megelőző fejlesztési programok vizsgálata*. Ez pedig nemcsak az általuk teremtett kontextust tárta fel, de a 1994 és 2002 között *Magyarországon* megvalósult oktatás-képzési, illetve foglalkoztatási programok implementációs gyengeségeire is rávilágított. A fontosabb megállapítások között szerepelt, hogy a beavatkozási területeket és eszközöket „alulról felfelé haladva” szükséges tervezni, hogy különös jelentőséggel bír az ágazati stratégiákhoz való igazodás, a kedvezményezett célcsoportok és azok szükségleteinek azonosítása, a lehetséges forráskönyvek felállítása, az alternatív, kísérleti programok kidolgozása, valamint a megfelelő mennyiségi és minőségi mutatók felállítása (Magyar..., 2003b).

Mivel *Magyarország* már a csatlakozását megelőző „felkészülő” periódusban is az *Európai Bizottsággal* egyeztetve dolgozta ki fejlesztési irányait, a strukturális források felhasználásához kapcsolódó *tervek jól illeszkedtek hazai szakpolitikák főbb csapásvonalaihoz*. A *HEFOP* szakpolitikai környezetét formáló dokumentumok közül

⁴⁸ E mögött elsődlegesen nem stratégiai-implementációs megfontolás állt, hanem a *Nemzeti Fejlesztési Terv* helyzetelemzésének időbeli csúszása.

talán érdemes külön megemlíteni a roma népesség helyzetének javítására irányuló társadalmi befogadásról szóló közös memorandumot (Magyar..., 2003c), illetve a közoktatás középtávú stratégiáját (Magyar..., 2004). Ez utóbbi mögötti eszközrendszer-koncepció négyéves (2002-2006) *nemzeti oktatásfejlesztési rendszerben* kezelte a hazai fejlesztéseket és a közösségi forrásokból finanszírozott beavatkozásokat. Pontosabban ahol lehet, ott utóbbit az előbbi eszközöként jelenítette meg. A stratégia beavatkozási területeinek jelentős része így megfelel a *HEFOP* cselekvési területeinek, illetve a dokumentum direkt hivatkozik a *HEFOP* intézkedésekre és fordítva. Ezek direkt kapcsolatából fakadóan a középtávú stratégia háttérelmzései – például a *Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMA)* implementációjának az elemzése – is hozzájárultak a *HEFOP* kidolgozásához.

Az itt felsoroltak mellett számos más dokumentum is hatást gyakorolt e tervezetek formálására, így például már a kilencvenes évek végén készültek más tagországok *ESZA* felhasználási tapasztalataira fókuszáló háttérelmzések (lásd pl. Halász, 1998;1999a; Forgács, 1999). Ezek alapján a megvalósítási kritériumok azonosítása mellett a közösségi alapokhoz való hozzáférést meghatározó tervezési feltételek megjelölése is megtörtént még 2000 előtt (Halász, 1999b). A hazai és nemzetközi tapasztalatok elemzése többek között rámutatott az *ágazatközi együttműködések* kiemelt szerepére. Ennek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy az operatív programok szerinti stratégiastruktúra több szektort felölelő jellegéből adódóan már önmagában feltételezi az ágazatok tervezési együttműködését. A *HEFOP* kidolgozásáért például a *Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium* irányításával az *Oktatási Minisztérium*, az *Egészségügyi, Szociális és Családügyi Minisztérium* együttesen volt felelős, a tervezet kidolgozásába továbbá bekapcsolódott *Gyermek-, Ifjúsági és Sport Minisztérium*, az *Igazságügyi Minisztérium*, a *Gazdasági és Közlekedési Minisztérium*, valamint az *Informatikai és Hírközlési Minisztérium* is. Emellett bekapcsolódtak országos szintű partnerségi fórumok,⁴⁹ regionális, szociális partnerek, gazdasági, szakmai, regionális, civil, kisebbségi és női szervezetek, illetve önkormányzati szövetségek is (Magyar..., 2003b). Az irányító hatóságok egyaránt alkalmazták a direkt és lépcsőzetes felkeresési formákat. Előbbire példák azok a konferenciák, előadások, melyek keretein belül lehetővé vált az *együttműködés kiépítése*, erősítése, illetve azok a webes interaktív fórumok, melyek a (háttér)anyagok véleményezését tették lehetővé. Utóbbi pedig olyan

⁴⁹ Pl.: Országos Területfejlesztési Tanács, Országos Környezetvédelmi Tanács.

formákat jelöl, amikor közvetetten, például a települési és megyei önkormányzatok szövetségein keresztül lettek a társadalmi partnerek megszólítva. Az egyeztetések nyomon követési adatbázisa szerint a legtöbb javaslat az önkormányzatok szerepének erősítésére vonatkozott. Ezzel együtt hangsúlyosan jelent meg, hogy az egyeztetés nem lezárható folyamat, a pályázati kiírások, illetve a beavatkozások megvalósítása során is folytatódnia kell, melynek formát adhat többek között a monitoring bizottságokban való partneri részvétel. Mindezek mellett a mikroszintű szereplők – a régió egyéb tervezeteihez hasonlóan – itt is csak ritkán és elsődlegesen a technikai megközelítésű feladatleírások kapcsán szerepelnek a HEFOP-hoz kapcsolódó tervezetekben (Magyar..., 2003a,b).

Az implementáció komplexitását és bonyolultságát mutatja, hogy számos olyan problématerület koordinációja gyengének bizonyult, melyről a kapcsolódó stratégiák (Magyar..., 2003a,b) kezdetekben intelligensen gondolkoztak. A horizontális politikák megvalósítása kevésbé tudott orientáló szerepet betölteni a megvalósítás során, de gyengén koordinált terület volt a bevonás és elkötelezettség kialakítása is, mivel viszonylag nagy erőfeszítések ellenére sem alakult ki a tulajdonosi érzet a szereplők jelentős részében. Az oktatásfejlesztési beavatkozások kapcsán a tankönyvpiaci szereplők bevonásának hiánya jelent meg a legerősebben (Kerber, 2011; Expanzio, 2007). Gyengének értékelt terület volt továbbá a célok indikátorokra való lefordítása és egyértelmű kommunikációja, illetve a megelőző tapasztalatok importálása egy új megvalósítási folyamat tervezésébe (Magyar..., 2007). Ezek a deficitiek jól érzékeltetik azt a *célvesztési folyamatot*, amire fentebb utaltunk, és ami szerint a stratégiai célkitűzések a megvalósítás során egyre kevésbé képesek érvényesülni.

A HEFOP megvalósítása alatt a szakpolitikai környezetben fontos változás történt: 2005-ben elfogadták a 2007-2013 közötti időszakra vonatkozóan az *egész életen át tartó tanulás nemzeti stratégiáját* (Magyar..., 2005). A dokumentum szükségességét az Európai Bizottság jelezte, jelentősége pedig leginkább abban rejlik, hogy az ország vállalta az ebben szereplő közösségi célkitűzések és a nemzeti prioritások harmonizációját (Halász, 2006). A stratégia, hivatkozva a hazai ESZA fejlesztésekre, a közoktatás vonatkozásában a fő beavatkozási területként a korai személyiségfejlesztést, a közoktatásban az alapvető kompetenciák kiemelt kezelését biztosító komplex oktatási módszerek bevezetését, illetve a kompetenciaalapú érettségi bevezetését jelöli meg. Emellett pedig olyan fejlesztési, implementációs problématerületeket érint, mint amilyen az innováció támogatása – pl. a helyi kezdeményezések finanszírozását lehetővé tevő

innovációs alapok biztosításával – vagy a már jól ismert társadalmi partnerség és ágazatközi koordináció.

A következő fejlesztési periódus tervezői aktív kommunikációt folytattak az első időszak fejlesztőivel, illetve vizsgálták az első időszak implementációs tapasztalatait. Ennek megfelelően jelöltek meg olyan célokat, mint a *végrehajtás és a tervezés szorosabb kapcsolatának kialakítása*, a *mérhető és jól definiált célok meghatározása*, a *közreműködők teljesítményének mérése*, a *szabályozottság oldása*, és a korábbi beavatkozások *hatásmechanizmusainak feltárása*. A már korábban említett – a fennatrtói pályázáshoz és az intézményi szereplők bevonásához kapcsolódó – változtatások mellett számos egyéb konkrét területet érintett az e célok által is leírt, előremutató implementációs gondolkodás. Többek között megjelent annak igénye, hogy az érintettek körében megtörténjen a fejlesztési célok értelmezéséhez és az elkötelezettség kialakulásához szükséges *a kognitív váltás*, jöjjenek létre a problémák gyors azonosítását és a támogatások hasznosságának előzetes megítélését lehetővé tevő jelzőrendszerek, továbbá a hazánkban hagyományos fejlesztési eljárásokon túl iduljon el a *kísérletezéseken alapuló fejlesztés* (Magyar..., 2007; Magyarország..., 2007).

A kompetencia alapú oktatás elterjedését támogató fejlesztési beavatkozások

A *kompetencia alapú oktatás* fejlesztését és bevezetését célzó programok a fent bemutatott operatív programok intézkedéseiként (HEFOP 3.1 és TÁMOP 3.1) a közoktatás egészét átfogva segítették az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges képességek megalapozását. Ezek mögött már egy olyan tanulásközpontú paradigma húzódott meg, amely a fejlesztendő kompetenciákra fókuszált. Mindennek háttérében az a meggyőződés állt, hogy a kompetenciafejlesztő osztálytermi folyamatok csak akkor valósulhatnak meg, ha jelentősen átalakulnak a pedagógusok és az iskolák által alkalmazott tanulásszervezési módszerek, a tanulási környezet egésze megváltozik.

A fejlesztési koncepció ötlete a 2000-es évek elején született meg azzal a céllal, hogy nagy volumenű, mélyreható változásokat indukáljon a tanulásszervezés gyakorlatában, illetve hogy magát a fejlesztési tevékenységet is a korábban alkalmazottnál hatékonyabb, új keretek közé helyezze (Arató és mtsai., 2002). Magát a koncepciót egy négytagú fejlesztőcsapat⁵⁰ alkotta meg és fogadtatta el a minisztériummal 2002-ben. A kompetenciafejlesztés szükségességét a nagy szakmai megdöbbenést

⁵⁰ Tagjai: Arató László, Knausz Imre, Nahalka István, Pála Károly

kiváltó, a 2000-es évek elején lezajlott első *PISA*-felmérés eredményeivel indokolták. A program szakpolitikai környezetét formáló dokumentumokban (lásd pl. *Magyar...*, 2001; 2003b; 2004) megfogalmazott koncepciók is ezt az irányt erősítették, azonban a többi stratégia jelentős részéhez nem kapcsolódtak konkrét számszerűsített, indikátorokkal kifejezett célok. A koncepció nemzeti célrendszerbe integráltságát mutatja, hogy kezdetekben nem egy, hanem két pilléren állt a fejlesztés: az egyik a *NAT* felülvizsgálata és implementációja (Vass, 2004), a másik az uniós *HEFOP* volt. Viszonylag rövid idő után azonban, forráshiány miatt a *NAT*-os fejlesztési vonal lényegében leállt.

A koncepció elfogadását követően rendkívül gyors ütemű fejlesztés kezdődött: 2007-ig megtörtént az óvodai neveléstől a 12. évfolyamig használatos innovatív tartalmak, módszerek és eszközök (programcsomagok) kifejlesztése, tesztelése és elterjesztése több mint 300 intézményben. A kompetenciafejlesztő programcsomagok kidolgozói, az akkoriban itthon újdonságnak számító, tág kurrikulumértelmezésben gondolkodtak, igazodva az uralkodó nemzetközi szakmai felfogáshoz. A kurrikulum fogalmába beleértették a tanulási környezet egészét: standardokat, követelményeket, tanítási tartalmakat, taneszközöket, tanulásszervezési és értékelési módszereket. A rendszer újszerűsége folyamatjellegéből adódott, ez ugyanis a fejlesztési feladatokat nem tanévekre bontva, hanem egymásra épülő fejlődésként értelmezte. A kapcsolódó programcsomagok (lásd a 3., 7. *keretes írás*) legfontosabb elemei az egy-egy témakör felölelő, pedagógiai eljárásokat és módszereket tartalmazó modulok voltak. Ezek a helyi feltételeknek, szükségleteknek megfelelő sorrendben és formában voltak beépíthetők a hagyományos tanulási-tanítási folyamatba (Zsigovits, 2008). A program során olyan területek fejlesztése is megvalósult, amelyeknek itthon csak kevés előzménye volt, és a magyar közoktatás általános gondolkodásától távol állt. Ilyen volt a keresztintantervi programcsomagok megalkotása, vagy a szociális és az életviteli kompetencia megjelenése. Fejlesztői elbeszélések alapján kezdetekben ezek bevezetése sok iskolában ellenállásba ütközött. Utóbbiak kapcsán például gyakran előfordult, hogy a résztvevők úgy értelmezték a programot, mint ami száműzni akarja az ismereteket. Az ellenállások egyik hatékony kezelési formája volt, amikor a fejlesztők, képzők és mentorok szaktárgyi nyelven és szaktárgyi tartalmakat használva segítették a tudás új, minőségi értelmezését.

7. keretes írás

A HEFOP 3.1 keretein belül kifejlesztett programcsomagok

Lefedett területek: Szövegértési-szövegalkotási kompetencia; Matematikai kompetencia; Idegen nyelvi kompetencia; IKT (informatikai és médiahasználati) kompetencia; Szociális, életviteli és környezeti kompetencia; Életpálya-építési kompetencia; Óvodai nevelés;

Típusok: „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; „B” típus: keresztintertvi programcsomagok, amelyek az adott kompetenciát eltérő műveltségterületek tananyagába ágyazottan fejlesztik; „C” típus: a tanórán kívül, de iskolai keretek között felhasználható programcsomagok.

A pedagógiai munkát támogató rendszer: Továbbképzési programok; Tanácsadás-mentorrendszer; Online hozzáférhető kapcsolódó tartalmak (*suliNova* adatbank); Infrastrukturális-eszközbeszerzési támogatás (HEFOP 3.1.3/B pályázat).

Forrás: Zsigovits, 2008

A programcsomagok tesztelésében a HEFOP 3.1.2 pályázatot megvalósító óvodák és iskolák konzorciumai vettek részt, míg bevezetésére a HEFOP 3.1.3 pályázat keretén belül több, mint háromszázötven intézménynek volt lehetősége. A második fejlesztési periódusban a TÁMOP 3.1.4 keretein belül az adaptáló intézmények száma már meghaladta ezret is. Az kapcsolódó iskolák feladata a programcsomagok bevezetése mellett saját innovációik megvalósítása is volt. Utóbbi programelem a második programozási időszakban lett igazán hangsúlyos.

A HEFOP 3.1.3-ban érintett pedagógusok szerint az első hullámos kompetenciafejlesztő programcsomagok hozzásegítették őket a szakmai fejlődéshez. Nőtt a 6 és 12 éves életkorú diákok motiváltsága, javult a tanár-diák viszony, kevesebb kudarcélmény érte a tanulókat az órákon, a diákok közötti kommunikáció, empátia és tolerancia, a munkára való hajlandóság javuló tendenciát mutatott, kellemes iskolai légkör alakult ki, és a lemaradó, hátrányos helyzetű tanulók oktatásában is javulás volt érezhető (Kerber, 2011). Az első fejlesztési időszak kompetenciafejlesztő programjait három fő implementációs konfliktus kísérte. Egyrészt a politika által megszabott időkeret és a fejlesztéshez szükséges idő – mint sok más fejlesztés esetében – itt sem tudott egymásra találni, így sokszor nem álltak időben és megfelelő minőségben rendelkezésre az egyes szolgáltatások, eszközök és szabályozórendszer-módosítások. A legtöbb esetben a kapcsolódó képzések és a mentorálás időbeli csúszással, a résztvevők véleménye szerint nem kielégítő hatékonysággal valósultak meg. A konstrukció fontos jellemzője volt azonban, hogy a támogatási rendszer elemei szükség esetén képesek voltak helyettesíteni vagy kiváltani egymást. A *suliNova* adatbank volt az a támogatási csatorna, amely a mentorálás és továbbképzések kapcsán felmerülő problémák következtében

felértékelődött, hiszen elektronikus úton hozzáférhetővé tette a megvalósításhoz szükséges tartalmakat (*Expanzió*, 2007; *Baráth*, 2007). Ennek keretei azonban nem tették lehetővé a személyes interakciókat, ez a hiány intenzívebb iskolaközi és helyi együttműködési igény kialakulásához vezetett. A másik kiemelkedő implementációs konfliktust az okozta, hogy a tervezés során – mint korábban említettük – egy fontos érintett csoport, a tankönyvpiaci szereplők bevonása elmaradt. Ez többek között jelentősen megnehezítette, hogy az iskolák hozzáférjenek a szükséges taneszközökhöz. Végül a harmadik jellegzetes implementációs konfliktushelyzetet a sikeres tanulói továbbhaladással kapcsolatos kételyekből fakadó, gyakran elutasító szülői-pedagógusi fogadtatás jelentette.

A 2008-ban induló *TÁMOP 3.1.4* intézkedés próbakiírásnak tekintette a *HEFOP 3.1.3* programot, illetve a legtöbb célkitűzése és támogatási feltétele meg is egyezett az elődje által meghatározottakkal. Az egyik legfontosabb változás – mint korábban említettük – a fenntartók bevonása volt. Ennek értelmében a pályázatot benyújtó fenntartók kötelesek voltak beépíteni a fejlesztési célokat a helyi politikába. Ez a különös fontosságú implementációs lépés olyan intézkedési területeket vont maga után, mint a fenntartók külső támogatása, például képzések biztosításával. A fenntartók mellett ez a program egy másik, a korábban kimaradt érintett csoportot is megcélzott, a tankönyvpiaci szereplőket. A *3.1.4* keretében így már számos, a tankönyvjegyzéken található tankönyv elszámolható volt (*Országos...*, 2009). Emellett fontos változásnak tekinthető, hogy a *Nemzeti alaptanterv*be 2007-ben beépítették az *Európai Parlament* és az *Európai Unió Tanácsa* ajánlásával elfogadott kulcskompetenciákat, így a kompetencia alapú oktatás bekerült a tartalmi szabályozás rendszerébe. Ennek nyomán olyan új vagy módosított kerettantervek is készültek, amelyek igazodtak a kompetencia alapú oktatás követelményeihez, illetve a tankönyvrendelet is módosult.

A *3.1.4* további újdonsága volt a tanulószervezeti működés kiemelt támogatása. Mint korábban említettük, előírás lett a programok indításakor a teljes nevelőtestület tájékoztatása a kapcsolódó célokról és tevékenységekről. A tudásmegosztás támogatásának legfőbb megnyilvánulása a horizontális együttműködést elősegítő, a jó gyakorlatok, vagyis a már kifejlesztett, kipróbált és bevált pedagógiai módszerek cseréjére lehetőséget biztosító ún. piactér kialakítása volt. A horizontális együttműködések a szintén ezen időszakban létrehozott, *TÁMOP 3.2.2* regionális központok támogatták. Ezáltal lehetővé vált, hogy egy központi, kínálatvezérelt fejlesztés helyett, decentralizált, keresletvezérelt fejlesztés valósuljon meg, alapvetően központi

irányítással. Ezzel együtt a pályázati kiírásban a szakmai elvárások jobban körvonalazottakká váltak, mint a korábbi időszakban: a 3.1.4 több szakmai indikátort jelölt meg, mint elődje. A bevont tanulócsoporthoz érintett tanóráinak 25%-ában IKT-eszközt kellett alkalmazni, valamint legalább egy témahetet kellett az iskoláknak szervezni tanévenként. Ebben az időszakban kezdődött el az intézményi alapadatokat tartalmazó online *Fejlesztési Nyomonkövető Felület* fejlesztése is azzal a céllal, hogy átlátható, elemzhető legyen a mikroszintű megvalósítás.

Az esélyegyenlőséget támogató fejlesztési beavatkozások

A kurrikulumot érintő beavatkozások másik nagy csoportjának elsődleges célja olyan befogadó iskolarendszer és pedagógiai környezet kialakítása volt, amely biztosítja a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók számára az *integrált nevelést*, javítja továbbtanulási lehetőségeiket, társadalmi beilleszkedési esélyeiket. Hasonlóképpen a kompetencia alapú oktatás elterjesztését célzó beavatkozásokhoz, az e téma köré szerveződő intézkedések is az osztálytermi folyamatok befolyásolására fókuszáltak. Az előző intézkedésekhez képest azonban ezek lényegesen nagyobb hangsúlyt helyeztek a célirányos, helyi innovációkra. Itt egységes központi programok helyett helyi kontextusnak megfelelő, iskolaszinten kidolgozott, sajátos megoldások kerültek előtérbe.

Az intézkedés közvetlen hátterét a 2000-es évektől kezdődő, nagy médiafigyelemmel kísért, etnikai alapú szegregációval kapcsolatos események jelentették. A 2002 után a társadalmi egyenlőtlenségek kezelésének kérdése központi helyet foglalt el az oktatási ágazat szakpolitikájában, így a *HEFOP 2.1-es* intézkedés jelentősen nagyobb politikai támogatással valósult meg, mint a kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetését megcélzó program (*Szóllósi, 2012*). Az esélyegyenlőség területét a közösségi támogatások mellett jelentős hazai források is segítették, így például az integrációs normatíva (*Magyar..., 2003a*), aminek sikeres igénybevétele később a *HEFOP 2.1* program forrásaihoz való hozzáférés egyik feltételévé is vált.

A program megalkotása mögött egy olyan civil mozgalom állt, melynek főszereplői a roma esélyegyenlőségért küzdő szociológusok, emberjogi aktivisták voltak. Az ő tevékenységük kezdetekben kifejezetten a roma szegregáció és az indokolatlan fogyatékosként minősítés megszüntetésére irányult. A terület korábban is politikai támogatottsággal bírt, évek óta működött például egy olyan, felzárkóztatásra kidolgozott program, ami délutáni kiegészítő foglalkoztatásokra adott kereteket nemzeti és nemzeti normatívákból, azonban e kezdeményezések nem tudtak átütő hatást elérni. A roma

tanulók korlátozott hozzáférését a tudáshoz több hazai kutatás is igazolta, illetve az első PISA-eredmények arra is jól használhatók voltak, hogy demonstrálják a családi háttér és az iskola szerepének jelentőségét, a magyar iskolarendszer szelektivitását. Amikor a mozgalomnak sikerült minisztériumi támogatást állítani az ügyük mellé, érdekvédő tevékenységüket szükségszerűen más hátrányos helyzetű csoportokra is ki kellett terjeszteniük. Ekkor vált kiemelten fontossá a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek fogalma, ami lehetővé tette, hogy az érdeklődésük központjában lévők jól lehatárolhatók legyenek a közel akkora nagyságú, más hátrányos helyzetű csoportoktól.

Az emberjogi aktivisták kezdetekben jogszabályi módosításokban gondolkodtak. Céljuk többek között az volt, hogy az iskolák tanulói összetétele legfeljebb 25%-os eltéréssel feleljen meg a valós társadalminak. Szabályozási szinten elérték a diszkrimináció, a hátrányos elkülönítés, az indokolatlan fogyatékosként minősítés tilalmát, illetve azt, hogy a visszahelyezett gyerekek után külön normatívát lehessen igényelni. Munkájuknak köszönhetően megszigorodott a magántanulóvá válás procedúrája, és az iskolai körzethatárokat is újradefiniálták. Miniszteri támogatottsággal bekerült a szabályozásba, hogy az iskolák kapcsolódó munkáját az *Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR)* támogatja. Ez volt az a pont, ahol az emberjogi mozgalom oktatásfejlesztéssé alakult át, és szükségessé vált, hogy a „megfogalmazni, kiharcolni, képviselni” képes civil lobbisták szakmai támogatást is nyújtsanak, illetve maguk mellett tudjanak a kurrikulum világát értő szakértőket.

Az IPR az integrációs normatíva eredményes felhasználásának biztosítékeként funkcionáló, komplex kurrikulum-fejlesztési koncepcióvá vált (Magyar..., 2003a). E mögött egy olyan iskoláknak szóló dokumentum állt, ami egyrészt leírta a fejlesztés célját, másrészt az integrált nevelés intézményi bevezetésére próbált ajánlásokat tenni. Mindehhez a pedagógusok módszertani fejlesztése is kapcsolódott tizenegy területen: ilyen volt például a differenciálás, a projektoktatás vagy a drámapedagógia, ami már a HEFOP 2.1 program keretein belül létrejövő, EU-finanszírozással megvalósuló, pályázati alapon elnyerhető támogatás volt. A program tervezése során a korábbi időszak (Phare) tapasztalatai érvényesültek, emellett pedig olyan kísérleti programok indultak, melyek célja a korai iskolaelhagyás megelőzésére, a lemorzsolódás kockázatának korai felismerésére vonatkozó új módszerek kidolgozása, tesztelése volt (Megakom, 2008). A HEFOP 2.1 struktúrája különösen tagolt volt, az intézkedéshez kilenc különböző támogatási terület kapcsolódott. A programok jelezték a személyközi és intézményi

együttműködések, a jó gyakorlatok megosztásának szükségességét, továbbá a pályázati kiírások jelentős része csak konzorciumi együttműködésben volt megvalósítható.

Az a kurrikulummodell, amelyet a *2.1 program* követett, jóval távolabb állt az általánosan létező iskolai gyakorlattól, így komolyabb változtatásokat tett szükségessé, mint a *3.1-es program* modellje. A stratégiai tervezésben jelentős hangsúlyt kapott az *intézményi kontextus formálása*, így például a teljes tantestületek képzését tűzték ki célul, ezzel az egyes pedagógusról az egész iskolaszervezetre tágítva az attitűdváltás célját. A tervezők arra számítottak, hogy a helyi szintű integráció jelentős ellenállásba ütközhet, illetve hogy egy-két pedagógus elkötelezettsége nem lehet elegendő az iskola gyakorlatának megváltoztatásához. A továbbképzések után a képzők mentorálták a gyakorlati bevezetés folyamatát, ezt követően pedig az iskolák regionális szakmai műhelyekben oszthatták meg tapasztalataikat. A fejlesztéshez tehát kapcsolódott egy olyan, iskolákat magába foglaló hálózat létrehozása, amely az integrált nevelést támogatta. Emellett a program lehetővé tette, hogy az intézmények külső szakembereket, pszichológusokat, logopédusokat alkalmazzanak. A befogadó intézményi feltételrendszer e nélkülözhetetlen feltételének biztosítása egyben lehetővé tette az ágazatközi kapcsolódást, illetve tanulást is.

Az intézkedésekkel azokat a társadalmi szereplőket is el kívánták érni, akik jelentős hatással lehetnek a fejlesztések megvalósítására. E célcsoportba tartoztak többek között a helyi döntéshozók, a szülők, a média képviselői, a szociális munkások, a kistérségi koordinátorok és a civilszervezetek képviselői is. Az ő bevonásuk az iskolák kötelezettsége volt, projekthez kapcsolódásuk formája pedig többek közt az e célra szervezett érzékenyítő tréningeken való részvétel volt. A fejlesztés emellett a felsőoktatást is megcélozta, kapcsolódó módszertani képzések egyetemi alapképzésekbe is becsatornázódtak.

A *HEFOP 3.1* és a *2.1* programok közös támogató rendszerre épültek, mindkettő eljárásgyűjteményét a *suliNova* adatbank adta. A *2.1* program gondozói itt az intézményi jó gyakorlatokat és a legprogresszívebbnek gondolt nemzetközi szakirodalmakat tették hozzáférhetővé magyar nyelven. A két program között erős tartalmi kapcsolat volt: a *2.1* programokat kidolgozó szakemberek vizsgálták a *3.1-es* programcsomagokat abból a szempontból, hogy érzékenyek-e az esélyegyenlőség problémájára, illetve javaslatokat tettek ennek érvényesítésére. A két program azonban nem azonos integrációs megközelítést alkalmazott, a *3.1* fejlesztők elsősorban a *2.1* intézkedéstől független,

gyógypedagógus szakértőkkel működtek együtt, építve ezáltal a különböző integrációs megközelítések együttes alkalmazásának előnyeire (Szöllősi, 2012).

A program menedzsmentproblémái lényegében megegyeztek a HEFOP 3.1 programéval, hangsúlyos volt például az időbeli csúszás és az indikátormutatók érvényességének kérdése. A kompetencia alapú oktatás koncepciójához hasonlóan az estélyteremtő oktatás célja is átöröklődött a következő programozási periódusra. A kapcsolódó intézkedések (TÁMOP 3.3, 3.4) megvalósítására biztosított források jelentősen kibővültek, továbbá itt az intézkedések még határozottabban fókuszáltak a (halmozottan) hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására.

A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tipológiája

A programgazdákkal folytatott beszélgetések, a fejlesztési dokumentumok és a korábbi programértékelések arra mutattak rá, hogy néhány programsajátosság jelentős hatással lehet arra, képesek-e a beavatkozások változásokat elérni a tantermi folyamatokban. Így a hatásmechanizmusok intézményi szintű feltárása során kiemelt figyelmet fordítottunk a karakterjegyek és a programok implementációja közötti összefüggésekre. Az alábbiakban néhány olyan karakteres programsajátosságot mutatunk be, melyek mentén a mintába tartozó fejlesztéseket csoportokba soroltuk.

A programok egyik meghatározó sajátossága, hogy inkább modernizáló, vagy inkább egyensúlyteremtő beavatkozásként értelmezhetők-e. A modernizáló programok lényege a mindennapi pedagógiai folyamatok általános megújítása, a megszokott rutinok átalakítása, míg az egyensúlyt teremtő programok megoldatlan problémákra próbálnak választ adni. A HEFOP 3.1 és TÁMOP 3.1 kóddal kezdődő programok, melyek a pedagógiai gyakorlat általános megújítását tűzték ki célul a kompetencia alapú oktatás megerősítése által, az előbbi kategóriába sorolhatók. Míg a társadalmi integrációt elősegítő HEFOP 2.1 és TÁMOP 3.3, 3.4 kezdeményezések, egyensúlyteremtő beavatkozásként értelmezhetők.

A mintánkba tartozó programok esetében a modernizáló és az egyensúlyteremtő beavatkozási csoportok kialakítása egyben tartalmi területek szerinti osztályozást is jelent. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy mindegyik beavatkozáscsoport hozzájárult a másik célkitűzésének megvalósításához is. A társadalmi integrációt támogató helyi fejlesztések rendszerint építettek a célcsoportba tartozó diákok kompetenciáinak erősítésére, míg a kompetencia alapú oktatást támogató programok jelentősen

elősegítették a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját. Az általunk vizsgált beavatkozások esetében jelentős implementációs eltéréseket figyelhettünk meg a kompetencia alapú oktatást és az esélyegyenlőséget támogató programcsoportokon belül lehatárolható tartalmi területek között is. Mint később látni fogjuk, a résztvevők szerinti programhatások jelentős eltérést mutatak aszerint, hogy a bevezett fejlesztések a szövegértés-szövegalkotás, a matematika, az idegen nyelv, vagy a természettudományi területeket, illetve a sajátos nevelési igényű vagy a hátrányos helyzetű tanulók integrációját érintették.

A programtípológia kapcsán kiemelt jelentőségű, hogy a beavatkozásoknak milyen a társadalmi-politikai beágyazottságuk, támogatottságuk. A modernizáló-kompetenciafejlesztő, illetve az egyensúlyteremtő-esélyegyenlőségi programok e dimenzió szerint is jól elkülöníthető csoportokat alkottak. Mint fentebb bővebben kifejtettük, e két csoportot sajátos *szakpolitikai környezet* jellemezte: az esélyegyenlőségi programok megvalósítását inkább kísérte kiemelt politikai figyelem és támogatás, mint a kompetencia alapú oktatás elterjesztésére törekvőkét. Előbbi kapcsán érdemes kiemelni, hogy behatolásuk a tantermi folyamatok világába a megoldáskeresés csupán egyik lépése volt, melyhez hozzákapcsolódtak egyéb eszközök, így például a célirányos szabályozó és ösztönző rendszer létrehozása is.

Végül, a kurrikulumot érintő fejlesztések tipizálása kapcsán figyelembe vettük, hogy azok *mekkora szabadságot hagynak a megvalósítóknak*. Ezzel kapcsolatban két fontos kérdés merül fel: egyrészt, hogy a programok mennyire egyértelműek, másrészt, hogy mennyire körvonalazott az osztálytermi gyakorlatok kívánatos iránya. Előbbi szerint megkülönböztetjük a céljaikat és előírásaikat tekintve a helyi szintű értelmezésnek kis szabadságot hagyó, valamint a központi elvárások változatos értelmezését megengedő programokat. E karakterjegy szerint az első és második programozási időszak beavatkozási jelentősen eltérnek egymástól: a második ciklusban a központi célok és előírások egyértelműbbé váltak, így például – mint korábban említettük – a megelőző periódushoz képest megnövekedett a szakmai és az implementációs folyamatok minőségét biztosító indikátorok száma.

A helyi szint implementációs szabadságához kötődő második kérdés szerint megkülönböztetjük azon beavatkozásokat, amelyek az osztálytermi gyakorlatot egy meghatározott irányba kívánják terelni, és azokat, amelyek jelentős szerepet szánnak a helyi szintű innovációknak. A hűséges implementációt elváró programok jellemzően a központi fejlesztés által létrehozott tanulásszervezési eljárások elterjesztését kívánják

elérni, az implementációs folyamatot részletes módszertani segédletek támogatják, valamint a kapcsolódó elvárások a lehető leginkább tisztázottak. Ezzel szemben az adaptív programok a helyi tudásra építenek, a lokális innovációk keletkezését támogatják. Bár utóbbihoz is kapcsolódnak módszerbeli támogatások, azok a saját intézményi programok magas színvonalú megvalósítását hivatottak segíteni. A mintába tartozó beavatkozások közül a kompetenciafejlesztő programok jellemzően központi fejlesztésű programcsomagok implementálását tették szükségessé, míg az esélyegyenlőségi programok esetében a fejlesztések helyi szinten kidolgozott innovatív eljárásokra épültek. *A programok hűsége*, illetve *adaptív jellege* időben is jelentősen változott: a második időszak beavatkozásai (*TÁMOP*) jellemzően az adaptív irányba mozdultak el, azaz a központi menedzsment ebben a ciklusban nagyobb hangsúlyt fektetett a helyi szintű potenciál és tudás kiaknázására, mint az első periódusban indított fejlesztési programok (*HEFOP*). Ebből az is következett, hogy a második időszakban azon intézményeknek is fontos feladatuk volt saját innovációik fejlesztése, illetve más iskolák újításainak adaptálása, amelyek meghatározott központi fejlesztésű programok bevezetésére vállalkoztak.

Az általunk vizsgált programokat, összhangban a fentiekkel, több csoportba sorolhatjuk (lásd 17. táblázat). E kategorizálás a programok összehasonlítását szolgálja: azt jelzi, hogy egy adott tulajdonság mely kezdeményezések esetében volt erősebb, ugyanakkor nem jelenti azt, hogy az adott tulajdonság tisztán jellemezné a megjelölt beavatkozásokat. Mint korábban is hangsúlyoztuk, a modernizáló programok is hozzájárultak az egyensúlyteremtéshez és fordítva, a hűséges implementációt elváró programok is tartalmaztak adaptív elemeket, az egyértelmű célrendszerek esetében is számos olyan elvárás volt, mely a helyi szinteken egymástól jelentősen eltérő módon volt értelmezhető, illetve a normál politikai környezet is támogatta és elvárta a fejlesztések sikeres megvalósítását.

17. táblázat
A vizsgált programok tipológiája a fejlesztés jellemzői alapján

Jellemzők		Modernizáló (kompetenciafejlesztő)		Egyensúlyteremtő	
		Kiemelten támogató politikai környezet	Normál politikai környezet	Kiemelten támogató politikai környezet	Normál politikai környezet
Hűségese implementáció	Egyértelmű célrendszer	/	TÁMOP 3.1...	/	/
	Többértelmű célrendszer	/	HEFOP 3.1...	/	/
Adaptív implementáció	Egyértelmű célrendszer	/	/	TÁMOP 3.3..., 3.4...	/
	Többértelmű célrendszer	/	/	HEFOP 2.1...	/

A kutatásban részt vett intézmények és pedagógusok főbb jellemzői

E fejezetben a kérdőíves adatgyűjtés és a terepmunka intézményeinek, pedagógusainak, adatbázisainak néhány meghatározó sajátosságát ismertetjük. Olyan jellemzők bemutatása történik itt, amelyek azt illusztrálják, mennyire reprezentálhatja e kutatás mintája a magyarországi, illetve a hazai fejlesztési programokban részt vevő iskolák és pedagógusok körét. Az iskolák szintjén többek között a megvalósított fejlesztési programokra, az *Országos kompetenciamérésen* elért eredményekre, míg az egyes pedagógusok esetében a szaktárgyi területekre és az életkorra térünk ki. A terepmunkákba bevont intézményekről emellett rövid, átfogó ismertetést is ad e fejezet.

A kérdőíves adatfelvétel adatbázisai és a résztvevők jellemzői

Az elektronikus kérdőívvel és a kérdezőbiztosok segítségével folytatott adatgyűjtésből származó vezetői és pedagógus válaszokból összesen négy adatbázis született: a két adatfelvételi eljárásból származó adatokat egyaránt magában foglaló vezetői és pedagógus adatbázisok, valamint a kizárólag a kérdezőbiztosok által felkeresett iskolák és pedagógusok adatait tartalmazó adatbázisok (lásd 18. táblázat). Előbbiek arra a mintegy negyven kérdésre kapott válaszokat foglalják magukban, amelyek azonosak voltak mindkét megkeresési forma során, míg utóbbiak a szűkebb körben lezajlott, ám bővebb terjedelmű, kérdezőbiztosok közreműködésével kitöltetett kérdőívek válaszait tartalmazzák.

18. táblázat

A kérdezőbiztosokkal folytatott és az elektronikus kérdésből származó adatbázisok

Adatbázis	A vonatkozó kérdőívből nyert változók alapja	Kapcsolt változók			Elemsszám
Intézményi (összesített)	Vezetői válaszok	Aggregált pedagógusválaszok	OKM-adat	KIR-adat	591
Pedagógus (összesített)	Pedagógusválaszok	A vezetői kontextusra vonatkozó válaszok	OKM-adat	KIR-adat	1 313
Intézményi (kérdőbiztossal felvett)	Vezetői válaszok	Aggregált pedagógusválaszok	OKM-adat	KIR-adat	70
Pedagógus (kérdőbiztossal felvett)	Pedagógusválaszok	A vezetői kontextusra vonatkozó válaszok	OKM-adat	KIR-adat	197

Magyarázat: OKM-adat = az Országos kompetenciamérés iskolaszintű adatbázisából nyert, eredményességre vonatkozó adat; KIR-adat = a Köznevelés Információs Rendszerből nyert (a tanulói létszáma, a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű diákok arányára vonatkozó) adat.

Az *adattisztítás* során a pedagógusok esetében figyelmen kívül hagytuk azokat a beérkező kérdőíveket, amelyek felhasználását a válaszadás végeztével a megkérdezettek nem hagyták jóvá. A vezetői kérdőívek esetében csak azokban az esetekben használtuk fel a nem véglegesített kérdőíveket, ha az adott intézményből több pedagógus is küldött vissza jóváhagyott kérdőívet. Ezek felhasználására azért került sor, mert a vezetői kérdőívből voltak kinyerhetőek azok az adatok, amik az intézményi kontextust mutatták be, ezek felhasználása nélkül a véglegesített pedagógus-kérdőívekből kevesebb adatot lehetett volna mély elemzéseknek alávetni. Az adattisztítás során ezen túlmenően csak az egyértelműen beazonosítható elütéseket javítottuk.⁵¹

A vezetői és a pedagógus-adatfájlok egyesítése lehetővé tette, hogy a vezetői adatfájlok kiegészüljenek a megkérdezett vezetőkkel azonos intézményben dolgozó pedagógusok aggregált válaszaival, illetve hogy a pedagógus-kérdőívekben szereplő változókhoz hozzákapcsolódjanak a vezetői adatbázisok kontextus változói.⁵² Így az 591 és a 70 elemszámú adatbázisokban a vezetők válaszai kiegészülnek a szervezetükben dolgozó pedagógusok aggregált adataival. Az 1 313 és 197 pedagógus esetet tartalmazó adatbázisok esetében pedig a pedagógusválaszokhoz kapcsolódnak hozzá a munkahelyi környezetre vonatkozó, vezetőktől származó adatok.

A következőkben elsődlegesen az 591 és az 1 313 elemszámú adatbázisokra fókuszálunk. A kérdezőbiztosok segítségével felvett információkat egyrészt a kiegészítő 20

⁵¹ Az adattisztításban Szöllősi Tímea és Vida Júlia kiemelt szerepet töltött be: az ő munkájuknak köszönhető az elemzésből kieső rekordok kiválogatása, az adatbázis hibáinak javítása, melyet a témavezetővel és jelen értekezés szerzőjével való konzultációk mentén végeztek el.

⁵² Mint korábban említettük, az OM- és a KIR-azonosítók felhasználása tette lehetővé a kérdőívek kapcsolását.

kérdésre kapott válasz feldolgozása során alkalmazzuk, másrészt ezeket használtuk kontrollmintaként a programhatások vizsgálatakor. Utóbbira azért volt szükség, mert az elektronikus úton adatokat szolgáltató iskolák esetében feltételezhető, hogy a programok iránt inkább elkötelezett pedagógusok és iskolák válaszoltak, illetve a nyitott kérdéseinkre kapott információkból arra is következtethetünk, hogy a mintában van egy jól elkülöníthető csoport, akik a programok megvalósítása során tapasztalt nehézségeik kommunikálása végett dönthettek a válaszadás mellett. Mivel az kérdezőbiztosok segítségével azokat az iskolákat kerestük fel, ahonnan önként nem érkeztek válaszok megelőzően a kérdőívünkre, ez a szűkebb intézményi kör lehetővé tette, hogy néhány különösen fontos összefüggés kapcsán kis számú kontrollmintán is elvégezzük elemzéseinket.

Az adatbázisok lehetővé tették olyan *alminták* lehatárolását, amelyekben a különböző típusú programokban részt vett iskolák és pedagógusok nagyobb számban jelennek meg. Miután a vizsgált programok két fejlesztési ciklushoz köthetőek, és az ezek kapcsán kitöltött kérőívek aránya hasonló (lásd 19. táblázat), így lehetőség nyílt a programozási időszakok összehasonlító elemzésre is. A megkérdezett vezetők 47%-a az első, míg 53%-a második időszakra vonatkozóan adott választ kérdőívünkre. Ez az arány csak kevésbé változik, ha a *HEFOP* és *TÁMOP* programok megoszlását (45%, 55%) vizsgáljuk. A 70 iskolát tartalmazó szűkebb mintában fordítva alakult a programok aránya: a vezetők 54%-a adott választ *HEFOP*-os, míg 46%-a *TÁMOP*-os programra vonatkozóan.

19. táblázat
Az elemzett kérdőívek száma fejlesztési programokként (összesített adatbázisok)

Megjelölt programok (2004–2007)	Igazgatói kérdőívek	Pedagógus-kérdőívek		Megjelölt programok (2008–2013)	Igazgatói kérdőívek	Pedagógus-kérdőívek	Összesen		
HEFOP 2.1.2	11	26		TÁMOP 3.1.4	203	502	Igazgatói kérdőívek	Pedagógus-kérdőívek	
HEFOP 2.1.3	1	0		TÁMOP 3.1.6	2	1			
HEFOP 2.1.4	1	3		TÁMOP3.2.11	3	4			
HEFOP 2.1.5	37	87		TÁMOP 3.3.2	35	93			
HEFOP 2.1.6	26	55		TÁMOP 3.4.2	2	6			
HEFOP 2.1.8	12	26		TÁMOP 3.4.3	4	12			
HEFOP 3.1.2	32	80		TÁMOP 3.4.4	2	7			
HEFOP 3.1.3	109	268		Egyéb TÁMOP program	14	19			
HEFOP 3.1.4	2	5		Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP program	19	20			
Pedagógiai fejlesztéssel járó ROP program	1	0							
Összesen	232	550			284	664			
Beazonosítható a megvalósított program								516	1 214
Nem egyértelműen beazonosítható a megvalósított program								75	99
Összesen								591	1 313

Megjegyzés: a programok beazonosítását több változónk is lehetővé teszi. Az itt megjelenített adatok a következő, mind a négy kérdőívünkben megjelenő, záró ellenőrző kérdésre adott válaszok alapján születtek: „A fejlesztési programra vonatkozó kérdések esetében a kérdőív kérdéseire adott válaszok a fejlécben megjelölt alábbi fejlesztési programhoz kapcsolódnak. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.” Az e kérdés alapján nem beazonosítható kérdőíveket szükség esetén más változók nyomán azonosítani tudtuk volna, de az elemszám nagysága elegendőnek bizonyult a szükséges elemzésekhez, így nem vállaltuk a különböző változókból származó adatok összesítésével járó bizonytalanságokat.

A feldolgozható válaszok alapján az integráló programokra vonatkozó adatbázisok jelentősen kisebb elemszámúak, mint a kompetencia alapú oktatás elterjedését célzó programokhoz köthetők (lásd 20. táblázat), de előbbi nagysága is megengedte a megvalósítási sajátosságok elemzését. Bár eredetileg nem volt tervben a kurrikulum fejlesztésére vonatkozó elemet tartalmazó, ám elsősorban infrastrukturális fejlesztések vizsgálata, elektronikus adatfelvétel kiterjesztésével lehetővé vált, hogy 20 ROP vagy TIOP programot megvalósító iskolai eset is erősítse az osztálytermi folyamatok formálódásának elemzését.

20. táblázat
Az iskolák eloszlása programtípusok szerint (intézményi összesített adatbázis)

Programtípus	Az intézmények száma	Megoszlás (%)
Esélyegyenlőséget támogató	127	21,5
A kompetencia alapú oktatás elterjedését támogató	349	59
Infrastrukturális, pedagógiai fejlesztéssel járó	20	3,4
Egyéb	20	3,4
Nem egyértelműen beazonosítható	75	12,7
Összesen	591	100,0

A kutatás szempontjából meghatározónak tűnt, lehet-e megfelelő almintákat képezni aszerint, a programokat mely területeken (lásd például szövegértés-szövegalkotás, matematika) vezették be a pedagógusok. Az esettanulmányok arra mutattak rá, hogy markáns különbségek rajzolódhatnak ki az érintett fejlesztési területek mentén. 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 (lásd 21. táblázat).

21. táblázat

Az integráló és a kompetenciafejlesztő programról kérdőívet kitöltő pedagógusok száma⁵³

Terület	A pedagógusok száma
Kompetenciafejlesztés – szövegértés-szövegalkotás	523
Kompetenciafejlesztés – matematika	422
Kompetenciafejlesztés – szociális kompetenciák	286
Kompetenciafejlesztés – idegen nyelv	137
Sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése	207
Hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése	286
Egyéb terület	170

Az OKM adatbázisból kiindulva, a minta iskoláinak átlagos tanulói összlétszáma és a hátrányos helyzetű diákok aránya nagyjából megfelelt az adatfelvétel időszakában az országos szintet jellemző adatoknak: a vizsgálatban részt vevő iskolák több, mint 25%-a 100 és 200 közötti tanulóval dolgozott, átlagosan 349 diákot fogadott, ami erősen közelített az országos 330 fős tanulói létszámhoz. A mintába tartozó intézmények körében a hátrányos helyzetű (HH) diákok aránya átlagosan 33,8% volt, ami ugyancsak alig tért el az országos 32,6%-os átlagtól. A kutatás keretein belül esélyegyenlőségi programról nyilatkozó intézményekben a HH-helyzetű diákok átlagos aránya azonban számottevően meghaladta (43,4%), míg ahol a kompetencia alapú oktatást támogató fejlesztések megvalósításáról töltöttek ki kérdőívet, alulmúlta (29,4%) ezt az arányt. Természetesen az intézmények egy meghatározó hányada nem pusztán azt az egy uniós fejlesztési programot valósította meg, amelyre vonatkozóan válaszolt: a vezetők 22%-a jelezte, hogy mindkét programtípusban érintett volt az intézményük.

⁵³ Összesített pedagógus adatbázis.

22. táblázat

Tanulói összlétszám és a hátrányos helyzetű diákok aránya a mintában és országosan

Adatbázis	Átlagos tanulói összlétszám	Szórás	Intézmények száma	HH átlagos aránya (%)	Szórás	Az intézmények száma
OKM	330	227	3 219	32,6	0,264	2 905
Intézményi (elektronikus úton felvett)	349	227	562	33,8	0,257	529
Adatbázis	Tanulói összlétszám		Intézmények száma	HH arány (%)		Intézmények száma
	-tól	-ig		-tól	-ig	
Intézményi (elektronikus úton felvett)	30	100	45	0	10	52
	101	200	143	11	20	94
	201	300	89	21	30	83
	301	400	80	31	40	79
	401	500	69	41	50	70
	501	600	54	51	60	42
	601	700	37	61	70	36
	701	800	23	71	80	21
	801	900	11	81	90	22
	901	1 000	6	90 felett		30
	1 000 felett		5			
	Összesen		562	Összesen		529

A hét régió mindegyikéből érkeztek vissza elemzésre alkalmas elektronikus kérdőívek, viszonylag kiegyensúlyozott mértékben. A válaszadó iskolák 10,8%-a fővárosi, 18,8%-a megyeszékhelyen, 37,3%-a városban, míg 33,1%-a községben működött. Összevetve az országos mutatókkal, a mintában kevesebb budapesti (országos átlag 14,4%) és megyeszékhelyen működő (országos átlag 19,8%) intézmény található, a városi iskolák aránya nagyjából megegyezik az országossal (országos átlag 37,1%), míg a községi iskolák némiképp felülreprezentáltak (országos átlag 28,7%). Ennek hátterében az állhat, hogy sok fejlesztés kifejezetten a kisebb településeken működő intézményeket célozta meg. A kérdezőbiztosok által felkeresett 70 iskolára kiterjedő adatbázisban ezzel szemben felülreprezentáltak a fővárosi és a megyeszékhelyi intézmények (sorrendben 19% és 32,3%), illetve az országosnál kisebb arányban fordul elő városi és községi iskola (sorrendben 25,8% és 22,6%). Ennek hátterében a személyes lekérdezés operatív menedzsmentje állt.

Gimnáziumok, szakközép- és szakiskolák egyaránt szerepelnek a mintában, a többséget azonban, az általános iskolák adják (69,5%, meghaladva az országos 60,3%-os átlagot) (lásd 23. táblázat), a 70 intézményes mintában ennél is nagyobb az általános iskolák aránya (85,5%). Az intézmények 11%-át azonosította vezetője továbbtanulást támogató elitiskolaként, 37%-át a hátrányos helyzetű tanulókra, míg 35%-át a sajátos

nevelési igényű tanulókra koncentrálóként. A válaszadók 16,4%-a jelölte, hogy iskolájára jellemző a reformpedagógiai szemléletű, alternatív profil, a munka világa igényeire pedig az intézményi menedzsment 13%-a figyelt kiemelten. A többség szerint (72,8%) az intézményi profilokban a vizsgált programok bevezetése óta nem állt be jelentős változás. Az elmúlt tíz évben saját, a központi mintától jelentősen eltérő helyi tantervet az iskolák 23%-a dolgozott ki.

23. táblázat
Az iskolák száma iskolatípusok és régiók szerint (összesített adatbázis)

Iskolatípus	Az iskolák száma	Régió	A válaszadó iskolák száma	A nevelőtestület létszáma	A válaszadó iskolák száma
Általános iskola	411	Budapest	55	50 alatt	411
8 évfolyamos gimnázium	9	Közép-Magyarország	46	50 és 100 között	155
6 évfolyamos gimnázium	20	Közép-Dunántúl	65	100 felett	7
4 évfolyamos gimnázium	32	Nyugat-Dunántúl	70		
Szakközépiskola	35	Dél-Dunántúl	54		
Szakiskola	3	Észak-Magyarország	79		
		Észak-Alföld	74		
		Dél-Alföld	67		
Összesen	510	Összesen	510	Összesen	583

A nevelőtestületek többsége (71%) 50 fő alatti, tagjainak közel fele (46%) középkorú – 56%-uk 45 és 55 éves közötti volt a kérdőív kitöltésekor –, 89%-uk nő, és 27%-uk rendelkezett egyetemi vagy magasabb végzettséggel. Az igazgatók esetében is az előbbi korosztály dominált (56%), körükben valamennyivel több a férfi (33%), és 46%-uk magasabban kvalifikált. A vezetők 40,1%-a dolgozott 20-30 éve abban az iskolában, amiről a kérdőívet kitöltötte, 37%-a ennél kevesebb ideje. A vezetők 68%-a kevesebb, mint tíz éve vezette az intézményt. A mintát alkotó iskolákban átlagosan a nevelőtestület 21%-ának volt valamilyen formális vezetői feladata.

Az oktató-nevelő munka szempontjából nemcsak az életkori összetétel, hanem a tanárok szakmában töltött gyakorlati, illetve az egy iskolához kötődő tanítási idejének hossza is meghatározó lehet. A mintában 41%-nyian 21–30 éve voltak a pályán, 29%-nyian kevesebb, mint 20 éve, 30%-nyian pedig több mint 30 éve. Legtöbb válaszadó pedagógus (37%) 21–30 éve dolgozott ugyanabban az intézményben, 17%-uk kevesebb, mint 11 éve, 11–20 éve 31%-uk, több mint 30 éve pedig 15%-uk. A válaszadó pedagógusok 69%-a öt vagy annál kevesebb tanulócsoporthoz tanított a kérdőív

kitöltésekor, legtöbbször az 5–8. évfolyamokon (41–43%). Az adatok több tantárgy esetében is lehetővé tették megfelelő nagyságú almintákon célzott elemzések folytatását (lásd 24. táblázat). A programok hosszú távú hatása szempontjából különösen fontos, hogy a mintába tartozó iskolákban az adatfelvételt megelőző években a vezetői válaszok alapján átlagosan 13%-os volt az éves fluktuáció, és a nevelőtestület fele vett részt a kötelezőnél több továbbképzésen.

24. táblázat
A megkérdezett pedagógusok száma a tanított tantárgyak szerint

Tárgy	Pedagógus	Tárgy	Pedagógus
Biológia / Egészségtan	72	Informatika	129
Dráma	57	Kémia	79
Ének-zene	188	Környezetismeret	245
Erkölcstan / Etika / Hittan	155	Magyar nyelv és irodalom / Kommunikáció	579
Filozófia	6	Matematika	548
Fizika	86	Rajz és művészettörténet / Vizuális kultúra / Mozgókép-kultúra és médiaismeret	278
Földrajz	77	Technika / Életvitel és gyakorlat	292
Hon- és népismeret	57	Természetismeret	138
Idegen nyelv	195	Testnevelés / Tánc és mozgás	250
		Történelem / Társadalmi és állampolgári ismeretek	174

Amint azt említettük, az adatok lehetővé tették a tanulók *Országos kompetenciamérés*en elért eredményeinek vizsgálatát. Az elemzések alapjául a kutatás egésze során a nyolcadik évfolyamosok szövegértési mutatói szolgáltak. A vizsgált programok beavatkozási területeinek közös jellemzője, hogy mindegyik hatni kívánt a kompetenciaterület fejlődésére. A választást emellett az is indokolta, hogy itt állt rendelkezésre a legtöbb adat. Azon iskolák esetében, ahol 2004 és 2007 közötti programokat valósítottak meg, a 2005/2006-os tanévben mért adatokkal számoltunk. Ezt egyrészt az indokolja, hogy az intézmények 94%-a 2005-ben vagy később kezdte el a megvalósítást, másrészt az, hogy a megelőző tanévben nem történt adatfelvétel. A programokat 2008-tól megvalósító intézmények esetében a 2007/2008-as tanévben mért adatokkal dolgoztunk. Az e csoportba tartozó intézmények 13%-a 2008-ban, 56%-a 2009-ben, 20%-a 2010-ben, 12%-a pedig ennél később kezdte el a vizsgált programok megvalósítását. A vizsgált iskolák teljesítményei a programok kezdetekor kismértékben az országos átlag alatt voltak (lásd 25. táblázat). Tekintettel arra, hogy a fejlesztési beavatkozások jelentős hányada hátrányos helyzetű és alulteljesítő iskolákat célozott meg, ez az eltérés természetesnek tekinthető.

25. táblázat

Az 8. évfolyamos kompetenciamérés átlagos iskolaszintű szövegértési pontszáma a fejlesztési programokban résztvevők és az iskolák teljes körében, 2006 és 2008

Adatbázis	2006			2008		
	Átlagos pontszám	Szórás	Az iskolák száma	Átlagos pontszám	Szórás	Az iskolák száma
OKM	504,3	60	1920	506,4	55,5	2329
HEFOP-os intézmények – intézményi (elektronikus úton felvett)	497,4	53	140			
TÁMOP-os intézmények – intézményi (elektronikus úton felvett)				501,5	43,8	207

A kutatáshoz kapcsolódó iskolák és pedagógusok a legtöbb szempont szerint alkalmas mintát képeztek a programok hatásmechanizmusainak feltárásához.⁵⁴ A kezdeti elemzésekben a fent bemutatott tényezők mentén vizsgáltuk a programok megvalósítását, majd ezt követően tértünk át bonyolultabb összefüggések megragadására inkább alkalmas analízisekre.

A komplex terepmunkába bevont iskolák jellemzői

Mint korábban említettük, nyolc iskolában végeztünk intenzív esetelemzést (lásd 16. táblázat). Ezek során átlagosan négy napot töltünk egy intézményben. Interjúkat készítettünk pedagógusokkal, a vezetőkkel, diákokkal, szülőkkel és egyéb partnerekkel, órákat látogattunk, valamint iskolai dokumentumokat gyűjtöttünk. 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 erős emocionális környezet.⁵⁵

Három iskolában *TÁMOP* programot vizsgáltunk, míg ötben a *HEFOP* idején megkezdett fejlesztés megvalósulását tártuk fel. A *HEFOP*-os iskolák magasabb számát az indokolta, hogy feltételezésünk szerint a korábban elindított fejlesztések esetében jobban megragadhatóak az idővel kibontakozó mechanizmusok, a tartós hatás elemzése, illetve sikeresebb a kontextusban bekövetkező változások vizsgálata. Öt iskolában vizsgáltunk kompetenciafejlesztő, míg háromban esélyegyenlőséget támogató programot, azaz a vizsgált esetek közül a kompetenciafejlesztő programok domináltak. Ennek

⁵⁴ A területi korlátok miatt az értekezésben nincs lehetőség minden elsődleges változó bemutatására, bár ezek megismerése is különösen érdekes lehet a téma iránt érdeklődők számára. Ezek az OTKA kutatás átfogó kutatási jelentéséből (Fazekas, 2016) megismerhetők.

⁵⁵ Az esettanulmányok a *Mellékletben* található „Esettanulmány protokoll” alapján készültek.

háttérben az áll, hogy egy területileg megosztó, szakképző intézményt tartalmazó, illetve a makro- és mikroszint direkt összekapcsolását példázó, programcsomag-tesztelő intézmények (HEFOP 3.1.2) tapasztalatainak vizsgálatára alkalmas mintát gondoltunk itt megfelelőnek.

Bár minden intézmény esetében megjelöltünk egy adott programot, amire vizsgálatunk irányult, a meglátogatott intézmények meghatározó hányada, több fejlesztési programban is részt vett. A több fejlesztést is megvalósító iskolákban lehetőségünk volt vizsgálni a különböző fejlesztési programok, illetve a saját belső fejlesztések egymásra hatását. A felkeresett intézmények közül négy volt erősen dinamikus, újító szervezet. Vizsgálatuk segítségével érzékletes képet tudtunk rajzolni arról, miképpen gyökerezhetnek meg a kívülről jövő fejlesztések, és miként képesek együtt élni, formálódni a saját intézményi innovációkkal. A mintába két átlagos és két kifejezetten nehezen mozduló intézmény került. Esetükben a legfontosabb kérdés az volt, miként lehet mozgítható egy átlagosnak mondható, vagy hosszabb ideje stagnáló, a fejlesztésektől elzárkózó szervezet. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a vizsgált intézményeket:

„A” általános iskola egy alföldi nagyvároshoz tartozó, rendezett, középosztály által lakott agglomerációs térségben található. Olyan intézmény, amelyben nagyon erős a szervezeti tudatosság. Üzleti menedzsment technikákat alkalmaznak a szervezet minden szintjén az intézményi és pedagógiai folyamatok tervezéséhez, koordinálásához. A nagyjából 70 főből álló nevelőtestület tagjai között döntően nyitott, baráti kapcsolat van, amely erősen ösztönzi a külső-belső szakmai együttműködést, az újításokat, a kísérletezést, illetve ezzel együtt a versenyképesség kialakítását és megőrzését minden releváns területen.

„B” általános iskola egy észak-kelet magyarországi faluban működik, beiskolázási körzetébe több olyan település is tartozik, ahol a szegénység és a munkanélküliség általánosan komoly problémát jelent. A tanulók jelentős többsége halmozottan hátrányos helyzetű, emellett sok az állami gondozott és a sajátos nevelési igényű diák. Az iskola a kétezres évektől fejleszt saját tanulásszervezési eljárásokat, közülük három emelkedett ki és vált az iskola meghatározó védjegyévé. Az intézményi innovációknak köszönhetően a gyerekek komoly előrehaladást mutatnak a kognitív képességek és a szociális kompetenciák terén. A diákok nagyjából hetven százaléka eredményes tanulási utat tud bejárni, érettségit adó intézményben tanul tovább.

„C” iskola sajátos nevelési igényű gyermekeket fogad *Kelet-Magyarország* egyik nagy-városában. Az intézmény különösen érdelemgazdag, nagyon erős kötődés figyelhető meg a pedagógusok között, illetve a pedagógusok és a diákok között is. Itt pedagógiai eredményesség alatt sok esetben a diákok önálló életvezetéshez való hozzásegítését értik. A szervezeti berendezkedés az elmúlt években jelentős átalakuláson ment keresztül: az intézmény vállalta a közeli településeken az integrált gyerekek utazógyógyopedagógusi ellátását. A szolgáltatói szerep számos új ablakot nyitott az iskola dolgozói számára.

D” iskola az ország dél-keleti részén sikeresen működő szakképző intézmény, amely két tagintézménnyel rendelkezik. Az iskola tíz éve valósít meg különböző uniós kurrikulum-fejlesztési programokat, illetve emellett több hazai és nemzetközi pályázathoz is kapcsolódott. Bár az azonos szakterületen dolgozó pedagógusok közötti kommunikáció aktív, illetve jellemzően kapcsolódik a fejlesztési beavatkozások megvalósításához, a munkacsoportok közötti átjárás, illetve a tagintézményekkel való tudásmegosztás gyakorlata még nem alakult ki ebben.

„E” iskola *Magyarország* egy nyugati nagyvárosban működő, 12 évfolyamos gyakorlógimnázium, melyet az ország első intézményei között tartanak számon. Ezt az ott dolgozók rendkívüli sikerként értelmezik, hiszen alig több mint tíz éve működnek ebben a szerkezetben. Az iskolával szemben a partnerek, a szülők egyértelmű igényeket fogalmaznak meg, melyek néha nehezen összeegyeztethetők a pedagógiai munka eredményesebbé tétele érdekében vállalt fejlesztések megvalósításával.

„F” iskola *Budapesten* működik középosztály által lakott környezetben. A tantestület kifejezetten innovatív, az elmúlt mintegy húsz évben számos helyi fejlesztést megvalósítottak, melyek a pedagógiai program részévé válva, rendszerbe rendeződve vezetik a mindennapi gyakorlatot az intézményben. A diákok tanuláshoz való viszonya pozitív, számos területen kiemelkedő teljesítményt érnek el. Az intézmény legnagyobb problémájaként zárt jellege azonosítható. Bár egyértelműen tanulószervezetként működik és számos helyi innovációt megvalósít, külső partnerekkel csak nagyon ritkán vesz fel szakmai kapcsolatot.

„G” általános iskola *Budapest* agglomerációs vonzáskörzetében működik. Elismert intézmény volt 2008-ig, ám az akkor bekövetkező átszervezések után komoly kihívással nézett szembe. Beiskolázási körzetében megszüntettek egy hátrányos helyzetű diákokat fogadó iskolát, az ott tanuló diákok döntő többsége hozzájuk került át. A korábban fejlesztési tevékenységet nem folytató intézmény módszertani megújulásra

szorult, melyben főszerepet játszott az általunk vizsgált program. A kezdeményezés a pedagógusok szemléletváltását és elméleti pedagógiai tudását jelentősen segítette, ám a tanárok horizontális tanulásának hiánya megakadályozta, hogy e tudás a gyakorlat szintjén is hatékonyan tudjon érvényesülni.

„H” általános iskola egy olyan dél-kelet magyarországi városban működő, átlagos tanulói összetételű intézmény, mely korábban – a vizsgált program megvalósításakor – kifejezetten innovatív irányultságú, kísérletező-fejlesztő szervezatként működött. Az akkori intézményvezetés és egy hozzá kapcsolódó szűk innovatív kör kezdeményezéseire számos helyi újítás bontakozott ki, ám a lassabb tempót kívánó többség néhány éven belül gátat szabott e fejlődésnek. Jelenleg egy „nyugalmat” ígérő vezető irányítja az iskolát, innovációs tevékenységek pedig csak elszigetelten, különösebb támogatás nélkül valósulnak meg.

A programok által kiváltott tartós és mély hatás

Bár nem volt közvetlen cél a programok hatásvizsgálata a fogalom tudományos szinten elfogadott értelmezésében, az implementációs összefüggések felrajzolásához számba kellett venni, milyen *hatások előidézésére lehettek képesek* a vizsgált fejlesztési programok. Amint azt korábban többször kiemeltük, a kutatás megalapozó szakaszában a programok hatásának két fő dimenzióját különböztettük meg: a mély és a tartós jelleget. *Mély hatásként értelmeztük*, ha a program által támogatott módszerek beépültek a mindennapi tanulásszervezési módszerek közé, hatásukra a tanulói motiváció és eredményesség pozitív változása volt érzékelhető, a pedagógusok és a vezetők megfelelő irányú kognitív és affektív váltásokon mentek keresztül, illetve, ha a szervezeti kultúra is nyitottá vált az új típusú működés felé. *Tartós hatásként értékeltük*, ha az implementáció utáni időszakban (esetünkben öt-tíz év után) érzékelhetőek voltak a szervezetben a fejlesztés generálta változások, továbbéltek a program által támogatott módszerek vagy azok igény szerint továbbfejlesztett változatai, a programok szellemiségének megfelelő szervezeti működés jellemezte az intézményeket, a formális és informális elvárások támogatták az innovatív módszerek használatát, s ezeken túlmenően a vezetők és pedagógusok kapcsolódó tényszerű tudása is időről időre erősödött.

Miután nem longitudinális kutatást végeztünk, a programok megvalósítása óta létrejött változások feltárása elsősorban az érintettek retrospektív elbeszélései alapján történt. A kérdőíves adatfelvételek többek között arra vonatkozóan gyűjtöttek adatokat,

hogy milyen pedagógiai módszereket használtak a program bevezetésekor és a kérdőív kitöltésekor a pedagógusok, illetve mennyire volt hangsúlyos az innovatív módszerek alkalmazása a pedagógusok munkájának helyi értékelése során. A terepmunkák során pedig az osztálytermi folyamatok és a tanári közösségek életének megfigyelése, a helyi dokumentumok tanulmányozása, illetve a vezetőkkel, pedagógusokkal, szülőkkel és főként a diákokkal készített interjúk segítettek hozzá a programhatások megítéléséhez. Néhány esetben más partnereket, például támogató pedagógiai szolgáltatókat, partneriskolákat, fenntartókat, leköszönt vezetőket, a szakképzés esetében vállalkozókat is megkérdeztünk a programok intézményi szintű hatásáról.

Az összegyűjtött, rendkívül szerteágazó információtömeg bemutatását célszerű a kérdőívekre kapott válaszok mentén megtenni. Ezek az adatok tekinthetők a leginkább strukturáltnak, irányítottak, s főként statisztikai eljárásokkal feldolgozhatóaknak. Ezen belül is elsőként az *elsődleges változókat* ismertetjük, hiszen ezek nélkül nem hiteles, illetve kevésbé befogadható a *képzett változók* alapján készült elemzés. Az esetelemzések során megismert egy-egy specifikus kontextusban létrejött hatások ismerete e mutatók megfelelő értelmezését segíti.

A fejlesztési beavatkozások hatását mérő elsődleges változók

A programok hatásával kapcsolatban megfogalmazott kérdéseinkre kapott válaszok arról tanúskodnak, hogy a vizsgált beavatkozások hatása egyéni és intézményi szinten is pozitívan értékelhető. Az alábbiakban négy tartalmi kategória szerint mutatjuk be a programok hatását mérő változókat: (1) a programok átfogó hasznossága, eredményessége, (2) a pedagógiai gyakorlat változása, (3) a tanulók tantárgyi eredményességének és tanulási motivációjának változása (ez utóbbi kettő reflektál leginkább a programok mély hatására) és végül (4) a beavatkozások tartós hatása mentén. Bár az alábbiakban néhány esetben felvillantunk hatást mérő adatokat a válaszadók meghatározott sajátosságaival összefüggésben is, az ilyen típusú együttjárások, oksági összefüggések keresésére „A beavatkozások megvalósulásának jellegzetességei” c. fejezetben vállalkozunk.

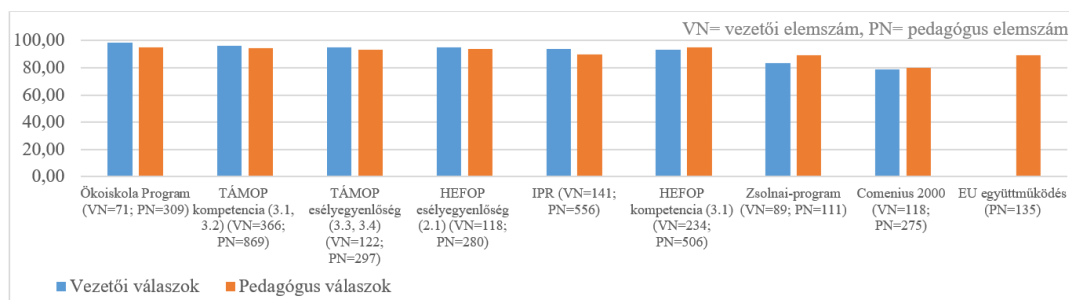
A beavatkozások átfogó hasznossága és eredményessége

Adataink azt mutatják, hogy a vizsgált uniós fejlesztések hasznosságáról való részvevői vélekedés felülmúlja a legtöbb korábbi nagyobb volumenű fejlesztési beavatkozását. Az e kutatás által vizsgált programok közül a kompetenciafejlesztő beavatkozások

bizonyultak a leghasznosabbnak: intézményi szinten a *TÁMOP*, míg egyéni szinten a *HEFOP* fejlesztési beavatkozásait értékelték a válaszadók a leginkább hasznosnak. A pedagógus és a vezetői kérdőívek egyaránt felsorolták az elmúlt tíz évben *Magyarországon* implementált nagyobb fejlesztéseket/fejlesztéscsoportokat, rákérdezve a részvételre, illetve a részvétel hasznosságára. A felsorolás kiterjedt többek között a *Zsolnai-programra* és az *Európai Unió* oktatási együttműködési programjaira is. A pedagógusok esetében a személyes tapasztalatok kerültek előtérbe, függetlenül attól, hogy a fejlesztésben való részvétel ahhoz az intézményhez kötődően történt-e, amelynek a megkérdezett a kérdőív kitöltésekor munkatársa volt, míg az igazgatók esetében az általuk vezetett szervezetben megvalósított fejlesztési beavatkozások voltak a fókuszban. A felsorolt programok közül figyelmen kívül hagytuk azokat, amelyekben a résztvevők aránya nem közelítette meg a minta 10%-át. A *TÁMOP* 3.1 és 3.2 kóddal kezdődő programokat megvalósító iskolák vezetői közül csupán néhányan (3,9%) vélekedtek úgy, hogy a program nem volt hasznos intézményük számára. A válaszadó vezetők körében legkevésbé hasznosnak a *HEFOP* 3.1 kóddal kezdődő kezdeményezések bizonyultak, de a megfelelő mutató értéke itt is mindössze 6,5% volt. Érdekes, hogy egyéni szinten a leginkább hasznosnak éppen az utóbbi program mutatkozott, bár itt nem jelentkezett igazi eltérés az uniós programok megítélése kapcsán (lásd 15. ábra, 29. táblázat/m).⁵⁶

15. ábra

A programokat megvalósító pedagógusok és iskolák közül azok aránya, akik hasznosnak találták a programot (%)



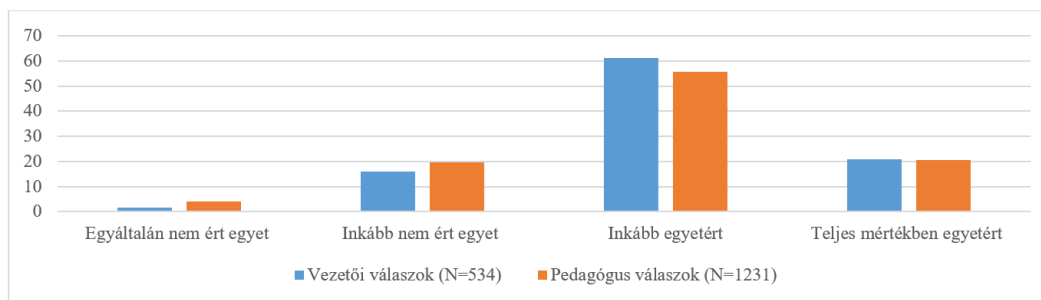
Feltett kérdés: *Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiakban felsorolt programok közül Ön/ az Ön iskolája melyikben vett részt. (Nem vettem/vettünk részt; Részt vettem/vettünk, de nem találtam/találtuk különösen hasznosnak; Részt vettem/vettünk, és hasznosnak találtam/találtuk)*

Azon fejlesztési beavatkozások sikerességéről, amelyre vonatkozóan válaszadóink kitöltötték a kérdőívet, több kérdéssel is érdeklődtünk. A pedagógusok és vezetők többsége (sorrendben: 76,4%, 82,2%) egyetértett azzal, hogy intézményük sikeresebb lett a program bevezetése nyomán, lényeges eltérés nem mutatkozott e tekintetben az egyes

⁵⁶ A „/m”-mel jelölt táblázatok az „Elemzések adattáblái” c. mellékletben találhatók.

fejlesztési beavatkozások között. A pedagógusok esetében az egyetértés mértéke átlagosan (négyfokú skálán) 2,9, a vezetők körében pedig 3,2 volt (lásd 16. ábra, 30. táblázat/m, 31. táblázat/m).

16. ábra
A válaszadók vélekedése arról, hogy az iskola sikerebb lett-e a program bevezetésének köszönhetően (%)



Állítás: *Iskolánk sokkal sikerebb lett a program bevezetésének köszönhetően/nyomán. (Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetértek; Teljes mértékben egyetértek)*

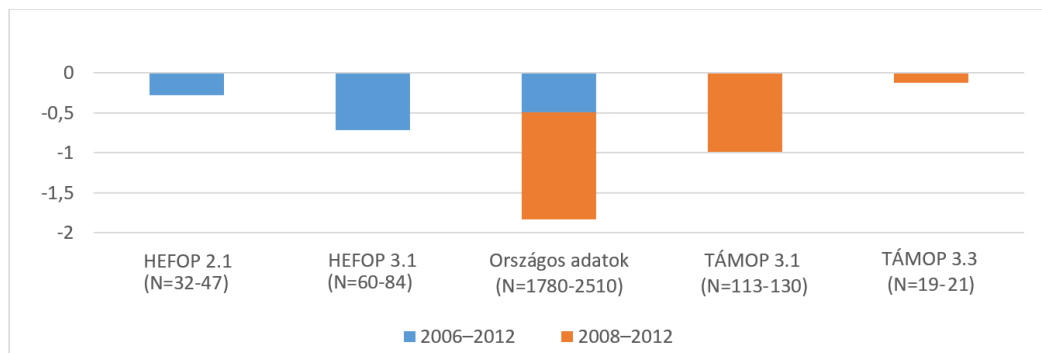
A vezetők jelentős többsége (89,8%) szerint a részvétel az adott programban komoly és a válaszadás időpontjáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolájukra. A kapcsolódó állítással legkevésbé a *TÁMOP* 3.3-as kóddal kezdődő programokat megvalósító iskolák vezetői értettek egyet (átlagos egyetértési mutató négyfokú skálán: 2,86). A pedagógusoktól arról is gyűjtöttünk információt, hogy meglátásuk szerint a szülők jobban elismerik-e az iskolában folyó pedagógiai munkájukat a program bevezetése óta. Erre vonatkozóan sokkal inkább megoszlottak a vélemények, bár valamennyivel többen (58%) voltak az egyetértők. Adataink szerint a *TÁMOP* 3.4 kóddal kezdődő fejlesztésekről nyilatkozók érezték legerősebben, hogy a szülői elismerés növekedett (átlagos egyetértési mutató négyfokú skálán: 3,04) a beavatkozás bevezetése óta. Emellett azonban a pedagógusok csak 31,4%-a jelezte azt, hogy a szülőkkel gyakrabban beszélgetnek pedagógiai kérdésekről a program bevezetése óta (lásd 31. táblázat/m, 32. táblázat/m).

Az adatbázisok lehetővé tették, hogy vizsgáljuk a mintában szereplő intézmények kompetenciamérési mutatóinak a vizsgált beavatkozások bevezetése óta bekövetkezett változását. Azon intézmények esetében, amelyek *HEFOP* programról nyilatkoztak, a 2006 és 2012 közötti változást, azok esetében pedig, amelyek *TÁMOP* fejlesztésről, a 2008 és 2012 közötti különbséget vizsgáltuk. A kompetenciamérési adatok közül – mint korábban említettük és indokoltuk – a nyolcadik évfolyamon tanulók mutatóit, illetve a szövegértés területét elemeztük. Tekintettel arra, hogy viszonylag kis számban sikerült

kapcsolnunk az intézményi és a kompetenciamérési adatokat, nem szűkítettük a mintánkat azokra az intézményekre, amelyekhez minden vizsgálni kívánt évben tudtunk OKM-adatot kapcsolni. Azaz a mérési eredmények változásának alapját képezte minden olyan a kérdőívünkre válaszadó intézmény, amelyekhez a nyolcadik évfolyamon szövegértésre vonatkozó mérési eredményt tudunk kapcsolni a három kiválasztott vizsgálati év valamelyikén.⁵⁷ Adataink szerint bár a mintába tartozó intézmények körében átlagosan romlottak a vizsgált években az OKM eredmények, ennek mértéke a HEFOP 3.1-es programok kivételével nem érte el az országos romlás mértékét. Míg a vizsgált országos mutató átlagértéke 0,49%-kal csökkent 2006 és 2012 között, azon iskolák esetében, ahonnan HEFOP 2.1-es kóddal kezdődő programra vonatkozóan érkezett vissza kitöltött kérdőív, ennél kisebb csökkenés láthatunk (0,28%). Országos szinten 2008 és 2012 között pedig e területen a mérési eredmények átlagosan 1,34%-kal lettek alacsonyabbak. Azon általunk vizsgált TÁMOP fejlesztések esetében, ahol megfelelő számú esethez tudtunk OKM mérési adatokat kapcsolni (TÁMOP 3.1, és TÁMOP 3.3 kóddal kezdődő programok), a csökkenés mértéke kissé elmaradt az országos átlagétól (0,99% és 0,13%) (lásd 17. ábra, 33. táblázat/m).

17. ábra

A válaszadó intézmények szövegértés területén, 8. évfolyamon mért, 2006., 2008. és 2012. évi átlagos képességpontjának százalékos (%) változása.

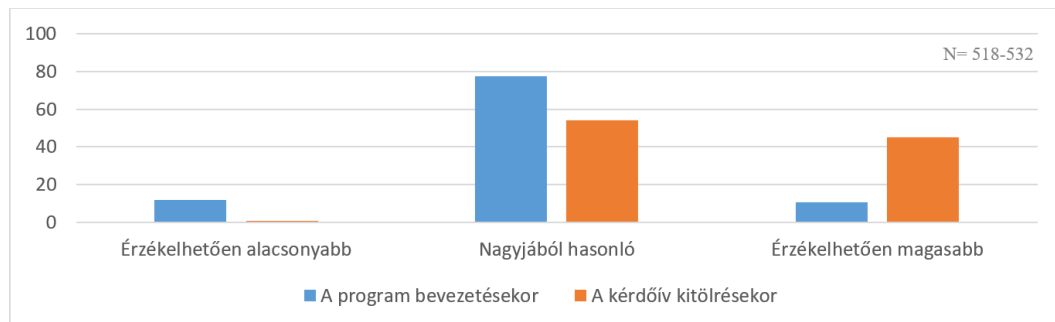


Emellett az intézményvezetőktől kértük, hogy becsüeljék meg, milyen volt az iskolájuk eredményessége a hasonló státuszú iskolákéhoz képest a program bevezetésekor és a kérdőív kitöltésének időpontjában: program bevezetésekor 11,8%-uk tartotta iskolája eredményességét érzékelhetően alacsonyabbnak, a kérdőív kitöltésekor viszont csak

⁵⁷ Az elemzésekben tartottuk azokat a HEFOP 2.1 és a TÁMOP 3.3 kóddal kezdődő programokról szóló kérdőívet kitöltő iskolákat is, amelyekhez tudtunk kompetenciamérési adatokat kapcsolni, annak ellenére, hogy ezek elemszáma nem érte el a minta 10%-át.

0,8%-uk, miközben a kérdőív felvétele idején magasabb eredményességet csaknem a vezetők fele (45,2%) becsült. A „nagyjából hasonló” válaszlehetőséget is jóval kevesebben jelölték a lekérdezés (54,1%), mint a program indításának időpontjára (77,4%) vonatkozóan (lásd 18. ábra, 34. táblázat/m).

18. ábra
Az iskola eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest
a vezető véleménye szerint (%)



Feltett kérdés: Kérjük, jelölje meg, hogy az Ön meglátása szerint iskolája eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest milyen volt a program bevezetésekor és milyen jelenleg. (Érzékelhetően alacsonyabb, Nagyjából hasonló, Érzékelhetően magasabb)

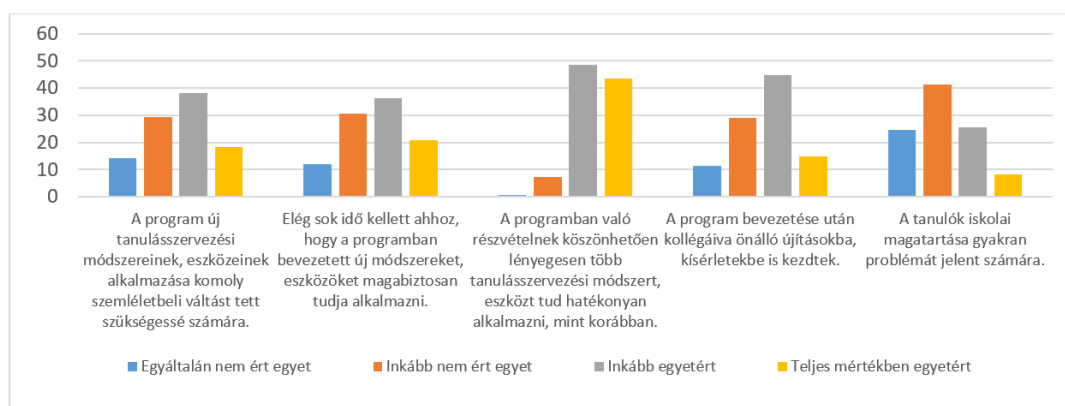
A pedagógiai gyakorlat változása

Bár a válaszadó pedagógusok több mint fele jelezte (56,4%), hogy a program bevezetése komoly szemléletbeli váltást tett szükségessé számára, illetve elég sok idő kellett az új módszerek, eszközök magabiztos alkalmazásához (57,2%), döntő többségük szerint a program erős pozitív hatással volt gyakorlatukra. A programokat implementáló pedagógusok 91,8%-a értett egyet azzal, hogy a programban való részvételének köszönhetően több tanulásszervezési módszert és vagy eszközt tud hatékonyan alkalmazni, mint korábban. Emellett a válaszadók több, mint fele (59,6%) nyilatkozta, hogy a program bevezetése után kollégáikkal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtek. Az egyetértés mutatója az előbbi változó kapcsán, négyfokú skálán átlagosan 3,34, utóbbi esetében pedig 2,63 volt, melytől egy olyan program esetében sem láttunk lényeges eltérést, amelyhez elemzésre alkalmas elemszámú válaszadó kapcsolódott. Rákérdeztünk arra is, hogy a pedagógusok mennyire érzékelik problémásnak a tanulók magatartását (ebből az osztálytermi folyamatok menedzselésének sikerességére következtethetünk). A válaszadók 33,9%-a értett egyet azzal, hogy a tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent számára. Jelentős különbséget találtunk azon pedagógusok vonatkozó válaszai között ($p < 0,03$), akik azt jelezték, hogy a program bevezetése szemléletbeli váltást tett szükségessé, és akik szerint ilyen váltás nem volt szükséges a fejlesztés

implementálásához. Előbbi csoporthoz tartozó válaszadók 38,7%-a, míg az utóbbihoz tartozók 27%-a értett egyet a kapcsolódó állítással. Az egyetértés átlagos mutatója 2,26 volt, melytől a különböző programok esetében itt sem találtunk lényeges eltérést (lásd 19. ábra, 35. táblázat/m, 36. táblázat/m). Eszerint bár a pedagógusok általánosan nagyra becsülték a programok hatását, az osztálytermi gyakorlatokat azok voltak képesek inkább hatékonyan menedzselni, akiknek megelőző pedagógiai hiedelmei, vélekedései összeegyeztethetőek voltak az implementált programok mögötti paradigmákkal.

19. ábra

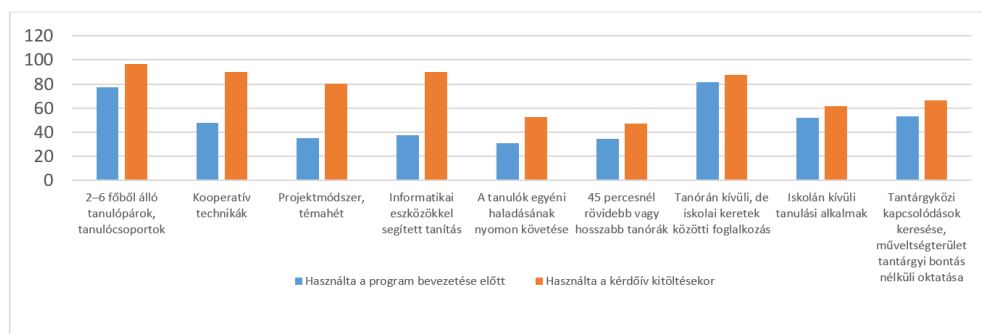
Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó egyes állításokkal a pedagógusok körében (%) (N=1250-1295)



Állítások: A program új tanulásszervezési módszereinek, eszközeinek alkalmazása komoly szemléletbeli váltást tett szükségessé számomra; Elég sok idő kellett ahhoz, hogy a programban bevezetett új módszereket, eszközöket magabiztosan tudjam alkalmazni; A programban való részvételnek köszönhetően lényegesen több tanulásszervezési módszert, eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban; A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk; A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent számomra. (Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetértek; Teljes mértékben egyetértek)

Az adatok azt mutatják, hogy a fejlesztési beavatkozások által támogatott módszerek közül mindegyik alkalmazásának gyakorisága növekedett a vizsgált években a megkérdezett pedagógusok körében. Több mint kétszeresére nőtt a tanórán informatikai eszközöket használó, és a projektmódszert/témahetet alkalmazó, több mint 70%-kal nőtt a különböző kooperatív technikákat használó, és a tanulók egyéni haladását nyomon követő pedagógusok száma. Emellett a többi kapcsolódó elem vonatkozásában is növekedett az azokat használók száma (lásd 20. ábra, 37. táblázat/m).

20. ábra
Az alkalmazott pedagógiai módszerek változása a pedagógusok válaszai alapján
(N=1 273-1 296)



Feltett kérdés: Kérjük, jelölje, hogy a különböző tanulásszervezési módszereket alkalmazta-e a program bevezetését megelőzően és alkalmazza-e azokat jelenleg. (A program bevezetése előtt használtam a megjelölt módszert/Nem használtam a megjelölt módszert; Jelenleg használok a megjelölt módszert/Nem használok a megjelölt módszert)

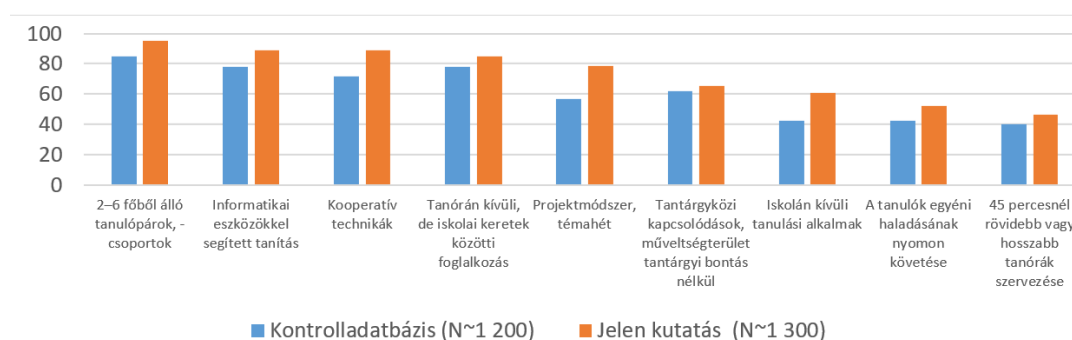
A legnagyobb változást a *HEFOP 2.1, 3.1* és a *TÁMOP 3.1* kóddal kezdődő programokról nyilatkozó pedagógusok körében mértük. Az ő esetükben több mint kétszeresére nőtt az informatikai eszközöket alkalmazók száma. A *HEFOP 3.1* kapcsán a kooperatív technikák, illetve a *TÁMOP 3.1* vonatkozásában a projekt módszer, témahét területeken is hasonló növekedést tapasztaltunk (lásd 38. táblázat/m). A megkérdezett vezetők szerint az intézmények több, mint kétharmadában (69,7%) a pedagógusok többsége korábban nem alkalmazta az újonnan megismert tanulásszervezési módszereket vagy eszközöket, ezzel együtt azonban az iskolák zömében (90,6%) a fejlesztési beavatkozások által támogatott módszerek azon pedagógusok között is hatékonyan elterjedtek, akik nem vettek részt közvetlenül a programokban (lásd 39. táblázat/m). Az implementált kezdeményezések szerint ebben nem találtunk jelentős eltérést. Emellett a pedagógusok többsége (85,7%) szerint kollégái megbecsülték a programban végzett munkájukat, a kapcsolódó állítással leginkább a *TÁMOP 3.4*-es kóddal kezdődő programról nyilatkozók értettek egyet (lásd 40. táblázat/m). A programok hatása kapcsán fontos kiemelni, hogy a magabiztos alkalmazáshoz a kereshetőségi megoldásokat bevezető pedagógusoknak volt több időre szükségük, 56,9%-nyian értettek egyet a kapcsolódó állítással. Akik valamennyivel gyorsabban megvalósíthatónak gondolták a program módszereit, fejlesztési tevékenységükben a tanórán kívül szerveződő lehetőségekre fókuszáltak (50,3%).

A vizsgálat során lehetőség nyílt egy, a *Dél-alföldi régió* iskoláiban folyó, a tanulószervezési működést vizsgáló kutatás⁵⁸ adataival összevetni e kutatás eredményeit.

⁵⁸ Mentorháló 2.0 lásd a kutatás honlapját: <http://www.jgyph.hu/mentorhalo/>

Az ott alkalmazott adatfelvételi eszköz néhány jelen kutatásból kölcsönzött kérdést is tartalmazott, így többek között a meghatározott tanulásszervezési eljárások alkalmazására vonatkozóakat is. A tanulószervezeti működést vizsgáló kutatás hasonló nagyságú pedagógus mintával dolgozott, azonban nem korlátozódott a fejlesztési beavatkozásban részt vevőkre, így adataikat kontrollként lehetett alkalmazni. A két adatbázis összevetéséből az látható, hogy a projekt módszer, témahét alkalmazása 21,7%-kal, az iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba 18,5%-kal, a kooperatív technikák alkalmazása 17,1 %-kal, a tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása 10,9%-kal, a 2-6 főből álló tanulópárokban/tanulócsoporthoz történő információfeldolgozási technikák alkalmazása 10,3%-kal, a tanulók egyéni haladásának nyomon követése 9,5%-kal és a tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozások 7,2%-kal gyakoribbak az e kutatásban résztvevő, uniós fejlesztéseket megvalósító pedagógusok körében, mint a kontrollmintában. Emellett pedig a többi módszer alkalmazása terén sem maradtak el a fejlesztési programokat bevezető pedagógusok az e kitétel szerint nem válogatott társaikkal szemben (lásd a 21. ábra, 41. táblázat/m).

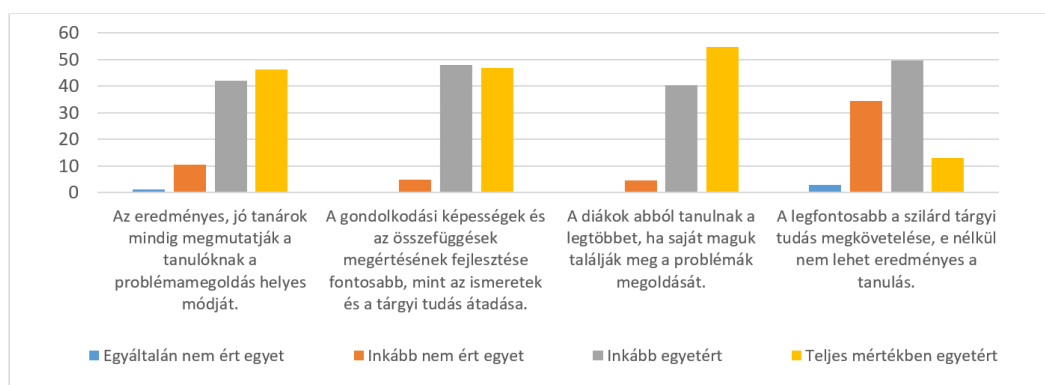
21. ábra
Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek gyakorisága mintánkban és a kontrolladatbázisban (%)



A programok hatásának feltárásához rákérdeztünk arra is, miként vélekednek a pedagógusok a diákok tanulásáról, mivel az ezzel kapcsolatos vélemények utalhatnak a kezdeményezések hatására. Fontos azonban megjegyeznünk, hogy e változók egyben a programok hatását alakító egyéni sajátosságként is értelmezhetők. Feltételezhetően azon pedagógusok esetében, akik azt nyilatkozták, hogy a program erős szemléletbeli váltást tett szükségessé (56,4%), inkább jelezheti e mutató a programok hatását, mint azoknál, akik szerint a beavatkozások szellemisége illeszkedett a korábbi szakmai vélekedéseikhez, hiedelmeikhez. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a válaszadó pedagógusok gondolkodásában egyszerre van jelen a programok által

támogatott, a kognitív pszichológia által igazolt tanulásról való tudás, és egy, a tudás átadhatóságára építő korábbi paradigma. A gyűjtött információk azt mutatják, hogy a pedagógusok többsége szerint a gondolkodási képességek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása (94,8%), illetve a diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását (95%). Azonban a válaszadók jelentős hányada egyetértett azzal is, hogy az eredményes/jó tanárok mindig megmutatják a tanulóknak a problémamegoldás helyes módját (88,3%). Arról, hogy a szilárd tárgyi tudás megkövetelése nélkül lehet-e eredményes a tanulás, már jobban szórtak a vélemények. Nagyságrendileg a válaszadók kétharmada (62,7%) értett egyet azzal az állítással, hogy „A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, e nélkül nem lehet eredményes a tanulás”. Utóbbi állítás esetében találtunk jelentősebb eltérést a szemléletbeli váltást jelzők és nem jelzők között (szemléletbeli váltást jelzők: 65,9%, szemléletbeli váltást nem jelzők: 58,5%) ($p < 0,02$). Az egyes programcsaládok esetében e területek megítélése nem tért el jelentősen egymástól (lásd 42. táblázat/m, 43. táblázat/m).

22. ábra
Az egyetértés mértéke egyes, a tanulói tanuláshoz kapcsolódó állításokkal a pedagógusok körében (%)



A feltett kérdés: Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek általában a tanulók tanulására vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. (Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetértek; Teljes mértékben egyetértek) Az állítások a diagramban szereplőkkel megfelelőek.

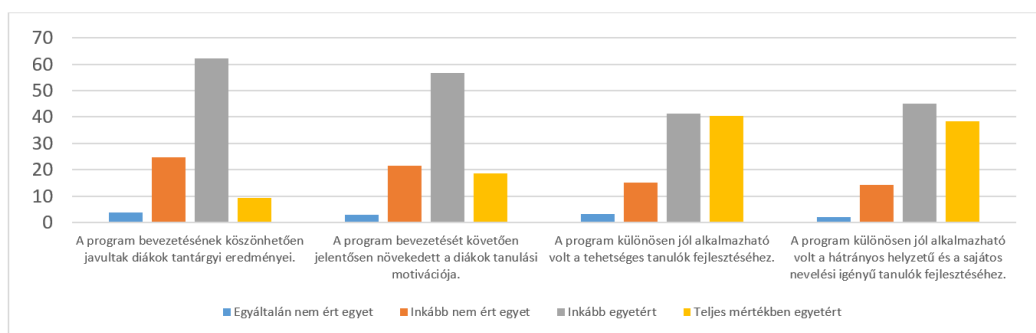
A tanulók tantárgyi eredményességének és tanulási motivációjának változása

A legtöbb pedagógus szerint tanítványai tantárgyi eredményei (71,4%) és tanulási motivációja (75,6%) növekedett a program bevezetésének köszönhetően, ennek mértékével leginkább a TÁMOP 3.2-es kóddal kezdődő programokról nyilatkoztak voltak elégedettek. Pedagógusvélekedések alapján a programok a tehetséggondozás (81,5%) és

hátránykompenzáció (83,6%) területén is hatékonyak voltak. Előbbi fejlesztésére leginkább a *TÁMOP 3.4*-es kóddal kezdődő, míg utóbbira a *HEFOP 2.1*-es kóddal kezdődő programok voltak a leginkább alkalmasak a beérkező válaszok alapján (lásd 23. ábra, 44. táblázat/m, 45. táblázat/m).⁵⁹ A *TÁMOP 3.4*-es programcsoport azért is érdemel különös figyelmet, mert az ilyen fejlesztését megvalósító pedagógusok sokkal inkább egyetértettek azzal, hogy a program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolában végzett pedagógiai munkát (átlagos egyetértés mértéke négy fokú skálán 3,04), mint a más kezdeményezéseket megvalósító kollégáik (átlagos egyetértés mértéke négy fokú skálán 2,51-2,69) (lásd 31. táblázat/m).

23. ábra

A programok hatása a tanulói eredményességre és motivációra, illetve a programok alkalmazhatósága a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció területén a pedagógusok véleménye szerint (%) (N=1215-1267)



Állítások: *A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei; A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja; A program különösen jól alkalmazható volt a tehetséges tanulók fejlesztéséhez; A program különösen jól alkalmazható volt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez.* (Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetérttek; Teljes mértékben egyetérttek)

A fejlesztéseket különböző területeken (szövegértés-szövegalkotás, matematika, szociális kompetenciák, idegen nyelv, SNI-, HH-integráció, egyéb) bevezetők és a különböző típusú programokat alkalmazók (tanórák szokásos rendjéhez illeszkedő, kereszttantervi, tanórán kívüli tevékenységekre épülő programok) között lényeges eltérés nem mutatkozott a tekintetben, mennyire ítélték erősnek a tanulói eredményesség növekedését. Az egyes csoportokhoz tartozó pedagógusok 75–80%-a értett egyet azzal, hogy a diákok tanulási motivációja jelentősen növekedett a program bevezetését követően. Az alsó és felső évfolyamokon tanító pedagógusok között már látható valamekkora eltérés: az első négy évfolyamon tanítók 84,6%-a, az ötödik és nyolcadik évfolyamon tanítók 77,2%-a és az e feletti évfolyamokon tanítók 73,4%-a gondolta úgy, hogy a

⁵⁹ A *TÁMOP 3.2* kóddal kezdődő programok esetében magasabb az átlagérték, azonban az itt rendelkezésre álló válaszok száma túl alacsony.

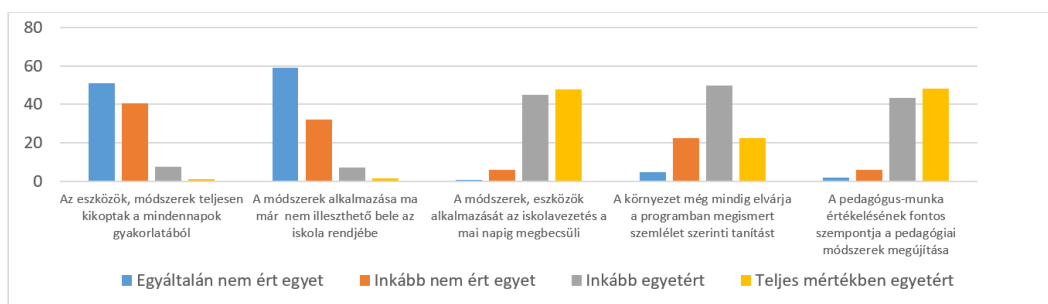
diákok tanulási motivációja jelentősen növekedett. Leginkább elégedettek a 4. évfolyamban tanítók (85,5%), legkevésbé pedig 9. évfolyamban tanítók (64,7%) voltak.

A programok tartós hatása

Bár az eddig bemutatott változók között is több olyan volt, amelyből következtethetünk a programok tartós jellegére, néhány kérdésünk kifejezetten az implementált eljárások hosszabb távú hatására irányult. A pedagógusok csupán elenyésző aránya (8,6%) értett egyet azzal az állítással, hogy a program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen eltűntek a mindennapok gyakorlatából. A legtöbben úgy nyilatkoztak, hogy a program során megismert módszerek alkalmazása ma is beleilleszthető az iskola tanítási rendjébe (91,3%), a fejlesztések által támogatott módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés még mindig megbecsüli (92,9%), illetve a tágabban értelmezhető környezetük is elvárja azok alkalmazását (72,5%) (lásd a 24. ábra, 46. táblázat/m).

24. ábra

A pedagógusok egyetértésének mértéke a program által támogatott módszerek és eszközök hosszabb távú működéséről (%) (N=1250-1285)



Állítások: A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából; A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe; A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli; Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak; A pedagógusok munkájának értékelése során az iskolavezetés fontos szempontnak tekinti a pedagógiai módszereink folyamatos megújítását; (Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetért; Teljes mértékben egyetért)

Adataink szerint az elsőtől a tizenegyedik osztályig tanító pedagógusok 76,4 – 87%-a alkalmazott a kérdőív kitöltésekor olyan módszereket és/vagy eszközöket, amiket az itt vizsgált programban ismert meg. Ebben jelentősebb visszaesést a 12. évfolyam esetében látunk (63,6%) (lásd 47. táblázat/m). A vezetők többsége szerint a pedagógiai programokból ma is jól kiolvasható a program hatása (91,9%). A fejlesztések alkalmazását támogató szervezeti kultúrára vonatkozó adatok azért is különösen érdekesek számunkra, mert a pedagógusok majdnem fele jelezte (47,4%), hogy iskolájában a program bevezetése óta vezetőváltás történt.

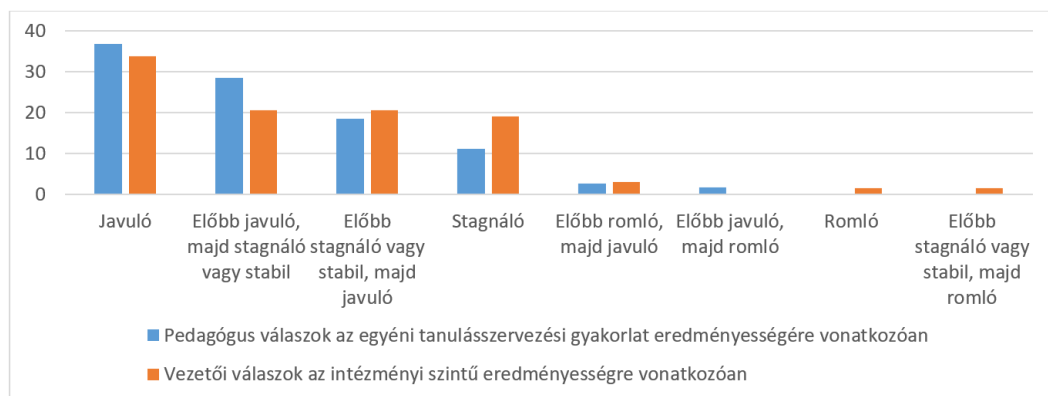
A kérdezőbiztosokkal felvett kérdőív kiegészítő kérdései a pedagógiai folyamatok hosszabb távú eredményességének változását is próbálták megragadni: a pedagógusok körében rákérdeztek arra, miként változott tanulásszervezési munkájuk eredményessége a vizsgált beavatkozásokat megelőzően és azokat követően. Adataink szerint a fejlesztési beavatkozásokba belépő pedagógusok több mint felének (57,1%) munkája eredményessége javuló tendenciát mutatott már a fejlesztési programot megelőzően is. A pedagógusok közel 40%-a jelölte, hogy a programot megelőzően munkája eredményessége stagnáló volt. Csupán egy fő jelezte azt, hogy eredményessége romlott a program bevezetése előtt (lásd 48. táblázat/m). Bár e mutató nem az eredményességet, hanem annak változását mutatja, érdemes összevetni ugyanezen minta azon adataival, amely szerint a pedagógusok döntő többsége (95,9%) a program bevezetésekor az addig megoldatlan tanítási, tanulási problémák kezelhetőségét remélte, illetve közel fele (46%) szakmai megbecsültsége emelkedését várta. Továbbá érdemes itt megemlíteni azt is, hogy a vezetők az intézmények eredményesség-változását – amelynek fontos eleme az osztálytermi gyakorlat eredményesség-változása – kevésbé látták fejlődőnek a vizsgált fejlesztési beavatkozásokat megelőző időszakban: kétharmaduk (62,3%) szerint az intézményük eredményessége a programot megelőzően stagnáló volt, illetve egy jól megragadható csoport szerint ebben az időszakban romló tendencia jellemezte iskoláját (11,6%) (lásd 49. táblázat/m). Feltételezhetően a megkérdezett pedagógusok körében a romló tendenciák jelölése pszichés gátakba ütközött. Annyi azonban látható az adatokból, hogy a programokba belépő pedagógusok két fő csoportja különíthető el: azok akik inkább, és akik kevésbé látták pozitívan a pedagógiai munkájuk eredményességének korábbi fejlődését. A beavatkozások utáni időszakkal kapcsolatban is rendkívül alacsony volt azon pedagógusok aránya, akik romló tendenciát jelöltek. Itt a kérdőív már kilenc tendencia-lehetőséget kínált fel, melyek a három fő dinamika-típus (javuló, stagnáló, romló) mellett ezek kombinációit is tartalmazták⁶⁰. Hosszabb távon romló tendenciát (romló; előbb stagnáló, majd romló; előbb romló, majd stagnáló) egy pedagógus sem jelzett és csupán nyolcan nyilatkoztak arról, hogy eredményességükben volt romló fázis: előbb javult majd romlott (1,6%), vagy éppen előbb romlott majd javult (2,6%). A válaszok alapján a programok bevezetése óta a tanulásszervezés eredményességének mozgása leggyakrabban (87,8%) magában foglalt javuló tendenciát: a válaszadók

⁶⁰ Javuló, Romló, Stagnáló, Előbb stagnáló vagy stabil, majd javuló, Előbb stagnáló vagy stabil, majd romló, Előbb romló, majd stagnáló vagy stabil, Előbb javuló, majd romló, Előbb romló, majd javuló, Előbb javuló, majd stagnáló vagy stabil

harmada tisztán javuló (36,8%), és valamennyivel kevesebb, mint harmada (28,4%) előbb javuló majd stagnáló állapotot jelölt, illetve ennek éppen a fordítottjával a válaszadók több mint hatoda (18,4%) értett egyet. Emellett pedagógusok 11,1%-a gondolta eredményességét változatlanul stagnáló állapotúnak (lásd 50. táblázat/m). Érdekes ezeket az adatokat is összevetni az intézmény általános eredményességének változását mérő mutatókkal. A megkérdezett vezetők 75%-a jelzett javulást a beavatkozás kezdete óta, 33,8% jelölte azt, hogy ez állandó, 20,6% azt, hogy előbb stagnáló állapot, majd javuló eredmények, és végül ugyanennyien (20,6%) azt, hogy előbb javuló majd stagnáló állapotú volt az intézményük. A válaszadók ötöde (19,1%) jelölte emellett azt, hogy eredményesség nem változott a program bevezetése óta, végül 5,9% válaszolta azt, hogy a program bevezetése után romló vagy romló állapot is jellemezte intézményük eredményességét (lásd a 25. ábra, 51. táblázat/m).

25. ábra

A pedagógusok tanulásszervezési eredményességének és az iskolák általános eredményességének változása a program bevezetése után (%), a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján (PN=188; VN=70)



A feltett kérdés pedagógusoknak: *Kérjük, becslje meg, hogy a program bevezetése óta hogyan alakult az Ön tanulásszervezési munkájának eredményessége;* A feltett kérdés vezetőknek: *Kérjük, becslje meg, hogy a program bevezetése óta milyen az iskolája teljesítményének mozgása;*

PN: Pedagógus válaszadók száma; VN: Vezető válaszadók száma;

Emellett a beavatkozások hatásaként értelmeztük a résztvevők nyitottságát, csatlakozási szándékát további fejlesztési programokhoz. A vezetők 89,1%-a, illetve a pedagógusok 77%-a jelezte, hogy szívesen venne részt ismét hasonló innovációs tevékenységben. A legmotiváltabbak a pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-kezdemenyezésekről nyilatkozó vezetők, a leginkább tetterre kész pedagógusok pedig a HEFOP 3.1-es programokról

kérdőívet kitöltők⁶¹ voltak (lásd 52. táblázat/m). A kérdezőbiztosok által felkeresett iskolák – amelyek mint korábban említettük, feltételezhetően másképp viszonyultak a fejlesztésekhez, mint az elektronikus úton adatokat szolgáltató intézmények – is hasonlóképp vélekedtek a jövőbeli fejlesztések elindításáról. A vezetők 76,9%-a és a pedagógusok 80,4%-a értett egyet azzal, hogy a vizsgált program kedvet hozott újabb fejlesztések elindításához.

A programok hatását mérő konstruált összetett változók

Bár az elsődleges változók megoszlásai sokat elárulnak a beavatkozások eredményességéről, kutatási kérdéseink megválaszolásához nélkülözhetetlen volt olyan összetett változók létrehozása, amelyek komplex módon ragadják meg a programok hatását. A tartós és mély hatást mérő kompozit változók kialakítása a kutatás egyik legérzékenyebb pontja volt, hiszen alapvetően ezekre építettük a komplex hatásmechanizmusok feltárását célzó elemzéseket. Több összetett változót is létrehoztunk, egyrészt számításaink megbízhatóságának növelése, másrészt a változatos perspektívából történő értelmezés biztosítása érdekében. Mivel a tartós és mély hatás a gyakorlatban nehezen értelmezhető egymástól függetlenül, ezek különválasztására csak az esetelemzések során vállalkoztunk.

Az összetett változók kialakítása

A tartós és mély hatás összetett mutatók alapját alapvetően a programok nyomán kialakuló változásokra vonatkozó állításokkal való vezetői és tanári egyetértés mértéke adta.⁶² A kapcsolódó állítások kiválasztása feltáró faktoranalízisek segítségével és elméleti megfontolások alapján történt. E folyamat eredményeképpen kompozit változóink alapjául olyan a fentiekben is ismertetett mutatókat – vezetői és pedagógus válaszokat – használtunk fel, melyek az iskola és az egyes pedagógusok eredményességének alakulására, a tanulásszervezési módszerek gazdagodására, az új fejlesztések, kísérletek megjelenésére, a tanulók tanulási motivációjának és eredményeinek változására vonatkoztak. A kompozit változók alapját adó állításokat a 26. táblázat mutatja be.

⁶¹ Bár néhány program esetében magasabb az átlagérték, azonban az itt rendelkezésre álló válaszok száma túl alacsony volt.

⁶² A kérdőívekben az egyetértés mértékét mérő kérdéseknél négyfokú skálát alkalmaztunk.

26. táblázat

A programok tartós és mély hatását mérő összetett változóhoz (TMH) kapcsolódó állítások a vezetői és a pedagógus kérdőívből

Vezető	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán
	A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban
	A program tanulászervezési módszereit és/vagy eszközeit pedagógusaink többsége korábban nem alkalmazta
	A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra
	Az iskola pedagógiai programjából ma is jól kiolvasható a program hatása
Pedagógus	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően
	A program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolánkban végzett pedagógiai munkát
	A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei
	A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja
	A programban való részvételemmel köszönhetően lényegesen több tanulászervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban
	A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk
	Az iskolánkban tanító pedagógus kollégáim megbecsülték a programban végzett munkámat
	Az iskolánkban azok a pedagógusok is ismerték a programot megvalósító kollégáik munkáját, akik közvetlenül nem vettek részt benne
	A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli
	Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak
	A program zárása óta jelentősen csökkent a tanárok együttműködése, a közös munkavégzés (pl. projektek megvalósítása, szakmai problémák közös megoldása)
	A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe
	A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából

Az elemzések során általánosan használt kompozit változó esetében a 26. táblázatban megjelenő elsődleges változók átlagértékét súlyoztuk azon *osztályok számával*⁶³ és a többi osztályhoz viszonyított *arányával*,⁶⁴ ahol az intézményen belül a kutatás időszakában alkalmazták a beavatkozások által támogatott tanulászervezési eljárásokat. Emellett súlyozási értéként jelöltük meg a *módszerek és eszközök változását, azaz azt, hogy mennyit formálódtak a pedagógusok által alkalmazott módszerek és eszközök a vizsgált beavatkozás előtti időszakhoz képest*.⁶⁵ Így azok az iskolák is alacsony TMH értékkel szerepelnek az adatbázisokban, ahol bár a kérdőív kitöltésekor alkalmazták a programok által támogatott eljárásokat, azokat nem a fejlesztés nyomán, hanem azt megelőzően kezdték el használni. Az intézményi TMH változó mellett létrehoztunk egy másik, *pedagógus szintű összetett változót (TMH_P)* is. Utóbbi azt méri, hogy – a 26. táblázatban ismertetett tanári kérdések alapján – az egyes pedagógusok hogyan látják a pedagógiai munka eredményességének változását, illetve az általuk alkalmazott módszerek, eszközök formálódását a programok elindítása óta. A TMH számításához

⁶³ Pedagógusok esetében. A szorzó értékek 0 és 1,5 között mozogtak. 0 értéket akkor vett fel, ha egyetlen osztályban sem alkalmazta az adott pedagógus a programhoz kapcsolódó eljárásokat, 1,5-öt akkor, ha 5 osztálynál többen használta azokat.

⁶⁴ Igazgatók esetében. Annak megfelelően, hogy a vezetői válaszok alapján a tanórák hány százalékában alkalmazták a programok által támogatott módszereket az adott iskolában, a súlyozási érték 0 vagy 2-es értéket vett fel. 0-át akkor, ha egyben sem, 2-est akkor, ha a tanórák 100 %-ban, ez az érték hozzáadódott a 26. táblázatban szereplő állításokkal való egyetértés átlagához.

⁶⁵ A módszereiket nem változtató pedagógusok 0, míg a sok módszert változtatók 2-es értéket vettek fel, mely hozzáadódott a 26. táblázatban szereplő állításokkal való egyetértés átlagához. A vizsgált módszerek közé tartozott a kooperatív technikák, a projektmódszer, az IKT alkalmazás, a 45 percnél rövidebb vagy hosszabb órák, az extrakurrikuláris oktatás, a tantárgyközi kapcsolatok keresése és tanulók egyéni haladásának követése.

hasonlóan itt is különös jelentőséget tulajdonítottunk annak, hogy a pedagógusok a kérdőív kitöltésekor hány osztályban tanítottak a program szemlélete szerint, illetve a fejlesztés során megismert módszerekkel, eszközökkel. Ha a megkérdezett a válaszadáskor úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nem tanít az innovatív szemlélet szerint, az a tartós és mély hatás értékét a minimumra csökkentette.

Bár leggyakrabban e két összetett hatásmutatóval számolunk, létrehoztunk több, a feltételezhető hatását fentiekől eltérő módon mérő kompozit változót is. Így például olyan intézményi és egyéni szintű mutatókat, amelyek számítása csak abban tért el a fent bemutatottakétól, hogy a módszerek használatában bekövetkezett változások helyett az alkalmazott módszerekre fókuszált. Itt tehát azokhoz a pedagógusokhoz, illetve iskolákhoz is magasabb értékű tartós és mély hatás mutatót rendeltünk, akik, illetve ahol korábban is használtak ilyen módszereket. Az esettanulmányaink arra mutatnak rá, hogy sok olyan pedagógus lehet, akik bár korábban is használták a megjelölt módszereket (azaz az ezt vizsgáló kérdésünk kapcsán nem jelöltek változást), de azok gyakorisága, illetve alkalmazásának minősége jelentősen fejlődött az évek során. Egy másik összetett hatásmutató típus pedig figyelembe vette azt is, hogy a kérdőív kitöltésekor a pedagógusok miként vélekedtek a tanulói tanulásról, gondolkodásuk e téren mennyire mutatkozott progresszívnek, vagy konzervatívnak.⁶⁶ Utóbbi típusú egyéni és szervezeti szintű mutatók számításának alapját is a *TMH*, illetve *TMH_P* változók adták. Létrehozásukkor annyit változtattunk csupán, hogy a mutató alapját képző elsődleges változók közé bekerültek a tanulói tanulásról való gondolkodást mérők is (lásd 42. táblázat/m). Emellett intézményi szinten létrehoztunk a kompetenciamérési eredmények változására érzékeny hatásmutatót is. Itt a nyolcadik évfolyamos diákok szövegértés területén mért eredményeinek változásával, a program bevezetése és a kérdőív felvétele közötti százalékos mozgásnak megfelelő súllyal változtattuk a *TMH* értékét.

Az elemzésekben használt hatásmutatók kiválasztása és értékük alakulása

Mint az előző alfejezetből látható, a programok hatását több szempont szerint értelmeztük, illetve ennek megfelelően több tartós és mély hatás összetett változót hoztunk létre mind egyéni, mind szervezeti szinten. Konstruáltunk olyan változót, mely figyelembe veszi az alkalmazott módszerek változását, és olyat is, mely csupán az

⁶⁶ E gondolkodásmódok feltárását célozták többek között a következő állítások: „A gondolkodási képességeknek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása”; „A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását”; „A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, e nélkül nem lehet eredményes a tanulás”.

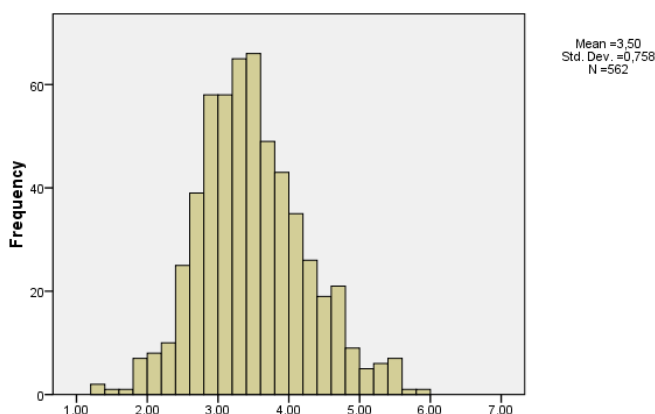
kérdőív kitöltésekor aktuális gyakorlatra fókuszál. Kialakítottunk olyan szervezeti mutatót, mely kalkulál a kompetenciamérési eredmények változásával, valamint olyat is, amely számol a pedagógusok tanulói tanulásról alkotott vélekedéseivel, hiedelmeivel. A kompozit változók közül választanunk kellett egy olyan szervezeti és egy olyan egyéni szintű mutatót, mely általánosan alkalmazható a beavatkozások hatásmechanizmusai feltárása során. Legfontosabb szempontunk a mutató megbízhatósága volt. Úgy láttuk, a felhasznált elsődleges változók közül a tanulói tanulásról való gondolkodás az, amely leginkább problémás abban a tekintetben, hogy az kontextus vagy hatásmutatóként értelmezendő. Így a kapcsolódó adatokat magában foglaló kompozit változónkat a másodlagos hatásmutatók csoportjába soroltuk, azaz meghoztuk azt a döntést, hogy ezzel a mutatóval csak néhány specifikus esetben végzünk elemzéseket. A kompetenciamérési eredmények változását jelző összetett mutató esetében azzal a problémával néztünk szembe, hogy az intézményi azonosítók változása vagy bizonytalansága miatt az intézmények viszonylag nagy csoportjához nem tudtunk hatásmutatót rendelni. Így a kompetenciamérési eredmények változását tartalmazó kompozit változónkat is csak speciális esetekben alkalmazandó mutatóként értelmeztük. Végül arról is döntenünk kellett, mely implementációs folyamatokról gondoljuk azt, hogy eredményeik inkább tekinthetőek mélynek és tartósnak: amelyek után a pedagógusok aktívan alkalmazzák a programok által támogatott módszereket, vagy ahol úgy alkalmazzák aktívan ezeket, hogy korábban nem voltak jelen a pedagógiai gyakorlatban. Döntésünk az utóbbira esett, mivel elsődleges célunk a tanulásszervezési eljárások terén bekövetkezett változások feltételeinek vizsgálata volt. Így a fentiekben elsőként bemutatott *TMH* és *TMH_P* kompozit változók lettek azok, amelyeket általánosan alkalmaztunk a hatásmechanizmusok feltárása során.

A programok tartós és mély hatását mérő intézményi szintű elsődleges összetett változó (TMH) minden, a kutatásunkhoz kapcsolódó iskolához rendel egy olyan értéket, mely azt mutatja meg, hogy a vizsgált fejlesztések milyen mértékű változásokat generálhattak szervezeti szinten. Az összetett változó egy és hat közötti értékeket vesz fel. A maximum azt jelenti, hogy a programok hatására jelentősen javult az iskola eredményessége, gazdagodtak a tanulásszervezési eljárások, míg a minimum arra utal, hogy a programoknak nem volt pozitív hatása (lásd 26. ábra). A változó mentén az iskolák három csoportja különíthető el: az alsó kategóriába tartozóakhoz 2,7-es, a középsőhöz 3,4-es, míg a felső harmadban szereplőkhöz 4,3-as átlagos érték kapcsolódik.

Ezen iskolák különböző szempontok szerinti sajátosságait az összefüggések vizsgálata során gyakran hasonlítjuk majd össze egymással.

26. ábra

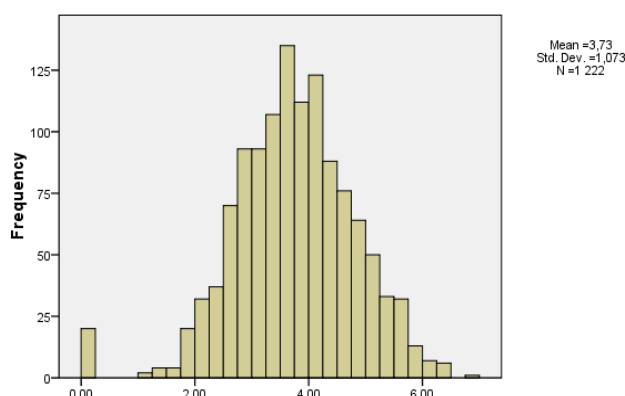
Az iskolák szintjén mért tartós és mély hatást mutató összetett változó (*TMH*) értékének megoszlása (a vezetői és a pedagógus-kérdőívek együttes adatai alapján)



Az egyéni szintű *TMH_P* összetett változó az egyes pedagógusok programhatásról, eredményességváltozásról, az alkalmazott módszerek, eszközök megújulásáról alkotott vélekedésére épül. A *TMH_P* minimuma (0) azt jelzi, hogy a vizsgált pedagógus gyakorlatában nem történt számottevő elmozdulás a kompetencia alapú és az esélyegyenlőséget támogató oktatás, a kooperatív technikák alkalmazása felé, míg a maximális (7-es) érték azt mutatja, hogy a válaszadó pedagógus által alkalmazott módszerek, eszközök átalakultak, illetve eredményességérzete növekedett. A változó eloszlását szemléltető diagramon a teljes adatbázis tekintetében húsz olyan eset jelenik meg, ahol a *TMH_P* értéke nem haladta meg a minimumot. A változó számításakor különös jelentőséget tulajdonítottunk annak, hogy a pedagógusok a kérdőív kitöltésekor hány osztályban tanítottak a program szemlélete szerint, illetve a fejlesztés során megismert módszerekkel, eszközökkel. Így, ha a megkérdezett a kérdőív kitöltésekor nem a programok által támogatott paradigmák szerint oktatott, az a tartós és mély hatás értékét nullára csökkentette. Ennél beszédesebb információ, hogy a pedagógusok mintegy 60%-a szerint a program érzékelhető hatást (3,5 feletti skálaértékek) gyakorolt a mindennapi tanítási tevékenységükre (lásd 27. ábra).

27. ábra

A pedagógus szintű tartós és mély hatás mutató (*TMH_P*) értékének megoszlása a pedagógus-kérdőívek adatai alapján



Mint korábban említettük, az elektornikus kérdőívre választ adó iskolák és pedagógusok döntő többsége esetében inkább feltételezhető az erős elkötelezettség a vizsgált programok iránt, mint a ténylegesen részt vevő intézmények és egyének teljes körében. A személyesen felkeresett szűkebb al minta vizsgálatával azonban kontrollálhatók voltak a nagy adatbázisok elemzéséből nyert eredmények. Intézményi adataink azt mutatják, hogy szűkebb minta, azaz az első körben adatot nem szolgáltató 70 iskola 41,4%-a tartozik a tartós és mély hatás mértéke (*TMH*) szempontjából az alsó, 35,7%-a a középső és 22,9%-a a felső harmadba. Ugyanezen adatfelvételhez kötődő egyéni minta pedagógusainak 53%-a jelezte, hogy a program jelentős változást hozott (3,5 feletti skálaértékek). Ezek szerint, a szűkebb mintába tartozó vezetők és pedagógusok kevésbé látták a beavatkozások hatását meghatározónak, azonban a különbség mértéke elmaradt az előzetes várakozásainkétól.

A beavatkozások megvalósulásának jellegzetességei

E fejezetben jutunk el a legfontosabb kutatási kérdéseink megválaszolásához, ami szándékaink szerint egyben eddig feltáratlan összefüggések bemutatását, új tudáselemek megfogalmazását is jelenti. Az alábbiakban bemutatjuk, melyek azok tényezők, amelyek a rendelkezésünkre álló adatok alapján különösen nagy hatást gyakorolhattak a programok intézményi és egyéni szinten azonosított hatására. A hatásmechanizmusok bemutatása három fő fókusz mentén történik: (1) a *fogadó közeg*, azaz a szervezeti feltételek elemzése, (2) az *egyéni sajátosságok*, azaz a pedagógusok releváns attribútumainak vizsgálata és (3) a *programsajátosságok*, azaz a központi fejlesztési

programok jellemzőinek elemzése mentén. E három terület jól lehatárolja azon tényezők csoportjait, amelyek feltételezhetően meghatározzák, hogy a programok milyen hatásokat képesek kiváltani, egyúttal lefedik a kutatás kezdeti szakaszában megfogalmazott független változók minden elemét. Az elemzések során a programok hatásának mutatójaként elsősorban az előző részben részletesen bemutatott tartós és mély hatás mutatókat (*TMH*, *TMH_P*) alkalmaztuk. Meghatározó módszerünk – mint korábban említettük – az e változók szerint az alsó, középső és felső harmadokba eső intézmények és pedagógusaiak sajátosságainak összehasonlítása volt, ami lehetővé tette a nem lineáris összefüggések meglátását 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.

A fogadó közeg hatása

Mindenekelőtt arra voltunk kíváncsiak, milyen szervezeti működés jellemzi azokat az iskolákat, ahol a fejlesztési beavatkozások legerősebb hatását figyeltük meg. Az esetelemzések tapasztalatai és az elsődleges változókra épülő elemzéseink azt jelezték, hogy a tartós és mély hatás elsősorban azokban az iskolákban magasak, amelyek közös jellemzője, hogy *tudásintenzív szervezetként* működnek. A független változókhoz kapcsolódó első kompozit mutatókat ennek megfelelően a tudásintenzív jelleg leírása céljából hoztuk létre, illetve a vizsgált eseteket is legmélyebben e perspektívából elemeztük. Arra kerestük a választ, hogy az iskolák tudásintenzív jellege mennyire magyarázza azt, hogy az elindított programoknak sikerül-e jelentős változást generálniuk az osztálytermi folyamatokban.

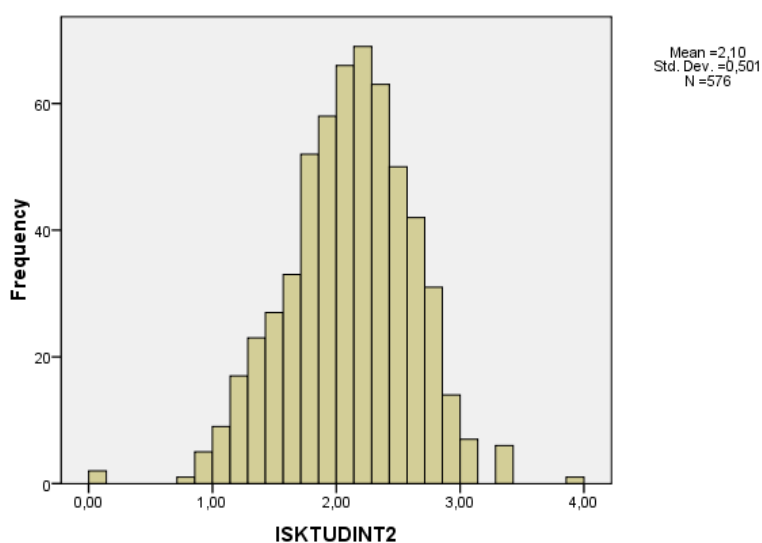
Tudásintenzív iskolák

A szakirodalmi elemzés során feltárt elméleti keretek, az esetelemzések tapasztalatai és az adataink első vizsgálata (feltáró faktoranalízisek) alapján nyolc olyan szervezeti jellemzőt azonosítottunk, amelyek együttesen alkalmasak lehetnek az iskolák tudásintenzív állapotának leírására. Azaz annak megragadására, hogy az intézmények a fejlesztéseket adaptálni tudó, magas abszorpciós és dinamikus kapacitással rendelkező, szakmai tanuló és gyakorlatközösségeknek otthont adó 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. 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 előzőek kiegészülhetnek két további elemmel, melyek (7) a *megosztott vezetés* gyakorlata és (8) *az iskola működését befolyásoló körének nyitottsága*.

Az adatbázisaink elemzése során e nyolc terület mindegyikére önálló összetett változót hoztunk létre, ezek számításakor az iskolánként rendeződő, vezetői és aggregált pedagógus válaszokat tartalmazó, 591 elemszámú adatbázisunkat használtuk. A nyolc szervezeti mutató átlagából két átfogó, az iskolák általános tudásintenzív jellegét mérő összetett változót alkottunk. Az első (*ISKTUDINT1*) a szűkebb értelmezésből kiindulva hat, míg a második (*ISKTUDINT2*) nyolc változót foglal magában (lásd 28. *ábra*). Mindkét átfogó változó szignifikánsan korrelál a vizsgált programok mért hatásainak (*TMH*, *TMH_P*) értékeivel ($p < 0,001$).

28. ábra
Az iskolák tudásintenzív szervezeti jellegét mérő tágabb változó (*ISKTUDINT2*) megoszlása



A felmérésben részt vevő iskolákat minden tudásintenzitás változónk értéke alapján három hasonló elemszámú részre osztottuk. Ez lehetőséget adott arra, hogy megnézzük, milyen mértékben tér el a fejlesztési programok tartós és mély hatását mérő változók (*TMH*, *TMH_P*) értéke az iskolák azon csoportjai között, amelyek a vizsgált tudásintenzív sajátosságokat tekintve az alsó és felső harmadba tartoznak. Így például összehasonlítottuk a tartós és mély hatást mérő mutatók értékeinek alakulását azokban az iskolákban, ahol a leginkább elutasítóak voltak a pedagógusok az innovatív megoldásokat behozókkal szemben és azokban, ahol a nevelőtestület a leginkább megbecsülte az új tudás behozását és megosztását. A szervezeti működést leíró változókkal kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy ezek sok esetben egyszerre értelmezhetőek a programok kontextusaként és hatásaként, mivel a fejlesztések gyakran az intézményi környezet alakítását is megcélozták (lásd pl. *TÁMOP 3.1.4* szervezetfejlesztési elemeit). A tudásintenzív szervezet jellemzői között emleltett olyan *komplex kölcsönhatásokat* is kell feltételeznünk, amelyek statisztikai megragadása csak *többszörös elemzésekkel* képzelhető el. A tudásintenzitás egy jellemzője (pl. *adatgazdagság*) egy másik számára (pl. *tudástámogató vezetés*) olyan környezeti tényezővé válhat, amely az utóbbi hatását felerősítheti vagy éppen gyengítheti.

Számításaink⁶⁷ többek között azt mutatják, hogy az *iskolák nyitottsága* sajátos terepet biztosít az intézmények *adatgyűjtő és feldolgozó tevékenysége* számára. Azaz az intézményi nyitottság mértéke feltételezhetően meghatározza, hogy az adatokkal dolgozó szervezeti jelleg milyen mértékben tud hozzájárulni a fejlesztési programok mély és tartós hatásához. A környezet kurrikulumformáló hatására való nyitottságot mérő összetett változónk (*NYIT*) értéke szerint az alsó harmadba tartozó intézmények körében jelentős különbséget találtunk a mérhető adatokat rendszeresen gyűjtő, feldolgozó, és az ilyen tevékenységet nem végző iskolák között a tartós és mély hatás (*TMH*) tekintetében (különbség értéke: 0.4, $p = 0.002$). Ezzel szemben a társadalmi és szakmai környezetre legalább közepes szinten nyitott (*NYIT* középső, felső harmad) iskolákban az adatok intenzív gyűjtése és feldolgozása már nem járt együtt a tartós és mély hatás ilyen mértékű növekedésével (a különbségek értéke: 0.16 és 0.14; $p = 0.2$ és 0.28). E mögött például az állhat, hogy a környezetükre kevésbé érzékeny iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra, lehetővé téve, hogy az intézmények reagáljanak az onnan

⁶⁷ Az itt bemutatott eredményeink adott tudásintenzív változó alsó, középső és felső egyharmadához tartozó iskolák csoportjainál mért, más tudásintenzív változó átlagértékeinek összehasonlításán alapulnak.

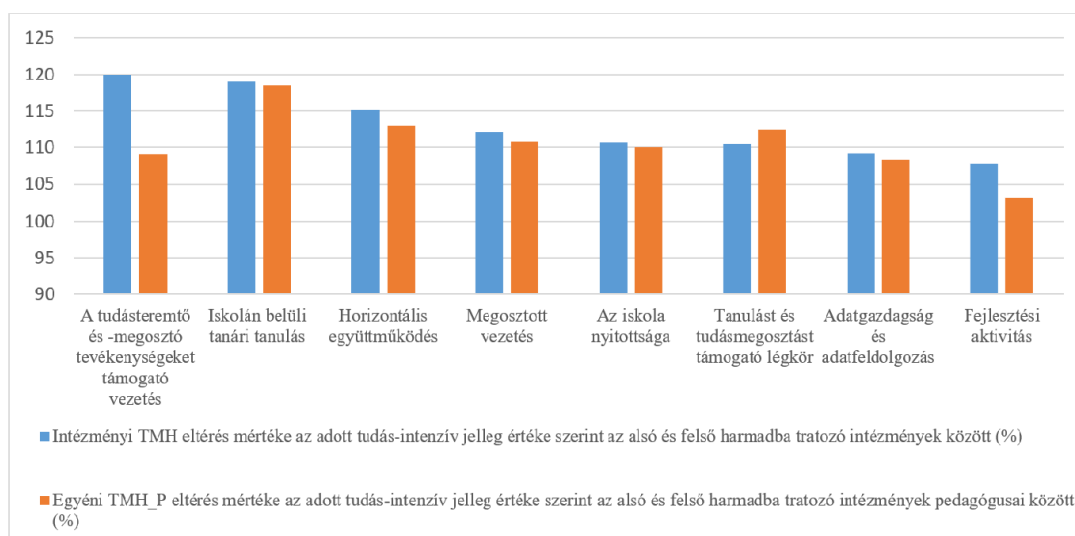
érkező hatásokra. Az esettanulmányaink azt mutatják, hogy az ilyen iskolákban az adatokkal folyó munka kedvező terepet teremthet a folyamatos megújulásnak és a fejlesztések megvalósításának, például azáltal, hogy rámutat a szülői elvárásokra, vagy a hasonló helyzetben lévő iskolák eredményességének alakulására. Ott viszont, ahol a nyitott attitűd elér egy kritikus szintet, azaz ahol eleve figyelnek a külső folyamatokra, az iskolák formális adatgyűjtések nélkül is reflektálnak a környezetükre. Bár az adatokkal dolgozó jelleg itt is erősítheti az intézmények dinamikus működését, ez komoly különbséget már nem tud generálni az elért eredmények szintjén.

Hasonlóképpen, az iskolán belüli *tanári tanulás*, a módszerek és eszközök folyamatos megújítása, a kísérletezés is sajátos terepet generál a hálózatokban való részvétel, illetve az *iskolán kívüli horizontális együttműködések (NETW)* számára. Azokban az iskolákban, ahol a belső tanári tanulást mérő összetett változó (*TAN*) értéke az alsó és a középső harmadba esett, a külső kapcsolatok intenzív működése vagy hiánya⁶⁸ nem járt együtt a tartós és mély hatás intézményi változó magas vagy alacsony értékeivel, azaz a *TMH* értékek különbsége itt nem volt szignifikáns (különbség: 0,129 és 0,125 $p=0,39$ és 0,27). Azokban az iskolákban viszont, amelyek intelligens, tudásteremtő szervezetként működnek, tehát a *TAN* értéke szerint a felső harmadba estek, a külső kapcsolatok hiányához alacsonyabb, míg intenzív jelenlétéhez magasabb *TMH* értékek kapcsolódtak (különbség: 0,28 $p=0,014$) (lásd 54. táblázat/m). Feltételezhető, hogy a külső együttműködés csak ott tud erős pozitív hatást generálni a fejlesztések intézményi szintű megvalósulására, ahol intelligens, iskolán belüli tanári tanulási modellek működnek.

Az adataink azt mutatják, hogy az iskolák tudásintenzív jellegét leíró nyolc változó mindegyike erős kapcsolatban áll az intézményi és az egyéni szintű tartós és mély hatás változókkal. A *TMH* és *TMH_P* átlagértékei közötti különbségek azon iskolák esetében, amelyek a tudásintenzív sajátosságokat tekintve az alsó és a felső harmadba sorolhatóak egy kivétellel minden esetben szignifikánsak az egyéni és az intézményi szinten is ($p < 0,01$). A tudásintenzív sajátosságok szerint az alsó és a felső harmadba eső intézményekhez, illetve pedagógusaikhoz tartozó tartós és mély hatás értékek közötti különbségeket a 29. ábra mutatja be.

⁶⁸ A külső együttműködések változót (*NETW*) a külső-belső horizontális együttműködést jelző (*HOR*) változó azon elemei adták, melyek csak a szervezeten kívüli kapcsolatokat vizsgálták.

29. ábra
TMH, *TMH_P* átlagértéke közötti eltérések (%) a tudásintenzitás összetett változók szerint az alsó és felső harmad iskoláiesetében (PN=284-363; VN=134-195)



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).

A *TMH*, illetve a *TMH_P* értékek különbségei között két tudásintenzitás változó esetben találtunk jelentős eltérést: ezek a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés (*TVEZ*) és a fejlesztési aktivitás (*FEJL*). Utóbbi az egyetlen olyan szervezeti jellemző, aminek jelentőségét szilárdan csak az esettanulmányok támasztják alá. Adataink szerint ennek magas szintje csak az intézményi tartós és mély hatás esetében meghatározó ($p < 0,01$), az egyéni szinten létrejövő változásokat ez kevésbé befolyásolhatja ($p < 0,16$) (lásd 54. táblázat/m).

Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a tudásintenzív jelleget leíró nyolc összetett változó mindegyikének belső tartalmát. A változókat a 29. ábra sorrendjében ismertetjük, végére hagyva a tudásintenzív jelleg tag értelmezése esetén bevont két változót.

Vezetési jellemzők

A tudásintenzív szervezeti jelleget megragadó változók közül a *tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetés* (*TVEZ*) tűnik a legfontosabbnak a fejlesztési programok eredményes intézményi megvalósítása szempontjából. Azokban az iskolákban, amelyek e változó értéke alapján a felső harmadba tartoznak, a megkérdezettek átlagosan 20%-kal magasabbra becsülték

a programok által elindított változások jelentőségét, mint ott, ahol a vezetés tudásintenzív jellege az alsó harmadba esett. A 25. ábra azt mutatja, hogy a vizsgált programok intézményi szintű hatását a legalacsonyabbra, középszintűre és legmagasabbra becsülő iskolák (TMH alsó, középső és felső harmad) miként oszlanak meg a TVEZ változó értéke szerint.

27. táblázat
Az iskolák megoszlása a TMH és a TVEZ változók értéke szerint

A tartós hatás összetett változó (TMH) értéke		Az iskola vezetése (TVEZ) változó értéke			Összesen
		Alsó harmad	Középső harmad	Felső harmad	
Alsó harmad	N	85	63	37	185
	% A tartós hatás mértékén belül	45,9%	34,1%	20,0%	100%
Középső harmad	N	60	80	47	187
	% A tartós hatás mértékén belül	32,1%	42,8%	25,1%	100%
Felső harmad	N	36	41	111	188
	% A tartós hatás mértékén belül	19,1%	21,8%	59,0%	100%
Total	N	181	184	195	560
	% A tartós hatás mértékén belül	32,3%	32,9%	34,8%	100%

A TVEZ változónkat három, ugyancsak összetett „résztváltozó” átlagából számoltuk: ezek (1) a fejlesztésről való vezetői gondolkodás, (2) a vezetői tájékozódás típusai és rendszeressége, valamint (3) a hatékony és tudásintenzív menedzsmenttechnikák alkalmazása. A vezetői gondolkodáshoz kapcsolódó kérdések azt tárták fel, hogy az iskola vezetése mennyire nyitott a pedagógusok innovatív kezdeményezéseire, a helyi kísérletezésre, a tanárok egyéni szakmai fejlődésére, más iskolák jó gyakorlatainak átvételére, valamint a külső szereplők kurrikulumformáló szerepére. E változó részét képezte például, hogy a pedagógiai munka értékelésében milyen jelentőséggel bír a megszerzett tudás megosztása, illetve a fejlesztési programokban, pedagógiai újításokban való részvétel. A vezetői gondolkodást mérő összetett változót az e területekre vonatkozó állításokkal (lásd 56. táblázat/m) való egyetértés mértékéből számoltuk átlagszámítással.⁶⁹

A tudásintenzív működést támogató vezetés második elemét a vezetői tájékozódás adta. E témakörön belül arra kérdeztünk rá, hogy a pedagógiai munka megismerése céljából a vezetők milyen gyakorisággal (soha, évente, havonta, hetente vagy gyakrabban) vesznek részt óralátogatásokon, tartanak személyes szakmai konzultációkat (pl. óratervek közös megbeszélése), készítенek egyéni értékelést beosztott munkatársaikról, végeznek kérdőíves adatgyűjtést (pl. munkatársak, szülők, tanulók

⁶⁹ Figyelembe véve a negatív állításokat és a skálák közötti különbségeket.

körében), elemzik a tanulói mérési eredményeket, illetve informálódnak egyéb módokon. A vezetői tájékozódás területén létrehozott összetett változónk értékét ez esetben is a kérdésekre adott válaszok átlaga adta.

A tudásintenzív működést ösztönző vezetés harmadik komponenseként a *hatékony menedzsment*et jelöltük meg az empirikus adataik, illetve a szakirodalom elemzése alapján. A három vezetési terület közül ez tűnik a leginkább jelentősnek. Az alkalmazott menedzsment hatékonyságát mérő változó értéke szerint a felső harmadba eső intézmények átlagosan több mint 17%-kal becsülték magasabbra a programok szervezeti szintű hatását, mint az alsó harmadba tartozók. A menedzsment működését leíró változót olyan állításokkal való egyetértés átlaga adta, melyek a tanárok innovatív ötleteinek figyelembevételét, döntéshozatalba való bevonását, a fejlesztések természetének ismeretét, a programhoz kapcsolódó pedagógiai munka szakmai támogatását, a visszajelzési rendszer és a helyi implementációs stratégiák meglétét vizsgálták (lásd 57. táblázat/m). A hatékony menedzsment meghatározónak tűnik a pedagógus szintű tartós és mély hatás esetében is. Azokban az iskolákban, amelyekben a hatékony menedzsment változó értéke a felső harmadban volt, a *THM_P* értéke átlagosan 16%-kal magasabb értéket ért el, mint azokban, ahol az alsó harmadba esett.

Az általunk látogatott iskolákban a vezetés mindenütt jelentős szerepet játszott a fejlesztések, innovációk elindításában. A „C” iskola igazgatója az intézmény által megvalósított *HEFOP* programmal kapcsolatban például így fogalmazott: „*Mi vezetőik úgy gondoltuk, hogy az iskola módszertanát meg kellene fűszerezni. Elkezdtük először önkéntes alapon, hogy kik ajánlják fel magukat, hogy videofelvétel készüljön az órájukról. ...*”. Emellett több példát láttunk arra is, hogy az intézmény vezetése hatékonyan támogatta az iskolán belül alulról felfelé építkező innovációk megvalósulását is. A dinamikus végponton elhelyezkedő, vagy ahhoz közelítő „A” és „B” iskolában például az alulról építkező változási folyamatok rendszerint sikeresen be tudtak épüli az intézmény egészének gyakorlatába. Jó példa erre annak az egyéni fejlesztésének a *HEFOP 2.1.3* programon belül intézményi szintű innovációvá fejlődése, amit a „B” iskola egy pedagógusa zárt ajtók mögött kikísérletezett ki. Az innováció, mely a szülők osztálytermi munkába történő bevonását célozta meg, fokozatos terjedéssel tíz év alatt az intézmény egyik meghatározó innovációjává fejlődött. Bár a statikus jellemvonásokkal erősebben rendelkező intézményekben is láttunk számos példát az egyéni szintű, vagy kiscsoportos pedagógiai kísérletezésekre, újításokra, ezekben az iskolákban az alulról induló folyamatok nem tudtak intézményi szinten meghatározóak lenni. Itt jellemzően

még nem voltak elég erősek azok a vezetési és belső tudásmegosztási gyakorlatok, amelyek az alulról induló kezdeményezések terjedését hatékonyan tudták volna segíteni.

A tanári tanulás

A szervezet tudásintenzív jellegét mérő második összetett változónkat az *iskolán belüli tanári tanulás (TAN)* adta, amely azt mutatta meg, hogy mennyire jellemző az intézményekre a pedagógusok kollektív, önfejlesztő tevékenysége, belső tudásmegosztása. A változót az újszerű tanulásszervezési eljárások megismerésére, iskolán belüli kipróbálására, terjesztésére, a magas szakmai teljesítmény igényére, illetve a pedagógiai problémák megvitatására vonatkozó állításokkal való egyetértés mértékéből hoztuk létre egyszerű átlagszámítással (lásd 58. táblázat/m). Ez természetesen nem független a fejlesztést és tudásmegosztást támogató vezetéstől. Könnyen elképzelhető ugyanis, hogy a pedagógusok szívesebben próbálnak ki és osztanak meg egymással újszerű technikákat, eljárásokat olyan intézményekben, ahol a vezetés az ilyen többletet becsüli és elvárja, mint ott, ahol ez nem kap támogatást, vagy elutasításokba ütközik.

A tanári tanulás egy sajátos formája, ha a tantestület tagjai a diákokat is tudásforrásként értelmezik, szívesen tanulnak tőlük. Bár e dimenziót kérdőívünk nem mérte, az általunk látogatott szervezetek közül ez a gyakorlat az összes olyan intézményre jellemző volt, ahol különösen eredményes pedagógiai munka folyt. A diákoktól való tanulás számos formájára láthattunk példát. Voltunk olyan intézményben, ahol a diákok saját tanulási folyamatuk módszeres elemzésével (többek között SWOT analízis, halszálla diagram alkalmazásával) közvetlen hatást gyakoroltak a pedagógiai munka tervezésére, ahol a tanulók a tárgyi ismeretekhez kötődően jelentek meg tudásforrásként (például projektszerű önálló feltáró-munka kapcsán), és olyanban is, ahol a stratégiai játékok (például sakk, dáma, go) osztálytermi alkalmazása során jöttek létre olyan helyzetek, ahol a pedagógusok tanulhattak a diákoktól. A diákoktól való tanulás jelentősége, hogy a pedagógusok elsődleges forrásból szerezhetnek információt a tanulók sajátos gondolkodásáról, fejlesztési lehetőségeiről és igényeiről. A diákoktól tanulás független attól, hogy a tanulók milyen mélységű tárgyi ismeretekkel rendelkeznek. Jól illusztrálja ezt, hogy a kevésbé tudásintenzív, de kiemelkedően jó tanulmányi eredményekkel rendelkező fiatalokkal dolgozó „E” egyetemi gyakorlóiskolában ez a gyakorlat kevésbé jellemző, míg az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulókat fogadó „C” intézmény erősen épít a gyermekektől származó tudásra. A pedagógusok itt leggyakrabban a tanulókkal közösen végzett konkrét gyakorlati tevékenység közben

kerülnek olyan helyzetbe, ahol diákjaik jelentik számukra az új tudások forrását. Erre láttunk példát a hátrányos helyzetű diákok oktatásában különös eredményességű „B” iskola esetében is. Ebben az intézményben a táblás játékok számtalan típusa beépült a tanítási gyakorlatba, integráltan a legkülönbözőbb tantárgyak módszerei közé, illetve heti egy alkalommal önálló órarendi óráként is. E játékok során diákok játszanak egymással és pedagógusaikkal, ez lehetőséget ad arra, hogy megismerjék és fejlesszék egymás gondolkodását. Ezt erősítik azzal a gyakorlattal, hogy időről-időre közösen elemzik az alkalmazott stratégiákat, illetve azzal, hogy a gyerekek feladata az új játékok létrehozása, a játékszabályok közös megalkotása. Az iskola egyik pedagógusa a következőképp fogalmazott: *„a játékok nagyon alkalmasak a gyerekek különböző tehetségének a felkutatásához és felismeréséhez, sokrétű tulajdonságokat fedezhetünk fel általuk. (...) Valójában ez egy hiányt is képes betölteni, egy űrt. Más tantárgyak esetében nem nagyon kerülhet sor arra, hogy [ezekről közvetlen információt szerezzünk], itt viszont ezeket a területeket meg tudjuk vizsgálni”*.

Horizontális együttműködés

A harmadik tudásintenzív területet a horizontális együttműködés adja. Ez egyaránt magában foglalja a szervezeten belül dolgozó pedagógusok együttműködését és a más iskolákkal kiépített kapcsolatokat, illetve a különböző hálózatokban való részvételt. A kérdőívek vonatkozó részei vizsgálták például, hogy a tanárok a program megvalósítása alatt milyen gyakorisággal vettek részt hospitálásokon, műhelymunkákon, tartottak bemutatóórákat, tanították kollégáiknak a megismert innovatív módszereket, illetve kaptak érdemleges szakmai segítséget a hasonló helyzetben lévőktől. Utóbbira a vezetők esetében is rákérdeztünk. A *horizontális együttműködés mértékét mutató változó (HOR)* számítása során az együttműködések jelző értékek közül a mások tanítására vonatkozókat kiemelt súllyal kezeltük.⁷⁰ Noha a horizontális együttműködés a valóságban gyakran tartalmaz tanulási elemeket, és emiatt nehezen elkülöníthető az iskolán belüli tanári tanulás többféle formájától, e dimenziót fontosnak tartottuk önálló változóként külön is megjeleníteni. Az esettanulmányok azt mutatják, hogy a tanulás-tanítás eredményesebbé válását szolgáló változások szempontjából kiemelkedően fontos a tudásmegosztást támogató platformok létezése és ezek szabályozott működése. Több

⁷⁰ A HOR változó értékét a mások tanítására vonatkozó válaszok átlaga és a szervezeten belüli egyéb együttműködések, az intézményközi kapcsolatokra, illetve a hálózatokban való részvételre vonatkozó válaszok átlagának összege adta.

olyan szervezetben is jártunk, ahol ez a dimenzió jól megragadható volt. Az alábbiakban ezek közül mutatunk be néhány példát. Ez a terület természetesen nem elválasztható az intézmények és a pedagógusok nyitottságától sem, hiszen a tudásmegosztó platformok – mint később a „D” iskola kapcsán látni is fogjuk – csak olyan intézményekben tudják betölteni funkciójukat, ahol ezt a szereplők nyitottsága lehetővé teszi.

Az „A” intézményben a rendszeres tudásmegosztást a formális szabályozások és az informális elvárások is támogatták. Itt a pedagógusok erős támogatást és ösztönzést kapnak a külső tudás behozására, függetlenül attól, hogy az szakmai forrásból származik-e vagy sem. Ebben az intézményben az értekezletek egyik állandó eleme, az iskola falain kívül megismert új tudások bemutatása. Így az olyan tartalmak, mint a továbbképzéseken megismert módszerek, az egyetemi képzéseken elhangzó elméletek, vagy akár egy új, az oktatásba beépíthető játék bemutatása a tanári értekezletek részét képezik, illetve gyakran saját belső képzések épülnek egy-egy ilyen téma köré. Az intézmény volt igazgatója a következőképp mesélt az iskola egyik fő gyakorlatának keletkezéséről: *„Baján volt egy néptánc-tábor, [pár kolléga] akiket az eső bevert ott a művelődési házba észrevették a [LF társasjátékokat], (...) észrevették azt, hogy ennek itt helye lenne, majd az iskolában ezt előadták, hiszen bárki előadhatja, ha valami érdekeset lát. Ezután személyesen elmentünk Bajára (...) Aztán azt éreztem, hogy ezt meg kell ismernie a tantestületnek és utána tréningként behoztuk (...).”* Ebben az iskolában az új tartalmak, adaptációk, és belső fejlesztések felkerülnek egy elektronikus adattárba, amelyhez minden pedagógusnak van hozzáférése. Ezt az adattárat egy olyan kolléganő hozta létre, aki egyrészt különösen jártas volt az informatikai rendszerek alkalmazásában, másrészt bevonódott az iskolában zajló innovatív folyamatokba. Habár az adattár igénye elsőként az ő gondolataiban fogalmazódott meg, látogatásunkkor az adattár már önállóan létezett, nem volt jól meghatározható gazdája. Az iskola pedagógusai ismerték, bővítették, tájékoztak róla, illetve az ott lévő tudást megosztották nemcsak egymással, de más érdeklődőkkel is. Ebben találhatók a partneri és szervezeti mérések, a pályázatok, a munkaterv, a beszámoló, a multiplikációs tevékenységek, a kommunikációs és a módszertani anyagok. A multiplikáció téma alá rendeződik például a jó gyakorlatok bemutatása, a pedagógiai-módszertani prezentációk, a releváns szakdolgozatok és egy kapcsolódó Network-lista is. Emellett itt tárolják azt a modellt is, amivel magyarázzák, hogyan gazdagodik saját tudásuk akkor, amikor más iskolákat tanítanak. Az iskola egyik pedagógusa a következőképp fogalmazott: *„azért jó, hogy van egy központi adatrendszer, ahova minden el van mentve, mert oda mehetek, ha valamire szükségem*

van. Tehát nem korlátozott, az intézmény dolgozói használhatják. (...) Például egy pályázatírásban, ha valamilyen adatra van szükség, akkor onnan egyszerűen kikereshető.” Az ilyen adattárak meglétét a belső tudásmegosztás egyik legfontosabb elemeként azonosítottuk esetfeltárásaink során. Az, hogy ebben az iskolában ez ilyen magas szinten tud működni, lehetővé teszi, hogy a tudásmegosztás áthassa a szervezeti kultúra egészét. Ebben az iskolában tudásmegosztásnak teret adó platformok számos egyéb formája is működött látogatásunkkor. Így például érdemes kiemelni, hogy rendszeresek voltak a hospitálások, a szervezeti folyamatokban és a horizontális feladatok köré szerveződő műhelyekben a különböző évfolyamokon és területeken tanítók egyaránt részt vettek, az osztálytermek ajtaján nagy betekintő ablak segítette a mások módszereire való rálátást, illetve a tanárok osztatlan tanári szobában dolgoztak. Az egyik pedagógus az alábbiakat fogalmazta meg: *„Ha mások óráját nézem, akkor elgondolom, hogy így is lehetne csinálni, vagy tényleg, ezt már de régen alkalmaztam, vagy én ezt lehet, másképp oldottam volna meg, vagy hogy nála is van ez a probléma. Ez kicsit megnyugtatja az embert az, hogy nem csak én küzdök bizonyos gondokkal”*.

A kutatásunk során több olyan intézményben is jártunk, ahol bár számos pedagógus munkájára jellemző volt az egyéni kísérletezés és az új módszerek, eszközök adaptálása, a belső tudásmegosztás hiánya miatt ezek nem tudtak intézményi szinten érvényesülni, sőt sok esetben a bevezető pedagógus gyakorlatából is kikoptak. Így például az „E” iskolában, ahol a kooperatív eljárások kevésbé voltak jellemzőek, egy pedagógus osztályában a TÁMOP 3.1.4 program által is támogatott kiscsoportos munkaformákkal kezdett kísérletezni. Az innovatív módszerek azonban nem értek el más pedagógusokhoz, még a hasonló szakterületen dolgozó kollégák körében sem tudtak elterjedni. A kapcsolódó eljárások lehetséges adaptációjáról, fejlesztéséről nem indult el a közös gondolkodás, az iskolában alkalmazható modellek kidolgozására nem került sor. Egy év után a diákok elkezdtek felhagyni a terem folyamatos átrendezésével, és kérték, hogy szerveződjének ezek az órák is úgy, mint más tárgyi területen. Az érintett pedagógus a következőképp mesélt erről a jelenségről: *„Ebben az osztályban másfél évig csoportokban voltak a padok, tehát kiscsoportosan. Egy ilyen témát, mint most a Bánk bán egyszerűen örület úgy megbeszélni, hogy nem látják, és nem hallják egymást. Ezt rendkívül utálok, de nem tudok mit csinálni. A gyerekek igénye volt, hogy úgy üljenek, mint más órán (...). [Régebben] mindig átrendezték az osztályt, (...) ez állati jó móka volt (...) egy perc alatt megcsinálták. Ez ment egy évig, a szünetről visszajöve, tehát ősszel, november körül már nem mindig rendezték át. Kezdek tapogatni engem, hogy vajon mi*

a véleményem arról, ha nem rendezzük át. Mondtam nekik, hogy hát gyerekek, ha jobban szeretitek egymás hátát nézni, akkor rendben van.”

Emellett láttunk arra is példát, hogy bár léteznek bizonyos tudásmegosztó mechanizmusok, azok mégsem tudják betölteni funkciójukat. A pedagógusok közötti információáramlás meghatározó jellemzője, hogy az az azonos tárgyi területeken és évfolyamokon dolgozó pedagógusok körére korlátozódik-e, vagy a tudásáramlás átlépi ezeket a határokat. Az esettanulmányaink során azt figyeltük meg, hogy bár a tudásmegosztás az egyes területeken belül is hatékonyan támogatja az iskolák eredményességét és fejlődését, ezeket a legnagyobb hatékonysággal az növelheti, ha a különböző területek képviselői időről időre aktív együttműködésbe lépnek egymással. A „D” iskolában különösen jól megragadhatóak voltak azok a szociális gátak, amelyek egy technikailag jól működő, a tudástartalmak tárolására alkalmas elektronikus adattár hasznosítását megakadályozzák. Annak hátterében, hogy ez itt nem volt képes az „A” iskolához hasonló hatékonysággal segíteni a belső tudásmegosztást, az állt, hogy az adattárban található anyagok felhasználásának protokollja nem volt tisztázott és a gyakorlatban csak ritkán működtek tudásmegosztást támogató tevékenységek. Így például hiányoztak a különböző területeken dolgozókat összekötő műhelyek, értekezleti tudásmegosztó blokkok, hospitálások. A pedagógusok többsége úgy érezte, más munkacsoportok mappáiba, „nem illik” belenézni, „nem illik” mások tulajdonait használni. Itt a különböző csoportok anyagainak felhasználáshoz kötődő gátlás nem tudott feloldódni, a szabad felhasználhatóság érzete nem alakult ki. Egy érintett pedagógus a tudásmegosztásról és a tudásmegosztó fórumok használatáról a következőképp mesélt: *„Azon a témakörön belül, hogy hogyan számítjuk ki a levegő páratartalmát Á.-tól kértem segítséget, hogy a gyerek számára ezt hogyan teszem érthetővé (...) és ő részletesen elmondta.[Kutató kérdése: Ez a segítségadás működik a humán területen is?] Én azt gondolom, hogy ez működik (...) egy kis körön belül, de ebbe nem szoktam belefolyani, én kimondottan a természettudományos (...) munkaközösségben vagyok bent. (...) Amikor feladatlapokat készítünk (...) muszáj a kollegának a segítségét kérni, mert másképp ez nem megy. (...) Van, amelyik fent van a serveren (...) és ha kíváncsi vagyok, én azt megnézhetem.[Kutató kérdése: Tudna nekünk ilyet mutatni?] Persze. Keresem, hogy a kollégámnak hol van az anyaga, ő is földrajz szakos. Hát itt más feladat van, tehát ami nem a földrajzhoz kapcsolódik. [Kutató válasza: Az is érdekes*

lehet.] *Hát az nem az én munkaközösségem, más munkaközösségbe nem akarok belemenni semmiféleképpen sem... én úgy gondolom, hogy nem illik.*”

A tanulást és tudásmegosztás támogató légkör

A szervezet tudásintenzív jellegének negyedik elemét a *tanulást és tudásmegosztást támogató légkör* adta. A közös folyamatok és terek – beleértve, mint korábban láthattuk, az elektronikus platformokat is – csak olyan intézményekben tudják a pedagógiai munka eredményességét hatékonyan növelni, ahol az intézményen belüli belső bizalmi és emocionális légkör ezt lehetővé teszi. Az olyan intézményi feltételek, mint például a nevelőtestületen belüli együttműködés, a bizalmi és baráti viszonyok, vagy az innovációs tevékenység megbecsültsége különösen támogathatják a tanulási-tanítási folyamatokat, illetve mindezek hiánya gátat szabhat a fejlődésnek. A kapcsolódó LGK összetett változó a nevelőtestületen belüli együttműködésre, a bizalmi viszonyokra, a kommunikációs problémákra és az innovációs tevékenység megbecsültségére vonatkozó elsődleges változókat foglalja magában (lásd 59. táblázat/m). A mutatót átlagszámítással hoztuk létre,⁷¹ számításakor a kommunikációs problémák jelenlétét és az újszerű megoldások elutasítását súlyoztuk, mivel úgy gondoltuk, ezek erős jelenléte különösen veszélyeztetheti a fejlesztési beavatkozások sikeres megvalósítását.

Az adatok elemzése mellett az általunk látogatott iskolák történetei is azt igazolják, hogy a szeretetteljes, már-már családi légkörű tantestületek jelentik azt az emocionális teret, ahol az egymás gyakorlataihoz, problémáihoz való hozzáférés nem ütközik erős akadályokba. Az itt bemutatott iskolák közül „A” és „B” nevelőtestületének döntő többsége több mint húsz éve dolgozik együtt. Ezekben az intézményekben a közös múlt része a hagyományos, frontális óraszervezéstől a kooperatív technikák alkalmazása és saját innovációk kikísérletezése felé történő elmozdulás. Ezekre a nevelőtestületekre jellemző az a közös emlékezet, mely egyaránt őrzi a sikerek és az úttévesztések, illetve a kölcsönös támogatások emlékét. Az „A” iskola, igazgatóhelyettese a következőképpen mesélt a nevelőtestületen belüli kötelékről: *„Mi sokat buliztunk együtt, ez nyilvánvalóan meghatározta az együttműködést is. Ez a közös múlt nagyon sokat nyom és nagyon sokat jelent az is, hogy mi együtt és igazi hittel hoztuk létre az iskola szakmai kiemelkedését. Azok a kollégák, akik utánunk jöttek az iskolába, már azt látták, hogy itt egy nagyon jó hangulatú csapat van, akiknek közös a célja, és akik számára a megosztott tudás nagyon*

⁷¹ Figyelembe véve a negatív állításokat és a skálák közötti különbségeket.

fontos.” Láttunk olyan különösen kötődő és bizalmi viszonyokra épülő nevelőtestületet is, ami különböző életkorú, illetve a szervezethez más-más időpontokon kapcsolódó pedagógusokból áll. Ilyen volt a „C” iskola közössége, a köztük lévő kapcsolatot egyrészt erősítette a pozitív, támogató klímában rejlő lehetőségeket jól értő, a közösségépítésre tudatosan figyelő vezetés és az a szeretetteljes légkör, ami – tapasztalataink szerint – a gyógypedagógiai munkát végző közösségekre gyakran jellemző. Az intézmény igazgatója így fogalmazott: *„Mindenkiben megtaláljuk az értéket. Vannak nehezebb természetű kolléganők, de akkor is megtaláljuk az értékét és akkor ráállítjuk arra. Meg kell tanulnunk elfogadni egymást.”* Az intézményi légkör meghatározó szerepét felismerte a „B” iskola vezetése is. Az általa kifejlesztett innovatív technikákat csak megfelelő intézményi légkör esetén tanítja más szervezeteknek. A képzések kezdete előtt klímatesztet készít a módszerei iránt érdeklődő tantestületekkel, a teszt a pedagógusok, illetve a vezetők és a pedagógusok közötti belső kapcsolatok természetére fókuszál. Amennyiben az eredmények azt mutatják, hogy a légkör feltehetően akadályozná az innovatív módszerek elsajátítását, intézményi elterjedését, az iskola nem kezd bele a fejlesztési tevékenységbe, ellenben ajánlja a vezetésnek a szervezetfejlesztés, csapatépítés különböző formáit. Az esettanulmányok tanulsága szerint, az olyan intézményekben, ahol a pedagógusok között feszültség, rivalizálás és bizalmatlanság dominál, nemcsak a tudásmegosztás ütközik gátakba, de az olyan szervezési feladatok is nehezen menedzselhetők, mint a továbbképzésekhez szükséges helyettesítések. A rivalizáló és bizalmatlan tantestülettel működő „D” iskola *TÁMOP* program szakmai vezetője például a helyettesítések nehézségeiről mesélt: *„A helyettesítésbe besokalt a tantestület, már nem tudtuk megoldani a továbbképzéseket.”*

Adatokkal dolgozó iskolák

Az ötödik tudásintenzív tartalmi terület az *adatok gyűjtésére és feldolgozására fókuszál*. A kapcsolódó összetett változót (ADT) olyan kérdésekre adott válaszok átlagából számoltunk, amelyek a külső mérések felhasználására, a belső mérések gyakoriságára és az adatok hasznosítására mutattak rá. Így a változó részét képezte, hogy az iskola összehasonlíttja-e eredményeit más hasonló helyzetben lévő iskolákéval, feldolgozza-e a külső (országos, térségi, kutatásokhoz kapcsolódó) mérések saját intézményére vonatkozó adatait, végez-e önálló belső méréseket és külső forrásokra támaszkodó adatgyűjtést. Az iskolák mérési, adatfeldolgozási gyakorlatának kérdőíves feltárására

emellett arra is kiterjedt, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok részt vesznek-e a tanulási eredményekről szóló mérési adatok elemzésében.

Az általunk látogatott intézmények közül a leginkább az „A” intézmény gyakorlatát lehet adatokkal dolgozónak tekinteni. Az intézmény munkatársai az önfejlesztő iskolák körében, illetve a *Comenius 2000* minőségfejlesztő programban ismerkedtek meg az oksági összefüggések feltárására és a stratégiai tervezés megalapozására alkalmas menedzsmenteszközökkel. Ezeket a technikákat nem csupán az intézményvezetés alkalmazta, de a pedagógusok is használták a mindennapi pedagógiai munkájuk elemzéséhez és tervezéséhez. Így például az év eleji évfolyam-értekezleteken az osztályfőnökök az osztályában tanító kollégáknak ilyen elemzésekkel mutatták be az osztályok erősségeit, gyengeségeit és azt, hogy milyen fejlesztési lehetőségeket láttak. Emellett, mint korábban utaltunk rá, néhány menedzsmenteszközt a tanulókkal is megismertettek, illetve velük együtt alkalmaztak a tanórákon. Egy érintett pedagógus a következőképp fogalmazott: *„Olyan új módszerek jöttek be, amelyeket addig nem ismertünk, a szervezetfejlesztés illetve a csoportban való munka terén, (...) a pedagógiai program elkészült azelőtt is valahogy, de attól kezdve (...) csoportban dolgoztunk (...) vadonatúj módszerekkel, a helyzetelemzésnek (...), az ok-okozat feltárásának módszereivel. (...) Nagy spílerek voltunk a problémafeltárás módszerének alkalmazásában, ezt olyan szinten tanítottuk meg a tantestületen belül, hogy már órákon alkalmaztuk gyerekekkel.”* A diákok többek között halszálka diagram segítségével elemzték a történelmi események mögötti oksági összefüggéseket, illetve SWOT analízist készítettek saját tanulásuk eredményességének növelése érdekében. A tanulók elemzési kompetenciáinak ilyenfajta fejlesztése lehetővé tette azt is, hogy az *Országos kompetenciamérés* eredményeinek osztálytermi szintű elemzésébe is bekapcsolódjanak. Emellett, ahogy fentebb is jeleztük, a pedagógusok ezáltal munkájuk tervezéséhez olyan inputokat kapnak, amik primer forrásból jelzik a tanulási folyamatokban rejlő kockázatokat és lehetőségeket. Utóbbiak pedig nemcsak tanulói, de osztály, vagy intézményi szinten is értelmezhetőek. Az intézmény egy másik pedagógusa így mesélt az eszközök tanórai alkalmazásáról: *„Sok menedzsmentmódszert bevittünk a tanítási órába. Például a SWOT analízist év elején, osztályfőnöki órán alkalmaztuk helyzetelemzésre. (...) A problémafeltárást történelem, biológia, és technika órákon alkalmaztuk. (...) Ok-okozati összefüggéseket tártunk fel közösen ilyen módszerekkel, például a halszálka diagrammal. (...) A második világháború gyökereit kerestük így, technikaórán például a családi költségvetésre hivatkozva alkalmaztuk. (...) Fa diagramot is használtunk a*

gyerekkel. (...) A mostani hetedikeseknél felmerült az a probléma, hogy valaki hangosan beleszól az órába. Azt is, hogy ennek mi lehet az oka, hogy lehetne ezt kezelni, a halszálla diagrammal tárták fel a gyerekek. (...) A GANT diagram is több osztálynál megjelenik, mint tervezési eszköz.”

Fejlesztési aktivitás

A szervezet tudásintenzív jellegét mérő hatodik változónk a *fejlesztési aktivitás (FJL)* volt, amely azt mérte, hogy az intézmények milyen gyakorisággal valósítottak meg különböző fejlesztési programokat vagy saját innovációkat. A kérdőív kapcsolódó részei a HEFOP-ban és a TÁMOP-ban indított kompetenciafejlesztő és esélyegyenlőségi programok mellett – mint korábban említettük – más fejlesztésekben való részvételre is rákérdeztek, ilyen volt a Zsolnai (ÉKP, NYIK, KÉK), a Soros Alapítvány, a Comenius 2000 és az Ökoiskola programok vagy az Európai Unió oktatási együttműködési (Comenius, Leonardo, Grundtvig) programjai. Bár az statisztikai elemzéseink alapján ez bizonyult a legkevésbé meghatározó konstruált tudásintenzív változónak a vizsgált programok hatása szempontjából (lásd 55. táblázat/m), az esettanulmányaink tanulsága szerint fontosnak gondoltuk e terület hangsúlyozását is. Komplex kvalitatív vizsgálataink során úgy láttuk, egészen másképp alakul a fejlesztések implementációja azokban az intézményekben, ahol számos külső és belső fejlesztést valósítanak meg és ahol kevésbé aktívak e szempontból nézve.

A kvalitatív módszerekkel vizsgált, nehezen mozduló intézmények jellemzően kevesebb innovációs tudással rendelkeztek és nehezebben kezelték a megvalósítás során felmerülő problémákat, mint azok, ahol a változtatási tudás beépült az intézményi kultúrába és ahol erős belső ösztönzők serkentették a fejlesztéseket. Előbbi iskolák esetében a programok legerősebb hatását a szervezeten belüli interakciók és innovációs munka elindulásában láttuk. Ezekben az intézményekben a fejlesztések képesek lehetnek valóban mélyreható változásokat elérni, amennyiben segítségükkel elindul az iskolák dinamikus képességeinek erősödése. Utóbbi iskolacsoport esetében az intézményekben megvalósított fejlesztési programok és helyi szintű innovációk jellemzően könnyebben összekapcsolódtak, illetve jobban támogatták egymást és alkottak egy átfogó rendszert. Azonban ez egyben azt is jelentette, hogy ezek az intézmények erősebben átalakították, formálták saját igényeiknek megfelelően a fejlesztési programokhoz kapcsolódó eljárásrendszereket. A „B” iskola igazgatója például így fogalmazott: „Mi a lehető

legtöbb pályázatot behívjuk az iskolába. Aztán megtaláljuk benne azt, ami számunkra kedvező. Úgy is mondhatjuk, hogy megerősokoljuk a pályázatokat.”

Fontos azonban látnunk azt, hogy a szervezetek statikus, illetve dinamikus jellege az idővel változik: egy statikus állapotú intézmény az idő előrehaladásával fokozatosan átalakulhat a változás iránt elkötelezett és annak érdekében önállóan is cselekvőképessé. Az általunk látogatott iskolákról azt mondhatjuk, hogy már mindegyik elmozdult a dinamikus szervezetté válás útján. Így például „E” intézmény ennek az útnak még az legelején jár, „A” intézmény pedig egyértelműen a változási képességet mérő skála dinamikus végpontján helyezkedik el.

A tág értelemben vett tudásintenzív jelleg

Végül röviden utalunk arra a két szervezeti sajátosságra, amelyekről bár azt gondoljuk, hogy erősen meghatározhatják az iskolák tudásintenzív működésének lehetőségét, csak akkor azonosíthatók a tudásintenzív jelleg kritériumaként, ha arról tág értelemben gondolkodunk. Ezek a szervezeten belüli *megosztott vezetés* és az *iskola nyitottsága*.

Az előbbire irányuló összetett, átlagszáítással létrehozott változó (MEGVEZ) azt mutatja meg, hogy a pedagógusok értik-e az iskola fejlesztési céljait, alakítják-e a lényeges döntéseket, illetve, hogy a tanárok hány százaléka rendelkezik valamilyen formális vezetői feladattal. Az esettanulmányok készítésekor azt láttuk, hogy azok a pedagógusok voltak inkább elkötelezettek az osztálytermi folyamatok megújítása irányában, akik megosztott vezetés mellett irányított szervezetben dolgoztak. Ezekben az intézményekben arányaiban sok pedagógus kapcsolódott a stratégiai döntések meghozatalához, illetve rendelkezett valamilyen vezetői feladattal. Az ilyen iskolákban a pedagógusok inkább értették a fejlesztésekhez kapcsolódó feladataikat és látták az évek során végzett munkájuk hosszabb távú ívét, eredményeit, mint azokban az iskolákban, ahol a döntések egy szűk vezetői körben születtek. 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. Utóbbira láttunk példát a „D” intézményben, ahol kommunikáció és marketing területen szerveződő munkacsoportok adtak lehetőséget a különböző szakterületű pedagógusoknak és motivált diákoknak az iskola népszerűségét segítő tevékenységek irányítására és lebonyolítására.

Az iskola nyitottságára fókuszáló összetett változónk (NYIT) azt tárta fel, hogy az iskola működésére, stratégiaalkotására, a tanulószervezési eljárások alakulására milyen befolyással vannak a diákok, a szülők, a nem pedagógus iskolai dolgozók, a társadalmi környezet és a külső szakemberek. Így például az oktatással foglalkozó kutatók, a szolgáltató intézmények, vagy más iskolák pedagógusai, vezetői. A statisztikai elemzések eredményeivel összhangban, az esettanulmányaink tanulsága szerint is az intézmények megújulása szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy az iskolák mennyire nyitottak a környezetükre, illetve mennyire akarnak és képesek reagálni az onnan érkező hatásokra. Így például a szülőkkel való együttműködés, a más iskolák jó gyakorlatainak átvétele, a felsőoktatásban és továbbképzéseken részt vevő kollégák által megismert új tudások behozása és hasonló források aktív használata különösen meghatározó lehet az iskola megújulása és eredményessége szempontjából. A nyitottság jelentőségét több megkérdezett innovatív pedagógus is hangsúlyozta, az „A” iskola egyik pedagógusa így fogalmazott: *„Ha egy konferenciára elmegyünk, vagy egy továbbképzésre, ha csak egy morzsát hozunk belőle, már akkor megérte azt végighallgatni, mert az egy morzsából már ki lehet valamit hozni.”*

Az egyéni jellemzők hatása

A kutatás kezdeti szakaszában megfogalmazott feltételezések jelentős hányada az egyéni sajátosságok szerepét hangsúlyozta, így a szervezeti tényezők mellett jelentős figyelmet fordítottunk azokra az egyéni feltételekre is, amelyek meghatározhatják a beavatkozások során megvalósuló tanári tanulási folyamatokat, illetve ezek eredményességét. Az egyéni színű adatok vizsgálata során egyaránt figyeltünk az olyan általános háttérváltozókra, mint az *életkor*, vagy a *szaktárgyi terület*, valamint a kifejezetten a pedagógusok tanulásához kapcsolódó egyéni tényezőkre, úgymint a *tanulási motivációra*, a *megelőző osztálytermi gyakorlatra*, a *pedagógiai gondolkodásmódra*, vagy a *tanulási stílusra*.

A szervezeti tényezők vizsgálata során azt találtuk, leggyakrabban a magas tudásintenzitású, tanulószervezetként működő intézményekben sikerül a fejlesztési beavatkozásokat olyan szinten megvalósítani, hogy az hatással lehessen az osztálytermi folyamatokra és szervezeti kultúra egészére is. Az ilyen iskolákban a pedagógusok tényleges tanulása sokkal valószínűbb és sokkal inkább támogatott, mint az olyan szervezetekben, amelyek alacsony tudásintenzív szinten működnek. Tekintettel erre, különösen fontos kérdésként merült fel, hogy milyen tényezők segíthetik azon

pedagógusok tanulását, akik nem tanulószervezetként vagy tudásintenzív szervezetként működő iskolákban dolgoznak. E kérdést mind az egyéni tényezők vizsgálata, mind a későbbiekben bemutatott programsajátosságok kapcsán kiemelten kezeltük. Az egyéni jellemzők vonatkozásában ez azt jelentette, hogy különös figyelmet fordítottunk azoknak az egyéni tényezőknek a feltárására, amelyek lehetővé teszik, hogy az alacsony tudásintenzitású szervezetekben dolgozó pedagógusok is képesek legyenek osztálytermi gyakorlatuk fejlesztésére.

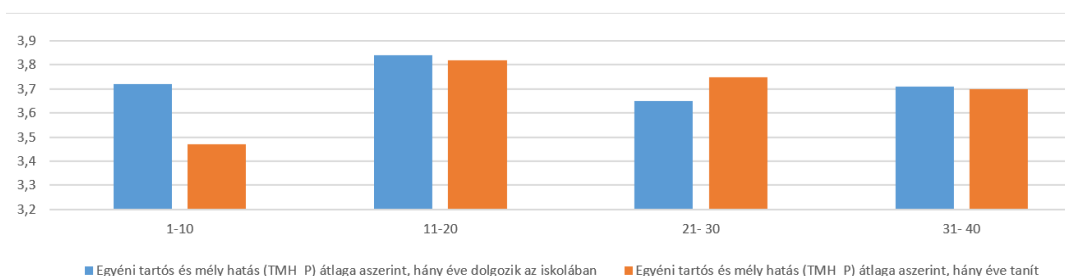
Tekintettel arra, hogy az esettanulmányok elsősorban nem az egyének, hanem a szervezet belső dinamikájának feltárását célozták, az alábbiakban elsősorban a kérdőíves tájékozódásból nyert adatok elemzésére támaszkodunk. Az alábbiakban elsőként azokat az általános és a pedagógusok tanulásával összefüggő sajátosságokat mutatjuk be, amelyek feltételezhetően a teljes sokaság esetében meghatározó hatással lehetnek a fejlesztési beavatkozások eredményességére. Ezt követően ismertetjük azon vizsgálatok eredményeit, amelyek során figyelembe vettük a szervezeti környezet meghatározó szerepét, azaz annak a fentebb megfogalmazott kérdésnek a megválaszolására törekedtünk, hogy milyen egyéni sajátosságok segíthetik leginkább a sikeres implementációt azok esetében, akik munkahelyi környezete kevésbé támogatja a szakmai megújulást.

A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános sajátosságok

A programok egyéni szintű tartós és mély hatása vonatkozásában a háttérváltozók közül kevésbé tűnik meghatározónak, hogy milyen végzettséggel rendelkezik, milyen nemű, vagy milyen életkorú a bevezető pedagógus. Az adataink szerint az már inkább lehet meghatározó, hogy *mióta van a pályán*, illetve *hány éve dolgozik az adott iskolában*. A vizsgálati eredmények alapján feltételezhetjük, hogy azok a bevezetők, akik 10 éve, vagy ennél kevesebb ideje tanítanak, több nehézségbe ütköztek a program bevezetése során, mint azok, akiknek szakmai tapasztalata meghaladta a 10 évet ($p < 0,049$), illetve azok a pedagógusok bizonyultak inkább sikeres implementálónak, akik a kérdőív kitöltésekor intézményükben több mint 10, de kevesebb, mint 20 éve dolgoznak ($p < 0,016$) (lásd 30. ábra, 60. táblázat/m).

30. ábra

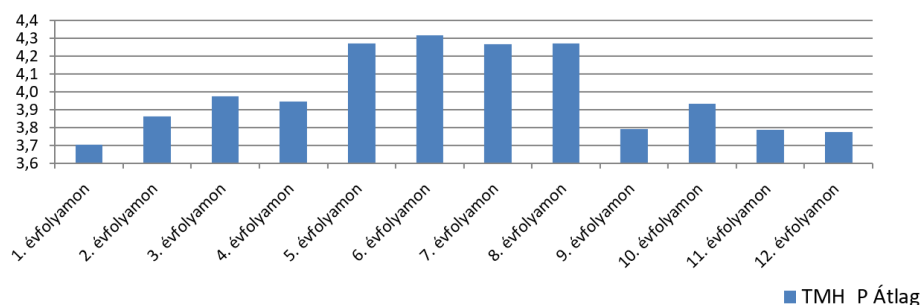
A vizsgált beavatkozások hatásának mértéke a tanítással töltött évek és az adott iskolában töltött évek függvényében (N=1215-1220)



A pedagógusok által tanított, illetve a programok által érintett évfolyamok vizsgálata során is találtunk olyan sajátosságokat, melyek meghatározónak tűnnek a fejlesztési beavatkozások megvalósítása szempontjából. Az adataink azt mutatják, hogy a legjelentősebb hatás azon pedagógusok körében volt tapasztalható, akik a vizsgált programok által támogatott módszereket az 5., 6., 7. és 8. évfolyamon alkalmazták ($p < 0,001$) (lásd 32. ábra, 61. táblázat/m). Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell vennünk azt, hogy a tartós és mély hatás mutató azon pedagógusok esetében volt magasabb, ahol jelentősebb módszertani, szemléletbeli változás történt. Az esettanulmányaink arra mutattak rá, hogy bár az alsóbb évfolyamokon intenzívebb volt a programok szerinti módszerek használata a látogatásainkkor, mivel a programok bevezetése itt kevesebb változást hozott a korábbi gyakorlathoz képest, a statisztikai számításokhoz használt hatásmutató ezekben az esetekben kevésbé volt magas. Az esettanulmányaink a felsőbb (9.,10.,11.,12) évfolyamokat jellemző alacsonyabb programhatást és pedagógus-tanulást alátámasztották. Az általunk meglátogatott, ilyen évfolyamokat oktató intézmények erősen fókuszáltak a kimeneti követelményekre, munkatársaik között inkább volt megfigyelhető a rivalizálás, illetve kevésbé voltak leírhatók tudásintenzív szervezetként.

31. ábra

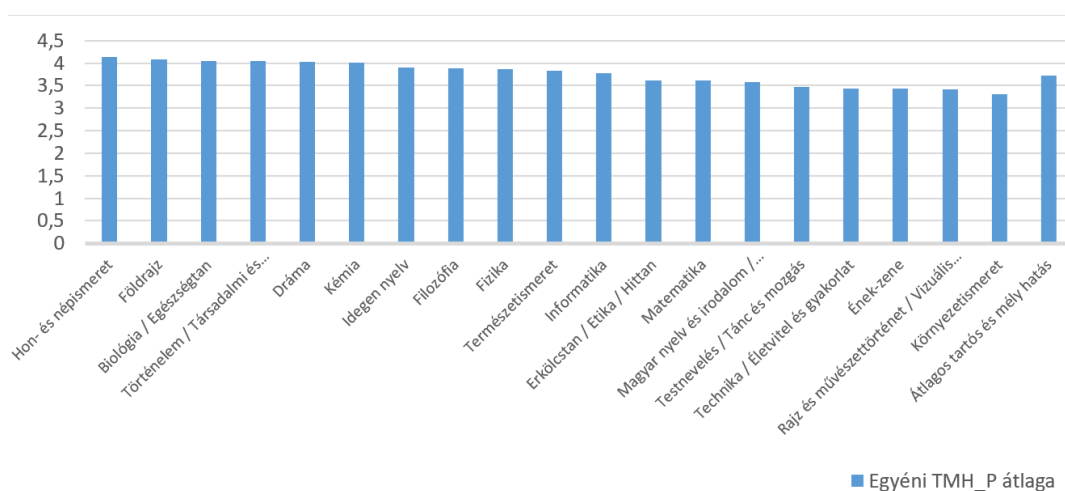
A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni TMH_P átlag) évfolyamok szerint (N=109-452)



Emellett ugyancsak meghatározónak bizonyul az, hogy a pedagógusok mely *évfolyamokon* vezetik be a programokat. Adataink szerint a 2004 és 2012 között induló beavatkozások esetében azon pedagógusok körében volt szignifikánsan magasabb hatás megfigyelhető, akik földrajz ($p=0,04$), biológia/egészségtan ($p=0,01$), történelem/társadalmi és állampolgári ismeretek ($p<0,001$), kémia ($p=0,02$) és idegen nyelv szakterületen tanítottak ($p=0,02$) szemben azokkal, akik e területeket nem tanítják (lásd 32. ábra, 62. táblázat/m).

32. ábra

A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni *TMH_P* átlag) a tanított tárgyak szerint (N=1313)



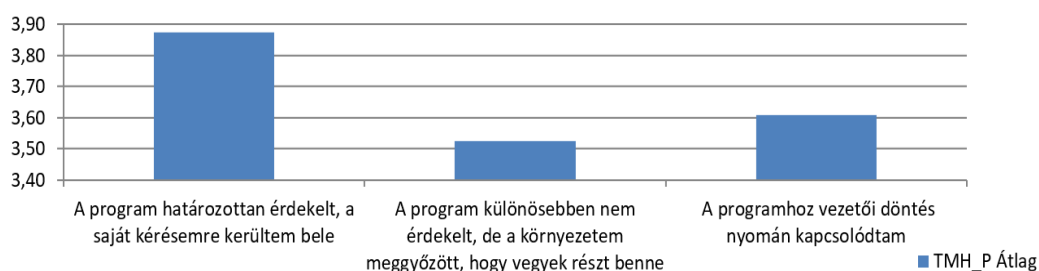
E kiemelkedő területek közös sajátossága, hogy itt a programok implementálása nem volt kötelező, a részt vevő iskolák, illetve pedagógusok maguk dönthették el, hogy be kívánják-e vezetni ezeken a területeken a programot. Az esettanulmányok tapasztalatai alapján emellett jelentős szerepet játszhatott az, hogy e tárgyak esetében a vizsgált beavatkozásoktól függetlenül alkalmazott módszerek sok esetben – de leginkább az idegen nyelv oktatása területén – jó terepet adtak a programok által támogatott tanulásszervezési eljárásoknak: gyakran előfordult életközeli, tanulói tevékenykedtetésen alapuló tanulási szituációk létrehozása, ám a korábbi eljárások különböztek annyira a program által bevezetettektől, hogy a programhatásokat mérő mutató magas értéket vegyen fel. Végül annak is látjuk jelentőségét, hogy ezen területek között több olyan is van, amelyek esetében a kimeneti követelmények vélhetően kevésbé fenyegették a pedagógusokat.

A programhoz csatlakozás motivációja

A pedagógusok tanulásához kapcsolódó egyéni sajátosságok közül – mind az elméleti keretek alapján, mind az esettanulmányaink és a kérdőíves vizsgálódásunk tanulsága szerint – az egyik legfontosabbnak a pedagógusok *motivációs bázisa* bizonyult. E területet a kérdőíves lekérdezés során több kérdéssel is mértük: az első azt vizsgálta, hogy pedagógusok saját elhatározásból, saját kérésre, vezetői döntés nyomán, vagy esetleg környezetünk meggyőzésére kapcsolódtak a programhoz. A teljes mintán végzett elemzéseink azt mutatják, hogy szignifikánsan nagyobb ($p \leq 0,006$) eredményességgel tudták zárni a programokat azok a pedagógusok, akik egyértelműen *saját döntés nyomán kapcsolódtak* a programhoz (lásd 33. ábra, 63. táblázat/m).

33. ábra

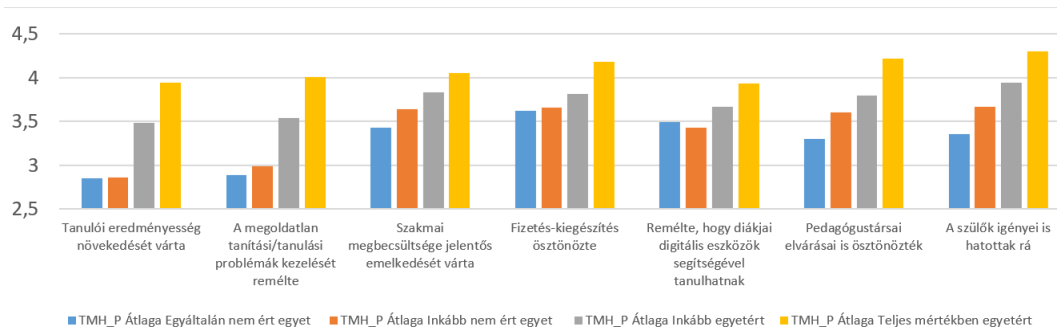
A programba való bekapcsolódás legfontosabb motívuma és az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlag) (N=1180)



Egy másik kérdésben rákérdeztünk arra is, hogy milyen elemek – például várható fizetés kiegészítés, megoldatlan tanulásszervezési problémák kezelése, digitális eszközökhöz való hozzáférés – motiválták leginkább a pedagógusokat. Az adataink azt engedik feltételezni, hogy e kérdés már sokkal kevésbé lehet hatással arra, hogy a pedagógusok miként implementálták a vizsgált programokat: azok, akik azt jelezték, hogy a megjelöltek közül valamelyik területen erős motivációs bázissal rendelkeztek, azaz az alábbi állítások bármelyikével egyetértettek, szignifikánsan ($p < 0,007$) magasabb tartós és mély hatás értékkel rendelkeztek, mint azok, akik nem értettek egyet. Összegezve a két kérdés eredményeit azt feltételezhetjük, a hangsúly azon van, hogy a pedagógusok saját döntésből kapcsolódnak-e a programhoz, és az már kevésbé tud meghatározó lenni, hogy egy döntés mögött inkább az osztálytermi folyamatok

javításának célja⁷², presztízsmotiváció⁷³, vagy a társadalmi elvárásokhoz való igazodás vágya⁷⁴ húzódik-e meg (lásd 34. ábra, 64. táblázat/m).

34. ábra
Egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek jelenléte esetén (N=1144-1210)



Mindezek mellett fontos megjegyeznünk, hogy számottevő különbség fedezhető fel az egyes motivációs elemek feltételezhető erőssége között. Habár mindegyik elemet mérő mutatónk szignifikáns kapcsolatot mutatott a programok egyéni szintű tartós és mély hatását mérő változónkkal, határozott különbséget találtunk aközött, hogy egy-egy motivációs területet mérő kérdésünkkel való egyetértéssel, illetve egyet nem értéssel milyen mértékű tartós és mély hatás átlag járt együtt. A legnagyobb egyéni tartós és mély hatás átlagos érték azon válaszadók körében volt megfigyelhető, akik egyetértettek azzal, hogy pedagógustársaik elvárásai is ösztönözték őket (58%), illetve a szülők igényei is hatottak rájuk (42%) a program bevezetésekor. Itt érdemes megjegyeznünk, hogy e dimenzió lényegesen eltér az előző kérdésben vizsgálttól. Az ehhez kapcsolódó két állítással való egyetértés kapcsán azok a pedagógusok jelöltek feltételezhetően magas értékeket, akiket érezhetően megérintettek a társadalmi elvárások, míg az előző kérdés esetében azok, akik bár nem érdeklődtek a program iránt, a külső elvárások miatt mégis csatlakoztak. Tehát utóbbit tekinthetjük az előbbi egy alcsoportjának, melybe tartozó pedagógusok esetében szignifikánsan kisebb tartós és mély hatást mértünk ($p < 0,001$). A második legnagyobb egyéni tartós és mély hatás átlagos érték azon pedagógusok

⁷² Kapcsolódó állítások: „Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől”, „Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák”, „A program egyik legfontosabb hozadéka gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak”

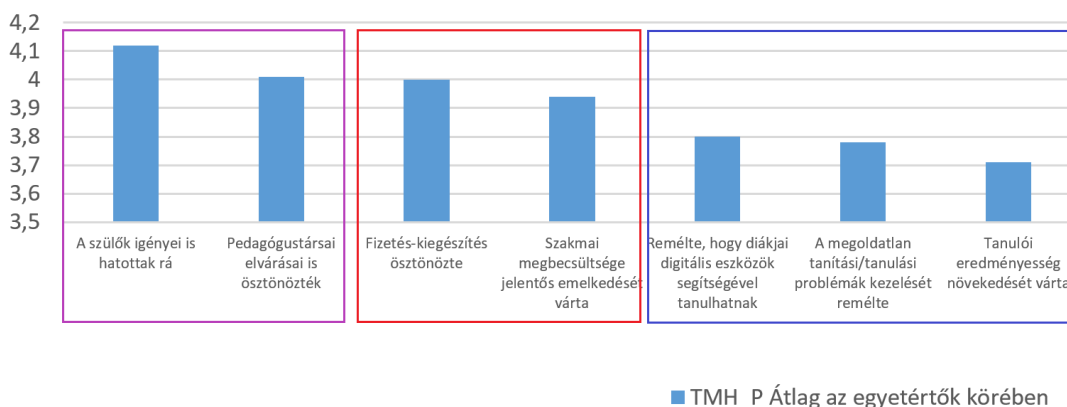
⁷³ Kapcsolódó állítások: „A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam”, „A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat”

⁷⁴ Kapcsolódó állítások: „Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket/ módszereket alkalmazni kezdtem”, „A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolódom a programba”

válaszaiból volt kiolvasható, akik a presztízsmotivációhoz kötődő elemek jelenlétét jelezték, azaz egyetértettek azzal, hogy a várható fizetés-kiegészítés (35%) és a szakmai megbecsültség ösztönözte munkájukat (51%). A harmadik, legkevésbé magas tartós és mély hatás átlagos értéket mutató csoportba azok a pedagógusok tartoztak, akik az osztálytermi folyamatok javításának célját jelölték (lásd a 35. ábra, 65. táblázat/m). Ennek az értéknek az értelmezése során azonban figyelembe kell vennünk, hogy nagyon kevés volt azon pedagógusok száma, akik e motivációs elemek jelenlétével nem értettek egyet. A kapcsolódó három alkategória, a digitális eszközök, a megoldatlan tanulási problémák kezelése és a tanulói eredményesség növekedése esetében csupán a válaszadók (sorrendben) 18%, 5,5% és 3,3%-a jelezte azt, hogy az adott a motivációs tényező nem játszott meghatározó szerepet a program megvalósítása során. Ám azon kevés pedagógus esetében, akik az osztálytermi folyamatok javítását, ezen belül is kifejezetten a megoldatlan tanulási problémák kezelését (5,5%) és a tanulói eredményesség növekedését (3,3%) nem jelölték motivációs tényezőként, a tartós és mély hatás kérdőívünk által jelzett mértéke nem érte el a 3-as értéket, azaz jelentősen elmaradt az átlagos egyéni szintű tartós és mély hatástól (3,73).

35. ábra

Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (TMH_P) különböző motivációs elemek erős jelenléte esetén (N=286-1171)



A korábban alkalmazott tanulásszervezési módszerek

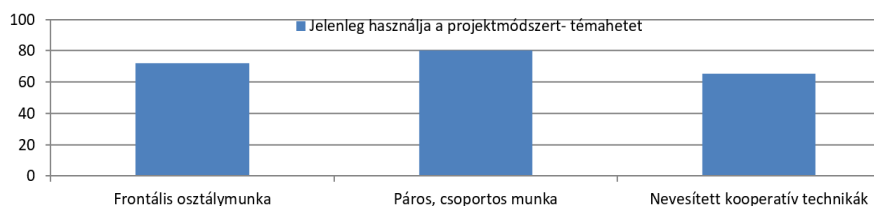
A pedagógusok körében mért programhatások szempontjából szintén fontos egyéni tényezőnek bizonyult a pedagógusok *megelőző tanulásszervezési gyakorlata*. A korábban már bemutatott, a pedagógiai módszerek a kérdőív felvételekor és a programot megelőzően történő alkalmazását vizsgáló kérdés lehetővé tette azon pedagógusok vizsgálatát, akik a program bevezetése előtt nem használtak és akik alkalmaztak

csoportos és/vagy páros munkát, illetve akik általánosan elfogadott, ismert, *nevesített kooperatív technikákat* is használtak. E csoportokat hasonlítottuk össze a tekintetben, hogy mennyiben különböznek a programok által támogatott módszerek hosszabb távú alkalmazása terén.⁷⁵ A programok hatását tehát ebben az esetben elsődleges változók mentén néztük.

Az adataink azt mutatják, hogy azon pedagógusoknak, akik korábban nem használtak sem *csoport*, sem *páros munkát* (a következőkben frontális munkát alkalmazókként említjük őket), alig több mint 70%-a jelezte, hogy jelenleg alkalmazza a projektmódszert, vagy témahetet. Ez az arány azon a pedagógusok esetében viszont meghaladta a 80%-ot, akik korábban alkalmaztak csoportos és/vagy páros munkát. Tehát feltételezhetjük, hogy a korábbi tanulószervezési eljárásokból származó tudás hozzásegíti a pedagógusokat a programok által támogatott módszerek elsajátításához. Ám az adataink szerint azon pedagógus csoport esetében, ahol a program bevezetése előtt olyan meghatározott kooperatív technikákat alkalmaztak, melyek széleskörűen elismertek és nevesítettek, kevésbé tudott elterjedni és/vagy tartóssá válni a projektmódszer és témahét alkalmazása. E csoportba tartozó pedagógusok csupán 66%-a jelölte azt, hogy jelenleg alkalmazná ezeket a tanulószervezési eljárásokat. Az esettanulmányaink tapasztalataira támaszkodva, azt feltételezhetjük, hogy ha a pedagógusok már eleve elköteleződtek olyan technológiák irányában, amelyek szélesebb körben hatékonyak bizonyultak, az akadályozhatja az új módszerekre való hosszabb távon is megfigyelhető áttérést. Az ilyen csoportok esetében, habár feltételezhetően nagyobb olyan háttértudás áll rendelkezésre, mely megkönnyítheti a programok által támogatott módszerek elsajátítását, mint a csupán frontális osztálymunkát alkalmazók esetében, a korábban alkalmazott módszerekbe vetett hit meggátolhatja az újabbak tényleges adaptálását vagy hosszabb távú megtartását (lásd 36. ábra, 66. táblázat).

36. ábra

A projektmódszer és a témahét alkalmazása a kérdőív kitöltésekor pedagógusok megelőző tanulószervezési gyakorlatának függvényében (%) (N=192-310)



⁷⁵ Kifejezetten a programokhoz köthető módszerek, a projektmódszer és témahét jelenlegi alkalmazásának jelenlétét vizsgáltuk a fent említett pedagógus csoportok esetében.

Az egyéni jellemzők szerepe alacsony tudásintenzitású szervezetekben

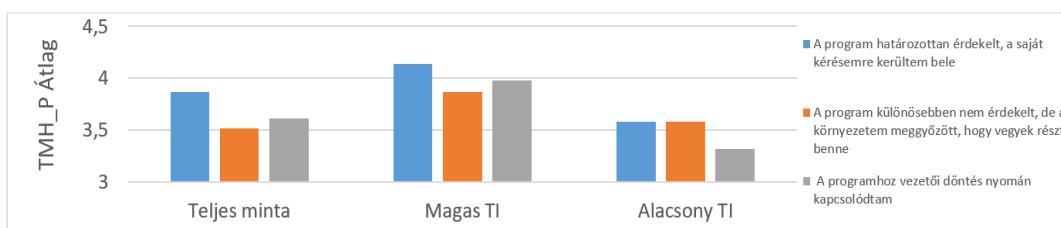
A saját iskolára vonatkozó vezetői válaszokat is tartalmazó pedagógus adatbázisunk azt is lehetővé tette, hogy az egyes tanárok szintjén létrejövő tartós és mély hatás alakulását különböző szervezeti környezetekben vizsgáljuk. Mivel az előző fejezetben bemutatott összefüggések arra hívták fel a figyelmünket, hogy az alacsony tudásintenzív működésű szervezeti környezetekben várhatóan másképp valósulnak meg a fejlesztések, mint a tudásteremtést és megosztást középpontba helyező intézményi kultúrákban, különösen fontos kérdés, hogy mely egyéni tényezők tudják hatékonyan segíteni a különböző szintű tudásintenzív környezetekben a pedagógusok tanulását. A pedagógusok válaszait egyéni szinten tartalmazó, 1313 elemszámú adatbázisban minden pedagógushoz hozzárendeltük a munkahelyére jellemző tudásintenzitás változókat, így tesztelhattuk, hogy a tanárok bizonyos csoportjai milyen egyéni jellemzők megléte mellett tudják könnyebben gyakorlatunkba építeni a fejlesztések kínálta eljárásokat az alacsonyabb (*ISKTUDINT2* alsó harmad) és a magasabb tudásintenzitású (*ISKTUDINT2* felső harmad) szervezeti környezetben (lásd 28. ábra). Az ilyen típusú elemzések során az egyéni szintű tartós és mély hatás változó értékének (*TMH_P*) alakulását vizsgáltuk adott pedagógus tulajdonság (változó) és szervezeti sajátosság (változó) mentén.

A teljes sokaságon végzett elemzéseink eredményeire támaszkodva az alacsony tudásintenzitású szervezetekben külön is vizsgáltuk a pedagógusok *motivációjának* és *megelőző gyakorlatának* szerepét. A teljes sokasághoz hasonlóan, az alacsony tudásintenzív szervezetekben is meghatározó különbséget találtunk az egyéni szintű tartós és mély hatás tekintetében aközött, hogy a pedagógusok saját érdeklődés nyomán, vagy vezetői döntés kapcsán kapcsolódtak a programhoz ($p=0,031$). Bár a környezeti nyomásnak engedő, kisszámú pedagógus-csoport esetében is hasonló tartós és mély hatást mértünk, elemzéseink nem támasztották alá azt, hogy az ő esetünkben a kapcsolódási motívum magyarázhatná a mért tartós és mély hatás értékét. Érdekes itt megjegyeznünk, bár a magas tudásintenzív szervezetekben is azon pedagógusok esetében mértük átlagosan magasabb egyéni szintű tartós és mély hatást, akik saját elhatározásból kapcsolódtak a programokhoz, itt nem találtuk szignifikáns különbséget a programok mért hatása vonatkozásában aközött, hogy a pedagógusok saját kérésre, vagy vezetői döntés hatására, illetve a környezet meggyőződése nyomán kapcsolódtak a programhoz. Ez arra enged következtetni, hogy a tudásmegosztást és -teremtést kifejezetten ösztönző szervezeti kultúrák azon pedagógusok implementációs munkáját is képesek hatékonyan

ösztönözni, akik kezdeti kapcsolódási motívumát nem tekinthetjük belsőnek. Összegezve azt feltételezhetjük, hogy *a kezdeti belső kapcsolódási motiváció azokban a szervezetekben inkább meghatározó, melyek a tudásmegosztást és -teremtést nem képesek hatékonyan ösztönözni* (lásd a 37. ábra, 67. táblázat).

37. ábra

A tartós és mély hatás (TMH_P átlag) a programba való kapcsolódás legfőbb ösztönzői szerint az alacsony és magas tudásintenzív szervezetekben (N=1180, NMATI=366, NATI=278)

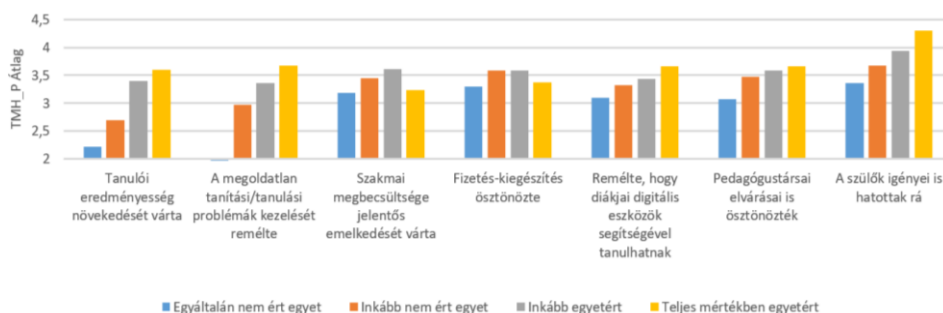


Megjegyzés: N=Teljes minta elemszám, NMATI= Magas tudásintenzív mutatóval rendelkező szervezetekben dolgozó pedagógusok elemszáma, NATI=Alacsony tudásintenzív mutatóval rendelkező szervezetekben dolgozó pedagógusok elemszáma;

Az alacsony tudásintenzív szervezetekben azok a pedagógusok, akik azt jelezték, hogy az osztálytermi folyamatok javításához kötődően rendelkeztek erős motivációs bázissal, inkább sikerrel tudták megvalósítani a programot ($p \leq 0,05$), mint azok, akik nem jelöltek e területen magas motivációt (lásd 38. ábra, 68. táblázat). A kapcsolódó alterületek⁷⁶ között ugyanakkor nem találtunk lényeges eltérést a tartós és mély hatásra feltételezhető befolyás tekintetében.

38. ábra

A tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlaga) a motivációs elemek függvényében alacsony tudásintenzív szervezetekben (N=266-280)



⁷⁶ Kapcsolódó állítások: „Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök /módszerek bevezetésétől”; „Abban bíztam, hogy az új eszközökkel /módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák”; „A program egyik legfontosabb hozadékanak gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak”

A presztízsmotivációhoz köthető ösztönözők jelenléte azonban,⁷⁷ és a társadalmi elvárások figyelembevétele az alacsony tudásintenzív szervezetben mérési eredményeink szerint nem magyarázta a programok magasabb szintű megvalósítását. Érdekes itt megjegyeznünk, hogy a teljes sokasághoz hasonlóan, a magas tudásintenzív szervezetek esetében is minden megjelölt motivációs elem határozott jelenléte erős kapcsolatot mutatott a mért egyéni szintű tartós és mély hatás értékével ($p \leq 0,018$) (lásd 69. táblázat/m). Itt azonban nem rajzolódik ki olyan a különböző típusú motivációs elemek sorrendiségét mutató egyértelmű mintázat, mint a teljes sokaság esetében (lásd 35. ábra).

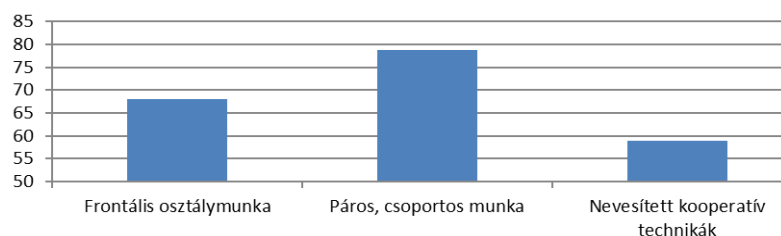
A megelőző tanulósszervezési gyakorlat vonatkozásában is érezhető különbség van az alacsony és a magas tudásintenzitású szervezetekben dolgozó pedagógusok mért implementációs sikeressége között. Az adataink azt mutatják, hogy a teljes sokaság esetében a páros és a csoportmunka korábbi alkalmazása jelentett inkább kedvező terepet az új tanulósszervezési technológiák – esetünkben a projektmódszer, témahét – elsajátításának, szemben azokkal a megelőző gyakorlatokkal, amelyekben a frontális osztálymunka, illetve a nevesített, széleskörűen bevált kooperatív technikák voltak meghatározóak. A pedagógus válaszok alapján azt feltételezhetjük, hogy a magas tudásintenzív szervezetekben azon pedagógusok többsége is alkalmazta a kérdőív kitöltésekor a projektmódszert, illetve a témahetet, akik korábban csak frontális munkát használtak (81,1%), illetve akik olyan meghatározott kooperatív technikákat építettek be korábban az osztálytermi gyakorlatukba, amelyek irányában mélyebb elköteleződés alakulhatott ki (77,46%) (lásd 70. táblázat/m). Ennek alapján a pedagógusok tanulásának kifejezetten kedvező terepet biztosító szervezeti környezetekről úgy gondolkozhatunk, hogy azok 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. Ezzel szemben az adataink elemzése alapján *az alacsony tudásintenzív szervezetekben dolgozó pedagógusok esetében inkább meghatározónak látszik, hogy milyen megelőző gyakorlattal rendelkeznek*. Adataink szerint az alacsony tudásintenzív szervezetekben dolgozó, korábban frontális módon tanító pedagógusok 67,9%-a, és a nevesített kooperatív technikákat használók 58,8%-a alkalmazta a kérdőív kitöltésekor a vizsgált módszereket, míg a páros és/vagy csoportmunkát alkalmazók

⁷⁷ Kapcsolódó állítások: „A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam”; „A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat”

78,7%-a jelölte, hogy a kérdőív kitöltésekor is használta a projektmódszert, illetve a témahetet (lásd a 39. ábra, 71. táblázat/m).

39. ábra

A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projektmódszer, témahét a kérdőív kitöltésekor alkalmazása alacsony tudásintenzív szervezetekben (%)



Az adatbázisunk nyomán ezek mellett felfedezhetők olyan összefüggések, amelyek szerint a kifejezetten magas, illetve alacsony tudásintenzív szervezetek hasonlóképpen viselkednek. Ilyen a horizontális együttműködés egy speciális formája, a kollégák tanítása és a programok megvalósulása közötti kapcsolat. Bár kutatási eredményeink, beleértve az esetelemzéseket is, azt mutatják, hogy a horizontális együttműködés e formája különösen tudja segíteni a beavatkozások megvalósulását, azokban a szervezetekben, ahol a tágran értelmezett tudásintenzív működés kifejezetten magas vagy alacsony szintű (*TUDINT2* alsó és felső harmad) (lásd 28. ábra), az adataink szerint nem jár számottevő pozitív hatással a vizsgált fejlesztések megvalósítása tekintetében, ha az egyes pedagógusok tanítják kollégáikat (lásd 72. táblázat/m). A jelentős pozitív hatás elmaradásának a két szervezeti kontextusban eltérő okai lehetnek. Ez jelentheti azt, hogy a tanárok kevésbé hasznosítják a tanulószervezési eljárások tanítása során szerzett tapasztalatokat azokban az iskolákban, ahol a szervezeti kultúra nem támogatja az egyéni és kollektív tanulás megvalósulását, a tanítási gyakorlat megújítását (különbség: 0,42, 113%), mint ott, ahol a tudásintenzív szervezeti működés átlagos szintű, illetve ahol ösztönzik a multiplikációs tevékenységeket (különbség: 0,67, 120%). Mérsékelt pozitív hatás (különbség: 0,41, 111%) figyelhető meg azokban az iskolákban is, amelyeket különösen erős tudásintenzív működés jellemez. Ez azzal magyarázható, hogy az intenzív belső tanulási és kísérletezési folyamatok miatt a kollégák tanítása itt már nem jelent többletet a fejlesztések megvalósításakor. Ugyanakkor elemzéseink arra is rámutattak, hogy a pedagógusok általánosan értelmezett horizontális együttműködésének szerepe (lásd 73. táblázat/m) feltételezhetően felértékelődik azokban az intézményekben, ahol az iskolamenedzsment az átlagosnál kevésbé támogatja a tudásmegosztást és a pedagógusok szakmai fejlődését, kevésbé elkötelezett a fejlesztések és a helyi szintű kísérletezés

irányában, illetve ritkábban tájékozódik a tanárok szakmai tevékenységéről (lásd 56. táblázat/m).⁷⁸ Az ilyen iskolákban az egyéni szintű tartós és mély hatás tekintetében magasabb különbséget találtunk (különbség: 0.5, 114%) a tanárok azon csoportjai között, akik aktív szakmai kapcsolatokról, horizontális együttműködésekről számoltak be, és akik válaszaik alapján nem nyitottak a szakmai interakciókra, mint azokban az iskolákban (különbség: 0.3, 108%), ahol a vezetés közepes, vagy erős mértékben⁷⁹ támogatja a tudásintenzív szervezeti működést.

A programsajátosságok hatása

A fejlesztési beavatkozások jellemzőit több szinten próbáltuk feltárni. Mint korábban említettük, áttekintettük mindazokat a fejlesztési és értékelési dokumentumokat, amelyek bemutatják a beavatkozások főbb sajátosságait, illetve foglalkoznak ezek időbeli változásával is. Megkérdeztük azokat a központi fejlesztő szakembereket, akik a programok kitalálói, illetve koordinátori voltak. Emellett a kérdőíves adatfelvétel és az esettanulmányok készítése során is igyekeztünk minél több információt gyűjteni arról, hogy a megvalósított programok milyen sajátosságokkal bírtak. Mindhárom tájékozási forma során figyelmünk azokra a jellemzőkre korlátozódott, amelyekről azt feltételeztük, hogy meghatározó szerepük lehet a beavatkozások sikeres implementációja szempontjából.

Az első két tájékozási formából származó információkat – a programok tipizálási lehetőségeit, a kompetenciafejlesztő és integrációs programok, illetve az első és második programozási időszak beavatkozásainak különbségeit – az értekezés elején, „A *kurrikulum fejlesztését megcélzó hazai programok* ” c. részben mutattuk be. Az alábbiakban azon eredményeket ismertetjük, melyeket az intézmények, illetve egyének tapasztalatai révén tártunk fel. Azaz azoknak a mikroszintű szereplők által észlelt programsajátosságoknak a szerepét igyekszünk bemutatni, amelyeket kérdőívvel mértünk, illetve amelyekről az esettanulmányok során gyűjtöttünk információt. Ehhez fontos hozzátenni: az észlelt programsajátosságok esetében nem mindig lehet egyértelműen eldönteni, valóban a program objektív sajátosságairól van-e szó. Így például az, hogy egy program jelentős mértékű alkalmazkodást igényel az azt

⁷⁸ Azaz azokban az intézményekben, amelyek adataink szerint a TVEZ összetett változó alsó harmadába tartoznak (lásd 56. táblázat/m).

⁷⁹ TVEZ változó középső, felső harmad.

megvalósítótól, egyszerre értelmezhető úgy, mint programsajátosság, és mint a programot alkalmazó egyén/iskola sajátossága.

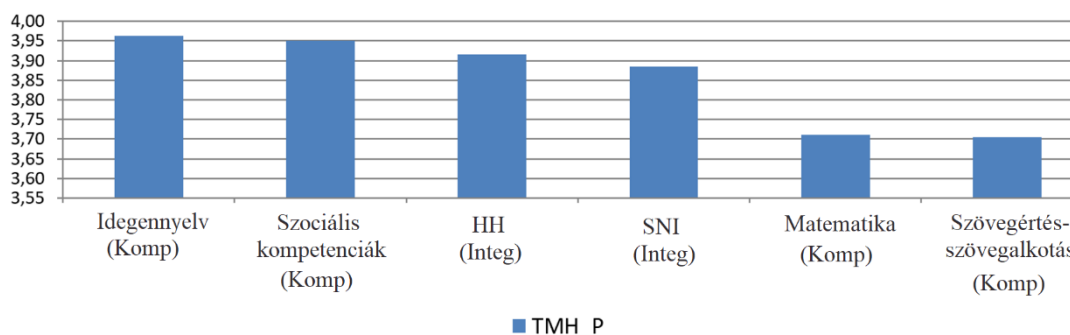
A megelőző fejezet struktúrájához hasonlóan itt is elsőként olyan általános összefüggéseket mutatunk be, amelyek feltételezhetően a teljes sokaság esetében különösen fontos szerepet játszhattak a fejlesztési beavatkozások megvalósításában. Majd megpróbálunk lehetséges válaszokat adni arra, hogy a résztvevői tapasztalatok, illetve az esettanulmányok alapján milyen programjellemzők mellett képzelhető el leginkább az, hogy az alacsony tudásintenzitású szervezetekben is sikeres implementáció valósuljon meg.

A beavatkozások hatása szempontjából meghatározó általános programsajátosságok

Bár a dokumentumokból és a szakértők elbeszéléseiből kirajzolódó mintázat szerint jól elkülöníthető *beavatkozás-csoportok* azonosíthatók az alapján, hogy melyik programozási időszakhoz, illetve mely fejlesztési területhez kötődtek a programok, számításaink nem támasztották alá azt, hogy a programok hatását indokolhatná a beavatkozások kötődése az egyes programcsoportokhoz (lásd 74. táblázat/m). Az egy csoportba tartozó különböző programok sikeressége között jelentős eltéréseket találtunk (lásd 75. táblázat/m), illetve egy adott programon belül is komoly eltérések mutatkoztak aszerint, hogy milyen *részterületeken* alkalmazták a programokat a pedagógusok. A kompetenciafejlesztésen belül a matematika, a szövegértés-szövegalkotás, az idegen nyelvi és a szociális kompetenciák részterületeket, míg az esélyegyenlőségi programok esetében a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját vizsgáltuk, ezek között már szignifikáns eltérések mutatkoztak. Az egyéni szintű tartós és mély hatás mutatója⁸⁰ azon kompetenciafejlesztő programokról nyilatkozó pedagógusok esetében volt a legmagasabb, akik idegen nyelvi területen implementálták a fejlesztéseket, míg az esélyegyenlőségi programokról nyilatkozók között azoké, akik a hátrányos helyzetű tanulók integrációjához kötődő fejlesztéseket valósítottak meg ($p \leq 0,03$) (lásd, 40. ábra; 76. táblázat/m).

⁸⁰ Az e kérdéskörön belül született eredményeinket is az egyéni szintű tartós és mély hatás mutató (TMH_P) mentén ismertetjük, tekintettel arra, hogy azon programsajátosságok, amelyek mentén szignifikáns eltérést találtunk, csak az egyéni szinten voltak megragadhatók.

40. ábra
Az egyéni szintű tartós és mély hatás (TMH_P) átlaga a vizsgált programterületek szerint (N=127-494)



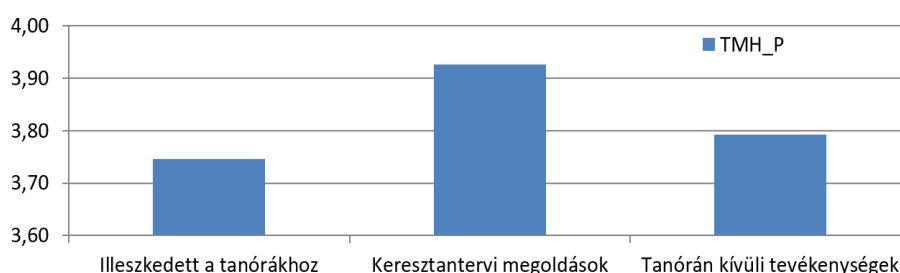
Mint korábban, az érintett területek kapcsán is utaltunk rá, az esettanulmányok tapasztalatai alapján az idegen nyelv programcsomagok esetében kevésbé volt erős a megvalósítás kötelező jellege. Bár az általunk vizsgált fejlesztési beavatkozások egyike sem volt kötelező érvényű, számos esetben előfordult, hogy az iskolák fentartói döntés, a pedagógusok pedig vezetői döntés nyomán kapcsolódtak a programokhoz. E megvalósítók szemszögéből az általunk vizsgált fejlesztések számos szempontból inkább voltak hasonlatosak a reform jellegű változtatásokhoz. Ez az előíró dimenzió azonban nem ugyanolyan erősséggel mutatkozott meg még azon szervezetekben sem, ahol kizárólag külső nyomás miatt indultak el a fejlesztések. Jelentős különbség volt azon területek között, amelyeket a program kötelezően elvárt (lásd 40. ábra utolsó két oszlopát), és amelyek választhatóak voltak. Az idegen nyelv ez utóbbi területhez kapcsolódott. Emellett fontos, mint korábban említettük, hogy a nyelvi programok olyan beavatkozásoknak tekinthetők, amik különösen intenzíven kapcsolódtak a főáram által rutinszerűen alkalmazott eljárásokhoz, alapoztak az ott meglévő tudásra, ám mindemellett képesek voltak olyan új, a tanulás-szervezés eredményességének növelését elősegítő módszereket kínálni, amelyek jól megkülönböztethetőek voltak a korábbi gyakorlattól.

Az esélyegyenlőséget támogató programok közül a hátrányos helyzetű tanulók integrálását segítő volt az, amelyek magasabb eredményességet mutattak. Az esettanulmányok alapján arra következtethetünk, hogy e program olyan társadalmi problémára próbált reagálni, amely a résztvevők által is különösen jól érzékelhető volt. Bár az esélyegyenlőséget megcélzó programok mindegyike komoly társadalmi problémákra kívánt választ adni, az iskolák és pedagógusaik inkább a hátrányos helyzetű tanulók kapcsán érzékelték a támogatás szükségességét. „G” iskola esete jól illusztrálta

e szükséghelyzet jelentőségét. Az iskola, mely nem saját döntés nyomán, hanem a fenntartója nyomására kapcsolódott egy *TÁMOP* esélyegyenlőségi programhoz, a felismerte, hogy a program segítséget nyújthat számos, beiskolázási körzetének változása nyomán kialakuló pedagógiai nehézségének kezelésében. Így ellenállás nélkül, kiemelkedő elhivatottsággal valósította meg a programot.

Adataink alapján a programsajátosságok közül meghatározónak tűnik az, hogy a beavatkozások igénylik-e kereszttantervi megoldások alkalmazását. A kérdőívben megkülönböztettük azokat a programokat, amelyek illeszkedtek a tanórák szokásos rendjéhez, amelyek kereszttantervi megoldásokat tettek szükségessé, és amelyek tanórán kívüli tevékenységekre épültek. Azok a pedagógusok, akik azt jelölték, hogy a program megvalósítása során kereszttantervi eljárásokat kellett alkalmazniuk, szignifikánsan magasabbra becsülték saját implementációs sikerességüket, beleértve a módszerek változását és az eljárások alkalmazásának a kérdőív kitöltésekor gyakoriságát, mint azok, akik úgy nyilatkoztak, hogy számukra a programok nem tették szükségessé a kereszttantervi eljárások alkalmazását ($p=0,015$) (lásd 41. ábra, 77. táblázat/m). Az esettanulmányaink tanulsága szerint a kerettantervi megoldások jelentősége a más szakterületen dolgozó kollégákkal való szoros együttműködésben és a más tantárgyi területről származó tudás beépítésében rejlik, hiszen mindez előidézi az egyes pedagógusok gyakorlatában az olyan tanulási folyamatokat, amelyek jellemzően csak tanulószervezeti környezetben szoktak megvalósulni.

41. ábra
Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programtípusok szerint
(N=155-997)



A programsajátosságok vizsgálata emellett arra is rámutatott, hogy a beavatkozások megvalósítását erősen befolyásolhatja annak a támogató rendszernek az összetétele és működése, ami a központi feltételek biztosíthatósága mellett erősen függhet mások mellett a mezoszintű szereplők és az intézményi szintű menedzsment munkájától

is. Ilyenek lehetnek többek között a továbbképzések, a külső szakértők,⁸¹ az elektronikus támogató rendszerek, portálok,⁸² a hasonló helyzetben lévő kollégák együttműködése, az iskolánkon belüli projektvezetés, vagy akár a szakirodalom tanulmányozása. Adataink azt mutatják, hogy azok a pedagógusok, akik a kérdőívünkben felsorolt – a fenti területekre vonatkozó – elemek bármelyikétől⁸³ „komoly szakmai segítséget kaptak” szignifikánsan nagyobbra értékelték a programok hatását, mint azok, akik a megjelölt forrásoktól válaszuk alapján „egyáltalán nem kaptak érdemleges segítséget” ($p \leq 0,023$). Ezzel összhangban az esettanulmányok arra mutattak rá, hogy a programok sikeres megvalósításában meghatározó szerepe volt annak, hogy az egyes beavatkozásokhoz összetett támogató rendszerek kapcsolódtak. A megvalósítás során – általában a központi menedzsment időbeli csúszásaira visszavezethetően – néhány támogató elem nem tudta betölteni a szerepét, illetve néhány alapvető feltétel nem állt az iskolák és pedagógusok rendelkezésére a szükséges időben. Ilyen volt például a mentorálás elmaradása, késése vagy nem megfelelő szakmai minősége, vagy a szükséges taneszközök hiánya. Az *összetett támogató rendszernek* köszönhetően azonban általában a működő támogatóelemek szerepe felerősödött, s így az iskolákban lehetővé vált a programok megvalósítása. Így például a taneszközök hiányát az online portálokon elérhető anyagok segítségével hidalták át, míg a mentoroktól, továbbképzésektől érkező segítség helyébe a kollégákkal és egyéb szakértőkkel való együttműködésből fakadó tudás lépett. A nagy mintás elemzések során, az egyéni szintű tartós és mély hatás mutatójának átlagértékei (*TMH_P*) szempontjából a továbbképzések, az iskolán belüli *projektvezetés*, a hasonló helyzetben lévő *kollégák támogatása*, illetve a *szakirodalom tanulmányozása*⁸⁴ bizonyult a leginkább meghatározónak (lásd 78. táblázat/m).

⁸¹ Az általunk vizsgált fejlesztésekben mentorok, folyamat-tanácsadók, képzők, illetve a SuliNova/Educatio munkatársai töltötték be ezt a szerepet, illetve az iskolák számos esetben felkértek más külső szakértőket is.

⁸² Az általunk vizsgált fejlesztésekben ilyen volt a SuliNova Adatbank, vagy a Kosár felület.

⁸³ Feltett kérdés: „Kérjük, az alábbi 5-ös skálán értékelje, mennyire kapott érdemleges szakmai segítséget a program megvalósítása során az alábbiakban felsoroltaktól. (Az 1-es arra utal, hogy egyáltalán nem kapott érdemleges segítséget, az 5-ös pedig arra, hogy igen komoly segítséget kapott.)” Támogatási elemek: „A program által biztosított szakértők (pl.: mentorok, folyamattanácsadók, képzők, SuliNova/Educatio munkatársai)”; „Erre a célra az iskolánk által felkért más, külső szakértők”; „Továbbképzések”; „Szakirodalom tanulmányozása”; „A hozzám hasonló helyzetben lévő kollégák”; „Helyi pedagógiai intézet”; „Erre a célra fejlesztett elektronikus támogató rendszerek, portálok (pl. SuliNova Adatbank)”

⁸⁴ A hatékony segítséget kapók és nem kapók átlagértékei közötti különbség (sorrendben): 1,01; 0,92; 0,88

A programsajátosságok szerepe alacsony tudásintenzív szervezetekben

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

Adataink azt mutatják, hogy a programsajátosságok egy része vélhetően másképp hat a legkevésbé és a leginkább tudásintenzív szervezetenként azonosított iskolákban⁸⁵ dolgozó pedagógusok módszertani fejlődésére. Az e területen végzett elemzéseinkből – beleértve az adatbázisok és esetek vizsgálatát is – levonható legfontosabb megállapítás arra mutat rá, hogy a kevésbé tudásintenzív szervezetben dolgozó pedagógusok körében a sikeres programimplementációt feltételezhetően azok a beavatkozások segítik a leginkább, amelyek a *tanulásszervezeti működéshez* köthető tevékenységeket erősítik egyrészt a pedagógusok, másrészt a pedagógusokat foglalkoztató szervezetekben a program megvalósításának ideje alatt. Míg a tudásintenzív működés mutatója szerint magas értéket felvevő intézmények körében a pedagógusok együttműködését és tanulását segítő programelemeknek vélhetően nincs komoly hatása a beavatkozások megvalósítására.

Ezt támasztja alá mások mellett az az összefüggés, miszerint az alacsony tudásintenzitású szervezetekben azok a pedagógusok tudták magasabb szinten megvalósítani a vizsgált beavatkozásokat, akik jelentős segítséget kaptak a hasonló helyzetben lévő kollégáktól, az iskolákon belüli projektvezetéstől, az iskola által felkért külső szakértőktől, a továbbképzésekből, illetve hatékonyan tudták használni az írásbeli, szakirodalmi forrásokat is ($p < 0,03$). Ezzel szemben, azon pedagógusok esetében, akik a tudásintenzitás összetett változónk szerint a felső egyharmadba eső iskolákban dolgoztak, ezen elemek közül csak a továbbképzések bizonyultak olyan támogatási elemeknek, melyek képesek lehettek hatást gyakorolni az egyéni szintű programimplementációra.

Fontos különbséget találtunk emellett aközött is, hogy a programok által is támogatott együttműködési formák milyen *gyakoriság* mellett lehettek hatással az egyéni

⁸⁵ Alacsony, illetve magas tudásintenzitású szervezetekként itt is azokat az iskolákat azonosítottuk, amelyek a kérdőívünkre adott válaszok alapján a szervezetek tudásintenzitását mérő összetett változónk (ISKUDINT2) szerint az alsó, illetve a felső harmadba estek.

szintű implementációs folyamatokra. Bár adataink alapján a teljes sokaság esetében fontos szerepet tölthetett be a kérdőívünk által vizsgált együttműködési formák mindegyike⁸⁶ a programok sikeres megvalósításában, jelentős különbség látszott az között, hogy milyen gyakoriság mellett gondolhatjuk ezeket meghatározónak. Így például szignifikánsan ($p < 0,01$) nagyobbra becsülték azok a pedagógusok a programok hatását, akik havi rendszerességgel hospitáltak más tanárok óráján, illetve maguk is tartottak bemutatóórát a program bevezetésének első két évében, mint azok, akik nem, vagy csak ennél ritkábban tették ezt. Emellett adataink szerint a programokhoz kapcsolódó műhelymunkák, értekezletek, illetve a tanulók egyéni fejlődéséről szóló megbeszélések is feltételezhetően havi rendszeresség mellett tudták hatékonyan segíteni a programok megvalósulását. Ezzel szemben az alacsony tudásintenzitású iskolákban dolgozó pedagógusok körében az utóbbi együttműködési formák esetében már akkor is szignifikánsan magasabb tartós és mély hatás értékek voltak mérhetőek, ha a válaszadók csupán évente pár alkalommal vettek részt ilyenekben ($p < 0,027$).

A fent említett adatelemzési példák mellett az esetelemzések is azt mutatták, hogy egészen más fejlesztési elemek tudnak érvényesülni a különböző szervezeti kontextusokban. Így például a különösen eredményes 12 évfolyamos gimnáziumként működő „E” iskolában a bevezetett fejlesztési programok tanulószervezeti működést támogató elemei voltak azok, amelyek a legerősebb hatást tudták gyakorolni. Az iskolában versengő légkörben dolgozó tudós tanárok a közös pályázatírások, illetve a pályázati előírások által kötelezővé tett együttműködések alkalmával nyitottak elsőként egymás szakterületére, ennek nyomán indultak el az iskolában a határátlépések irányába tett kezdeti lépések. A szintén alacsony tudásintenzitású, ám a fejlesztés iránt elkötelezett, kiegyensúlyozott légkörű szervezatként működő „G” általános iskolában a program során megízlelt tudásmegosztás megteremtette a tudásteremtés és megosztás hatékony módszerei iránti belső igényt. Olyan tudásra megszerzésére vágyott a vezetőség és a tantestület, mint amelyet az „A” iskola a *Comenius 2000* fejlesztési program keretein belül elért, és aminek köszönhetően a működése átalakult, az általunk vizsgált szervezetek közül az egyik legkiemelkedőbb tudásintenzitású szervezetté. Az igazgatóhelyettes így fogalmazott: „*olyan új módszerek jöttek be, amelyeket addig nem*

⁸⁶ Kapcsolódó elemek a kérdőívből: „Bemutatóóra tartása kollégák számára”, „Hospitálás” „Bemutatóóra látogatása”, „Műhelymunka”, „Workshop, olyan értekező, ahol az itt vizsgált programról is szó volt”, „A tanulási eredményekről szóló mérési adatok közös elemzése”, „Egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatása”, „Spontán tapasztalatcsere”, „Kollégákkal folytatott informális beszélgetések”, „A program eredményeinek bemutatása szakmai programokon, konferencián”

ismertünk (...) a pedagógiai program elkészült azelőtt is valahogy, de attól kezdve (...) csoportban dolgoztunk”. Ebben a szervezetben, csakúgy, mint a „B” és „C” iskolában az általunk vizsgált programok már kiforrott pedagógiai koncepcióval rendelkező, folytonos tudásteremtő szervezetbe érkeztek, ahol a beavatkozások ezt a fejlesztő tevékenységet tudták tovább erősíteni. Segítségükkel olyan kapcsolódó eredmények, új pedagógiai megoldások születtek, amelyek valószínűleg nem, vagy csak sokkal később alakulhattak volna ki. Ám e szervezetekben a pedagógusok tanulását és együttműködését támogató elemek jelenlétének nem volt igazi jelentősége, illetve az elérhető módszerbeli megoldások is inkább inspirációként értelmeződtek csupán.

A fejlesztési programok sajátosságainak szintetizálásaként, egy összegző táblázatban próbáltuk megjeleníteni a fejlesztési programok és a fogadó közeg találkozását. A tipizálási kísérlet egyaránt támaszkodott „A kurrikulumot érintő fejlesztési beavatkozások tipológiája” c. fejezetben megjelent tudásháttérre és az e fejezetben megjelenő tartalmakra. Eszerint különösen meghatározó, hogy a fejlesztési beavatkozások általánosan modernizáló, vagy problémára fókuszáló, egyensúly teremtő fejlesztésként azonosíthatók, illetve hogy ezek inkább hűségese implementációt várnak el, vagy a helyi szint kreatív újításaira helyezik a hangsúlyt. A programokat fogadó közeg esetében pedig megkülönbözteti azokat az iskolákat, amelyek jól érzékelhető problémára keresnek választ, és azokat, amelyek működése kiegyensúlyozott, továbbá azokat, amelyek tanulószervezeti működés révén inkább képesek az adaptív implementációra, és amelyek nehezen mozduló, jellemzően több „mankó-jellegű”, egyértelmű iránymutatást igénylő szervezetekként azonosíthatók. Bár a valóságban mind a szervezetek, mind pedig a programok esetében nehéz olyat találni, amelyeket tisztán jellemeznek e kategóriák, a segítségükkel jól illusztrálható, hogy mely közeg-program találkozási esetekben várható inkább, hogy a beavatkozások komoly hatást érjenek el (lásd 28. táblázat „✓” jelzéseit).

28. táblázat
A fejlesztési programok és a fogadó közeg találkozása

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

Konklúzió

E kutatás arra az átfogó kérdésre kereste a választ, vajon a kurrikulumot érintő fejlesztési programok milyen feltételek mellett képesek tényleges és tartós változást eredményezni az iskolai és osztálytermi szintű folyamatokban. A kérdés megválaszolására részben a releváns irodalom feldolgozásával, részben a *Magyarországon* 2004 és 2012 között megvalósult nagyobb uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások kvalitatív és kvantitatív elemzésével tettünk kísérletet.

A fő kutatási kérdést két perspektívából közelítettünk meg: makroszinten a fejlesztési beavatkozásokat elindító rendszerszintű szereplők, mikroszinten a beavatkozásokat fogadó iskolák és pedagógusok sajátosságait vizsgáltuk. Elemzési keretünkben kiemelt figyelmet kapott (1) az abszorpciós kapacitás, (2) a kontextus, (3) az ágensek, (4) a szintek és ezek közötti interakciók, (5) az idő valamint (4) a menedzsment. Négy *elemzési egységet* különböztettünk meg: ezek (1) a konkrét fejlesztési beavatkozások, (2) az ezeket elindító országos vagy rendszerszintű szereplők sajátosságai, (3) a beavatkozásokat fogadó iskolák és (4) ezek pedagógusai. Az alábbiakban e négy elemzési egység mentén foglaljuk össze a legfontosabb következtetéseket, végül néhány átfogó konklúziót is megfogalmazva.

A fejlesztési programra vonatkozó megállapítások

A fejlesztési programokra vagy beavatkozásokra irányuló elemzés egyaránt magában foglalja az érintettek viselkedését orientáló implementációs sajátosságok és a bevezetni kívánt kurrikulum vizsgálatát. A kapcsolódó kutatási kérdések elsősorban annak feltárására irányultak, hogy milyen típusú fejlesztési programok és milyen, ezek által alkalmazott menedzsment megoldások segíthetik leginkább a pedagógiai gyakorlat hosszabb távon is fenntartható fejlesztését.

A fejlesztési beavatkozások sikeressége vagy sikertelensége összetett hatásrendszer eredménye, a kapcsolódó programok „jóságát” számos tényező befolyásolja. Ezek nagy része a fejlesztési terephez köthető: az iskolák és pedagógusaik kapacitásai, problémái, igényei, alapvetően befolyásolják azt, hogy mely beavatkozás vezethet sikerre. Tekintettel arra, hogy a beavatkozásokat fogadó közeg jellemzően dinamikus jellegű, amit a fejlesztési beavatkozás maga, illetve számos egyéb külső hatás is formál, a programok jellemzően változó természetű fogadó tereppel állnak kölcsönhatásban. A

beavatkozások talán legfontosabb implementációs jellemzője, hogy mennyire képesek alkalmazkodni ehhez.

Meghatározó, hogy a programokat tervezőkre és koordinálókra mennyire jellemző az olyan kognitív képességek megléte, mint a komplex adaptív rendszerekben való gondolkodás, az idődimenzió kezelésének, továbbá a makro- és mikroperspektívában történő egyidejű látásnak képessége. Ezek azok, amelyek megteremtik a lehetőséget olyan menedzsmenteszközök alkalmazásának, mint a visszafelé történő tervezés, a több forgatókönyvben való gondolkodás, az érintett szereplők viselkedésének az elemzése, a kölcsönös függőségek lehetséges hatásainak elemzése, a megvalósítás sajátos ütemére érzékeny indikátorok alkalmazása, a tágabb fejlesztési és szabályozási környezettel való összhang megteremtése, illetve a beavatkozások logikáját és várható hatását elemző ex-ante értékelések készítése. E menedzsmentkapacitások megléte esetén van esélye annak, hogy megtörténjen az előre nem látható eseményekre, illetve az eltérő helyi igényekre való felkészülés, és ez tükröződjön a programok megvalósítását támogató elemek rendszerében. Kutatásunk hazai példát hozott egy olyan többelemű (pl. mentorok, továbbképzések, hálózatépítés, online portálok) rendszer működésére, amelynek komponensei szükség esetén helyettesítették egymást. A „többlábú” rendszer képes kezelni azt, hogy a megvalósítás összetett természetéből szükségszerűen következő nehézségek nyomán egyes támogatóelemek működése kudarcba fullad, míg mások csak meghatározott környezetekben képesek betölteni funkciójukat.

A komplex rendszerek kezeléséhez szükséges menedzsmentkapacitások jelenléte mellett elképzelhető, hogy a programok képesek egyensúlyozni az előíró jelleg és a helyi szint adaptáló szerepének hangsúlyozása között. A kutatásunk empirikus része is alátámasztotta: az intézmények és pedagógusaik között komoly eltérés van a tekintetben, hogy inkább a részletesen kidolgozott, előíró, vagy a rugalmasabb és adaptálható elemekkel rendelkező kurrikulum implementálása vezet sikerre. Az osztálytermi folyamatok kezelése terén komoly problémákkal küzdők esetében inkább az előbbi, míg a magas szakmai eredményességű intézmények és pedagógusaik körében inkább utóbbi lehet fejlesztő hatású.

Empirikus vizsgálataink rámutattak arra, hogy az egyes programok eltérően hatnak az inkább és a kevésbé tudásintenzív intézmények körében. Azokban a szervezetekben, ahol a pedagógusok jellemzően egymástól elszigetelten dolgoznak, ahol nem jellemző a belső tudásteremtés és megosztás, azok a programok tudják hosszabb távon is segíteni az osztálytermi folyamatok eredményességét, amelyek támogatják a helyi szint abszorpció

kapacitásának növelését. A pedagógusok tanulását és együttműködését, illetve a tanulószervezeti működéshez kötődő tevékenységeket ösztönző elemek tudnak leginkább hasznosulni az ilyen környezetekben. Ilyennek tekinthető többek között az iskolákon belüli projektvezetés szakmai tudásának erősítése, a külső szakértői támogatás, a kapcsolódó továbbképzések, illetve az írásbeli, szakirodalmi források biztosítása és a hasonló helyzetben lévő kollégák együttműködésének serkentése. Utóbbi jelentőségét mutatja, hogy azok a pedagógusok is magasabb programhatásról számoltak be vizsgálatunk során, akik csak évente pár alkalommal vettek részt olyan együttműködésekben, amelyek a vizsgált intézmények teljes körében csak havi rendszerességgel lehettek képesek segíteni a programok megvalósulását.

Mindemellett a programok által bevezetett kurikulum problémaköréhez kötődően is meg tudunk jelölni olyan programsajátosságokat, amelyek mentén megjósolható, hogy a megvalósítást inkább, vagy kevésbé kísérik implementációs kihívások. Jellemzően komplex implementációs helyzetet teremt, ha a megvalósítás specifikus tudást igényel a résztvevőktől, ha a program által támogatott eljárások jelentős mértékben eltérnek a korábban alkalmazott gyakorlattól, vagy ha azok a tanórák jelentős hányadát érintik. Kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy azon eljárások bevezetése ütközött kevesebb akadályba, amelyek csak meghatározott időszakokban igényelték a pedagógusok módszereinek változását (lásd pl. projektmódszer bevezetése).

Az országos/rendszerszintű szereplők sajátosságait érintő megállapítások

A második elemzési egységet az országos szint adja, mely számos – főként a menedzsment problématerülete kapcsán felmerülő – kérdésben szorosan összekapcsolódik a programok szintjével. Ennek megfelelően már az előző alfejezetben is megjelentek a makroszintű menedzsmentre vonatkozó megállapítások, és itt elsősorban azokra az elemekre fókuszálhatunk, amelyek a leginkább elválaszthatók a fejlesztési programok problémavilágától. Ezek elsősorban a makroszintű, illetve a makro és a mikro szint között közvetítő mezoszintű aktorokhoz kapcsolódnak.

Az országos szint mint elemzési egység vizsgálata elsősorban azt mutatja meg, hogy milyen központi irányítás mellett képzelhető el olyan fejlesztési programok megalkotása, amelyek hatékonyan képesek támogatni az osztálytermi folyamatok eredményességének fenntartható növekedését. Az elemzési fókusz sajátossága, hogy talán minden más perspektívánál jobban mutatja a különböző szintek összekapcsolódását,

egymásra hatását. Jól érzékelteti ezt az, hogy a fejlesztési programok hatása nem értelmezhető a makro és a mikroszint összekapcsolása nélkül, korábban azt mondtuk, hogy a makro szintű kezdeményezésekre adott intézményi válaszok határozzák meg, miként valósulnak meg a beavatkozások. Az a típusú fejlesztés-irányítás, amely érzékeny a helyi szintű problémák és igények különbözőségére, jellemzően kiemelt hangsúlyt helyez e két szint közötti szakadék áthidalására. A komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmentet működtető rendszerek esetében a mikro és a makroszintű szereplők és folyamatok összekötése jellemzően azoknak a mezoszintű közvetítő intézményeknek a feladata, amelyek működhetnek akár a közigazgatásba integráltan, érkezhetnek a piaci szférából, de láttunk arra is példát, hogy az iskolák világába ágyazottan tevékenykedtek.

E kutatás empirikus eredményei is igazolták, hogy különösen nagy jelentősége van a megvalósítást támogató mezoszintű szervezeteknek az olyan kulcsfontosságú feladatok ellátásában, mint a fejlesztési beavatkozásokkal kapcsolatos elvárások helyi szintű értelmezésének segítése, a helyi szinten megjelenő problémák tolmácsolása, az ellenállások kezelése, vagy a hasonló helyzetben lévő és egymástól tanulni képes iskolák és pedagógusok összekötése. Lehetséges feladataik közül érdemes kiemelten kezelni, az olyan szervezetekben megvalósított beavatkozások támogatását, amelyek alacsony tudásintenzitásúként azonosíthatók, továbbá az iskolák közötti tudásmegosztás általános támogatását. Utóbbi során képesek lehetnek olyan horizontális tudásmegosztó struktúra kialakítására, amely működése a fejlesztési források elapadása és a közvetítő szereplők visszavonulása után is segíthetik az iskolák kritikus tömegében az eredményes pedagógiai gyakorlat fenntartását.

A nemzeti szintű kurrikulum-változásokat nemcsak az országokon belüli, de az azokon kívüli szereplők is meghatározhatják. Különösen nagy befolyással bírhatnak azok a fejlesztési forrásokat biztosító szupraszintű aktorok (pl. nemzetközi fejlesztőszervezetek), amelyek jellemzően kiemelkedő fejlesztési tudással rendelkeznek. Az általunk vizsgált országokban (*Magyarország*, illetve dokumentumelemzések alapján a kelet-közép-európai régió más országai) a nemzetközi térben az Európai Unió érintett intézményei játszottak meghatározó szerepet a fejlesztések tartalmi irányainak és a kapcsolódó eljárások kiválasztásának terén. Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy ezekben az országokban a forrásokhoz való hozzáférés érdekében a fejlesztéseket tervező országok átvették a finanszírozó szervezet – az Európai Unió – implementációs megközelítéseit és követték jó gyakorlatait. Mindezek következtében a fejlesztési tervezetekben olyan problématerületek jelennek meg, mint a fenntartható fejlődés, az

abszorpciós kapacitás erősítése, vagy a közvetítő szint lehetséges szerepei. Ezen országok fejlesztési gyakorlata ugyanakkor arra is rámutat, hogy komoly különbségek fedezhetők fel azon menedzsmenteszközök alkalmazásában, amelyekről általában azt gondoljuk, hogy alkalmasak lehetnek a komplexitás kezelésére. Ilyen az érintett szereplők azonosítása, várható viselkedésének elemzése és bevonása. Az oktatási változtatásokat jellemzően kiterjedt, a köz- és a piaci szférában egyaránt működő aktorok dinamikája formálja. A jelentős befolyással rendelkező érintett szereplők azonosítása (pl. tankönyvpiaci szereplők, „tudós tanárok”), várható viselkedésének elemzése és a velük kialakított partnerség teszi lehetővé többek között a fejlesztések megvalósítását. Bár a partnerség kérdése szinte minden ország stratégiájában kiemelt szerepet kapott és valós egyeztetések zajlottak az érintett csoportok képviselőivel, ezek során az érintettek számos esetben nem jutottak olyan szerephez, amely lehetővé tette sajátos szempontjaik érvényesítését. Mindez hosszabb távon komoly problémákat okozhatott a megvalósítás során.

Az iskolákra vonatkozó megállapítások

A harmadik elemzési egységet az iskolák szintje adta: ezen belül figyelmünk elsősorban azokra az intézményi szintű feltételekre irányult, amelyek feltételezhetően erős és közvetlen hatással lehetnek a fejlesztési beavatkozások megvalósulására. Mint korábban a programok kapcsán már említettük, azt, hogy az egyes iskolák képesek-e eredményesen felhasználni a fejlesztési beavatkozásokkal nyújtott forrásokat, különösen erősen befolyásolja tudásintenzív jellegük. Ennek megfelelően itt elsősorban a szervezeti abszorpcióra hatással lévő tényezőkre fókuszálunk, ezen belül érintve a többi kutatási kérést, így például a szervezeti szintű menedzsmenteszközökre, vagy az együttműködésekre vonatkozókat. Tekintettel arra, hogy számos kapcsolódó megállapítás megjelent a fejlesztési programok vonatkozásában, itt is csak azokat érintjük, amelyekről korábban nem esett szó.

Empirikus eredményeink alapján az iskolák tudásintenzív jellege nyolc szervezeti jellemző mentén ragadható meg. Ezek a következők: a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés; a megosztott vezetés; a tanulást és tudásmegosztást támogató bizalmi légkör a nevelőtestületben; az iskolán belül megvalósuló tanári tanulás; a vezetők, pedagógusok iskolán belüli és más iskolákkal történő horizontális együttműködése; az iskola

működését befolyásolók körének nyitottsága; az adatgazdagság és adatfeldolgozás; az iskola fejlesztési aktivitása;

A szervezetek tudásintenzív jellegének első mutatója azt írja le, hogy vezetésük hatékonyan képes-e támogatni a szervezeten belüli tudásteremtést, illetve a belső és külső tudásmegosztást. E terület egyebek mellett magában foglalja a fejlesztésről való vezetői gondolkodást, vezetői tájékozódást, továbbá a hatékony és tudásintenzív menedzsmenttechnikák alkalmazását. Esetfeltárásaink során ezekre számos példát láttunk: ilyen volt az azonosított helyi problémákra fókuszáló újítások és az alulról jövő kezdeményezések kiemelt támogatása, az újítások fokozatos bevezetése, a fejlesztésekhez szükséges egyéni időkeretek biztosítása, az informális tudásáramlás serkentése, a tudásmegosztó adattárak, elektronikus platformok működtetése, a más iskolákkal való együttműködés támogatása, illetve a felsőoktatás vagy a piaci szféra világából jövő külső szakértőkkel való kapcsolatépítés. A megosztott vezetés gyakorlata ugyancsak meghatározónak bizonyult. Utóbbi jelentősége többek között abban rejlik, hogy lehetővé teszi a vezetés szintjén is a közös tudásteremtés és megosztás gyakorlatát, a tudásforrások jelentős kibővítését, illetve a szervezetben dolgozó pedagógus kollégák elköteleződését a stratégiai célok és irányítás felé.

A vezetés mellett meghatározó az iskolán belül működő tanári tanulás, azaz az, ha a pedagógusokat általában jellemzi a magas szakmai teljesítmény igénye és gyakorlatukra ennek megfelelően jellemző az új tanulásszervezési eljárások megismerése, kipróbálása, terjesztésére, illetve a pedagógiai problémák megvitatása. Ezen belül különös fontosságúnak bizonyul az, hogy a pedagógusok tudásforrásként tekintenek-e diákjaikra. A különösen tudásintenzív szervezetekben, a pedagógusok rendszerint szisztematikusan tanultak diákjaiktól, tájékozódnak többek között a tanulók tanulásáról, az iskolán belüli problémák megoldási lehetőségeiről, csakúgy, mint egyes diszciplínákhoz kötődő tartalmi területekről. Mindez akkor tud megvalósulni, ha az iskolán belül uralkodó bizalmi légkör lehetővé teszi a tudás áramlását, és a tanulók tudásának felértékelését, ha kevésbé jellemző a rivalizálás és megengedett a kísérletezéssel járó hibázás.

Tekintettel arra, hogy a tanári tanulás lehetséges típusai közül az interakciókon keresztül megvalósuló, egymástól történő kölcsönös tanulás tekinthető a legeredményesebbnek, a horizontális együttműködések szerepe különösen felértékelődik. Az iskolákon belüli együttműködés mellett a más szervezetekkel, illetve más szervezetek pedagógusaival való együttműködés is meghatározó szerepet tölt be. Ez

az, ami leginkább lehetővé teszi a helyi gyakorlatra való szisztematikus reflektálást, az új gyakorlatok megismerését, és a pedagógusok tanulási motivációjának életben tartását. A külső kapcsolatok ápolását kiemelten segíti, ha az iskolák általánosan nyitottak a környezetükre, ami tükröződhet többek között abban, hogy külső szakemberek, a társadalmi környezet, a nem pedagógus iskolai dolgozók, a szülők, illetve a diákok milyen befolyással vannak a stratégiaalkotására, a tanulásszervezési eljárások alakulására. Kutatási eredményeink arra mutattak rá, hogy azokban az iskolákban, amelyek inkább zártan működnek, különösen meghatározó lehet, hogy dolgoznak-e adatokkal, vagy sem. Az adatgazdagság (így például a diákok körében végzett elégedettségi kérdőívek feldolgozása, vagy az iskola eredményességi mutatóinak összevetése más hasonló helyzetű iskolák eredményességi mutatóival) olyan terület, melynek jelenléte képes lehet kinyitni az iskolákat: ennek nyomán a zárt és statikusan működő szervezetek is elindulhatnak a tanulószervezetté válás útján.

Végül az iskolák tudásintenzív működésének utolsó jellemzőjét fejlesztési aktivitásuk, ezen belül a saját és adaptált (kívülről érkező) fejlesztéseik gyakorisága adja. A magas szintű fejlesztési aktivitással jellemző módon erősödnek azok a szervezeti rutinok, amelyek lehetővé teszik a változtatási folyamatok sikeres megvalósítását és erősödik az iskolák saját tudásteremtő képessége.

A fentiekből az látható, hogy a szervezetek tudásintenzív jellegének fejlesztése olyan programelemek alkalmazását igényli, amelyek serkentik a szervezetek belső tudásmegosztását, adatokkal dolgozó jellegét, és általában támogatják vezetői és menedzsmentkapacitásaik erősödését.

Az egyes pedagógusokra vonatkozó megállapítások

A kutatás negyedik elemzési egységét az egyes pedagógusok adták. Az e perspektívához kötődő elemzések során a programok megvalósítása szempontjából különösen meghatározó egyéni sajátosságok kerültek előtérbe. A korábbi két tartalmi területhez hasonlóan, a megelőző elemzési egységek az egyes pedagógusok tanulására vonatkozóan is tartalmaztak olyan fontos megállapításokat, amelyeket az alábbiakban már nem jelenítünk meg. Ezek elsősorban annak a megragadására irányultak, hogy milyen típusú szervezetek és fejlesztési beavatkozások lehetnek képesek hatékonyan segíteni a pedagógusok tanulását. Az alábbiakban kiemelt egyéni jellemzők mindegyike felfogható

olyan tényezőként is, amely erős hatással van a beavatkozások megvalósításának sikeressége mellett annak időigényére is, azaz gyorsító vagy lassító hatásúak lehet.

Vizsgálatai eredményeink szerint a pedagógusok egyéni motivációja kiemelt szerepet játszhat abban, hogy képesek-e hosszabb távon is eredményesen fejleszteni pedagógiai módszereiket, illetve implementálni az ezt célzó fejlesztési beavatkozásokat. A mintánkba tartozó pedagógusok közül azok gondolták a vizsgált programokhoz kapcsolódó fejlesztési tevékenységüket sikeresebbnek, akik a programok bevezetésekor abban bíztak, hogy a fejlesztési beavatkozás megoldást hoz egy általuk is jól érzékelhető problémára. A tanulási folyamatok megújítására való törekvés mellett különösen erős szerepe volt a vizsgált pedagógusok körében a presztízsmotivációnak és a társas nyomásnak, azaz a szülői elvárásoknak és pedagóguskollégák ösztönzésének is. Utóbbival kapcsolatban érdemes megjegyeznünk, hogy az általunk vizsgált pedagógusok körében azoknak a kurrikulum-megoldásoknak az implementálása volt egyéni szinten a legsikeresebb, amelyek a pedagógusok együttműködését igényelték keressztantervi megoldások alkalmazása során. Az egyes pedagógusok fejlesztési beavatkozások megvalósítására való hajlandóságát a fentiek mellett jellemzően erősen befolyásolta a tanuláshoz való viszonyuk, illetve korábbi munkahelyi tanulási élményeik is meghatározónak bizonyultak. Emellett különösen fontosnak tűnik, hogy az adott beavatkozás fenyegeti-e az érintett pedagógusok érdekeit, bevezetése során várható-e társadalmi pozíciójuk gyengülése, jellemzi-e őket a külső elvárásoknak való megfelelés igénye, illetve az ezekkel kapcsolatos aggodalom (pl. kimeneti követelmények teljesítése), továbbá az osztálytermi gyakorlat megváltoztatása jár-e egyéb komolyabb kockázattal.

Mint korábban említettük, a magas tudásintenzitású, tanulószervezetként működő intézményekben a pedagógusok hosszabb távon is tényleges eredményeket hozó tanulása sokkal valószínűbb, mint az alacsony tudásintenzitású iskolákban. Éppen ezért azok az egyéni sajátosságok, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógusok tanulása az olyan szervezetekben is sikerrel valósuljon meg, ahol kevésbé jellemző a szakmai fejlődés támogatása, különösen felértékelődik. Kutatási eredményeink szerint ilyen környezetekben különös jelentőséggel bír az, hogy a pedagógusok milyen erősségű kapcsolódási motivációval lépnek be a fejlesztési munkába, illetve hogy milyen erősségű a kollégáikkal való együttműködésük, kapnak-e tőlük komoly szakmai segítséget, létrejöhet-e közöttük horizontális tanulás. Ezen intézményi kör pedagógusai esetében mindemellett különösen meghatározó a pedagógusok megelőző szakmai gyakorlata és

tudása, illetve korábbi rutinjaik és a fejlesztések által támogatott eljárások közötti távolság nagysága.

Eredményeink arra mutatnak rá, hogy az alacsonyabb tudásintenzitású iskolákban azok a pedagógusok tudják inkább sikerrel bevezetni az új módszereket, akik jól tudnak építeni a fejlesztések elindítása előtt kialakult tanulásszervezési rutinokra, akiknek csak apróbb változtatásokat kell tenniük és szakmai tudásuk lehetővé teszi az új módszerek viszonylag rövid időn belül történő magabiztos alkalmazását. Az általunk vizsgált eljárások – pl. projektmódszer, témahét – bevezetéséhez a páros és a csoportmunka korábbi alkalmazása biztosított leginkább megfelelő terepet. Ezt erősítette, ha a bevezetett programok a pedagógusok gyakorlatának csak meghatározott hányadát érintették. Utóbbit az olyan szándékolt kurrikulum-megoldások teszik lehetővé, amelyek moduláris rendszerűek, illetve amelyek a meghatározott módszereket nem a teljes pedagógiai gyakorlatra, hanem annak csupán egy meghatározott részére terjesztik ki. Meg kell azonban jegyezni, hogy azok a pedagógusok, akik a fejlesztési programok előtt már kiforrott, nevesített kooperatív eljárásokat alkalmaztak, kevésbé voltak fogékonyak a programok által támogatott módszerekre. Ennek hátterében az a korábban már említett összefüggés áll, miszerint a saját gyakorlatot intenzíven megújító iskolák és pedagógusaik a fejlesztéseket rendszerint a gyakorlatuk korábbi irányának megfelelően fejlesztik.

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 és változó jellegével. 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 válthat. 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, a körkörös hatásoknak azt a sajátosságát, hogy nem lehet éles határvonalat vonni a függő és független változók között, azaz a hatásokat meghatározó független változók a beavatkozások nyomán maguk is alakulhatnak, és újabb, gyakran előre nehezen kalkulálható hatásokat 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.
- Arató L., Knausz I., Nahalka I, és Pála K. (2002): *Modernizáció és programfejlesztés. Javaslat a magyar közoktatásban használandó oktatási programok fejlesztésére*. Kézirat.
- Argote, L. (1999): *Organizational Learning: Creating, Retaining, and Transferring Knowledge*. Norwell, MA: Kluwer.
- Argyris, C. and Schön, D. (1978): *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison. Wesley.
- Bakkenes, I., Vermunt, J., 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.
- 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.
- Balázs É., Einhorn Á., Fischer M., Győri J., Halász G., Havas A., Kovács I. V., Lukács J., Szabó M., Wolfné Borsi J. (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Ballér E. (1993): *Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben*. Educatio. Vol. 3. pp 355-366.
- Ballér E. (2001): Új tendenciák a tantervelméletben és a tantervfejlesztésben. *Iskolakultúra*. Vol. 9. 67-72.
- Baráth T. (2007): *A mentori tevékenység értékelése, beválás vizsgálat*. Qualitas T&G. Szeged.
- 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.

- Baráth T. (szerk.) (2009): *RaDAr iránytű a sikerhez*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. Budapest.
- Baráth T. (1998): A közoktatás hatékonysága – vezetői értelmezések és modellek. In: Balázs É. (szerk.): *Iskolavezetők a '90-es években*. OKKER, Budapest. pp. 135-172.
- Barber, M. (2009): *Deliverology 101, A Field Guide for Education Leaders Who Want to Ensure Significant Results*. U.S. Education Delivery Institute. Washington DC.
- Barnett, J. and Hodson, D. (2001): Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*. Vol. 84. pp. 426–453.
- Barnett, W., Greve, H., and Park, D. (1994): An evolutionary model of organizational performance. *Strategic Management Journal*. Vol. 15. pp. 11–28.
- Beinhocker, E. (2006): *The origins of Wealth. Evolution, Complexity and the Radical Remaking of Economics*. Random House. New York.
- Ben-Peretz, M. (1975). The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*. Vol. 5/2. pp. 151–159.
- Biggs, J. (2003): “Aligning teaching and assessing to course objectives”. Keynote lecture. Conference on „*Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*”. University of Aveiro. Aveiro. 13–17 April.
- Bodilly, S. J. (1996): *Lessons from New American Schools Development Cooperation's Demonstration Phase*. Rand. CA. Santa Monica.
- Bodilly, S. J. (1998): Lessons from New American Schools' scale-up phase: Prospects for bringing designs to multiple schools. Rand. CA. Santa Monica.
- 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.
- Bourguignon, F. and Sundberg, M. (2006): *Absorptive Capacity and Achieving the MDGs*. UNU-WIDER. Manuscript.
- 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.

- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Harvard University Press. Cambridge.
- Bronfenbrenner, U. (1994): Ecological Models of Human Development, In: *International Encyclopedia of Education*. Oxford.
- Brown, J. S. and Duguid, P. (1991): Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organizational Science*. Vol. 2. pp. 40–57
- Brunello, G. and Schlotter, M. (2011): *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*. Arbeit Institute for the Study of Labor. Bonn.
- Brynard, P. A. (2005): Policy implementation: Lessons for service delivery. *South African Journal of Public Administration*. Vol. 40/4.1. pp. 649–664.
- Buchanan, M. (2001): *Nexus, avagy kicsi a világ, a hálózatok úttörő tudománya*. Typotex. Budapest.
- Bukodi E. (2001): Társadalmi Jelzőszámok - Elméletek És Megközelítések. *Szociológiai Szemle*. Vol. 2. pp. 35-57.
- Bulgaria (2006): *National Human Development Report, 2006*. Sofia.
- Bulgaria (2007): *Operational Programme “Human Resources Development” 2007–2013*. Sofia.
- Bullock, S. M. (2011): *Inside Teacher Education, Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Sense Publishers. Rotterdam.
- Burns, T and Köster, F. (Eds.) (2016): *Governing Education in a Complex World*. OECD Publishing.
- Byrne, D. (1998): *Complexity Theory and the Social Sciences*. Routledge. London & New York.
- Carlsten, T.C. and Markussen, E. (2014). Phased Implementation: Successful Alignment of Tools of Implementation to Improve Motivation and Mastery in Lower Secondary Schools in Norway. In: Nyhamn, F. and Hopfenbeck, T. N. (Eds.): *From Political Decisions to Change in the Classroom: Successful Implementation of Education Policy*. CIDREE. Aarau. pp. 96-116.
- Chapman, D. W. and Moore, A. S. (2010): A meta-look at meta-studies of the effectiveness of development assistance to education. *International Review of Education*. Vol. 56. pp. 547–565.

- Clamadinin, D. J. – Connelly, F. M. (1992): *Teacher as curriculum maker*. In: Jackson P. W. (ed.) (1992): *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.
- Cohen, M. D. and Sproull, L. S. (1996): *Organizational Learning*. Sage. London.
- Cohen, W. M. and Levinthal, D. A. (1989): Innovation and learning: The two faces of R&D. *The Economic Journal*. Vol. 99/9. pp. 569–596.
- Cohen, W. M. and Levinthal, D. A. (1990): Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 35. pp. 123–33
- Cowie, B., Hipkins, R., Boyd, S., Bull, A., Keown, P., McGee, C., Cooper, B., Ferrier-Kerr, J., Hume, A., McKim, A., Moreland, J., Morrison, M., Bolstad, R., Spiller, L., Taylor, M. and Yates, R. (2009): *Curriculum Implementation Exploratory Studies Report to the Ministry of Education*. New Zealand Council For Educational Research. Wellington.
- Crossan, M., Lane, H. and White, R. (1999): An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*. Vol. 24. pp. 522–538.
- Czech Republic (2003): *Ex-ante evaluation of the Human Resources Operational Programme National Observatory of Employment and Training*. Czech Republic. Prague.
- Czech Republic (2007a): *Human Resources and Employment Operational Programme 2007-2013*. Czech Republic. Prague.
- Czech Republic (2007b): *Education and Training 2010, National Report*. Czech Republic. Prague.
- Daft, R. and Weick, K. (1984): Towards a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*. Vol. 9. pp. 284–295.
- 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 Høyrup, 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.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. and Wubbels, Th. (2004): Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 15. pp. 407–442.
- Deng, Z. (2011): Revisiting Curriculum Potential. *Curriculum Inquiry*. Vol. 41/5. pp. 538-559.
- Dick, W., Carey, L. and Carey, L. (2005): *The systematic design of instruction*. HarperCollins Publishers. New York.
- Dockrell, J. and Messer, D. J. (1999): Children's Language and Communication Difficulties: Understanding, Identification and Intervention. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. Vol. 14/2. pp. 168-170
- Durbarry, R. N., Gemmell, D., Greenaway, D. (1998): *New Evidence on the Impact of Foreign Aid on Economic Growth'. Working Paper No. 98/08*. Centre for Research in Economic Development and International Trade. University of Nottingham. Nottingham.
- Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M., Torrance, N. (2003): *Watching & Learning 3, Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Ontario Institute for Studies in Education. Toronto.
- Eisenhardt, K. M. and Martin, J. A. (2000): Dynamic capabilities: What are they? *Strategic Management Journal*. Vol. 21. pp. 1105–1121.
- Elmore, R. F. (1980): Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. *Science Quarterly*. Vol. 94/4. pp. 601–616.
- Entwistle, N. (2000): *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts*. Paper to be presented at TLRP Conference. Leicester.

- Európai Bizottság (2011): *Az Európai Parlament és a Tanács Rendelete* COM(2011) 615, 2011/0276 (COD). Európai Bizottság. Brüsszel.
- European Commission (2002): *Project Cycle Management Handbook*. European Commission. Brussels.
- European Commission (2013a): *Monitoring Progress*. European Commission. Brussels.
- European Commission (2013b): *Monitoring and evaluation of European Cohesion Policy*. European Commission. Brussels.
- Expanzió Humán Tanácsadó (2007): *A HEFOP 3.1 intézkedés értékelése*. Expanzió Humán Tanácsadó Kft. Budapest.
- 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.
- Falus I. (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*. Vol. 2. pp. 21-28.
- Faragó K. (2008): Siker és kockázatvállalás a szervezetekben. Humán tényezők a vállalkozásban. *XXI. Század – Tudományos Közlemények*. Vol. 19 pp. 69-86.
- Fazekas Á. és Halász G. (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2009): *A magyar közoktatás fejlesztési törekvései az európai uniós pályázatok tükrében*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2011a): A közvetítő intézmények szerepe az implementációs folyamatokban. In: Kerber Z. (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. pp. 77–94.
- Fazekas Á. (2011b): A HEFOP 3.1.3 "Felkészítés a kompetenciaalapú oktatásra" program bevezetése. In: Kerber Z. (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest. pp. 41-63.
- Fazekas Á. (2012a): *Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2012b): *Nemzeti kurrikulumok reformjai*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2013a): *Az Európai Unió oktatásfejlesztési tevékenysége*. ELTE PPK. Kézirat.

- Fazekas Á. (2013b): *Közép-európai oktatásfejlesztési programok*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2013c): *Uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztés Magyarországon*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2013d): *A hazai közoktatás-fejlesztési kontextus*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2014a): 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. (2014b): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 4. pp. 43-66.
- Fazekas Á. (2015a): Eredményes iskolák – változó gyakorlatok. *Új Pedagógiai Szemle* Vol. 5/6. pp. 29-50.
- Fazekas Á. (2015b): *A pedagógiai innovációt támogató tudásmenedzsment eszközei*. OFI. Kézirat.
- Fazekas Á. (2016): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*. ELTE. PPK. Kézirat.
- 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. és Halász G. (2014a): *Az uniós finanszírozású kurrikulum-fejlesztési programok implementálása*. ELTE PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. és Halász G. (2014b): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány| Oktatás – Kutatás – Innováció*. Vol. 4. pp. 23-42.
- Firestone, W. A. and Corbett, H. D. (1988): Planned organizational change. In: Boyan, N. J. (ed.): *Handbook of Research on Educational Administration*. Longman. New York.
- Forgács A. (1999): *Az EU strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére Görögországban*. ISM Oktatás, képzés, tudomány munkacsoport. Kézirat.
- Froy, F. and Giguère, S. (2010): *Putting in place jobs that last*. OCED. Paris.
- Fullan, M. and Pomfret, A. (1997): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*. Vol. 47, No. 2. pp. 335–397.

- Fullan, M. and Stiegelbauer, S. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Cassell. London.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass. San Francisco.
- Fullan, M. (2008a): *Változás és változtatás – A ráadás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Fullan, M. (2008b): *Változás és változtatás – Az oktatási reform mélységének feltárása*. 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.
- George, A. A., Hall, G. E., and Stiegelbauer, S. M. (2013): *Measuring Implementation in Schools: THE STAGES OF CONCERN QUESTIONNAIRE*. SEDL. Austin, TX.
- Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne.
- Giles, C. and Hargreaves, A. (2006): The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 42/1. pp. 124–156.
- Gordon Győri J. (2007): Tanórakutatás (lesson study). *Új Pedagógiai Szemle*. Vol. 57/2. pp. 15–23.
- Gordon Győri J. (2009): *Tanórakutatás*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- 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.
- Grossman, P. L. (1995): Teachers' knowledge. In: Anderson, L. W. (ed.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Elsevier Science Ltd. Kidlington. Oxford.
- Hadjimichael, M. T., Mühleisen, M., Ghura, D., Nord, R. and Ucer, M. (1995): *Sub-Saharan Africa: Growth, Savings, and Investment, 1986–93. Occasional Paper No. 118*. International Monetary Fund. Washington.
- Halász A., Gáspár P. és Somogyi Á. (2005): *Az uniós támogatások és a gazdaság abszorpciós kapacitása*. ICEG EC. Budapest.

- Halász G. és Szöllősi T. (2012): *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. ELTE PPK. Kézirat.
- Halász G. (1991): Rend és iskola – avagy az elszabadult gépezet. *Café Babel*. Vol. 1. pp. 71–80.
- Halász G. (1998): *A strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére - írországi tapasztalatok*. ISM Oktatás, képzés, tudomány munkacsoport. Kézirat.
- Halász G. (1999a): *A strukturális alapok felhasználása az oktatás fejlesztésére Portugáliában* Kézirat. ISM Oktatás, képzés, tudomány munkacsoport. Kézirat.
- Halász G. (1999b): *Az oktatási szektor és az EU strukturális politikája – Javaslatok a strukturális alapok fogadására való ágazati felkészülés politikájához*
- Halász G. (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In: *Schooling for Tomorrow. A jövő iskolája OECD-projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Európai Ügyek Főosztálya. Budapest. pp. 84–101.
- 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. (2014): Eredményes tanulás, kurrikulum, oktatáspolitikai. in: Benedek A. és Golnhofer E. (szerk): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2013: Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. Budapest.
- Halász G. (2016): *Oktatási innovációk keletkezése és terjedése- Az iskolai innovációs és fejlesztő folyamatok kritikai elemzése*. Miskolci Egyetem. Miskolc.
- Halász G. (2017): *Beszámoló az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja (CERI) Igazgató Tanácsának 97. üléséről (2017. november 16-17.)*. Kézirat.
- Halász G. (2018): Designing and implementing policies aimed at improving teacher quality. In: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (ed.): *Study on policies to support, develop and incentivise teacher quality. Annexes*. European Commission. pp. 207-223.
- Halász G. és Szöllősi T. (2012): *A fejlesztő beavatkozások hatásmechanizmusainak kérdései a nemzetközi fejlesztőszervezetek tevékenységében*. ELTE PPK. Kézirat.
- Halász Gábor (2006): Uniós hatások a magyar közoktatásban 2002 és 2006 között. *Educatio*. Vol. 1. pp. 3-25.

- Hall, G. E., Dirksen, D. J., George, A. A. (2013): *Measuring Implementation in Schools: Levels of use*. SEDL. Austin, TX.
- Hameyer, U. (1998): Curriculum Theory. In: Postlethwaite, T.N., Clark, B.R., Neave, G. and Husen, T. (eds.): *Education: The Complete Encyclopedia*. Elsevier Science Ltd. Oxford.
- Hansen, H. F. and Tarp, F. (2000): 'Aid Effectiveness Disputed'. *Journal of International Development*. Vol. 12/3. pp. 375–98.
- Hargreaves, A. and Goodson, I. (2006): Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 42/1. pp. 3–41.
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*. Vol. 47/2. pp. 122–144.
- Hargrove, E. C. (1975): *The Missing Link*. The Urban Institute. Washington, D. C.
- Havasi É. (2010): „A számok zsarnoksága, avagy miért nem tesz minket boldoggá a számolás”. Könyvszemle. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.
- 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.
- Hervé, Y. and Holzmann, R. (1998): *Fiscal transfers and economic convergence in the EU: an analysis of absorption problems and an evaluation of the literature*. Nomos Verlagsgesellschaft. Baden-Baden.
- 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.
- Horvat, A. (2005): *Why does Nobody Care About the Absorption? Some Aspects Regarding Administrative Absorption Capacity for the EU Structural Funds in the Czech Republic, Republic of Estonia, Hungary, Slovakia and Slovenia before Accession*. Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung. Wien.
- Horváth H. A. (2011): Az informális tanulás történeti színterei. *Iskolakultúra*. Vol. 4/5. pp. 44-54.
- Horváth L. (2016): Organizational Change in Higher Education, In: Vopava, J. Doua, V. and Kratochvil, R. (eds.): *Mario Konecki Proceedings of The 8th MAC 2016*. Prague: MAC Prague consulting. Prague. pp. 217-226.

- 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. – Kobayashi, M. (szerk.) (2012): Az innováció hálózatai. Az iskolarendszer és az iskolamenedzsment új modelljei. 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.
- Jackson P. W. (ed.) (1992): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.
- Jenei Gy. (2007): *Komparatív közpolitika. Akadémiai doktori értekezés*. Kézirat. Budapest.
- Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., and Burns, T. (2012): *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*. Grattan Institute Report No. 2012-3.
- K. Nagy E. (2015): *A Komplex Instrukciós Program hazai innovációjának és disszeminációjának folyamata. Habilitációs dolgozat*. Eszterházy Károly Főiskola. Eger.
- Kálmán J. (2011): *Derangement or Development? Political Economy of EU Structural Funds Allocation in New Member States - Insights from the Hungarian Case*. Working Paper Series. Central European University. Budapest.
- Kálmán O. (2016): Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatokról. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó. Budapest.
- Káplár-Kodácsy K. és Dorner H. (2017): Felnőtkori tanulási modellek a reflektív gyakorlat szolgálatában. A mentori munka mint felnőtkori tanulásszervezési forma. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 3. pp. 31-49.
- Kovacs, H (2018): Learning and Teaching in Innovation: why it is important for education in 21st century. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*. Vol. 3. pp. 45-60

- Anderson-Levitt, K. M. (2003): A world culture of schooling? In: Anderson-Levitt, K. M. (ed.): *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*. Palgrave Macmillan. New York, N.Y.
- Keczer G. (2014): *Az egyetemek 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*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Koch, P. M. and Hauknes, J. (2005): *On innovation in the public sector – today and beyond*. NIFU STEP. Oslo.
- Kopp E. (2016): A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Eötvös Kiadó. Budapest.
- 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.
- Kozma T. (2012): *Oktatáspolitikai*. Egyetemi jegyzet. Kézirat. Debrecen - Pécs.
- Lane, P. J., Koka, B. R. and Pathak, S. (2006): The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*. Vol. 31/4:833–863.
- Latvia (2004): *Single Programming Document Objective 1 Programme 2004 – 2006*. Riga.
- Latvia (2009): *National Report on the Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme in the Republic of Latvia*. Riga.
- 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.
- Lithuania (2004): *Single programming Document 2004-2006*. Vilnius.

- Lockwood, J. R., McCaffrey, Daniel F., Mihaly, K. and Staiger Douglas O. (2013): *A Composite Estimator of Effective Teaching. Measures of Effective Teaching*. BMGF. Washington.
- 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.
- Lorenz, E. N. (1963): Deterministic Nonperiodic Flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*. Vol. 3. pp. 130–41.
- Lowi, T. J. (1972): Four Systems of Policy, Politics, and Choice. *Public Administration Review*. Vol. 32/4. pp. 298–310.
- MacIntosh, R. (1999): Conditioned emergence: A dissipative structures approach to trans-formation. *Strategic Management Journal*. Vol. 20. pp. 297–316.
- Magyar Köztársaság (2001): *A magyar foglalkoztatás- és munkaerőpiaci politika középtávú prioritásainak közös értékelése*. Magyar Köztársaság – Európai Bizottság. Budapest – Brüsszel.
- Magyar Köztársaság (2007): *Társadalmi Megújulás Operatív Program. 2007–2013*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
- Magyar Köztársaság (2003b): *Humánerőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004–2006*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
- Magyar Köztársaság (2003a): *Nemzeti Fejlesztési Terv*. Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium. Budapest.
- Magyar Köztársaság (2004): *Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája*. Oktatási Minisztérium. Budapest.
- Magyar Köztársaság (2007): *Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013 (ÚMFT)*, Magyar Köztársaság (2005): *A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája Az Egész Életen Át Tartó Tanulásról*. Budapest.
- Magyarország kormánya (2007): *Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP)*. Budapest.
- Marsh, Colin J. (2004) *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge Farmer. 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.

- McCombs, B. (2010): Learner-Centered Practices. Providing the Context for Positive Learner Development, Motivation, and Achievement. In: Meece, J. L. and Eccles, J. S. (eds.): *Handbook of Research on Schools, Schooling, and Human Development*. Routledge. New York. pp. 60–74.
- McDonnell M. and Elmore, R. F. (1987): Getting the Job Done – Alternative Policy Instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 9/2. pp. 133–152.
- 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.
- Montessori, M. (1949): *The Absorbent Mind*. The Theosophical Publishing House, Osmania University. Amberpet.
- Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company. London.
- Moyo, D. (2010): *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There is Another Way for Africa*. Penguin Books. New York.
- Mulford, B. and Silins, H. (2003): Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes – What Do We Know? *Cambridge Journal of Education*. Vol. 33/2. pp. 175–195.
- 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.
- Murray, T. R. (1994): Implementation of Educational Reforms. In: Postlethwait, T., Neville C., Burton, R. and Neave, G. R. (Eds.): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Elsevier Science. Oxford.

- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2011): *National report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020)*. NFÜ. Budapest.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. Oxford.
- O’Neil, H. F., Chung, S. and Chuang, G. (2004): *Center for Issues in the Computer-Based Assessment of Collaborative Problem Solving*. CSE Report 620. Manuscript.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2005): *The Paris Declaration on Aid Effectiveness*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2009): *Working Out Change: Systemic innovation in vocational education and training*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2012a): *Schooling Redesigned. Towards Innovative Learning Systems*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2012b): *Better skills, better jobs, better lives: a strategic approach to skills policies*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Paris.
- OECD (2014): *Improving Schools in Wales: an OECD perspective*. OECD Publishing. Paris.
- Országos Köznevelési Tanács (2009): *Jegyzőkönyv az Országos Köznevelési Tanács. 2009. december 10-én, csütörtökön tartott üléséről*. OKT. Kézirat.
- Pálvölgyi, K. (2018): *A Magyarországi Bologna-Implementációs Folyamat Elemzése*. Doktori értekezés. ELTE PPK. Kézirat.
- Papp Á. és Kerber Z. (2011): Kompetenciafejlesztő programcsomagok a tanórán. In: Kerber Z. (szerk.): *Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Payne, J. (2007): *Skills in context: what can the UK learn from Australia’s skill ecosystem projects?* SKOPE Research Paper No 70. May.
- Perjés I. és Vass V. (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*. Vol. 12. pp. 81–100.
- Philpott, C. and Oates, C. (2017): Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of educational changes*. Vol. 18/2, pp. 209-234.

- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. and Taubman, P. M. (1995): *Understanding Curriculum*. Lang. New York.
- Poland (2002): *Report of ex-ante evaluation Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004–2006*. Warsaw.
- Poland (2004): *Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004–2006*. Warsaw.
- Poland (2009) *National Report National Report on the Implementation of Education and Training 2010 Work Programme*. Warsaw.
- Pollitt, C. (2008): *Time, Policy, Management: Governing with the Past*. Oxford University Press. Oxford.
- Portelli, J. P. (1987): Perspectives and imperatives on defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 2/4. pp. 354–367.
- Postlethwait, T., Neville Clark, R. Burton, and G. R. Neave (eds.) (1994): *The Complete Encyclopaedia of Education*. Elsevier Science. Oxford.
- Pöcze 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.
- Reiser, R. A. and Dempsey, J. V. (2012): *Trends and issues in instructional design and technology*. Pearson. Boston.
- Republic of Estonia (2004): *National Development Plan for the Implementation of the EU Funds*. Single Programing Document 2004-2006. Tallinn.
- Republic of Estonia (2007): *Operational Programme for Human Resource Development*. Tallinn.
- Reszkető P. (2008): *Transfer Absorption Problems as Government Failures. Application to the case of EU Structural Fund management*. Central European University Department of Political Science. Manuscript.
- Réthy E. (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*. Vol. 2. pp. 3-12.

- Révai, N. és Kirkham, G. A. (szerk.) (2013): *The Art and Science of Leading a School – Central5: Central European view on competencies for school leaders*. Tempus Közalapítvány, Budapest,
- Romania (2007): *Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013*. Bukarest.
- Romania (2008): *National Report Study on the feasibility of reducing obstacles to the transfer of assets within a cross border banking group during a financial crisis*. Bukarest.
- Roodman, D. (2006): *Aid Project Proliferation and Absorptive Capacity*. Center for Global Development. Washington.
- 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.
- Sabatier, P. (2005): From Policy Implementation to Policy Change: A Personal Odyssey. In: Gornitzka, Í., Kogan, M. and Amaral, A. (eds.): *Reform and Change in Higher Education. Analysing Policy Implementation*. pp. 17–34.
- Sahlberg, P. (2005): Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century. In: *International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation*. Istanbul.
- Sanders, T. I., and McCabe J. A. (2003): *The use of Complexity Science*. Washington Center for Complexity & Public Policy, Washington.
- Santos, F., Heitor, M. V., Caraca, J. (1998): Organisational challenges for the university. *Higher Education Management*. Vol. 10/3. pp. 87–108.
- Saqipi, B. and Rexhaj, X. (2012): Challenges and opportunities of school-based professional development in a decentralizing system. In: *Education for the knowledge society 1st Albania International Conference on Education (AICE)*.
- Scardamalia, M. (2002): Collective Cognitive Responsibility for the Advancement of Knowledge. In: Smith, B. (ed.): *Liberal Education in a Knowledge Society*. Open Court. Chicago. pp. 67–98.:
- Scardamalia, M. and Bereiter, C. (2006): Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In: Sawyer, K. (ed.): *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. New York. pp. 97–118.
- Schagen, S. (2011): *Implementation of the New Zealand Curriculum: Synthesis of Research & Evaluation*. Ministry of Education. New Zealand.

- Schön, D. A. (1971): *Beyond the Stable State*. Norton. New York.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday/Currenc. New York
- Setényi J. (2012): Az Európai Szociális Alap értékelése (2000-2006). Értékelés és politika. *Educatio*. Vol. 24/3. Budapest. pp. 438 – 448.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57. pp. 1–22.
- Slovakia (2004): *Single Programming Document 2004-2006*. Pozsony.
- Slovenia (2004): *Single Programming Document Slovenia 2004-2006*. Ljubljana.
- Smith, H. (2005): Ownership and capacity: Do current donor approaches help or hinder the achievement of international and national targets for education? *International Journal of Educational Development*. Vol. 25. pp. 445–455.
- 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.
- Snyder, S. (2013): *The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory*. OECD Education Working Papers. No. 96. OECD Publishing. Paris.
- 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.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J. and Reimer, T. (2002): Research Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation. *Review of Educational Research*. Vol. 72/3. pp. 387–431
- Stoll, L. and Louis, K. S. (eds.) (2007): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press. London.
- Szivák J. (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- 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.
- Szőllősi T. (2012): *Fejlesztések az Európai Unióban*. ELTE PPK. Kézirat.

- Szőllősi T. (2013): *Európai uniós finanszírozással megvalósult közoktatás-fejlesztési beavatkozások Magyarországon, a kurrikulumimplementáció szemszögéből*. ELTE PPK. Kézirat.
- Teece, D. J., Pisano, G. and Shuen, A. (1997): Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*. Vol. 18/7. pp. 509–533.
- The World Bank (2011): *The World Bank and Aid Effectiveness. Performance to date and agenda ahead*. The World Bank. Washington.
- Thijs, A. and van den Akker, J. (ed.) (2009): *Curriculum in development*. SLO. Enschede.
- Todorova, G. and Durisin, B. (2007): Absorptive capacity: Valuing a reconceptualization. *Academy of Management Review*. Vol. 32. pp. 774–786.
- Turcotte, D. L. and John B. Rundle (2002): Self-organized Complexity In: Colloquia, M. S. (ed.): *Physical, Biological and Social Systems. Proceedings of the National Academy of Sciences*. National Academies Press. Washington, DC. pp. 1–3.
- University of Stirling (2017): *3rd European Conference on Curriculum Studies Curriculum: Theory, Policy, Practice*. University of Stirling. Stirling.
- 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.
- Váradi B. (2006): Miért folyik a csata? Avagy a 8000 milliárd átka. *Élet és Irodalom*. Vol. 44.
- Varga A. (szerk.) (2015): *Gyakorlat-Reflexió-Innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. OFI. Bp.
- Varga A. és Kalocsai J. (2016): A pedagógiai innovációt támogató környezet. In: Ugrai J. és Varga A. (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. OFI. Budapest. pp. 43-61.
- Vass V. (2004): *NAT START – A Nemzeti alaptanterv implementációs terve*. Oktatási Minisztérium. Kézirat.
- Vera, D., Crossan, M. and Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: Easterby-Smith, M. and Lyles, M. A. (eds.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. John Wiley and Sons Ltd. Chichester. pp. 153–182.

- 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.
- Vicsek T. (2003): Komplexitás elmélet. *Magyar Tudomány*. Vol/3. p. 305
- Viennet, R. and Pont, B. (2017): *Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework*. OECD. Paris.
- 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.
- Winter, S. G. (2003): Understanding dynamic capabilities. *Strategic and Management Journal*. Vol. 24/10. pp. 991-995
- World Bank (2004): *Aid Effectiveness and Financing Modalities*. Paper prepared for Development Committee Meeting, 2 October. World Bank. Washington DC.
- Würzburg, G. (2010): Making reform happen in education. In: OECD (ed.): *Making reform happen in education*. OECD. Paris. pp. 159–181.
- Zahra, S. A. and George, G. (2002): Absorptive capacity: A review, reconceptualisation, and extension. *Academy of Management Review*. Vol. 27/2. pp. 185–203.
- Zhao, Y. and Frank, K. A. (2002): Factors affecting technology uses in schools. *Michigan State Univeristy*. East Lansing.
- 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.
- Zinkevičiene, N. (2005): *Possible barriers to teachers' receptivity to pedagogical innovations in the initiation phase*. Kaunas College. Kaunas.

Zsigovits G. (szerk.) (2008): *A közoktatás modernizációjáért. A kompetencia alapú pedagógiai rendszer fejlesztése és bevezetése a Nemzeti Fejlesztési Terv időszakában.* Educatio Társadalmi és Szolgáltató Közhasznú Társaság. Budapest.

Ábrák, táblázatok és keretes írások jegyzéke

Ábrajegyzék

1. ábra	Kutatási kérdések rendszere	21
2. ábra	A változási folyamatok egyszerűsített modellje	35
3. ábra	A Rand Change Agent Study abszorpciós modellje.....	47
4. ábra	A receptivitás, az abszorpciós kapacitás szerepe a fejlesztési folyamatban	51
5. ábra	Az oktatásfejlesztési folyamatok és oktatási változások típusai.....	62
6. ábra	Környezeti jellemzők, lehetséges kezelés és stratégia a Cynefin-modell alapján	68
7. ábra	A tanulási környezet humánökológiai modellje	71
8. ábra	Program-fejlettség szintjei a Világbank közoktatási értékelés programja nyomán	77
9. ábra	A kurrikulum-fejlesztés két modellje	82
10. ábra	A projektciklus-menedzsment (PCM)	86
11. ábra	A fejlesztési beavatkozások hatáslogikája	87
12. ábra	A tanári tanulás modellje	99
13. ábra	A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának makromodellje	112
14. ábra	A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusának mikromodellje	113
15. ábra	A programokat megvalósító pedagógusok és iskolák közül azok aránya, akik hasznosnak találták a programot (%).....	162
16. ábra	A válaszadók vélekedése arról, hogy az iskola sikerebb lett-e a program bevezetésének köszönhetően (%)	163
17. ábra	A válaszadó intézmények szövegértés területén, 8. évfolyamon mért, 2006., 2008. és 2012. évi átlagos képességpontjának százalékos (%) változása.....	164
18. ábra	Az iskola eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest a vezető véleménye szerint (%)	165
19. ábra	Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó egyes állításokkal a pedagógusok körében (%) (N=1250-1295) ..	166
20. ábra	Az alkalmazott pedagógiai módszerek változása a pedagógusok válaszai alapján (N=1 273-1 296).....	167

21. ábra Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek gyakorisága mintánkban és a kontrolladatbázisban (%)	168
22. ábra Az egyetértés mértéke egyes, a tanulói tanuláshoz kapcsolódó állításokkal a pedagógusok körében (%)	169
23. ábra A programok hatása a tanulói eredményességre és motivációra, illetve a programok alkalmazhatósága a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció területén a pedagógusok véleménye szerint (%) (N=1215-1267)	170
24. ábra A pedagógusok egyetértésének mértéke a program által támogatott módszerek és eszközök hosszabb távú működéséről (%) (N=1250-1285).....	171
25. ábra A pedagógusok tanulásszervezési eredményességének és az iskolák általános eredményességének változása a program bevezetése után (%), a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján (PN=188; VN=70)	173
26. ábra Az iskolák szintjén mért tartós és mély hatást mutató összetett változó (TMH) értékének megoszlása (a vezetői és a pedagógus-kérdőívek együttes adatai alapján)	178
27. ábra A pedagógus szintű tartós és mély hatás mutató (TMH_P) értékének megoszlása a pedagógus-kérdőívek adatai alapján.....	179
28. ábra Az iskolák tudásintenzív szervezeti jellegét mérő tágabb változó (ISKTUDINT2) megoszlása.....	181
29. ábra TMH, TMH_P átlagértéke közötti eltérések (%) a tudásintenzitás összetett változók szerint az alsó és felső harmad iskoláiesetében	184
30. ábra A vizsgált beavatkozások hatásának mértéke a tanítással töltött évek és az adott iskolában töltött évek függvényében (N=1215-1220)	199
31. ábra A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni TMH_P átlag) évfolyamok szerint (N=109-452)	199
32. ábra A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni TMH_P átlag) a tanított tárgyak szerint (N=1313)	200
33. ábra A programba való bekapcsolódás legfontosabb motívuma és az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlag) (N=1180).....	201
34. ábra Egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek jelenléte esetén (N=1144-1210).....	202
35. ábra Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (TMH_P) különböző motivációs elemek erős jelenléte esetén (N=286-1171)	203

36. ábra A projektmódszer és a témahét alkalmazása a kérdőív kitöltésekor pedagógusok megelőző tanulószervezési gyakorlatának függvényében (%) (N=192-310)	204
37. ábra A tartós és mély hatás (TMH_P átlag) a programba való kapcsolódás legfőbb ösztönzői szerint az alacsony és magas tudásintenzív szervezetekben (N=1180, NMATI=366, NATI=278).....	206
38. ábra A tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlaga) a motivációs elemek függvényében alacsony tudásintenzív szervezetekben (N=266-280).....	206
39. ábra A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projektmódszer, témahét a kérdőív kitöltésekor alkalmazása alacsony tudásintenzív szervezetekben (%)	208
40. ábra Az egyéni szintű tartós és mély hatás (TMH_P) átlaga a vizsgált programterületek szerint (N=127-494)	211
41. ábra Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programtípusok szerint	212

Táblázatok

1. táblázat Kutatási kérdések és hipotézisek.....	17
2. táblázat A kutatási kérdések és hipotézisek változatai az abszorpció problémaköre szerint	18
3. táblázat Kutatási kérdés és hipotézis változatai további tartalmi területek szerint ...	19
4. táblázat Kutatási kérdés és hipotézis az abszorpció alá sorolt tartalmi területek szerint	20
5. táblázat Az oktatási implementációkutatás elméleti modelljei	36
6. táblázat Az implementáció csúszásának mértéke és az érintettek viselkedése	59
7. táblázat A kurrikulum szintjei társadalmi alrendszerek szerint.....	91
8. táblázat Kurrikulum-fejlesztési modellek.....	93
9. táblázat Az implementáció sikerét meghatározó programjellemzők.....	95
10. táblázat Kurrikulum-értékelési kritériumok.....	98
11. táblázat Az elméleti modell alapján tervezett változók főbb csoportjai	114
12. táblázat Az elektronikus és a kérdezőbiztosok segítségével felvett kérdőívek főbb kérdéscsoportjai	120
13. táblázat A vizsgált programok és az ezekben részt vevő iskolák száma	122

14. táblázat Az első adatfelvételtől származó kitöltött, nem tisztított kérőívek száma	123
15. táblázat Az adatfelvételekből származó összes, elemzésre alkalmas kérőívek száma	124
16. táblázat A terepmunkák helyszínei és résztvevői	125
17. táblázat A vizsgált programok tipológiája a fejlesztés jellemzői alapján.....	149
18. táblázat A kérdezőbiztosokkal folytatott és az elektronikus kérdésből származó adatbázisok.....	150
19. táblázat Az elemzett kérőívek száma fejlesztési programokként (összesített adatbázisok)	152
20. táblázat Az iskolák eloszlása programtípusok szerint (intézményi összesített adatbázis)	152
21. táblázat Az integráló és a kompetenciafejlesztő programról kérdőívet kitöltő pedagógusok száma	153
22. táblázat Tanulói összlétszám és a hátrányos helyzetű diákok aránya a mintában és országosan.....	154
23. táblázat Az iskolák száma iskolatípusok és régiók szerint (összesített adatbázis) .	155
24. táblázat A megkérdezett pedagógusok száma a tanított tantárgyak szerint.....	156
25. táblázat Az 8. évfolyamos kompetenciamérés átlagos iskolaszintű szövegértési pontszáma a fejlesztési programokban résztvevők és az iskolák teljes körében, 2006 és 2008	157
26. táblázat A programok tartós és mély hatását mérő összetett változóhoz (TMH) kapcsolódó állítások a vezetői és a pedagógus kérdőívből.....	175
27. táblázat Az iskolák megoszlása a TMH és a TVEZ változók értéke szerint	185
28. táblázat A fejlesztési programok és a fogadó közeg találkozása	216
29. táblázat A programokat megvalósító pedagógusok és iskolák közül azok aránya, akik hasznosnak találták a programot	317
30. táblázat Az iskolák megoszlása aszerint, hogy sikeresebbek lettek-e a program bevezetésének köszönhetően	317
31. táblázat A fejlesztési beavatkozás hatására vonatkozó állításokkal való egyetértés átlaga	317
32. táblázat A fejlesztési beavatkozás hatására vonatkozó állításokkal való egyetértés mértéke (%).....	318
33. táblázat A válaszadó intézmények szövegértés területén, 8. évfolyamon mért, 2006., 2008. és 2012. évi átlagos képességpontjának százalékos változása.....	318

34. táblázat Az iskola eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest a vezető véleménye szerint.....	319
35. táblázat Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó egyes állításokkal a pedagógusok körében.....	319
36. táblázat Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó egyes állításokkal a pedagógusok körében a vizsgált programok szerint	320
37. táblázat Az alkalmazott pedagógiai módszerek változása a pedagógusok válaszai alapján	321
38. táblázat Az alkalmazott pedagógiai módszerek használatának változása a megvalósított programok szerint.....	322
39. táblázat A vezetői egyetértés mértékének megoszlása egyes, a program megvalósítására és eredményességére vonatkozó állításokkal (%)	324
40. táblázat Az egyetértés mértéke a különböző programok intézményen belüli terjedéséhez kapcsolódó állításokkal a pedagógusok és a vezetők körében (négyfokú skála átlagai)	324
41. táblázat Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek gyakorisága mintánkban és a kontrolladatbázisban (%)	325
42. táblázat Az egyetértés mértéke egyes, a tanulói tanuláshoz kapcsolódó állításokkal a pedagógusok körében.....	325
43. táblázat A pedagógusok véleménye a diákok tanulási tevékenysége természetéről	326
44. táblázat A programok hatása a tanulói eredményességre és motivációra, illetve a programok alkalmazhatósága a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció területén a pedagógusok véleménye szerint (%).....	327
45. táblázat A különböző programok hatása iskolahasználókra a pedagógusok szerint	327
46. táblázat A pedagógusok egyetértésének mértéke a program által támogatott módszerek és eszközök hosszabb távú működéséről.....	328
47. táblázat A kérdőív kitöltésekor a programba bevont évfolyamok megoszlása – pedagógus válaszok alapján	328
48. táblázat A tanulásszervezési munka eredményességének változása a program bevezetése előtt pedagógus válaszok szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján.....	329

49. táblázat Az iskolák eredményességének változása a program bevezetése előtt a vezetői válaszok szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján	329
50. táblázat A tanulásszervezési munka eredményességének mozgása a program bevezetése után a pedagógusok válasza szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján.....	330
51. táblázat A pedagógusok tanulásszervezési munkájának eredményessége a program bevezetése után, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján ...	331
52. táblázat A különböző programokban részt vevő pedagógusok és vezetők nyitottságának mértéke további fejlesztések megvalósítására (négyfokú skála átlagértékei)	332
53. táblázat A fejlesztések, innovációk közti interakció, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján.....	333
54. táblázat A NYIT és a külső együttműködést mérő változó alsó, középső és felső harmadába eső iskolák TMH értékei	333
55. táblázat A tartós és mély hatást mérő összetett változók (TMH, TMH_P) átlagértéke a tudásintenzív jelleget leíró összetett változók értéke szerint az alsó és felső egyharmadba sorolt iskolák esetében.....	333
56. táblázat A vezetői gondolkodást mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből	334
57. táblázat A hatékony menedzsmentet mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből	335
58. táblázat Az iskolán belüli tanári tanulást mérő összetett változóhoz (TANUL) kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből.....	335
59. táblázat A légkör témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből	336
60. táblázat A vizsgált beavatkozások hatásának mértéke a tanítással töltött évek és az adott iskolában töltött évek függvényében	336
61. táblázat A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni TMH_P átlag) évfolyamok szerint.....	337
62. táblázat A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke a tanított tárgyak szerint.....	337

63. táblázat A programba való bekapcsolódás legfontosabb motívuma és az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlag) (33. ábra adattáblája)	338
64. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek jelenléte esetén.....	338
65. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek erős jelenléte esetén	339
66. táblázat A projektmódszer és a témahét jelenlegi alkalmazása a pedagógusok megelőző tanulás-szervezési gyakorlatának függvényében	339
67. táblázat A tartós és mély hatás (TMH_P átlag) a programba való kapcsolódás legfőbb ösztönzői szerint az alacsony és magas tudásintenzív szervezetekben	340
68. táblázat A tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlaga) a motivációs elemek függvényében alacsony tudásintenzív szervezetekben.....	340
69. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás mutató (TMH_P) átlaga a motivációs elemek függvényében magas tudásintenzív szervezetekben	341
70. táblázat A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projektmódszer, témahét jelenlegi alkalmazása magas tudásintenzív szervezetekben	341
71. táblázat A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projektmódszer, témahét jelenlegi alkalmazása alacsony tudásintenzív szervezetekben (43. ábra adattáblája)	342
72. táblázat A kollégák tanítása témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a pedagógus kérdőívéből.....	342
73. táblázat A horizontális együttműködés témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívéből	342
74. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga (TMH_P Átlag) a főbb programtípusok szerint.....	343
75. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programok szerint	343
76. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programterületek szerint	344
77. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programtípusok szerint.....	344

78. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a továbbképzések hasznosulása szerint.....	344
79. táblázat Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga az iskola által felkért külső szakértőktől való segítség hasznosulása szerint.....	345

Keretes írások

1. keretes írás A HEFOP 3.1.3 programot megvalósító iskolák és pedagógusaik a program hatásáról	11
2. keretes írás Implementációkutatások eredményeinek felhasználása	38
3. keretes írás A HEFOP 3.1.3 kompetenciafejlesztő programcsomagok komponensei	96
4. keretes írás Lee S. Shulman pedagógiai tudás kategóriarendszere	103
5. keretes írás Tanári tanulási típusok.....	106
6. keretes írás A szakmai tanulóközösségek működési kritériumai.....	107
7. keretes írás A HEFOP 3.1 keretein belül kifejlesztett programcsomagok	141

MELLÉKLETEK

A kérdőíves adatfelvétel eszközei

Felkérő levél

Az alábbi felkérő levelet azoknak az iskoláknak küldtük ki, amelyek esetében nem mi döntöttük el előre, melyik fejlesztési programról töltsenek ki kérdőívet. A legtöbb intézmény olyan levelet kapott, amelyben csak egyetlen programot említettünk meg, és az adott programhoz kapcsolódó kérdőív linkje szerepelt.

Tisztelt Intézményvezető!

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara nevében tisztelettel felkérjük az Önök intézményét a közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait feltáró 101579 sz. OTKA-kutatásban való részvételre.

A kutatás során olyan *iskolákban* gyűjtünk adatokat, ahol az elmúlt években uniós finanszírozású fejlesztési programokat valósítottak meg. *Az adatfelvétel a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ és az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. együttműködésével és támogatásával zajlik.* A kutatás célja: a közoktatás-fejlesztési programok eredményességének támogatása (bővebb információt itt talál: www.impala.elte.hu/a-kutatas-bemutatasa).

Az adatfelvétel az alábbi nyolc uniós finanszírozású fejlesztési programot érinti:

- HEFOP 2.1.2
- HEFOP 2.1.5
- HEFOP 2.1.6
- HEFOP 2.1.8
- HEFOP 3.1.2
- HEFOP 3.1.3

- TÁMOP 3.1.4
- TÁMOP 3.3.2

Az adatfelvétel kiterjed *minden olyan iskolára és tagiskolára, ahol a fenti programok valamelyikét megvalósították.* Ezen iskolák és tagiskolák mindegyikében *egy-egy vezetőt és három-három pedagógust* kérünk elektronikus kérdőívek kitöltésére.

Két területen kérjük az Ön közreműködését:

I. Amennyiben az Ön által vezetett iskola megvalósított a fenti programok közül *legalább egyet, válaszoljon az adott programhoz tartozó vezetői kérdőív kérdéseire. Emellett a pedagógusok kérdőívének kitöltésére kérje fel három olyan beosztott pedagógus-munkatársát, akik részt vettek az adott program megvalósításában.* A kérdőív kitöltőinek kiválasztásához e felkérő levél végén, az Útmutató cím alatt talál segítséget. Az útmutatót megtalálja ezen a linken is: <http://www.impala.elte.hu/utmutato/>.

A vezetői és pedagógus-kérdőívek az alábbi weblapon érhetők el:

www.impala.elte.hu/kerdoivek-kezdolap

A fent megjelölt nyolc program közül Önök választhatják meg, hogy melyikre vonatkozóan adnak választ. Fontos, hogy *minden iskolában és tagiskolában csak egy programra vonatkozóan* töltsenek ki kérdőívet akkor is, ha ott több programot valósítottak meg, és ügyeljenek arra, hogy az Ön és pedagógusai által kitöltött kérdőívek ugyanarra a programra vonatkozzanak. Amennyiben HEFOP- és TÁMOP-programot egyaránt bevezettek, lehetőleg HEFOP-programot válasszanak.

A vezetői és a pedagógus-kérdőívekben is szükség van az *OM azonosító* és a *feladat-ellátási hely háromjegyű számának (KIR)* feltüntetésére. Arra kérjük, hogy ezeket az azonosítószámokat a választott program megjelölésével, és a kérdőívek fent jelzett linkjével együtt legyen szíves eljuttatni a kérdőív kitöltésére felkértekhez.

II. *Amennyiben az Önök intézményéhez tartoznak olyan tagiskolák, melyek megvalósítottak a fenti programok közül legalább egyet, kérjük, hogy ezt a felkérést Ön mint intézményigazgató továbbítsa azok vezetője felé is.* Nekik is a fenti nyolc program közül kell egyet kiválasztaniuk, majd e programhoz kapcsolódva kell kitölteniük egy vezetői és három pedagógus kérdőívet az OM és KIR azonosítók pontos megjelölésével.

A kérdőíveket legkésőbb *2014. február 24-ig* szíveskedjenek kitölteni. Az adatok anonimitása biztosított. A visszaérkező kérdőívek feldolgozása kizárólag tudományos kutatási céllal történik, nyilvánossá csak az összesített kutatási eredményeket tesszük (ezek a kutatás fent megjelölt honlapján lesznek elérhetőek).

Kérdés esetén, keresse kollégánkat az alábbi elérhetőségek valamelyikén:

Vida Júlia
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ
Tel: *****
Mobil: *****
E-mail: *****

Köszönjük a közreműködését!

Halász Gábor
kutatásvezető
egyetemi tanár
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
tudományos tanácsadó
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Fazekas Ágnes
vezető kutató, OTKA 101579
tudományos segédmunkatárs
ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Igazgatói elektronikus kérdőív

Tisztelt Válaszadó!

Az alábbi kérdőív az Ön iskolájában megvalósított HEFOP/TÁMOP program hatásait vizsgálja. Kérjük, olvassa el alaposan a kérdéseket és válaszait a kérdéseknél megfogalmazott módon jelölje!

A vizsgálatot az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara végzi azzal a céllal, hogy feltárja a közoktatás tartalmi-módszertani fejlesztését szolgáló, az Európai Unió támogatásával megvalósított programok bevezetése és ezek hosszú távú hatása közti összefüggéseket.

A kérdőív kitöltése önkéntes. A válaszokat kizárólag az ELTE által végzett OTKA 101579 sz. kutatásához használjuk fel, melynek célja a közoktatás megújítását szolgáló fejlesztési programok hatásait befolyásoló tényezők feltárása. A kutatás az adatvédelmi szabályok betartásával történik. A kutatás eredményeiről visszajelzést adunk.

Kérjük, amennyiben intézménye egy másik iskola tagintézménye, vagy iskolájához más tagintézmények is tartoznak, „iskola”, illetve „intézmény” alatt mindig azt a (tag)iskolát értse, ahol a fejlesztési programot megvalósították.

FELVEZETŐ KÉRDÉSEK

Q1) Kérjük, adja meg az Ön iskolája alábbiakban kért adatait:

Az iskola neve:

A település neve (a főváros esetében: a kerület is):

A település irányító száma:

Q2) Kérjük, adja meg az intézménye OM és KIR azonosítóját!

OM azonosító:

KIR azonosító (3 számjegy):

Q3) Az Ön neve:

Kérjük, válasszon! (Férfi/Nő)

Q4) Melyik évben született:

Kérjük, csak az évet jelölje!

Q5) Kérjük, jelezze, hány éve dolgozik Ön ebben az iskolában, és mióta vezeti ezt az intézményt:

Hány éve dolgozik Ön ebben az iskolában:

Hány éve vezeti ezt az intézményt:

Q6) Kérjük, jelölje meg a legmagasabb iskolai végzettségét. Kérjük, válasszon egy az alábbiak közül.

Főiskola

Főiskola + egyéb szakirányos végzettség

Egyetem

Egyetem + egyéb szakirányos végzettség

Tudományos fokozat

Q7) Kérjük, jelölje meg, hogy iskolája nevelőtestülete jelenleg hány főből áll.

Q8) Kérjük, becsülje meg a tantestületével kapcsolatos alábbi arányokat.

Átlagosan a nevelőtestület hány százaléka cserélődött ki az elmúlt években az Önök iskolájában (éves átlag fluktuáció): %

A nevelőtestület körülbelül hány százalékának van valamilyen formális vezetői feladata az Önök iskolájában: %

A nevelőtestület körülbelül hány százaléka vett részt az elmúlt években a kötelezőnél több továbbképzésen: %

Q9) Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül leginkább melyik jellemző az Önök nevelőtestületére. Kérjük, válasszon egy az alábbiak közül.

A mi nevelőtestületünk inkább fiatal közösségnek tekinthető

A mi nevelőtestületünk főképp középkorúakból álló közösség

A mi nevelőtestületünk inkább idősödő közösség

Nevelőtestületünkre az jellemző, hogy több fiatal és több idősebb kolléga dolgozik együtt:

Q10) Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül melyek állnak leginkább közel az Ön iskolája profiljához. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

Átlagos profilú iskola

Továbbtanulást támogató elitiskola

Hátrányos helyzetű tanulókra koncentráló, befogadó iskola

Reformpedagógiai szemléletű, alternatív megoldásokra nyitott iskola

A munka világának igényeire kiemelten figyelő iskola

Sajátos nevelési igényeket kielégítő iskola

Egyéb, éspedig:

Q11) Kérjük, jelölje meg, hogy az itt vizsgált program kezdete óta változott-e számottevő mértékben az Ön iskolájának profilja. Kérjük, válasszon egy az alábbiak közül

Nem, a mi iskolánk profilja nem változott jelentősen a program kezdete óta

Igen, a mi iskolánk profilja jelentősen megváltozott a program kezdete óta

Az Ön megjegyzése ehhez:

Q12) Kérjük, jelölje meg, hogy iskolájuk dolgozott-e ki az elmúlt 10 évben saját, a központi mintától jelentősen eltérő helyi tantervet, és ha igen, ezt egynél többször tette-e. Kérjük, válasszon egy az alábbiak közül.

Nem, a mi iskolánk az elmúlt 10 évben nem dolgozott ki saját, a központi tantervektől jelentősen eltérő helyi tantervet

Igen, egy alkalommal dolgoztunk ki saját, a központi tantervektől jelentősen eltérő helyi tantervet az elmúlt 10 évben

Igen, több alkalommal is kidolgoztunk saját, a központi tantervektől jelentősen eltérő helyi tantervet az elmúlt 10 évben

Az Ön megjegyzése ehhez:

Q13) Kérjük, jelölje meg, hogy az Önök iskolájában az alábbi tényezők mennyire akadályozzák jelenleg az eredményes pedagógiai munkát.

	Nem akadályozza	Kismértékben akadályozza	Jelentős mértékben akadályozza	Súlyosan akadályozza	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Anyagi erőforrások hiánya					

Pedagógusok szakmai felkészültsége				
Megfelelő minőségű taneszközök hiánya				
Nevelőtestületen belüli légkör, belső kommunikációs problémák				
Iskolaépület, tanterem állapota				
Szülői támogatás hiánya				
Fenntartói támogatás hiánya				

Q14) Kérjük, jelölje meg, hogy az itt vizsgált program bevezetése óta milyen szervezeti változások történtek az Önök intézményével. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

Nem történt lényeges szervezeti változás a program bevezetése óta

A korábban önállóan működő iskolánk egy másik intézmény tagintézménye lett

Az iskolánkhoz más tagintézmény(ek)e)t csatoltak

Az iskolánkat másik önálló intézménnyel vonták össze

Egyéb:

Az Ön megjegyzése ehhez:

A FEJLESZTÉSI PROGRAM BEVEZETÉSÉRE ÉS MEGVALÓSÍTÁSÁRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Q15) Kérjük, itt jelezze, hogy az iskolájukban megvalósított fejlesztési programok közül melyiket választották ki, azaz melyik programról tölti ki ezt a kérdőívet:

A program neve/kódja	A megvalósítás megkezdésének éve
A kiválasztott program (pl. TÁMOP 3.1.4 vagy TIOP 1.1.1.)	

Q16) Kérjük, jelölje meg, hogy mi volt az Ön szerepe az itt vizsgált fejlesztési programban a megvalósítás kezdetekor. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

Intézményvezető

A program tanulásszervezési módszereit és/vagy eszközeit alkalmazó pedagógus

Szakmai vezető, projektmenedzser a saját intézményen belül

A program bevezetését más intézmény(ek)ben segítő szakember (pl. projektmenedzser, folyamatkoordinátor, mentor)

Egyéb, éspedig:

Q17) Kérjük, jelölje, hány osztályban alkalmazták a program tanulásszervezési módszereit és/vagy eszközeit a bevezetés első évében.

Q18) Kérjük, jelölje meg, hogy az Ön meglátása szerint iskolája eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest milyen volt a program bevezetésekor és milyen jelenleg. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Érzékelhetően alacsonyabb	Nagyjából hasonló	Érzékelhetően magasabb	Nem akarok/ Nem tudok válaszolni
A program bevezetésekor				
Jelenleg				

Q19) Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiakban felsoroltak közül melyek segítettek jelentős mértékben a program megvalósításának vezetése, illetve koordinálása során. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Nem vettem igénybe / nem volt ilyen lehetőség	Igénybe- vettem, és nem segített	Igénybe-vettem, és részben segített	Igénybe- vettem, és sokban segített
Vezetői képességeket fejlesztő továbbképzések				
A program által biztosított szakértőktől (pl. mentoroktól, képzőktől, SuliNova/Educatio munkatársaitól) kapott támogatás				
Erre a célra Önök által felkért más, külső szakértőktől kapott segítség				
A hozzám hasonló helyzetben lévő vezető kollégáktól kapott segítség				
Minőségbiztosítási rendszer kiépítését célzó szakértői támogatás vagy továbbképzés				
Intézményi stratégia létrehozását segítő szakértői támogatás vagy továbbképzés				
Adminisztratív feladatok ellátását segítő szakértői támogatás vagy továbbképzés				
Helyi szakmai szolgáltatóktól, pedagógiai intézettől kapott segítség				
Iskolán belüli munkatársaim (beosztott pedagógusok és/vagy középvezető kollégák) szakmai tanácsai				

Q20) Kérjük, becsülje meg, hogy az Ön iskolájában a tanórák hány százalékában alkalmaznak most (ebben a tanévben) olyan módszereket és/vagy eszközöket, amelyeket a programban ismertek meg.

Q21) Kérjük, jelölje meg, hogy az Ön iskolájában melyik évfolyamokon alkalmaznak most (ebben a tanévben) olyan módszereket és/vagy eszközöket, amelyeket a programban ismertek meg. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

1–4. évfolyam

5–6. évfolyam

7–8. évfolyam

9–10. évfolyam

11–12. évfolyam

Q22) Kérjük, állítsa sorrendbe, hogy a program tervezése során az alábbi igényeket milyen mértékben vették figyelembe az Ön intézményében. Kérjük, figyeljen arra, hogy a listában minden elem csak egyszer szerepelhet!

A rangsorba állítandó elemek:

- R1. A tanulók igényei
- R2. A pedagógusok által megfogalmazott szakmai igények
- R3. A munkatársaink személyes, munkavállalói igényei
- R4. Szülői igények
- R5. Fenntartói igények
- R6. A munkaerőpiac igényei
- R7. Az oktatás következő szintjének (pl. középiskolák, felsőoktatás) igényei
- R8. A programból fakadó szakmai igények

Az Ön rangsora:

- 1. (Azaz leginkább ezt vettük figyelembe)
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8. (Azaz a legkevésbé ezt vettük figyelembe)

Q23) A következőkben olyan állításokat olvashat, amelyek az itt vizsgált fejlesztési program megvalósítására és eredményességére vonatkoznak. Kérjük, jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyérték	Teljes mértékben egyérték	Nem tudok válaszolni/ Nem releváns
A program elindításakor rendkívül értékesnek gondoltam annak szakmai tartalmát					
Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán					
A program megvalósítása során az akkori fenntartó elismerte a programban végzett munkánkat					
A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban					
A program tanulószervezési módszereit és/vagy eszközeit pedagógusaink többsége korábban nem alkalmazta					
A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra					
A program elindításakor határidőket és felelősöket meghatározó saját megvalósítási tervet készítettünk					
A program megvalósításakor kiemelt célunk volt a teljes nevelőtestület bevonása, a megismert módszerek, eszközök iskolán belüli terjesztése					
Az iskola pedagógiai programjából ma is jól kiolvasható a program hatása					
Ha lehetőségem lenne rá, ismét belevágnék egy ilyen programba					

Q24) Kérjük, ha vannak olyan megjegyzései az itt vizsgált fejlesztési program bevezetésével kapcsolatban (pl. felmerülő problémák, elért sikerek), amelyekre a fenti kérdések nem tértek ki, de amelyeket fontosnak tart megemlíteni, itt írja le ezeket.

AZ ISKOLA JELENLEGI MŰKÖDÉSÉRE VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Q25) Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek az Önök iskolájának szervezeti működésére, normáira vonatkoznak. Kérjük, a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni/Nem releváns
Az iskolánk eredményeit gyakran összehasonlítjuk más hasonló helyzetben lévő iskolák eredményeivel					
A pedagógusok nálunk tényleges támogatást (pl. szakmai tanácsokat, munkaidő-kedvezményt) kapnak szakmai karrierjük megvalósításához					
Lényeges dolgokra vonatkozó döntések csak úgy születnek iskolánkban, ha az egész nevelőtestület részt vesz bennük					
Gyakran elemezzük és használjuk fel a külső (országos, térségi, kutatásokhoz kapcsolódó) mérések iskolánkra vonatkozó eredményeit					
Iskolánkban gyakran (évente, vagy gyakrabban) végzünk saját belső méréseket					
A számunkra különösen fontos, hogy a szülők aktívan részt vegyenek az iskola életében					
Iskolánk eredményességét alapvetően meghatározzák olyan dolgok, amelyek nem rajtunk múlnak					
Az iskolai eredmények javítása érdekében gyakran külső szakembereket is bevonunk a munkánkba					
A megbeszéléseinken sokszor mutatunk be újszerű tanulószervezési, vagy egyéb szakmai lehetőségeket					
Különösen fontos a számunkra, hogy a társadalmi környezet mit vár el tanulóinktól					

Q26) Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek az Önök iskolájában dolgozó pedagógusok közösségére vonatkoznak. Kérjük, a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem érték egyed	Inkább nem érték egyed	Inkább egyedérték	Teljes mértékben egyedérték	Nem tudok vála- szolni/Nem releváns
Az iskolánkban dolgozó pedagógusok nagy többsége határozottan magas teljesítményre törekszik					
Pedagógusaink között előfordul a rivalizálás, gyakran alakulnak ki nyertes-vesztes helyzetek					
A mi iskolánkban a szakmai viták elősegítik a nevelőtestület szakmai fejlődését és nem károsítják az emberi kapcsolatokat					
A mi iskolánkban a nevelőtestület általában leinti azokat, akik valamilyen problémára újszerű megoldást javasolnak					
Az iskolánkban dolgozó pedagógusok tette készek, energikusak					
A mi iskolánkban különösen erős együttműködés jellemzi a pedagógusokat					
Iskolánkban általában egy szűkebb innovatív kör döntése nyomán történnek szakmai fejlesztések					
A mi iskolánkban a pedagógusok szívesen tanulnak új technikákat, próbálnak ki új eszközöket, fejlesztik készségeiket, korszerűsítik munkamódszereiket					
Iskolánkban a pedagógusok különösen megbecsülik azokat a kollégákat, akik tudásukat megosztják velük					
Nehézségek és feszültségek nélkül meg tudjuk oldani, ha egy kollégát továbbképzés miatt helyettesíteni kell					
Q27) Kérjük, rangsorolja, hogy az Önök iskolájában az alábbi tényezőknek mekkora szerepe van a pedagógus munka minőségének és eredményességének megítélésében. Kérjük, figyeljen rá, hogy a listában minden elem csak egyszer szerepelhet. <i>A rangsorba állítandó elemek:</i> R1. A végzett diákok továbbtanulásának vagy munkába állásának eredményessége R2. A szabályok, vezetői utasítások pontos betartása R3. Az egyéni szakmai, pedagógiai módszertani fejlődés R4. Az iskola fejlődésének elősegítése, a közös iskolai szakmai feladatokba való bekapcsolódás R5. A megszerzett tudás belső megosztása a többi pedagógussal R6. A tanulók elégedettsége R7. A szülők elégedettsége R8. A munkatársakkal való jó együttműködés R9. Fejlesztési programokban, pedagógiai újításokban, innovációkban való részvétel					

Az Ön ragsora:

1. (Azaz leginkább ezt vettük figyelembe)

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9. (Azaz a legkevésbé ezt vettük figyelembe)

Q28) Kérjük, jelölje, hogy az Ön iskolájában az alábbiakat alkalmazzák-e, illetve milyen gyakorisággal alkalmazzák arra, hogy tájékozódjanak a pedagógusok munkájáról. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Soha	Évente pár alkalommal vagy ennél ritkábban	Átlagosan havonta	Hetente vagy ennél gyakrabban	Nem tudok válaszolni/Nem releváns kérdés
Óralátogatások					
Személyes szakmai konzultációk (pl. óratervek közös megbeszélése)					
Kérdőíves adatgyűjtés (pl. munkatársak, szülők, tanulók körében)					
Tanulói eredmények mérésének elemzése					
Beosztott munkatársak egyéni vezetői értékelése, minősítése					
Egyéb módokon					

Q29) Kérjük, jelölje, hogy az Önök iskolájában a nevelőtestület pedagógusainak körülbelül hány százaléka vesz részt aktív módon a stratégiaalkotásban.

Q30) Kérjük, az alábbi tízes skálán jelölje, hogy a felsorolt személyek, csoportok mekkora hatással vannak az Önök iskolájának működésére: (Az 1-es érték arra utal, hogy egyáltalán nincs hatásuk, a 10-es pedig arra, hogy rendkívül nagy hatásuk van.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Az igazgató										
Az iskolavezetés egyéb tagjai										

A beosztott pedagógusok											
A nem pedagógus iskolai dolgozók											
A diákok											
A szülők											
A fenntartó munkatársai											
Más iskolák pedagógusai, vezetői (javaslataikkal, tanácsaikkal)											
Oktatással foglalkozó kutatások, kutatók											
Pedagógiai szolgáltató intézmények munkatársai, közoktatási szakértők, szaktanácsadók											
Q31) Kérjük, jelölje meg, van-e az Önök iskolájában olyan adatgyűjtés vagy adatfeldolgozás, amely az alábbiakat támogatja. Kérjük, válasszon ki <u>mindent</u> , ami érvényes.											
Stratégiaalkotás, átfogó tervezési, fejlesztési célok kijelölése											
Az iskola eredményességének értékelése											
A pedagógusok munkájának értékelése											
Tanulók egyéni nyomon követése, egyéni fejlesztésük támogatása											
A tanítással és tanulással kapcsolatos szakmai kérdések megválaszolása											
A szülői igények felmérése, szülők tájékoztatása											
A mi iskolánkban nincs adatok feldolgozására épülő belső tevékenység											
Egyéb, éspedig:											
Q32) Kérjük, jelölje meg, hogy milyennek tartja Ön a (szakmai) kapcsolatait az alább felsorolt személyekkel, partnerekkel, intézményekkel. Kérjük, jelöljön meg <u>egy</u> megfelelő választ minden felsorolt elem számára.											
	Nincs kapcsolat	Van kapcsolat, de problémás	Megfelelő a kapcsolat	Kifejezetten jó a kapcsolat	Nem tudok válaszolni/Nem releváns kérdés						
Az iskola pedagógusai											
Az iskola nem pedagógus alkalmazottai											
Más oktatási intézmények vezetői											
A megyei (fővárosi) pedagógiai intézet											
Az iskolafenntartó											
A szülők											
A tanulók											

Q33) Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiakban felsorolt programok közül az Ön iskolája melyikben vett részt. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.				
	Nem vettünk részt	Részt vettünk, de nem találtuk különösen hasznosnak	Részt vettünk, és hasznosnak találtuk	Nem tudok válaszolni/ Nem releváns kérdés
HEFOP 3.1 kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését megcélzó programok				
HEFOP 2.1 kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségét támogató programok				
TÁMOP 3.1 és TÁMOP 3.2 kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatást, az új tanulási formák és rendszerek elterjesztését támogató programok				
TÁMOP 3.3 és TÁMOP 3.4 kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségét támogató programok				
Zsolnai program (ÉKP, NYIK, KÉK)				
A Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja				
A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program				
Az Európai Unió valamelyik oktatási együttműködési programja (Comenius, Leonardo, Grundtvig)				
Ökoiskola Program				
Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetése				
Q34) Az elmúlt 10 évben volt-e, illetve jelenleg van-e az Önök iskolájában olyan akár mástól átvett „jó gyakorlat”, akár saját fejlesztésű innováció, amelyet érdemesnek gondol itt megemlíteni? (Kérjük csak a címetek jelölni!) Kérjük, írja ide a választ!				

ÁLTALÁNOS VEZETÉSI, FEJLESZTÉSI ELVEK

Q35) Az alábbiakban olyan célokat sorolunk fel, amelyek gyakran motiválják fejlesztések elindítását. Kérjük, rangsorolja ezeket aszerint, hogy az önök iskolájában melyeknek van nagyobb és melyeknek kisebb szerepe. Kérjük, figyeljen arra, hogy a listában minden elem csak egyszer szerepelhet.

A rangsorba állítandó elemek:

- R1. A nevelőtestület egészének dinamizálása
- R2. A fenntartó kezdeményezése
- R3. A tanulók motivációjának és eredményességének növelése
- R4. A megoldatlan tanítási/tanulási problémák kezelése
- R5. Szülői elégedettség növelése
- R6. Anyagi forrásokhoz való hozzáférés
- R7. A pedagógusok szakmai fejlődésének támogatása
- R8. Az iskola megbecsültségének növelése
- R9. Az intézmény "túlélésének" garantálása

Az Ön ragsora:

1. (Azaz leginkább ezt vettük figyelembe)

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9. (Azaz a legkevésbé ezt vettük figyelembe)

Q36) Az alábbiakban néhány, vezetői gyakorlattal és gondolkodással kapcsolatos állítást olvashat. Kérjük, a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet Ön ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyérték	Teljes mértékben egyérték	Nem tudok válaszolni/Nem releváns
Vezetőként nagyon fontosnak tartom, hogy megismerjük, kipróbáljuk mások „jó gyakorlatait”					
Vezetőként különösen fontos feladatommak tartom, hogy pályázatok révén anyagi erőforrásokhoz jutassam az iskolánkat					

Vezetőként fontosnak tartom, hogy pedagógusaink az iskolánkon kívül is lássanak el valamilyen szakmai feladatot (pl. szakértés, bizottsági munka)									
Vezetőként fontosnak tartom, hogy a nevelőtestület tagjai ismerjék iskolánk pénzügyi helyzetét									
Vezetőként, nagyon fontosnak tartom, hogy szabad teret adjak a pedagógusok kreatív meglátásainak, innovatív ötleteinek									
Úgy érzem, a közös célok eléréséhez megfelelően tudom lelkesíteni beosztott pedagógusainkat									
A pedagógusok munkavégzését leginkább a vezetéstől származó jutalmak, dicséretetek, elmarasztalások vagy büntetések határozzák meg									
A pedagógusok keményebben dolgoznak, mikor szem előtt vannak (pl. bemutatóóra alkalmával), de csökken az igyekezet, ha a vezető nincs a közelben									
A jó vezetők elsősorban az aktuális problémákra fókuszálnak, és nem azokra, amelyek megoldása csak a távolabbi jövőben hozhat eredményeket									
A mindenkori igazgató vállalja magára a döntéshozatal felelősségét és súlyát, ezzel ne terhelje beosztott pedagógus kollégáit									
Sokszor jól jön, ha a vezetőnek vannak a nevelőtestületben olyan bizalmasai, akiken keresztül hozzájuthat a vezetéshez szükséges információkhoz									
A tanítás-nevelés olyan mesterség, amit nem jó, ha kívülállók próbálnak befolyásolni									
Q37) Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek a fejlesztési programok általános sajátosságaira vonatkoznak. Kérjük, a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével, jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára. <table> <tr> <td>Egyáltalán nem értek egyet</td> <td>Inkább nem értek egyet</td> <td>Inkább egyetértek</td> <td>Teljes mértékben egyetértek</td> <td>Nem tudok válaszolni / Nem releváns</td> </tr> </table>					Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns					
Az ilyen programok kudarcot vallanak, ha az iskolák nem igazítják őket hozzá a helyi sajátosságokhoz									

A korábban ismeretlen módszerek, eszközök alkalmazása a teljesítményt ideiglenesen visszaveti, az eredmények csak hosszabb távon lesznek érzékelhetőek				
Az ilyen programok esetében soha nem lehet előre megmondani, végül milyen hatással lesznek az iskola fejlődésére				
Az ilyen programok néha még akkor sem eredményeznek komoly javulást, ha a lehető leggondosabban tervezik és valósítják meg őket				
Az ilyen programok néha többet ártanak, mint használnak				
Az ilyen programok eredménytelenek, ha az iskolák nem követik pontosan a programok irányítóinak minden előírását				
Az új tanítási módszerekkel, eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet				
Az ilyen programok eredménytelenek, ha a szülők nem támogatják őket				

ZÁRÓ KÉRDÉSEK

Q38) Kérjük, jelölje meg, hogyan történt a kérdőív kitöltése. Kérjük, válasszon egy az alábbiak közül.

A kérdőívet teljesen egyedül töltöttem ki

A kérdőívet egyedül töltöttem ki, de kaptam segítséget hozzá

A kérdőívet egy a korábbi időszakot jól ismerő kollégával közösen töltöttük ki

Egyéb, éspedig:

Az Ön megjegyzése ehhez:

Q39) Kérjük, ha vannak olyan megjegyzései, amelyekre e kérdőív kérdései nem tértek ki, de amelyeket fontosnak tart megemlíteni, itt írja le ezeket.

Q40) ZÁRÓ, ELLENŐRZŐ KÉRDÉS: A fejlesztési programra vonatkozó kérdések esetében a kérdőív kérdéseire adott válaszok a fejlécben megjelölt alábbi fejlesztési programhoz kapcsolódnak. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

HEFOP 2.1.2

HEFOP 2.1.5

HEFOP 2.1.6

HEFOP 2.1.8

HEFOP 3.1.2

HEFOP 3.1.3

TÁMOP 3.1.4

TÁMOP 3.3.2

Kérdezőbiztosok által felvett vezetői kérdőív kiegészítő kérdései

Q41) Kérjük, az alábbi skálákon helyezze el az Önök iskoláját, annak megfelelően, hogy mi jellemezte az elmúlt 10 évben!

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nem pályázó, fejlesztési programba egyáltalán nem bekapcsolódó iskola											Sokat pályázó, sokféle fejlesztési programba bekapcsolódó iskola
Nem kísérletező, régóta állandósult módszerekkel dolgozó iskola											Sokat kísérletező, állandóan új módszereket kifejlesztő iskola
A környezetében lévő erőforrásokról (például tudás, pénz, támogatás) nem tudó, azokat nem hasznosító iskola											A környezetében lévő erőforrásokat (például. tudás, pénz, támogatás) feltáró, azokat folyamatosan használó iskola

Q42) Kérjük, becsülje meg, hány fejlesztést és/vagy innovációt valósított meg az Önök iskolája az elmúlt 10 évben. Válasszon egy az alábbi lehetőségek közül!

Nem vett részt egyben sem (azaz 0)

1–5 fejlesztést/innovációt

5–10 fejlesztést/innovációt

10–20 fejlesztést/innovációt

Több mint 20 fejlesztést/innovációt

Q43) Kérjük, írja le, mi volt az első három legnagyobb hatású fejlesztés és/vagy innováció, amit az elmúlt 10 évben az Önök iskolája megvalósított, és aminek a hatása ma is érezhető!

	A fejlesztés vagy innováció neve	Saját vagy adaptált fejlesztés	A megvalósítás első éve
A legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			
A második legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			
A harmadik legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			

Q44) Kérjük, az alábbi táblázatban tartalmi típusok szerint jelölje, hogy az elmúlt 10 évben milyen fejlesztési programokat és/vagy innovációkat valósítottak meg.					
	Volt ilyen fejlesztés vagy innováció az Önök iskolájában?	Az új eljárásokat az Ön iskolájában fejlesztették ki, vagy másokét adaptálták?	A most vizsgált program előtt, közben vagy után zajlott ez?	Kérjük, becsülje meg, hogy az alábbiak milyen hatással voltak a most vizsgált program megvalósítására!	Kérjük, jelölje, hogy az alábbiak melyike volt benn a fent megjelölt három nagy hatású fejlesztés/innováció valamelyikben?
	<i>Nem, nem volt/Igen, volt /Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Saját fejlesztés/Adaptált fejlesztés/Nem tudok válaszolni</i>	<i>Előtte/Közben/Utána/Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Jelentősen gátló/Kismértékben gátló/Semleges/Jelentősen támogató/Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Nem volt benne./Benne volt./Nem tudok válaszolni.</i>
Természet-tudományi oktatás fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Anyanyelvi kommunikáció fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Szociális kompetenciák fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Felzárkózást, hátránykompenzálást segítő fejlesztés/innováció					
Művészeti nevelést (zene, dráma, képzőművészet tánc stb.) támogató fejlesztés/innováció					
Digitális képességek fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Pedagógusok tanulószervezési képességeit támogató fejlesztés/innováció					
Az iskola és környezete kapcsolatát támogató fejlesztés/innováció					
Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					

A demokráciára, az aktív állampolgárságra nevelést támogató fejlesztés/innováció					
Az iskola infrastruktúrájának, eszközellátottságának fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Az egyéni bánásmódot segítő fejlesztés/innováció					
A tanulói diagnosztizálást támogató fejlesztés/innováció					
A szervezeti működést támogató (pl. menedzsmenttechnikák, értékelési rendszer) fejlesztés/innováció					
A pedagógusok együttműködését támogató fejlesztés/innováció					
Egyéb, éspedig:					
Q45) Kérjük, jelölje meg, hogy a kapcsolódó alábbi állításokkal mennyire ért egyet!					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
A korábbi fejlesztési programok adminisztratív nehézségei miatt az iskolavezető kollégáimmal tartottunk egy újabb program bevezetésétől.					
Az itt vizsgált fejlesztési program megvalósítása közben pedagógus kollégáim, jellemzően más fejlesztésekben is részt vettek / saját innovációkat is megvalósítottak.					
Az itt vizsgált program kedvet hozott nekünk az újabb fejlesztések elindításához.					
Q46) Térjünk vissza a megvalósított program természetére. Kérjük, jelölje meg, hogy milyen, az iskola megszokott menetét érintő területeken kellett változtatásokat tenniük az itt vizsgált program bevezetése során!					

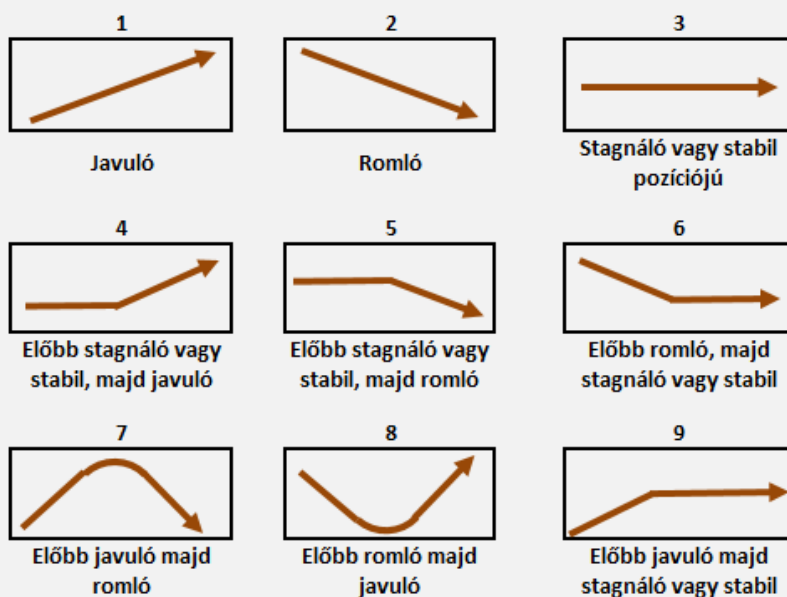
	Nem kellett változtatnunk	Kisebb változtatásokat kellett tennünk	Jelentős változtatásokat kellett tennünk	Teljes mértékben meg kellett változtatnunk	Nem tudok válaszolni/Nem releváns
A tanmeneteken, az óraterveken					
A pedagógusok órabeosztásán					
A tantermi beosztásban					
A helyi tantervben					
A tanórák időkereteinek (pl.45 perc) megszabásában					
Egyéb, éspedig:					
Q47) Kérjük, jelölje meg, hogy a kapcsolódó alábbi állításokkal mennyire ért egyet.					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
A program során olyan nem oktatási intézményekkel (pl. civilszervezetekkel, múzeumokkal) kellett szorosan együttműködnünk, amelyekkel korábban nem vagy csak kevés kapcsolatunk volt.					
A program megvalósításához nem volt szükséges, hogy a pedagógusok kiemelkedő képességekkel, specifikus kompetenciákkal rendelkezzenek.					
Tartottunk az uniós források szabályos felhasználásának szigorú ellenőrzésétől.					
A program megvalósításához szükséges pénzügyi források és eszközök általában rendelkezésünkre álltak a megvalósítás során.					
Jelenleg rendelkezésünkre állnak a programnak megfelelő működéshez szükséges feltételek.					
Q48) A következőkben arra kérdezünk rá, hogy az itt vizsgált program egyes elemeihez köthető előírások mennyire részletesen határozták meg a megvalósítás módját, illetve mennyire adtak részletes instrukciókat. Kérjük, az alább felsorolt programelemek vonatkozásában jelölje meg, hogy melyik válasz állt a leginkább közel az Önök esetéhez:					

	Túlzottan szoros útmutatások voltak	Jól használható, egyértelmű útmutatásokat kaptunk	A megvalósítást zavaró értelmességi eltérések voltak	Az útmutatások lehetőséget adtak a saját igényeinknek megfelelő értelmezésre	Nem tudok válaszolni/ Nem releváns
Támogatható tevékenységek					
Tanulásszervezési módszerek és eszközök					
A tantestület bevonásának mértéke					
Adminisztrációs, elszámolási kötelezettségek					
Egyéb, és pedíg:					

Q49) Térjünk vissza a szervezet általános jellemzőihez! Kérjük, becsülje meg, hogy a program bevezetése előtt milyen volt az iskolája teljesítményének mozgása:

☐	Javuló	
☐	Romló	
☐	Stagnáló vagy stabil pozíciójú	

Q50) Kérjük, becsülje meg, hogy a program bevezetése óta milyen az iskolája teljesítményének mozgása:



10 Nem tudok / nem akarok válaszolni.

A választott ábra:



A KÉRDEZŐBIZTOSOK KÉRDÉSEI (A kérdezőbiztos tölti ki)

Q60) A kérdezőbiztos neve:

Q61) A kérdőív felvételének ideje:

Q62) A kérdőív felvételének helye:

Q63) A kérdőív felvételének körülményei:

Zavartalan

Időnként megzavart, megszakadó

Folyamatosan zavaró feltételek mellett

A megkérdezett egyedül volt a válaszadás közben a kérdezőbiztossal

A megkérdezett mellett a kollégái is ott voltak a válaszadás közben

Egyéb, éspedig:

Q64) Kérjük, jelölje, hogy a megkérdezett vezető hogyan reagált a kérdésekre, valamint azt, hogy Ön milyennek látta az iskola és a program viszonyát:

A vezetőt a programmal kapcsolatos kérdések zavarták, negatív emlékeket idéztek fel

1

2

3

4

5

A vezetőt a programmal kapcsolatos kérdéseknek örült, pozitív emlékeket idéztek fel

A vezetőt a szervezet vezetésével, a beosztott pedagógusokkal kapcsolatos kérdések zavarták, negatív emlékeket idéztek fel	1	2	3	4	5	A vezető a szervezet vezetésével, a beosztott pedagógusokkal kapcsolatos kérdéseknek örült, pozitív emlékeket idéztek fel
Az vezetőt az iskola teljesítményével kapcsolatos kérdések zavarták, negatív érzéseket váltott ki	1	2	3	4	5	Az vezető az iskola teljesítményével kapcsolatos kérdéseknek örült, pozitív érzéseket váltott ki
Az iskolának komoly nehézségei voltak az adaptáció során	1	2	3	4	5	Az iskola könnyen befogadta az itt vizsgált programot
Az iskola nem fejlődött a program bevezetése következtében	1	2	3	4	5	Az iskola számos területen jelentősen fejlődött bevezetett program következtében
A megkérdezett nem vett részt a programban, nem releváns						

Tisztelt Válaszadó!

Az alábbi kérdőív az Ön iskolájában megvalósított HEFOP/TÁMOP-program hatásait vizsgálja. Kérjük, olvassa el alaposan a kérdéseket, és válaszait a kérdéseknél megfogalmazott módon jelölje!

A vizsgálatot az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara végzi azzal a céllal, hogy feltárja a közoktatás tartalmi-módszertani fejlesztését szolgáló, az Európai Unió támogatásával megvalósított programok bevezetése és ezek hosszú távú hatása közti összefüggéseket.

A kérdőív kitöltése önkéntes. A válaszokat kizárólag az ELTE által végzett OTKA 101579 sz. kutatásához használjuk fel, melynek célja a közoktatás megújítását szolgáló fejlesztési programok hatásait befolyásoló tényezők feltárása. A kutatás az adatvédelmi szabályok betartásával történik. A kutatás eredményeiről visszajelzést adunk.

Kérjük, amennyiben intézménye egy másik iskola tagintézménye, vagy iskolájához más tagintézmények is tartoznak, „iskola”, illetve „intézmény” alatt mindig azt a (tag)iskolát értse, ahol a fejlesztési programot megvalósították.

BEVEZETŐ KÉRDÉSEK

Q1) Kérjük, adja meg az Ön iskolája alábbiakban kért adatait.

Az iskola neve:

A település neve (a főváros esetében a kerület is):

A település irányító száma:

Q2) Kérjük, adja meg az intézménye OM és KIR azonosítóját.

OM azonosító:

KIR azonosító (3 számjegy):

(Az OM és a KIR azonosító az Ön által felkért pedagógusok kérdőívében is szerepel. Kérjük, hogy ezt a két adatot velük egyeztesse annak érdekében, hogy ugyanaz jelenjen meg az általuk kitöltött kérdőívben is, mint az Ön kérdőívében.)A település irányító száma:

Q3) Az Ön neve:

Kérjük, válasszon! (Férfi/Nő)

Q4) Melyik évben született?

Kérjük, csak az évet jelölje!

Q5) Kérjük, jelezze, hány éve dolgozik Ön ebben az iskolában és mióta dolgozik pedagógusként.

Hány éve dolgozik Ön pedagógusként:

Hány éve dolgozik ebben az iskolában:

Q6) Kérjük, jelölje meg a legmagasabb iskolai végzettségét. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

Főiskola

Főiskola + egyéb szakirányos végzettség

Egyetem

Egyetem + egyéb szakirányos végzettség
Tudományos fokozat
Q7) Kérjük, jelölje meg azokat a tantárgyakat, műveltségi területeket, amelyeket Ön tanít. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.
Biológia / Egészségtan
Dráma
Ének-zene
Erkölcstan / Etika / Hittan
Filozófia
Fizika
Földrajz
Hon- és népismeret
Idegen nyelv
Informatika
Kémia
Környezetismeret
Magyar nyelv és irodalom / Kommunikáció
Matematika
Rajz és művészettörténet / Vizuális kultúra / Mozgókép-kultúra és médiaismeret
Technika / Életvitel és gyakorlat
Természetismeret
Testnevelés / Tánc és mozgás
Történelem / Társadalmi és állampolgári ismeretek
Egyéb, éspedig
Q8) Összesen hány osztályban (tanulócsoportban) tanít ebben a tanévben?
Q9) Mely évfolyamokon tanít Ön ebben a tanévben?
1. évfolyam
2. évfolyam
3. évfolyam
4. évfolyam
5. évfolyam
6. évfolyam
7. évfolyam
8. évfolyam
9. évfolyam
10. évfolyam
11. évfolyam
12. évfolyam
Nem tudok válaszolni / Nem releváns a kérdés

A FEJLESZTÉSI PROGRAM BEVEZETÉSÉRE ÉS MEGVALÓSÍTÁSÁRA VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Q10) Kérjük, itt jelezze, hogy az iskolájukban megvalósított fejlesztési programok közül melyiket választották ki, azaz melyik programról tölti ki ezt a kérdőívet.

A program neve / kódja	A megvalósítás megkezdésének éve
A kiválasztott program (pl. "TÁMOP 3.1.4" vagy "TIOP 1.1.1.")	

Q11) Kérjük, jelölje meg, mi volt az Ön szerepe a programban a megvalósítás kezdetekor. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

Intézményvezető

Olyan, a programot bevezető pedagógus, aki központi képzéseken vett részt, illetve szerepelt a pályázati anyagban

Olyan, a programot alkalmazó pedagógus, aki kollégáitól az iskolán belül ismerte meg a kapcsolódó módszereket és/vagy eszközöket

Szakmai vezető, projektmenedzser saját intézményen belül

A program bevezetését más intézmény(ek)ben segítő szakember (pl. projektmenedzser, folyamatkoordinator, mentor)

Egyéb, éspedig:

Q12) Itt a programba való bekapcsolódását leginkább meghatározó tényezőre kérdezzük rá. Kérjük válassza ki és jelölje meg azt a megállapítást, amely leginkább közel áll az Ön esetéhez. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

A program határozottan érdekelt, a saját kérésemre kerültem bele

A program különöbben nem érdekelt, de a környezetem meggyőzőtt, hogy vegyek részt benne

A programhoz vezetői döntés nyomán kapcsolódtam

Itt jelezheti, ha egyéb okok motiválták a részvételét:

Q13) Az alábbiakban a programmal kapcsolatos elvárásaira vonatkozó állításokat olvashat. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyvetérték	Teljes mértékben egyvetérték	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől					

Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák				
A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam				
A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat				
A program egyik legfontosabb hozadékanak gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak				
Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem				
A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolódom a programba				
Gondoltam arra, hogy a program bevezetése jelentős többletmunkával jár majd				

Q14) Hány osztályban kezdte alkalmazni a programnak megfelelő eszközöket / módszereket a bevezetés első évében? Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

Egy osztályban

Két osztályban

Három osztályban

Négy osztályban

Öt vagy ennél több osztályban

Q15) Melyik évfolyamokon kezdte alkalmazni a programnak megfelelő eszközöket / módszereket a bevezetés első évében. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

1. évfolyam

2. évfolyam

3. évfolyam

4. évfolyam

5. évfolyam

6. évfolyam

7. évfolyam

8. évfolyam

9. évfolyam

10. évfolyam

11. évfolyam

12. évfolyam

Nem tudok válaszolni / Nem releváns a kérdés

Q16) Kérjük, jelölje meg, hogy milyen területeken alkalmazta / vezette be a programot. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

Kompetenciafejlesztés szövegértés-szövegalkotás területen

Kompetenciafejlesztés matematika területen

Kompetenciafejlesztés szociális kompetenciák területen

Kompetenciafejlesztés idegennyelv területen

Sajátos nevelési igényű gyermekek integrált nevelése

Hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelése

Egyéb terület

Q17) Kérjük jelölje meg, hogy leginkább melyik típusba sorolhatóak azok a tanulószervezési eljárások, amelyeket az itt vizsgált program keretei között Ön alkalmazott. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

A program keretei között általam alkalmazott tanulószervezési eljárások
illeszkedtek a tanórák szokásos rendjéhez

A program keretei között kereszttantervi megoldásokat kellett alkalmaznom,
szoros együttműködésben a más tantárgyakat tanító pedagógusokkal

A program keretei között általam alkalmazott tanulószervezési eljárások
elsősorban tanórán kívüli tevékenységekre épültek

Nem tudok válaszolni / Nem releváns a kérdés

Q18) A következőkben arra vonatkozó állításokat olvashat, hogy miképpen történt az itt vizsgált fejlesztés megvalósítása az Ön iskolájában, illetve a program hogyan hatott az iskolára. Kérjük jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően					
A program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolánkban végzett pedagógiai munkát					
A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei					
A program bevezetése nálunk csak évek múlva hozott a tanulási eredményekben is mérhető eredményeket					

A program bevezetések az iskolánkon belüli projektvezetés hatékonyan ösztönözte a programhoz kapcsolódó munkánkat					
A program bevezetések az iskolánkon belüli projektvezetés kiemelt figyelmet fordított javaslatainkra, innovatív ötleteinkre					
A program bevezetések az iskolán belüli projektvezetés folyamatosan visszajelzést adott a pedagógusoknak a projekt során elért eredményekről					
A program különösen jól alkalmazható volt a tehetséges tanulók fejlesztéséhez					
A program különösen jól alkalmazható volt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez					
Ha lehetőségem lenne ismét belevágnék egy ilyen programba					
Q19) Az alábbiakban olyan állításokat talál, amelyek arra vonatkoznak, hogy a vizsgált fejlesztési program miképpen befolyásolta az Ön pedagógiai munkáját. Kérjük, jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal! Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljes mértékben egyetérték	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Elég sok idő kellett ahhoz, hogy a programban bevezetett új módszereket/eszközöket magabiztosan tudjam alkalmazni					
A program új tanulásszervezési módszereinek / eszközeinek alkalmazása komoly szemléletbeli váltást tett szükségessé a számomra					
A program során megismert módszereket igyekeztem a módszertani képzéseken tanultaknak megfelelően, változtatás nélkül alkalmazni					
A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja					
A programban való részvételemnek köszönhetően lényegesen több tanulásszervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban					
A tanulók nagy hányada nehezen tudott alkalmazkodni az új módszerekhez / eszközökhöz					

A program bevezetése óta a szülőkkel gyakrabban beszélgetünk pedagógiai kérdésekről				
A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk				

A FEJLESZTÉSI PROGRAM BEVEZETÉSÉNEK KÖRÜLMÉNYEI

Kapcsolatrendszer, adaptáció, tanulásszervezési módszerek, eszközök, támogató rendszerek					
Q20) Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek arra vonatkoznak, milyen volt az Önt körülvevő kapcsolatrendszer az iskolájában az itt vizsgált fejlesztési program bevezetése alatt. Kérjük, a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével, jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal! Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyérték	Teljes mértékben egyérték	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Az iskolánkban tanító pedagógus kollégáim megbecsülték a programban végzett munkámat					
Az iskolánkban azok a pedagógusok is ismerték a programot megvalósító kollégáik munkáját, akik közvetlenül nem vettek részt benne					
Gyakran előfordult, hogy (iskolán belüli, vagy más intézményben dolgozó) kollégáimnak én tanítottam a megismert új módszereket, mutattam be az új eszközöket					
Voltak más iskolák, amelyekkel a program megvalósításával kapcsolatos kérdéseinkről együtt tudtunk gondolkodni					
A program megvalósítása során különös figyelmet fordítottunk a szülők tájékoztatására					
A szülők kifejezetten örültek a program bevezetésének					
A program bevezetésekor az iskolánkon belüli projektvezetés jól kezelte az adminisztrációs nehézségeket: mi, pedagógusok nem érzékeljük ezeket					

Q21) A következőkben olyan állításokat olvashat, amelyek az itt vizsgált fejlesztéshez kötődő eszközök / módszerek alkalmazására és adaptációjára vonatkoznak. Kérjük jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyérték	Teljes mértékben egyérték	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Én magam választhattam meg, hogy a programhoz kapcsolódó képzések során milyen tartalmakat szeretnék tanulni					
A programban az új módszerek megtanulása / az új eszközök alkalmazása sok nehézséget okozott					
Kifejezetten szerettem azt, amikor elmagyarázták nekem az új módszertani ismeretek lényegét					
Az új módszerek / eszközök alkalmazását leginkább saját tapasztalataim útján tudtam a megtanulni					
Szerettem magam utánanézni a programban tanultak elméleti hátterének					
A programban tanult új módszertani ismeretek teljes összhangban álltak a korábbi tapasztalataimmal					
A program bevezetésekor az iskolán belüli projektvezetés megértette, hogy az új módszerek elsajátítása / az új eszközök alkalmazása időleges nehézségekkel jár					
Jó volt, hogy a program során ismét tanulási helyzetbe kerülhettem					
A program során megismert eszközök / módszerek többségét könnyen be tudtam építeni saját tanítási gyakorlatomba					
A kollégákkal való együttműködés (pl. közös projektek megvalósítása, tantárgyközi kapcsolatok keresése) már a program bevezetése előtt is jellemezte a munkámat					

Q22) Kérjük, jelölje, hogy a különböző tanulószervezési módszereket alkalmazta-e a program bevezetését megelőzően (bal oldali két oszlop) és alkalmazza-e azokat jelenleg (jobb oldali két oszlop). Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára. MINDEN SORBAN KÉT JELÖLÉSNEK KELL LENNIE.

A Program bevezetése		Jelenleg		
	Használtam a megjelölt módszert	Nem használtam a megjelölt módszert	Használok a megjelölt módszert	Nem használok a megjelölt módszert
2-6 főből álló tanulópárokbán/tanulócsoportokban történő információfeldolgozási technikák				
Kooperatív technikák (pl. mozaik, többen a táblánál, diákkvartett, ellenőrzés párban)				
Projekt módszer, témahét				
Tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása (pl. digitális tartalmak, tanulói laptopok, interaktív tábla, szavazógép, internet)				
A tanulók egyéni haladásának nyomon követése (pl. tanulói dosszié, portfólió alkalmazása)				
45 percesnél rövidebb vagy hosszabb tanórák szervezése				
Tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozás				
Iskolán kívüli tanulási alkalmak (pl. erdei iskola, terepgyakorlat) beépítése az oktatásba				
Tantárgyközi kapcsolódások keresése, műveltségterület tantárgyi bontás nélküli oktatása				
Q23) Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.				
Soha	Évente pár alkalommal vagy ennél ritkábban	Átlagosan havonta	Hetente vagy ennél gyakrabban	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Bemutatóóra tartása kollégák számára				
Hospitálás, bemutatóóra látogatása				
Műhelymunka, workshop				
Olyan értekezlet, ahol az itt vizsgált programról is szó volt				
A tanulási eredményekről szóló mérési adatok közös elemzése				
Egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatása				

Spontán tapasztalatcsere, kollégákkal folytatott informális beszélgetések					
A program eredményeinek bemutatása szakmai programokon, konferencián					
Q24) A program megvalósítása során az alábbiak közül melyek okoztak Önnek problémát, illetve sikerült-e megoldani ezeket. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Ez nem jelentett problémát	Megjelent a probléma, de sikerült megoldani	Megjelent a probléma és nem sikerült megnyugtató módon megoldanunk.	Nem tudok válaszolni / Nem releváns	
A nevelőtestület idegenkedése az alkalmazott eszközök / módszerek és a koncepció változásával szemben					
Az új típusú eszközök / módszerek gyakorlati alkalmazása					
Szülők támogatásának hiánya					
Fenntartó támogatásának elnyerése					
A program bevezetésre szánt idő rövideje					
A programhoz szükséges tanulási eszközök biztosítása					
Q25) Kérjük, az alábbi 5-ös skálán értékelje, mennyire kapott érdemleges szakmai segítséget a program megvalósítása során az alábbiakban felsoroltaktól. (Az 1-es arra utal, hogy egyáltalán nem kapott érdemleges segítséget, az 5-ös pedig arra, hogy igen komoly segítséget kapott.) Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	1	2	3	4	5
A program által biztosított szakértők (pl.: mentorok, folyamattanácsadók, képzők, SuliNova/Educatio munkatársai)					
Erre a célra az iskolánk által felkért más, külső szakértők					
Továbbképzések					
Szakirodalom tanulmányozása					
A hozzám hasonló helyzetben lévő kollégák					
Helyi pedagógiai intézet					

Erre a célra fejlesztett elektronikus támogató rendszerek, portálok (pl. SuliNova Adatbank)				
Az iskolákon belüli projektvezetés (szakmai, módszerbeli segítség)				

Q26) Kérjük, ha vannak olyan megjegyzései az itt vizsgált fejlesztési program bevezetésével kapcsolatban, amelyekre a fenti kérdések nem tértek ki, de amelyeket fontosnak tart megemlíteni, itt írja le ezeket (pl. felmerülő problémák, elért sikerek).

Kérjük, írja ide a válaszát:

**A FEJLESZTÉSI PROGRAMMAL KAPCSOLATOS EGYÉB,
AZ ISKOLA MŰKÖDÉSÉRE VONATKOZÓ TOVÁBBI KÉRDÉSEK**

Q27) Kérjük, jelölje, hogy az itt vizsgált fejlesztési program megvalósítása óta sor került-e az alábbi változások közül valamelyikre az Ön iskolájában. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Nem történt ilyen	Történt ilyen	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Vezetőváltás			
A program megvalósításában meghatározó szerepet játszó pedagógusok távozása			
A hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű gyermekek arányának változása			
A beiskolázási körzet változása			
Az iskola más iskolával/iskolákkal történő összevonása			
Egyéb jelentősebb átszervezés			

Q28) Hány osztályban alkalmaz most (ebben a tanévben) olyan módszereket és/vagy eszközöket, amiket az itt vizsgált programban ismert meg?

Q29) Milyen évfolyamokon alkalmaz most (ebben a tanévben) olyan módszereket és/vagy eszközöket, amiket az itt vizsgált programban ismert meg? Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes.

1. évfolyam					
2. évfolyam					
3. évfolyam					
4. évfolyam					
5. évfolyam					
6. évfolyam					
7. évfolyam					
8. évfolyam					
9. évfolyam					
10. évfolyam					
11. évfolyam					
12. évfolyam					
Nem tudok válaszolni / Nem releváns a kérdés					
Q30) A következőkben olyan állításokat olvashat, amelyek azt próbálják feltárni, hogy az iskolája milyen munkakörülményeket biztosít Önnek. Kérjük jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
A munkakörülményeim stabilak, kiszámíthatóak					
Mindig érzem, hogy a munkám fontos, hogy feletteseim, kollégáim számítanak rám					
A fontos információk mindig hitelesen és időben eljutnak hozzám					
Az iskolát ésszerű szabályozás jellemzi, a feladataink hatékony ellátását nem akadályozza az iskolán belüli bürokratikus működés					
Vezetőink együttműködőek, nyitottak					
A főbb stratégiai célokat a legtöbb munkatárs ismeri, és jól érti					
Szívesen és büszkén vállalom környezetemben, hogy ebben az iskolában dolgozom					

KIEGÉSZÍTŐ ÉS AZ ISKOLA JELENLEGI MŰKÖDÉSÉRE VONATKOZÓ KÉRDÉSEK

Q31) Kérjük az alábbi táblázatban jelölje meg, hogy a felsorolt programok közül melyikben vett részt (függetlenül attól, hogy a mostani iskolájában vagy más intézményben történt ez), valamint azt, hogy mennyire találta hasznosnak a részvételét. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Nem vettem részt	Részt vettem, de nem találtam hasznos- nak	Részt vettem, és hasznosnak találtam	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
HEFOP 3.1... kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését megcélzó programok				
HEFOP 2.1... kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását elősegítő programok				
TÁMOP 3.1... és TÁMOP 3.2... kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatást, az új tanulási formák és rendszerek elterjesztését támogató programok				
TÁMOP 3.3... és TÁMOP 3.4... kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását elősegítő programok				
Zsolnai program (ÉKP, NYIK, KÉK)				
A Soros Alapítvány valamelyik közoktatásfejlesztési programja				
"Comenius 2000" közoktatási minőségfejlesztési program				
Az Európai Unió valamelyik oktatási együttműködési programja (Comenius, Leonardo, Grundtvig)				
Ökoiskola program				
Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetése				

Q32) Itt említheti meg, ha a fentiekben túlmenően Ön részt vett bármilyen egyéb, a pedagógiai gyakorlatot érintő újításban (fejlesztési programban, „jó gyakorlat” adaptációban, saját vagy intézményi fejlesztésű innovációban, stb.). Kérjük csak rövid elnevezéseket adjon meg.

Kérjük, írja ide a válaszát:

Q33) Az alábbiakban olyan állításokat olvashat, amelyek az Ön pedagógiai munkájára, illetve iskolája működésére vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével, jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Általában sok segítséget kapok a felmerülő tanítási, tanulásszervezési feladataim, problémáim megoldásához kollégáimtól					
Gyakran próbálom ki új eszközöket / tanulásszervezési módszereimet kisebb-nagyobb mértékben mindig változtatom					
A program zárása óta jelentősen csökkent a tanárok együttműködése, a közös munkavégzés (pl. projekthetek megvalósítása, szakmai problémák közös megoldása)					
A nevelőtestület egésze tényleges szerepet kap az iskola irányításában, a fejlesztési stratégia és az intézkedési tervek kidolgozásában, elfogadásában					
A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli					
Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak					
A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe					
A pedagógusok munkájának értékelése során az iskolavezetés fontos szempontnak tekinti a pedagógiai módszereink folyamatos megújítását					
A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából					
A szülőkkel partneri viszonyban vagyok, jól ismerik és értik a tanítási céljaimat, módszereimet, eszközeimet					
Az infokommunikációs eszközöket (pl. interaktív tábla, internet) sokat és hatékonyan alkalmazom					

Korábban részt vettem ebben az iskolában saját helyi tanterv kidolgozásában					
Q34) Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek általában a tanulók tanulására vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Az eredményes/jó tanárok mindig megmutatják a tanulóknak a problémamegoldás helyes módját					
A gondolkodási képességeknek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása					
A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását					
A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, enélkül nem lehet eredményes a tanulás					
A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent a számomra					
A szülők bevonását a tanulói eredményesség különösen fontos feltételének tartom					
Q35) Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek a fejlesztési programok általános sajátosságaira vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Az ilyen programok kudarcot vallanak, ha az iskolák nem igazítják őket hozzá a helyi sajátosságokhoz					

A korábban ismeretlen módszerek / eszközök alkalmazása a teljesítményt ideiglenesen visszaveti, az eredmények csak hosszabb távon lesznek érzékelhetőek				
Az ilyen programok esetében soha nem lehet előre megmondani, végül milyen hatással lesznek az iskola fejlődésére				
Az ilyen programok néha még akkor sem eredményeznek komoly javulást, ha a lehető leggondosabban tervezik és valósítják meg őket				
Az ilyen programok néha többet ártanak, mint használnak				
Az ilyen programok eredménytelenek, ha az iskolák nem követik pontosan a programok irányítóinak minden előírását				
Az új tanítási módszerekkel / eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet				
Az ilyen programok eredménytelenek, ha a szülők nem támogatják őket				

ZÁRÓ KÉRDÉSEK

Q36) Kérjük, ha vannak olyan megjegyzései, amelyekre e kérdőív kérdései nem tértek ki, de amelyeket fontosnak tart megemlíteni, itt írja le ezeket.

Kérjük, írja ide a válaszát:

Q37) A fejlesztési programra vonatkozó kérdések esetében a kérdőív kérdéseire adott válaszok a fejlécben megjelölt alábbi fejlesztési programhoz kapcsolódnak. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

HEFOP 2.1.2

HEFOP 2.1.5

HEFOP 2.1.6

HEFOP 2.1.8

HEFOP 3.1.2

HEFOP 3.1.3

TÁMOP 3.1.4

TÁMOP 3.3.2

Kérdőbiztosok által felvett pedagógus kérdőív kiegészítő kérdései

Q38) Most térjünk vissza a megvalósított programon kívüli egyéb fejlesztéseire, innovációira. Kérjük, becslje meg, hány fejlesztésben vett részt és/vagy innovációt valósított meg az elmúlt 10 évben. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

Nem vettem részt egyben sem (azaz 0)

1–5 fejlesztésben vettem részt/innovációt valósítottam meg

6–10 fejlesztésben vettem részt/innovációt valósítottam meg

11–20 fejlesztésben vettem részt/innovációt valósítottam meg

Több mint 20 fejlesztésben vettem részt/innovációt valósítottam meg

Q39) Kérjük, az alábbi táblázatban jelölje, hogy mi volt az elmúlt 10 évben az első három legnagyobb hatású olyan fejlesztés és/vagy innováció, amiben aktív szerepe volt, és aminek a hatása ma is érezhető az Ön pedagógiai munkájában.

	Fejlesztés vagy innováció neve	Saját vagy adaptált fejlesztés	A megvalósítás első éve
A legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			
A második legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			
A harmadik legnagyobb hatású fejlesztés vagy innováció			

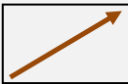
Q40) Kérjük, az alábbi táblázatban tartalmi típusok szerint a legördülő listákból válassza ki, hogy az elmúlt 10 évben milyen fejlesztési programokban és/vagy innovációkban vállalt aktív szerepet.

Dolgozott az alábbi fejlesztéseken vagy innovációkon?	A kapcsolódó eljárásokat egyedül vagy kollégáival együtt Ön fejlesztette ki, vagy másokét adaptálta?	A most vizsgált program előtt, közben vagy után zajlott ez?	Kérjük, becslje meg, hogy az alábbiak milyen hatással voltak a most vizsgált program megvalósítására!	Kérjük, jelölje, hogy az alábbiak melyike volt benn a fent megjelölt három nagy hatású fejlesztés/innováció valamelyikében?
<i>Nem/ Igen/ Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Saját fejlesztés /Adaptált fejlesztés/ Nem tudok válaszolni</i>	<i>Előtte /Közben/ Utána /Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Jelentősen gátló/Kis mértékben gátló/ Semleges/ Jelentősen támogató/ Nem tudok válaszolni.</i>	<i>Nem volt benne./ Benne volt./ Nem tudok válaszolni.</i>
Természettudományi oktatás fejlesztését támogató fejlesztés/innováció				
Anyanyelvi kommunikáció fejlesztését támogató fejlesztés/innováció				
Szociális kompetenciák fejlesztését támogató fejlesztés/innováció				
Felzárkóztat, hátránykompenzálást segítő fejlesztés/innováció				
Művészeti nevelést (zene, dráma, képzőművészet tánc stb.) támogató fejlesztés/innováció				

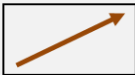
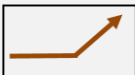
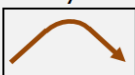
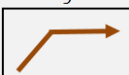
Digitális képességek fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
Pedagógusok tanulásszervezési képességeit támogató fejlesztés/innováció					
Az iskola és környezete kapcsolatát támogató fejlesztés/innováció					
Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztését támogató fejlesztés/innováció					
A demokráciára, az aktív állampolgárságra nevelést támogató fejlesztés/innováció					
Az egyéni bánásmódot segítő fejlesztés/innováció					
A tanulói diagnosztizálást támogató fejlesztés/innováció					
A pedagógusok együttműködését támogató fejlesztés/innováció					
Egyéb, és pedig:					
Q41) Kérjük, jelölje meg, hogy a kapcsolódó alábbi állításokkal mennyire ért egyet.					
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek	Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Az itt vizsgált fejlesztési program megvalósítása közben más fejlesztésekben is részt vettem /saját innovációkat is megvalósítottam					
A korábbi negatív fejlesztési tapasztalataim miatt, tartottam egy újabb program bevezetésétől					
Az itt vizsgált program kedvet hozott az újabb fejlesztések elindításához					
Q42) Most a megvalósított program természetéről fogjuk ismételtén kérdezni. Kérjük, jelölje meg, hogy milyen területeken kellett jelentős változtatásokat tennie az itt vizsgált program bevezetése során.					
	Nem kellett változtatnunk	Kisebbségi változtatásokat kellett tennünk	Jelentős változtatásokat kellett tennünk	Teljes mértékben meg kellett változtatnunk	Nem tudok válaszolni/ Nem releváns
Az általam használt tanmeneteken, óraterveken					
Az engem érintő óra- és tantermi beosztásban					

Az alkalmazott pedagógiai módszereimen				
A tanórák „külső” és/vagy „belső” időkeretein (pl.45 perces időtartam, vagy értékelésre szánt idő)				
Egyéb, éspedig:				
Q43) Kérjük, jelölje meg, hogy a kapcsolódó alábbi állításokkal mennyire ért egyet.				
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek
				Nem tudok válaszolni / Nem releváns
A program során olyan nem oktatási intézményekkel (pl. civilszervezetekkel, múzeumokkal) kellett szorosan együttműködnünk, amelyekkel korábban nem, vagy csak kevés kapcsolatunk volt				
A program megvalósításához szükséges pénzügyi források és eszközök általában rendelkezésünkre álltak a megvalósítás során				
Jelenleg rendelkezésünkre állnak a programnak megfelelő működéshez szükséges feltételek				
Q44) A következőkben arra kérdezzük rá, hogy az itt vizsgált programhoz köthető előírások mennyire részletesen határozták meg a megvalósítás módját, illetve mennyire adtak részletes instrukciókat. Kérjük, az alább felsoroltak vonatkozásában jelölje meg, hogy melyik válasz állt a leginkább közel az Ön esetéhez.				
	Túlzottan szoros útmutatások voltak	Jól használható, egyértelmű útmutatásokat kaptunk	A megvalósítást zavaró értelmezéssel eltérések	Az útmutatások lehetőséget adtak a saját igényeinknek megfelelő értelmezésre
				Nem tudok válaszolni / Nem releváns
Tanulásszervezési módszerek és eszközök				
Adminisztrációs, elszámolási kötelezettségek				
Az új módszerekkel, eszközökkel tanított tanulók száma, a bevont és a nem bevont tanulók aránya				
A kollégáimmal való együttműködés mértéke				
Egyéb, éspedig:				

Q45) Végül, térjünk vissza arra, hogy Ön hogyan gondolkodik a saját pedagógiai munkájáról. Kérjük, becsülje meg hogy a program bevezetése előtt milyen volt az Ön tanulósszervezési munkájának eredményessége. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

☐	Javuló	
☐	Romló	
☐	Stagnáló vagy stabil pozíciójú	

Q46) Kérjük, becsülje meg, hogy a program bevezetése óta hogyan alakult Ön tanulósszervezési munkájának eredményessége. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

1  Javuló	2  Romló	3  Stagnáló vagy stabil pozíciójú
4  Előbb stagnáló vagy stabil, majd javuló	5  Előbb stagnáló vagy stabil, majd romló	6  Előbb romló, majd stagnáló vagy stabil
7  Előbb javuló majd romló	8  Előbb romló majd javuló	9  Előbb javuló majd stagnáló vagy stabil

10 Nem tudok / nem akarok válaszolni.

A választott ábra:

KÉRDEZŐBIZTOSOK KÉRDÉSEI

(A kérdezőbiztos tölti ki)

Q55) A kérdezőbiztos neve:

Q56) A kérdőív felvételének ideje:

Q57) A kérdőív felvételének helye:

Q58) Kérjük, jelölje, hogy milyen volt a kérdőív felvételének körülménye. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

Zavartalan

Időnként megzavart, megszakadó

Folyamatosan zavaró feltételek melletti

A megkérdezett egyedül volt a válaszadás közben a kérdezőbiztossal

A megkérdezett mellett kollégái is ott voltak a válaszadás közben

A megkérdezett mellett felettesei is ott voltak a válaszadás közben

Egyéb, éspedig:

59) Kérjük, jelölje az alábbi skálán, hogy a megkérdezett pedagógust milyennek látta, illetve hogyan reagált a kérdésekre:

A programmal kapcsolatos kérdések zavarták, negatív emlékeket idéztek fel	1	2	3	4	5	A programmal kapcsolatos kérdéseknek örült, pozitív emlékeket idéztek fel
A szervezettel (pl. a vezetéssel, a kollégákkal való együttműködéssel) kapcsolatos kérdések zavarták, negatív emlékeket idéztek fel	1	2	3	4	5	A szervezettel (pl. a vezetéssel, a kollégákkal való együttműködéssel) kapcsolatos kérdéseknek örült, pozitív emlékeket idéztek fel
Olyan pedagógus, akit a fejlesztési programban való részvétele kevésbé érintett meg	1	2	3	4	5	Olyan pedagógus, aki a fejlesztési programban való részvétele hatására sokat fejlődhetett

Esettanulmány protokoll

Protokoll a közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusait vizsgáló OTKA-kutatás keretében megvalósuló esettanulmányok elkészítéséhez
(2014. február)

Az esettanulmányok célja hozzájárulni azoknak a kutatási kérdéseknek a megválaszolásához, valamint azoknak a hipotéziseknek a teszteléséhez, amelyek a kutatás keretei között alkalmazott egyéb empirikus adatgyűjtési eszközökkel nem vagy nehezen megragadhatóak.

Szervezés és előzetes információk

Az esettanulmányok minden esetben *egy előre meghatározott konkrét fejlesztési beavatkozás hatását* vizsgálják. Készítőiknek előzetesen ismerniük kell következőket:

- a kutatás alapvető céljai (forrás: a kutatás honlapja)
- a legfontosabb kutatási kérdések és hipotézisek (forrás: a kutatás honlapja)
- az empirikus kutatást meghatározó fontosabb modellek és az ezek alapján definiált függő és független változók rendszere (forrás: jelentés az elektronikus kérdőíves vizsgálatról)
- a kiválasztott beavatkozás legfontosabb jellemzői (forrás: a pályázati dokumentáció: pl. kiírás, útmutató)
- a meglátogatott iskola legfontosabb jellemzői (forrás: az iskola honlapja)
- az iskola által kitöltött elektronikus kérdőívekre adott válaszok.

Az esettanulmányok készítői – minden esetben két kutató– öt napot töltenek a kiválasztott iskolákban, ahol előre meghatározott személyekkel félig strukturált interjúkat készítenek, informális beszélgetéseket folytatnak, tanóra és sok egyéb területe kiterjedő folyamatos megfigyelést végeznek és dokumentumokat elemeznek. Az öt nap során folyamatosan jelen vannak az iskolában, intenzíven bekapcsolódva a szervezet mindennapi életébe.

Az esettanulmányok készítői önállóan szervezik meg a látogatást és alakítják annak menetét, de néhány standard elemet követniük kell. E protokoll célja ezeknek a standard elemeknek a bemutatása. Az itt rögzített standard elemek természetesen nem fedik le az esettanulmány egészét, így az jóval több személyt, színteret illetve területet és témát érinthet, mint amelyekről itt említés történik.

Az interjúk, informális beszélgetések

Az esettanulmány elkészítését szolgáló adatgyűjtés legfontosabb eszközét az egyéni és csoporthelyzetben végzett *félig strukturált interjúk* alkotják. Ezek mellett az iskolákban töltött öt nap során *informális beszélgetések* sokasága ad lehetőséget az adatgyűjtésre.

2.1 Megkérdezettek, beszélgetőpartnerek

Minimálisan a következő személyekkel kell egyéni vagy csoporthelyzetben elkészített félig strukturált interjúkat felvenni:

- az iskola első számú vezetője (igazgató) – legalább két alkalommal, azaz induláskor és a látogatás végén
- a vezetésben közvetlenül részt vevő munkatársak (általában igazgatóhelyettesek)
- az alábbi csoportokba tartozó pedagógusok:
 - olyanok, akiknek kulcsszerepük volt/van a vizsgált fejlesztési beavatkozás bevezetésében

- olyanok, akik közvetlenül nem vettek/vesznek részt a vizsgált fejlesztési beavatkozás bevezetésében
- olyanok, akik régóta a szervezetben dolgoznak, és annak időbeni változásait jól nyomon követhették
- tanulók

A vezetőkön kívül legalább öt pedagógussal kell egyéni interjút készíteni, és ezen felül legalább egy csoporthelyzetben készített beszélgetést kell megvalósítani. A megkérdezettek között – ha ez lehetséges – ott kell lennie annak a személyeknek, akik a beavatkozás szakmai és adminisztratív irányítói voltak (ha nem azonosak a megkérdezett vezetők valamelyikével).

Tanulókkal legalább két alkalommal kell strukturált beszélgetést folytatni, ami történhet csoporthelyzetben is.

A fentiekén túl beszélgetések alakulhatnak ki az adminisztratív személyzettel, szülőkkel, a helyi közösség tagjaival, az iskolát támogató tanácsadókkal és szolgáltatókkal vagy bárkivel, aki segíthet a szervezetet jobban megismerni.

Minél több alkalmat meg kell ragadni informális beszélgetésekre. Gyakran a legérdekesebb információk az ilyen – kávézás, ebéd vagy véletlen találkozások során kialakuló – beszélgetésekben jutnak el hozzánk, ezek adják a legtöbb lehetőséget a szervezet alapos megismerésére. Az ötnapos intenzív és folyamatos jelenlét többek között azért szükséges, hogy növeljük az ilyen beszélgetések kialakulásának a lehetőségét. Informális beszélgető partner bárki lehet.

2.2 Érintendő témák, megválaszolandó kérdések

A félig strukturált interjúk legfontosabb célja az, hogy feltárjuk, minek köszönhető az, hogy a fejlesztési beavatkozás a tanulószervezési eljárásokat és a szervezet egészének a működését tekintve tartós és mély hatást tudott, vagy nem tudott gyakorolni az iskolára. A fejlesztési beavatkozás és a szervezet „találkozásának” a természetét kell feltárnunk: megismerve a beavatkozás előtti állapotot, a beavatkozás lefolyását és az azt követő állapotot. Az alábbiakban felsorolt témákról az interjúk és informális beszélgetések egésze alapján kell képet alkotni. Ezek tehát nem jelennek meg szükségképpen minden konkrét interjúban, de az interjúk és beszélgetések végén ezekről az esettanulmány készítőjének határozott képe kell, hogy legyen.

- A szervezet fejlődésének története, akár több évtizedre visszamenőleg
- A szervezet legfontosabb jellemzői a beavatkozás előtt (annak feltérképezése, mennyire volt a szervezet egyensúlyi vagy egyensúlytalansági állapotban, és ez az állapot statikus volt-e vagy dinamikus)
- Az iskolát érő egyéb külső fejlesztési beavatkozások és ezek kölcsönhatása (ezekről teljes körű képet kell alkotni)
- A vezetés és a szervezeti kultúra jellemzői (vezetési stílus, stratégiai vezetés megosztottsága; nyitott/zárt szervezett; befelé/kifelé fordulás; teljesítmény-orientáltság/lazaság; személyre/feladatra fókuszáló; individualizálódott/kollektív orientáció stb.)
- A szervezeten belüli emberi és érzelmi kapcsolatok természete dimenzió (pl. nyugodt, kiegyensúlyozott, örömteli, empatikus, szeretetteljes, támogató vagy éppen ideges, ingerült, feszültségekkel terhes, rivalizálásokkal, hatalmi játszmákkal teli szervezet)

- Belső innovációk (az interjúk és beszélgetések során meg kell próbálni megtalálni minden jelentősebb innovációt, amelyek az iskolában az elmúlt tíz év során megjelentek, függetlenül attól, hogy azok kívülről jöttek vagy a szervezeten belül keletkeztek)
- A kiemelt implementációs összefüggések
 - az érintettek és a közöttük zajló interakciók
 - a szintek (egyén és szervezet, esetleg ennél magasabb – regionális, makro - szintek)
 - az idő szerepe
- a változás és a tanulás ideje
- „innovációs gödör”
- lehetőségablakok kihasználása
- javulási és romlási időszakok váltakozása
 - a pedagógusok tanulása és a szervezeti tanulás
- formális és informális tanulási helyzetek
- a tanári tanulás szokatlan formái
- tanulás egymástól, horizontális tanulás a szervezetben
- a tudás menedzselése, így különösen
- külső tudás behozása, tanulás másoktól
- mások tanítása, tudás továbbadása kifelé, másoknak
- a tudás belső megosztása
- adatok (pl. tanulói teljesítménymérések, elégedettségmérések) használata
 - komplexitás (ez korábban, a fentiekkel kapcsolatban is megjelenhet, de külön is érdemes figyelni rá)
- idővel felerősödő vagy gyengülő, öngerjesztő hatások, önmege erősítő ciklusok
- kölcsönös függőségek
- előre nem tervezett, váratlanul „kiemelkedő” jelenségek (emergence)
 - a kívülről kapott szakmai támogatás (szakértők, szolgáltatók, képzések stb.)
 - a fejlesztési projekt menedzselése, adminisztratív, operatív menedzsment, projektmenedzsment
- A szervezet összehasonlítása más szervezetekkel (amennyiben a megkérdezett dolgozott/tanult más iskolákban is)
- A fejlesztési beavatkozás tartós és mély hatása a szervezetre, azaz
 - milyen mélységig és milyen területeken alakította a szervezetet és a pedagógiai munkát a beavatkozás
 - mennyire terjedtek el a pedagógusok körében az ehhez kapcsolódó eljárások és szakmai megközelítések
 - mennyire intézményesültek a hatások, hogyan lehet ezt megragadni
 - mennyire tűnik visszafordíthatatlannak a változás

A pedagógusokkal készített interjúhoz érdemes használni a függelékben található részletes interjútervet, ügyelve arra, hogy a fent megjelölt témák, amennyiben azokról még nem sikerült képet alkotni, vagy későbbi beszélgetésektől ez már nem várható lehetőleg szóba kerüljenek⁸⁷.

⁸⁷ Terjedelmi korlátok miatt a függelékeket itt nem mellékeljük, azok elérhetőek a kutatás honlapján: <http://www.impala.elte.hu/2013/12/27/esettanulmanyprotokoll/>

3 Az óramegfigyelések

Az óramegfigyelések az esettanulmányok kiemelkedően fontos részét alkotják. Mivel a kurrikulumot vagy a tanulásszervezési/pedagógiai eljárásokat és módszereket érintő fejlesztési beavatkozások hatását vizsgáljuk, különösen fontos hogy alaposan megfigyeljük azt, ami a tanórákon történik.

Az esettanulmány készítése során legalább öt *tanórát* kell megfigyelni, amelyek között kell lennie olyannak is, amely a vizsgált fejlesztési beavatkozásnak megfelelő módon szervezett (az annak keretei között bevezetett tanulásszervezési módszerek alkalmazására épül), és olyannak is, amelyet a fejlesztési beavatkozás nem vagy kevésbé érintett. Az óramegfigyelések legfontosabb célja annak feltárása, hogy a vizsgált fejlesztési beavatkozás milyen mértékben és milyen területeken érte el a szakmai működés mélyebb rétegeit, azaz a pedagógusok viselkedését, szakmai tudását, képességeit, az általuk alkalmazott tanulásszervezési eljárásokat, pedagógiai módszereket. A megfigyelés nagyon sok elemre kiterjedhet, és ki kell, hogy terjedjen, amelyek közül itt csupán a leginkább kiemelt elemeket soroljuk fel:

- A pedagógus közérzete, magabiztossága, spontaneitása, az óra természetessége/mesterkéltisége
- A folyamatok kontrollja a pedagógus részéről (idő ellenőrzés alatt tartása, fegyelmezési problémák jelenléte, a „classroom and time management” esetleges problémái)
- Hangulat és érzelmi tónus (pl. kellemes, nyugodt, békés, örömteli, vidám vagy éppen feszült, ideges)
- A tanulók aktivizálására és bevonására való törekvés a pedagógus részéről, különös tekintettel a kevésbé aktív tanulók bevonására, és ennek eredményessége
- A tanulók motiváltságának megfigyelhető jelei (a „jelenlét” és odafigyelés mértéke, a tanulói aktivitás megfigyelhető mértéke, inaktív, nem figyelő tanulók aránya)
- A tanulói teljesítmény megfigyelhető jellemzői (kérdésekre adott válaszok, tanórai feladatok megoldásának színvonala)
- Eredeti, különösen innovatív módszerek alkalmazása, ezek alkalmazásának rutinszerűsége
- Az óra „nyitottsága” (nyitott helyzetek, váratlan helyzetek kezelése, kreatív problémamegoldás, szokatlan tanulói válaszok elfogadása)
- A fejlesztési programból származó, azzal összefüggésbe hozható tanulásszervezési és technikai eszközök alkalmazása

Az óramegfigyeléseket követően a pedagógussal beszélgetést kell folytatni, ahol különösen arról kell kérdezni, hogy

- mit miért csinált az órán
- átlagos vagy különleges volt-e az óra
- mennyire elégedett azzal, ami történt
- a vizsgált fejlesztési beavatkozás milyen hatással volt arra, ahogy a tanulást szervezte (mi az, amit a fejlesztési beavatkozásban való részvétele nélkül nem csinált volna)

4 A dokumentumelemzés

A dokumentumelemzésnek minimálisan a következőkre kell kiterjednie:

- Az iskola által a vizsgált fejlesztési programra beadott pályázat

- A program megvalósításáról készített záró jelentés (záró PEJ)
- Az iskola honlapja
- Az iskola pedagógiai programja
- Az iskoláról készült kompetenciamérési jelentések

Ezek mellett az elemzésbe természetesen érdemes és fontos bevonni minden olyan dokumentumot, amelyek segítik a szervezet, és a fejlesztési beavatkozás megismerését. Így különösen érdekesek az egyéb pályázatok, az időközi jelentések, a stratégiakészítési dokumentumok, az innovációkat bemutató írások, az iskoláról megjelent sajtóközlemények és hasonlóak.

A dokumentumelemzésre az öt nap keretei között kellő időt kell tervezni.

5 Az iskolák kiválasztása és a kutatók beosztása

A vizsgált iskolákat minden esetben a kutatás vezetői választják ki, illetve a kutatópárokat is ők jelölik ki, figyelembe véve az egyéni érdeklődést, kapacitást és időbeosztást.

6 Formai követelmények és dokumentálás

Az esettanulmány minimálisan 10-12 oldal terjedelmű. Mellékleteként csatolni kell:

- a megkérdezett személyek listáját
- a meglátogatott órák listáját
- az iskolát érő fejlesztési beavatkozások listáját
- a kiemelkedően fontosnak talált dokumentumok fénymásolatait (ha van ilyen)
- az interjúk hanganyagát (CD)

Az esettanulmány szövegének tartalmaznia a megkérdezettektől származó közvetlen szószerinti idézeteket.

Megkérdezett makroszintű szakértők

Szakértő	Tájékoztató forma	Téma
Balázs Éva	SZTT	A fejlesztési programok megvalósulása, különös tekintettel a regionális perspektívára
Cseh Györgyi	ImpAla Műhely	A TÁMOP 3.1.4 program intézményfejlesztői perspektívából
Ghenál Kriszina	Interjú (félleg struktúrált, fókuszcsoporthoz)	Az intézmények programmegvalósításának legfontosabb támogató eszközei
Hámoriné Váczy Zsuzsa	ImpAla Műhely	A HEFOP 3.1 intézkedés tervezése és implementálása
Herczeg Bálint	ImpAla Műhely	A HEFOP 2.1. program értékelése
Horváth Ádám	ImpAla Műhely	Infrastruktúra fejlesztések a közoktatásban
Kapcsáné Némethi Júlia	ImpAla Műhely	A TÁMOP 3.3. kezdetű programok implementációja.
Kerber Zoltán	ImpAla Műhely	A HEFOP 3.1.3 implementációja
Kovács István Vilmos	FMIK Műhely	Kelet-közép európai régió fejlesztési tevékenysége
Mihók Viktória	Interjú (félleg struktúrált, fókuszcsoporthoz)	Az intézmények programmegvalósításának legfontosabb támogató eszközei
Nahalka István	Interjú (félleg struktúrált)	A HEFOP programok születése
Narancsik Ágnes	ImpAla Műhely	A HEFOP 3.1 intézkedés értékelése
Pála Károly	ImpAla Műhely	A HEFOP 3.1 intézkedés tervezése és implementálása
Puskás Aurél	Interjú (félleg struktúrált)	Hálózati tanulást megvalósító közoktatás-fejlesztési programok
Radó Péter	Interjú (félleg struktúrált)	A hazai szabályozási környezet a fejlesztések perspektívájából
Setényi János	SZTT	Uniós forrásokból finanszírozott fejlesztési programok az értékelés perspektívájából
Szőke Judit	ImpAla Műhely	A HEFOP 2.1. program születése és bevezetése
Tétényi Tamás	ImpAla Műhely	Uniós forrásokból finanszírozott fejlesztési programok az értékelés perspektívájából
Vass Vilmos	Interjú (félleg struktúrált)	A Nemzeti alaptanterv és az uniós programok kapcsolata
Wolfné Borsi Julianna	SZTT, ImpAla Műhely	A TÁMOP programok tervezése és megvalósítása – a programgazda szemszögéből
Závogyán Judit	Interjú (félleg struktúrált, fókuszcsoporthoz)	Az intézmények programmegvalósításának legfontosabb támogató eszközei

Elemezett dokumentumok

- A Magyar Köztársaság Kormánya (2004): Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program,
online: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=11521 (Utolsó letöltés: 2014.05.02.)
- A Magyar Köztársaság Kormánya (2007): Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013. online: www.nfu.hu/download/2736/tamop_adopted_hu.pdf (Utolsó letöltés: 2014.05.02.)
- Baráth Tibor (2007): A mentori tevékenység értékelése, beválás vizsgálat, NFÜ megrendelésére végzett áttekintés. Qualitas T&G, Szeged.
- Bulgaria (2006): National Human Development Report, 2006 online: <http://hdr.undp.org/en/reports/national/europhetecis/bulgaria/name,3349,en.html> (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Bulgaria (2007): Operational Programme “Human Resources Development” 2007-2013, online: ophrd.government.bg/view_file.php/14405 (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2003a) Ex-ante evaluation of the Human Resources Operational Programme National Observatory of Employment and Training Prague January 2003, online: http://old.nvf.cz/observatory/dokumenty/ex_ante_hrd_eng.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2003b): Human Resources Development Operational Programme 2004-2006, online: www.esfcr.cz/file/5210_1_1/ (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2007a) Human Resources and Employment Operational Programme 2007-2013 online: <http://www.esfcr.cz/file/5841/> (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2007b): Education and Training 2010, National Report, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/cz07_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Czech Republic (2009): Background Material for the Preparation of the 2010 Joint Report on the Implementation of the Education and Training 2010 Work Programme, National Report, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/cz_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Expanzió Humán Tanácsadó (2007): A HEFOP 3.1. intézkedés értékelése, NFÜ megrendelésére végzett áttekintés, online: http://www.nfu.hu/hefop_ertekelesek

- Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (2005): Felkészítés a kompetencia-alapú oktatásra, HEFOP/2005/3.1.3, Pályázati felhívás (online: <http://www.szmm.gov.hu/main.php?%20folderID=10055&articleID=21767&ctag=articlelist&iid=1>)
- Kerber Zoltán (szerk.) (2011): Sokarcú implementáció. Kompetenciafejlesztő programcsomagok bevezetése a HEFOP 3.1.3 iskolákban. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Latvia (2004): Single Programming Document Objective 1 Programme 2004 – 2006, online: www.esfondi.lv/upload/05-saistosie.../spd_en_01062006.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Latvia (2009): National Report on the Implementation of “Education and Training 2010” Work Programme in the Republic of Latvia, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/progress-reports_en.htm (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Lithuania (2003): Ex Ante Evaluation of the Lithuanian Objective 1 Programme Final Report October 2003 Centre for Strategy & Evaluation Services online: http://www.esparama.lt/ES_Paramam/bpd_2004_2006m_medis/administravimo_sistema/bpd_igyvendinimo_vertinimas/files/SPD_Ex_Ante_Evaluation_-_Main_Report.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Lithuania (2004): Single programming Document 2004-2006, online: http://www.esparama.lt/ES_Paramam/angliskas_medis/spd_for_2004_2006_tree/publicity_measures/publications/files/SPD.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- London School of Economics (LSE) Enterprise Ltd (2010): Final report for the ex-post evaluation of the European Social Fund (2000 – 2006) (online: ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6470&langId=en) (utolsó letöltés: 2014.04.30.)
- Magyar Köztársaság (2001): Közös foglalkoztatáspolitikai értékelés Magyarország. (online: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=10426)
- Magyar Köztársaság (2003a): Nemzeti Fejlesztési Terv. (online: http://www.sze.hu/etk/_palyazatiras/102_nemzeti_fejlesztési_terv.pdf)
- Magyar Köztársaság (2003b): Humán erőforrás-fejlesztés Operatív Program 2004–2006. (online: <http://www.nfu.hu/doc/129>)
- Magyar Köztársaság (2003c): Közös memorandum a társadalmi befogadásról. (online: www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=753)

- Magyar Köztársaság (2004): Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. (online: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/om_kozeptavu_kozoktatasi-fejlesztési_strategiaja_040506.pdf)
- Magyar Köztársaság (2005): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. (online: www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=415).
- Magyar Köztársaság (2007a): Új Magyarország Fejlesztési Terv. Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete 2007–2013. Foglalkoztatás és növekedés. (online: pik.elte.hu/file/_j_Magyarorsz_g_Fejleszt_si_Terv___MFT_.pdf)
- Magyar Köztársaság (2007b): Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007–2013. (online: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/doc1_1474_91697297.pdf)
- Magyarország (2007c) National report on the progress in the implementation of the education and training 2010 work programme, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/hu07_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Magyarország (2011) National report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020) http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport11/hungary_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2002) Report of ex-ante evaluation Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004-2006 Expert: Rachel GUYET 12 November 2002, online: http://www.proinno-europe.eu/sites/default/files/PL26_T1_Appraisal_Report.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2004) Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2004–2006 online: http://www.mrr.gov.pl/ENGLISH/EUROPEAN_FUNDS/EUROPEAN_FUNDS_2004_2006/PROGRAMMES/ESF/SOP_HRD/Strony/SOPHumanResourcesDevelopment.aspx (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2005) Implementing the Education and Training 2010 work programme, 2005 Progress Report, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/pl_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Poland (2009) National Report National Report on the Implementation of Education and Training 2010 Work Programme, online:

- http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/poland_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Republic of Estonia (2004) National Development Plan for the Implementation of the EU Funds, Single Programming Document 2004-2006 http://www.innovation.lv/ino2/publications/prog_taiend_eng.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Republic of Estonia (2007a) Operational Programme for Human Resource Development online: http://partnership.esflive.eu/files/Estonia_ESF%20OP_HRD.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Republic of Estonia (2007b) Preparation of the 2008 Joint Interim Report on the implementation of the Education and Training 2010 work programme, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/est07_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Romania (2007): Sectoral Operational Programme Human Resources Development 2007 – 2013 online: http://www.fonduri-structurale.ro/Document_Files/resurseumane/00000030/rcxgy_POSDRU_engleza.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Romania (2008): National Report Study on the feasibility of reducing obstacles to the transfer of assets within a cross border banking group during a financial crisis http://ec.europa.eu/internal_market/bank/docs/windingup/200908/annex14_finalcountryreport_ro_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Romania (2009): National Report 2009, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/natreport09/romania_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Slovakia (2004): Single Programming Document 2004-2006, online: <http://www.strukturalni-fondy.cz/en/Fondy-EU/Programy-2004-2006> (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Slovenia (2004): Single Programming Document Slovenia 2004-2006, online: <http://www.eu-skladi.si/legislation-and-regulations/operational-programmes/2004-2006> (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)
- Slovenia (2007): National Report of Slovenia on Implementation of the Education and Training 2010 work programme, online: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/sl07_en.pdf (Utolsó letöltés: 2013.11.20.)

Változók eszközök szerinti megoszlása

	Elektronikus kérdőív	Papíralapú kérdőív	Esettanulmányok
Abszorpció	Gyakorlat és fejlesztés közötti távolság (a rendszer teljesítménye)	Gyakorlat és fejlesztés közötti távolság (a rendszer teljesítménye)	Gyakorlat és fejlesztés közötti távolság (a rendszer teljesítménye)
	Alkalmazott menedzsmenteszközök hatékonysága	Alkalmazott menedzsmenteszközök hatékonysága	Alkalmazott menedzsmenteszközök hatékonysága
	Tanári, vezetői fejlesztési motiváció, elkötelezettség	Tanári, vezetői fejlesztési motiváció, elkötelezettség	Tanári, vezetői fejlesztési motiváció, elkötelezettség
	Tanári tanulási utak, nehézségek	Tanári tanulási utak, nehézségek	Tanári tanulási utak, nehézségek
	Tanulóközösségek működése.	Tanulóközösségek működése.	Tanulóközösségek működése.
		Értékelési kultúra.	Értékelési kultúra.
		Alapfeltételek (IKT, közlekedés, infrastruktúra) kiépültsége	Alapfeltételek (IKT, közlekedés, infrastruktúra) kiépültsége
			Mikro-Mezo- Makro szint kölcsönhatása
			Ágazatközi kapcsolódások
Közeg	Iskolán kívüli közeg elvárásai, támogatása: 1. szülők, 2. fenntartó, 3. más iskolák, 4. szakmai szolgáltatók	Iskolán kívüli közeg elvárásai, támogatása: 1. szülők, 2. fenntartó, 3. más iskolák, 4. szakmai szolgáltatók	Iskolán kívüli közeg elvárásai, támogatása: 1. szülők, 2. fenntartó, 3. más iskolák, 4. szakmai szolgáltatók
	Tanulók: 1. tanulói eredményesség, 2. SES, 3. tanulói adaptivitás	Tanulók: 1. tanulói eredményesség, 2. SES, 3. tanulói adaptivitás	Tanulók: 1. tanulói eredményesség, 2. SES, 3. tanulói adaptivitás
	A tanári közösség viszonyulása a programot megvalósító kollégáik munkájához	A tanári közösség viszonyulása a programot megvalósító kollégáik munkájához	A tanári közösség viszonyulása a programot megvalósító kollégáik munkájához
	Az iskolavezetés viszonyulása a programot megvalósító kollégák munkájához	Az iskolavezetés viszonyulása a programot megvalósító kollégák munkájához	Az iskolavezetés viszonyulása a programot megvalósító kollégák munkájához
	Az intézményi rutinok és a program által támogatott új módszerek viszonya	Az intézményi rutinok és a program által támogatott új módszerek viszonya	Az intézményi rutinok és a program által támogatott új módszerek viszonya
	Megelőző és párhuzamos programok és a vizsgált fejlesztés által támogatott új módszerek viszonya	Megelőző és párhuzamos programok és a vizsgált fejlesztés által támogatott új módszerek viszonya	Megelőző és párhuzamos programok és a vizsgált fejlesztés által támogatott új módszerek viszonya
		Hozzáférhető tudásforrás és eszközök	Hozzáférhető tudásforrás és eszközök
			Kimeneti követelmények, vertikális kapcsolódások
			Külső szabályozás (Nat)

	Szintek	Mikro-Nano szint közti interakciók	Mikro-Nano szint közti interakciók	Mikro-Nano szint közti interakciók
			Mikro-Mezo szint közti interakciók	Mikro-Mezo szint közti interakciók
				Mikro-Mezo- Makro szint kölcsönhatása
				Központi , helyi menedzsment
				Ágazatközi kapcsolódások
	Idő	Implementációs gödör	Implementációs gödör	Implementációs gödör
		Tanlási eredmények változása	Tanlási eredmények változása	Tanlási eredmények változása
		Tanári tanuláshoz, módszerek elsajátításához szükséges idő	Tanári tanuláshoz, módszerek elsajátításához szükséges idő	Tanári tanuláshoz, módszerek elsajátításához szükséges idő
		Szervezeti változások (pl. belső műhelymunka) időbeli alakulása	Szervezeti változások (pl. belső műhelymunka) időbeli alakulása	Szervezeti változások (pl. belső műhelymunka) időbeli alakulása
		Körköröség (nyílt)	Körköröség (nyílt)	Körköröség (nyílt)
			Tanulás-kísérletezés	Tanulás-kísérletezés
		Általános menedzsmenteszközök (Kontroll, Önértékelési rendszer, szorosan vagy lazább előírásokat alkalmazó stratégiák)	Általános menedzsmenteszközök (Kontroll, Önértékelési rendszer, szorosan vagy lazább előírásokat alkalmazó stratégiák, Értékelési kultúra, Nyomon követési, monitorozási, visszacsatolási rendszer.)	Általános menedzsmenteszközök (Kontroll, Önértékelési rendszer, szorosan vagy lazább előírásokat alkalmazó stratégiák, Értékelési kultúra, Nyomon követési, monitorozási, visszacsatolási rendszer.)
		Komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök (Megosztott vezetés, Horizontális együttműködés, Tanulószerkezetek, A fejlesztések természetének (ciklikusságának) megfelelő menedzsment)	Komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök (Megosztott vezetés, Horizontális együttműködés, Tanulószerkezetek, A fejlesztések természetének (ciklikusságának) megfelelő menedzsment, !!! Célok egyértelműsége, eltérő értelmezések, Elkötelezettség kialakítása.)	Komplexitás kezelésére alkalmas menedzsmenteszközök (Megosztott vezetés, Horizontális együttműködés, Tanulószerkezetek, A fejlesztések természetének (ciklikusságának) megfelelő menedzsment, Célok egyértelműsége, eltérő értelmezések, Elkötelezettség kialakítása.)
			A belső támogató rendszer hatékonysága, ezen belül kiemelten: a tanári tanulás, a kognitív váltás támogatásának eszközei (pl. horizontális együttműködés menedzselése.)	A belső támogató rendszer hatékonysága, ezen belül kiemelten: a tanári tanulás, a kognitív váltás támogatásának eszközei (pl. horizontális együttműködés menedzselése.)
			Helyi menedzsment	Helyi menedzsment
				Központi menedzsment

Függő változók	Mély hatás	Tantermi folyamatok	Érzékelhető hatás az alkalmazott tanári módszerekben (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés)	Érzékelhető hatás az alkalmazott tanári módszerekben (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés)	Érzékelhető hatás az alkalmazott tanári módszerekben (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés)
			Érzékelhető hatás az alkalmazott taneszközök kiválasztásában és használatában (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)	Érzékelhető hatás az alkalmazott taneszközök kiválasztásában és használatában (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)	Érzékelhető hatás az alkalmazott taneszközök kiválasztásában és használatában (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)
			Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően.	Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően.	Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően.
			Érzékelhető hatás a tér elrendezésében és kihasználásában.	Érzékelhető hatás a tér elrendezésében és kihasználásában.	Érzékelhető hatás a tér elrendezésében és kihasználásában.
		A tanulói eredményesség	A mérhető tanulási eredmények pozitív változása (PISA, OKM).	A mérhető tanulási eredmények pozitív változása (PISA, OKM).	A mérhető tanulási eredmények pozitív változása (PISA, OKM).
			Érzékelhető pozitív hatás a tanulási motivációban.	Érzékelhető pozitív hatás a tanulási motivációban.	Érzékelhető pozitív hatás a tanulási motivációban.
			Érzékelhető hatás a tanulók szociális kompetenciáiban	Érzékelhető hatás a tanulók szociális kompetenciáiban	Érzékelhető hatás a tanulók szociális kompetenciáiban
				Érzékelhető hatás a tanulási módszerekre (kutató tanulás).	Érzékelhető hatás a tanulási módszerekre (kutató tanulás).
				Érzékelhető hatás az egyéni tanulási utakban (lemorzsolódás, LLL).	Érzékelhető hatás az egyéni tanulási utakban (lemorzsolódás, LLL).
		Szervezeti változások	Szervezet eredményessége	Szervezet eredményessége	Szervezet eredményessége
			Érzékelhető hatás a belső műhelymunkában. (Az innovatív szemlélet horizontálisan elterjedt)	Érzékelhető hatás a belső műhelymunkában. (Az innovatív szemlélet horizontálisan elterjedt)	Érzékelhető hatás a belső műhelymunkában. (Az innovatív szemlélet horizontálisan elterjedt)
			Érzékelhető hatás az intézmény külső kapcsolatrendszerében.	Érzékelhető hatás az intézmény külső kapcsolatrendszerében.	Érzékelhető hatás az intézmény külső kapcsolatrendszerében.
			Fejlesztés továbbgondolása, innovációk indítása	Fejlesztés továbbgondolása, innovációk indítása	Fejlesztés továbbgondolása, innovációk indítása
			Megosztott vezetés jellemző.	Megosztott vezetés jellemző.	Megosztott vezetés jellemző.
				Innovációs elemzések, eredményességi kimutatások vannak, illetve nyomon követik a fejlődési folyamatot.	Innovációs elemzések, eredményességi kimutatások vannak, illetve nyomon követik a fejlődési folyamatot.
		Tanári - vezetői tanulás	Érzékelhető hatása van a vezetők és tanárok IKT alkalmazási kompetenciáira.	Érzékelhető hatása van az érintett szereplők hiedelmeire (tanulásszervezés mögötti paradigmák).	Érzékelhető hatása van az érintett szereplők hiedelmeire (tanulásszervezés mögötti paradigmák).
			„Minőség”-ről „Tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás változása.	„Minőség”-ről „Tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás változása.	„Minőség”-ről „Tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás változása.
			A pedagógusok és vezetők értik a kompetenciafejlesztést, LLL-ben betöltött szerepét, ismerik a kapcsolódó módszereket.	A pedagógusok és vezetők értik a kompetenciafejlesztést, annak a LLL-ben betöltött szerepét, ismerik a kapcsolódó módszereket.	A pedagógusok és vezetők értik a kompetenciafejlesztést, annak a LLL-ben betöltött szerepét, ismerik a kapcsolódó módszereket.
			A pedagógusok és vezetők értik az intelligens adaptáció fontosságát, és képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk	A pedagógusok és vezetők értik az intelligens adaptáció fontosságát, és képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk helyi	A pedagógusok és vezetők értik az intelligens adaptáció fontosságát, és képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk helyi

Tartós hatás			helyi igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)	igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)	igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)
			Formatív és informatív elvárások, utóbbit jelenti pl. a pedagógusok egymást ösztönző elkötelezettsége.	Formatív és informatív elvárások, utóbbit jelenti pl. a pedagógusok egymást ösztönző elkötelezettsége.	Formatív és informatív elvárások, utóbbit jelenti pl. a pedagógusok egymást ösztönző elkötelezettsége.
			A fejlesztés beépült a szervezeti rutinokba,	A fejlesztés beépült a szervezeti rutinokba,	A fejlesztés beépült a szervezeti rutinokba,
			Szervezeti tanulás (köré szerveződik a szervezeti működés).	Szervezeti tanulás (köré szerveződik a szervezeti működés).	Szervezeti tanulás (köré szerveződik a szervezeti működés).
			A kapcsolódó tevékenységek folyamatos szervezeti ösztönzése, megerősítése.	A kapcsolódó tevékenységek folyamatos szervezeti ösztönzése, megerősítése.	A kapcsolódó tevékenységek folyamatos szervezeti ösztönzése, megerősítése.
			Aktív belső tudásmenedzsment és horizontális együttműködés	Aktív belső tudásmenedzsment és horizontális együttműködés	Aktív belső tudásmenedzsment és horizontális együttműködés
			Aktív iskolaközi tudásmegosztás.	Aktív iskolaközi tudásmegosztás.	Aktív iskolaközi tudásmegosztás.
			Vezetői elköteleződés	Vezetői elköteleződés	Vezetői elköteleződés
			Megosztott vezetés jellemző.	Megosztott vezetés jellemző.	Megosztott vezetés jellemző.
				Innovációs elemzések, eredményességi kimutatások vannak, illetve nyomon követik a fejlődési folyamatot.	Innovációs elemzések, eredményességi kimutatások vannak, illetve nyomon követik a fejlődési folyamatot.
				A fejlesztés beépült a szervezeti dokumentumokba	A fejlesztés beépült a szervezeti dokumentumokba
		Affektív és kognitív dimenzió	Tényszerű tudás, ismerik a kapcsolódó szükséges tanári módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés) ismerete. Szükséges kompetenciák kialakulása. Pl.: taneszközök kiválasztási és alkalmazási (IKT) kompetenciák (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)	Tényszerű tudás, ismerik a kapcsolódó szükséges tanári módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés) ismerete. Szükséges kompetenciák kialakulása. Pl.: taneszközök kiválasztási és alkalmazási (IKT) kompetenciák (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)	Tényszerű tudás, ismerik a kapcsolódó szükséges tanári módszereket (projekt módszer, kooperatív technikák, csoportmunka, tanulói önértékelés) ismerete. Szükséges kompetenciák kialakulása. Pl.: taneszközök kiválasztási és alkalmazási (IKT) kompetenciák (szavazógép, interaktív-tábla, classmate)
			Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító attitűd jelenléte (Ismerik az intelligens adaptáció fontosságát).	Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító attitűd jelenléte (Ismerik az intelligens adaptáció fontosságát).	Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító attitűd jelenléte (Ismerik az intelligens adaptáció fontosságát).
			Képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk helyi igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)	Képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk helyi igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)	Képesek a saját szervezetük kontextuális feltételeinek megismerésére és az innovációk helyi igényeknek megfelelő alkalmazására (kutató tanulás)
			Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító vélekedések jelenléte („minőség”-ről „tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás, tanulásszervezés mögötti paradigmák, ismerik a kompetenciafejlesztést, annak a LLL-ben betöltött szerepét)	Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító vélekedések jelenléte („minőség”-ről „tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás, tanulásszervezés mögötti paradigmák, ismerik a kompetenciafejlesztést, annak a LLL-ben betöltött szerepét)	Az innovatív módszerek alkalmazását biztosító vélekedések jelenléte („minőség”-ről „tanulói eredményesség”-ről való gondolkodás, tanulásszervezés mögötti paradigmák, ismerik a kompetenciafejlesztést, annak a LLL-ben betöltött szerepét)

		Innováció dimenziója	Folyamatos innováció igénye.	Folyamatos innováció igénye.	Folyamatos innováció igénye.
			Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően. A tér elrendezése formálódik.	Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően. A tér elrendezése formálódik.	Az alkalmazott módszerek és eszközök folyamatosan formálódnak, a tanárok kutató tanulásának megfelelően. A tér elrendezése formálódik.
				Innovációs elemzések, eredményességi kimutatók, a fejlődési folyamat nyomon követése.	Innovációs elemzések, eredményességi kimutatók, a fejlődési folyamat nyomon követése.
				Különbségek fedezhetők fel a projektek zárótanulmányában ismertetett és a jelenlegi eredmények közt.	Különbségek fedezhetők fel a projektek zárótanulmányában ismertetett és a jelenlegi eredmények közt.

Elemzések adattáblái

29. táblázat

A programokat megvalósító pedagógusok és iskolák közül azok aránya, akik hasznosnak találták a programot

Program	Vezetői válaszok		Pedagógus válaszok	
	%	N	%	N
Ökoiskola Program	98,21	71	95,20	309
TÁMOP kompetencia (3.1, 3.2)	96,12	366	94,21	869
TÁMOP esélyegyenlőség (3.3, 3.4)	95,02	122	93,54	297
HEFOP esélyegyenlőség (2.1)	94,87	118	93,88	280
IPR	93,97	141	90,00	556
HEFOP kompetencia (3.1)	93,52	234	94,90	506
Zsolnai-program	83,25	89	89,00	111
Comenius 2000	78,78	118	80,00	275
EU együttműködés	-	-	89,26	135

30. táblázat

Az iskolák megoszlása aszerint, hogy sikeresebbek lettek-e a program bevezetésének köszönhetően

Egyetértés mértéke	Vezetői válaszok (N=534)	Pedagógus válaszok (N=1231)
	%	%
Egyáltalán nem értek egyet	1,7	4
Inkább nem értek egyet	16,1	19,6
Inkább egyetértek	61,2	55,8
Teljes mérték-ben egyetértek	21	20,6

31. táblázat

A fejlesztési beavatkozás hatására vonatkozó állításokkal való egyetértés átlaga

Program kezdődő kódja		Pedagógus-kérdőív		Vezetői kérdőív	
		Iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően	A program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolánkban végzett pedagógiai munkát	Iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán	A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra
HEFOP 2.1	Átlag	2,99	2,69	3,11	3,24
	N	185	186	80	78
	Szórás	0,73	0,76	0,595	0,776
HEFOP 3.1	Átlag	3,00	2,60	3,07	3,31
	N	334	321	134	138
	Szórás	0,77	0,80	0,685	0,733
TÁMOP 3.1	Átlag	2,84	2,51	2,99	3,26
	N	478	462	198	197
	Szórás	0,75	0,81	0,653	0,648
TÁMOP 3.3	Átlag	2,93	2,60	2,85	2,86
	N	82	87	33	35
	Szórás	0,60	0,72	0,755	0,601
TÁMOP 3.4	Átlag	3,25	3,04	3,14	3,50
	N	24	23	7	8

	Szórás	0,61	0,56	0,378	0,535
Egyéb TÁMOP-program	Átlag	2,87	2,57	2,75	3,00
	N	15	14	12	13
	Szórás	0,52	0,94	0,452	0,408
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag	3,06	2,67	3,18	3,61
	N	18	15	17	18
	Szórás	0,64	0,90	0,636	0,608
Összesen	Átlag	2,93	2,59	3,02	3,26
	N	1 136	1 110	481	490
	Szórás	0,74	0,80	0,654	0,694

32. táblázat

A fejlesztési beavatkozás hatására vonatkozó állításokkal való egyetértés mértéke (%)

Állítások	Adatbázis	Egyáltalán nem értek egyet (%)	Inkább nem értek egyet (%)	Inkább egyetértek (%)	Teljes mértékben egyetértek (%)	%	N
A program bevezetése óta a szülőkkel gyakrabban beszélgetünk pedagógiai kérdésekről.	Pedagógus	22,6	46,0	27,4	4,0	100,0	1 221
Iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően.	Pedagógus	4,0	19,6	55,8	20,6	100,0	1 231
Iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán	Vezetői	1,7	16,1	61,2	21,0	100,0	534
A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra	Vezetői	1,8	8,4	51,0	38,8	100,0	539

33. táblázat

A válaszadó intézmények szövegértés területen, 8. évfolyamon mért, 2006., 2008. és 2012. évi átlagos képességpontjának százalékos változása

Program kezdődő kódja		Az intézmények átlagos képességpontja					
		2006	2008		2012	Változás mértéke (%)	
			régi skála	új skála		2006–2012	2008–2012
HEFOP 2.1	Átlag	467,6	468,5	1501,5	1494,4	–0,28	
	N	32	45	45	47		
	Szórás	40	47,9	99,5	116,5		
HEFOP 3.1	Átlag	511,1	512,3	1591,9	1576,8	–0,72	
	N	60	70	70	84		
	Szórás	52,57	48,08	99,06	110,48		
TÁMOP 3.1	Átlag			1577,41	1561,75		–0,99
	N			113	130		
	Szórás			78,38	99,51		
TÁMOP 3.3	Átlag			1539,09	1537,05		–0,13
	N			19	21		

	Szórás			72,84	98,2		
TÁMOP 3.4	Átlag			1659,05	1607,3		-3,12
	N			4	4		
	Szórás			62,73	67,54		
Egyéb TÁMOP-program	Átlag			1670,72	1641,05		-1,78
	N			5	5		
	Szórás			133,22	138,91		
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag			1556,8	1579,72		1,47
	N			2	3		
	Szórás			39,03	89,71		
Országos adatok	Átlag	495,91	500,18	1567,15	1546,18	-0,49	-1,34
	N	1 780	2 193	2 193	2 510		
	Szórás	56,01	52,44	107,98	122,14		

34. táblázat

Az iskola eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest a vezető véleménye szerint

	Érzékelhetően alacsonyabb (%)	Nagyjából hasonló (%)	Érzékelhetően magasabb (%)	Összesen	
				%	N
A program bevezetésekor	11,8	77,5	10,7	100	532
Jelenleg	0,8	54,1	45,1	100	518

Feltett kérdés: „Kérjük, jelölje meg, hogy az Ön meglátása szerint iskolája eredményessége a hasonló státuszú iskolákhoz képest milyen volt a program bevezetésekor és milyen jelenleg. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.”

35. táblázat

Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó egyes állításokkal a pedagógusok körében

Állítások	Egyáltalán nem értek egyet (%)	Inkább nem értek egyet (%)	Inkább egyetértek (%)	Teljes mértékben egyetértek (%)	%	N
A program új tanulószervezési módszereinek, eszközeinek alkalmazása komoly szemléletbeli váltást tett szükségessé számomra.	14,3	29,3	38	18,4	100,0	1 290
Elég sok idő kellett ahhoz, hogy a programban bevezetett új módszereket, eszközöket magabiztosan tudjam alkalmazni.	12,1	30,7	36,4	20,8	100,0	1 294
A programban való részvételemnek köszönhetően lényegesen több tanulószervezési módszert, eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban.	0,8	7,4	48,4	43,4	100,0	1 290
A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk.	11,4	29	44,8	14,8	100,0	1 250
A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent számomra.	24,7	41,4	25,7	8,2	100,0	1295

36. táblázat
Az egyetértés mértéke a különböző implementált programok sikerességére vonatkozó
egyes állításokkal a pedagógusok körében a vizsgált programok szerint

Program kezdődő kódja		„A programban való részvételelemnek köszönhetően lényegesen több tanulásszervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban”	„A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk”	„A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent a számomra”
HEFOP 2.1	Átlag	3,30	2,64	2,39
	N	194	187	104
	Szórás	0,589	0,896	0,864
HEFOP 3.1	Átlag	3,45	2,65	2,16
	N	348	340	217
	Szórás	0,640	0,847	0,896
TÁMOP 3.1	Átlag	3,34	2,66	2,22
	N	496	485	279
	Szórás	0,659	0,876	0,906
TÁMOP 3.2	Átlag	2,67	2,67	1,00
	N	3	3	1
	Szórás	1,528	1,528	–
TÁMOP 3.3	Átlag	3,08	2,36	2,55
	N	91	86	38
	Szórás	0,636	0,944	0,760
TÁMOP 3.4	Átlag	3,17	2,63	2,43
	N	23	24	7
	Szórás	0,576	0,924	1,134
Egyéb TÁMOP-program	Átlag	3,26	2,71	2,29
	N	19	14	7
	Szórás	0,562	0,726	1,113
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag	3,26	2,69	2,67
	N	19	16	9
	Szórás	0,562	0,479	1,000
Összesen	Átlag	3,34	2,63	2,26
	N	1 193	1 155	662
	Szórás	0,645	0,874	0,899

37. táblázat
Az alkalmazott pedagógiai módszerek változása a pedagógusok válaszai alapján

Az alkalmazott módszerek	A program bevezetését megelőzően			A kérdőív kitöltésekor		
	használta (N)	használta (%)	N	használta (N)	használta (%)	N
2–6 főből álló tanulópárokban, tanulócsoportokban történő információfeldolgozási technikák	992	77,1	1 287	1 248	96,3	1 296
Kooperatív technikák (például mozaik, többen a táblánál, diákkvartett, ellenőrzés párban)	615	47,9	1 285	1 164	90,0	1 293
Projekt módszer, témahét	453	35,5	1 275	1 031	80,4	1 283
Tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása (például digitális tartalmak, tanulói laptopok, interaktív tábla, szavazógép, internet)	481	37,4	1 285	1 166	90,1	1 294
A tanulók egyéni haladásának nyomon követése (például tanulói dosszié, portfólió alkalmazása)	395	30,7	1 287	681	52,7	1 291
45 percesnél rövidebb vagy hosszabb tanórák szervezése	440	34,3	1 281	607	47,1	1 289
Tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozás	1 033	81,3	1 270	1 117	87,7	1 273
Iskolán kívüli tanulási alkalmak (például erdei iskola, terepgyakorlat) beépítése az oktatásba	671	52,3	1 282	796	61,6	1 292
Tantárgyközi kapcsolódások keresése, műveltségterület tantárgyi bontás nélküli oktatása	688	53,5	1 286	861	66,4	1 296

A feltett kérdés: *Kérjük, jelölje, hogy a különböző tanulószervezési módszereket alkalmazta-e a program bevezetését megelőzően (bal oldali két oszlop) és alkalmazza-e azokat jelenleg (jobb oldali két oszlop). Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára. Minden sorban két jelölésnek kell lennie.*

38. táblázat
Az alkalmazott pedagógiai módszerek használatának változása a megvalósított
programok szerint

Tanulók egyéni haladásának	Informatikai eszközökkel segített tanítás		Projekt módszer témahét		Kooperatív technikák		Csoporthoz tartozó			
	Utána	Előtte	Utána	Előtte	Utána	Előtte	Utána	Előtte		
Előtte										
40,8	85,0	30,0	75,0	32,8	92,2	51,8	93,8	75,1	%	HEFOP 2.1...
191	193	191	188	189	193	193	194	193	N	
27,3	91,4	30,9	71,7	33,7	93,1	42,0	97,1	70,9	%	HEFOP 3.1...
345	349	343	343	341	347	343	346	344	N	
29,0	92,3	38,2	90,0	34,6	88,8	47,6	97,2	82,3	%	TÁMOP 3.1...
496	496	495	499	494	498	496	501	496	N	
66,7	100,0	75,0	100,0	33,3	100,0	66,7	100,0	100,0	%	TÁMOP 3.2...
3	4	4	3	3	3	3	3	3	N	
31,5	85,7	47,8	75,8	42,9	92,3	60,0	94,6	80,4	%	TÁMOP 3.3...
92	91	92	91	91	91	90	92	92	N	
16,0	80,0	56,0	58,3	54,2	84,0	48,0	96,0	76,0	%	TÁMOP 3.4...
25	25	25	24	24	25	25	25	25	N	
22,2	88,9	61,1	66,7	50,0	72,2	44,4	88,9	66,7	%	Egyéb TÁMOP
18	18	18	18	18	18	18	18	18	N	
16,7	94,7	50,0	73,7	50,0	73,7	66,7	94,7	88,9	%	Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP
18	19	18	19	18	19	18	19	18	N	
30,1	90,1	37,0	80,0	35,6	90,3	47,9	96,2	77,5	%	Összesen
1 188	1 195	1 186	1 185	1 178	1 194	1 186	1 198	1 189	N	

Tantárgyközi kapcsolódások			Iskolán kívüli tanulási alkalmak			Tanórán kívüli, iskolai foglalkozás			45 percesnél rövidebb vagy hosszabb tanórák		
Utána	Előtte		Utána	Előtte		Utána	Előtte		Utána	Előtte	Utána
68,4	59,9		64,9	55,0		89,5	84,1		50,3	38,5	67,4
193	192		191	191		190	189		191	192	193
64,2	52,6		60,3	52,2		86,9	80,5		47,4	34,9	49,4
349	344		350	343		344	343		346	341	346
67,5	51,3		62,9	51,0		88,6	81,5		47,3	34,8	47,4
499	495		496	494		489	487		499	494	496
100,0	66,7		75,0	75,0		100,0	66,7		33,3	33,3	66,7
3	3		4	4		3	3		3	3	3
69,6	64,1		57,6	55,4		86,5	78,9		41,3	31,5	48,9
92	92		92	92		89	90		92	92	92
64,0	56,0		60,0	60,0		80,0	76,0		25,0	24,0	56,0
25	25		25	25		25	25		24	25	25
77,8	61,1		55,6	44,4		88,2	77,8		44,4	27,8	38,9
18	18		18	18		17	18		18	18	18
52,6	38,9		47,4	38,9		88,9	76,5		38,9	23,5	42,1
19	18		19	18		18	17		18	17	19
66,8	54,2		61,7	52,3		87,9	81,1		46,7	34,7	51,3
1 198	1 187		1 195	1 185		1175	1 172		1 191	1 182	1 192

39. táblázat

A vezetői egyetértés mértékének megoszlása egyes, a program megvalósítására és eredményességére vonatkozó állításokkal (%)

Állítás	Adatbázis	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljes mértékben egyetérték	Összesen	
						%	N
A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban	Vezetői	0,9	8,5	48,6	42,0	100	541
A program tanulásszervezési módszereit és/vagy eszközeit pedagógusaink többsége korábban nem alkalmazta	Vezetői	3,3	27,0	47,4	22,3	100	540

40. táblázat

Az egyetértés mértéke a különböző programok intézményen belüli terjedéséhez kapcsolódó állításokkal a pedagógusok és a vezetők körében (négyfokú skála átlagai)

Program kezdő kódja		Pedagógus	Vezető
		Az iskolánkban tanító pedagóguskollégám megbecsülték a programban végzett munkámat	A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban
HEFOP 2.1	Átlag	3,23	3,27
	N	185	75
	Szórás	0,664	0,622
HEFOP 3.1	Átlag	3,07	3,48
	N	343	139
	Szórás	0,716	0,606
TÁMOP 3.1	Átlag	3,10	3,27
	N	481	200
	Szórás	0,751	0,670
TÁMOP 3.2	Átlag	3,00	2,00
	N	3	2
	Szórás	1,000	1,414
TÁMOP 3.3	Átlag	3,22	3,09
	N	88	34
	Szórás	0,633	0,621
TÁMOP 3.4	Átlag	3,67	3,38
	N	24	8
	Szórás	0,482	0,518
Egyéb TÁMOP-program	Átlag	3,33	2,92

	N	18	12
	Szórás	0,686	0,669
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag	2,71	3,47
	N	17	19
	Szórás	0,849	0,697
	Átlag	3,13	3,31
Összesen	N	1 159	490
	Szórás	0,722	0,657

Magyarázat: 1=Egyáltalán nem érték egyet, 4=Teljes mértékben egyetértek.

41. táblázat
Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek gyakorisága mintánkban és a kontrolladatbázisban (%)

Vizsgált módszerek	Kontrolladatbázis (N~1 200)	Jelen kutatás (N~1 300)
2–6 főből álló tanulópárokban, -csoportokban történő információfeldolgozási technikák	84,7	95,0
Tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása (digitális tartalmak, tanulói laptopok, interaktív tábla, szavazógép, internet stb.)	77,9	88,8
Kooperatív technikák (mozaik, többen a táblánál, diákkvartett, ellenőrzés párban stb.)	71,6	88,7
Tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozás	77,9	85,1
Projekt módszer, témahét	56,8	78,5
Tantárgyközi kapcsolódások keresése, műveltségterület tantárgyi bontás nélküli oktatása	61,7	65,6
Iskolán kívüli tanulási alkalmak (például erdei iskola, terepgyakorlat) beépítése az oktatásba	42,1	60,6
A tanulók egyéni haladásának nyomon követése (például tanulói dosszié, portfólió alkalmazása)	42,4	51,9
45 percesnél rövidebb vagy hosszabb tanórák szervezése	40,2	46,2

42. táblázat
Az egyetértés mértéke egyes, a tanulói tanuláshoz kapcsolódó állításokkal a pedagógusok körében

Állítások	Egyáltalán nem érték egyet (%)	Inkább nem érték egyet (%)	Inkább egyetértek (%)	Teljes mértékben egyetértek (%)	Összesen	
					%	N
Az eredményes, jó tanárok mindig megmutatják a tanulóknak a problémamegoldás helyes módját.	1,2	10,4	42,1	46,3	100,0	1 293
A gondolkodási képességek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása.	0,3	4,9	48,0	46,8	100,0	1 289
A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását.	0,5	4,6	40,2	54,7	100,0	1 295

A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, e nélkül nem lehet eredményes a tanulás.	3,0	34,3	49,6	13,1	100,0	1 284
---	-----	------	------	------	-------	-------

A feltett kérdés: Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek általában a tanulók tanulására vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.

43. táblázat
A pedagógusok véleménye a diákok tanulási tevékenysége természetéről
(az egyetértés mértéke négyfokú skálán)

Program kezdő kódja		A gondolkodási képességeknek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása	A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását	A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, e nélkül nem lehet eredményes a tanulás
HEFOP 2.1	Átlag	3,39	3,36	2,80
	N	103	104	103
	Szórás	0,547	0,681	0,772
HEFOP 3.1	Átlag	3,43	3,57	2,75
	N	218	218	217
	Szórás	0,605	0,541	0,741
TÁMOP 3.1	Átlag	3,41	3,52	2,75
	N	279	280	279
	Szórás	0,604	0,592	0,707
TÁMOP 3.2	Átlag	3,00	3,00	2,00
	N	1	1	1
	Szórás	–	–	–
TÁMOP 3.3	Átlag	3,45	3,53	2,95
	N	38	38	38
	Szórás	0,602	0,557	0,804
TÁMOP 3.4	Átlag	3,86	4,00	2,71
	N	7	6	7
	Szórás	0,378	0,000	0,756
Egyéb TÁMOP-program	Átlag	3,86	3,86	2,71
	N	7	7	7
	Szórás	0,378	0,378	0,951
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag	3,56	3,56	2,50
	N	9	9	8
	Szórás	0,527	0,527	0,535
Összesen	Átlag	3,42	3,52	2,76
	N	662	663	660
	Szórás	0,592	0,589	0,735

Magyarázat: 1=Egyáltalán nem értek egyet, 4=Teljes mértékben egyetértek.

44. táblázat

A programok hatása a tanulói eredményességre és motivációra, illetve a programok alkalmazhatósága a tehetséggondozás és a hátránykompenzáció területén a pedagógusok véleménye szerint (%)

Állítások	Egyáltalán nem érték egyet (%)	Inkább nem érték egyet (%)	Inkább egyetérték (%)	Teljes mértékben egyetérték (%)	Összesen (%)	Összesen (N)
A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei.	3,9	24,7	62,1	9,3	100,0	1 215
A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja.	2,9	21,5	56,8	18,8	100,0	1 267
A program különösen jól alkalmazható volt a tehetséges tanulók fejlesztéséhez.	3,2	15,3	41,2	40,3	100,0	1 234
A program különösen jól alkalmazható volt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez.	2,2	14,2	45,2	38,4	100,0	1 250

A feltett kérdés: A következőkben arra vonatkozó állításokat olvashat, hogy miképpen történt az itt vizsgált fejlesztés megvalósítása az Ön iskolájában, illetve a program hogyan hatott az iskolára. Kérjük, jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal.

45. táblázat

A különböző programok hatása iskolahasználókra a pedagógusok szerint

(az egyetértés mértéke négyfokú skálán)

		A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei	A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja	A program különösen jól alkalmazható volt a tehetséges tanulók fejlesztéséhez	A program különösen jól alkalmazható volt a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztéséhez
HEFOP 2.1 kóddal kezdődő program	Átlag	2,87	2,95	3,14	3,50
	N	183	185	182	191
	Szórás	0,60	0,73	0,83	0,58
HEFOP 3.1 kóddal kezdődő program	Átlag	2,75	3,00	3,18	3,13
	N	329	343	343	343
	Szórás	0,64	0,71	0,81	0,76
TÁMOP 3.1 kóddal kezdődő program	Átlag	2,67	2,82	3,21	3,07
	N	465	488	473	471
	Szórás	0,68	0,70	0,78	0,77
TÁMOP 3.2 kóddal kezdődő program	Átlag	3,50	3,50	3,50	4,00
	N	2	2	2	2
	Szórás	0,71	0,71	0,71	0,00
TÁMOP 3.3 kóddal kezdődő program	Átlag	2,98	2,92	2,99	3,44
	N	89	91	84	91
	Szórás	0,64	0,67	0,80	0,65
TÁMOP 3.4 kóddal kezdődő program	Átlag	2,87	3,08	3,79	3,00
	N	23	25	24	22
	Szórás	0,63	0,49	0,41	1,07
Egyéb TÁMOP program	Átlag	3,00	2,89	3,50	3,00
	N	13	18	18	16
	Szórás	0,58	0,68	0,62	1,03

Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP program	Átlag	2,81	3,00	3,61	3,33
	N	16	19	18	18
	Szórás	0,75	0,82	0,70	0,97
Összesen	Átlag	2,76	2,91	3,19	3,19
	N	1120	1171	1144	1154
	Szórás	0,66	0,71	0,80	0,76

Magyarázat: 1=Egyáltalán nem értek egyet, 4=Teljes mértékben egyetértek.

46. táblázat

A pedagógusok egyetértésének mértéke a program által támogatott módszerek és eszközök hosszabb távú működéséről

Állítások	Egyáltalán nem értek egyet (%)	Inkább nem értek egyet (%)	Inkább egyetértek (%)	Teljes mértékben egyetértek (%)	N
A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából	50,9	40,5	7,5	1,1	1 287
A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe	59,2	32,1	7,2	1,5	1 285
A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli	0,9	6,2	44,9	48,0	1 284
Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak	5,0	22,5	49,8	22,7	1 255
A pedagógusok munkájának értékelése során az iskolavezetés fontos szempontnak tekinti a pedagógiai módszereink folyamatos megújítását	2,0	6,1	43,5	48,4	1 289

47. táblázat

A kérdőív kitöltésekor a programba bevont évfolyamok megoszlása – pedagógus válaszok alapján

Évfolyamok	Az adott évfolyamon alkalmazza a programot (N)	Az adott évfolyamon alkalmazza a programot (%)	Az adott évfolyamon tanítók (N)	Az adott évfolyamon tanítók hány százaléka alkalmazza a programot ugyanazon évfolyamon (%)
1.	220	16,8	253	87,0
2.	170	12,9	210	81,0
3.	186	14,2	218	85,3
4.	260	19,8	305	85,3
5.	472	35,9	549	86,0
6.	461	35,1	531	86,8
7.	476	36,3	563	84,6
8.	470	35,8	567	82,9
9.	153	11,7	181	84,5
10.	136	10,4	170	80,0
11.	136	10,4	178	76,4
12.	117	8,9	184	63,6

A feltett kérdés 1 (2.,3. oszlop): Milyen évfolyamokon alkalmaz most (ebben a tanévben) olyan módszereket és/vagy eszközöket, amiket az itt vizsgált programban ismert meg? Kérjük, válasszon ki mindent, ami érvényes. A feltett kérdés 2 (4. oszlop): Mely évfolyamokon tanít ebben a tanévben?

48. táblázat

A tanulásszervezési munka eredményességének változása a program bevezetése előtt pedagógus válaszok szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján

A program bevezetése előtt a tanulásszervezési munka eredményessége		Jelölte (N)	Jelölte (%)	Összesen (N)
Javuló		112	57,1	191
Romló		1	0,5	191
Stagnáló		78	39,8	191

49. táblázat

Az iskolák eredményességének változása a program bevezetése előtt a vezetői válaszok szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján

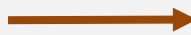
A program bevezetése előtt a tanulásszervezési munka eredményessége		Jelölte (N)	Jelölte (%)
Javuló		18	26,1
Romló		8	11,6
Stagnáló		43	62,3

50. táblázat

A tanulásszervezési munka eredményességének mozgása a program bevezetése után a pedagógusok válasza szerint, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján

A program bevezetése óta a tanulásszervezési munka eredményessége		Jelölte (N)	Jelölte (%)	Összesen (N)
Javuló		70	36,8	188
Romló		0	0,0	188
Stagnáló		21	11,1	188
Előbb stagnáló vagy stabil, majd javuló		35	18,4	188
Előbb stagnáló vagy stabil, majd romló		0	0,0	188
Előbb romló, majd stagnáló vagy stabil		0	0,0	188
Előbb javuló, majd romló		3	1,6	188
Előbb romló, majd javuló		5	2,6	188
Előbb javuló, majd stagnáló vagy stabil		54	28,4	188

51. táblázat
A pedagógusok tanulásszervezési munkájának eredményessége a program bevezetése után, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján

A program bevezetése óta a tanulásszervezési munka eredményessége		Jelölte (N)	Jelölte (%)
Javuló		23	33,8
Romló		1	1,5
Stagnáló		13	19,1
Előbb stagnáló vagy stabil, majd javuló		14	20,6
Előbb stagnáló vagy stabil, majd romló		1	1,5
Előbb romló, majd stagnáló vagy stabil		0	0,0
Előbb javuló, majd romló		0	0,0
Előbb romló, majd javuló		2	2,9
Előbb javuló, majd stagnáló vagy stabil		14	20,6

52. táblázat

A különböző programokban részt vevő pedagógusok és vezetők nyitottságának mértéke további fejlesztések megvalósítására (négyfokú skála átlagértékei)

		Pedagógus	Vezető
		Ha lehetőségem lenne rá, ismét belevágnék egy ilyen programba	Ha lehetőségem lenne rá, ismét belevágnék egy ilyen programba
HEFOP 2.1 kóddal kezdődő program	Átlag	3,14	3,44
	N	187	72
	Szórás	0,931	0,690
HEFOP 3.1 kóddal kezdődő program	Átlag	3,20	3,41
	N	332	140
	Szórás	0,888	0,768
TÁMOP 3.1 kóddal kezdődő program	Átlag	2,93	3,27
	N	473	194
	Szórás	1,023	0,802
TÁMOP 3.2 kóddal kezdődő program	Átlag	4,00	2,67
	N	3	3
	Szórás	0,000	1,528
TÁMOP 3.3 kóddal kezdődő program	Átlag	3,13	3,41
	N	87	32
	Szórás	0,833	0,665
TÁMOP 3.4 kóddal kezdődő program	Átlag	3,16	3,13
	N	25	8
	Szórás	1,028	1,126
Egyéb TÁMOP-program	Átlag	3,40	3,33
	N	15	12
	Szórás	0,828	0,985
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP-program	Átlag	3,63	3,79
	N	19	19
	Szórás	0,597	0,419
Összesen	Átlag	3,08	3,36
	N	1141	481
	Szórás	0,957	0,776

Magyarázat: 1=Egyáltalán nem értek egyet, 4=Teljes mértékben egyetértek.

53. táblázat

A fejlesztések, innovációk közti interakció, a kérdezőbiztosok által felvett szűkebb minta alapján

Állítások	Egyáltalán nem érték egyet (%)	Inkább nem érték egyet (%)	Inkább egyetérték (%)	Teljes mértékben egyetérték (%)	Összesen	
					%	N
A korábbi fejlesztési programok adminisztratív nehézségei miatt, az iskolavezető kollégáimmal tartottunk egy újabb program bevezetésétől.	16,8	34,8	34,8	13,6	100,0	66
Az itt vizsgált program kedvet hozott nekünk az újabb fejlesztések elindításához.	4,6	18,5	52,3	24,6	100,0	66

A feltett kérdés: Kérjük, jelölje meg, hogy a kapcsolódó alábbi állításokkal mennyire ért egyet.

54. táblázat

A NYIT és a külső együttműködést mérő változó alsó, középső és felső harmadába eső iskolák TMH értékei

„TAN”	„NETW”	Átlag	N
Alsó egyharmad	Alsó egyharmad	2,91	68
	Középső egyharmad	3,07	39
	Felső egyharmad	3,04	27
	Összesen	2,98	134
Középső egyharmad	Alsó egyharmad	3,22	40
	Középső egyharmad	3,32	49
	Felső egyharmad	3,35	40
	Összesen	3,30	129
Felső egyharmad	Alsó egyharmad	3,38	42
	Középső egyharmad	3,59	49
	Felső egyharmad	3,67	44
	Összesen	3,55	135
Összesen	Alsó egyharmad	3,13	150
	Középső egyharmad	3,35	137
	Felső egyharmad	3,40	111
	Összesen	3,28	398

55. táblázat

A tartós és mély hatást mérő összetett változók (TMH, TMH_P) átlagértéke a tudásintenzív jelleget leíró összetett változók értéke szerint az alsó és felső egyharmadba sorolt iskolák esetében

Tudásintenzív jelleget leíró összetett változók	Iskola szintű hatás (TMH)				Egyéni (pedagógus) szintű hatás (TMH_P)			
	Rangpozíció	A TMH értéke az alsó harmadban	A TMH értéke a felső harmadban	Eltérés (%)	Rangpozíció	A TMH_P értéke az alsó harmadban	A TMH_P értéke a felső harmadban	Eltérés (%)
Az iskola tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó vezetése (TVEZ)	1.	3,21 N: 181	3,85 N: 195	120,00	6.	3,58 N: 310	3,91 N: 316	109,13
Iskolán belüli tanári tanulás (TAN)	2.	2,98 N: 134	3,55 N: 135	118,98	1.	3,40 N: 284	4,03 N: 314	118,50
Horizontális együttműködés (HOR)	3.	3,07 N: 137	3,54 N: 136	115,26	2.	3,54 N: 302	4,00 N: 308	113,02

Megosztott vezetés (MVEZ)	4.	3,28 N: 178	3,68 N: 173	112,11	4.	3,54 N: 321	3,93 N: 306	110,81
Az iskola nyitottsága (NYIT)	5.	3,34 N: 186	3,70 N: 187	110,62	5.	3,56 N: 300	3,92 N: 363	110,03
Tanulást és tudásmegosztást támogató légkör (LGK)	6.	3,31 N: 174	3,65 N: 171	110,50	3.	3,49 N: 273	3,93 N: 335	112,40
Adatgazdagság és adatfeldolgozás (ADT)	7.	3,32 N: 185	3,62 N: 180	109,23	7.	3,65 N: 351	3,96 N: 327	108,42
Fejlesztési aktivitás (FJL)	8.	3,36 N: 171	3,62 N: 170	107,90	8.	3,68 N: 309	3,80 N: 322	103,19
A fentieket tartalmazó összesített változók								
Tudásintenzív jelleg 1 (ISKTUDINT1) (szűk értelmezés)	1.	3,21 N: 189	3,87 N: 189	120,54	1.	3,43 N: 297	4,06 N: 358	118,17
Tudásintenzív jelleg 2 (ISKTUDINT2) (tág értelmezés)	2.	3,20 N: 183	3,82 N: 187	119,32	2.	3,45 N: 283	4,06 N: 386	117,75

56. táblázat

A vezetői gondolkodást mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből

Vezető	Vezetőként nagyon fontosnak tartom, hogy megismerjük, kipróbáljuk mások „jó gyakorlatait”
	Vezetőként, nagyon fontosnak tartom, hogy szabad teret adjak a pedagógusok kreatív meglátásainak, innovatív ötleteinek
	A tanítás-nevelés olyan mesterség, amit nem jó, ha kívülállók próbálnak befolyásolni
	Az új tanítási módszerekkel, eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet
	A pedagógusok nálunk tényleges támogatást (pl. szakmai tanácsokat, munkaidő-kedvezményt) kapnak szakmai karrierjük megvalósításához
	Kérjük, rangsorolja, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezőknek mekkora szerepe van a pedagógus munka minőségének és eredményességének megítélésében. /A megszerzett tudás belső megosztása a többi pedagógussal
	Kérjük, rangsorolja, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezőknek mekkora szerepe van a pedagógus munka minőségének és eredményességének megítélésében. / Fejlesztési programokban, pedagógiai újításokban, innovációkban való részvétel
Pedagógus	A pedagógusok munkájának értékelése során az iskolavezetés fontos szempontnak tekinti a pedagógiai módszereink folyamatos megújítását

57. táblázat

A hatékony menedzsmentet mérő összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből

Vezető	A program elindításakor határidőket és felelősöket meghatározó saját megvalósítási tervet készítettünk
	A program megvalósításakor kiemelt célunk volt a teljes nevelőtestület bevonása, a megismert módszerek, eszközök iskolán belüli terjesztése
Pedagógus	A program bevezetések az iskolánkon belüli projektvezetés hatékonyan ösztönözte a programhoz kapcsolódó munkánkat
	A program bevezetések az iskolánkon belüli projektvezetés kiemelt figyelmet fordított javaslatainkra, innovatív ötleteinkre
	A program bevezetések az iskolán belüli projektvezetés folyamatosan visszajelzést adott a pedagógusoknak a projekt során elért eredményekről
	A program bevezetések az iskolán belüli projektvezetés megértette, hogy az új módszerek elsajátítása / az új eszközök alkalmazása időleges nehézségekkel jár
	Mennyire kapott érdemleges szakmai segítséget a program megvalósítása során az alábbiakban felsoroltaktól. /Az iskolánkon belüli projektvezetés (szakmai, módszerbeli segítség)

58. táblázat

Az iskolán belüli tanári tanulást mérő összetett változóhoz (TANUL) kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből

Vezető	A megbeszéléseinken sokszor mutatunk be újszerű tanulásszervezési, vagy egyéb szakmai lehetőségeket
	A mi iskolánkban a pedagógusok szívesen tanulnak új technikákat, próbálnak ki új eszközöket, fejlesztik készségeiket, korszerűsítik munkamódszereiket
	Az iskolánkban dolgozó pedagógusok nagy többsége határozottan magas teljesítményre törekszik
	A nevelőtestület körülbelül hány százaléka vett részt az elmúlt években a kötelezőnél több továbbképzésen?
Pedagógus	Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban/ Egyes tanulók egyéni tanulási problémáinak megvitatása
	Gyakran próbálok ki új eszközöket / tanulásszervezési módszereimet kisebb-nagyobb mértékben mindig változtatom
	Az új tanítási módszerekkel / eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet

59. táblázat

A légkör témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívből

Vezető	Iskolánkban a pedagógusok különösen megbecsülik azokat a kollégákat, akik tudásukat megosztják velük
	A mi iskolánkban a szakmai viták elősegítik a nevelőtestület szakmai fejlődését és nem károsítják az emberi kapcsolatokat
	A mi iskolánkban a nevelőtestület általában leinti azokat, akik valamilyen problémára újszerű megoldást javasolnak
	A mi iskolánkban különösen erős együttműködés jellemzi a pedagógusokat
	Kérjük, jelölje meg, hogy az önök iskolájában az alábbi tényezők mennyire akadályozzák jelenleg az eredményes pedagógiai munkát. / Nevelőtestületen belüli légkör, belső kommunikációs problémák
	Nehézségek és feszültségek nélkül meg tudjuk oldani, ha egy kollégát továbbképzés miatt helyettesíteni kell
Pedagógus	Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem
	A program megvalósítása során az alábbiak közül melyek okoztak Önnek problémát, illetve sikerült-e megoldani ezeket. / A nevelőtestület idegenkedése az alkalmazott eszközök, módszerek és a koncepció változásával szemben
	Általában sok segítséget kapok a felmerülő tanítási, tanulásszervezési feladataim, problémáim megoldásához kollégáimtól

60. táblázat

A vizsgált beavatkozások hatásának mértéke a tanítással töltött évek és az adott iskolában töltött évek függvényében

Hány éve dolgozik a jelenlegi iskolában	Tartós és mély hatás átlaga (egyéni)	N	Szórás	Hány éve tanít	Tartós és mély hatás átlaga (egyéni)	N	Szórás
1-10	3,72	211	1,06	1-10	3,47	87	1,08
11-20	3,84	385	1,1	11-20	3,82	266	1,11
21- 30	3,65	441	1,05	21- 30	3,75	510	1,09
31- 40	3,71	178	1,03	31- 40	3,7	357	1
Összesen	3,73	1215	1,07	Összesen	3,73	1220	1,07

61. táblázat
A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke (egyéni TMH_P átlag)
évfolyamok szerint

A programot ezen az évfolyamon alkalmazta	TMH_P Átlag	N	Szórás
1. évf.	3,70	203	1,04
2. évf.	3,86	158	1,02
3. évf.	3,98	169	0,98
4. évf.	3,95	245	1,02
5. évf.	4,27	447	0,90
6. évf.	4,32	438	0,90
7. évf.	4,27	452	0,90
8. évf.	4,27	445	0,92
9. évf.	3,79	145	0,97
10. évf.	3,93	124	0,96
11. évf.	3,79	126	0,98
12. évf.	3,77	109	0,93

62. táblázat
A vizsgált beavatkozások egyéni hatásának mértéke a tanított tárgyak szerint

Tárgy	TMH_P Átlag	N	Szórás
Hon- és népismeret	4,13	53	1,09
Földrajz	4,08	72	0,88
Biológia / Egészségtan	4,05	66	0,90
Történelem / Társadalmi és állampolgári ismeretek	4,04	160	1,02
Dráma	4,02	51	0,96
Kémia	4,01	72	1,03
Idegen nyelv	3,90	183	1,07
Filozófia	3,88	4	0,84
Fizika	3,87	80	0,82
Természetismeret	3,83	129	1,00
Informatika	3,78	120	1,22
Erkölcstan / Etika / Hittan	3,62	142	1,05
Matematika	3,61	516	1,01
Magyar nyelv és irodalom / Kommunikáció	3,58	548	1,03
Testnevelés / Tánc és mozgás	3,47	234	0,94
Technika / Életvitel és gyakorlat	3,44	275	1,00
Ének-zene	3,43	178	1,07
Rajz és művészettörténet / Vizuális kultúra	3,42	261	0,98
Környezetismeret	3,31	234	0,94
Átlagos tartós és mély hatás	3,73	1222	1,07

63. táblázat

A programba való bekapcsolódás legfontosabb motívuma és az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlag)

	TMH_P Átlag	N	Szórás
A program határozottan érdekelt, a saját kérésemre kerültem bele	3,87	535	1,03
A program különösebben nem érdekelt, de a környezetem meggyőzőtt, hogy vegyek részt benne	3,52	80	1,28
A programhoz vezetői döntés nyomán kapcsolódtam	3,61	565	1,05
Összesen	3,72	1180	1,06

64. táblázat

Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek jelenléte esetén

Motivációs elemek	TMH_P Átlaga				N	Szórás
	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Teljes mértékben egyetértek		
Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől	2,85	2,86	3,48	3,94	1211	1,07
Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetők lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák	2,89	2,99	3,54	4,01	1210	1,07
A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam	3,43	3,64	3,83	4,05	1156	1,07
A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat	3,62	3,66	3,81	4,18	1144	1,06
A program egyik legfontosabb hozadéka gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak	3,49	3,43	3,67	3,93	1163	1,07
Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem	3,30	3,60	3,80	4,22	1167	1,07
A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolódom a programba	3,36	3,67	3,94	4,30	1146	1,06

65. táblázat
Az egyéni szintű tartós és mély hatás mértéke különböző motivációs elemek erős jelenléte esetén

Motivációs elemek	Egyetért a kapcsolódó állítással	N
A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolódom a programba	4,12	488
Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem	4,01	678
A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat	4,00	286
A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam	3,94	590
A program egyik legfontosabb hozadékának gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak	3,8	950
Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák	3,78	1143
Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől	3,71	1171

66. táblázat
A projektmódszer és a témahét jelenlegi alkalmazása a pedagógusok megelőző tanulószervezési gyakorlatának függvényében

Korábban alkalmazott technikák	Jelenleg használja a projekt-módszert, témahetet	Jelenleg nem használja a projekt-módszert, témahetet	N
Frontális osztálymunka	71,9	28,1	192
2-6 főből álló tanulópárokban/tanulócsoportokban történő információfeldolgozási technikák	80,3	19,7	310
Nevesített kooperatív technikák (pl. mozaik, többen a táblánál, diákkvartett, ellenőrzés párban)	65,5	33,3	264

67. táblázat

A tartós és mély hatás (TMH_P átlag) a programba való kapcsolódás legfőbb ösztönzői szerint az alacsony és magas tudásintenzív szervezetekben

	TMH_P Átlag Teljes minta			TMH_P Átlag Magas TI			TMH_P Átlag Alacsony TI		
	TMH_P Átlag Teljes minta	N	Szórás	TMH_P Átlag Magas TI	N	Szórás	TMH_P Átlag Alacsony TI	N	Szórás
A programba való bekapcsolódás legfontosabb motívuma									
A program határozottan érdekelt, a saját kérésemre kerültem bele	3,87	535	1,03	4,14	193	0,97	3,58	124	0,95
A program különösebben nem érdekelt, de a környezetem meggyőzött, hogy vegyek részt benne	3,52	80	1,28	3,87	19	0,98	3,58	22	1,07
A programhoz vezetői döntés nyomán kapcsolódtam	3,61	565	1,05	3,98	154	1,04	3,32	132	0,96
Összesen	3,72	1180	1,06	4,06	366	1,00	3,45	278	0,97

Kérdés: Itt a programba való bekapcsolódását leginkább meghatározó tényezőre kérdezzük rá. Kérjük válassza

Kérdés: Itt a programba való bekapcsolódását leginkább meghatározó tényezőre kérdezzük rá. Kérjük válassza ki és jelölje meg azt a megállapítást, amely leginkább közel áll az Ön esetéhez. Kérjük, válasszon egyet az alábbiak közül.

68. táblázat

A tartós és mély hatás mértéke (egyéni TMH_P átlaga) a motivációs elemek függvényében alacsony tudásintenzív szervezetekben

Motivációs elemek	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyérték	Teljes mértékben egyérték	N	Szórás
Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől	2,22	2,69	3,40	3,60	280	0,99
Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák	-	2,97	3,36	3,67	278	1,00
A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam	3,19	3,45	3,61	3,24	267	0,99
A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat	3,30	3,59	3,58	3,37	266	0,97
A program egyik legfontosabb hozadéka gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak	3,10	3,32	3,44	3,66	270	1,00
Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem	3,07	3,47	3,59	3,66	270	0,98

69. táblázat

Az egyéni szintű tartós és mély hatás mutató (TMH_P) átlaga a motivációs elemek függvényében magas tudásintenzív szervezetekben

Motivációs elemek	Egyáltalán nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Teljes mértékben egyetérték	N	Szórás
Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől	3,59	3,23	3,89	4,16	384	1,00
Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetők lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák	3,20	3,56	3,83	4,26	385	1,00
A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam	3,94	3,92	4,06	4,44	374	1,00
A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat	4,01	3,90	4,16	4,46	373	1,00
A program egyik legfontosabb hozadéka, hogy gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak	4,22	3,72	3,93	4,29	370	0,98
Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem	3,69	3,94	4,03	4,51	377	1,01
A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolódom a programba	3,92	3,91	4,11	4,55	374	1,00

70. táblázat

A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projekt módszer, témahét jelenlegi alkalmazása magas tudásintenzív szervezetekben

Korábban alkalmazott módszerek	Jelenleg használja a projekt módszert-témahétet (%)	Jelenleg nem használja a projekt-módszert- témahétet (%)	N
Frontális osztálymunka	81,13	18,87	53
Páros, csoportos munka	80,00	20,00	130
Nevesített kooperatív technikák	77,46	22,54	71

71. táblázat

A pedagógusok megelőző gyakorlata és a projekt módszer, témahét jelenlegi alkalmazása alacsony tudásintenzív szervezetekben (43. ábra adattáblája)

Korábban alkalmazott módszerek	Jelenleg használja a projekt módszert- témahétet (%)	Jelenleg nem használja a projekt-módszert- témahétet (%)	N
Frontális osztálymunka	67,92	32,08	53
Páros, csoportos munka	78,69	21,31	61
Nevesített kooperatív technikák	58,82	41,18	68

72. táblázat

A kollégák tanítása témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a pedagógus kérdőívből

Pedagógus	Gyakran előfordult, hogy (iskolán belüli, vagy más intézményben dolgozó) kollégáimnak én tanítottam a megismert új módszereket, mutattam be az új eszközöket
	Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Bemutatóóra tartása kollégák számára
	Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / A program eredményeinek bemutatása szakmai programokon, konferencián

73. táblázat

A horizontális együttműködés témakörére létrehozott összetett változóhoz kapcsolódó elemek a vezetői és a pedagógus kérdőívől

Vezető	Kérjük, az alábbi 5-ös skálán értékelje, mennyire kapott érdemleges szakmai segítséget a program megvalósítása során az alábbiakban felsoroltaktól. / A hozzám hasonló helyzetben lévő kollégák
	Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiakban felsoroltak közül melyek segítettek jelentős mértékben a program megvalósításának vezetésében, illetve koordinálásában. / Iskolán belüli munkatársaim (beosztott pedagógusok és/vagy középvezető kollégák) szakmai tanácsai
	Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiakban felsoroltak közül melyek segítettek jelentős mértékben a program megvalósításának vezetésében, illetve koordinálásában. / A hozzám hasonló helyzetben lévő vezető kollégáktól kapott segítség
Pedagógus	Gyakran előfordult, hogy (iskolán belüli, vagy más intézményben dolgozó) kollégáimnak én tanítottam a megismert új módszereket, mutattam be az új eszközöket
	Voltak más iskolák, amelyekkel a program megvalósításával kapcsolatos kérdéseinkről együtt tudtunk gondolkodni
	A kollégákkal való együttműködés (pl. közös projektek megvalósítása, tantárgyközi kapcsolatok keresése) már a program bevezetése előtt is jellemezte a munkámat
	Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Bemutatóóra tartása kollégák számára

Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / A program eredményeinek bemutatása szakmai programokon, konferencián
Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Hospitálás, bemutatóóra látogatása
Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Műhelymunka, workshop
Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Olyan értekezlet, ahol az itt vizsgált programról is szó volt
Kérjük, jelölje, hogy a program bevezetése első két évében milyen gyakorisággal vett részt az alábbi együttműködési formákban a program megvalósításával kapcsolatban! / Spontán tapasztalatcsere, kollégákkal folytatott informális beszélgetések

74. táblázat

Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga (TMH_P Átlag) a főbb programtípusok szerint

Programok	TMH_P Átlag	N	Szórás
TÁMOP Esély-egyenlőség	3,82	108	0,92
HEFOP Kompetencia	3,76	326	1,09
HEFOP Esély-egyenlőség	3,73	181	1,10
TÁMOP Kompetencia	3,68	476	1,10
Összesen	3,73	1091	1,08

75. táblázat

Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programok szerint

Program	TMH_P Átlag	N	Szórás
TÁMOP 3.2.11	4,51	2	0,72
HEFOP 2.1.4	4,33	3	0,91
HEFOP 2.1.8	4,02	24	0,95
HEFOP 2.1.5	3,98	80	0,98
TÁMOP 3.4.2	3,94	5	0,85
TÁMOP 3.4.4	3,92	5	0,91
Egyéb TÁMOP program	3,86	16	1,06
TÁMOP 3.4.3	3,85	11	0,76
Pedagógiai fejlesztéssel járó TIOP program	3,81	17	1,06
TÁMOP 3.3.2	3,81	86	0,96
HEFOP 3.1.2	3,76	74	1,01
HEFOP 3.1.3	3,76	248	1,12
HEFOP 3.1.4	3,72	4	0,70
TÁMOP 3.1.4	3,68	476	1,10
TÁMOP 3.1.6	3,60	1	-
HEFOP 2.1.2	3,57	22	1,35
HEFOP 2.1.6	3,25	52	1,09
Összesen	3,73	1126	1,08

76. táblázat
Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programterületek szerint

Program terület	TMH_P Átlag	N	Szórás
Idegennyelv területen alkalmazta (KOMP)	3,96	127	1,15
Szociális kompetenciák területen alkalmazta (KOMP)	3,95	262	1,04
HH területen alkalmazta (INTEG)	3,92	263	1,03
SNI területen alkalmazta (INTEG)	3,88	191	1,10
Matematika területen alkalmazta (KOMP)	3,71	388	1,06
Szövegértés-szövegalkotás területen alkalmazta (KOMP)	3,71	494	1,04

77. táblázat
Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a vizsgált programtípusok szerint

Programok típusa	TMH_P	N	Szórás
Illeszkedés volt a tanórák szokásos rendjéhez	3,75	997	1,05
Kereszttantervi megoldásokat kellett alkalmazni	3,93	155	1,02
A tanulásszervezési eljárások elsősorban tanórán kívüli tevékenységekre épültek	3,79	166	1,09

78. táblázat
Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga a továbbképzések hasznosulása szerint

Tovább-képzések (1: nem kapott érdemleges segítséget, 5: komoly segítséget kapott)	TMH_P	N	Szórás
1	2,90	22	0,78
2	3,29	81	1,04
3	3,38	256	1,06
4	3,72	479	1,05
5	4,12	381	0,99
Összesen	3,73	1219	1,07

79. táblázat
Az egyéni szintű tartós és mély hatás átlaga az iskola által felkért külső szakértőktől
való segítség hasznosulása szerint

Erre a célra az iskola által felkért külső szakértőktől kapott segítség hasznosulása	A TMP_P átlaga	N	Szórás
1 (Egyáltalán nem kapott érdemleges segítséget)	3,21	54	1,06
2	3,44	45	1,00
3	3,44	82	0,79
4	3,58	70	1,13
5 (Komoly segítséget kapott)	3,73	24	1,04
Összesen	3,46	275	1,00

a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához

I. A doktori értekezés adatai

A szerző neve: Fazekas Ágnes

MTMT-azonosító: 10037881

A doktori értekezés címe és alcíme: Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai

DOI-azonosító⁸⁹: 10.15476/ELTE.2018.211

A doktori iskola neve: ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

A doktori iskolán belüli doktori program neve: Tanulás-tanítás Program

A témavezető neve és tudományos fokozata: Prof. Dr. Halász Gábor

A témavezető munkahelye: ELTE PPK

II. Nyilatkozatok

1. A doktori értekezés szerzőjeként⁹⁰

a) hozzájárok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola hivatalának ügyintézőjét Barna Ildikót, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁹¹

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;⁹²

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.⁹³

2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy

a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.

Kelt: 2018. 11. 15.

a doktori értekezés szerzőjének aláírása

⁸⁸ Beiktatta az Egyetemi Doktori Szabályzat módosításáról szóló CXXXIX/2014. (VI. 30.) Szen. sz. határozat. Hatályos: 2014. VII.1. napjától.

⁸⁹ A kari hivatal ügyintézője tölti ki.

⁹⁰ A megfelelő szöveg aláhúzandó.

⁹¹ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell adni a tudományági doktori tanácshoz a szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentést tanúsító okiratot és a nyilvánosságra hozatal elhalasztása iránti kérelmet.

⁹² A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a minősített adatra vonatkozó közokiratot.

⁹³ A doktori értekezés benyújtásával egyidejűleg be kell nyújtani a mű kiadásáról szóló kiadói szerződést.