



IMRE ANNA – TÖRÖK KATALIN

A Komplex Instrukciós Program bevezetése intézményi tapasztalatok tükrében

MŰHELY

1. BEVEZETÉS

Az oktatási változások kérdésének elemzése kapcsán több szerző is megfogalmazza azt a tapasztalatot, hogy az oktatási intézményekben a változási folyamat során ahhoz, hogy egy tanterv vagy innovatív elem a gyakorlatba bekerüljön, nem elég csak a program kialakítása, hanem emellett az is sokat számít, hogy milyen folyamatok történnek a gyakorlatba való bekerülés, az ún. adaptációs időszak alatt (*Fullan és Pomfret, 1977, Fullan, 2008*). *Michael Fullan* szerint az oktatási beavatkozásoknak gyakran jól kidolgozott elmélet áll a háttérben, de hiányzik a helyi kontextus, illetve az adott körülmények, feltételek kezelésére vonatkozó megvalósítás elképzelése. Holott „a változtatási elméleteknek és a pedagógiai elméleteknek szükségük van egymásra”. (*Fullan, 2008b, 33. o.*)

Elemzésünk arra vállalkozott, hogy néhány általános iskola és egy középiskola tapasztalatának felhasználásával vizsgálja a Komplex Instrukciós Program (KIP) bevezetésével összefüggő intézményi tapasztalatokat.¹ A KIP önmagában is komplex pedagógiai gyakorlatot jelent: a személyre szabott, differenciált tanítási módszerek hatékony alkalmazása sokoldalú figyelmet, valamint megalapozott módszerek és technikák alkalmazását kívánja meg (*K. Nagy, 2004*). A KIP módszertan intézményi bevezetése, az iskolai pedagógiai gyakorlatba való beépülése különösen összetett kérdés, ezért úgy véltük, hogy sok tanulságot rejthet a tapasztalatok elemzése. A KIP-et hazai körülmények között adaptáló-kialakító hejőkeresztúri iskola maga is hosszú időszak munkájával formálta ki a program saját intézményi környezetben való alkalmazásának gyakorlatát. A jelen elemzésben nem azt a kérdést vizsgáltuk, hogy hogyan

¹ Az elemzés létrejöttét egy, a KÖVI (Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet) megbízásából végzett elemző munka és az ennek keretében készült esettanulmányok elemzése tette lehetővé. Az esettanulmányok készítése során az iskolavezetővel és a programban részt vevő pedagógusokkal interjúkat készítettünk, továbbá óramegfigyelésekre, dokumentumelemzésre került sor. Cikkünk döntő részben ennek továbbgondolt és rövidített változata. Az esettanulmányok készítésében részt vettek: *Cseh Györgyi, Imre Anna, Kristóf Lajosné, Molnár Lajos és Török Katalin.*

fejlesztette ki a hejőkeresztúri iskola a programot, hanem azt, hogyan tudják a kész programot más intézmények átvenni és eredményesen működtetni. Egy ilyen folyamatban előtérbe kerülnek olyan kérdések is, mint például az elvárt szervezeti fejlettség, az adaptáció folyamata, az adaptáció során megengedhető eltérések vagy a folyamatot segítő és akadályozó tényezők.

A KIP – bár közvetlenül egy osztálytermi szintű módszertan kialakítását célozza és a megvalósítás elsősorban a tanulókra irányul –, az iskolai működés egészét befolyásolja, hatásában az iskolai élet minden területére kiterjed. A KIP-fejlesztés alapvetően egy olyan speciális instrukciós (oktatási) stratégia kialakításával jár, ami összességében maga is igen komplex módon működik: sokféle képesség felhasználását igénylő kreatív feladatok, együttműködési szabályok és szerepek kialakítása, a státuszproblémák felismerése és kezelése szükséges a megvalósításához. A program használatához ezért elengedhetetlen a tanulók alapos megismerése mind kognitív, mind szociális szempontból. Kiemelt jelentősége van a tanulócsoporthoz tartozó belüli státuszhelyzet feltárásának, mivel a módszer alapkonceptiójához tartozik, hogy a tanulók csoporton belüli helyzetének kezelésével érjen el fejlődést a diákok tanulmányi előmenetelében (K. Nagy, 2015a). Mindez alapvetően befolyásolja az intézményi pedagógiai kultúrát, illetve fordítva: az osztálytermi szintű változás eléréséhez a pedagógusok szintjén is változást igényel, amihez viszont nagy valószínűséggel a szervezet változása is szükséges – ezért a KIP bevezetése kapcsán iskolafejlesztésről is beszélhetünk.

Halász Gábor az innovációk átvételének kérdése kapcsán azt hangsúlyozza, hogy nemcsak egy fejlesztési program meg-

születését, hanem a program terjedését, terjesztését, átvételét is bonyolult evolúciós folyamatként kell látni és értelmezni. Az innovatív technológia átvitele más szervezetekbe Halász szerint olyan organikus folyamatként értelmezhető, amelyben az iskolaszervezetek aktívan, komplex adaptív rendszerként vannak jelen. Az átvétel során az átvevő iskola is saját kontextusához illeszkedő eljárásokat alkalmaz, egy fejlesztést akár több ponton módosítva az innováció eredeti formájához képest. Az implementációs tapasztalatokhoz hasonlóan egy program átvétele esetén is el-

mondható, hogy nem a program mechanikus („szövegű”) átvétele vezet nagyobb valószínűséggel sikerre, hanem az adaptáció, azaz ha olyan alkalmazás történik, amelynek során az inno-

vációt a pedagógusok és a tanulók konkrét helyzetére formálják (Halász, 2016).

Felvetődik azonban néhány kérdés is, például hogy mindezt mennyiben szükséges árnyalni az egyes konkrét esetekben, az átvett technika elvárásai, illetve az átvevő intézmények eltérései függvényében. Kérdés lehet egyfelől, hogy az osztálytermi technológiával kapcsolatosan milyen módosításokat enged meg az eredményes adaptáció az eredeti modellhez képest, van-e ebben határ, illetve megkérdőjelezhetetlen, változtatás nélküli átvételre javasolt elem. Összetett oktatási technológia bevezetése esetében feltehető, hogy az átvételre szánt, többnyire osztálytermi szintű technológia olyan elgondolásra épül és olyan gondosan felépített, kipróbált elemekből áll, hogy a megfelelő hatás eléréséhez a „hűség” adott szintű megőrzése is fontos lehet (K. Nagy, é.n.a.). Felvetődnek továbbgondolandó kérdések az adaptáló szervezet oldaláról is: milyen

elengedhetetlen a tanulók alapos megismerése mind kognitív, mind szociális szempontból

külső és belső támogatási formák szükségese-
sek, s mennyiben függ az adaptáció folya-
mata és az ehhez szükséges idő a támogatás
lététől, formáitól (Fullan, 2008).

Jelen elemzés keretében arra
vállalkozunk, hogy a szakirodalomra
támaszkodva támpontokat adjunk az
átvevő intézményekben zajló folyamatok
vizsgálatához. Az adaptációra vállalkozó
intézmények igen nehéz helyzetben van-
nak, mivel a gyakorlati alkalmazásban sok
bonyolult részlet húzódik meg a háttérben
(Fullan, 2008). Elemzésünkben az átvevő
intézményekhez kapcsolódóan néhány
olyan, a kurrikulum imp-
lementáció értelmezési ke-
retéhez (Fazekas és Halász, 2014) kapcsolódó feltevést
és kérdést fogalmaztunk
meg, amelyek a kutatás
szerényebb keretei között
(hat intézményben) gyűj-
tött tapasztalatok alapján is
megválaszolhatóak.

Egy egyszerűsített változási folyamat-
modellt alapul véve a változási folyamat
több szakaszra osztható: a *kezdeményezés*,
az *implementáció*, valamint a *folytatás* és
kimenet szakaszára (Fullan és Stiegelbauer,
1991, idézi Altrichter, 2005). A folya-
mat elején egy *kezdeményezést* követően
történik meg a döntés a specifikus
innováció bevezetéséről. Az *implementációs*
szakaszban meggy végbe az aktuális vál-
tozás, a résztvevők ekkor kísérlik meg az
innovációs javaslatot alkalmazni. Ebben a
szakaszban gyakran extra támogatás is re-
delkezésre áll az elképzelések megvalósítá-
sához. A változás elősegítéséhez minden azt
befolyásoló tényezőt és folyamatot figye-
lembe vesznek (Altrichter, 2005). E szakasz
során jellemzően valamilyen kölcsönös
adaptáció is történik az innovációt jelentő
program és a szervezeti kontextus között a
hatékony működés érdekében (McLaughlin

és Berman, 1975, idézi Fullan és Pomfret,
1977, Fazekas és Halász, 2014). A *folytatás*
szakaszában az innováció beépül az intéz-
mény gyakorlatába, és az extra támogatás
már elmarad (Altrichter, 2000, Fazekas és
Halász, 2014).

Jelenlegi, az átvevő intézményekkel
kapcsolatos elemzésünkben a KIP-
adaptációhoz kapcsolódó változási
folyamatokkal összefüggésben azt
feltételeztük, hogy a fentiekhez hasonló
szakaszok ragadhatóak meg. Az átvevő
intézményekre fókuszálva feltevéssük
szerint az implementáció szakaszában

jellemzően valamilyen
kölcsönös adaptáció is
történik az innovációt
jelentő program és a
szervezeti kontextus között

mind az osztálytermi
szintű pedagógiai munka,
mind a szervezeti szintű
folyamatok szempontjából
meghatározó kérdés a tá-
mogatás léte. A program
bevezetése a KIP esetében
osztálytermi szinten szí-
gorú követelmények elé

állítja az innovációt adaptáló intézmény
pedagógusait, amiknek külső és belső,
szervezeti szintű támogatás esetén van reá-
lis esélyük megfelelni.

Fullan szerint a külső és a belső be-
folyások kombinációja vezet legnagyobb
eséllyel eredményre, ezért igyekeztünk
külön figyelmet fordítani e két együttmű-
ködési, illetve támogatási formára (Fullan,
2008). A KIP-et adaptáló intézmények
esetében a *külső támogatás* jelentős részben
a képzést és a mentorálást jelenti. A mento-
rok segítséget adnak a vezetőknek és a tan-
testületet is felkészítik, majd a munkájukat
meghatározott ideig figyelemmel kísérik:
ők képviselik a programot, és igyekeznek
biztosítani a megvalósításhoz elengedhe-
tetlennek gondolt mértékű „hűséget” az
átveendő módszerek szempontjából. A
mentorálást ideális esetben a fenntartó és
a szülők oldaláról megnyilvánuló támo-
gatás egészíti ki. A szervezeti támogatás a

bevezetés intézményi oldalára összpontosít, s az innováció szervezeti adaptációjában *belső támogatásként* érvényesül. Ez többféle módon nyilvánulhat meg, a vezető közvetlen támogatása mellett a pedagógusok intézményi vagy tantárgyi szintű szakmai együttműködésében, s ideális esetben a tanulószervezeti modell felé mutató adaptív iskolai kultúra kialakulásában is.

Az iskolában zajló innovációs folyamatnak stratégiai szempontból egyik legfontosabb eleme a pedagógusok tanulása. Ez akkor működik hatékonyan, ha az intézmény pedagógusai aktív részeseivé válnak az átvételi folyamatnak, és ennek révén, egy adaptív-evolúciós folyamat eredményeként kerül sor a változásra. Ennek érdekében az adaptációs folyamat szerves részévé kell, hogy váljon a szakmai közösségek fejlesztése, a tudástermelés és a szervezeti tanulás is. Az innováció átvétele során az implementáció szempontjából a vezető egyik legfontosabb feladatának éppen ennek az ösztönzése tekinthető (K. Nagy, é.n.b).

A pedagógusok szerepe a változási folyamat során átalakul: a tanulókkal való munkában – a tanulók aktívabb bevonása következtében – a tudásátadás helyett a mentori, támogatói szerep kerül előtérbe, a szervezeti változás szempontjából pedig fontossá válik a belső és a külső együttműködésben való részvétel is. A vezetés – nem szükségképpen egyszemélyes – szerepe megragadható mind a döntési pontokon, mind a folyamatok végigvitelében, mind pedig a stratégiai szempontból legfontosabb elemekre (mint pl. a pedagógusok tudásának növelése, az iskola tanulószervezeti jellemzőinek erősítése), valamint az eredményekre fordított figyelemben. K. Nagy Emese, a program hazai kidolgozója konkrétan is fogalmaz: véleménye

szerint a vezetés szerepéhez tartozik például az informálódás a lehetőségekről, a célok felvetése, a szakmai tájékozódás lehetővé tétele a tantestület számára, a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása, a megvalósítás követése és az értékelés. Megítélése szerint a KIP átvétele során az implementáció szempontjából a vezetés egyik legfontosabb feladatának a támogató rendszer kialakulásának elősegítése és koordinálása tekinthető (K. Nagy, é.n.a).

Kedvező szervezeti feltételek, hozzáértő és tudatos támogatás segítségével az iskolában a hospitálások, a pedagógusok folyamatos tanulása és egymást segítő tevékenysége érdekében tudatosan felépített belső támogatási rendszer is kialakulhat, amelyben jellemzővé válik az önálló

a feladatok megfelelő delegálása, hatékony munkamegosztás kialakítása

és társas tanulás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás előtérbe helyezése, az együttműködés és az intenzív kommunikáció a tantestületen belül. A szakértők (pl. Fullan, 2008) hangsúlyoznak más tényezőket is, pl. a megosztott értékek központi szerepét, a „deprivatizált” (közkinccsé tett) gyakorlatot és a reflektív dialógust. Ideális esetben az intézményben megjelennek a tanulószervezeti jellemzők (pl. csoportos tanulás, közös célok kialakulása); a tantestület feladatait célorientált, tervezett és tudatos szerepek mentén gondolják újra, jellemzővé válik a rendszerben való gondolkodás és a közös jövőkép meghatározása (Fazekas, 2019).

A 2017/18-as tanévben végzett vizsgálatunkban a fenti megfontolások figyelembevételével elemeztük néhány KIP-et adaptáló intézménynek a program bevezetésével kapcsolatos tapasztalatait. Elemzésünk a fent említett háromból két szakaszt – a kezdeményezést és az implementációt –

vizsgálta, az átvevő intézmények tapasztalatainak tükrében (egy esetben érintve a *folytatás* szakaszát is). Elemzésünkben olyan kérdésekre térünk ki, melyekre a szűk, hatelemű minta vizsgálatával is releváns választ kaphattunk:

- Milyen motiváció mentén és milyen előzetes tapasztalattal fogtak bele a vizsgált intézmények a KIP adaptációjába?
- Milyen külső és milyen belső, szervezeti szintű támogatási formák és folyamatok ragadhatóak meg az implementáció során?
- Mi a vezetők szerepe a KIP bevezetésében? Milyen eltérések ragadhatóak ebben meg az egyes intézmények között?

2. A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A vizsgált intézmények jellemzői

2017 őszén és 2018 telén hat intézményben esettanulmányok segítségével vizsgáltuk a KIP bevezetésével összefüggő tapasztalatoikat. A kisszámú vizsgált intézmény ellenére sokféle hatást, körülményt figyelhettünk meg az iskolai folyamatokban. A vizsgálatra kiválasztott hat iskola – egy középiskola és öt általános iskola – Magyarország különböző régióiban helyezkedik el. Budapesti és Pest megyei intézmények mellett az észak-magyarországi, észak-alföldi és a dél-alföldi régióban működnek ezek az iskolák. Az alábbi táblázat a vizsgált iskolák néhány, a program bevezetése szempontjából fontos tényezőjét mutatja be, az interjúkra alapozva. A településtípusok közül a főváros mellett megyeszékhely, kisváros, „közpénváros” és község is képviselteti magát az iskolák székhelyeként. Az intézmények fenntartójukban is színes képet mu-

tatnak: többségük tankerületi fenntartású (a vizsgálat idején KLIK), van azonban egy-egy egyházi és minisztériumi fenntartóval rendelkező intézmény is a vizsgált iskolák között (1. táblázat).

Az általunk vizsgált iskolák többnyire átlagos vagy annál rosszabb helyzetűek, ahol az esetek többségében korántsem ideálisak a körülmények: három iskolában összevonás utáni állapottal, egy községi kisiskolában belső szakmai ellentétekkel kell megbirkózniuk az érintetteknek. A tanulók összetétele sok hasonlóságot mutat a hat intézményben. A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók 10–30 %-os arányban vannak jelen. Van olyan iskola, ahol a sajátos nevelési igényű és a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyerekek a tanulók létszámának a felét is elérik. Az egyre nehezedő tanítási körülményeken túl az általános iskolákra jellemző a pedagógusok magas átlagéletkora és az átlagosnál magasabb fluktuáció is a nevelőtestületben. A tanár-diák arány a 10 főt sehol nem haladja meg, a budapesti iskolában és a községi általános iskolában alig több mint 5 tanuló jut egy pedagógusra.

Motivációk, előzmények

A KIP bevezetésének motivációs hátterét hasonló problémák jelentették az egyes intézményekben. Általános tapasztalat volt, hogy az iskolákban a KIP bevezetését megelőzően jellemzőek voltak a magatartásproblémák, összefüggésben azzal, hogy nagyon magas, és több helyen növekvő a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók aránya, ennél fogva nehéz volt a tanulókat motiválni és jó tanulmányi eredményeket elérni. A leggyakoribb gondok között említették az interjúalanyok a

1. TÁBLÁZAT

A vizsgált iskolák (2017/2018)

	A	B	C	D	E	F
intézmény	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	ált. iskola	szakgimnázium
fenntartó	Református egyház	KLIK	KLIK	KLIK	KLIK	Minisztérium*
tanulólétszám (fő)	242	150–156	167	130	571	717
tanulói összetétel	22% HHH tanuló	jelentős % HHH ill. roma tanuló	20–30% jó, 60–70% közepes, 10% gyenge tanuló	több, mint 50% SNI, BTMN, 26% HHH tanuló	10% HH, 7% HHH, 12% BTMN, 7% SNI tanuló	13% HH, 16% HHH, 7% BTMN, 5% SNI tanuló
tantestület létszáma (fő)	25 + 5 óraadó	30–35	29 (+ 6 óraadó)	20	60	79
tantestület jellemzői	idős, nincs fluktuáció	nincs fluktuáció, szakmai segítők elérhetőek	idősödő	összetartó, idősödő, nagy fluktuáció	idősödő	kedvező korösszetétel, 30% férfi
KIP bevezetése	2015	2011/12	2015	2016	2016	2016
KIP-et alkalmazó pedagógusok	a pedagógusok 100%-a	a pedagógusok 100%-a	a pedagógusok 100%-a	1 fő kivételével az összes pedagógus	a pedagógusok 100%-a	a közismereti tárgyak pedagógusai

FORRÁS: saját szerkesztés

* Az iskolát fenntartó minisztériumot az anonimitás érdekében nem adtuk meg pontosan.

magatartási problémákat, az OKM-eredmények alacsony szintjét, az aktív tanulói munka hiányát, a kommunikációs gondokat, az igazolatlan hiányzásokat. Ösztönözte a megoldáskeresést, hogy a tanítás és tanulás terén jelentkező problémák beiskolázási gondokkal is együtt jártak az általános iskolák jelentős részében. A középiskolára az említettek mellett az is jellemző, hogy sok tanuló már kudarcélményekkel érkezik, ami hátráltatja a tanulást és elfogadhatatlan mértékűre növeli a lemorzsolódást; a 16 évre leszállított tankö-

telezettségi korhatár csak nehezítette ezt a helyzetet.

Az iskolavezetők és a pedagógusok a legfontosabbnak a tanulók magatartásának, tanuláshoz való viszonyának módosulását látták (motiváció, egymással való kapcsolattartás, egymással való kommunikáció). A KIP bevezetésekor általában nem voltak az intézményekben leírt, karakteresen megfogalmazott célok, inkább csak vágyak, szándékok, várankozások. A vizsgálat időszakában szinte azonos célokat fogalmaznak meg a nevelőtestületek és a

vezetés. Az általános iskolákban a nevelési szint emelése (pl. a tanulói magatartás javítása, a motiváció és a tanórai aktivitás növelése) kapott nagy hangsúlyt, a középiskolában a lemorzsolódó tanulók számának csökkentése, a szociális és az együttműködési képesség fejlődése, az egyéni fejlődés, egyéni tanulási utak támogatása stb. A tanulmányi eredmények javítása ritkán jelent meg közvetlen célként – az iskolák úgy ítélték meg, hogy a változások magukkal hozzák majd a jobb teljesítményt is az országos kompetenciaméréseken. Az iskolák jelentős része ugyanakkor azt is várta a fejlesztéstől, hogy ezzel stabilizálja az iskola működését, s hosszú távra biztosítsa a megfelelő tanulói létszámot. Az iskolavezetők a városi, versenyhelyzetet jelentő környezetben azt is remélték, hogy különlegesé, az értelmiségi családok számára is vonzó iskolává válhatnak. Nem utolsósorban a vezetők abban is bíztak, hogy a tanulók sikerhez juttatásával a pedagógusok sikerei is erőteljesebbek lesznek.

A fejlesztés szakmai előzményei terén pozitívnak mondható, hogy a hatból négy intézmény is gazdag és kedvező tapasztalatról számolt be ezen a téren. Több iskolában már ismertek és alkalmaztak kooperatív technikákat, a nem szakrendszerű és a kompetenciaalapú oktatás bevezetése is jelentős módszertani fejlesztést eredményezett. A középiskola több fejlesztésbe is bekapcsolódott a szakiskolai fejlesztési program és egy Erasmus+ program tapasztalatszerzései kapcsán. Az „A” iskola legjelentősebb fejlesztése a két tanítási nyelvű program bevezetése volt, a „D” iskola a pedagógusok IKT-kompetenciái fejlesztése érdekében belső motivációs rendszert vezetett be. Az „E” iskola a kompetenciaalapú oktatás bevezetésekor elvárásá tette a pe-

dagógusok közti tudásátadást, de mivel abban a programban a pedagógusok egy részét csak részt, a célja végül nem valósult meg. A kompetenciaalapú oktatás programja számukra azt is megmutatta, hogyan tud valami elhalni, ha nem ápolják.

Útkeresés, kezdeményezés, döntés

A bevezetést megelőző intézményi helyzet a vizsgált iskolákban egyértelmű volt: változásra, megújulásra volt szükség a helyzet

kézben tartásához. Az iskola vezetése ehhez kereste a lehetséges irányokat, de előfordult az is, hogy kívülről érkezett a kezdeményezés. A vizsgált iskolák közt különbséget találtunk abban, hogy

melyik intézmény mikor ismerkedett meg a KIP-pel: egy iskola már 2011 óta használja a módszert, a többi csak 2015-ben vagy 2016-ban vezette be. Igen változó volt az is, hogy az intézmények hogyan kerültek a KIP bevezetési lehetőségének közé- lébe. Egy városi iskolában a vezető maga választotta a KIP-képzést egy fejlesztési pályázat végrehajtása keretében új pedagógiai módszerként. A középiskolában az egyik, KIP-es iskolai vezetői tapasztalattal rendelkező igazgatóhelyettes volt a kezdeményező. Volt olyan iskola, ahol a fenntartó tanterület ajánlotta fel a képzés lehetőségét, de előfordult, hogy egy szponzor vagy egy szakpolitikus ajánlott támogatást az iskolának.

Az útkeresés során a legtöbb esetben a vezetők személyesen találkoztak K. Nagy Emesével, és saját élményt szereztek a KIP-ről, illetve előfordult, hogy K. Nagy Emese tartott tájékoztató előadást az érdeklődő iskolában. Miután a lehetséges utat meg-

azt is remélték, hogy különlegessé, az értelmiségi családok számára is vonzó iskolává válhatnak

találta a vezetés, egyeztetni kellett a szélesebb vezetői gárdával és a nevelőtestületet is fel kellett készíteni arra, hogy milyen változások várhatóak.

A nevelőtestületek az informálódás után szavaztak arról, hogy elkezdjék-e a KIP átvételét. Voltak a tantestületen belül ellenzők – pl. a várhatóan megemelkedő munkaterhek miatt –, voltak támogatók, de a nagy többség minden esetben támogatta a bevezetést. Amikor megszavazták, hogy belevágnak, jellemző módon kialakult az egység a nevelőtestületben is. A döntést sok tényező befolyásolhatta, gyorsíthatta vagy lassíthatta. Gyorsította például annak az iskolának az esetében, ahol a program bevezetésének finanszírozását egy cég ajánlotta fel („B” iskola), s az is, ha az intézmény úgy gondolta, hogy a fenntartónál előnyt fog jelenteni a program bevezetése („C” iskola), illetve a fenntartó egyértelmű támogatása – az „E” iskola a pedagógusok innovatív munkáját ösztönzendő a kötelező órák számát 26-ról 22-23-ra csökkentette. Találkoztunk ezzel szemben olyan helyzettel is, hogy az iskola tagintézményei közül csak az egyik vezette be a programot, és a többiek direkt módon hátrították, elutasították („D” iskola).

A döntés után (vagy még előtte) szinte minden iskola nevelőtestülete ellátogatott egy-egy KIP-es intézménybe, és óralátogatásokon vett részt. Ezt mindenki nagyon hasznosnak tartotta, a látogatás inspirálta a tantestületet: azt látták, hogy a tanulók ott is hasonló helyzetűek, mint náluk, mégis jó eredményeket produkálnak.

A bevezetés kezdeti tapasztalatai

A KIP bevezetésével összefüggő intézményi változás folyamatában sok nehézséggel

kell számolni, mivel a program egyszerre több, nem könnyen változtatható területet érint. Jelentősen módosítani kell a pedagógiai gyakorlaton; a KIP ebben a vonatkozásban a pedagógusi és a tanuló szerepek változtatását egyaránt megkívánja. Emellett a vezetői feladatok átgondolását is nagy valószínűséggel megkerülhetetlenné teszi, mivel a bevezetési és tanulási folyamat érdekében a pedagógusok közti kommunikáció és együttműködés átalakítását – hatékonyság javítása érdekében – ösztönözni

kell. A KIP bevezetése során továbbá sokféle, korábban keletkezett problémát kellhet az intézményekben orvosolni.

Az általunk vizsgált iskolákban a pedagógusok

részéről számottevő ellenállás nem volt jellemző: a döntés után a bevezetést a szavazáskor még ellenzők is igazodtak a többség akaratahoz. Távolságtartás, idegenkedés, eltérő motiváltság azért tapasztalható volt egyes iskolákban a pedagógusok egy része esetében, és helyenként ez megjelent az iskolán belül a pedagóguscsoportok között is: például volt iskola, ahol az alsó tagozat idegenkedett a programtól („E” iskola), másutt a felső tagozaton tanító tanárok között alakult ki egyfajta státuszharca a KIP-hez kapcsolódó oktatás során („C” iskola), s a középiskolában a mesterpedagógusok idegenkedése volt érezhető („F” iskola). Az óraadók jelenléte is jellemzően megnehezíti az iskolák egységes arculatának kialakítását, mivel ők külső személyként vannak jelen, ritkán tudnak azonosulni az iskola pedagógiai programjával, ugyanakkor a tanulókra nekik is hatásuk van. Aki újonnan érkezik valamelyik intézménybe, annak a betanulását segítik, majd adott határidőtől elvárják, hogy a programot alkalmazza.

A középiskola nagyobb méreténél fogva egy három lépésben történő szakaszos bevezetést választott, ahol elsőként

távolságtartás, idegenkedés, eltérő motiváltság azért tapasztalható volt

a közismereti tantárgyakat tanítják KIP-módszerrel, majd belépnek a szakmai tantárgyak, végül a KIP a kollégiumi foglalkozásokra is kiterjed. Az első lépcsőben a kiválasztott 14 pedagógus 60 órást továbbképzésen vett részt, ők vezették be a KIP-et első körben. Utánuk újabb 14 pedagógus kapcsolódott be, majd harmadik lépésben teljes körűvé vált a KIP alkalmazása. A beszélgetések során a pedagógusok arról is beszámoltak, hogy az önmagukról alkotott képük gyakran megrendült, amikor szembesültek a hibáikkal. Különösen nehéznek találták a nyílt végű feladatok kidolgozását, gyakran küzdöttek a saját szakértelmeikkel kapcsolatos, KIP-pel ellentétesnek vélt elvárásokkal. A vezetők szerint eltérést jelent a pedagógusok között, hogy előzőleg milyen megközelítést, módszereket alkalmaztak. Azoknak, akik az egyéni igényekhez jobban igazodó, tanulóközpontúbb tanítási módszerekkel dolgoztak korábban, illetve azoknak, akik kooperatív technikákat alkalmaztak, projekteket vezettek korábban is, könnyebb volt a változás, számukra csak az volt újdonság, hogy ezúttal minden pedagógusnak részt kellett venni benne, és hogy még ahhoz képest is másképp kellett sok mindent csinálni, amit korábban nagyon korszerűnek gondoltak. Egyes iskolákban a tantestületen belül alakultak ki eltérő attitűdök. Az átállás gyorsasága és konfliktusmentessége azon is múlt, hogy az iskolában hogyan zajlott a program koordinálása és ennek kapcsán kialakult-e valamilyen együttműködési és tudásmegosztási rendszer a részt vevő pedagógusok között. Egy iskolában azt is megfigyelték, hogy ha egy tanulócsoporthoz megtanulta a KIP-óra szabályait, más tanárnak ezzel már nincs dolga, illetve azt is, hogy könnyebb olyan

osztályban tanítani, ahol sok KIP-es foglalkozás van.

A pedagógusi munka szempontjából az akadályozó tényezők között többféle nehézséggel találkoztunk. A tanórai munka szempontjából ilyen volt – ahogy korábban már láttuk –, a pedagógusok számára a nyílt végű feladatok kidolgozása, illetve a csoport munkájára épülő egyéni feladatok elkészítése az óravázlatok megírásakor. Nagy kihívást jelentett az is, hogy a pedagógusnak olyan helyzeteket kellett teremtenie, ahol a gyerekek szabadon megnyilvánulhatnak, ahol kialakul

nehéznek találták a nyílt végű feladatok kidolgozását

egyfajta munkaközösség, mivel a gyerekek egymással is kommunikálnak, és szabadabban kezdenek el kérdezni is. Több pedagógus számára nem volt

könnyű a tanuló szerepek betartatása, az osztályok közti eltérések kezelése. Néhány, évtizedek óta tanító kollégának nehéz volt szembesülnie azzal, hogy lassabban halad a KIP megértésében és alkalmazásában, mint esetleg egy fiatalabb kollégája. Nehézséget okozott a szemléletváltás, a pedagógus megváltozott szerepének elfogadása is. Probléma adódott a tanórai időbeosztásával kapcsolatban és nehézséget jelentett a felkészülési idő is, amivel kapcsolatban el kellett érni, hogy a pedagógus ne adja fel a KIP-es tanulás szervezését csak azért, mert a felkészülés sok munkával jár.

A KIP bevezetéséhez kapcsolódó támogatási formák

A KIP bevezetésével összefüggésben külön vizsgáltuk a külső (jelen elemzésben a mentori) és a belső (vezetői, szervezeti) támogatási formákat.

Külső támogatás

A pedagógusok felkészítése, mentorálása

A KIP esetében a külső támogatás két meghatározó elemét a képzés és a mentorálás jelenti. A képzés a bevezetésre és a működésre is felkészített, de a vezetők egy része finomabb megkülönböztetést is tett: megítélésük szerint a képzés inkább a bevezetésre készített fel, míg a mentorálás inkább a működésre.

A KIP-képzést az iskolák eltérő időben és eltérő óraszámokban kapták. 30 és 60 órás tematika szolgálta a felkészülést. A nagyobb óraszámú képzésekben a KIP-hez kapcsolódó egyéb pedagógiai elemek (a Generációk Közötti Párbeszéd Program, valamint a táblajátékok alkalmazása), illetve a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló tevékenységek is megjelentek. Általában 20 fős csoportokban folyt a képzés, ezeken gyakorlatias anyagokat kaptak a kollégák és saját maguk is megtapasztalták a KIP-es órák hangulatát.

Az interjúkon adott válaszokból az is kirajzolódott, hogy az utókövetésnek a képzésnél nagyobb hatása volt a módszer bevezetésére. Az *utókövetés* hossza ugyanis döntően az iskola előzetes felkészültségén, nyitottságán múlt. A mentori segítséggel zajló utókövetés az általunk vizsgált intézményekben 1–5 évig tartott. Az első évben a mentor havonta, később ritkábban látogatta meg az intézményt. Az iskola mentora ellenőrizte a KIP-órákra írt óravázlatokat, segítette az esetleges hibák kijavítását. Személyes látogatásai során (kezdetben tehát havi rendszerességgel) hospitált az iskolában megvalósuló KIP-órákon, megbeszéléssel segítve a helyes óravezetést, a státuszhelyzet

gyakorlati kezelését és tovább segítette a nevelőtestület egészét a módszer elsajátítása mellett a pedagógiai szemléletváltásban is. Elvben az iskolavezetés is be tudja tölteni a „mentoráló” szerepét, ehhez azonban előzetes felkészültségre, gyakorlati tapasztalatra is szükség van. Ez egyedül a középiskolában volt sikeres, ahol az igazgatóhelyettesnek a KIP alkalmazásában és bevezetésében is volt tapasztalata.

Általános tapasztalatnak mondható, hogy a bevezetés során nagy segítség volt a mentori jelenlét. A vezetők és a pedagógusok véleménye megegyezett abban, hogy a mentorok következetes, precíz munkát végeztek. Pozitív megközelítéssel korrigáltak, segítették azokat, akiknek

könnyebbé tette a tanulást, hogy a mentorok javaslatokat tettek a feladatokra a vázlatíráskor

erre még szüksége volt, és megerősítették azokat, akik már önállóan is boldogultak. A mentorálás során folyamatosan tanultak a pedagógusok, az óravázlatok egyre inkább megfelelőek lettek a segítő korrekciók hatására, és az óramegbeszéléseken is ellesettek új fogásokat a kollégáktól. A megkérdezett pedagógusok szerint könnyebbé tette a tanulást, hogy a mentorok javaslatokat tettek a feladatokra a vázlatíráskor, s hogy hosszú időn keresztül volt kitől segítséget kérni.

Ezt az értékelést nem írta felül az sem, hogy néha „megizzasztották” a KIP-ben részt vevő pedagógusokat: többször visszaküldték javításra az óravázlatokat, és csak jól kidolgozott tervet hagytak megvalósítani; nem adtak kész tervet, mindenkinek magának kellett kidolgozni a saját tevékenységeit. A KIP-felkészülést nagyban segítette, hogy hosszabb időn át folyamatos volt a mentorálás, és a hospitálások, vázlatjavítások nem engedték, hogy rövid időn belül a korábbi rutin visszavegye az új módszer helyét. Így a kollégák könnyebben

váltak magabiztossá az alkalmazásban, gyorsabban lerövidült a vázlatírással eltöltött idő, és nem utolsósorban nem következett be az, ami sok más képzés után: hogy egy munkaközösségi beszámolót követően gyorsan elfelejtődnek az újonnan tanultak.

A program bevezetését, működését segítő fenntartói támogatás

Több iskolán kívüli szereplő is hozzájárulhat a munka sikeréhez: elsősorban a fenntartó, a szülők és más – például szintén KIP-es programmal működő – iskolák.

Az általunk vizsgált iskolák gyakorlata eltérő volt a külső kapcsolatok vonatkozásában. Jellemzően ugyan inkább pozitív tapasztalatokról számoltak be a vezetők ezen a téren, de nem kizárólag ez volt jellemző. A közvetlen környezettel való megfelelő kapcsolat, illetve a támogatás hiánya önmagában is akadályt jelenthet, s még inkább akkor, ha a tankerület maga is ellenségesnek mondható („D” iskola). A „C” iskola esetében pedig megfigyelhető volt, hogy milyen nehézségekkel jár, ha a fenntartó nem támogatja a program bevezetését. Ugyanakkor a vizsgált iskolák gyakorlatában megragadható külső kapcsolatok jellemzően inkább pozitív tapasztalatot és támogatási lehetőséget jelentettek: ilyennek tekinthető a szülők érdeklődése, a fenntartó által biztosított órakedvezmény („E” iskola) vagy a más KIP-es iskolákkal való kapcsolat („B” iskola).

Belső, szervezeti támogatás

A munkát belső támogatás is segítette az iskolák többségében. A belső támogatás a felelőségek és a konkrét feladatok oldaláról jelentős részben két szereplőhöz kap-

csolható a vizsgált iskolákban: operatív szinten a KIP működését koordináló pedagógushoz és stratégiai szinten az iskolavezetőhöz. A pedagógusok munkáját és tanulását a vázlatírás, a hospitálás, továbbá a kollégákkal való rendszeres megbeszélések és a tudásmegosztás segítette leginkább. Az intézmények többségében egy, a feladatra felkért külön KIP-vezető támogatta a kollégákat. A KIP-vezető jellemzően egy tapasztalt pedagógus, aki összefogja a KIP-es munkát, átnézi a vázlatokat, segít a szervezésben és a kommunikációban is. Fontos emellett a szervezeti támogatás is, ami egy-

aránt kapcsolódik a vezetői feladatokhoz és a pedagógusok munkájához. A szervezeti működésre fordított figyelem két vonatkozásban is jelentős lehet: egyfelől az intézmény

megfelelő működése fontos a tanítási és tanulási folyamatok megvalósításában általában, másfelől elősegítheti a pedagógusok szakmai fejlődési feltételeinek, azaz a kommunikáció, az egymástól való tanulás és a tudásmegosztás feltételeinek megteremtését és körülményei kialakítását.

A tudásmegosztás rendszerének kialakítása

A tanórai feladatok KIP-elvárások szerinti kialakítását ugyan egyénenként el kell sajátítaniuk a pedagógusoknak, de ezt jelentős mértékben segítheti intézményi szinten egy olyan rendszer, ami a KIP-es órákat tartja nyilván, lehetőséget adva a koordinátornak a megtartott órák követésére, valamint a vezetőknek és a pedagógusoknak az óralátogatásokra és a látogatások utáni visszajelzésekre. Segít továbbá a tudásmegosztás tudatosabb kialakítása, például az elkészített óravázlatok megbeszélése, a jól működő vázlatok elérhetőségének biztosítása, adatbázisba rendezése is.

a jól működő vázlatok elérhetőségének biztosítása, adatbázisba rendezése

Az általunk vizsgált iskolák között igen nagy különbségek voltak megfigyelhetőek, mind a tudásmegosztási rendszer egyes elemeinek előfordulását, mind a rendszer szervezettségét tekintve.

Csak egy volt közöttük („D” iskola), ahol az említett elemek egyidejűleg előfordultak: ahol volt példa rendszeres vezetői óralátogatásra és azt követő visszajelzésre, ahol a kollégák is látogatták egymás óráját, tanultak egymástól és KIP óratervi adatbankot is létrehoztak, amit használni tudtak az órák tervezésénél. A többi iskolában a tudásmegosztásnak valamilyen korlátozottabb, spontánabb formája alakult ki, például az egyik („A”) iskolában az óralátogatások az osztályfőnökre korlátozódtak, a tapasztalatok megosztása az egy osztályban tanítók között működött ugyan, de nem tervezett, koordinált formában. Egy másik („E”) iskolában tervezett KIP-megbeszélések csak munkaközösségi kereteken belül zajlottak, ezen belül rendszeres volt az óravázlatok cseréje is. A szakgimnáziumban („F” iskola) KIP-munkacsoport működött, az óralátogatás csak az új belépők számára volt kötelező, de a vázlatcseré, adatbank használata és a konzultáció általánosnak volt mondható. A KIP-es módszerek ebben az iskolában az osztályfőnöki tanmenetekbe, az osztályfőnöki munkába is bekerültek. Az iskola osztályfőnöki munkaközösségének tagjai mind részt vettek a KIP-ben, a látogatás idején nagyon komolyan vették a KIP-elemek tanmenetekbe történő tervezését.

Pedagógustapasztalatok: a pedagógusi feladatok és szerep átalakulása

el kell fogadnia a megváltozott tantermi rendet, a tanuló aktív szerepét, az órai munkazajt

A KIP működéséhez fontos a tanári beavatkozás visszaszorítása, a feladatmegoldásban a tanár irányító szerepének átruházása a tanulókra. A tanárnak ilyenformán a megfigyelő szerepbe lépve el kell fogadnia, hogy a tanulók a tanártól független aktív tevékenységet folytatnak (*K. Nagy, 2015b*). A pedagógusnak el kell fogadnia a megváltozott tantermi rendet, a tanuló aktív szerepét, az órai munkazajt, s fel kell vállalnia a státuszkezelés feladatát is. A pedagógusok egyéni attitűdjének változását megkönnyíti a tantestületi szintű kultúráváltás. Mindez a kommunikáció, a tudásmegosztás rendszerének kialakulásával együtt nagymértékben elősegítheti az egyéni szintű változásokat is. (*K. Nagy, 2015b*).

általában jellemző volt, hogy többet és gyakrabban beszélgetnek szakmai kérdésekről, mint korábban

A pedagógusok által említett tapasztalatokból lehet képet alkotni arról is, hogy milyen nehézségekkel találták szembe magukat a KIP bevezetése folyamán (*K. Nagy, 2015b*). A pedagógusok KIP-pel kapcsolatos feladatai a vizsgált iskolákban a bevezetés kapcsán átalakultak. A KIP bevezetése elsősorban több felkészülési időt igényelt tőlük. Nehézséggel járt emellett a tanulókkal, tanulókkal, tanulókkal, tanulókkal kapcsolatos nézetek változása is a pedagógusok egy része esetében. Ettől nem független nehézséget jelentett a tapasztalatok szerint a tanári szerep változása.

A feladatok változása nyomán megszervezett óralátogatások, tudásmegosztás hatására jellemzően intenzívebbé vált a kommunikáció és az együttműködés a pedagógusok között: általában jellemző volt, hogy többet és gyakrabban beszélgetnek szakmai kérdésekről, mint korábban. A szakmai kommunikáció gyakoribbá válása a legtöbb helyen a munkához kapcsolódó együttműködések formájában, külön támogatás nélkül következett be, de volt olyan iskola („E”) is, ahol csapatépítő tréninggel segítették a folyamatot a korábbi iskolaösszevonások következtében még érzékelhető elkülönültség csökkentése érdekében.

Idővel a pedagógusok általánosságban több időt töltöttek szakmai megbeszélésekkel, s az iskolában olyan kollégák is kezdtek egymást segíteni, akik korábban

nem dolgoztak együtt. Volt azonban iskola („A”), ahol szervezett együttműködés nem alakult ki, inkább csak a rendelkezésre álló óráközi szünetekben zajlottak KIP-hez kapcsolódó spontán megbeszélések.

Akadályozó tényezők is előfordultak; ezek több forrásból is származhatnak. Sajátos tapasztalat, hogy néhány iskolában eltérő volt a pedagógusok közötti viszony az alsó és a felső tagozaton. Egy iskolában az alsó tagozaton alakult ki jobb együttműködés („C” iskola), a felső tagozatos tanárok közt eközben vetélkedés, státuszharca alakult ki, egy másikban éppen fordítva, a felső tagozatos pedagógusok tudtak jobban együttműködni egymással („E” iskola).

A fentiekkel összefüggésben előfordulhat a részvételtől való idegenkedés, a terhelés növekedésétől való félelem, az első problémákkal való szembesülést követően a saját képességekkel összefüggő kétségek, esetleg konfliktus is – ezek a mentorok véleménye szerint általában

jobb együttműködést és több időt igénylő kérdések.

A vezetés és a pedagógusok személyes tapasztalataik révén érzékelték a pozitív változást, például a tanulók jobb motiváltságát, a gyakoribb kommunikációt, az aktívabb szereplést, a koncentráció javulását, az egymással való kapcsolat javulását.

A vezetés szerepe

Érdeemesnek gondoltuk kiemelten is megvizsgálni a belső támogatás és ebben a vezetés szerepét a KIP bevezetésével összefüggésben. A vezetés szerepe nagyon fontos, nemcsak abban a tekintetben, hogy a tantestület eljusson addig a döntésig, hogy bevezetik a KIP-et az iskolában. A ve-

zetői részvétel legfontosabb területei a KIP vonatkozásában: a kezdeményezés, a bevezetés és a működtetés támogatása, ezen belül elsősorban a *pedagógusokat és a szervezeti tanulást támogató szerep és a külső kapcsolatok építése*, a példaadás, továbbá a megvalósítás folyamatának követése. Az egyes területeket közelebbről vizsgálva eseink azt mutatják, hogy – sok hasonlóság mellett – igen eltérően alakulhat a vezetői szerepvállalás, és azt is látni engedik, hogy a KIP bevezetésében sok helyen megosztott vezetői szerep alakult ki.

Kezdeményezés, a KIP program bevezetésével kapcsolatos döntés: Két kivételtől eltekintve, ahol más – szakpolitikus vagy más külső szereplő – javasolta a KIP-et az iskola számára („B” és „C” iskola), a vezető maga is szerepet játszott a kezdeményezésben. A kapcsolatfelvételt követő döntéshozatalban ugyancsak majdnem minden vezető aktív volt.

pedagógusokat és szervezeti tanulást támogató szerep és a külső kapcsolatok építése

Működtetés: A bevezetés, illetve a működtetés szakaszában a tapasztalatok alapján már nem feltétlenül a vezető volt a legfontosabb szereplő. Két iskola volt, ahol a működtetésben közvetlenül nem vett érdemben részt az igazgató. A „B” iskolában az igazgató helyettesére bízta a KIP koordinálását, a középvezetők a hospitálásokban, illetve a program adminisztrálásában segítettek. A „C” iskolákban egy pedagógus vállalta a KIP koordinációjának feladatát, amit idővel egy másik pedagógus vett át. Az „F” iskolában a KIP működtetését a vezető a helyettesének adta át. Az „A” iskola vezetője a bevezetést és a működtetést tanulási folyamatként értelmezte, ezen belül határozta meg a saját, további vezetői feladatait.

Pedagógusok szervezeti tanulásának támogatása:

Kiforrott tudásmegosztási rendszerrel ugyan nem találkoztunk, de az iskolai tapasztalatok nyomán láthatóvá vált, hogy sok más formája is lehet a szervezeti tanulás támogatásának. Az „A” iskola vezetője a működtetéssel egyidejűleg pedagógusmentorként is működött, a kollégák motiválása érdekében példát mutatott: ő maga is alkalmazta a KIP-et. A „B” iskola nagyfokú tudatosságot, rendszerszerűséget nem alakított ki sem a tanulási folyamat támogatása, sem szervezése tekintetében. A „D” iskolában erős volt az érzelmi és a szakmai alap, továbbá jó emberi kapcsolatok és közös értékvilág megteremtése révén és saját példával (saját maga is tanított KIP-pel) tudta a vezető a kollégákat ösztönözni. Az „E” iskola vezetője ugyancsak saját meggyőző erejével igyekezett a kollégáit megnyerni.

Követés, értékelés: Komolyabb követési rendszerrel nem találkoztunk, csak egy

iskola volt („E” iskola), amelyik elindult ebbe az irányba. A követés eszköze az „E” iskolában a tanáriban jól látható helyen kitett falújság a KIP-es órák megvalósulásáról, ez segítette a tudásmegosztás rendszerét is egyben. A program működésének figyelemmel kísérését (ez jellemzően a program operatív vezetését elvállaló személy feladata lehet) az „E” iskolában az iskolavezető, az „F” iskolában a helyettes vállalta fel. Kidolgozott értékelési rendszer a vizsgált iskolákban nem fordult elő.

A vezetői szerepek vonatkozásában iskolánként jelentős eltérések és többféle

a kollégák motiválása
 érdekében példát mutatott:
 ő maga is alkalmazta a
 KIP-et

megoldás, szerepmegosztás is megfigyelhető. A vezetői feladatok megosztottak az iskolavezető és a helyettese, illetve egy-két tapasztalt pedagógus között a KIP-pel összefüggő lehetséges szerepek és

feladatok megvalósításában. A KIP bevezetésével összefüggő vezetői feladatok között mindössze egyet találtunk, amelyben minden vizsgált iskola vezetője közel egyöntetűen (az „F” iskola kivételével)² részt vett: a bevezetés kezdeményezését. A vezetők fele részt vett a működtetésben és tanítási feladatokat is vállalt – az utóbbi igen fontos a példaadás szempontjából. A vizsgált intézmények tapasztalataiból összességében az körvonalazódik, hogy a KIP bevezetésével összefüggő vezetői feladatok megoszthatóak a stratégiai és az operatív feladatok különválasztásával és a feladatok átgondolt kialakításával. A jellemző megoldásnak az tűnik, hogy az iskolavezető elsősorban az intézmény stratégiai kérdésekkel összefüggő feladatait, illetve a végső felelősséget tartja a kezében, ennek érdekében követnie kell a folyamatokat és elszámoltatni az

² Az „F” iskolában az intézményvezető minden KIP-pel kapcsolatos feladatot delegált az általános igazgatóhelyettesnek. A helyettese minden folyamatban részt vett.

egy feladatokért felelős munkatársakat. A program operatív működtetésével összefüggő feladatok ettől gyakran elkülönülnek, s az igazgatóhelyettes vagy más, jelentős szakmai tapasztalattal rendelkező

pedagógus koordinálja őket. A helyzet azt mutatja, hogy sokféle, megosztott módon is működtethető feladatról van szó a vezetéssel összefüggésben is (lásd 2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

Igazgatói részvétel és vezetői szerepek

	bevezetés	működtetés	tudás- megosztás, mentorálás	tanítás	követés
A iskola	x	x		x	
B iskola	x			x	
C iskola	x				
D iskola	x	x	x	x	
E iskola	x	x			x
F iskola*	x	x	x	x	x

FORRÁS: saját szerkesztés

* Az iskolában az intézmény igazgatója egyáltalán nem vett részt a programban, a program vezetőjének szerepét az igazgatóhelyettes töltötte be. A jelölt aktivitások az ő szerepére vonatkoznak.

Külön kérdés a vezetés támogatása: az általunk vizsgált iskolákban a vezető(k) belső, a tantestület részéről megnyilvánuló támogatottsága általában adott volt; ami a bevezetés szempontjából is fontos tényező, a jó előkészítés sokat segített ennek kialakításában. A külső (nem mentori) támogatás tekintetében ezzel szemben nagyon különböző helyzeteket találtunk: példa rá az „E” iskola, ahol az igazgató számára sokat jelentett a tankerületi vezető támogatása, ami ennek az intézménynek az esetében példaértékűnek volt mondható, ugyanakkor a „D” iskolában a vezetőnek saját helyettesén és pedagógusain kívül nem volt külső támogatottsága: sem a többi tagiskola, sem a fenntartó részéről nem számíthatott ilyesmire.

3. ÖSSZEGZÉS

A KIP átvételének kérdésére összpontosító elemzésünk során többféle megoldással találkozunk az általunk vizsgált intézmények gyakorlatában. Az eltérések összefüggésbe hozhatóak az intézményi és helyi sajátosságokkal, a tantestület és az iskola-vezetés korábbi tapasztalatainak és elköteleződésének mértékével, de az iskolák körül, illetve az iskolákban kialakult és a program részéről biztosított támogató rendszerrel is. Mindezek között fontosnak tűnnek az intézményi szinten kialakított, támogatást jelentő struktúrák, amelyek a vezető vagy a koordinátor által összefogott teendőket egy átlátható keretbe rendezik, valamint a megvalósítási folyamatok – kü-

lönösen, ha támogatási elemek épülnek be a tanulási folyamatba, és ha ennek révén egy tudásmegosztási rendszer is létrejön az iskolában. Segít továbbá, ha a szervezetben támogató szervezeti kultúra alakul ki, azaz, ha jól működő szakmai kapcsolatok, a részt vevő pedagógusok közötti együttműködés segíti a munkát. Az általunk vizsgált intézményekben az említettek nem mindenütt alakultak ki ideális formában, ennek ellenére az első időszakban mindenütt kedvező eredményekről számoltak be az érintettek a KIP bevezetését követően.

Az általános tapasztalatok mögött láthatóvá váltak intézményi hasonlóságok és eltérések is. Míg igen hasonlóképpen alakultak az intézményi célok és motívációk, jelentős eltérés volt tapasztalható a megvalósítás útjaiban (pl. fenntartói támogatás, kialakított szervezeti struktúrák, pedagógusok közti együttműködések) és ezzel összefüggésben az iskolavezetői, illetve a programvezetői szerepekben.

A KIP bevezetésével kapcsolatban összességében úgy tűnik, hogy az általunk vizsgált intézményekben és a folyamatok alakulásában fontos szerepe volt a külső és a belső támogatási formák alakulásának. A külső támogatásként általunk kiemelten vizsgált mentori támogatás a képzés és az utókövetés révén az oktatási technológia átvételét segíti a szükségesnek ítélt mértékben, s a program legfontosabb elemeinek megértését, begyakorlását támogatja. A fenntartó órákedvezmény segítségével történő támogatása egy intézmény („E” iskola) esetében egyértelműen segítette a program bevezetését, s feltehetően hozzájárul a program hosszabb távú fenntarthatóságához is. A belső, szervezeti támogatás az új gyakorlat megosztásához, a gyakorlatba

történő tartós beépüléséhez, s végső soron a szükséges szervezeti megoldások kialakításához járul hozzá, az adaptáció kialakítását és a tartós működés feltételeit és struktúráit biztosíthatja.

A külső és a belső támogatások szerencsés esetben kiegészítik egymást, egymásra épülve biztosítják az innováció átvételének legfontosabb feltételeit. A két támogatási forma egyensúlya fontosnak tűnik: a KIP-hez hasonló, igen komplex programok esetében valószínűleg elengedhetetlen, hogy a „hűséget” a szükséges mértékben biztosító és az ettől való eltérést lehetővé tevő „kölcsonös adaptáció” is megvalósuljon. A KIP

stratégiai szerepében
megkerülhetetlen tényező
mindenképpen az
iskolavezető

átvételét és a kölcsönös adaptáció megvalósítását az érintett iskolákban egyidejűleg több szereplő segíti az iskolán belül is. A legfontosabb döntésekben érintett és stratégiai szerepében megkerülhetetlen

tényező mindenképpen az iskolavezető, de mellette jellemzően más szereplő(k) is hozzájárul(nak) (pl. KIP-koordinátor, szakmai tanulóközösségek) a program bevezetésével összefüggő sokféle feladat megvalósításához.

Eseteink ugyanakkor azt is tükrözik, hogy mindkét fontos támogatási forma törékeny, mivel – bonyolult kapcsolatok függvényeként – gyakran csak időlegesen marad fenn. Megroppanása esetén a program egésze számára veszélybe kerülhet a folytatás. Ahol a fenntartó nem támogatta a programot bevezető intézményt („D” iskola), ott az intézményvezető elhagyta az iskolát a munkakapcsolat megromlása miatt, és azóta gyengült, megállt a KIP használata, csakúgy, mint a középiskolában „(F” iskola), ahol az igazgatóhelyettes hagyta el az iskolát a munkakapcsolat megromlása miatt.

IRODALOM

- Altrichter, J. (2005): Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In: Nentwig, P. és Waddington, D. (szerk.): *Context based learning of science*. Waxmann, Münster, 35–62.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2014): A kurrikulum fejlesztését célzó közoktatási programok implementálása. *Neveléstudomány*, 2. 4. sz., 23–42.
- Fazekas Ágnes (2019): *Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatáselemzése*. (Kézirat; PhD értekezés).
- Fullan, M. és Pomfret, A. (1977): Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 47. 1. sz., 335–397.
- Fullan, M. (2008a): *Változás és változtatás. I. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2008b): *Változás és változtatás. II. A folytatás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fullan, M. (2008c): *Változás és változtatás. III. A ráadás*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2016): Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In: Ugrai János és Varga Attila (szerk.): *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- K. Nagy Emese (2004): *A Komplex Instrukció Program alkalmazása a hejőkeresztúri Körzeti Általános Iskolában*. Letöltés: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2004/tel/4.pdf> (2020. 01. 07.)
- K. Nagy Emese (é.n.a): *Gondolatok a KIP terjesztésével kapcsolatban* (kézirat).
- K. Nagy Emese (é.n.b): *Az innovációs folyamatokhoz kapcsolódó gondolatok* (kézirat).
- K. Nagy Emese (2015a): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 25. 5–6. sz. Letöltés: <http://real.mtak.hu/34803/1/03.pdf> (2020. 01. 07.)
- K. Nagy Emese (2015b): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- OECD (2006): *Personalizing education*. Letöltés: <http://www.oecd.org/education/school/personalisingeducation.htm> (2019. 12. 10.)

