

Becze Orsolya

A külső vezérlésű innovációs kezdeményezések szerepe a közoktatás reformjában

Az oktatás átszervezése újra az oktatáspolitikai alkotás fókuszába került, új igényeket, követelményeket támasztva az oktatás szereplőivel szemben. Az oktatási rendszer „megújításához”, bármilyen oktatáspolitikai stratégiát is kövessen a kormány, eszközökre, lehetséges referenciákra – oktatási programcsomagokra, szervezeti működési mintákra, jó gyakorlatokra – van szükség, amely megfelelő fogódzókat biztosít a közpolitikai tervezés számára. Ezért, ahhoz, hogy kívánatos nevelési célok fogalmazódjanak meg, nem hagyhatjuk figyelmen kívül az elmúlt évtizedek oktatáspolitikája által elindított modernizációs hullámot, amelyet egyik oldalon a reformparadigma, másik oldalon – mintegy az előző ellensúlyozásaképpen – az intézményi szakmai autonómia bázisára épülő, alternatív pedagógia jegyei dominálnak. Ugyanakkor létezett egy specifikus válfaja is, melynek alapvető jellegzetessége volt, hogy nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódott, hanem az alrendszer keretein kívüli intézmény szervezte, szponzorálta és irányította. Ezért még mielőtt lenulláznánk az évtizedek óta építkező decentralizált rendszert, tekintsük át, mi az amivel jelenleg rendelkezünk, és melyek azok a kezdeményezések, innovációs folyamatok, tartalmak, amelyek hatással voltak az oktatási rendszerre és amelyek adott esetben centralitás kompatibilisek (BECZE, 2010).

BEVEZETŐ

Aki valamennyire is elmélyedt a magyar iskolarendszer szerkezeti problémáinak elemzésében, tudja, hogy immár több mint három évtizede zajlik a magyar oktatási rendszer modernizációja. Báthory Zoltán elnevezésével élve, ez a „maratoni reform” tulajdonképpen már a hetvenes években elkezdődött, három nagy reformeszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – állította pályára (BÁTHORY 2001). Hivatalos iránya a Gázsó Ferenc nevével fémjelzett 1985-ös oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban öltött testet. Ideológiai alapjait a Mihály Ottó, Szebenyi Péter, Vajó Péter (OPI közoktatás-fejlesztési koncepciója 1983) nevével jelzett szakmai koncepció teremtette meg.

Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás gyakorlatba való átültetése olyan viszonyrendszert feltételezett, amely az „alulról” jövő kezdeményezéseket állította előtérbe, a „csinálva tanulás” mintáját kényszerítve az oktatás összes szereplőjére: pedagógusokra, iskolaigazgatókra, önkormányzati emberekre és oktatáspolitikusokra,

mindazokra, akik érzékenyek voltak az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeztek.

Ezt a paradigmaváltást, a befogadásra törekvő oktatásról az alkotó oktatásra való áttérést kísérte az állami innovációs oktatáspolitikáé, amely folyamatosan próbálta megújítani az oktatási-nevelési technikákat, és igyekezett azokat az intézmények rendelkezésére bocsátani. Mivel kész, azonnali megoldások nem voltak, az oktatás innovációs eszközrendszerének a létrehozása és működtetése a reformerek számára a kísérletezés és a versenyes időszakát jelentette. Az oktatásfejlesztők rákényszerültek arra, hogy kísérletezzenek. Az új tartalmak és módszerek megjelenését azonban csak ritkán követte hosszú távon is fenntartható, széles körű társadalmi és politikai konszenzus. Innovációs szempontból sok esetben hatékonyabbnak mutatkozott a máshol már kipróbált és bevált megoldások adaptációja (pl. reformpedagógiai hagyomány). Ezek hatására a régi oktatási intézményrendszer fokozatosan átértelmeződött, újjászerveződött, és rövid távon alkalmazkodott a nemzetközi irányvonalakhoz, ezzel mintegy innovatív jellegű intézményi formákat hozva létre. A bizonyítottan eredményes alternatívák felkutatása és kiaknázása azonban nem zárta ki a további kísérletezés lehetőségét. Ennek fényében egyesek az iskola mint intézményrendszer radikális újjászervezésében, mások pedig, a máshol már jól bevált intézményi megoldások meghonosításában gondolkodtak (HORN 1995). A szakértők vélekedése szerint haszontalan összehasonlítani a kétfajta kezdeményezést (HALÁSZ 2001, BÁTHORY 2001): a közoktatás átalakulási folyamatában mindkét innovációs politika ugyanabba az irányba hat, összekapcsolásuk pedig hasznos eszközökkel szolgál az oktatási rendszerek expanziójának megértéséhez.

Összegezve a fentieket, az oktatási rendszer innovációs folyamatainak két eltérő típusa látszik körvonalazódni. Egyfelől az olyan belső innovációk, reformkoncepciók, amelyek az állampedagógiai újítások rendszerébe ágyazódnak, s mint olyan, rendszerint kötelező érvényűek (kötelező új tanterv stb.). A hazai oktatási rendszerben az innovációnak ez a típusa a domináns. Másik iránya az intézményi szakmai autonómia bázisára, az intézmények meglévő erőforrásaira és kifejezetten a tanárok kezdeményezésére épülő innováció. Ennek eredményeként jöttek létre az *alternatív kísérleti iskolák*, amelyek a közoktatás különböző pontjain szerveződtek, különböző feladatokkal. Voltak köztük olyan intézmények, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására jöttek létre, voltak olyanok, amelyek kifejezetten az elitképzésre szerveződtek, és olyanok is, amelyek valamely reformpedagógiai irányzathoz kapcsolódva fogalmazták meg saját iskolakoncepciójukat.

Mindezek mellett a rendszer szerves önfejlődése teret adott olyan innovációs kezdeményezéseknek is, amelyek nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódva szerveződtek, hanem amelyeket elsősorban az alrendszer keretein kívüli intézmény segített, szervezett, szponzorált és irányított. Az innovációnak ez a típusa az államszocializmus éveiben egészen a rendszerváltásig, gyakorlatilag ismeretlen volt. Ismert volt viszont a Soros Alapítvány magyarországi jelenléte, amely olyan programokat és személyeket volt hivatott segíteni, akik az akkori rendszerrel szemben állva, annak kereteit feszegetve vállaltak részt egy nyitott gondolkodású, alulról építkező, demokratikus társadalom kiala-

kításában (BALÁZS 1999). A rendszerváltást követően a támogatás alapelvei immár nyíltan találkozhattak a megalakult új kormányzatok demokratizálási törekvéseivel. Így az 1991 után szervezetileg is önálló keretek között működő magyarországi Soros Alapítvány egyre aktívabban kapcsolódott be a társadalmi folyamatok alakításába, és vált a társadalmi innováció legnagyobb „külső” intézményrendszerévé. Vezető „innovátorként” az intézményi szintű fejlesztéseken túl az alapítvány úttörő szerepet vállalt abban, hogy az ország elgondolkodjon a közoktatás egyik legsúlyosabb kérdésének, a közoktatás-fejlesztésben az esélyegyenlőség és az egyenlő hozzáférés biztosításának megoldási lehetőségein.

Jelen kutatás célja, hogy – a vázolt törekvésekkel a háttérben – megvizsgálja a Soros Alapítvány egyik, a hazai oktatási rendszerben a kilencvenes évek közepén érvényre jutott, innovációs reformpedagógiai kezdeményezését: a Lépésről lépésre (Step by Step) programot, amely fenntartható módon hivatott biztosítani a hátrányos helyzetből induló, kudarcokat elszenvedett tanulók felzárkóztatását. További cél, hogy ehhez kapcsolódóan, empirikusan ellenőrizzük egyfelől, hogy ez a kívülről vezérelt, külső megrendelő követelményeihez és elképzeléseihez igazodó újító kezdeményezés mennyiben tekinthető innovációnak, azaz mennyire felel meg azoknak a szempontoknak, melyek általában a társadalmi és gazdasági innovációkat jellemzik, másfelől pedig, hogy pedagógiai és tágabb értelemben vett társadalmi hatásai tetten érhetők-e az oktatási rendszeren belül, vagy sajátos, kívülről szerveződő jellegénél fogva hatástalan, marginális maradt, esetleg elsorvadt.

ELMÉLETI KERETEK

Az innováció fogalmára ez idáig számos, egymástól többé-kevésbé eltérő meghatározás született. Hagyományosan az innovációt az új technika első sikeres alkalmazásaként határozzák meg, amely a technikafejlődési folyamatban résztvevők cselekvéseinek és interakcióinak az eredménye. Mivel néhány innováció jobban beleillik a már létező technikai rendszerbe, míg mások radikálisan különböznek tőlük, ezért az innovációk taxonómiája javasolt. Induljunk ki a vizsgálathoz J. A. Schumpeter (1934) meghatározásából az innovációról, aki az innováció fogalmának használatakor olyan új dolgokról, jelenségekről beszél, amelyek valamilyen vonatkozásban eltérnek attól, amelyek használatához hozzászoktunk. Felfogásában mást, vagy ugyanazt más módon előállítani annyit tesz, mint a meglévő dolgokat és erőforrásokat más-képpen kombinálni. Általános esetben az új kombinációk a régi kombinációktól vonják el a számukra szükséges „termelési eszközöket” (SCHUMPETER 1934). Az azonban nem tisztázott, hogy az új kombinációk alatt az új jelenség első megjelenését vagy annak uralkodóvá válását vagy mindkettőt érti. Innovációértelmezéséből mindössze annyit tudhatunk meg erre vonatkozóan, hogy az új kombináció gyakorlati megvalósítása egy körfolyamatot ír le annak létrejöttétől – a növekvő, érett és hanyatló életszakaszon keresztül – eltűnéséig (SCHUMPETER 1934).

Az említett fogalmi tisztázatlanság mentén a Schumpeter utáni szakirodalom az innováció fogalmát kétféle értelemben használja: egyrészt egy ötlet első gyakorlati alkalmazását nevezik innovációnak; másrészt, szélesebb értelemben, az újítás folyamatának valamennyi lényeges aspektusát és fázisát értik rajta, egy új ötlet megfogalmazásától/felfedezésétől

egészen annak általános elfogadásáig, és konkrét társadalmi-gazdasági hatóerővé válásáig (KOVÁCS 2004, 53). Az innováció kétféle felfogása közötti látszólagos ellentmondás feloldható, ha tudatosítjuk, hogy a két esetben az elemzés tárgya eltérő: az egyik esetben az innováció jelenségével van dolgunk, a másikban pedig az innováció folyamatával.

Jelen kutatás az innováció folyamatjellegét hangsúlyozó megközelítést alkalmazza munkadefinícióként az elemzés során, csatlakozva azokhoz a teoretikusokhoz (FARKAS 1974, SZÁNTÓ 1983, HAVAS 1998, GRÜBLER 1998, RUTTAN 2001, ROGERS 2003), akik a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió (az innováció széles körű elterjedése) egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, amely a tanulás különböző formáit is tartalmazza, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása, s ezáltal kivitelezhetőségének első bemutatása,¹ míg a diffúzió egy innováció széles körű és sokrétű alkalmazása az adott társadalmi-gazdasági rendszerben (HAVAS 1998; GRÜBLER 1998; RUTTAN 2001).²

A fenti definíció alapján vizsgálatunk tárgyát – a Soros Alapítvány újjító jellegű kezdeményezését, a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai program magyarországi „karrierjét” (terjedését) mint jelenséget – először egyféle fogalmi ellenőrzésnek vetjük alá: arra kérdezünk rá, hogy az említett dimenziók mentén ez a jelenség innovációnak tekinthető-e, taxonómiailag fedie azokat a jelentéstartalmakat, amelyeket az említett szerzők általában az innovációs folyamat jellemzőinek tartanak.

A schumpeteri alapokhoz visszakanyarodva az innováció, illetőleg az új kombinációk megvalósításának egyik feltétele, a termelési eszközök fölötti rendelkezés (SCHUMPETER 1934). Schumpeter szerint ez rendszerint nem jelent problémát, mert a meglévő „üzemeknek” megvannak a szükséges termelési eszközei. Az általunk vizsgált jelenségre vonatkoztatva, az oktatási intézmények javarészt rendelkeznek már az alkalmazáshoz szükséges alap-infrastruktúrával, a tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló eszközök egy részével, sőt – a humán erőforrások szintjén – helyenként az alternatív oktatási programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos korábbi tapasztalatokkal is. Tovább lépve: Schumpeter szerint akkor sincs probléma az új kombinációk alkalmazásával, ha a megvalósító nem rendelkezik a megvalósításhoz szükséges termelési eszközökkel, de tőke ellenében meg tudja szerezni őket. A mi esetünkben a programot alkalmazni kívánó pedagógusok kezdetben például nem rendelkeznek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek a program

1 Ezt a definíciót a legtalálhatóbban talán Downs és Mohr fogalmazza meg: „az innováció bármely olyan eszköz, rendszer, folyamat, probléma, program, termék vagy szolgáltatás adaptációja, amely új a szervezet számára” (DOWNS and MOHR 1979, 701.).

2 Az innovációs folyamat felosztása az invenció, innováció és diffúzió szakaszaira ugyan már Schumpeter munkáiban is megtalálható, ő viszont az innovációs folyamat másik két fázisával szemben az innováció aktusának jóval nagyobb szerepet tulajdonít. Mindezek mellett Schumpeter az innovációs folyamat öt alapesetét különbözteti meg: új javaknak vagy egyes javak új minőségbeli előállítását; új termelési eljárás bevezetését; új piacok megnyitását; új beszerzési források meghódítását; új szervezetek létrehozását vagy megszüntetését. Ezt a szerző úgy magyarázza, hogy egy sikeres innováció megvalósítása rendszerint együtt jár új berendezések létrehozásával (az innováció materiális megtestesülése), új szervezetek létrehozásával (az innováció intézményi megtestesülése) és új vállalkozói csoportok gazdasági és társadalmi vezető szerepre emelkedésével (SCHUMPETER 1980, 111).

bevezetését sikerre vihetnék, de ezeket továbbképzés útján elsajátíthatják, ennek finanszírozása pályázati úton, állami normatív támogatások révén megvalósítható.

Schumpeter innovációelméletében arra is kitér, hogy egy új kombinációnak az elfogadása és alkalmazása milyen többletáldozatot és erőfeszítést követelhet a potenciális alkalmazóktól. Ez abból fakad, hogy minden korábban már megszerzett megismerési és magatartási szokás szilárdan rögzül az egyénben, és a rutinton való túllépés nehézségeket jelent: új mozzanatok, ismeretek elsajátítását foglalja magában, hiányoznak a döntéseket és a magatartást irányító adottságok és szabályok, amelyeket a megszokott keretek között pontosan ismert. Az új cselekvésbe azonban sokkal több tudatos elemet kell vinni mint a megszokottba, ez pedig szükségképpen számos hibaforrással terhelt (SCHUMPETER 1934). Az iskolai innovációk területén hasonló nehézségek merülhetnek fel: ahhoz, hogy a pedagógus szakítson a hagyományos oktatási módszerekkel, és áttérjen egy személyközpontú gyakorlatra, mindenekelőtt erőteljesebb adaptív viszonyulásra van szükség, ez pedig intenzívebb és tudatosabb pedagógiai munkát, komoly szellemi és helyenként dologi ráfordítást is igényel. Schumpeter kettéválasztja a nehézségek természetét, és azt mondja, hogy az új kombinációk alkalmazásakor fellépő problémák egyfelől a potenciális alkalmazók feladatában rejlenek, másfelől pedig a magatartásból erednek. Véleménye szerint nemcsak tárgyilag nehezebb valami mást, újat tenni a megszokott, kipróbált helyett, hanem maga az egyén is ellenszegül az újnak, még akkor is, ha nincsenek tárgyi nehézségei. Ebből következően erős elkötelezettségre van szükség ahhoz, hogy a mindennapi munka és gondok között teret és időt szakítson az egyén az új kombináció elképzelésére, kidolgozására, és reális lehetőséget lásson abban (SCHUMPETER 1934). Másrésztől – az oktatási innováció folyamatjellegét tekintve – ahhoz, hogy a program bevezetését követően kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen a tantestületen belül, és/vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése, koordinálása és vezetése szükséges, ez pedig újabb anyagi és szellemi erőfeszítést kíván tanártól, diáktól és az iskola egészétől egyaránt. Egy harmadik típusú akadályra is felhívja a figyelmet Schumpeter, mégpedig a társadalmi környezet ellenállására azokkal szemben, akik új megoldásokkal próbálkoznak. Az, hogy egy társadalmi közösség egy-egy tagjának eltérő magatartását milyen mértékben helytelenítik, attól függ, hogy az adott társadalmi közösségben megszokott-e az ilyen magatartás, vagy sem (SCHUMPETER 1934). Az újítások befogadása tehát utat nyithat további, későbbi innovációk elterjedésének.

Végül Schumpeter arra a következtetésre jut, hogy az innovációs folyamaton belül is szükség van vezetésre, koordinációra. A legtöbb ember tisztában van azzal, hogy mit kell tennie, mégis azt kívánja, hogy valaki mondja meg, irányítsa és szervezze ezt a tevékenységet. Ez a vezetői funkció azonban nem azonos az innovátori funkcióval, az utóbbi a kínálkozó lehetőséget ragadja meg, ő „vezeti” új pályákra a termelési eszközöket (SCHUMPETER 1934). A hagyományos értelemben vett „vezetők” ezzel szemben inkább tekintélyük, személyiségük súlya révén töltik be funkciójukat: a vizsgált kontextusban például szükség van az intézményvezető támogató hozzáállására ahhoz, hogy egy oktatási intézmény működési rendjébe beillesse a programot. Nagyon gyakran az ellenállás ennek a csoportnak az oldaláról mutatkozik meg, a pozíciójukat ugyanis ők érzik a leginkább veszélyeztetettnek.

Schumpeter az innovációkat a gazdaság és a társadalmi rendszerek hajtóerejének tekintette, noha nem tanulmányozta ezek fejlődését. Ezen a ponton elmélete továbbgondolást igényel. Egyik elterjedt kritika, hogy innovációs elméletének *lineáris modellje* (invenció – innováció – diffúzió) nem ad objektív képet az innovációs folyamat menetéről, amelyben igen nagy szerepet játszanak olyan jellemzők is, mint például a fejlesztés, tökéletesítés, a diffúzió kiemelt szerepe az innovációs folyamaton belül. Egy találmány vagy ötlet bevezetését gyakran jelentős fejlesztési folyamat előzi meg, majd az első bevezetést követően kiegészítések, javítások, tökéletesítések és módosítások sorozata követ odáig, míg többé-kevésbé végleges formájukat elnyerve, általánosabban is alkalmazhatóvá, eladhatóvá válnak (HAVAS 1998, GRÜBLER 1998). Kline és Rosenberg (1986) az általuk kidolgozott, úgynevezett láncszem modellben az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolások szerepét hangsúlyozzák. Az innováció nem egyszeri befejezett esemény, hanem egy szinte végtelen folyamat, amelynek során a visszajelzések hatására állandóan változik a szóban forgó termék/eljárás. Ebben a felfogásban az innováció után előálló tanulási folyamatok vezetnek a technika javulásaihoz és optimalizálásaihoz. Tételének támogatására Rosenberg bevezette a *learning-by-doing* (csinálva tanulni) fogalmát és a *learning-by-using* (alkalmazás közben tanulni) diffúzió orientált fogalmát, és hangsúlyozta a komplementáris tudás jelentőségét a fejlesztési pályákban (ROSENBERG 1976, 1982). Vizsgálatunk tárgyához kapcsolódva példaként említhetjük, hogy mivel egy nemzetközi pedagógiai innovációs folyamatról van szó, a Lépésről lépésre program intézményi implementációja szükségszerűen igényli a módszerek adaptációját és továbbfejlesztését, a pedagógiai eszköz- és feltételrendszer korrekcióját az egyes intézmények helyi sajátosságainak és igényeinek megfelelően. Ugyanakkor minél több használója van a programnak, annál valószínűbb, hogy a potenciális alkalmazók hasznot húznak mások tapasztalataiból és fejlesztési tevékenységeiből.

Továbbá az is előfordulhat, hogy az „innovációs lánc” különböző szakaszai nem feltétlenül követik egymást sorrendben, az innováció nem mindig a tudományos ötlettel, hanem valamely ipari/szervezeti szükséglet megfogalmazásával kezdődik (FARKAS 1974). A vizsgált helyzetre alkalmazva, azt mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer megújulása a pedagógusok, intézményvezetők autonómiatörekvéseiből származtatható.

Más innovációs felfogások, melyek hasonlóképpen túllépnek a lineáris modelleken, az innováció mellett a diffúzió társadalmi és gazdasági fontosságát hangsúlyozzák, és, Schumpeterrel ellentétben, az innovációs folyamatban a diffúzió szerepét tartják meghatározónak (Rogers 1962/2003, Coleman, Katz és Menzel 1967, Barnett 1953, Brown 1981, Mansfield 1961, Mahajan és Muller 1979). A diffúzióelmélet ugyanis lehetőséget kínál a társadalmi változások, az innovációk elterjedésének pontosabb modellálására. Az innováció fogalmának ezt a fajta konceptualizálását leginkább Rogers innovációelmélete foglalja egységes keretbe. Rogers értelmezésében az innováció döntési folyamat, az a folyamat, amelyet az egyén (vagy más döntéshozó aktor) bejár az innovációtól szerzett első információtól az attitűdformáláson át az elfogadó vagy elutasító döntésig, az új gondolat alkalmazásáig, és ezen döntés megerősítéséig, terjedése pedig a társadalmi szereplők kontextusba ágyazott döntésének függvénye. Az innováció társadalmi alkalmazása és elterjedése alapvetően a társadalomban

végbemenő szelekciós folyamatoktól függ: attól, hogy miként tudja módosítani egy újító a társadalmi környezetet, hogy azt nyitottá tegye az innováció befogadására, és hogyan észleli a társadalmi környezet (vagyis a potenciális felhasználók és egyéb gazdasági-társadalmi szereplők, akikre hatással lehet az innováció) az innováció hasznosságát és relatív előnyeit; értékeli-e, támogatja-e, megpróbálja-e megakadályozni az innováció széles körű elterjedését, vagy éppen semleges marad. A rogersi értelmezés szerint, az innováció elfogadásának esélyeit egyrészt az határozza meg, hogy bevezetése a potenciális alkalmazók szempontjából milyen relatív előnyökkel jár, továbbá, hogy összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technológiai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, valamint azzal, hogy mennyire elégedett a döntéshozó az általa aktuálisan alkalmazott technikai-intézményi eljárások működésével. Ez azt jelenti, hogy egy innováció elfogadása vagy elutasítása nem kizárólag saját minőségétől és teljesítményétől függ, hanem az olyan alternatív megoldások teljesítményének értékelésétől is, amelyekhez hasonlítják. Az innováció elfogadásának további feltétele a megismerhetőség és a kiszámíthatóság kielégítő szintje, tehát hogy mennyire kalkulálhatók előre az újítás várható következményei, és hogy az innováció működését, előnyeit és esetleges negatív hatásait mennyire lehet kísérleti bevezetéssel és üzemeltetéssel megtapasztalni (ROGERS 2003, 15–17).

Az innováció elterjedésének ebben az értelmezésében meghatározó erővel bírnak a társadalom szelekciós mechanizmusai. Mivel a terjedési folyamatok mindig közösségen belül zajlanak, a gazdasági és társadalmi aktorok szelektáló viselkedésükkel befolyásolhatják az innováció sorsát és irányvonalait (ROGERS 2003), az adott közösség struktúrája, normái pedig számtalan módon befolyásolhatják egy újítás elterjedésének folyamatát, de hasonló befolyással bírnak a környezeti változók is.

Nelson és Winter (1977) ezen tényezők ismertetését azokkal a bizonytalanságokkal kezdi, amelyekkel a cégek, szervezetek szembe kell, hogy nézzenek: (1) a cégek előzetesen nem tudják, mely technika lesz a sikeres, (2) nem képesek ellenőrizni az összes technikai alternatíva lehetőségét, és ezért (3) viselkedésük nem „maximalizáló”. Ezen alapulva Nelson és Winter állítják, hogy a cégek heurisztikus keresési rutinokat alkalmaznak. A bizonytalanságok miatt a cégek hajlanak bizonyos ismerős és ismert útvonalak mentén innoválni. A heurisztika irányítja a technikai trajektóriákat (pályákat), azaz a technikai fejlesztés megkülönböztetett útjait, a cégek kognitív vonatkozási kereteit. Ezek mintákat hoznak létre a technikai fejlődésben, amelyeket Nelson és Winter technikai rezsimeknek, Dosi (1982) pedig technikai paradigmáknak és Sahal (1985) technikai útjelzőtáblának neveznek. A technikai paradigmák létezése és így a technikai pályák előfordulása más fejlesztések kizárásához (exklúziójához) vezet (DOSI 1982). A heurisztikus keresési rutinok hatására a cégek új variációkat termelnek, amelyek vagy sikeresek, vagy nem a környezeti szelekcióban. Az oktatás területén megjelenő innovációs törekvéseket szemlélve megállapítható, hogy az oktatás tartalmi modernizációja során is sok esetben hatékonyabbnak mutatkozott a máshol már kipróbált és bevált megoldások adaptációja (pl. reformpedagógiai hagyomány). A bizonyítottan eredményes alternatívák felkutatása és kiaknázása azonban nem zárta ki a további kísérletezés lehetőségét. Ennek fényében egyesek az iskola mint intézményrendszer radikális újjászere-

vezésében, míg mások a máshol már jól bevált intézményi megoldások meghonosításában gondolkodtak.

Amíg Nelson és Winter korábbi munkája azt hangsúlyozza, hogy a piac a fő szelekciós környezete a technikának, későbbi munkájuk az intézményi elemekre mint determinánsokra fókuszál, melyek befolyásolják egy cég döntési viselkedését a technikai fejlesztés esetében. A rendszer fogalmán belül az együttműködés révén a szereplők tanulási folyamata (learning by interacting) lesz a döntő, különösen az új technikák használói és ellátói között (LUNDVALL 1988). Az innovációt társadalmi folyamatnak tekintik, amely a hálózatokban keletkezik a legsikeresebben. Intenzív interakció jön létre a termelői javak, szolgáltatások, technikák és tudások termelői és vevői között, beleértve a nyilvános tudás olyan infrastrukturális szervezeteit, mint az egyetemek és a fél-közösségi (állami) kutató intézeteket. Az interaktív folyamatokra úgy tekintenek, mint amelyek létrehozzák a tudást, de egyben létrehozzák ennek diffúzióját és alkalmazását is.

Az intézményi kontextus hatását vizsgálva ezek innovativitására, Porter a következőkre hívja fel a figyelmet. Az intézmények (vállalatok) olyan szereplők, akik erőforrásokat birtokolnak és használnak fel. A tudás, ügyesség, pénz lehetnek ilyen erőforrások, amelyek segítségével végrehajtják cselekvéseiket. Eközben összekapcsolódnak más szereplőkkel egy hálózati struktúrában. A technikákat a szereplők közötti interakción keresztül formálják, mivel a technikai fejlesztésben a tudástermelés, erőforrás-mobilizáció és erőforrás-koordináció fontos folyamatai állnak elő a különböző szereplők között (PORTER 1990, HAKANSSON 1989). Ezek az úgynevezett „aktorhálózatok” (actor network) heterogén entitásokat tartalmaznak, amelyekben a technikai nincs világosan elhatárolva a társadalmitól, a kulturálistól vagy a gazdaságitól. Az aktorok bevesznek és áthelyeznek más aktorokat, értékeket és érdekeket olyan módon, hogy a különböző aktorok közötti kapcsolatok kialakulnak, erősödnek vagy megszakadnak (CALLON és LAW 1982). A translator (fordító) az uralkodó aktor, aki kiváltja a dinamikát az aktorhálózatban. Az aktorhálózatban más entitások mobilizációján keresztül ez a translator megkísérli megoldani az adott problémát. A szelekció bázisa nem más, mint a fontos szereplők közötti konszenzus a problémáról és a megoldásokról. Az eredmény pedig egy erőteljes konfiguráció. Példaként említhetjük, vizsgálódásunk tárgyánál maradva, hogy a Soros Alapítvány volt az az „uralkodó aktor”, aki Lépésről lépésre programján keresztül már a '90-es évek elejétől kezdve ösztönözte a hátrányos helyzetű tanulók integrált keretek között megvalósuló, a felzárkóztatást is magába foglaló nevelésének-oktatásának megszervezését.

Mivel a hazai kutatási műhelyekben eddig nem sok esett a pedagógiai innovációk elemzési lehetőségeiről, jöllehet a magyar oktatáspolitikai egyik leitatottabb területe éppen a pedagógiai innováció – és annak központi/regionális/helyi szintű implementációja, ezért a felsorolt elméleti megközelítések alapján olyan hipotéziseket fogalmaztunk meg, amelyek segítségével behatóan elemezhető az oktatási innovációk már említett specifikus válfaja, annak jellemzői, illetve pedagógiai és tágabb értelemben vett hatása.

HIPOTÉZISEK

Pedagógiai oldaláról nézve, az innováció a gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítások létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatára utal elsősorban. Elméleti alapjait azok az innovációs elemzések jelentik, amelyek az újítás magyarázatában annak változást hozó, egy állandó kialakult gyakorlaton változtatást kezdeményező jellegére hívják fel a figyelmet. Ebben az értelmezésben a döntően alulról-oldalról kezdeményezett változtatási magatartás a tudatosan tételezett, tervezett fejlesztés igényével történik, amely szerint jobb, eredményesebb, hatékonyabb, „minőségibb” lesz az új gyakorlat a korábbihoz képest. Az innovációnak ez a fajta konceptualizálása Everett M. Rogers (2003) klasszikusnak számító innovációfelfogásához áll közel. Rogers értelmezésében akkor beszélünk innovációról, ha az újítás egyfajta relatív előnnyel bír a meglévő eljárással szemben, kompatibilis a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival, közérthető és logikus, lehetőséget biztosít a kipróbálásra, eredményei pedig átláthatóak, nyilvánvalóak. Továbbá bevezetése dologi és szellemi erőforrásokat, beruházásokat igényel a potenciális alkalmazók részéről. Megvalósítása új infrastruktúra kiépítését, új szervezeti keretek kialakítását, valamint az újítást alkalmazó „vállalkozói” csoport strukturális pozíciójának javulását, helyenként vezetői szerepre emelését feltételezi (ROGERS 2003).

A kutatás céljainak megfelelően Rogers innovációs elméletét először is egy széles körű vizsgálatnak vetettük alá, annak tesztelésére vállalkozva, hogy a Lépésről lépésre program bevezetése a hazai oktatási intézményekbe leírható-e a Rogers által kulcsfontosságúnak ítélt innovációs jellemzőkkel. Abból kiindulva, hogy a *Lépésről lépésre program bevezetése eleget tesz azoknak a feltételeknek, melyek biztosítják az újítás innovációjellegét; a program adaptációja feltételezhetően, a potenciális alkalmazók szempontjából, egyfajta relatív előnyt jelent a hagyományos oktatási formával szemben; módszerei, filozófiája, alkalmazásának feltételei összeegyeztethetők az intézményvezetők, pedagógusok, tanulók szükségleteivel, értékrendjével; bevezetése előtt biztosított a kipróbálás lehetősége; az eredmények az érdeklődők számára elérhetőek, megfigyelhetőek.*

Az empirikus elemzés második része két különböző szinten – mikro- és makrotársadalmi szinten – vizsgálta a Lépésről lépésre program innovációs hatásait, arra keresve a választ, hogy ez a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás miképpen szervesült az oktatási rendszerben: vajon generalizálódott, avagy különleges feltételeinek folytán marginális maradt, esetleg elsorvadt, hatástalanná vált.

Alapvető feltételezésünk, hogy ahhoz, hogy a Lépésről lépésre program innovációs hatásairól beszélhessünk, a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, módszereknek, szemléletnek, a szervezeti megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük. Annak bizonyítására, hogy a vizsgált intézmények a céljaikban megjelölt területeken hosszú ideig biztosítják az eredmények fennmaradását, a kialakult új működésmódok érvényesülését, abból a feltételezésből indultunk ki, *hogyha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – katalizátorként hatott a teljes működésre, a szervezeti modell minden egyes elemére.*

A program pedagógiai és tágabb értelemben vett társadalmi hatásait vizsgálva az a feltételezésünk, hogy a *Lépésről lépésre program adaptációja olyan modernizációs törekvéseket és fejlesztéseket indított el, amelyek megteremtették az oktatáson belüli sikeres felzárkóztatás tartalmi és szervezeti kereteit.*

AZ ELEMZÉS SZINTJE ÉS ADATFORRÁSA

A Lépésről lépésre program innovációs jellemzőivel és hatásaival kapcsolatban megfogalmazott hipotézisek érvényességének ellenőrzésére a témában rendelkezésre álló dokumentumok és statisztikai adatok másodelemzése, egy, a programot adaptáló oktatási intézmények körében végzett, teljes körű telefonos, valamint egy, a program terjedése szempontjából sajátos régióban – az észak-alföldi régióban – készült face-to-face kérdőíves adatfelvétel szolgált. A régió kiválasztásának elve a program működtetésének a sikeressége volt: olyan régiót kerestünk, amelyre a Lépésről lépésre program széles körű elterjedése jellemző, ami egyben a fenntarthatóság garanciája is. A területi egység meghatározásakor ugyanakkor az is fontos volt, hogy a vizsgált intézmények ne legyenek teljesen homogének a módszer sikeressége szempontjából. Erre leginkább azért volt szükség, hogy komparatív elemzésen keresztül is igazolni tudjuk az innovációs folyamat sajátosságait. A program országos elterjedési arányaiban mutatkozó különbségeket, valamint a heterogenitás szempontjait is szem előtt tartva, választásunk végül az Észak-Alföld régió a Lépésről lépésre programot jelenleg vagy korábban alkalmazó közoktatási intézményeire (óvodák és iskolák), illetve az ezekben tevékenykedő vezetőkre és pedagógusokra esett. Az így kapott vizsgálati minta 64 intézményvezetőt és 242 pedagógust foglalt magában.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Innovációs kezdeményezés: Lépésről lépésre reformpedagógiai program

Kutatásunk első kérdése arra irányul, hogy a vázolt elemzési keretet felhasználva feltárja a feltételezett innovációs jelenség – a Lépésről lépésre program adaptációja – hagyományos oktatással szembeni objektív különbségeit, és igazolja a program innovatív jellegét. Rogers (2003) innovációdefiníciójának értelmében itt olyan kulcskérdésekkel állunk szemben, mint az újírtásra való áttérés révén nyerhető relatív előnyök vizsgálata, az intézményeken belül észlelhető hasznossága. Ebből következően azt vizsgáltuk meg, hogy a Lépésről lépésre program mennyire illik bele a meglévő strukturális keretekbe, gyakorlatokba, összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technikai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, az intézményvezetők elégedettségével. Egy innováció elfogadása és bevezetése alapvetően attól is függ, hogy biztosít-e lehetőséget a kipróbálásra, azaz bevezetése előtt mennyire van lehetőség megismerni az újítás főbb sajátosságait, és előre

látni következményeit, alkalmazhatóságát, mennyire lehet az előnyeit és esetleges negatív hatásait a kísérleti bevezetés során megtapasztalni. További fontos tényező a megfigyelhetőség, hogy az újítás eredményei mennyire átláthatóak, nyilvánvalóak, milyen ráfordításokat követel, és milyen változásokat generál (ROGERS 2003, 15–17).

Az innovációs kezdeményezés finanszírozási háttere

A Lépésről lépésre program *relatív előnyeinek* vizsgálatakor két alapvető kérdést kell feltennünk: miben jobb a program a hagyományos oktatási formánál, és hogyan mutatkozik meg ez az előny? Piaci mintára lefordítva: az innováció bevezetésére fordított költség arányban van-e az új módszer alkalmazásából származó haszonnal?

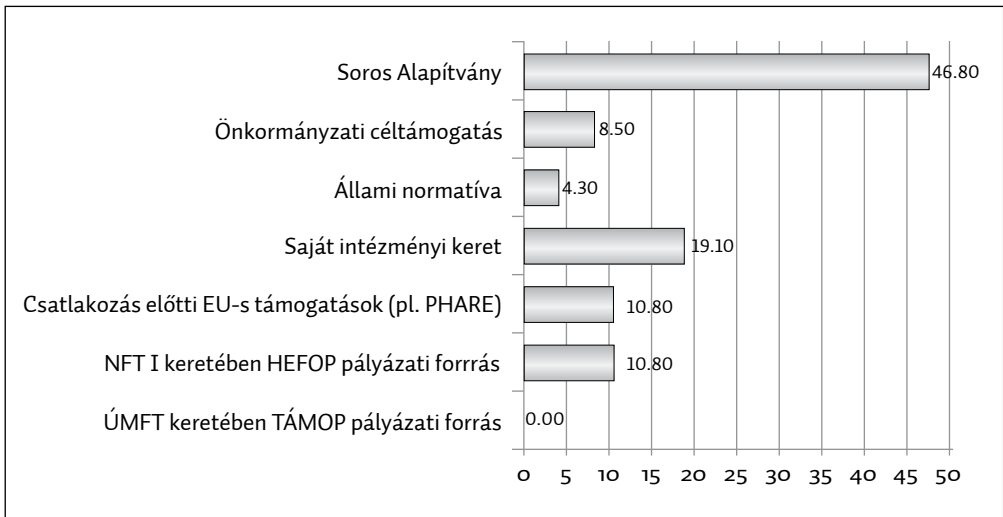
Ahogy korábban már Schumpeter is ráirányította a figyelmet, minden innováció *ráfordítást* igényel. Ezért az újításra való áttérést egy racionális mérlegelés előzi meg, melynek során a döntéshozók az innováció elfogadása előtt felméri annak pozitív és negatív következményeit, pénzületi és nem anyagi előnyeiket és hátrányait. Ennek eredményeképpen, egy innováció nagy valószínűséggel csak akkor kerül bevezetésre, ha a kalkulált költség-haszon egyenleg pozitív (KOVÁCS 2004).

A Lépésről lépésre program adaptációja kétféle ráfordítást igényelt az intézmények részéről: egyrészt biztosítani kellett a program eszköz- és berendezésszükségleteit – ez megkövetelte az óvodák és iskolák tárgyi feltételeinek javítását –, másrészt gondoskodni kellett a program pedagógusainak továbbképzéséről. Mindez arra utal, hogy a program bevezetése jelentős költséggel jár, ami csak nehezen finanszírozható a jelenlegi közoktatási intézményrendszer keretei között. Ez az aggodalom azonban csak részben jogos, hiszen a különböző támogató intézkedésekkel, az erőforrások kreatív felhasználásával ezek a költségek jelentősen csökkenthetők. Másrészt azt is sugallja, hogy az innováció csak sokára, jelentős anyagi és főleg *emberi* erőforrásba fektetett befektetés után hoz majd a teljesítményekben is kimutatható eredményeket. A szakértők körében egyetértés van abban, hogy a technikai innovációval szemben az oktatási innováció hosszabb távú befektetésnek számít, a beruházás fokozatosan térül meg, az eredmény pedig pénzügyileg nehezen számszerűsíthető. Oktatás-gazdaságtani értelemben vett költség-haszon elemzéshez nincsenek pontos adataink ugyan, de kutatási eredményeink alapján megkíséreljük a potenciális alkalmazók szempontjából a ráfordítások és előnyök számbavételét.

Az empirikus adatok tanúsága szerint, a magyar támogatási struktúra keretein belül a program bevezetésének finanszírozását 1994-től kezdve egy többcsatornás rendszer segítette, melyben a normatív oktatásfinanszírozás elemei keveredtek a Soros Alapítvány által működtetett támogatási rendszerrel és az EU oktatásfejlesztési és roma integrációs programfinanszírozási elemeivel. Ezen támogatási források közül a Soros Alapítvány adományozó szerepe volt a legtekintélyesebb, ugyanis a Lépésről lépésre program része volt az alapítvány oktatásfejlesztési stratégiájának, amelyet évi több millió dolláros kerettel azért hoztak létre, hogy segítsék a forrásokban szűkölködő magyarországi közoktatás modernizálását (HORN 1995). Kvantitatív adataim megerősíteni látszanak a program bevezetéséhez igénybe vett

források között a Soros Alapítványból származó támogatások dominanciáját: az összegyűjtött válaszok elemzéséből az derül ki, hogy a vizsgált intézmények nagy többsége (47%) a Soros Alapítvány támogatásával vezette be a programot (1. ábra). Őket követik azok, akik saját intézményi keretből fedezték a program adaptációjához szükséges eszközöket: a berendezést és a pedagógusok módszertani felkészítését (19%). A fennmaradó intézmények között egyenlő arányban oszlik meg a program bevezetéséhez valamilyen egyéb (PHARE, HEFOP) pályázati támogatási forrást igénybe vevők aránya (11-11%). Valamivel kisebb hányadot képviselnek azon intézmények, amelyek önkormányzati keretből valósították meg a Lépésről lépésre program bevezetését (9%), az esetek 4 százalékában pedig a program bevezetéséhez szükséges költségeket az állami költségvetés normatív forrásaiból fedezték.

1. ÁBRA: A Lépésről lépésre program adaptációjához felhasznált támogatási források a programot finanszírozó szervek megoszlása szerint az Észak-Alföld régióban (%) (N=64)



A megkérdezettek tekintélyes hányadánál (38%) ezeknek a forrásfeleknek az ötvözésével találkozunk, kiemelten két forráslehetőséggel, amely koncentráltabban segítette a program adaptációját: a Soros Alapítvány támogatása, amely az esetek többségében (21%) saját intézményi kerettel egészült ki. Míg a program adaptációjához szükséges tárgyi eszközök nagy részét az alapítvány finanszírozta, addig a szükséges képzési költségeket, sok esetben, helyi forrásból fedezték az intézmények.

A Soros Alapítvány az 1994-es indulástól egészen 2001-ig a Közoktatás-fejlesztési és Ifjúsági stratégiai programja keretén belül, önálló támogatási kerettel és nyílt pályázati programmal erősítette a programot és a programot adaptáló intézményeket. A 2001-es évvel azonban bezárult az alapítvány Lépésről lépésre óvodai és iskolai keretprogramja, a program adaptációját célzó támogatási rendszere, jóllehet a program továbbfejlesztésére és foly-

tatására csökkenő támogatási kerettel továbbra is nyitva maradtak az alapítvány szabad felhasználású fedezetei, egészen 2004-es megszűnéséig.

A Soros Alapítvány támogatásainak fokozatos csökkenését követően az Oktatási Minisztérium a Szociális és Családügyi Minisztériummal közösen átmeneti támogatási programként, a PHARE előcsatlakozási támogatási alapból, „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása” program keretében biztosította a Lépésről lépésre program bevezetéséhez szükséges ráfordításokat. A Lépésről lépésre program jól illeszkedett az országos pályázati program célkitűzéseire, hiszen mindkettő a hátrányos helyzetű és kiemelten, a roma fiatalok óvodai és általános iskolai lemorzsolódásának csökkentését célozta meg.

A 2004/2005. év fordulóján a Soros-támogatások teljes elapadása és a csatlakozást követően a PHARE támogatási jogosultság megszűnése alternatívájaként az Oktatási Minisztérium a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT I.) Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) keretében pályázatot írt ki a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására (KÁRPÁTI 2007). Itt kapott helyet a Lépésről lépésre programcsomag is, a képzések megszervezésével és lebonyolításával a SuliNova Kht.-t (jelenleg Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.) bízták meg.³

Ugyanakkor a felkeresett intézményekre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy az NFT I. HEFOP pályázatok inkább a Lépésről lépésre program fejlesztéséhez és fenntartásához járultak hozzá, és csak kisebb mértékben segítették a program adaptációját. Ennek megfelelően a vizsgálatba bevont intézmények csupán 11 százaléka vette igénybe az NFT I. vissza nem térítendő támogatását a Lépésről lépésre program bevezetéséhez, és ennek több mint kétszerese (23%) azon intézmények aránya, akik HEFOP támogatásból a Lépésről lépésre program fenntartására és működésére pályáztak és nyertek. Ezzel kapcsolatban a Soros Alapítvány egyik programvezetője így fogalmazott: „a Soros Alapítvány elsősorban támogató alapítvány volt, nem pedig működtető”⁴, ugyanis a programok utánkövetése, monitorozása több pénzbe került volna, mint az az összeg, amelyet – ellenőrzés hiányában – nem megfelelően használtak fel, ezért a megkezdett programok fejlesztésére és fenntartására az intézmények kénytelenek voltak más finanszírozási mechanizmusokat is igénybe venni. Másfelől, a tények mögött az a magyarázat is munkál, hogy mire az ország első uniós forrásokra épülő fejlesztési terve beindult, addigra már az oktatási intézmények kidolgozták saját pedagógiai programjukat, amelyek módosítására, új tartalmakkal való helyettesítésére csak kivételes esetben került sor. Ez az időszak már nem a program széles körű elterjedéséről szólt, ezzel szemben fokozott szerepet kapott a program fennmaradási esélyeinek, és a központi oktatási rendszerre gyakorolt hatásainak kérdése.

3 A SuliNova (<http://www.sulinova.hu/>) monopol helyzetének köszönhetően a magyar közoktatás történetében példátlanul nagy költségkerettel vihették végig egy innovációs ciklust a tananyagfejlesztéstől a képzésen át az iskolai bevezetésig. Több százszor annyi kutatási és fejlesztési pénzzel gazdálkodhattak, mint a teljes magyar neveléstudományi kutatás. Forrás: Kárpáti Andrea (vitaindító) (2007): *Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007, 10. ülés <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu>.

4 Sándor Brigittával készült interjúrészlet. Forrás: <http://romaprogramok.soros.hu>.

Az uniós források felhasználása kapcsán szükségesnek tartom megemlíteni az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) oktatási fejlesztésekre támogatást folyósító TÁMOP pályázati rendszerét, amelyben igen jelentős forrásokat terveztek a pedagógus-továbbképzések finanszírozására az úgynevezett „szolgáltatói kosár” keretén belül. A „szolgáltatói kosár” képzési ajánlatában azonban a Lépésről lépésre programnak már nincs helye, ellenben helyet kaptak mindazok az elemek, amelyek kombinált alkalmazása biztosítja a Lépésről lépésre program bevezetését támogató módszerek, tanulásszervezési eljárások elsajátítását. De ez már nem a Lépésről lépésre program, hanem a kompetencia alapú oktatási programcsomag elterjesztését szolgálja. Ennek szemléletes példája, hogy a felkeresett 64 intézményből mindössze hatban említették, hogy a TÁMOP-pályázat lehetőségein belül a „Lépésről lépésre” program továbbfejlesztésére, fenntartására is igényeltek támogatást. A program intézményi adaptációjára a megkérdezettek közül egy intézmény sem nyújtott be pályázatot. Ezek az arányszámok már a terjedési folyamat leállítását vetítik előre.

Támogatás hiányában a pedagógusok állami normatív finanszírozásból vagy önköltségi alapon vettek részt a program elsajátításában.⁵ Ugyanakkor azokban az intézményekben, melyeknek sem helyi forrása, sem elérhető pályázati lehetősége nem volt a program működtetéséhez, fenntartásához – ezek aránya a mintán belül 17 százalék –, ott az emberi ráfordítások (a pedagógusok továbbképzésen való részvétele, szemléletváltása) ellenére sem valósulhatott meg a reformpedagógiai kezdeményezés. A sikertelen, támogatást nem nyerő kezdeményezések esetében a probléma mögött sok esetben a pusztán tájékozatlanság, a kreativitás hiánya vagy a kockázatkerülő magatartás áll(t). A forrásszerzés sok intézményvezető számára korántsem bevett gyakorlat, a finanszírozási források megtalálása kényszerítő erőként nehezedik rájuk, adott esetben nem is rendelkeznek kellő tapasztalattal a pályázati források hatékony lehívásában. Ezért a források felkutatása olyan kihívások elé állítja őket, amely új készségeket és újfajta szemléletet igényel tőlük, és ha nem fektetnek kellő hangsúlyt a megújulásra, ez nagymértékben csökkenti az intézmény innovációra való nyitottságát.

Az innováció bevezetéséhez igénybe vett forráslehetőségeket, támogatási konstrukciókat vizsgálva arra a végkövetkeztetésre jutottunk, hogy az innováció egyik legfontosabb sikertényezője a támogatási ráfordítások nagysága és aránya. Az intézmények minél többet áldoznak az új módszer bevezetésére, annál nagyobb az esély a sikerre, az innováció hatékony intézményi adaptációjára. Az elemzett intézmények vonatkozásában az innovációban elért siker egyik mutatója, hogy a vizsgált, 1994 és 2009 közötti időszakban a Lépésről lépésre programmal kapcsolatba kerülő intézmények milyen innovációs teljesítményeket

5 Az elmúlt években folyamatosan igen nagy támogatási összegek áramoltak az oktatási intézményekbe pedagógus-továbbképzésre. 1999 előtt a mindenkori intézményi költségvetések 3 százalékát kellett előirányozni a továbbképzés finanszírozására. Ekkor megváltozott a rendszer, és a mindenkori országos költségvetési alku része lett a továbbképzési normatíva meghatározása. Az 1999-es 21 800 Ft-os értéket követően a normatíva nagysága 15 000 forint körül stabilizálódott, majd 2006-ban 10 000 forint alá csökkent. Forrás: Horn Dániel – Kiss Norbert (2006): A tanulás elősegítése és az iskolavezetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/11.

mutattak a program adaptációja tekintetében. Az adatok elemzéséből az derül ki, hogy az említett időszakban a felkeresett intézmények 42 százaléka vállalkozott a teljes körű intézményi innovációra, az intézmények további 36 százaléka törekszik az innovatív elemek fenntartására, és 22 százaléka csak próbálkozott az innovációval, de kezdeményezése kudarcba fulladt. A háttérváltozók összefüggéseit vizsgálva megállapítható, hogy az intézmények 22 százaléknál az innovációs kezdeményezés sikertelensége leginkább a támogatási források hiányával hozható összefüggésbe. Azoknál az intézményeknél, amelyek keveset költenek innovációra, azaz csak kisebb forrásokat (pl. önerő) képesek az innovációra fordítani, az innovációs tevékenység is alacsonyabb intenzitású. Nagyobb volumenű pályázati források (Soros Alapítvány, PHARE, HEFOP) lehívása ugyanakkor átfogóbb innovációs beruházásokat tesz lehetővé.

Ezek az adatok továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy egy innovációs kezdeményezés pusztán filantrópiára nem alapozható, a máig meghatározó jelentőségű alapítványi szerepvállalást a kormány szintű támogatási rendszernek kell átvállalnia ahhoz, hogy sikeres maradjon.

A Lépésről lépésre program és a hagyományos oktatás különbségei

A Lépésről lépésre program hagyományos oktatással szembeni előnyeit vizsgálva abból az alapfeltevésekből indulunk ki, hogy míg a hagyományos oktatási keretben többnyire az ismeretközpontú oktatás, a verbális tanulás, a pedagógus ismeretátadó szerepe kap hangsúlyt, a Lépésről lépésre program eszközeiben, módszerében és szemléletében is mást kínál. A különbségeket az alábbi hét dimenzió mentén vizsgáltuk.⁶

Individualizáció

Az itt megjelenő tartalmak leginkább arra vonatkoznak, hogy a pedagógus felismeri a gyermekek egyéni igényeit, szükségleteit, és olyan tanulásszervezési folyamatokat teremt, melyek figyelembe veszik ezeket az igényeket.

Tanulási környezet

Ez az összetevő az osztály/csoporttermi környezet jellegére utal, amely alatt egy olyan stimuláló környezet értendő, amely mind funkcionálisan, mind esztétikai szempontból támogatja a gyermekek egészséges fejlődését, lehetővé téve az önálló tevékenységválasztást és az aktív tanulást.

A család bevonása

Az itt megjelenő tartalmak a pedagógus-szülő kapcsolatra utalnak, ezen belül a legfontosabb tétel, hogy a pedagógus a gyermekek családtagjaival partneri viszonyt létesít annak érdekében, hogy a gyermekek fejlődéséhez optimális körülményeket alakítson ki.

⁶ Forrás: International Step by Step Association (ISSA) (2005): ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades. ISSA, Budapest.

Tanulásszervezési stratégiák

E dimenzió az aktív tanulást elősegítő különböző tanulásszervezési módokat foglalja magában. Ez először is megköveteli a pedagógustól, hogy felismerje annak szükségességét, hogy az eltérő tanulási stílusú és személyiségű gyermekek számára eltérő tanítási módszereket kell alkalmaznia. Továbbá az is fontos, hogy a pedagógus olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenységeket tervezzen és valósítson meg, melyek lehetővé teszik a gyermekek számára a tapasztalatszerzésen alapuló tanulást, magas szintű ismeretszerzést, valamint megalapozzák azokat a képességeket, amelyek segítik a kapcsolatteremtést és az együttműködést.

Tervezés és értékelés

Ez az összetevő arra vonatkozik, hogy a pedagógus hogyan tervezi meg a tanulás folyamatát, és miként követi nyomon a tanulók egyéni fejlődését.

Szakmai fejlődés

Ebben az összetevőben a program azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a pedagógusok szakmai fejlődésével vannak kapcsolatban, és arra adnak további lehetőséget. Alapvető tétele, hogy a pedagógusok felismerik a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát és az élethosszig tartó tanulás jelentőségét.

Inklúzió

Ez az összetevő olyan tartalmi elemeket foglal magában, amelyek a befogadás eszméit hangsúlyozzák, és lehetővé teszik, hogy az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő, korlátozott számban speciális szükségletű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek is megkülönböztetés nélkül vehessenek részt az intézményes nevelésben.

Individualizáció

Az egyes tételek érvényességét az innovációs sikertényező alapján létrehozott hármas kategoriális változó mentén⁷ az intézményeket egymással összevetve, párhuzamba állítva vizsgáltam. Az eredmények összehasonlítása nyomán levonható elsődleges következtetés, hogy a Lépésről lépésre pedagógiai gyakorlat a tananyag és a pedagógus helyett a gyermeket állítja a fejlesztés középpontjába. Azokban az intézményekben, ahol a Lépésről lépésre módszer szerint folyik a nevelés, ott a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak figyelembe vételével alakul a tanulásszervezés: fellazul a hagyományos tanórai keret, és a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartamát a gyermekek állapota, figyelmük időtartama, a feldolgozandó témák és a tevékenységek jellege alapján határozzák meg. Ezt a megállapítást több tényező is alátámasztja, amelyek közül talán a legszembeütőbb az osztálytermek téralakítása, berendezése. A program felismerte, hogy a gyermekek személyes kibontakozását nagyban segíti az inspiráló, a gyermekek személyiségéhez, szükségleteihez és egyéni

⁷ A vizsgálatba bevont intézményeket az alkalmazott pedagógiai program/módszer sajátosságai alapján a teljes körű adaptáció, programelemek adaptációja, adaptáció hiánya rétegeképző változók mentén vizsgálva.

fejlődéséhez alkalmazkodó tanulási környezet. Ennek érdekében a programmal dolgozó intézmények mintegy 90 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel és a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően alakította át fizikai környezetét.

Az *individualizációt* erősítő leggyakoribb mutató, amelyről a Lépésről lépésre intézmények mintegy 89 százaléka számolt be, a gyermekek egyéni fejlődési ütemére és teljesítményeire építő, az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező tanulók együtt tanulását lehetővé tevő differenciált tanulás-szervezés. Azokban az intézményekben, amelyekben az innováció sikertelen volt, jóval kisebb arányban (31%) alkalmazzák a heterogén osztályokon/csoportokon belül a differenciált tanulás-szervezést.

Az *individualizáció* felé irányuló elmozdulás további alapjául az általános és egyéni gyermekfejlődés alapos ismerete szolgál. E tekintetben is különbség mutatkozik a hagyományos és a Lépésről lépésre intézmények között: a tanulók fejlődésének nyomon követése érdekében a programmal dolgozó pedagógusok mintegy 86 százaléka készít fejlődési tervet minden gyerekről. Az egyes programelemeket adaptáló intézmények körében ez az arány valamivel kevesebb (68%), a programot nem adaptáló intézményekre pedig csak mintegy 35 százalékban jellemző.

A személyközpontúság meghatározó szerepét látszik igazolni az a tény is, amely szerint a program lehetővé teszi az egyéni differenciált bánásmódot igénylő gyermekek számára bizonyos tanórák látogatása alóli felmentést az egyéni fejlesztés érdekében.

Úgyszintén fontos *individualizációs* aspektus, hogy a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartama alkalmazkodik a gyermekek szükségleteihez, állapotához, figyelmük időtartamához, a feldolgozandó témákhoz és egyéb aktualitásokhoz. A Lépésről lépésre intézmények döntő többsége szakít a hagyományos tanórai renddel, és szívesen alkalmaz olyan módszereket, amelyek nem kötött időtartamú – 45 percesnél rövidebb vagy hosszabb – tanórák szervezését igénylik.

A személyközpontúságot erősíti az a néhány alapvető szokás, rituálé is, amely a napi tevékenységeket hivatott keretbe foglalni. Érkezőkor a gyerekeket az úgynevezett reggeli kihívás fogadja, amelynek célja egyrészt ráhangolni a gyerekeket a munkára, másrészt értelmes, érdekes tevékenységgel kitölteni az egyébként nem éppen izgalmas várakozási időt. Ezt követi a reggeli beszélgetőkör, a napot pedig a délutáni élménymegosztó beszélgetés zárja. A reggeli beszélgetés a találkozás, a köszönés, a nap közös és egyéni programjainak, feladatainak megbeszélése mellett a gyerekek tanulást befolyásoló állapotának, élményeinek megismerését is szolgálja. A napot záró beszélgetés a napi élmények egymással való megosztására hivatott, alkalmat teremtve a gyerekek munkájának, a szabályok betartásának értékelésére, az önértékelésre, a feladatokhoz, a munkához és a munka közben egymáshoz kapcsolódó érzelmek kifejezésére.⁸

Összefoglalásképpen, az *individuális* oktatás dimenzióját tekintve eredményeink azt mutatják, hogy a *Lépésről lépésre intézményekben személyközpontúbb az oktatás*. Mindemel-

8 Forrás: interjúk elemzése.

lett az sem elhanyagolható, hogy a hagyományos oktatási rendszeren belül is megjelenik a differenciálás, az egyéni fejlesztés igénye. Hátterében az áll, hogy Magyarország 2004. évi uniós csatlakozásával a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai esélyegyenlőségének biztosítása kiemelt szerepet kapott a közoktatás fejlesztésében. Ennek eredményeként az egyénre szabott tanulási-tanítási folyamat, a gyermekek képességeihez igazított fejlesztés ma már nemcsak a közoktatást szabályozó dokumentumokban, de a jogalkalmazás napi gyakorlatában is etikai kulcsfogalomnak tekinthető. Ez pedig olyan modernizációs törekvéseket és fejlesztéseket indított el, amelyek népszerűsítése már korábban elkezdődött az alternatív oktatási intézményrendszer – például a Lépésről lépésre program – keretén belül. Ezt igazolják azok a megfigyeléseink, miszerint az NFT I. keretében a hátrányos helyzetű gyermekek együttnevelését célzó Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetésére pályázó intézmények integrációs gyakorlatában megjelenik az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés és az egyéni fejlesztés. *Mindez arra enged következtetni, hogy az integrált oktatási programok adaptációja révén a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is megjelennek olyan individualizációs elemek, amelyek a Lépésről lépésre programban már bevált eszközrendszernek számítanak.*

Tanulási környezet

A program hagyományos oktatással szembeni előnyeit tovább elemezve elmondható, hogy a tradicionális, önkormányzati fenntartású intézmények a *tanulási környezet*, azaz a csoportszoba, osztályterem berendezésének kialakítása tekintetében elmaradnak a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai programmal dolgozó intézményekkel szemben. A legszembetűnőbb különbséget a gyermekbarát környezet, a tanulók életkori sajátosságaihoz, szükségleteihez igazodó bútorok, berendezés, eszközök mutatják: a programban részt vevő intézményekben a teret a gyermekek magasságához igazodó polcokkal tagolják, melyek célja, hogy mind az elvonulásra, magányos tevékenységre alkalmas csendes zug, mind pedig az együttműködéshez, kooperatív munkához szükséges, mozgatható asztalokkal és székekkel berendezett terület, mind pedig a közös együttlételem lehetővé tévő nagyobb tér is rendelkezésre álljon. Ez az elrendezés azt is lehetővé teszi, hogy azonos időben különböző tanulásszervezési módok – individuális, kooperatív tanulás, egyéni szükséglethez mért fejlesztő munka – valósulhassanak meg. A térelválasztó polcokon az anyagokat, eszközöket, a gyerekek tanszereit, taneszközöket a különböző tevékenységekhez szükséges csoportosításban, úgynevezett tevékenységközpontokban helyezik el, ezek a tevékenységközpontok a Nemzeti alaptanterv (NAT) műveltségterületeihez is alkalmazkodnak. Így egy iskolai tanteremben író, olvasó, anyanyelvi, matematikai, művészeti, természetismereti központokat, óvodában a családi életnek megfelelő szerepjáték, homokozó-, vizes- és konyhasarkot rendeznek be. A tevékenységsarkok száma, jellege a lehetőségekhez és a gyerekek érdeklődéséhez alkalmazkodva bővíthető⁹.

9 Forrás: a kutatás során a helyszínen végzett megfigyelések elemzése.

A fentiek alapján a Lépésről lépésre program szellemében berendezett környezet nagyban eltér mind az általános, mind az integrált oktatás környezeti megközelítéseitől. Jóllehet, az integrációs pedagógiai rendszer kiépítése kötelezővé tette az infrastruktúrafejlesztést, a nevelő-oktató munkát segítő eszközök bővítése, felújítása, a tanulók tanulását, fejlődését támogató környezeti tényezők kialakítása meglehetősen lassú és nehézkes folyamat.

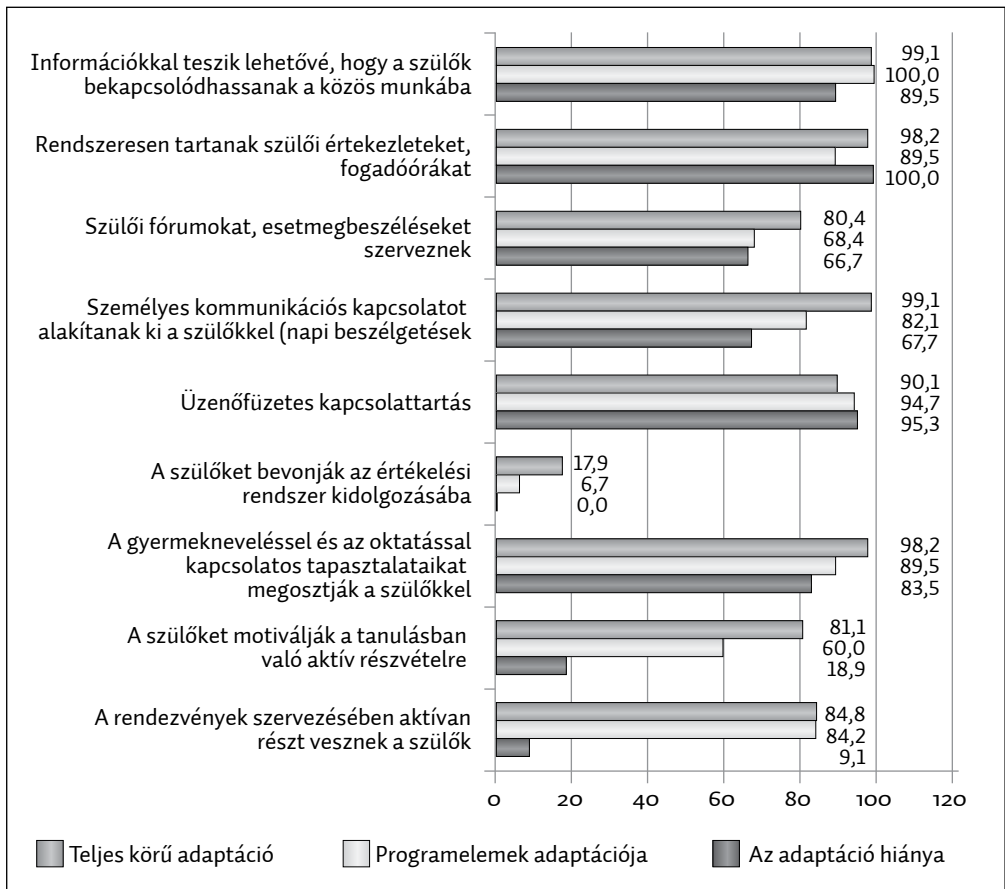
A család bevonása

A program egyik legmarkánsabb eleme a szülőkkel való kapcsolattartás: ez a programelem jelentette a legnagyobb kihívást, és e tekintetben mutatható ki a legnagyobb eltérés a hagyományos és a Lépésről lépésre oktatási forma között, hiszen a hagyományos pedagógiai kultúrában nincs jelen az a szemlélet, amely a szülők részvételét az oktatási intézmények életében, a nevelés folyamatában természetesnek tartaná (KERESZTY 2006). A Lépésről lépésre program sajátossága, hogy felismeri, megbecsüli és támogatja a szülői szerep fontosságát, ezért a szülőket partnerként kezeli.

Kutatási eredményeim megerősíteni látszanak ezt a feltevést: míg a hagyományos oktatási intézményi forma nem támogatja a szülők jelenlétét az intézményben, addig a Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek szülei bejárhatnak az iskolába, óvodába. A hagyományos intézmények jellemzően a szülőkkel való kapcsolattartásnak is a hagyományosabb formáját választják: ennek keretében teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába, a fogadóórákon tájékoztatják őket a gyermekek fejlődéséről, szülői értekezleteken beszámolnak a fontosabb eseményekről. Emellett, esetenként szülői fórumokat, esetmegbeszéléseket szerveznek a gyermekek egyéni haladásáról, eredményeiről és nehézségeiről, ahol a gyermekneveléssel és oktatással kapcsolatos tapasztalataikat is megosztják a szülőkkel, és a napi kapcsolattartást üzenőfüzet-rendszeren keresztül valószínűsítik meg (2. ábra). Mindebből az derül ki, hogy a szülők, a kívánatos mértékű jelenlétükhöz képest, ki vannak zárva az iskolából: a szülői értekezletek és a fogadóórák időpontjain kívül az intézményekben szülők, hozzátartozók nem tartózkodhatnak. Ugyanakkor a szülői értekezlet a legkevésbé sem az együttműködés és a valódi találkozás terepe, hanem a meglévő formális és informális hierarchia, különbségtétel kifejeződése. A szülőket rendszerint nem tekintik partnernek a nevelésben, együttműködésüket csupán a kölcsönös kötelezettségek vezérlik.

A Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények esetében a szülőkkel való kapcsolattartás túlmutat a formális viszonyon, a pedagógus hivatalnoki, oktatást végrehajtó szerepkörén. A megkérdezett pedagógusok a hagyományos kapcsolattartási formákon túl (faliújság, rendszeres szülői értekezlet, fogadóóra, esetmegbeszélés, üzenőfüzet, gyermeknevelési tanácsadás) a szülő-pedagógus együttműködésben kiemelt helyen említik a napi beszélgetéseket. Ezen túlmenően pedig rendezvények szervezésében is számítanak a szülők részvételére, mi több, kölcsönösen támogatják egymást azáltal, hogy olyan programokat, tevékenységeket ajánlanak, melyek a szülők aktív közreműködését igénylik, ezzel motiválva a tanulásban való aktív részvételre (2. ábra).

2. ÁBRA: A szülő-pedagógus együttműködés formái intézménytípus szerinti megoszlásban (%) (N=242)



Megjegyzés: az intézmények között három változó mentén mutatható ki szignifikáns eltérés: információkkal teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 32,579), a szülőket motiválják a tanulásban való aktív részvételre ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,287), a rendezvények szervezésében aktívan részt vesznek a szülők ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,249).

Eredményeink tehát azt mutatják, hogy a *Lépcsőről lépésre* program határozottabban vonja be a szülőket az intézményen belüli és az azon kívüli munkába, ez pedig alkalmas kiindulópontot teremt a partnerközpontú működés megvalósításához. Azáltal, hogy a szülő bemehet az intézménybe, véleményt nyilváníthat, megnézheti, hogy milyen módszerekkel folyik az oktatás, és közben be is vonható a tevékenységekbe, az intézmény partnerré szocializálja a szülői környezetet. Az így létrejött együttműködés során mind a pedagógus, mind a szülő értékes információhoz juthat az egymást segítő kapcsolat felépítéséhez. Azzal, hogy a szülő aktívan részt vesz az intézmény életében, a pedagógus olyan többoldalú információk birtokába jut

a gyerekekről, az otthoni környezetről, mely a későbbi fejlesztő munkában segítségére lehet, a szülő pedig egyfajta mintát kap a pozitív nevelési módszerekről, közösségi szokásokról. Ennek eredményeként a Lépésről lépésre intézmény nemritkán kultúráközvetítő centrum szerepét is betölti, viselkedéskultúrát és kommunikációt tanít a szülőknek.¹⁰ Ezen túlmenően, a folyamatos, rendszeres kommunikáció a gyerekeknek biztonságot és önbizalmat ad, mert azt látja, hogy az életében meghatározó szerepet játszó felnőttek a közös célért együtt tudnak dolgozni. Ebből következik, hogy a program elsődleges fontosságúnak tartja az óvoda és az iskola, valamint az otthon közötti rendszeres személyes kommunikációt.

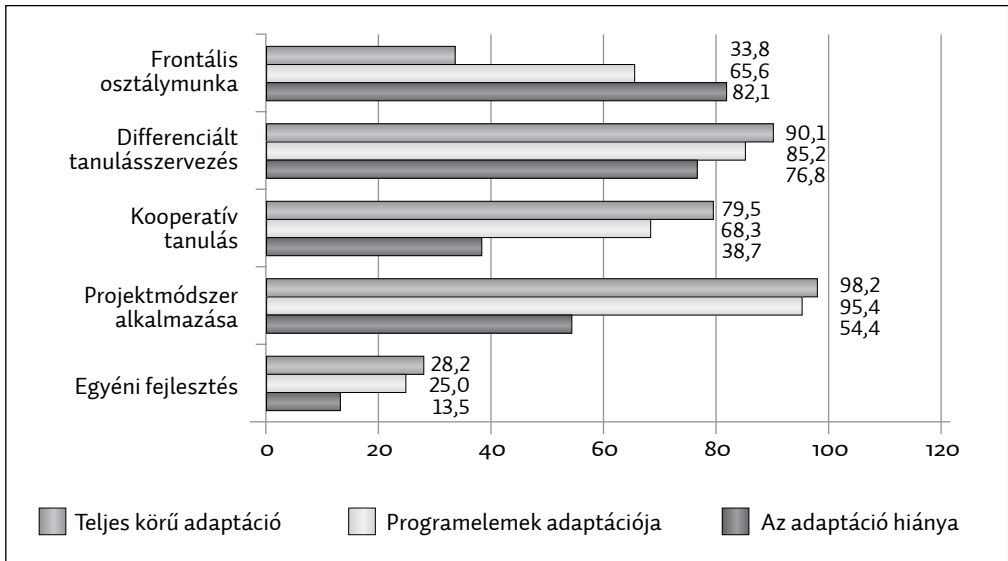
Az adatok árnyaltabb vizsgálatából azonban kiderül, hogy a szülők bevonása a Lépésről lépésre programon belül sem valósult meg maradéktalanul. Jóllehet, a pedagógusok felismerik a szülői együttműködés előnyeit a gyermekek alaposabb megismerésében, jobb megértésében, pedagógiai kérdésekben azonban, mint például a tanulók értékelési szempontrendszerének kidolgozása, már nem támaszkodnak a szülői véleményre, ez ugyanis pedagógiai módszertant és kompetenciákat igényel. Mindezt leszámítva, a közoktatás fejlesztésében a Lépésről lépésre programon belül a szülői bevonás gyakorlata mintaként szolgálhat a többségi iskolák szülő-pedagógus viszonyának átalakulásában, ennek hasznosítására már történt néhány kísérlet. Az egész életen át tartó tanulás uniós programirányzat érvényre jutásával a család és a szülő szerepe egyre gyakrabban válik kritikai diskurzusok tárgyává. Ugyanakkor, az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítésével, valamint egyes térségekben az intézménybezárások és átszervezések keltette aggodalom következtében elindult egyfajta változás, amelynek eredményeként a korábbiakhoz képest megélenkült és új elemekkel bővült a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat (TÖRÖK 2005, 789), valamint az integrációs pedagógiai rendszer is számos ajánlást fogalmazott meg a szülőkkel való kapcsolattartás vonatkozásában.

Tanulásszervezési stratégiák

Az előzőekhez hasonlóan, feltevésekkel élhetünk arról, hogy milyen eltérést mutatnak az egyes intézmények az alkalmazott *tanulásszervezési módszerekben*. Azt várhatjuk, hogy a programot sikeresen adaptáló intézmények változatosabb, az eltérő tanulási stílusú és személyiségű gyermekek igényeit is figyelembe vevő tanulásszervezési stratégiákat vesznek igénybe. Az adatok azonban nem mutatnak érdemi eltérést a Lépésről lépésre programot használók és nem használók között az alkalmazott tanulásszervezési módok tekintetében (3. ábra).

10 Forrás: az interjúk elemzése.

3. ÁBRA: A tanórán alkalmazott tanulásszervezési módok intézménytípus szerinti megoszlása (%) (N=242)



Megjegyzés: az egyes változók között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns összefüggés.

A hagyományos oktatáson belül ugyanúgy hangsúlyt kapnak az aktív tanulást segítő alternatív tanulásszervezési módok, mint a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézményekben. Ennek megfelelően mind a Lépésről lépésre, mind pedig a hagyományos módszerrel oktató intézményekben az ismeretszerzés és a készség-, képességfejlesztés differenciált rétegmunkán, egyéni, individuális fejlesztésen, projekt módszeren, kooperatív tanuláson, valamint frontális osztálymunkán keresztül valósul meg, mindössze a módszerek alkalmazási gyakorisága tekintetében tapasztalható bizonyos fokú eltérés a vizsgált intézmények között.

Az ábráról jól leolvasható, hogy az olyan módszerek, amelyek kevésbé alkalmasak a differenciálásra – frontális osztálymunka –, ritkán fordulnak elő a Lépésről lépésre intézmények gyakorlatában, ezzel ellentétben az alapvetően hagyományos módszerrel oktató pedagógusok módszertani repertoárjában továbbra is jelentős helyen szerepel a frontális feladatátadás és osztálymunka. Az adatokból az is látható, hogy a Lépésről lépésre módszerrel oktató pedagógusok a tanulást, a tevékenységek nagy részét tematikus tanításon, úgynevezett projekt módszeren keresztül valósítják meg.

A differenciált munkaforma alkalmazása mindhárom iskolatípus esetében rendkívül magas értéket mutat. Ennek egyik vélhető oka, hogy a differenciálás elve a magyar oktatási rendszeren belül is, híven követve az Unió elvárásait, egyre nagyobb figyelmet kap, így módon a differenciált tanulásszervezés a hagyományosnak számító oktatáson belül szakpolitikai prioritásnak számít. Nagy valószínűséggel, ennek kihívásaira válaszolva, úgynevezett

megfelelési mechanizmusok is életbe lépnek: az intézményvezetők erős késztetést éreznek arra, hogy megfeleljenek a modernizációs irányelveknek, és a kedvező megítélés érdekében felülértékelik saját nevelőmunkájukat. Kérdés azonban, hogy a pedagógusok mit értenek a differenciálás fogalmán, és valójában annak ténylegesen melyik fajtáját alkalmazzák pedagógiai gyakorlatukban.

Ahogy azt már az adatok egyszerű megoszlása is mutatta, a megkérdezett pedagógusok többsége tanítási óráin a többi alternatív pedagógiai módszerhez hasonlóan, előszeretettel alkalmazza a kooperatív csoportmunkát. Ha azonban a kooperatív módszer alkalmazásának intézménytípus szerinti egymáshoz viszonyított belső arányait vizsgáljuk, akkor az látszik, hogy a hagyományos intézményekben lényegesen ritkábban használják, mint a Lépésről lépésre módszert adaptáló óvodákban, iskolákban. Ennek oka valószínűleg abban kereshető, hogy a kooperatív, együttműködésen alapuló tanulásszervezés a csoportban való tanulás legmagasabb szintjén áll (KAGAN 2001). Alkalmazása a pedagógusok részéről nagyon sok felkészülést, az egyéni tanulásról a társas tanulásra való áttérés képességét követeli meg. Ezért ez a tanítási mód csak akkor hoz valódi eredményt, ha a pedagógus ténylegesen képes átlátni és kézben tartani a több szinten zajló tanulási folyamatot. A kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának további akadályja, hogy a többi alternatív módszertől eltérően, a kooperatív tanítási technika lényegesen nagyobb intézményi beavatkozást igényel, eszközei kevésbé férnek össze a tradicionális intézmények belső szervezetével, a tanítás megszokott rendjével. Erre a kihívásokkal teli, de jelentős többletmunkára nem minden pedagógus vállalkozik szívesen. Az adatok tanúsága szerint a hagyományos oktatási gyakorlatban ez a fajta attitűd még nem talált egyértelműen pozitív fogadtatásra.

A tanítási órák történéseiről rendelkezésre álló kutatási eredmények szerint a tanórai foglalkozások alkalmával legritkábban előforduló tanulásszervezési mód a személyre szóló egyéni fejlesztés: valamivel árnyaltabb kép bontakozik ki, ha az egyéni munka különböző változatait vesszük szemügyre. A személyre szabott fejlesztés alkalmazott módszerei közül, intézménytípustól függetlenül, a vizsgált intézmények mindegyike bevezette az egyéni fejlesztési tervet a gyermekek fejlődésének nyomon követése érdekében. Az adatokat tovább elemezve azonban kiderül, hogy ennek funkciója sok esetben csak egy tanulói réteg, a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek célzott fejlesztésére terjed ki: ennek alapján az az általánosan elterjedt nézet, hogy az egyéni fejlesztés nem más, mint a lemaradókkal vagy a sajátos nevelést igénylő tanulókkal történő külön foglalkozás. E paraméter tekintetében nem mutatható ki számottevő eltérés a programot adaptáló és nem adaptáló intézmények között, viszont feltűnő a különbség a programot teljes mértékben adaptáló intézmények mintáján belül a korai és késői adaptálók között. Azokra az intézményekre, amelyek elsők között vezették be a Lépésről lépésre programot, sokkal inkább jellemző, hogy az egyes programelemeket, így az egyéni fejlesztési terv készítését is, az eredeti standardoknak megfelelően, azaz minden gyermekre kiterjesztve alkalmazzák a mai napig. Ez leginkább abból adódik, hogy az első adaptálók a Lépésről lépésre program modellintézményeiként működnek, gyakorlati helyként szolgálva a programhoz csatlakozni

kívánó többi óvoda, iskola, érdeklődő pedagógus számára, e státusukból adódóan pedig igyekeznek híven fenntartani és multiplikálni a programelemeket, módszereket.

Az egyes intézménytípusok mentén kimutatható alacsony különbségek lehetséges magyarázatául az oktatási rendszer azon sajátosága szolgál, miszerint az integrált oktatás bevezetésével a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is általánossá vált a tanulók egyéni fejlődésének nyomán követésére alkalmas tanulói portfólió módszere. Sajátossága, és egyben a módszer alkalmazásában jelentkező funkcionális különbségek magyarázó tényezője, hogy csak a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottság szakvéleménye alapján sajátos nevelési igényű vagy intézményi döntés alapján halmozottan hátrányos helyzetű tanulóknak minősített gyermekekre nézve kötelező érvényű.

A személyre szabott fejlesztés másik módszere a gyermekek egyéni, tanórán kívüli fejlesztése. Ezt a fajta differenciált fejlesztést a megkérdezett pedagógusok közül, intézménytípustól függetlenül, csak kevesen részesítik előnyben. Ennek több oka is van, amelyek közül az egyik, hogy alkalmazása felforgatja a tanulásszervezés megszokott ritmusát, ütemezését, ezért ez olyan innovatív viselkedést tételez fel mind a pedagógusok, mind az intézmény részéről, amely alkalmassá teszi a pedagógust a hagyományos gyakorlat leváltására, valamint a változtatások elfogadására. A hiányosság másik oka, hogy meglehetősen költségigényes, hogy egy adott gyermekcsoporttal egy időben több szakember dolgozzon, emiatt teljesítése sok esetben forrásfüggő.

A személyhez igazodó fejlesztések alkalmazása kapcsán mintegy általános tapasztalatként állapítható meg, hogy, jóllehet, a közoktatási törvény 2003-as módosítása ezen a területen több olyan új változást vezetett be, amelyek kedvező működési és pénzügyi feltételeket teremtettek e feladat ellátáshoz (külön fejlesztő pedagógus státusz igényelhető, a költségvetési törvény alapján az intézmények a felemelt normatív támogatásból forrásokat is rendelhetnek a sajátos nevelési igényű tanulókkal való külön foglalkozások mellé), ennek ellenére a fejlesztő pedagógusok alkalmazásának gyakorlata még a mai napig nem alakult ki. Következésképpen, az egyéni fejlesztés a maga valódi értelmében és sokszínűségében, amikor is átfogja a diákok teljes körét, viszonylag ritkán van jelen az oktatási intézményekben.

Az itt ismertetett vizsgálati eredményeket összefoglalva megállapítható, hogy a *tanulásszervezési módok sokfélesége nemcsak a Lépésről lépésre reformpedagógiai módszerrel dolgozó intézményekre jellemző, hanem, még ha eltérő arányban is, de a hagyományosnak számító oktatási formában is jelen van.* Az iskolák tartalmi munkáját meghatározó Nemzeti alaptanterv 2003-as átdolgozása a hagyományos oktatásban is megerősítette az olyan pedagógiai elvek és módszerek alkalmazását, amelyeket korábban főként az alternatív iskolákban alkalmaztak (CSONKA 2006). Az integrált pedagógiai rendszer bevezetésével pedig a gyakorlatban is általánossá vált ezeknek a módszereknek a használata. Fontos azonban leszögezni, hogy az egyes intézménytípusok között észlelt különbségek egyik tanulásszervezési mód tekintetében sem bizonyultak szignifikánsnak, így a feltárt összefüggések legfeljebb hipotetikus becslést adnak az eltérés okaira vonatkozóan.

Tervezés és értékelés

A módszerek megújulását követően az értékelési eljárásokban is eltolódás figyelhető meg az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő, komplex értékelés irányába: az ezzel kapcsolatos alapfeltételezésünk úgy szól, hogy a metodikai megújulás innovatív értékelési eljárásokat igényel. Az ennek ellenőrzésére irányuló statisztikai elemzések azt igazolták, hogy a tanulászervezési és értékelési módok összefüggése a vizsgálatba bevont intézményeknél is kimutatatható: azok az intézmények, amelyek módszereikben meg tudtak újulni, a hagyományos osztályozási formával szemben az egyéni különbségeket figyelembe vevő, tanulókhöz igazított, fejlődést segítő értékelési eljárásokat helyezik előtérbe. Ott, ahol új tanulászervezési módokat vezettek be, az intézmények értékelési gyakorlatában hangsúlyosabb szerepet kap a rendszeres szöveges írásbeli vagy szóbeli értékelés, a különféle fejlesztési célú értékelési módok (fejlődési-haladási naplók vezetése, tapasztalatok feljegyzése, gyermekmunkák értékelése), valamint a gyermekek aktív részvétele az értékelési folyamatban. Az olyan, hagyományosnak mondható értékelési eljárások alkalmazása, mint a „megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezése” vagy „a házi feladatok rendszeres értékelése”, amelyek az ismeretalapú pedagógiai kultúrát erősítik, marginális marad.

Az így kapott eredményeket tovább finomítják azok az adatok, amely az értékelési módokat kétdimenziós megközelítésben, a program sikeressége mentén létrehozott hármas kategoriális változó alapján vizsgálja. Az adatok összevetéséből jól érzékelhető, hogy a Lépésről lépésre intézmények értékelési rendszere eltér a hagyományostól: az alternatív programot használó intézmények értékelési gyakorlatában a diagnosztikus fejlesztő, a tanulót önmagához mérő, saját fejlődési folyamatában visszajelzést adó értékelési eljárás játssza a legnagyobb szerepet. A kompetenciák mérésére, az értékelés objektivitásának biztosítása, valamint a kategorizálás elkerülése érdekében a Lépésről lépésre intézmények különféle mérési stratégiákat használnak, főleg informális értékelési eszközöket véve alapul. A Lépésről lépésre pedagógusa egyénileg dokumentálja a gyermekek fejlődését, egyénenként vagy csoportban információkat gyűjt, megfigyeléseket, méréseket végez, gyűjti a gyermekek írásait, rajzait, csoportos tevékenységeik eredményeit, az így szerzett információk összegzésére pedig alternatív értékelési módokat használ, szöveges értékelés formájában. A program további sajátossága, hogy mindenki értékel, aki részese a tanulásnak, az iskolai életnek, így nagyon fontos a tanulók szerepe, saját és társaik munkájának, elért eredményeiknek értékelése. A hagyományosnak számító, nem a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézmények értékelési gyakorlata túlnyomóan a normaorientált, a megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezésére irányuló minősítési elvet veszi alapul. A viszonyítási alap ebben az esetben nem a tanulót önmagához mérő értékelendő kompetenciái, hanem az átlagos teljesítmény, az így kapott eredmény célja pedig a minősítés, meghatározott kategóriába sorolás (NAGY 2006), még ha szóbeli értékelés formájában történik is. Ugyanakkor, az adatokat tovább elemezve, az látható, hogy a jellemzően hagyományos értékelési eljárás mellett, a fejlesztő értékelési forma is jelen van, ahol az elért fejlettség megállapítására az egyéni haladási naplók vezetése, a tanórai csoportmunkák megfigyelése, tapasztalatok

feljegyzése, gyermekmunkák gyűjtése alkotta kombinált értékelési rendszer szolgál. Mindemellett ezekben az intézményekben a tanári értékelés megőrzi döntő szerepét, a tanulói, tanuló önértékelésre támaszkodó értékelési formák pedig háttérbe szorulnak.

A házi feladatok ellenőrzése mint értékelési módszer leginkább a hagyományos intézményekre jellemző, a másik két, a programot vagy annak csak bizonyos elemeit használó intézményeknél ennek alkalmazása alacsonynak mondható. Ezen eredmény háttérében valószínűleg az áll, hogy a házi feladatok adása a hagyományosnak számító, elsősorban frontális tanítási módszerek használatával áll összhangban. További magyarázó tényező, hogy a Lépésről lépésre program által igényelt iskolaotthonos nevelési-oktatási formában az egész napos oktatás lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy az iskolában elvégezzék a fejlődésükhöz szükséges feladatokat, ezért itt nincs szükség házi feladatra.

Az elemi alapkészségek és kompetenciák mérésére használt különféle standardizált tesztek mérési eljárásaként való alkalmazásáról az olvasható ki általánosságban az adatokból, hogy – annak ellenére, hogy törvény által előírt követelmény – sem a Lépésről lépésre, sem a hagyományosnak számító oktatási forma értékelési rendszerében nem bír túl nagy jelentőséggel ez a külső, diagnosztikus, kritériumorientált mérési forma. Ennek okai egyfelől abban keresendők, hogy az alternatív pedagógia értékelési gyakorlata nem kritériumorientált, hanem az egyén fejlődéséhez mért, nem a végtermékre helyezi a hangsúlyt, hanem magára a folyamatra, a rejtett tulajdonságok, lehetőségek feltárására, és mindössze a központilag elrendelt alapkészségek és kompetenciaterületek felmérésekor vesz igénybe standardizált vagy annak tartott teszteket, vizsgálati eljárásokat. A Lépésről lépésre programot nem adaptáló intézmények hasonlóképpen csak a kulcskompetenciaterületek kötelező éves mérés-értékelésekor, valamint az elsősök elemi alapkészségeinek vizsgálatakor alkalmazzák ezt az értékelési formát.¹¹

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy *a Lépésről lépésre program új értékelési kultúrát igényel és tesz lehetővé: egy sokrétű, az egyéni szükségleteket és a tanulók véleményét is figyelembe vevő fejlesztő (formatív) értékelési kultúrát.* A Lépésről lépésre intézményekben ennek megfelelően, jellemzően kombinált formában valósul meg az értékelés, lehetőséget nyújtva újszerű módszerek kipróbálására az osztályzatos értékelés elhagyásával. Ugyanakkor az egyes alternatív értékelési eljárások gyakorlatban való alkalmazásának kedvező tapasztalatai alapján, a magyar közoktatásban is alkalmazást nyertek, mint például a szöveges értékelés vagy az egyéni fejlesztésben alkalmazott speciális értékelési formák.

Szakmai fejlődés

Az itt bemutatott új tartalmak, módszerek adaptálása, beépítése az intézmények működésébe nem képzelhető el a pedagógusok módszertani megújulása és szemléletük változása nélkül. Ahhoz, hogy a pedagógus képessé váljon a program alkalmazására, először is meg kell tanulnia a szakszerű adaptálást: ennek egyik meghatározó eszköze a módszertani

¹¹ Forrás: interjúk elemzése.

továbbképzés. A megkérdezett pedagógusok 88 százaléka a szükséges szakmai tartalmakat módszertani továbbképzésen sajátította el, és csak 12 százalékra tehető azok aránya, akik a program folyamatába bekapcsolódva, a programban járatos kollegáktól vették át a módszer alkalmazását. Ugyanakkor a módszertani tartalmak elsajátítása még nem teszi lehetővé a program hatékony használatát. A hatékony módszerek, technikák alkalmazásával elért szakmai sikerek attitűdváltást és teljes szakmai megújulást feltételeznek, ennek megfelelően a program eredményes alkalmazásának biztosítása megköveteli a pedagógustól, hogy az azt követő fázisokban rendszeresen értékelje, és fejlessze saját munkájának minőségét és hatékonyságát.

A fentiek kapcsán azt vizsgáltuk meg, hogy az észak-alföldi Lépésről lépésre pedagógusok mennyire tudnak megfelelni megváltozott szerepüknek, mennyire ismerik fel a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát, az élethosszig tartó tanulás jelentőségét és, milyen forrásokat használnak fel az általános szakmai minőségjavítás érdekében. A percipált szakmai elhivatottság kérdését három dimenzió keresztül igyekeztünk megragadni. Először arra kértük a válaszadókat, hogy egy ötfokú skálán értékeljék, hogy mennyire fontos számukra a szakmaiság, ezen keresztül négy szempont megítélését tesztelve: a folyamatos módszertani megújulást, a szaktudományok fejlődésének nyomon követését, szakmai bemutatók vállalását, valamint a szakértői munkában való részvétel fontosságát. A pedagógusoknak osztályozniuk kellett, hogy az egyes szempontokat mennyire tartják meghatározó jelentőségűnek (5) vagy éppen elhanyagolhatónak (1).

Az adatok alapján a megkérdezett pedagógusok a folyamatos módszertani megújulás fontosságát 4,73-as átlagban határozták meg – a válaszadók 97 százaléka tartotta fontosnak vagy nagyon fontosnak –, ezt követte a szakmai bemutatók vállalása 4,32-es átlaggal. Valamivel kevésbé tartják fontosnak a szaktudományok folyamatos nyomon követését (átlagérték 4,10). A szakértői munkák vállalása szerepelt a leggyengébben a pedagógusok értékelésében, ezt a szempontot a válaszadók átlagosan 3,77-re értékelték az ötös skálán. Az eredmények értékelésekor számolnunk kell azzal, hogy az ilyen formában feltett kérdések csak orientatív értékűek a pedagógusok szakmai elhivatottságát illetően, hiszen válaszadáskor működésbe lépnek a szokásos megfelelési mechanizmusok, továbbá a kérdések is meglehetősen tágra fogalmazottak ahhoz, hogy mérni tudjuk vele a pedagógusok szakmaiságát. Ezért, kiegészítésként a szakmaiság megítéléséhez, két további ténykérdést is megfogalmaztunk. Az egyik, a pedagógusok tanórán kívüli pedagógiai aktivitását mérte a ráfordított idő függvényében, a másik pedig arra kérdezett rá, hogy milyen, szakmai fejlődést szolgáló tanulási tevékenységekben vettek részt a 2007/2008-as tanévben.

Az első kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása a megkérdezett pedagógusok tanórai foglalkozásához kötődő tanórán kívüli aktivitásainak intenzitását jelzi, a tanórákra való felkészüléstől a pedagóguskollégákkal való szakmai konzultáción keresztül a bemutatóórák szervezéséig. A tevékenységek gyakoriságát tekintve megállapítható, hogy a pedagógusok többsége napi rendszerességgel készül a tanórai foglalkozásokra, rendszeresen vállal többletmunkát, illetve tanórán kívüli tevékenységeket is ellát, a szü-

lőkkel való kapcsolattartásra, valamint a kollégákkal folytatott szakmai tárgyú beszélgetésekre is naponta fordít időt. Ha az átlagos ráfordítási időt nézzük, kiderül, hogy a tanórai felkészülésre fordított idő a Lépésről lépésre pedagógusok esetében átlagosan két óra, a tanórán kívül pedig átlagosan másfél-két órát tartózkodnak az intézményben. Ha ezeket az időtartamokat összeadjuk, és elosztjuk a napi kötelező tanítási órák számával (átlagosan hárommal, hiszen az iskolaotthonban két pedagógus dolgozik a tanulókkal, megosztva egymás között a tantárgyakat), akkor az egy tantárgyra jutó felkészülési idő átlagosan egy-másfél óra. Ebből az derül ki, hogy a programban dolgozó pedagógusok többsége a tanórákra való felkészülésre több időt fordít, mint a hivatalosan elfogadott időkeret, mely szerint minden tanóra egy felkészülési órát igényel (MAYER 2003). Amint azt már korábban láttuk, ez a többletmunka a tanórai munka minőségében, módszertani gazdagságában, valamint az intézményi programok sokszínűségében is megmutatkozik.

A kollégákkal való szakmai tárgyú beszélgetésekre, illetve a szülővel a napi kapcsolattartásra valamivel kevesebb idő jut, az adatok szerint a Lépésről lépésre pedagógusoknál mindkét tevékenység napi átlagos időtartama 30-40 perc. Ez azt mutatja, hogy mind a szülővel való kapcsolattartás, mind a kollégákkal való szakmai konzultáció része a pedagógusok mindennapi tevékenységeinek. Továbbá az is megállapítható, hogy a kooperatív szemléletmód nemcsak a tanulósszervezési módszerekben látszik érvényesülni, hanem szervezeti szinten is. Általánosan elfogadott elvárás, hogy a pedagógusok rendszeresen együttműködjenek a kollégákkal az általános szakmai minőségjavítás érdekében.

A pedagógiai aktivitás további fontos elemei a bemutatóórák, illetve a továbbképzések. Az előző tevékenységekhez képest mindkét aktivitási forma túlmutat a belső, a tanulás folyamatát közvetetten befolyásoló szakmai tevékenységeken, jóllehet ezek a gyakorlatok a tanulókra közvetlenül, leginkább a pedagógusok szakmai fejlődésén keresztül hatnak. E két jellemző alapján a részvétel intenzitását tekintve elmondható, hogy a mintába tartozó Lépésről lépésre pedagógusok félévente átlagosan két-három bemutatóórát szerveznek az érdeklődő pedagógusok, programmal dolgozó kollégák számára. A továbbképzéseken való részvétel hasonlóan magas, félévente két alkalom. Noha erre vonatkozóan csak becsléseink vannak, azt ki lehet jelenteni, hogy a pedagógusok magas továbbképzési részvételi aránya feltételezhetően a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai elkötelezettségével áll összefüggésben. Ugyanakkor a részvételi intenzitást olyan tényezők is befolyásolhatják, mint például a hétéves továbbképzési kötelezettség teljesítése, vagy a képzések piacán az EU-s tartalmi szabályoknak köszönhetően megnövekedett és átstrukturálódott kínálat.

Összességében – összeadva a vizsgált tanórán kívüli, de a tanítással szoros összefüggésben álló tevékenységek időkereteit – megállapítható, hogy a Lépésről lépésre pedagógusoknál a tanulókra – tanórán kívül közvetlenül és közvetve – fordított időkeret nagyobb, mint a tényleges tanórai tevékenységekben mérhető idő nagysága.

Valamivel pontosabb képet ad a szakmai önképzés igényéről és intenzitásáról az a kérdéssor, amelyben a pedagógusoknak arra kellett válaszolniuk, hogy milyen szakmai fejlődést szolgáló tevékenységekben vettek részt az elmúlt tanévben. Ami a válaszokat illeti,

esetmegbeszéléseken való rendszeres részvételtől, illetve más oktatási intézményben tett óralátogatásról szinte minden pedagógus beszámolt. Hasonlóan magas aránnyal szerepelt a megkérdezettek válaszaiban a bemutatóórák, foglalkozások tartása, a hospitálás és az óralátogatás saját intézményben, viszont meglepően alacsony értéket mutatott a pályakezdő pedagógusok mentorálása (29%). A szakmai szolgáltatókkal való együttműködést 73 százalékban említették, a vezetőségnek minőségbiztosítási céllal pedig, a megkérdezettek 67 százaléka tartott a megelőző évben bemutatóórát. A szakmai fejlesztésbe (intézményi fejlesztés, pályázati program megvalósítása) bekapcsolódó pedagógusok aránya sem elhanyagolható, 56-59 százalék. Valamivel alacsonyabb, de szorosan ehhez kapcsolódik a kutatási-fejlesztési műhelymunkákban részt vevő pedagógusok aránya. Tanúsítványt adó, minimum 60 órás továbbképzésen és szakmai konferenciákon a pedagógusok több mint a fele vett részt az elmúlt tanévben, hasonlóan magas pedagógiai aktivitásra utal a szakmai hálózatban végzett munka a megkérdezettek 48 százalékánál. Hálózati tagsággal már valamivel kevesebben rendelkeznek, a válaszadók mintegy 26 százaléka, amelyből kiemelkednek az integrált pedagógiai rendszer (IPR) elterjesztését segítő, tréneri hálózatban regisztrált képzők, szaktanácsadók (25%). Lényegesen alacsonyabb a Lépésről lépésre tréner aránya a megkérdezettek között (11%), akárcsak a kifejezetten szakértői munkákba bekapcsolódó pedagógusok aránya is. Itt, legfőképpen a különböző szakértői munkák végzésére, ezek között is az országos szakértői névjegyzékben való szereplésre, pedagógiai kísérletekben, tankönyvírásban vagy taneszközfejlesztésben való részvételre, tréningek tartására vagy cég felkérésére szakértői megbízások teljesítésére gondolunk. Az adatok azt mutatják, hogy a megkérdezettek mintegy egytizede vagy annál is kisebb hányada gyakorolja ezeket a tevékenységeket.

A válaszokból az is kitűnik, hogy egy Lépésről lépésre pedagógus tanórai tevékenységén túl átlagosan nyolcféle szakmai aktivitásban vesz részt, és nincs olyan pedagógus, aki a kötelező tanórán túl ne vállalna szakmai feladatot.

Az itt kapott eredmények azt valószínűsítik, hogy a megkérdezett pedagógusok megfelelnek a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai fejlődésével szemben támasztott igényeknek és követelményeknek. Szakmai kompetenciájuk egyik legfontosabb mutatója, *hogy felismerik a változás szükségességét, és felelősséget vállalnak saját szakmai fejlődésükért: felismerik az egymástól való tanulás értékét, ezért rendszeresen együttműködnek a pedagóguskollégákkal; a fejlesztés érdekében pedig – a kötelező tanórai foglalkozásokon túl – első továbbképzéseken, valamint különböző szakmai csoportosulások, pedagógiai műhelyek munkájában is részt vesznek.* További fontos mutató, hogy a folyamatos szakmai fejlődés középpontjába a gyermeket állítják, ami egyrészt azt jelenti, hogy nagyobb mértékű a felelősségük a gyermekek fejlődésében (a tanulókra tanórán kívül közvetlenül és közvetve ráfordított idő-energia együttes aránya magasabb, mint a tényleges tanórai foglalkozásoké), másrészt a folyamatos szakmai fejlesztésben a legnagyobb figyelmet azokra a tevékenységekre fordítják, amelyek közvetlenül hatnak a gyermekek fejlődésére (esetmegbeszélések, óralátogatások saját és más oktatási intézményekben, hospitálás, szakmai szolgáltatókkal való együttműködés).

Valamennyi, itt felsorolt, a pedagógusok szakmai fejlesztésének megreformálására szolgáló intézkedés a kilencvenes évek közepétől a hazai oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései között is megtalálható. Ennek ellenére, a jelenlegi rendszerben a folyamatos szakmai megújulás és fejlesztés igénye mind a mai napig nem nyert akkora prioritást, mint a Lépésről lépésre intézményekben. Noha köztudott, hogy az intézményi kultúrák és rendszerek megváltoztatásához időre van szükség, ebben a modernizációs folyamatban jelentős szerepe lehet a Lépésről lépésre, valamint a többi alternatív pedagógiai program térhódításának.

Inklúzió

A Lépésről lépésre program inklúzióra utaló dimenzióját vizsgálva, abból a feltevésből indultunk ki, hogy a program minden alkotóelemében a befogadás eszméi érvényesülnek, ennek megteremtése érdekében pedig a programmal dolgozó pedagógusok felismerik és hatékonyan kezelik a tanulók közötti különbözőségeket. Az inklúzió sokféle módon és különféle szinteken szerveződhet, de ez a feltételezés alapvetően az otthonos tanulókönyezettel, a különféle tanulásszervezési stratégiák alkalmazásával, a differenciált tanulásszervezéssel és bánásmóddal, a hatékony tanítással mutat szoros összefüggést. Az együttnevelés hatékonyságát ezen kívül számos más tényező is növelheti, például roma családi koordinátor alkalmazása. Az ő szerepe, hogy megkönnyítse az eltérő kulturális háttérrel rendelkező családok, a pedagógusok és a gyermekek közötti kommunikációt, hídszerepet töltve be az intézmény és a család között, értékértelmező és -közvetítő minőségében. Az együttnevelés másik fontos jellemzője a heterogén csoportalakítás, ami azt jelenti, hogy a program lehetővé teszi, hogy az eltérő képességekkel rendelkező, speciális szükségletű gyermekek a többiekkel együtt tanulhassanak. A heterogén csoportszervezés másik formája a vegyes életkorú óvodai csoportok kialakítása, melynek célja, hogy a család természetes közegéhez hasonló környezetet teremtsen neveljék a gyermekeket. Alapvető tényezőnek számít az előítélet-mentes oktatási környezet biztosítása, a pedagógusok előítélet-mentes viselkedése és attitűdje, ugyanis az oktatás tartalmának és módszereinek megváltoztatása önmagában kevés az inklúziót elősegítő légkör megteremtéséhez, ehhez a pedagógusok befogadó, előítélet-mentes szemléletére is szükség van.

A fentebb vázolt feltételezés empirikus bizonyíthatóságában az elemzés korábban igazolt összefüggései meghatározó erővel bírnak. Úgy véljük, hogy a Lépésről lépésre program és a hagyományosnak számító oktatás között kimutatható különbségek igazolják, hogy azokban az intézményekben, ahol a tanulási környezetet a program szellemében alakították ki, a fejlesztés, oktatás a tanulók szükségleteinek, tudásának, képességeinek, érdeklődésének és érdekeltiségének megfelelően szerveződik, a terhelést a képességekhez igazítják, és a kategorizálás elkerülése érdekében különféle értékelési stratégiákat használnak, ott nagyobb prioritást kap az inkluzív szemlélet és nevelés a pedagógusok gondolkodásában és gyakorlatában is. A fentiek egyidejű megjelenése ugyanakkor, szükségszerűen pedagógiai innovációt eredményez a tudáselsajátítási és szocializációs folyamat formális kereteiben.

A valódi befogadás szemléletét gazdagítja a pedagógiai asszisztencia sajátos formája: esélynövelő roma koordinátori státusz teremtése és foglalkoztatása. A roma koordinátorok alkalmazásának célja, hogy az „intézmények olyan szakszerű alkalmazottakat foglalkoztassanak, akik az intézmény és a pedagógusok képzett segítőtársaivá válnak a szülővel való jó kapcsolat és együttműködés kialakításában, a roma kultúra iskolai megismertetésében, az integrált nevelés helyi megvalósítása során felmerülő problémák megoldásában.”¹² A kutatásba bevont intézmények 14 százaléka számolt be arról, hogy roma koordinátori segítséget is igénybe vesznek. Munkaköri leírásuk szerint a koordinátorok elsősorban gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai feladatokat látnak el, de aktívan részt vesznek a tanulási folyamatokban is, kezdve a differenciált egyéni foglalkozásoktól a kompenzáló és/vagy korrekciós tevékenységek szervezéséig, továbbá szervezési feladatokban is közreműködnek (ebédeltetés, iskolán kívüli tanulási alkalmak, rendezvények szervezése). Mindezek ellenére, a pedagógusokkal való beszélgetésekből az is kiderült, hogy a roma koordinátori státusz a mai napig nem minősül hivatalosan elfogadott szakmának.

A roma koordinátor alkalmazásának igénye a Lépésről lépésre program adaptációjával merült fel először, a munkakör ellátásához szükséges feltételeket pedig kezdetben a Soros Alapítvány biztosította. Az alapítványi támogatások elapadása egyben a státusz megszűnését is eredményezte, jóllehet fenntartását a program utógondozásával megbízott Ec-Pec Alapítvány különböző csatlakozás előtti és utáni EU-s támogatásokból (PHARE, EQUAL) próbálta biztosítani. Jelenleg a vizsgált intézmények különféle munkahelymegőrző támogatásokból, illetve a regionális munkaügyi központok közhasznú munkaprogramja keretében próbálják a roma koordinátorokat tovább foglalkoztatni. Amennyiben sikerül a jogszabályi környezetet módosítani, és hosszú távon fenntartani a roma pedagógusasszisztens státusok működését, a kialakuló új szemléletű intézmény nemcsak oktatásszervezési formájában, hanem pedagógiai ellátórendszerében is befogadóvá válik.

Az intézmények befogadó magatartását vizsgálva megállapítható, hogy, míg a többségi iskolákban a sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók befogadása még mindig nagy dilemma, addig a vizsgálatba bevont intézmények 83 százaléka vállalja hivatalosan az SNI-s tanulók befogadását. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányát tekintve a kutatásba bevont intézmények jelentős szórást mutatnak: a teljesen szegregált intézményektől az erőteljesen többségi intézményekig minden intézménytípus reprezentált a mintában (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT: A roma tanulók aránya a vizsgált intézményekben az összes tanuló százalékában (N=64)

Roma tanulók aránya (%)	Összes intézmény		A programot alkalmazó intézmények	
	N°	%	N°	%
1 alatt	6	9,3	3	10,7
1–10	19	29,7	7	25,0
11–30	12	18,7	5	17,9
31–50	13	20,4	6	21,4
51–70	10	15,6	5	17,9
70 fölött	4	6,3	2	7,1
Összesen	64	100,00	28	100,00

A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények mintája a roma tanulók arányát illetően némileg kiegyenlítettebb képet mutat: a mintán belül közel egyforma arányban oszlanak meg a magas, átlagos és alacsony roma tanuló arányú intézmények. Ezek az eredmények egyben megcáfolni látszanak minden olyan korábbi feltételezést, amely a Lépésről lépésre programot kizárólag a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásához kapcsolja. A deklarált célokkal ellentétben, hogy a program elsősorban az alsó társadalmi rétegek végleges leszakadásának megakadályozásához kívánt hozzájárulni, a program nem csak a halmozottan hátrányos helyzetű intézmények körében terjedt el, hanem fokozatosan olyan intézmények is bekapcsolódtak, ahol a roma tanulók aránya 30-40 százalék körül mozog, de nem éri el az 50 százalékot. Ezeket az adatokat nem nagyon lehet másképp magyarázni, minthogy a Soros Alapítvány kezdeményezése csak mintegy alternatívája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának, és sokkal inkább szolgálja a roma és nem roma gyermekek hatékony együttnevelésének célját.

A fentiek alapján összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre program mind a heterogén, mind a homogén összetételű tanulók oktatásában sikerrel alkalmazható módszer. Befogadó szemléletének és gyakorlatának köszönhetően pedig kifejezetten alkalmas a roma és nem roma, a sajátos nevelési igényű és normál haladási ütemű tanulók óvodai, iskolai együttnevelésének optimális megvalósítására.

Az együttnevelés megvalósulásának további sajátos formája a vegyes életkorú csoportszervezés, amely az óvodai nevelésben a csoporton belüli különbségek kezelésének egyik hatásos eszköze. A program alapfeltétele az osztatlan csoportalakítás, pedagógiai rendszerében ebben a szervezési formában alakulhat legideálisabban a gyermekek szabadon választott tevékenysége-tevékenykedtetése, a kölcsönös segítségnyújtás, az egymásra gyakorolt kölcsönhatás és a másság elfogadása. A kutatásba bevont óvodai intézmények 86 százalékára a vegyes életkorú csoportszervezés jellemző. Ezzel összefüggésben vizsgálva a pedagógusok, intézményvezetők véleményét, azt tapasztalhatjuk, hogy az osztatlan csoport szervezésbeli megközelítésének legnagyobb előnye, hogy a gyermekek egy ilyen közegben már nagyon ko-

rán nyitottá válnak társaik elfogadására, befogadására. A nevelő indirekt módon, személyes példamutatásával nyújt mintát a befogadó magatartásra, erősíti a csoportban a toleranciát, a felelősségérzetet, az egymásra figyelés érzését. További előnye, hogy minden gyermek a saját tempójában fejlődhet, minden gyermek a saját képességének és aktuális tudásszintjének megfelelő tevékenységekbe kapcsolódhat be. Az így létrejött csoportheterogenitás első lépésként biztosítja az inklúziót az oktatásszervezés kereteinek szintjén.

A sikeres együttoktatáshoz azonban az érintett intézmények pedagógusainak befogadó, előítélet-mentes gondolkodása, szemlélete is szükséges. Arra keresve a választ, hogy milyen mértékben jelenik meg az előítéletesség a Lépésről lépésre pedagógusok beállítódásaiban, egy korábbi, 2006-ban lebonyolított előítélet-kutatás eredményeihez fordultunk. A korábbi adatfelvétel az ország két különböző régiójának három-három Lépésről lépésre óvodai és iskolai intézményét összevetve, a pedagógusok 142 fős mintáján vizsgálta a Lépésről lépésre pedagógusok roma és nem roma tanulók együttneveléséről alkotott véleményeit, és mérte a romákkal szemben kimutatható előítéletesség¹³ alakulását.

A pedagógusok romákkal kapcsolatos érzelmeinek feltárására az elemzés, az etnikai attitűdök vizsgálatára nemzetközileg kifejlesztett és elfogadott, gyakorta használatos mintákat követte. Ezek közül a Bogardus-féle társadalmi távolság, valamint a Likert-típusú skálák alkalmazása hozott igazán meggyőző eredményeket. A Bogardus-féle skála azt hivatott mérni, hogy a pedagógusok milyen mértékű szociális távolságot kívánnak tartani a romáktól, illetve milyen mértékű intimitást tartanak velük kapcsolatban elképzelhetőnek. A kérdőívben olyan kérdések szerepeltek, mint házasságkötés, baráti, szomszédi, munkatársi kapcsolatok létesítése, munkahelyen felettesként való elfogadása, egy településen, egy országban való együttélés. A Likert típusú skála a pedagógusok különböző attitűdtárgyak vonatkozásában kinyilvánított egyértelműen pozitív vagy negatív hiedelmeit, érzéseit mérte. A kutatás erre egy 13 állításból álló tesztet használt, jelen vizsgálat keretében ennek mintegy hat itemét vettük górcső alá, leszűkítve két objektív kérdéskörre, az egyik a pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos vélekedéseit, a másik pedig a pedagógusok romákkal szemben kimutatható előítéleteit tárta fel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok negyede szívesen teremtene kapcsolatot romákkal: családtagként 17 százalékuk fogadná el, szomszédügyi kapcsolatra 53 százalékuk, barátsági kapcsolatra 68 százalékuk, munkatársi kapcsolatra pedig mintegy 94 százalékuk nyitott. A roma származású felettesel szemben már nagyobb az elutasítás, a megkérdezettek 55 százalékának voltak ezzel kapcsolatban ellenérzéseik. De mivel a válaszadók más etnikai csoporttal kapcsolatos vélekedései csak saját csoportidentitásának ismeretében azonosíthatók, ily módon a megkérdezettek saját nemzetiségével szembeni társadalmi distanciáját is megvizsgáltuk. Noha a saját etnikummal szembeni társadalmi távolság valamennyi kapcsolattípus tekintetében kisebb, mint a romákkal szemben, a skála értékei egy kérdés mentén mégis jelentős eltérést mutatnak a roma etnikum javára.

13 Forrás: Becze Orsolya (2006) (kutatásjelentés): *Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok*. MATRA-KAP Projekt, 2005–2006. <http://www.ecpec.hu>.

Míg az etnikai másság nyilvánvaló elutasítása, miszerint a „Legszívesebben az országból is kitiltaná, de leginkább be se engedné” kitétel a megkérdezettek válaszaiban egyáltalán nem szerepel, addig saját csoportjával szemben a válaszok 6 százaléka tartalmaz ilyen támadó jellegű megnyilvánulásokat. Ennek magyarázata nyilvánvalóan további vizsgálódást igényelne, de erre ez az elemzés nem vállalkozik.

Az egyes attitűditemek értékelésében a következő eredmények születtek: a megkérdezett pedagógusok 89 százaléka egyetért azzal az integrációs alapelvvel, hogy „minden roma gyermeknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös osztályokban tanuljon”. A pedagógusok 94 százaléka osztja azt a véleményt, hogy „minden gyermek egyformán fontos a társadalom számára”, és mintegy 65 százaléka elutasítja azt a nézetet, miszerint „a nem roma gyermekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyermekek”. Ugyancsak az integrált oktatást erősíti a megkérdezettek több mint 60 százalékának azon véleménye, amely szerint „ha a különböző nemzetiségi-etnikai csoportokhoz tartozó gyermekeket iskolás korukban szétválasztják egymástól, akkor később ellenségeket fognak látni egymásban”. A roma tanulókra vonatkozó kijelentések megítéléséből hasonló pozitív benyomásokat szerezhethünk: a megkérdezettek 96 százaléka ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „a gyerekeket arra kell nevelni, hogy együtt tudjanak élni a más etnikumhoz tartozókkal”, és 82 százaléka gondolja azt, hogy „függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma, minden gyerek azonos bánásmódot igényel”. Összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre pedagógusok romákkal szembeni társadalmi távolsága kicsi, többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben, és nyitottak az integrált oktatásra.

Mindez azt igazolja, hogy a Lépésről lépésre program tanulási környezetével, tanulásszervezési módszereivel, tanítási eljárásaival, heterogén csoportösszetételével, a pedagógusok attitűdformálásával olyan képzési kínálatot biztosít a benne részt vevő, eltérő igényű és kulturális háttérű tanulók számára, amely eleget tesz az integráló nevelés-oktatás szervezett kiépítésének, és gyakorlati színteret biztosít az integráció hatékony megvalósításához. Továbbá az itt említett jellemzők egyértelműen első hipotézisünk érvényességét erősítik, miszerint a Lépésről lépésre program az 1990-es évek közepétől a magyar oktatási rendszerben innovatív szerepet töltött be, több olyan didaktikai elemet és módszert honosítva meg, amely az akkori pedagógiai gyakorlatban forradalmian újnak számított.

Az innováció léggöre

Rogers nyomán az innováció elfogadásának további feltétele a *kompatibilitás*, ami azt mutatja, mennyire alkalmazható az újítás anélkül, hogy jelentős rendszerátalakítást kellene végrehajtani. A program viszonylagos előnyeinek ismertetésekor láthattuk, hogy a fejlődés több szinten ment végbe, ám minden esetben a régi, már jól bevált ismeretanyagra épültek az egyes szintek: nem kellett a semmiből megalkotva kitalálni az oktatáshoz kapcsolódó alaptervekenységeket, elég volt csak a meglévő eszközöket, elemeket új formába önteni.

Ugyanakkor az adatok azt is igazolták, hogy a túlzottan teljesítménycentrikus, ismeretközpontú, a verbális hangsúlyú és asszociációs tanulásfelfogást előnyben részesítő oktatástól elszakadni, és eljutni egy olyan oktatási rendszerhez, amely a képességfejlesztő tanulást,

a pedagógus tanácsadó, fejlesztő tevékenységét helyezi előtérbe, jelentős erőfeszítéssel jár. Ahhoz, hogy a pedagógus, a korábbiakhoz képest kialakított szokásain, rutinján, tanulás-szervezési praxisán változtasson, és az ehhez szükséges feltételeket is megteremtse, komoly szellemi és dologi erőforrásokra van szükség. Tekintettel arra, hogy a Lépésről lépésre program potenciális alkalmazói saját forrásból nem rendelkeztek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek az innovációt sikerre vihették volna, ezeket, mint láthattuk, tanulás révén, továbbképzéseken sajátították el. A megfelelő tudás és kompetenciák megszerzése először tréning formájában zajlott, az új készségek, tanulásszervezési módok gyakorlati bemutatásán, modellálásán keresztül, saját élmény alapon. Ugyanakkor a továbbképzés leginkább „a mintakövető” magatartáshoz szükséges gyakorlat megszerzésére irányult, ahhoz, hogy a képzéseken megszerzett ismeretek koherensen beépüljenek a pedagógus személyiségébe és munkájába, további segítségre is szükség volt, mégpedig a módszer alkalmazásának rendszeres támogatására. Kimondottan ezt a célt szolgálta a program adaptációjában előrébb tartó intézmények hospitációs központtá alakítása, és szakértői, mentori szolgáltatásokat nyújtó szakmai hálózatok létrehozása, működtetése. Jelenleg országsszerte hat Regionális Módszertani Központ – Budapesten, Pécsen, Miskolcon, Kiskőrösön, Karcagon és Gödrén – fogja össze a Lépésről lépésre program fejlesztését, a helyi igényeknek megfelelő továbbképzések, bemutatók, nyílt napok szervezésével és mentorálással, lehetőséget biztosítva hospitálásra, tapasztalatátadásra, az érdeklődő pedagógusok számára a program kipróbálhatóságára és megfigyelhetőségére. Ennek megfelelően elmondható, hogy az innováció egy folyamatos tanulást igénylő rendszerbe ágyazódik be, amely változatos formákat ölt, kezdve a szükséges módszertani továbbképzésektől a tréningeken szerzett ismereteket megerősítő foglalkozásokig, a műhelybeszélgetések szervezésén, a személyre szabott támogató hospitálás, mentorálás, egymástól tanulás különböző formáin át egészen az együttműködésen alapuló problémamegoldásig. Az élményszerű tapasztalatszerzés, a folyamatos kooperáció, a kételyek tisztázása, a tanítás gyakorlati problémáinak megvitatása pedig csökkenti az adaptációval szükségszerűen együtt járó, annak teljesítményével, működésével, előnyeivel és mellékhatásaival kapcsolatos bizonytalanságot.

Az eddigi vizsgálódások eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy az innováció Rogers elmélete alapján történő értelmezése és empirikus ellenőrzése releváns magyarázattal szolgál a Lépésről lépésre program innovációként való értelmezésére: az elemzés eredményeire támaszkodva kimutatható, hogy a program adaptációja, az itt felsorolt előnyeivel és alkalmazási módjával jól illeszkedik a Rogers elgondolása nyomán operacionalizált innováció fogalmához. Nemcsak tanítási eljárásaiban, tanulási környezetében, szemléletében hozott újat a tradicionális oktatási formával szemben, hanem megvalósításában is újszerűség jellemzi. Az elemzés arra is rámutat, hogy azok az intézmények, amelyek kitüntetett helyet és szerepet szántak a módszertani megújulásnak, az ehhez szükséges anyagi feltételek, pénzügyi források felkutatására és biztosítására, a módszer elsajátításához szükséges erőforrások aktivizálására, a potenciális alkalmazók érdekeivel és értékrendjével való összeegyeztetésére, a módszer alapos elsajátítására, az alkalmazás szempontjából kritikus területek és tényezők feltárására, valamint a következmények egzakt vizsgálatára, ott az innováció sikerrel ment végbe.

Ezek az eredmények meggyőzően igazolják azt is, hogy a *Lépésről lépésre* programnak meghatározó szerepe volt abban, hogy az oktatási rendszer alkalmassá váljon egyrészt, a kompetencia alapú nevelés, oktatás és képzés, másrészt a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására.

A kapott eredmények jól mutatják, hogy az egyes modernizációs törekvések és fejlesztések, amelyeknek előzménye, kipróbálása, innovációja az alternatív oktatási intézményi rendszerben, ezen belül is a *Lépésről lépésre* programban kezdődött el, modellkísérletként az állami intézkedésekben is megtalálhatók. Fokozatosan az állami reformkoncepcióba is beszívárgott az oktatás méltányossága, és az iskolai kudarcok leküzdésének alapelve, megvalósításának módszerei a magyar közoktatásban is alkalmazást nyertek. Ugyanazokra a folyamatokra reagál a központi oktatási rendszer is, ugyanolyan célokat határoz meg, mint az innovatív pedagógiai mozgalmak: az oktatás személyközpontúvá való fejlesztése, a pedagógus szerepek megváltoztatása, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét elősegítő integrációs vagy képesség-kibontakoztató felkészítések. Azok az új feladatok, módszerek, amelyek az egyes alternatív pedagógiákat leginkább jellemzik, hívószavak lettek az állam által kiírt pályázatokban, programokban is. A projekttanulás, a kooperatív tanulás, az árnyalt értékelés, kompetencia alapú képzés, a differenciált tevékenységformák, az integráció, a pedagógiai elvű tantárgyszerkezet és tananyag-szelekció központi stratégiai fejlesztési célokká váltak. Az NFT I. (Nemzeti Fejlesztési Terv) és az ÚMFT (Új Magyarország Fejlesztési Terv) zászlajára tűzte a kompetencia alapú fejlesztést, a gyerekközpontú iskolát, a módszertani megújulást és az integrációt az „állami” szférában is. Ezekre a pedagógiai kihívásokra nyújthatnak megoldási lehetőséget a *Lépésről lépésre*, valamint a többi alternatív pedagógiai program keretében felhalmozódó tapasztalatok, jó gyakorlatok.

A program intézményátalakító hatása

A *Lépésről lépésre* program alapvető célkitűzése, hogy az uralkodó intézményközpontú szemléletmódot gyermek- és személyiségközpontúvá formálja, ami nemcsak a tanulói teljesítményeket befolyásolja kedvezően, hanem a hátrányos helyzetű gyermekek integrált neveléséhez is eszközül szolgálhat. E célt természetesen – ahogy igaz ez minden innovációs folyamatra – nem pusztán a program bevezetésének kísérleti szakaszában vagy a kísérletben részt vevő tanulócsoportokkal kell tudni elérni, hanem a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, a szervezeti, képzési megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük ahhoz, hogy egyáltalán az oktatás-nevelés, a felzárkóztatás eredményességéről beszélhessünk. Ebben a tekintetben a fenntarthatóság és eredményesség legfontosabb feltétele az oktatási intézmények programban kialakított működés módjának intézményesülése. Ez némileg leegyszerűsítve azt jelenti, hogy az intézményi és személyi háttér képes legyen a feladatokhoz megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani. Feltételezésem szerint, ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a *Lépésről lépésre* gyermekközpontú pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – hatott az intézmény szervezeti működésére is, egyfajta

innovációs nyitottságot és minőségbeli változást indukált a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Ennek eredményeképpen létrejött egy új iskolamodell, amely megteremtette az oktatáson belüli sikeres integráció tartalmi és szervezeti kereteit.

Annak megállapításához, hogy milyen minőségbeli változások mentek végbe a program hatására, először is az intézmények szervezeti kultúrájának egyes – közvetlenül észlelhető – elemeit (az intézmény pedagógiai és nevelési programja, tanterv, eszközök, berendezések, intézményi háttérfeltételek, intézményi struktúra) vizsgáltuk, továbbá megnéztük, milyen viselkedésminták (munkaszervezési mód, feladatcultúra, kommunikáció, a döntéshozatali folyamat eljárásai, az ellenőrzés, értékelés technikái) jellemzik a szóban forgó intézményeket.

Ahhoz, hogy az intézmények megfeleljenek a feltételezett minőségbeli elvárásoknak, először arra van szükség, hogy az intézmény szabályzataiban, statútumaiban olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek az új kezdeményezés eredményeinek fennmaradásához. Az ilyen jellegű változások érinthetik a finanszírozási, igazgatási, irányítási szabályzatokat, a fenntartók határozatait, emellett szükség van az iskola alapító okiratának, pedagógiai programjának, benne helyi tantervének, szervezeti és működési szabályzatának, s egyéb szabályozóinak változtatására is. Így abból indultunk ki, hogy ha valamely oktatási intézmény módszerei közé emelte a Lépésről lépésre alternatívát, a program céljai az intézmény írásos dokumentumaiban, az intézmény irányítási szabályzatában, pedagógiai programjában, helyi tantervében és az éves tanmenetben is megjelennek.

Elsőként a dokumentumokban megjelenő célokat azonosítottuk, továbbá azt, hogy az ott megjelenő célok mennyire vannak összhangban a Lépésről lépésre program minőségbiztosítási rendszerében megfogalmazott minőségcélokkal, van-e kapcsolat, utalás a két dokumentumban megfogalmazott célok között.

A rendelkezésre bocsátott intézményi dokumentumok elemzése, összevetése alapján azt tapasztaltuk, hogy a vizsgált Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények nagy többsége (89%) nemcsak módszereivel, az oktatás tartalmával, hanem pedagógiai programjával és helyi tantervével is igazolja a nemzetközi standardok alapján megfogalmazott alapelvek és célok elfogadását, valamint támogatja ezek megvalósítását. A tanmenetekben, óravázlatokban, a projektoktatással megvalósítandó tananyagtartalmak megjelölésén keresztül, az intézmények 78 százalékánál köszönnek vissza a program fő célkitűzései. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy az oktatás-nevelés tartalmát, tananyagát meghatározó dokumentumokkal ellentétben, az intézmények minőségi irányítási programjában (IMIP) foglalt intézményi kulcsfolyamatok elvi szabályozását a vizsgált intézmények csak mintegy 43 százalékánál alakították ki a Lépésről lépésre program alapelveivel összhangban, azaz mindössze 12 intézmény esetében fogalmaztak meg olyan valós célokat, amelyek a pedagógiai programhoz kapcsolódóan születtek meg, és amelyek a Lépésről lépésre pedagógiai folyamatokra vonatkoznak. Az esetek többségében (57%) az IMIP-ből hiányzik a programra való utalás, csupán annyi található, hogy az intézmény mindent megtesz annak érdekében, hogy a dokumentumokban megfogalmazott értékek szerint működjön. Mindebből arra következtethetünk, hogy az intézmények nagy többsége a minőséget abban méri, hogy mennyiben sikerül megfelelni a minőségbiztosítási kritériumoknak (pl. jogszabályok betartása,

hétévenkénti kötelező továbbképzés), és nem a konkrét tanítási-tanulási folyamatokban elért eredmények alapján. Ennek háttérben – feltételezhetően – az áll, hogy az intézmények nagyon kis hányada ismeri és alkalmazza a Lépésről lépésre program nemzetközi standardok alapján kialakított minőségbiztosítási rendszerét.

Az intézményesülés folyamatában azonban nemcsak a tartalmi változásoknak van jelentőségük, hanem a konkrét eszközök, tárgyak, berendezések is az újítás szolgálatában kell, hogy álljanak. Bár ezek passzív elemek, de létük, alkalmazásuk kényszere fontos lehet a változtatások hosszú távon való hatásában. Fontos kérdés, hogy vajon az intézmények a program bevezetési szakaszában kialakított tevékenységközpontokat képesek lesznek-e több évfolyamon át fenntartani, azaz képesek lesznek-e biztosítani a program működéséhez szükséges feltételeket, lesznek-e anyagi eszközeik a tantermek, csoportszobák bútorzatának felújítására, az eszközök cseréjére, bővítésére.

A kutatás helyszínein tartózkodva, a csoportszobák, osztályterem berendezéséről is átfogó képet nyerhettünk. Elmondható, hogy a vizsgált intézmények 96 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel, és alakította át a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően a fizikai környezetet. Ebből az intézmények mintegy 82 százaléknál állnak maradéktalanul rendelkezésre a Lépésről lépésre program működéséhez szükséges tárgyi feltételek (mozgatható padok, a beszélgetőkörökhöz a földön elhelyezett szőnyeg, falóra, gyermeknagyságú tükör, gyermeknagyságú polcok, a gyermekek munkáinak tárolására különböző dossziék, mappák, irattartók).

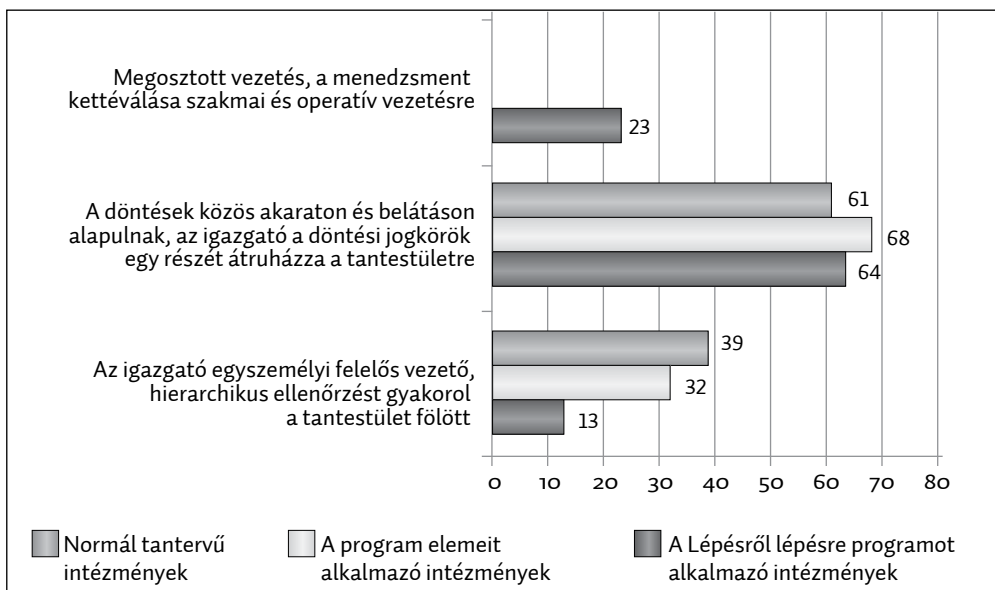
Az infrastruktúra-munkamódszerek keretelémhez tartoznak a hatékony működéshez, tanuláshoz szükséges és elengedhetetlen *intézményi háttérfeltételek* is. Az esélyegyenlőséget legjobban elősegítő megoldások egyike, hogy a különböző képességű és szociokulturális környezetből jövő tanulók az azonos minőségű tudás megszerzéséhez vezető azonos minőségű szolgáltatások igénybevételének lehetőségével is rendelkezzenek. A vizsgált Lépésről lépésre intézmények e tekintetben eleget tesznek a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód követelményének, egyik intézmény esetében sem észleltünk eltérést az intézményen belül a feladatellátási helyek között, vagy az egyes tanulócsoporthoz hozzáférésében.

Ahhoz, hogy kellő megalapozottsággal, hatékonyan működjön az intézmény, elengedhetetlen a különböző *menedzsmentfeladatok* hatékony ellátása. Feltételezésünk szerint a Lépésről lépésre program a demokratikus magatartást nemcsak az alkalmazott pedagógiai módszereken és pedagógusattitűdökön keresztül modellálja, hanem a vezető döntéshozó, irányító tevékenységeinek szintjén is. Ebben a felfogásban a vezetőnek nem az ellenőrző, hanem a segítő funkciója a hangsúlyos. A kapott eredmények ezt alátámasztani látszanak: a megkérdezett Lépésről lépésre intézmények 64 százaléka jellemző, hogy a döntések közös akaraton és belátáson alapulnak, az igazgató a döntési jogkörök egy részét átruházza a tantestületre (lásd 4. ábra). Ugyanakkor a válaszadók mintegy 23 százaléka tesz említést megosztott vezetésről, amikor az igazgatási feladatokat egy szakmai és egy operatív stáb látja el. Itt a hangsúly az egymástól elkülönülő vezetői tevékenységeken van, a szakmai és operatív vezetés egyidejű magas szintű biztosítása a fontos, ugyanis a vezetők hajlamosak a napi operatív teendőkből elveszni, szakmai kérdésekre meg nem marad idejük. Ettől eltérően a Lépésről lépésre intéz-

ményekben új vezetői kultúra alakult ki, amely magas szinten látja el az operatív feladatokat, és a pedagógusok munkájához szükséges stratégiai fejlesztéseket, szakmai tanácsadást, illetve a pedagógiai munka koordinációját. Az intézményvezető hagyományos adminisztratív funkcióját az iskola menedzselésének funkciója váltja fel, és előtérbe kerül a problémák menedzseri szemléletű megközelítése, mint amilyen a személyzet fejlesztése, a gazdasági ellenőrzés és forrásteremtés, a külső kapcsolatok és tudatos imázsépítés. Ez a sajátosan alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő vezetési forma kizárólag a Lépésről lépésre intézményekben volt megfigyelhető. A vizsgálatba bevont normál tantervű intézményekben leginkább a demokratikus vezetési kultúra érvényesül (61%-ban), noha néhány intézmény esetében (39%) az is tetten érhető, hogy az intézmény élén, egyszemélyi felelősként áll az igazgató, hierarchikus ellenőrzést gyakorolva a tantestület többi tagja felett. A Lépésről lépésre intézményekben az ilyen típusú vezetés lényegesen kisebb arányban érvényesül (13%).

4. ÁBRA: A vizsgált intézmények vezetési struktúrája (%) (N=242)

Megjegyzés: a három eltérő intézménytípus között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns eltérés.



Az intézmények mint jól körülhatárolható közösségek rendelkeznek egy sajátos norma-, és értékrendszerrel is, amely a szervezet struktúrája mellett döntő hatással van az intézmény eredményességére. Ez az *intézményre jellemző viselkedésmintákat* fogja össze, tartalmazza a követett értékekkel írható le, például egy intézményen belül melyik fontosabb, hogy a munkatársak kiváló pedagógusok legyenek, vagy inkább intézményük elkötelezett tagjai; az egyéni vagy a csoportcéllok a hangsúlyosabbak, a munkavégzés egyénileg vagy csoportokban történik inkább; mekkora fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének, mennyire támogatják az alkotó, egyéni szakmai sikerre is törekvő kollégákat, elismerik-e eredményességüket. A személyközpontú szemléletmód tovább ismérve például

az, hogy a vezető feladat- vagy személyorientált-e inkább; támogatja, bátorítja-e az informális együttléteket, együttműködéseket, vagy nem tartja azokat fontosnak; fontos a kockázattalalás/kockázatterülés ismérve, ami arra utal, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás; a cél-/eszközorientáció ismérve azt fejezi ki, hogy inkább az eredményre vagy az eredményhez vezető folyamatokra helyezik a hangsúlyt az intézményben, a pedagógiai munkában csak a teljesítmény számít-e, vagy az is, hogy hogyan érik el; a teljesítményorientáció ismérve azt hangsúlyozza, hogy a szervezet jutalmazási rendszere mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékig vesz figyelembe egyéb tényezőket (pl. végzettség, lojalitás).

A fenti jellemzők mentén vizsgálva a normál és Lépésről lépésre intézmények szervezeti kultúráját, a kapott eredmények nem mutatnak számottevő különbséget, mindössze két ismérv tekintetében figyelhető meg statisztikailag értékelhető eltérés: a Lépésről lépésre intézményekben nagyobb arányban fordul elő egyéni munkavégzés, ritkábban rendelődnek alá a csoportcéloknak az egyéni célok. Másik sajátossága, hogy míg ezekben az intézményekben a vezetés alapvetően személyorientált, addig a hagyományos tantervű intézményekre inkább a feladatorientált koordináció és erős kontroll a jellemző.

A pedagógusok közvetlen és szabad *kommunikációja* elengedhetetlen a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó oktatási intézményekben, ugyanis a pedagógiai munka minőségét nagyban emeli a tantestületen belüli szakmai kommunikáció. Erre is vonatkozott kérdésünk, hogy milyen segítő mechanizmusok léptek működésbe az újítás hatására, amelyek javították a belső kommunikációt.

A *válaszokból* megállapítható, hogy a Lépésről lépésre program intézményeiben a belső kommunikáció- és információáramlás jellemezően kétirányú: egyrészt a vezető tájékoztatja a pedagógusokat az elvárt teljesítményekről, a mindennapi munkájukhoz szükséges információkról, az intézményt befolyásoló főbb kérdésekről, másrészt kikéri pedagógus kollégái véleményét a különböző fejlesztési lehetőségekről, projektötletekről. A program intézményi kommunikációjának másik jellegzetessége, hogy a szakmán belüli minőséget, a szakmai önfejlődést és önkontrollt a pedagógusok egymás közötti véleménycseréje biztosítja. Ha a többi intézménynél elemezzük a belső kommunikációs stratégiákat, azt tapasztaljuk, hogy a fent említett sajátosságok ugyanolyan hangsúllyal jelennek meg a normál tantervvel tanító pedagógusok válaszaiban, mint a Lépésről lépésre oktatók-nevelők esetében, ezzel mintegy csökkentve a két intézménytípus szervezeti működésében jelentkező különbségeket.

Az innováció keretében változik a pedagógiai *értékelési kultúra* is, amelynek központi eleme a tanulók/pedagógusok önértékelési, valamint a társak/kollégák egymást értékelő folyamata. Az eredmények fenntarthatóságát növelheti ezeknek az új értékelési módoknak a szervezeti kultúrában való intézményesülése, ezt a kapott adatok megerősíteni látszanak: a Lépésről lépésre pedagógusok értékelése két csatornán keresztül történik, egyrészt a belső ellenőrzési lehetőségeket (óralátogatás, az egyéb intézményen belüli szakmai feladatokban mutatott teljesítmény) felhasználva az intézményvezető révén, valamint a kollégák értékelése és a szülői elégedettségek alapján. A normál tantervű intézményekben a felzárkóztatásban való részvétel, valamint a belső szakmai feladatokban mutatott teljesítmények,

az intézményen kívüli szakmai teljesítmények alapján történő értékelés kap nagyobb hangsúlyt, ami egy sokkal teljesítményorientáltabb felfogást sugall.

A nyitottság elkerülhetetlen eleme az innovációnak, ezért kézenfekvőnek tűnt az a feltételezés, mely szerint, ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre program előtt, ez bizonyos innovációs nyitottságot eredményezett a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy ha nem is minden szinten, de a szervezeti kultúra megújulásának elemei és jegyei tetten érhetők az észak-alföldi Lépésről lépésre oktatási intézmények működési gyakorlatában. Jóllehet, a hagyományos oktatás rendszerén belül ugyanúgy hangsúlyt kap a demokratikus vezetési kultúra, a döntően kétirányú, szabad belső információ- és kommunikációáramlás, a pedagógusi munka értékelésekor a szülői elégedettség mérése vagy a kollégák értékelése. De az itt tárgyalt tételeken keresztül azt is sikerült kimutatni, hogy a Lépésről lépésre intézmények szervezeti és működési jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, az alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő megosztott vezetési forma, a pedagógusok önértékelési, illetve a kollégák egymást értékelő folyamata, a normál tantervű intézmények teljesítmény- és feladatorientált felfogásával és erős vezetői kontrolljával szemben.

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotézisünk jelentős része helytállónak bizonyult, mivel a kapott eredmények arról tanúskodnak, hogy a vizsgált intézményi és személyi háttér képes a program megvalósításához és hosszú távú fenntarthatóságához megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani. Tekintettel arra, hogy valamennyi itt felsorolt, az intézmények szervezeti működése mögött megbúvó érték és meggyőződés a normál tantervű intézmények értékrendjében is tetten érhető, ez azt a feltételezést látszik megerősíteni, hogy a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás nem maradt hatástalan, épp ellenkezőleg, demokratikus értékrendjével, viselkedésmintáival, módszereivel együtt szervesült az állampedagógiai újítások rendszerében. De mivel a közoktatási rendszer fejlődését nagyon sok tényező együttes hatása határozza meg, ezért ez csak az óvatos feltételezések szintjén vethető fel, és további vizsgálatok fontosságára hívja fel a figyelmet.

IRODALOM

- BALÁZS Éva (1999): Önfeljesztő iskolák – Egy alapítványi kezdeményezésű innováció, In Vágó Irén (szerk.) (1999): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- BARNETT, Homer G. (1953): *Innovation: The Basis of Cultural Change*. New York: McGraw-Hill
- BÁTHORY Zoltán (2001): *A maratoni reform: A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Önkonet, Budapest.
- BECZE Orsolya (2006) (kutatásjelentés): Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok. MATRA-KAP Projekt 2005-2006. [online] <http://www.ecpec.hu>
- BECZE Orsolya (2010): Innováció – Központi vagy autonóm? Innovációs mérleg. *Pedagógiai műhely*, 2010/3.
- BROWN, Lawrence A. (1981): *Innovation Diffusion: A New Perspective*. New York: Methuen
- CALLON, Michel – LAW, John (1982): On Interests and their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. *Social Studies of Science* 12.

- COLEMAN, James – KATZ, Elihu – MENZEL, Herbert (1957): The Diffusion of an Innovation among Physicians. *Sociometry*. 20(4).
- CSONKA Csabáné (2006): Az alternatív pedagógiák tapasztalatainak hasznosítása az oktatásfejlesztésben. [online] <http://www.mediatudor.hu>
- DOSI, Giovanni (1982): Technological paradigms and technological trajectories: A suggested interpretation of the determinants and directions of technical change, *Research Policy*. Elsevier, vol. 11(3), June.
- DOWNES, George W. Jr. – MOHR, Lawrence B. (1979): Conceptual issues in the study of innovation, *Administrative Science Quarterly*, No. 21.
- FARKAS János (1974): Az ötlettől a megvalósulásig. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- GRÜBLER, Arnulf (1998): *Technology and Global Change*. Cambridge: Cambridge UP.
- HÅKANSSON, Hakan (1989): *Corporate Technological Behavior: Co-operation and Networks*. Routledge, London.
- HALÁSZ Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- HAVAS Attila (1998): Innovációs elméletek és modellek. In Inzelt Annamária (szerk.): *Bevezetés az innováció menedzsmentbe*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- HORN Dániel – KISS Norbert (2006): A tanulás elősegítése és az iskolavezetés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006/11.
- HORN Gábor (szerk.) (1995): *A Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja*. Soros Alapítvány, Budapest.
- ISSA (International Step by Step Association) (2005): *ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (revised)*. ISSA, Budapest.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Soros Alapítvány, Budapest.
- KÁRPÁTI Andrea (2007): Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára. 2007. 10. ülés [online] <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu>
- KERESZTY Zsuzsa (2006): A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben. [online] <http://www.tani-tani.info>
- KLINE, Stephen J. – ROSENBERG, Nathan (1986): An overview of Innovation, In: Landau R., Rosenberg N. (ed.): *The Positive Sum Strategy. Harnessing technology for Economic Growth*. Washington DC: National Academy Press.
- KOVÁCS György (2004): Innováció, technológiai változás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. *Szociológiai Szemle*, 2004/3.
- LUNDEVALL, Bengt-Åke (1988): Innovation as an interactive process: From user-producer interaction to the national innovation systems, In G. Dosi, C. Freeman, R. R. Nelson, G. Silverberg & L. Soete (ed.). *Technology and Economic Theory*. Pinter Publishers, London.
- MAHAJAN, Vijay – MULLER, Eitan (1979): Innovation Diffusion and New Product Growth Models in Marketing, *Journal of Marketing*. 43 (Fall)
- MANSFIELD, Edwin (1961): Technical Change and the Rate of Imitation. *Econometrica*. 29 (October)
- MAYER József (2003): *A tanulók és tanárok munkaterhei*. OKI, Budapest.
- NAGY József (2006): A korrekt értékelés alapjai. In *Iskolakultúra*, 2006/12.
- NELSON, Richard R. – WINTER, Sidney G. (1977): In Search of a Useful Theory of Innovation. *Research Policy*, 6.
- MIHÁLY Ottó – SZEBENYI Péter – VAJÓ Péter: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója. *Pedagógiai Szemle*, 1983/11.
- PORTER, Michael (1990): *The Competitive Advantage of Nations*. Free Press, New York.
- ROGERS, Everett M. (2003, 5th ed.): *Diffusion of Innovations*. New York: Free Press
- ROSENBERG, Nathan (1976): *Perspectives on technology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ROSENBERG, Nathan (1982): *Inside the Black Box: Technology and Economics*. Cambridge University Press, Cambridge.

- RUTTAN, Vernon W. (2001): *Technology, Growth and Development*. Oxford: Oxford UP.
- SAHAL, Devendra (1985): Technological guideposts and innovation avenues. *Research Policy*, Vol 14, No. 2.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1980): *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- SCHUMPETER, Joseph A. (1934): *The Theory of Economic Development*. MA: *Harvard University Press*, Cambridge.
- SZÁNTÓ Borisz (1983): A műszaki innováció társadalmi vetületei. *Magyar Tudomány*, 5. szám.
- TÖRÖK Balázs (2005): Óvodák és szülők. *Educatio*, 2005/4.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BARÁTH Tibor (2007): Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/11.
- CARLSON, Richard O. (1965): *Adoption of Educational Innovations*. Eugene: University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration.
- GÁSPÁR László (1994): Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994/11.
- GAZSÓ Ferenc (1997): A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II*. Szöveggyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs.
- GROSS, Neal Crasilneck – Giacquinta, Joseph B. – Bernstein, Marilyn (1971): *Implementing organizational innovations; a sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.
- HAVELOCK's, Ronald G. (1973): *The change agent's guide to innovation in education*. New Jersey: Educational Technology Publishing.
- KOVÁCS Zoltán – PERJÉS István (2002) (szerk.): *Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata*. Aula Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS Zoltán – PERJÉS István – SASS Judit (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In Faragó Klára – Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti láttelepek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KOZMA Tamás (1992): *Reformvitáink. Társadalom és oktatás*. Educatio Kiadó, Budapest.
- MESSING Vera (2003): Roma gyerekek az oktatásban Kelet- és Nyugat-Európa négy államában. In Mayer József (szerk.): *Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. OKI, Budapest.
- RADÓ Péter (2001): Reform-maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 2001/4.
- SZÜDI János (2001): A közoktatás változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/6.
- TRENCSÉNYI László (2005): Kizárólagos tulajdonlás vagy hatalommegosztás? Avagy kié az iskola? Pódiumbeszélgetés az iskola társadalmasításának esélyeiről az Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola című gyulai konferencián. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/12.
- WAGSCHAL, Harry (1972): *Innovation in Education*. *Educational Studies*, Vol. 3, No. 3.