

Garami Erika

## Az iskolarendszer szervezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata<sup>1</sup>

A 2003. évi LXI. törvény vonatkozó része módosította a rendszerváltás utáni egyik alapvető jogszabályt – az 1993. évi LXXIX. törvényt a közoktatásról – oly módon, hogy az 5. és 6. évfolyamon nem szakrendszerűen szervezendő oktatást írt elő. A dokumentum a szabályozás fenntartói és intézményi szintű implementálásának folyamatát vázolja. Ezen túlmenően képet ad az oktatáspolitikai célról, a feltételrendszerrel, az iskolaigazgatók és beosztott pedagógusok tapasztalatairól a bevezetést, a kapcsolódó intézményi és pedagógiai feladatokat, valamint azok megvalósulását illetően.

### OKTATÁSPOLITIKAI ÉS TÖRVÉNYI HÁTTÉR

Az oktatásszervezés hazánkban általánosan elterjedt gyakorlatán – mely szerint az alapfokú nevelés-oktatás bevezető és kezdő szakaszában, azaz az 1–4. évfolyamon nem szakrendszerű oktatás keretében kell az oktatást megszervezni, míg az alapozó szakaszban, azaz az 5–6. évfolyamon részben szakrendszerű, részben nem szakrendszerű oktatás keretei között lehet megszervezni az oktatást – változtatott a Közoktatási törvény – a továbbiakban kt. – előírásait módosító 2003. évi LXI. törvény, amely előírta, hogy a kötelező tanórai foglalkozások 25–40%-ában nem szakrendszerű oktatást kell szervezni az 5–6. évfolyamokon. A kt. 2005. évi CXLVII. törvénnyel történt módosítása pedig a nem szakrendszerű oktatásra az 5–6. évfolyamokon felhasználható időkeretbe bevonta a kötelező tanórai foglalkozások mellé a nem kötelező tanórai foglalkozásokat is, valamint 50%-ra emelte a nem szakrendszerű foglalkozások arányának felső határát.<sup>2</sup>

A nem szakrendszerű oktatásnak az alapozó szakaszra történő kiterjesztésére elsősorban azért került sor, mert az utóbbi évtizedben – a magyar tanulók szövegértés-olvasás és a problémamegoldás-matematika területén elért eredményei alapján – több hazai és nemzetközi felmérés hiányosságokra hívta fel a figyelmet (PISA 2000, PISA 2003, PIRLS 2001,

1 A tanulmány a TÁMOP 3.1.1. program 7.1.4. számú „Az iskolarendszer szervezete belső átalakulásának, az 5. és 6. évfolyam szerepváltozásának vizsgálata” című elemi projektjének eredményeit ismerteti. A cikk az azonos című zárótanulmány kivonata.

2 A Közoktatási törvényben benne maradt a következő kitétel – 128. § (19): „A 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az ötödik-hatodik évfolyamon a nem szakrendszerű oktatás megszervezhető oly módon is, hogy az e célra felhasznált idő csak az összes kötelező óra húsz százalékát éri el.”

országos kompetenciamérések). Az is kiderült, hogy azoknak az angolszász és skandináv országoknak a 15 éves tanulói, amelyeknél az iskolai oktatás alapozó időszaka hat évig tart, lényegesen jobb<sup>3</sup> eredményeket értek el a PISA vizsgálatokban, mint más országok tanulói, akik csak négyéves időtartamú iskolai alapozó oktatásban vettek részt. A vizsgálati adatok tehát mind az olvasásmegértés, mind a problémamegoldás területén az alapozó pedagógiai szakasz fontosságára mutattak rá.

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (továbbiakban: OKM) módszertani ajánlása megfogalmazza, hogy milyen készségeket tekint *alapkészségeknek*: olvasáskészség, íráskészség, elemi számolási-, elemi rendszerező-, valamint elemi kombinatív képesség. Ezek az alapkészségek az ajánlás szerint elsősorban a magyar nyelv és irodalom, valamint a matematika műveltségi területéhez – tantárgyakhoz – kötődnek. A felmérések ezeken a területeken jeleztek leginkább problémákat az alapkészségek terén.

A törvény előírása szerint az 5. és 6. évfolyam nem szakrendszerű oktatásának rendelkezésre álló tanítási időkeretet az iskolai alapozó funkciók hatékonyságának a növelésére kell fordítani – kt. 8. § (3). A törvény arra kívánt lehetőséget adni, hogy az alapozó funkciók tanítása az alapozó szakaszban a korábbinál több időben folyhasson, és eredményesebb legyen. A kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozások időkeretének fennmaradó 75–50%-ában pedig a korábbi évek gyakorlatához képest csökkentett időben folytatódhat a szakrendszerű tanítás.

A törvényalkotó megadta a nem szakrendszerű oktatás definícióját: „Nem szakrendszerű az oktatás, ha a tanulók részére a tantárgyakat, illetve a tantárgyak nagyobb körét egy, tanítói végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező pedagógus tanítja”<sup>4</sup> – kt. 121. § (34.). A fenti megfogalmazáson változtatott a 2007. évi LXXXVII. törvény, amely szerint a nem szakrendszerű oktatásban a *Nemzeti alaptantervben meghatározott kulcskompetenciák fejlesztése* folyik. „A kulcskompetenciák azok a kompetenciák, amelyekre minden egyénnek szüksége van személyes boldogulásához és fejlődéséhez, az aktív állampolgári létehez, a társadalmi beilleszkedéshez és a munkához.”<sup>5</sup>

A 25–50%-os előírást figyelembe<sup>6</sup> véve a nem szakrendszerű oktatásra fordított heti időkeret évfolyamonként 7 és 14 óra között van.<sup>7</sup> Ezeknek a paramétereknek összintézményi szinten, tanévenként és nem tanulócsoportonként kellett teljesülniük. A törvény előírása

3 Norvégia kivételével.

4 2003. évi LXI. törvény 78. § (4) bekezdése által megállapított szöveg.

5 A 243/2003. (XII. 17.) korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A kulcskompetenciák a következők: anyanyelvi, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai és természettudományos, digitális kompetencia, hatékony tanulás, szociális és állampolgári, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség.

6 A 2003. évi módosítás engedélyezte, hogy a 2008/2009–2010/2011. tanítási évben az iskolák a nem szakrendszerű oktatást megszervezhetik úgy is, hogy az e célra felhasznált idő az összes óraszámnak csak 20%-át tegye ki (2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 81. §).

7 Heti kötelező = 22,5 + heti nem kötelező = 5,625, a kettő összesen = 28,125 óra. Ennek 25%-a = 7 óra, 50%-a = 14 óra.

szerint – kt. 133. § (1) – az 5–6. évfolyamon első ízben a 2008/2009. tanévben, majd azt követően felmenő rendszerben kellett megszervezni a nem szakrendszerű oktatást.

Az iskoláknak a helyi tantervükben kellett meghatározni, hogy a kötelező és nem kötelező időkeret mekkora hányadát fordítják majd szakrendszerű, és mekkora hányadát *nem szakrendszerű oktatásra*. Ehhez az iskoláknak a helyi tantervüket 2007. szeptember 30-ig szükség szerint át kellett dolgozniuk, és megküldeniük jóváhagyás céljából a fenntartónak.

A törvény szabályozta azt is, hogy milyen végzettséggel, szakképesítéssel kell rendelkezniük azoknak a pedagógusoknak, akik a nem szakrendszerű oktatásban tanítanak. A lehetséges képesítések:<sup>8</sup>

- Tanító szakkollégiummal – kt. 127. § (8),
- Tantárgynak megfelelő szakos tanári végzettség + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8),
- Tanár + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8),
- Tanító szakkollégium nélkül + 120 órás továbbképzéssel – kt. 17. § (1) és (8).

A közoktatási törvény átmeneti rendelkezései szerint a 2012/2013. tanítási év végéig a nem szakrendszerű oktatásban pedagógus-munkakört az a tanár is betölthet, aki 2004. szeptember 1-jéig legalább öt év gyakorlatot szerzett az 1–4. évfolyam tanításában – kt. 128. § (20).

## A KUTATÁSRÓL

A kutatásnak három fázisa volt.

Az *első fázisban* a nem szakrendszerű oktatásban érintett általános- és középiskolák megkeresésére került sor, melynek keretében egy elektronikus kérdőívet küldtünk ki az intézményvezetők számára. Ebben a kérdőívben a nem szakrendszerű oktatás bevezetésével kapcsolatos igazgatói véleményekre, a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának, megszervezésének módjára, a nem szakrendszerű oktatásban érintett tantárgyakra, az óraszámokra, a mérési gyakorlatra kérdeztünk rá.

Mintegy 2500 iskolának küldtük ki a kérdőívet. Olyan intézményeket választottunk, melyeknek van 5–6. évfolyamuk, függetlenül attól, hogy általános vagy középiskolai oktatással foglalkoznak. 408 iskola válaszolt, a megkeresett iskoláknak valamivel több, mint 17%-a.<sup>9</sup> Több oka is volt annak, amiért nem választottunk mintát, hanem rábíztuk az iskolákra, válaszolnak-e vagy sem. Mivel előre tudtuk, hogy több fázisban is szeretnénk felkeresni az iskolákat, fontos volt, hogy az együttműködőbb iskolák „választódjanak ki”, azok, amelyek egyáltalán hajlandók egy ilyen megkeresésre válaszolni. Mivel új, ismeretlen területet pró-

<sup>8</sup> 2003. évi LXI. törvény.

<sup>9</sup> A kutatás eredményeit két háttér tanulmány foglalja össze. 1.) Garami Erika: Gyorsjelentés az „Igazgatók véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás eredményeiről, OFI, 2010. 2.) Garami Erika: Háttér elemzés az „Igazgatók véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás nyitott kérdéseire adott igazgatói válaszok elemzése alapján, OFI, 2011.

báltunk feltárni, nem éreztük indokoltnak a megkeresett iskolák leszűkítését, hiszen a nem szakrendszerű oktatás szempontjából semmiképpen sem tudtunk volna még megközelítőleg sem reprezentatív mintát összeállítani, hiszen nem ismertük azokat az „indikátorokat”, melyek alapján egy mintaválasztást korrektil meg lehetett volna valósítani. Ezért inkább az iskolák saját döntésére bízunk, hogy válaszolnak-e vagy sem, magukra nézve érvényesnek tartják-e a kérdőívben foglaltakat, vagy nem, van-e mondanivalójuk a nem szakrendszerű oktatásról, vagy nincs.

A kutatás *második fázisában* pedagógusokat kérdeztünk, akiket személyesen keresett fel iskolájukban egy kérdezőbiztos. A kérdezést olyan iskolákban bonyolítottuk le, ahol már tudtak a kutatásáról, mivel korábban az iskolaigazgatók kitöltötték és vissza is küldték az intézményi kérdőívet. Fontos szempont volt, hogy a kutatásnak e második fázisában olyan iskolákat keressünk fel, amelyek, illetve amelyeknek a pedagógusai hajlandók az együttműködésre. Ez a tény jelentősen megkönnyítette kérdezőink iskolákba való bejutását. A kérdezést 40 kérdezővel, 54 helyszínen, egy közvélemény-kutató szervezet segítségével bonyolítottuk le. A végleges elemszám 356 fő lett.

A kérdőívben érdeklődtünk a pedagógusok nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos elvárásairól, véleményéről, a megvalósítás módjáról, a nem szakrendszerű oktatásba beemelt tantárgyakról, óraszámokról, az órakeret felhasználásának módjáról, tanulás-szervezési eljárásokról, tanítási módokról, a továbbképzések tapasztalatairól, a pedagógusok mérési, értékelési gyakorlatáról.<sup>10</sup>

A kutatás *harmadik fázisa* egy kvalitatív vizsgálat volt, melynek keretében 6 iskolában összesen 30 nem szakrendszerű óra meglátogatására, valamint 6 fókuszcsoporthoz interjú elkészítésére került sor a nem szakrendszerű oktatásban érintett pedagógusokkal. Az iskolák a pedagógus mintából, meghatározott szempontok szerint kerültek kiválasztásra. Ebbe a 6 iskolába tehát harmadszorra mentünk vissza. Mindenféle településtípus képviselteti magát a 6 iskola között. 2-2 iskola községi, illetve kisvárosi iskola, 1-1 pedig megyei jogú városban, illetve a fővárosban működik. Négyet a megfelelő helyi önkormányzatok tartanak fenn – községi, városi, megyei jogú városi, illetve fővárosi kerületi –, kettőt pedig önkormányzatok fenntartói társulásában működik. Képzési programjukat tekintve is mindenféle típus megtalálható közöttük: 3 csak általános iskolai képzéssel foglalkozik, 1 olyan intézmény, amelyben az általános iskolai képzés mellett óvodai ellátás is van, 2 pedig olyan összetett intézmény, ahol az alap- és középfokú oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is van. Képzési szerkezetükből is következik, hogy a 6 iskolából mindössze egy a kisiskola – 70 fős létszámmal, a többi pedig „közepesen” nagy iskola – 460–750 fős létszámmal. Az osztályok létszámuk szerint 3 nagy csoportba oszthatóak: 10 fő alatt volt 4 osztály létszáma, 10–20 fő volt 11 osztályé, és 20–30 fő volt 15 osztály tanulólétszáma.

<sup>10</sup> A kutatás eredményeit két háttér tanulmány foglalja össze. 1.) Garami Erika: Gyorsjelentés a „Pedagógusok véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás eredményeiről, OFI, 2011. 2.) Garami Erika: Háttérelmzés a „Pedagógusok véleménye az 5–6. évfolyamon zajló nem szakrendszerű oktatásról” c. rész kutatás nyitott kérdéseire adott pedagógusi válaszok elemzése alapján, OFI, 2011.

## AZ ELSŐ FÁZIS REPREZENTATIVITÁSA

A kérdőívet visszaküldő iskolák megfelelően reprezentálják a különböző településeken és régiókban működő, a nem szakrendszerű oktatásban érintett általános iskolákat, mivel hozzájuk hasonló arányban találhatók meg a különböző településeken, illetve régiókban (1. táblázat).

### 1. TÁBLÁZAT

	Összes megkeresett iskola		Összes kérdőívet visszaküldő iskola		Pedagógus minta iskolái	
	N	%	N	%	N	%
<b>Településtípus</b>						
1. Község	1023	43,5	186	47,1	21	40,7
2. Város	614	26,1	93	23,5	16	29,6
3. Megyei jogú város	369	15,7	70	17,7	11	20,4
4. Főváros	344	14,6	46	11,6	4	9,3
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
<b>Iskolaméret</b>						
1. Kiskola – néhány gyerektől kb. 300 főig	1266	55,8	235	59,5	22	42,3
2. Közepes méretű – 300-tól 800 főig	781	34,4	142	35,9	27	51,9
3. Nagy iskola – 800-tól 1700 főig	223	9,8	18	4,6	3	5,8
Összesen	2270	100,0	395	100,0	52	100,0
<b>Régiók</b>						
1. Közép-Magyarország	601	25,6	79	20,0	9	16,7
2. Közép-Dunántúl	292	12,4	44	11,1	5	9,3
3. Nyugat-Dunántúl	275	11,7	54	13,7	6	11,1
4. Dél-Dunántúl	227	9,7	25	6,3	3	5,6
5. Észak-Magyarország	345	14,7	75	19,0	8	14,8
6. Észak-Alföld	361	15,4	70	17,7	9	16,7
7. Dél-Alföld	249	10,6	48	12,2	12	22,2
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
<b>Fenntartók</b>						
1. Fővárosi/megyei önkormányzat	105	4,5	2	0,5	---	---
2. Kistérségi önkormányzat	583	24,8	101	25,6	11	21,2
3. Városi önkormányzat	344	14,6	61	15,4	9	17,3
4. Megyei jogú városi önkormányzat	237	10,1	54	13,7	9	17,3
5. Fővárosi kerületi önkormányzat	244	10,4	42	10,6	4	7,7
6. Állami	33	1,4	3	,8	---	---

	Összes megkeresett iskola		Összes kérdőívet visszaküldő iskola		Pedagógus minta iskolái	
	N	%	N	%	N	%
7. Egyházi	181	7,7	14	3,5	3	5,8
8. Önkormányzatok fenntartói társulása	471	20,0	99	25,1	13	25,0
9. Többcélú kistérségi társulás	43	1,8	11	2,8	2	3,8
10. Alapítvány, egyesület	102	4,3	8	2,0	1	1,9
11. Egyéb – gazdasági társaság –	7	0,3	–	–	–	–
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0
<b>Képzési formák</b>						
1. Egyedüli. általános iskola	1078	45,9	197	49,9	26	50,0
2. Több óvoda + iskola óvoda + általános iskolától alapfokú művészetoktatásig	622	26,5	114	28,9	12	23,1
3. Több iskola – általános iskolától alapfokú művészetoktatásig	326	13,9	40	10,1	9	17,3
4. Több iskola + kollégium általános iskolától alapfokú művészetoktatásig + kollégium	61	2,6	5	1,3		
5. Több.óvoda + iskola + kollégium –óvoda + összes iskola + kollégium	48	2,0	7	1,8		
6. Több iskola + egyéb, szolgáltatói feladatot ellátó intézmény	215	9,1	32	8,1		
Összesen	2350	100,0	395	100,0	52	100,0

A nem szakrendszerű oktatásban érintett és kérdőívünkkel megkeresett iskola többsége – 86%-a – általános iskola volt (2350 db), és mindössze 4%-uk volt 8 évfolyamos gimnáziumi képzést – vagy azt is<sup>11</sup> – folytató gimnázium (103 db). A visszaküldött kérdőívek között az általános iskolák aránya 97% (395 db), a 8 évfolyamos gimnáziumi képzéseké pedig 3% volt (13 db). A kérdőíveket összességében a 2453 megkeresett iskola 17%-a küldte vissza. A választási hajlandóságról szerzett kutatási tapasztalatok alapján azt mondhatjuk, elég jónak tekinthetők ezek a választási arányok.

A gimnáziumok esetében az alacsony esetszám összetettebb elemzéseket nem tesz lehetővé, ezért a tanulmányunkban eltekintünk a gimnáziumok eredményeinek elemzésétől. Megbízható kijelentések csak az általános iskolákra vonatkozóan tudunk tenni.

A pedagógus minta esetében kétfajta település és egy régió esetében tapasztaltunk az átlagosnál nagyobb mértékű eltérést. Egyrészt a községek és a városok, másrészt a Dél-Alföld régió viszonylatában. A pedagógus mintában néhány százalékkal kevesebb községi, illetve ugyanannyival több városi iskola található, mint azok között az iskolák között, ahonnan a mintát vettük. A Dél-Alföld régióból pedig 10%-kal több iskola került be a pedagógus mintába.

<sup>11</sup> 6 évfolyamos képzéssel együtt, vagy – kis részüknél – 12 évfolyamos képzés keretében.

Össességében mind a három iskolacsoportban – ezek az 5. és 6. évfolyammal rendelkező, a kérdőívet visszaküldő, valamint a pedagógus minta iskolái – a kis- és közepes méretű községi és városi iskolák vannak többségben, melyeknek községi, városi, megyei jogú városi vagy önkormányzatok fenntartói társulása a fenntartója. Ezekből a kérdőívet visszaküldő iskolák között néhány százalékkal több volt, mint a nem szakrendszerű oktatásban érintett iskolák közt. Többségük az Észak- és Dél-Alföld, az Észak-, valamint a Közép-Magyarország régióban található.

## INTÉZMÉNYI CÉLOK – VEZETŐI ÉS PEDAGÓGUSI SZEMMEL

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, *milyen jellegzetes tartalmi elemek fordultak elő az intézményvezetők és a pedagógusok válaszaiban (2. táblázat).*

### 2. TÁBLÁZAT

Intézményi célok tartalmi elemei	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elem-szám	%*	Elem-szám	%*
1. Általánosságban beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, azok fejlesztéséről	210	53,6	146	41,0
2. Említi az alapozó funkciót, az alapkészségek fejlesztését	155	39,5	–	–
3. Említi a felzárkóztatást, szintre hozást, hátránykompenzálást, esélyegyenlőséget – korrepetálás, gyakorlás– és egyéni fejlesztést	100	25,5	101	28,4
4. Konkrétan beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, tantárgyakról	95	24,2	105	29,5
5. Említi a törvényi kötelezettséget – csinálják, mert muszáj – vagy egyedül, vagy más elemek társaságában	84	21,4	81	22,7
6. Említi a fejlesztést – egyéni fejlesztést, differenciálást	70	17,9	–**	–
7. Konkrét módszertani elemeket említ	42	10,7	38	10,7
8. Említi a tehetség gondozást, nívócsoportos oktatást – a jobbak számára	22	5,6	13	3,7
9. Általában említi a módszertani megújulást, új módszerek alkalmazását – konkrétumok nélkül–	17	4,3	15	4,2
10. Említi a kollégák módszertani kultúrájának fejlesztését, a tanári attitűdök – hozzáállás –, gondolkodásmód fejlesztését – általában	16	4,1	1	0,3
11. Említi a mérési eredmények javításának fontosságát, az értékelést	10	2,5	4	1,1
12. Gyakorlatiasabb, használható tudás, hatékonyság növelése	–	–	14	3,9
13. Alsó-felső közti átmenet említése	–	–	4	1,1
14. Említ egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ	6	1,5	15	4,2
Összesen	392		356	

\* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több mint 100%.

\*\* Az idetartozó válaszok a 3. válaszelem részét képezik.

Nagyon hasonló intézményi célokat jelöltek meg a vezetők és a pedagógusok. Bizonyos különbségektől eltekintve még az is igaz rájuk, hogy hasonló nagyságrendben említették a különböző válaszelemeket.

A legtöbben intézményük nem szakrendszerű oktatásához kapcsolódó céljaként a kompetenciák, alapkészségek, képességek fejlesztését, a nem szakrendszerű oktatás képességeket megalapozó funkcióját említette – mindezt nagyon *általánosan*. Hangsúlyosan szerepel még válaszaik között a gyengén tanuló, a „kevésbé jó képességűnek” ítélt, a hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatása – korrepetálás vagy gyakorlás formájában, ezeket a csoportokat érzik a nem szakrendszerű oktatás „célcsoportjainak” –, a tudásbeli hiányok pótlása, a hátrányok kompenzálása, illetve az egyéni fejlesztés – ez a cél a pedagógusoknál valamivel előrébb sorolódik, mint a vezetőknel.

Az intézményvezetők és pedagógusok válaszai között a legjelentősebb különbség az, hogy a pedagógusok gyakrabban említettek módszertani elemeket, fontosabb volt számukra a tudás gyakorlati, mindennapi életben való hasznosíthatóságának kérdése, továbbá kiemeltebben kezelték a szociális kompetenciák, valamint az alsó-felső tagozat közti átmenet kérdését is.

## AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK ÉS PEDAGÓGUSOK SAJÁT CÉLJAI

### Vezetői célok

A vezetők és a pedagógusok nem szakrendszerű oktatáshoz kapcsolódó saját céljait külön adatuljuk, mert mint a későbbiekben látni fogjuk, nagyon különbözőek (3., 4. táblázatok). A vezetőkön és a pedagógusokon belül is különbség van abban, hogy ugyanolyan célokat mennyire tartottak fontosnak az intézményük, illetve a maguk számára.

3. TÁBLÁZAT. A VEZETŐI CÉLOK TARTALMI ELEMEI

Vezetői célok tartalmi elemei	Elemsszám	%*
Konkrétn beszél kompetenciákról, alapkészségekről, -képességekről, tantárgyakról	93	33,7
Általánosságban beszél kompetenciákról, alapkészségek, -képességekről, azok fejlesztéséről, alapozó funkcióról	77	27,9
Felzárkóztatást, a hátránykompenzálást, esélyegyenlőséget említi	76	27,5
Tanulás-módszertani kérdéseket említ	73	26,4
Konkrét módszertani elemeket említ	38	13,8
A mérési eredmények fontosságát, javítását említi	36	13,1
Az alapozó funkciót, az alapkészségek fejlesztését említi	35	12,7
A fejlesztést – egyéni fejlesztést, differenciálást – említi	33	12,0
A kollégák módszertani kultúrájának fejlesztését említi	20	7,2
A tehetséggondozást, nívócsoportos oktatást említi – a jobbak számára	18	6,5



Vezetői célok tartalmi elemei	Elemszám	%*
Általában beszél a módszertanról – konkrétumok nélkül	14	5,1
A törvényi kötelezettséget említi – csinálják, mert muszáj – vagy egyedül, vagy más elemek társaságában	3	1,1
Egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ említ	32	11,6
Átlagos elemszám	276	

\* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több mint 100%.

A vezetőknél az intézményi és egyéni célok közti egyik különbség az, hogy jóval *konkrétabban fogalmazták meg személyes céljaikat*, mint intézményük célkitűzéseit. A másik fontos különbség abban áll, hogy egészen más *súllyal szerepelnek ugyanazok a célok az intézményi és a személyes célok között*. Például konkrét kompetenciákat, alapkészségeket, képességeket, valamint azok fejlesztését nagyobb arányban említik a személyes, mint az intézményi célok között – az intézményi célok között 24%-uk, a saját célok között 34%-uk. Nagyon kiugró a különbség a – nemzetközi és országos – mérési eredmények javításának megítélésében is. Míg az intézményi célok között csak 2%-uk említette ennek fontosságát, addig saját vezetői célként 14%-uk. Ha nem is ennyire nagy, de néhány százalékos különbség van a konkrét módszertani elemek említésében is. Az intézményi célok között a vezetők 11, saját személyes céljaik között 14%-uk említett valamilyen tanítási, tanulás-szervezési módszert, például a csoportmunkát, a differenciálást, a tevékenységközpontú tanítást-tanulást, a tantárgyköziség érvényesítését, a projektnapokat, projektheteket. A pedagógus kollégák módszertani kultúrájának fejlesztése is kiemeltebb helyet kapott a személyes célok között. Míg az intézményi célok között 4, addig a saját célok között 7%-uk említette például a nagyobb fokú szakmai tudatosságot, a frontális oktatás háttérbe szorítását, a tanári attitűdnek a tanítóihoz való közelítését, a tanári teammunka fejlesztését, a tagozati elkülönülés csökkentését vagy a kooperativitás fejlesztését.

Vannak olyan célok is, amelyek ellenben jelentősen *visszaszorultak a személyes célok között*. Ilyen például a törvényi kötelezettségek említése: az intézményire vonatkozó 21%-kal szemben saját célként már csak az intézményvezetők 1%-a (!) említette. De ilyen az egyéni fejlesztés is, melyet intézményi célok között a vezetők 18, saját céljai között viszont már csak 12%-uk említett. A nagyobb súllyal szereplő tartalmi elemek közül a felzárkóztatást, hátránykompenzálást már körülbelül azonos arányban említették a vezetők az intézményük és a saját céljaik között 25, illetve 27%-ban. Hasonló arányban említették a tehetség gondozást is – az intézményi és a személyes célok között is 6%-uk. A *legnagyobb különbségnek* az mondható, hogy megjelentek a személyes célok között olyanok is, amelyek egyáltalán nem szerepeltek az intézményiek között: a tanulás-módszertani kérdések. A vezetők 26%-a konkrét tanulás-módszertani kérdéseket érintett, mint például a tevékenykedtető tanulás módszereit, az olyan tanulási képességek fejlesztését, mint a figyelem vagy az emlékezet, a projektoktatást, a kooperatív tanulástechnikák, az internet használatának elsajátítását,

az önismeret, önállóság fontosságát, az önálló tanulási, jegyzetelési, információszerzési, és -feldolgozási technikák kialakítását, a motiváció, a magabiztosság erősítését, a sikerélmény biztosítását, a gyakoroltatás fontosságát, vagy éppen az önellenőrzés megtanulását.

Van néhány olyan cél, amely bizonyos iskolák vezetőire jellemzőbb, mint másokra. Az *alapítványi igazgatás* alatt álló iskolák vezetőinél például az, hogy a diákokban fejlesszék az önálló véleményalkotás és önkontroll képességét, valamint hogy tudatosan fejlesszék a közösségüket. Az alternatív pedagógiával dolgozó iskolákban valóban nagyon fontos a közösségben való gondolkodás, és ezért a szabadon választott közösségért való tevékenykedés. Azoknak az intézmények vezetői, melyek csak általános iskolai oktatással foglalkoznak, egyben a HEFOP keretében kifejlesztett *kompetenciafejlesztő programcsomag* követő iskolái is,<sup>12</sup> előszeretettel neveztek meg olyan konkrét kompetenciákat, melyeket kitüntetetten fejleszteni szeretnének a nem szakrendszerű oktatás keretében. A kompetenciafejlesztő programcsomagot közelebbről ismerő, használó iskolák esetében teljesen logikus, hogy válaszaikban a kompetenciák kérdése olyan gyakran előfordul. A válaszokban felsorolt kompetenciák elsősorban a NAT által megfogalmazott kulcskompetenciák „lebontásai” voltak konkrét részterületekre – sok esetben kimásolhatták valahonnan ezeket a részletes listákat, mivel sokszor hasonlítottak egymásra. Az iskolák egyéb jellemzői nem okoztak szignifikáns különbségek a vezetők véleménye között.

## Pedagógusi célok

A pedagógusok személyes céljai különböznek egyrészt intézményük céljaitól, másrészt eltérnek az intézményvezetők személyes céljaitól is. A pedagógusok személyes céljai egészen más jellegűek: sokkal konkrétabbak, és sokkal inkább kötődnek a tanításhoz, mint az intézményvezetőké (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT. A PEDAGÓGUSOK SAJÁT CÉLJAINAK TARTALMI ELEMEI

A pedagógusok saját céljainak tartalmi elemei	Elemsszám	%
Szociális kompetenciát, kommunikációt, együttműködést, viselkedéskultúrát említi	50	18,1
A gyengék – halmozottan hátrányos helyzetűek – fejlesztését, hiányok pótlását, felzárkóztatást említi	49	17,7
Általában beszél kompetenciák, képességek, alapozó funkciók fejlesztéséről	37	13,4
Konkrét módszertani elemet említi	37	13,4
Kognitív tulajdonságok, képességek fejlesztése – önálló, logikus gondolkodás, figyelem, emlékezet, koncentrációs képesség, rendszerező képesség, lényegkiemelés, összefüggésekben való gondolkodás	34	12,3
A tanulás tanulása, tanulási stratégia kialakítása, hatékony, önálló tanulás említése	31	11,2
Személyiség, egyéniség, kreativitás fejlesztése, egyéni fejlesztés – pl. önbizalom	25	9,0

12 A kompetencia alapú oktatás „követő iskoláinak” listáját Kerber Zoltán bocsátotta a rendelkezésemre, amiért ezúton is köszönetemet szeretném kifejezni neki.

A pedagógusok saját céljainak tartalmi elemei	Elemszám	%
Gyakorlatias, használható tudás megszerzésének fontosságát, gyakorlatiasabb feladatok adását – életre nevelés – említi	11	4,0
Mérési eredményeket említi	8	2,9
Tehetséggondozást említi	5	1,8
Saját – tanári – fejlődését, az érdekesebb órákat említi	2	0,7
Említ egyéb, a fentiekbe be nem sorolható választ	26	9,4
Átlagos elemszám	277	

A pedagógusok személyes céljai között vannak olyanok, melyek egyáltalán *nem szerepeltek az intézményi célok között*. Ilyen például a tanulás tanulása, a megfelelő tanulási stratégia kialakítása, a hatékony, önálló – például gyűjtőmunkán, témakidolgozáson keresztül – tanulás, valamint a személyiség, az egyéniség, a kreativitás, a reális és pozitív önismeret – és ezzel párhuzamosan az önbizalom – fejlesztése, a „gondolkodni tudó, a szépet értékelő, alkotó személyiség” kialakítása. Az említésre kerülő konkrét képességek, kompetenciák között kiemelt helyen említik a pedagógusok a *kognitív tulajdonságok*, képességek fejlesztését – jól elkülöníthetően az előzőektől –, amelyen elsősorban az önálló, logikus gondolkodás, a figyelem, emlékezet, koncentrációs és rendszerezőképeség, lényegkiemelés, összefüggésekben való gondolkodás képességét értették. Vannak olyan célok is, melyek *nagyobb arányban szerepelnek a személyes*, mint az intézményi célok között. Ilyen például a tanítás konkrét módszertani megoldásainak említése – melyek között elsősorban a csoportos munkát, a mikrocsoporthoz tanítást, a differenciálását, a kooperatív technikák alkalmazását, a gyakoroltatást, a játékos feladatmegoldást, a projektfeladatokat, valamint a „tevékenykedtetve tanulást” emelték ki –, valamint a tanulók nemzetközi és országos méréseken elért eredményeinek javítása. Végül vannak olyanok is, melyeket körülbelül *azonos mértékben tartottak fontosnak* az intézményi és a személyes célok között. Ilyen például a konkrét fejlesztendő területek megnevezése – beleértve a személyes célok között szereplő szociális kompetenciák<sup>13</sup> és kognitív képességek fejlesztését is –, valamint a gyakorlatias, használható tudás fontosságának hangsúlyozása, a gyakorlatiasabb feladatok gyakoroltatásának szükségessége, valamint az életre nevelés előtérbe helyezése. A többi cél mind olyan, melyeket *kisebb arányban* említettek a pedagógusok személyes céljaik, mint az intézményiek között. A saját tanári munkájukra való reflexiót, a fejlődés szükségességét, érdekesebb órák tartását a saját célok esetében is csak két pedagógus említette.

<sup>13</sup> Ezek elsősorban az együttélés szabályairól (például erőszakmentességről, a konfliktuskezelés megfelelő módjáról, segítségnyújtásról, együttműködésről), az „együttdolgozás” képességéről (pármunka, csoportmunka formájában), egymás elfogadásáról, az emberi jogok tiszteletéről és gyakorlásáról, mások tisztelete mellett az önbizalom fontosságáról, szociális érzékenységről, általában a gyerekek viselkedésmintáinak fejlesztéséről szóltak.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS ISKOLAI DOKUMENTUMOKBAN VALÓ MEGJELENÉSE

### A pedagógiai program átdolgozása

A megkérdezett intézményvezetők és pedagógusok többsége nyilatkozott úgy – közel azonos arányban –, hogy iskolájuk Pedagógiai Programjában megjelenik a nem szakrendszerű oktatás. Azokban az iskolákban, ahol kérdeztük a pedagógusokat, az igazgatók közül szinte mindenki úgy nyilatkozott, hogy megjelenik a nem szakrendszerű oktatás a Pedagógiai Programban.

### Intézményvezetők

A válaszok nagyon hasonló gondolati sémát tükröztek, és megfogalmazásuk is sok esetben nagyon hasonló volt – mintha valahonnan kivették volna a kész szövegeket, és azt tették volna be a Pedagógiai Programba, ahonnan azután kérdésünkre idézték. Az intézményvezetők többsége a nem szakrendszerű oktatás időkeretének, óraszámainak a Pedagógiai Programban való rögzítését említette, továbbá a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakat, műveltségi területeket, a tantárgyi felosztást – leggyakrabban a OKM ajánlásának megfelelően a magyar és matematika tárgyakat –, és azokat a képességeket, kompetenciákat, melyekkel már az intézményi céloknál is találkoztunk. Jelentős arányban beszéltek arról is, hogy a Pedagógiai Programban rögzítésre kerültek a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának szervezeti formái, a megvalósítás módja, a munkaformák, ugyanakkor csak kisebb hányaduk nevezett meg konkrét munkaformákat, melyek leginkább a differenciált tanulásszervezés eszköztárához tartoztak, mint például a kooperatív technikák, de megjelent köztük a projekt alapú oktatás, a projektnapok, témanapok, projekt- és témahetek is. A válaszok jelentős hányadában olyan válaszelemek fordultak elő, melyek felsorolták, hogy milyen fejezetek jelennek meg az iskolai Pedagógiai Programban. Ilyenek például a nem szakrendszerű oktatás alapelvei, céljai, időkerete, óraterve, a nem szakrendszerű oktatás kiemelt feladatai, fejlesztési területei, a fejlesztendő kulcskompetenciák, személyi feltételei – a nem szakrendszerű oktatásban részt vevő pedagógusok szakképzettségének, továbbképzésének, illetve a velük szembeni követelményeknek a kérdése –, a tanulók értékelése, az elvárt eredmények, illetve a nem szakrendszerű oktatásban használatos mérés-értékelés – vagy csak általában, vagy annak említésével, hogy kidolgozták a minősítés, értékelés formáit is. Mintegy 10%-os arányban említették az igazgatók azt a szempontot – amely a leggyakrabban említett célok között szerepel –, hogy a nem szakrendszerű oktatás egyedülálló fejlesztési lehetőségeket kínál mind a – valamilyen értelemben – „problémás”, mind pedig a kiemelkedően tehetséges gyermekek számára. A rászorulóknak, lemaradóknak,

a tanulási nehézségekkel küzdő, tanulási kudarcnak kitett tanulóknak lehetőséget ad a felzárkózásra, miközben biztosítani tudja a tehetséges gyerekek fejlesztését is – érdekes lesz ezt az elgondolást összevetni a pedagógusok gyakorlatból szerzett tapasztalataival.

Az „egyéb” válaszok között a vezetők 18%-a újszerű, nem tipikus válaszokat is adott. Felvetették például a kulcskompetenciák és a nem szakrendszerű oktatás kapcsolatát, a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokat, a gyerekek közötti egyenetlen fejlődés természetes jelenségként való felfogását, a csoportbontásban a terhelhetőség szempontjának érvényesítését, a nem szakrendszerű oktatást mint szemléletformát, illetve mint a tankönyvek kiválasztásának elvét. Ezen túlmenően részletesen beszéltek mérési gyakorlatról, feladatbank létrehozásáról, az alapozó szakasz meghosszabbításának feladatáról, a nem szakrendszerű oktatásban a tanítói és tanári módszerek együttes használatának előnyeiről.

## **Pedagógusok**

A pedagógusok is leggyakrabban *általános tartalmú választ* adtak, melyben azt részletezték, hogy formailag hogyan került be a Pedagógiai Programba a nem szakrendszerű oktatás: milyen céljai vannak, mely tanulói kört érinti, milyen tantárgyak keretén belül kívánják megvalósítani, meghatározásra került, hogy a pedagógusok közül kiknek kell ezzel foglalkozniuk, bekerültek az egyes tantárgyak nem szakrendszerű oktatásban felhasználható óraszámjai, sor került a tanmenetek elkészítésére, hogy milyen tanulásszervezési formákban, milyen munkaformákban – például projektek, témnapok, témahetek – gondolkodnak, milyen módszereket kívánnak alkalmazni a mérés, értékelés munkájában, illetve hogy hogyan kívánják adminisztrálni a nem szakrendszerű órákat.

Ezen kívül gyakran említették *általában a kompetenciafejlesztés* – a képességek, alapképességek fejlesztésének – fontosságát, illetve *konkrét kompetenciákat* is megneveztek. Például a néma értő és hangos olvasást, a szövegértést, helyesírást, a szóbeli kifejezőképességet, a kommunikációs készségeket, az elemi számolási, logikai készségeket, a természettudományos szövegértést, a szociális és életviteli kompetenciákat, az önálló tanulást, illetve a gyakorlati gondolkodás fejlesztését. Megneveztek azokat a tantárgyakat is, melyek keretében iskolájukban a nem szakrendszerű oktatás megvalósult: matematika, történelem, természetismeret, ének, rajz és egészségtan. A pedagógusok 10%-ának válaszában került említésre a *mérés, értékelés* – melynek módja szintén rögzítésre került a Pedagógiai Programban –, illetve annak hangsúlyozása, hogy a nem szakrendszerű oktatás lehetőség a *rászorulók fejlesztésére, a felzárkóztatásra, az egyéni bánásmódra* a lemaradás megszüntetése érdekében, illetve a tehetséggondozásra. A pedagógusok előszeretettel említik önállóan ezt a válaszelemet, „társaság” nélkül, valószínűleg azért, mert a fejlesztés nagyon meghatározó eleme a pedagógusok gondolkodásának és tevékenységének.

## A Pedagógiai Program átdolgozásában való részvétel

A kérdőívben arra is rákérdeztünk az igazgatóktól, hogy mennyire vettek részt pedagógusaik a Pedagógiai Programnak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átdolgozásában (5. táblázat). Ugyanezt a kérdést a pedagógusoknak is feltettük.

### 5. TÁBLÁZAT

Pedagógusok részvétele a Pedagógiai Program átdolgozásában	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elemsszám	%	Elemsszám	%
Semennyire, csak az iskolavezetés dolgozott a Pedagógiai Program átalakításán	26	6,7	35	9,9
Aki akart, részt vehetett benne	29	7,5	22	6,3
Csak az érintett évfolyamok pedagógusai vettek részt benne	247	63,7	205	58,2
Minden pedagógus részt vett benne	86	22,2	80	22,7
Nem tudja	–	–	10	2,8
Összesen	388	100,0	352	100,0

Nagyon hasonlóan nyilatkoztak a pedagógusok részvételéről az intézményvezetők és maguk a pedagógusok. Többségük arról számolt be, hogy *csak az érintett évfolyamok pedagógusai* vettek részt a Pedagógiai Programnak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átalakításában. Nem elhanyagolható azonban azoknak a vezetőknek és pedagógusoknak sem az aránya – 22–23% –, akik szerint minden pedagógus részt vett ezekben a munkálatokban.<sup>14</sup> Azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, az igazgatók 70%-a nyilatkozott úgy, hogy csak az érintett évfolyamok pedagógusai kapcsolódtak be a Pedagógiai Program átdolgozásába, és 15%-uk mondta azt, hogy minden pedagógus részt vett bennük.

A probléma inkább az, hogy amikor azt kérdeztük a pedagógusoktól, *személyesen részt vettek-e* ebben a munkában, többségük – 61% – azt válaszolta, hogy igen, de közel 40%-uk nem, ami elég magas távolmaradási aránynak tekinthető, ha figyelembe vesszük, hogy mindannyian érintettek a nem szakrendszerű oktatásban.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> A közoktatási törvény alapján a Pedagógiai Programot a nevelőtestület egésze készíti el, ezért valószínűsíthető, hogy a vonatkozó nevelőtestületi ülésen való részvételt is a Pedagógiai Program módosításában való részvételnek tekintették.

<sup>15</sup> Ezért kerültek bele a mintába.

## A pedagógusok aktivitásának feltételei

Eredményeink szerint a pedagógusok magatartásában szignifikáns a különbség<sup>16</sup> aszerint, hogy milyen jellegű iskolában dolgoznak. Számít, hogy milyen településen, milyen képzési programmal, milyen fenntartó alatt működik az adott iskola.

Például a községi, helyi önkormányzati fenntartás alatt működő, csak általános iskolai oktatással foglalkozó, közepesen nagy iskolákban az átlagnál<sup>17</sup> lényegesen nagyobb arányban válaszolták azt a pedagógusok – 19–22%-ban –, hogy ők semennyire sem vettek részt a Pedagógiai Program átalakításában, mert csak az iskolavezetés foglalkozott ezzel a feladattal. Ellenben azokban a városi önkormányzati igazgatás alatt működő intézményekben, ahol az általános iskolai oktatás mellett – ami általában a városban van – óvodai ellátás is van – ez van a községekben is –, az átlagnál lényegesen gyakrabban említették a pedagógusok – 66–68%-ban –, hogy az érintett évfolyamok pedagógusait bevonta a vezetés a Pedagógiai Program átdolgozásába. Ugyanez igaz a városi, városi önkormányzati igazgatás alatt működő, többségében csak általános iskolai képzéssel foglalkozó intézmények pedagógusainak 73%-ára is. A városi intézményekre, attól függően, hogy ki a fenntartójuk, más és más magatartás jellemző. A városokban lévő egyházi iskolák pedagógusai az átlagnál gyakrabban említették – 40%-ban –, hogy egyáltalán nem vonták be iskolájukban a pedagógusokat a Pedagógiai Program körüli munkálatokba. Az alapítványi iskolákban dolgozó pedagógusok pedig azt állították az átlagnál nagyobb arányban – 57%-ban –, hogy aki akart, részt vehetett a Pedagógiai Program átdolgozásában. Ez összefügghet az alapítványi iskolák többségénél jól ismert közösségi szellemmel és döntéshozatali mechanizmussal, amely természetesnek tekinti a pedagógusok bevonódását az iskola ügyeinek intézésébe. A megyei jogú nagyvárosokban működő – és ilyen fenntartású – intézmények pedagógusai között is van különbség aszerint, hogy milyen képzéssel foglalkozik az adott intézmény. Azokban az iskolákban, melyek csak általános iskolai oktatással foglalkoznak, a pedagógusok szerint vagy az volt a jellemző, hogy senkit nem vont be az iskolavezetés (15%), vagy az, hogy mindenkit (42%). Az olyan összetett intézményekben pedig, ahol a különböző – alap- és középfokú – oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is előfordul, a pedagógusok 82%-a nyilatkozott úgy, hogy az érintett évfolyamok minden pedagógusa részt vett a Pedagógiai Program körüli munkálatokban.

Azt tapasztalhatjuk tehát, hogy minél nagyobb egy település, és/vagy minél összetettebb képzési programmal rendelkezik, annál inkább bevonták a pedagógusokat a Pedagógiai Program körüli munkálatokba. De számít az irányítási mechanizmus is, amit az egyházi és alapítványi iskolák közötti különbségek szemléltetnek. Ez a két fenntartó irányítási szempontból lényegesen eltérő típust képvisel.

16 A szignifikáns különbség azt jelenti, hogy azt nem a véletlen (például nem a minta sajátosságai) okozzák, hanem a vizsgált jelenség ténylegesen összefügg azokkal a szociológiai ismérvekkel, melyeket az adott elemzésbe bevontunk.

17 Az átlagot az 5. táblázatban található adatok mutatják.

## A HELYI TANTERVBEN TÖRTÉNT VÁLTOZÁSOK

A helyi tanterv átalakítására vonatkozó kérdést másként tettük fel az intézményvezetőknek és a pedagógusoknak. Abban egységes volt a kérdés, hogy átdolgozták-e, illetve változtattak-e helyi tantervük a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

	Intézményvezetők		Pedagógusok	
	Elemsszám	%	Elemsszám	%
Átdolgozták-e/változtatták-e helyi tantervük a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint?				
Igen	367	94,1	311	88,1
Nem	23	5,9	26	7,4
Nem tudja	–	–	16	4,5
Összesen	390	100,0	353	100,0
Mi változott?				
Van válasz	–	–	288	91,7
Nincs válasz	–	–	7	2,2
Nem tudja	–	–	19	6,1
Összesen	365	100,0	314	100,0

Annak ellenére, hogy törvényi előírás volt, hogy a nem szakrendszerű oktatást, az azzal kapcsolatos változásokat az iskolák építsék be helyi tantervükbe – akár külön helyi tanterv formájában is –, az intézményvezetők és a pedagógusok közül is kevesebben említették, hogy iskolájukban erre sor került, mint ahányan a Pedagógiai Program változásairól tudtak. A pedagógusoknál szembeötlőbb ez a különbség – 96%-kal szemben 88%-uk tudott a helyi tantervről nyilatkozni. Azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, szinte az összes igazgató úgy nyilatkozott, hogy intézményében átdolgozták a helyi tantervet a nem szakrendszerű oktatás igényei szerint.

A változások tartalmára már másként kérdeztünk rá a vezetők és a pedagógusok esetében. Az intézményvezetőktől azt kértük, előre megadott lehetőségek közül válasszák ki, iskolájuk hogyan alakította át helyi tantervét (7. táblázat). A pedagógusoktól pedig azt kértük, saját szavaikkal fogalmazzák meg, mi változott iskolájuk helyi tantervében a nem szakrendszerű oktatás bevezetésének hatására.



## 7. TÁBLÁZAT

Helyi tanterv átdolgozásának módja – intézményvezetői válaszok	Elemszám	%
Adaptálták az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét	110	30,1
Átvették az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét, és azt építették be a helyi tantervükbe	103	28,2
Egészen új helyi tantervet írtak	52	14,2
Átvették egy másik iskola 5–6. évfolyamán folyó nem szakrendszerű oktatásra vonatkozó kerettantervét, és azt építették be a helyi tantervükbe	25	6,8
Adaptálták egy másik iskola 5–6. évfolyamán folyó nem szakrendszerű oktatásra vonatkozó kerettantervét	17	4,7
Egyéb megoldás	58	15,9
Összesen	365	100,0

Az általános iskolák többsége – közel 60%-a – vagy *adaptálta* a OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét és azt építette be a helyi tantervébe, vagy *egészeben átvette* azt. Minden hetedik iskola egészen új helyi tantervet írt. A legkisebb arányt azok az iskolák képviselik, amelyek más iskolától vettek át, illetve adaptáltak kerettantervet. 58 iskola egyéb, a kérdőívben nem szereplő módon oldotta meg helyi tantervének átdolgozását (8. táblázat).

## 8. TÁBLÁZAT

A helyi tanterv átdolgozásának egyéb módjai	Elemszám	%
Valamilyen adott – nem OKM-s – kerettantervet adaptáltak – pl. Apáczai, NTK, MPI-k	22	37,9
Kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervüket	18	31,0
Helyi tantervüket egészítették ki a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának elemeivel – akár a Pedagógiai Program külön fejezeteként	12	20,7
Kompetencia alapú oktatást említi – programcsomag, kulcskompetenciák	3	5,2
Kombinált típus – kiadói + saját, adaptált + kiegészítés	3	5,2
Összesen	58	100,0

A legtöbben azt említették, hogy valamilyen adott – nem minisztériumi, leginkább kiadói – tantervet adaptáltak, illetve azt, hogy kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervüket. A vezetők egyötöde említette, hogy helyi tantervüket a nem szakrendszerű oktatás megvalósításának elemeivel egészítették ki – felsorolták benne a tantárgyakat, rögzítették az óraszámokat, egyéb feltételeket –, illetve néhányan a kompetencia alapú oktatást említették, vagy kombinálták az egyes lehetőségeket.

Azt, hogy egy iskola hogyan alakította át helyi tantervét, lényegesen befolyásolta az, hogy milyen településen működik. A községi iskolák – ahol szűkösebben áll rendelkezésre az ilyen típusú szakértelem – az átlagnál nagyobb arányban vették át az OKM 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására vonatkozó kerettantervét és építették be helyi tantervükbe. Nem véletlen, hogy az ezzel a lehetőséggel élő iskolák 60%-a ezekről a legkisebb településekről kerül ki. A városi iskolákra viszont az átlagnál nagyobb arányban az a jellemző, hogy egészen új helyi tantervet készítettek, függetlenül attól, hogy az általános iskolai képzés mellett milyen egyéb képzéssel foglalkoznak. Nem véletlen, hogy az ezt az utat választó iskolák 40%-a városi iskola. Az egyéb megoldási módok pedig a megyei jogú városi iskolákra jellemző leginkább. Ők a OKM tanterve helyett inkább más tantervet – például a kiadóit – adaptáltak, vagy kiegészítették/átdolgozták saját helyi tantervüket a nem szakrendszerű oktatás igényeinek megfelelően.

Az érdemben válaszoló pedagógusok közel 90%-a 1–2 válaszban fogalmazta meg, hogy milyen változások történtek iskolájuk helyi tantervében. Általában kevesebb választ adtak, mint amikor a Pedagógiai Program változásairól kérdeztük őket. A válaszokban fellelhető tartalmi elemeket mutatja a 9. táblázat.

## 9. TÁBLÁZAT

Tartalmi elemek – pedagógus válaszok	Elemzés	%*
Általános megfogalmazás – általában említi a műveltségterületeket, témakörök meghatározását, képességfejlesztést, a törvény szerinti elrendezést	209	73,9
Valamilyen konkrét megoldást említ – pl. tananyagot hogyan oldották meg	45	15,9
Konkrét műveltségterületeket, témaköröket, tantárgyakat, külön helyi tantervet, kompetenciákat, ill. azok fejlesztését említi	31	11,0
Adaptáltak létező helyi tantervet – pl. OKM, kerettanterv, mikrotanterv	14	4,9
A fejlesztést, felzárkóztatást, tehetség gondozást említi	11	3,9
Konkrét módszertani elemeket említ	9	3,2
Az értékelést említi	5	1,8

\* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok százalékos arányainak összege több, mint 100%.

A pedagógusok jelentős többsége csak általánosságban fogalmazza meg, hogy milyen formai lépések történtek a helyi tantervben a nem szakrendszerű oktatás beépítésére. Említették, hogy bekerültek a nem szakrendszerű oktatás céljai; melyek az iskola ezzel kapcsolatos feladatai; milyen kompetenciaterületek fejlesztésében gondolkodnak; hány órában, mely tantárgyak, mely műveltségterületek keretén belül folytatják a nem szakrendszerű oktatást; hogy sor került a tantervek módosítására is, hogy milyen tanulásszervezési megoldásokat kívánnak használni a nem szakrendszerű oktatásban – leginkább a differenciált oktatást, csoportbontást neveztek meg –, hogy hogyan értékeli a tanulónak a nem szakrendszerű órákon nyújtott teljesítményét, illetve hogy hogyan jelölik a naplóban az ilyen órákat. Említettek még konkrét megoldásokat – például a tantárgyak nem szakrendszerű oktatásba

történő átcsoportosítását, a szakrendszerű órák tananyagának csökkentését, az óraszámok növelését, a rendelkezésre álló több gyakorlati időt, az oktatás gyakorlatcentrikusabbá válását. Kiemelték a minimumkövetelmények meghatározását, vagy azt, hogy sok időbe került a segédanyagok, tankönyvek, taneszközök kiválasztása, valamint *konkrét fejlesztendő kompetenciákat*, tantárgyakat, konkrét műveltségterületeket hoztak példának. Általában a NAT-ban, illetve az OKM ajánlásában szereplő kompetenciaterületeket és alapkészségeket említettek. A pedagógusoknak mindössze néhány százaléka említette, hogy iskolájuk adaptált valamilyen kész tantervet, holott azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük, az intézményvezetők több mint fele nyilatkozott így, egynegyedük pedig meglévő tantervek átvételéről, átdolgozásáról, kiegészítéséről beszélt. Az e lehetőségeket említő pedagógusok iskoláinak közel 60%-a kistélepülési önkormányzati iskola volt. Ez az eredmény összhangban van az igazgatói válaszokkal, melyekből szintén az derült ki, hogy a kistélepülési iskolák mindenki másnál nagyobb hajlandóságot mutattak kész helyi tantervek adaptálása iránt.

Az igazgatók és pedagógusok válaszában tapasztalható eltérés oka a *különböző típusú kérdésfeltevésben is* rejlik. A pedagógusok válaszaikban inkább a helyi tanterv tartalmára koncentráltak, míg az igazgatóknak felkínált válaszlehetőségekben inkább a helyi tanterv forrására kérdeztünk rá. A pedagógusok bevallása szerint 71%-uk részt vett iskolájuk helyi tantervének a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átalakításában vagy kidolgozásában, többen, mint ahányan a nevelési program átdolgozásában vettek részt – az 61% volt.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁST LEBONYOLÍTÓ PEDAGÓGUSOK

### A megfelelő képzettség és létszám

Abban, hogy egy iskola hogyan tudta biztosítani a nem szakrendszerű oktatás számára a megfelelő számú és végzettségű pedagógusokat, lényeges befolyásoló tényező volt, hogy helyzete milyen lehetőségeket engedett számára. Ezzel kapcsolatban meghatározó, hogy egy iskola hol van, mekkora, mit gondol a fenntartója a nem szakrendszerű oktatásról, akar-e, tud-e erre a munkára megfelelő munkaerőt biztosítani. E szempontokból az *eltérő adottságokkal rendelkező iskolák között jelentős különbségek* vannak a tekintetben is, hogy hány pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon, hányan tanítanak közülük a nem szakrendszerű oktatásban, hány tanár rendelkezik a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel, illetve, hogy hány tanár végezte el a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges tanfolyamot. A szórásanalízisek<sup>18</sup> egyértelműen szignifikáns különbségeket mutattak.

18 Az Anova eljárás (F próba és a hozzátartozó szignifikancia) lehetővé teszi, hogy a különböző településeken, különböző fenntartó alatt, különböző képzési szerkezetben stb. működő iskolákban összehasonlítsuk az összes, vagy a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó, vagy továbbképzésen részt vevő pedagógusok átlagos létszámát, vagy bármi olyan (pedagógus)létszámot, ami érdekel minket. Ez az eljárás arra tud választ adni, szignifikánsak-e az átlagokban mutatkozó eltérések, vagy nem.

A leghatározottabban a település típusa differenciálja<sup>19</sup> a pedagógusok létszámát mind a négy említett területen. De befolyásolja az iskolák lehetőségeit fenntartójuk típusa, illetve az is, hogy milyen a képzési szerkezetük: csak egyféle képzéssel foglalkoznak, vagy összetett a képzési programjuk. Eredményeink szerint mind a négy területen a *kisvárosi* és a megyei jogú *nagyvárosi* iskolákban tudtak az átlagnál nagyobb létszámban bevonni pedagógusokat a nem szakrendszerű oktatásba, illetve továbbképzésre küldeni. Eleve az 5–6. évfolyamon a pedagógusok iskolánkénti átlagos száma az átlagos 15,8 fővel szemben 19,8/21,6 fő. A nem szakrendszerű oktatásba bevont pedagógusoké az átlagos 8,8 fővel szemben 11,2 fő, a képzésbe elküldhető pedagógusoké pedig az átlagos 2,8 fővel szemben 7,2/7,4 fő volt ezekben az iskolákban. A községekben a rendelkezésre álló és mozgósítható pedagógusok száma az átlagnál alacsonyabb volt: az 5–6. évfolyamon a pedagógusok iskolánkénti átlagos száma 11,0 fő, a nem szakrendszerű oktatásba bevonható pedagógusoké 6,1 fő, a továbbképzésre elküldhető pedagógusoké pedig 3,6 fő volt. A nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok átlagos száma a kis- és nagyvárosi iskolákban duplája a községeknek: a 6,1/6,3 fővel szemben mindössze 3,1 fő. Mindez persze nem független az iskolák méretétől. A legnagyobb létszámú iskolák a kis- és nagyvárosi iskolák között voltak, a legkisebbek pedig a községek között. Egyedül a városi iskolákra jellemző az, hogy az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusok az átlagnál magasabb arányban tanítanak a nem szakrendszerű oktatásban.<sup>20</sup> A nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel az átlagnál jelentősebb arányban pedig a – megyei jogú – nagyvárosi, valamint a fővárosi iskolák pedagógusai rendelkeznek (53, illetve 52%<sup>21</sup>). E két településtípus iskoláiban a legmagasabb a szükséges továbbképzést elvégző tanárok aránya is: 66, illetve 69%,<sup>22</sup> pedig abban nem különböznek ezek az iskolák az átlagtól, hogy hány szakkal rendelkeznek tanáraik: ugyanúgy 2-3 szakkal rendelkezik 80%-uk, mint más iskolákban.

## A fenntartók szerinti különbség vizsgálata szerint

A kistélepülési – döntően községi – önkormányzatok, valamint egyházak által fenntartott iskolákban az átlagnál kevesebb mind a rendelkezésre álló, mind a nem szakrendszerű oktatás számára aktivizálható pedagógusok száma. Nem szabad elfelejtenünk, hogy az ilyen fenntartású iskolák többsége kis létszámú intézmény, átlagosan 150 fővel. Ezekben az iskolákban átlagosan 10–13 pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon,<sup>23</sup> ebből 5-en, 6-an taníta-

19 A település minden más változónál kisebb relatív szórást (átlag körüli ingadozást) eredményez, ami azt jelenti, hogy „hihetőek” az átlagok, amiket kaptunk (tehát elhiszhetjük a mutatóinknak, hogy nemcsak abban a mintában rendelkeznek az adott értékekkel, amivel éppen dolgozunk, hanem a „valóságban” is).

20 Az átlagos 54%-kal szemben 57%-uk.

21 Az átlagos 48%-kal szemben.

22 Az átlagos 61%-kal szemben.

23 Az átlagos 15–16 fővel szemben.

nak a nem szakrendszerű oktatásban,<sup>24</sup> átlagosan 3-an rendelkeznek a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos tanári végzettséggel,<sup>25</sup> és szintén 3-an vettek részt a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok közül a kötelező 120 órás továbbképzésen.<sup>26</sup>

Az önkormányzatok fenntartói, valamint a többcélú kistérségi társulások irányítása alatt működő iskolákban a nem szakrendszerű oktatásban megfelelő szakos végzettséggel rendelkező, illetve a törvény által előírt továbbképzést elvégző tanárok aránya jelentősen alacsonyabb az átlagnál: 44 és 36% az átlagos 48 és 61%-kal szemben. Az önkormányzatok fenntartói társulásában lévő intézményeknél az okozhatja a problémát, hogy alapvetően kistéleplési – sok esetben nehéz anyagi körülmények között működő – önkormányzatok összefogásával működő kisiskolák, ahol – az önkormányzatok összefogása ellenére – még mindig nehézségekbe ütközik a szakos ellátottság, illetve a megfelelő szakmai továbbképzés teljes körű biztosítása. A többcélú kistérségi társulások irányítása alatt működő iskolákban más a helyzet. Ezek többségében kifejezetten nagy létszámú (kis)városi iskolák, ahol sokféle képzést kínálnak: például az összes iskolai – tehát alap- és középfokú – oktatás mellett sok esetben megtalálható bennük az alapfokú művészetoktatás, illetve az óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is, vagy olyan komplex intézmények, melyek a legkülönfélébb iskolai oktatás mellett szolgáltatói funkciókat is ellátnak (mint például nevelési tanácsadó, logopédiai, gyógypedagógiai szolgáltatás, szakértői bizottság, korai fejlesztés). Náluk tehát az lehet a probléma, hogy olyan nagy létszámúak ezek az intézmények, és olyan sokrétű feladatot látnak el, ami nagyon megterheli a rendelkezésükre álló kapacitásokat.

A megyei jogú városi, a fővárosi kerületi önkormányzatok, valamint az alapítványok által fenntartott intézményekben viszont az átlagnál jobb a helyzet: vagy azért, mert eleve több pedagógus áll rendelkezésre az 5–6. évfolyamon, és ennek megfelelően a nem szakrendszerű oktatásban is, vagy azért, mert az átlagnál nagyobb arányban rendelkeznek a szükséges szakos végzettséggel, illetve vesznek részt továbbképzésen. Az alapítványi – alapvetően kisebb – iskolákban például az átlagot messze meghaladja az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusokból a nem szakrendszerű oktatásban tanítók aránya,<sup>27</sup> ami összefügg azzal is, hogy az alapítványi iskolák közt több olyan iskola van, amely nem választja olyan élesen ketté a szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatást, így a pedagógusait sem. A nagyvárosok és a főváros kerületei által fenntartott – általában nagyobb, átlagosan 500–800 fős – iskolákban pedig a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok megfelelő szakos végzettségi, illetve továbbképzési részvételi arányai haladják meg az átlagot.<sup>28</sup> Ebben szerepet játszik az is, hogy a nagyvárosi és a fővárosi intézmények lényegesen előnyösebb helyzetben vannak a továbbképzési lehetőségek szempontjából, mint a kisebb települések intézményei.

24 Az átlagos 8–9 fővel szemben.

25 Az átlagos 4–5 fővel szemben.

26 Az átlagos 5 fővel szemben.

27 Az átlagos 54%-kal szemben 71%.

28 Az átlagos 48 és 61%-kal szemben 53–53%, illetve 66–72%.

Az említett négy szempontból számít tehát az iskoláknak otthont adó települések mérete, ebből eredően az iskolák mérete is, de befolyásolja lehetőségeiket a képzési program szerkezete is, hiszen ha túl sokfajta program van, ha túlságosan összetett a képzési – vagy szolgáltatási – rendszer, az azért jelenthet hátrányt, mert „elviszi” a kapacitásokat.

## PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉSEK ÉS MEGÍTÉLÉSÜK

### A továbbképzések finanszírozása

A nem szakrendszerű oktatásban való tanításhoz szükséges továbbképzések döntő többségét az iskolafenntartó önkormányzatok – tulajdonképpen a központi költségvetés – finanszírozták, az iskolák számára biztosított továbbképzési normatíván keresztül.

10. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉSEK FINANSZÍROZÓJA

Továbbképzések finanszírozója	Elemsszám	%*
Az iskolafenntartó önkormányzat / központi költségvetés	333	84,3
HEFOP	60	15,2
Egyéb, nem önkormányzati fenntartó	15	3,8
Egyéb	97	24,6
Átlagos elemsszám	395	

\* Mivel a válaszadók több választ is adhattak, ezért a válaszok százalékos megoszlása több mint 100%-ot ad ki.

11. TÁBLÁZAT. EGYÉB LEHETŐSÉGEK A TOVÁBBKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSÁRA

Egyéb válaszlehetőségek a továbbképzés finanszírozására	Elemsszám	%
Pályázat – pl. Támop, IPR, integrációs program, közalapítványok	21	23,3
Pedagógus finanszírozta saját erőből	19	21,1
Saját erő + iskola	18	20,0
Iskola továbbképzési kerete – állami forrás	13	14,4
Kiadói támogatás – Apáczai, NTK	9	10,0
Iskolai alapítvány	3	3,3
Többcélú kistérségi társulás	3	3,3
Egyéb	3	3,3
Iskola, továbbképzési keretből, állami normatíva + pedagógus együtt	1	1,1
Összesen	90	100,0

## A pedagógusok részvétele a továbbképzéseken

A megkérdezett pedagógusok közül 49-en nem vettek részt semmilyen továbbképzésen, vagy azért, mert már rendelkeztek a szükséges képesítéssel – például tanítók valamilyen szakkollégiumi vagy tanári végzettséggel, tanárok megfelelő szakos tanári végzettséggel és a már elvégzett 120 órás továbbképzéssel –, vagy mert beletartoztak a pedagógusok azon csoportjába, akik 2013. augusztus 31-ig még teljesíthetik a nem szakrendszerű képzésben való részvételhez szükséges továbbképzést.<sup>29</sup> A továbbképzésekről a 12. táblázat mutat adatokat.

12. TÁBLÁZAT

Milyen továbbképzéseken vettek részt a pedagógusok?	Említők elemszáma	%
Nem szakrendszerű oktatás az általános iskola 5–6. évfolyamán	133	43,2
A kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamok	94	30,5
Felkészülés az 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására	57	18,5
Tanulásiirányítás mesterfokon	34	11,1
Az „átmenet” megkönnyítése a tanítóknak, tanároknak	13	4,2
Egyéb	59	19,2
Válaszolók átlagos elemszáma	308	

A legtöbben a „Nem szakrendszerű oktatás az általános iskola 5–6. évfolyamán”, valamint „A kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamok” elnevezésű továbbképzésen vettek részt –összesen a pedagógusok háromnegyede. 59-en (közel egyötödük) egyéb továbbképzést nevezett meg (13. táblázat).

13. TÁBLÁZAT

Milyen egyéb továbbképzésen vett részt?	Elemsszám	%
Módszertan – differenciált tanulásszervezés, differenciálás heterogén csoportokban, kooperatív technikák, „Lépésről lépésre” program, projektmódszer	11	18,6
SDT, mérés, értékelés	11	18,6
Valamilyen helyi, házi továbbképzés, iskolán belüli tájékoztatás, pl. óralátogatás – nem derül ki, milyen témában	10	16,9
Speciális gyermekcsoportok problémái: SNI, „diszes” gyerekek, fejlesztőpedagógus, pedagógus mestervizsga	9	15,3
Apáczai 120 órás továbbképzés, HEFOP	7	11,9
Tanulás tanulása, tanulási zavarok – pl. memóriatechnikák	4	6,8

<sup>29</sup> Az Oktatási Hivatal 2009 tavaszán, ellenőrzési céllal készített anyagában megnevezett továbbképzésekre kérdeztünk mi is rá a kérdőívben.

Milyen egyéb továbbképzésen vett részt?	Elemsszám	%
Egyéb – szakértői vizsga, tanítóképző elvégzése, ilyen szakkal való rendelkezés, interneten való tájékozódás, tankönyvkiadás szakmai nap	7	11,9
Összesen	59	100,0

Az egyéb továbbképzések között a legtöbb pedagógus olyan módszertani képzéseket említett, melyek egyrészt a differenciált tanulásszervezés, a heterogén csoportokban történő differenciálás, a kooperatív technikák és a projektmódszer, másrészt a mérés, értékelés rejtelmibe vezették be őket. Jelentős azoknak az aránya is, akik iskolán belüli tájékoztatást, házon belüli, helyi képzést említettek mint továbbképzésük forrását. A továbbképzéseknek még két olyan területük van, mely valamilyen speciális pedagógiára szerveződött: az egyik a speciális problémával küzdő gyerekek – például SNI vagy „diszes” gyerekek – tanítása, a másik a tanulási zavarok. A többi válasz inkább csak felsorolja, milyen szervezésű továbbképzésen vett részt az illető, illetve megemlíti, milyen képesítésekkel rendelkezik.

A három legnépszerűbb továbbképzésről a rendelkezésünkre álló adatok alapján azt is megpróbáltuk kideríteni, milyen iskolákban dolgozó pedagógusok vették leginkább igénybe azokat.<sup>30</sup> Az általános iskola 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra felkészítő tanfolyamon a fővárosi kerületi fenntartású általános iskolák pedagógusai vettek részt az átlagot meghaladó mértékben: az ilyen intézményekben dolgozó pedagógusok átlagosan 62%-a. Az ehhez hasonló tartalmú „Felkészülés az 5–6. évfolyam nem szakrendszerű oktatására” című tanfolyamot viszont a többcélú kistérségi társulás irányítása alatt álló, többretű oktatási programmal foglalkozó, leginkább községi iskolákban dolgozó pedagógusok látogatták másoknál nagyobb arányban, átlagosan 40%-ban. Valószínűleg egészen más szervezetek, más célközönséggel, és más helyszíneken szervezték e hasonló tartalmú képzéseket. Ahhoz, hogy erre pontos választ tudjunk adni, részletes továbbképzés-kutatást kellett volna végeznünk, amire sajnos ennek a projektnek a keretei között nem volt lehetőségünk. A másik legnépszerűbb, a kompetencia alapú oktatást előkészítő továbbképzés látogatottságáról annyit tudunk megállapítani, hogy azt az átlagnál nagyobb mértékben azok a pedagógusok látogatták, akik olyan, döntően (kis)városi intézményekben dolgoznak, melyek az iskolai oktatás különböző formái mellett *szolgáltatói funkciókat* is ellátnak (az ilyen intézményekből érkező pedagógusok 52%-a).

Az egyéb továbbképzések közül két képzés választásánál tapasztaltunk szignifikáns különbségeket. A *módszertani továbbképzést* említők többsége olyan városi önkormányzati igazgatás alatt álló intézményben dolgozik, amely az iskolai oktatás mellett pedagógiai szolgáltatással is foglalkozik. Ezzel szemben a *mérés, értékelés* problémáival foglalkozó tanfolyamot leginkább községi, helyi irányítás alatt álló, csak általános iskolai oktatással foglalkozó intézmények pedagógusai látogatták.

<sup>30</sup> Ez nem azt jelenti, hogy mások nem vették igénybe ezeket a továbbképzéseket (akkor nem is lehetnének ezek a leggyarabban említett tanfolyamok), hanem azt, hogy a pedagógusok bizonyos csoportjaira másoknál jellemzőbb, hogy éppen ezeket a továbbképzéseket látogatták.



A 14. táblázatban azt mutatjuk be, hogy az intézményvezetők közlése alapján hány tanító, illetve tanár végzettségű pedagógus végezte el iskolájukban a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás tanfolyamot.

14. TÁBLÁZAT

Pedagógus kollégái közül...	Említők elemszá- ma	Összes létszám	A nem szak- rendszerű oktatásban tanító összes pedagóguson belül % – 3436 fő	A nem szak- rendszerű oktatásban dolgozó taní- tókön, illetve tanárokon belüli %-os arányuk*	Átlag
–	–	–	–	–	–
hány tanító végezte el a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás tanfolyamot?	157	434	12,6	69,5	2,8
hány tanár végezte el a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás tanfolyamot?	375	2121	61,7	98,5	5,7

\* Nem számolva azt az 507 fős csoportot, amelyről nem dönthető el, hogy tanárként rendelkezik tanítói, vagy tanítóként tanári végzettséggel.

Az intézményvezetők beszámolója szerint, mivel arányuk a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó összes pedagóguson belül is nagyon eltérő, lényegesen nagyobb arányban vettek részt továbbképzésen a tanárok, mint a tanítók: iskolánként átlagosan 2-3 tanító, és 5-6 tanár. Az eredményekből az is látható, a nem szakrendszerű oktatásban dolgozó tanárok közül több pedagógusnak kellett továbbképzésre mennie (98%), mint ahány tanítónak volt szüksége erre (69%), mivel jelentős többségük eleve rendelkezett valamilyen szakkollégiumi – vagy műveltségterületi – végzettséggel. A megkérdezett pedagógusoknak átlagosan 21%-a vett részt valamilyen továbbképzésen. E tekintetben nincs különbség a tanító, illetve a tanár végzettségűek között.

## A továbbképzések témakörei

A pedagógusok kérdőívében rákérdeztünk a továbbképzések programjában szereplő témákra is,<sup>31</sup> illetve megadtuk a lehetőséget, hogy egyéb témákat is megnevezzenek.

15. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉSEK TÉMAKÖREI

Témakörök	Elemzészám	%
A differenciálás módszerei	269	89,1
A tanulás tanítása	210	69,5

31 A témakörök összeállításában is támaszkodtunk az OH említett 2009. áprilisi anyagára.

Témakörök	Elemzés	%
A fejlesztés, felzárkóztatás módszerei	205	67,9
A tanulók értékelésének módszerei	197	65,2
A nem szakrendszerű képzés nevelésméleti alapjai	179	59,3
A tehetséggondozás módszerei	175	57,9
Egyéb tanítás-módszertani kérdések	124	41,1
Egyéb	32	10,6

A továbbképzések témáival kapcsolatosan az az igazán érdekes kérdés, hogy melyik mekkora súllyal szerepelt a különböző képzésekben. A legtöbb témakör a leggyakrabban látogatott továbbképzésen jelent meg az átlagnál jelentősen nagyobb arányban, amely az általános iskola 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra kívánta felkészíteni a pedagógusokat. Ezen a tanfolyamon szerepeltek a legnagyobb súllyal a differenciálás módszerei, a tanulók értékelésének módszerei, valamint a nem szakrendszerű képzés nevelésméleti alapjai. A többi tanfolyamon egy-egy téma szerepelt csak az átlagnál gyakrabban.

Fontos információ, hogy melyek azok a témakörök, amelyek egyetlenegy továbbképzésen sem fordultak elő az átlagnál gyakrabban: a fejlesztés, felzárkóztatás, tehetséggondozás módszerei, valamint az egyéb tanítás módszertani kérdések.

## A továbbképzések megítélése

A pedagógusok döntő többsége (87%-a) részben vagy teljes mértékben hasznosnak tartotta, 10% alatt van azoknak az aránya, akik nagyrészt nem, vagy egyáltalán nem voltak megelégedve azzal, amit a továbbképzéstől kaptak, és 12-en nem tudták megítélni a továbbképzést.

16. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉS HASZNOSSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE

Mennyire tartja hasznosnak a továbbképzést?	Elemzés	%
Csak részben tartotta hasznosnak	146	48,7
Teljes mértékben hasznosnak tartotta	115	38,3
Nagyrészt vagy egyáltalán nem tartotta hasznosnak	27	9,0
Még nem tudja megítélni	12	4,0
Összesen	300	100,0

A továbbképzést hasznosnak tartó 261 pedagógusból 243-an (93%) adtak választ erre a kérdésre, a továbbképzést haszontalannak tartó 27 pedagógus közül mindenki válaszolt, sőt még azok közül is sokan, akik egyébként hasznosnak tartották. Így az összes válaszadó száma 50.

## A továbbképzést hasznosnak tartók válaszai

A pedagógusok több mint fele választ adott a továbbképzés hasznossága iránt érdeklődő kérdéseinkre, egyharmaduk kettőt, és 10%-uk 3-5 választ (17.táblázat). A pedagógusok többsége a tanult új, helyben ki is próbálható módszerek, ötletek miatt találta hasznosnak a továbbképzést, nem megnevezve, pontosan mit tanult. Ennél jóval kisebb arányt képviselnek azok a pedagógusok, akik meg is nevezték azt a konkrét módszert, melyet megismertek. Körülbelül azonos arányban említették a kollégákkal való tapasztalatcsere és az egymástól való tanulás lehetőségét, a nem szakrendszerű oktatáshoz kapott támpontokat, valamint hogy volt olyan képzés, amely konkrét képesség vagy valamilyen sajátos csoport fejlesztésére képezte őket. Néhányan hasznosnak tartották azt is, hogy kaptak könyveket, feladatlapokat is, melyeket így nem kell beszerezniük.

17. TÁBLÁZAT

Miért voltak hasznosak a továbbképzések?	Elemsszám	%
Új módszerek, ötletek, a gyakorlatban is használható új tudások miatt, fejlesztette módszertani kultúráját, kipróbálhatott új dolgokat, felfrissítette tudását, megerősítette	155	65,4
Konkrét módszereket ismert meg – pl. játékok, differenciálás, kooperatív technikák	27	11,4
Találkozott kollégákkal, megismerhette mások tapasztalatait, közös megbeszélés, közös tanulás, ötletek egymástól	16	6,8
Kifejezetten a nem szakrendszerű oktatásról szólt, ahhoz kapott támpontokat	16	6,8
Valamilyen konkrét képesség, sajátos csoport fejlesztése	12	5,1
Taneszközöket kaptak, pl. könyveket, feladatlapokat	4	1,7
Egyéb válasz	7	3,0
Összesen	237	100,0

Eredményeink szerint a többség újszerűnek minősítette a tanfolyamon hallottakat – melyek többségükben új módszerek, ötletek, a gyakorlatban is használható új tudások voltak –, töredékük érezte megerősítésnek, 13%-uk pedig mindkét előnyt hangsúlyozta.

A *módszertani továbbképzésekről*, ahol differenciált tanulásszervezést, heterogén csoportokban történő differenciálást, kooperatív technikákat tanultak, az érintett pedagógusok többsége – 12-ből 8 fő – úgy vélekedett, hogy azok teljes mértékben hasznosak voltak számára. Az SDT, valamint a mérés, értékelési módszerek megismerését célzó egyéb továbbképzésekről pedig az érintett pedagógusok közül mindenki – 10 fő – úgy érezte, hogy csak részben voltak hasznosak. Azok az egyéb képzések, melyeket a pedagógusok helyi, iskolai képzésként írtak le, mind módszertani jellegű továbbképzések voltak, és ezért is voltak hasznosak a résztvevők számára. Azok a pedagógusok pedig, akik valamilyen sajátos képesség vagy gyermekcsoport fejlesztéséről akartak tanulni, meg is kapták ehhez a szükséges segítséget.

A továbbképzések hasznosságának megítélése tekintetében szignifikáns különbségek vannak a pedagógusok között attól függően, hogy *milyen településen, milyen jellegű intézményben* dolgoznak. A községi, önkormányzatok fenntartói társulásában működő, jellemzően általános iskolai oktatással és óvodai ellátással is foglalkozó intézmények pedagógusai az átlagnál elégedettebbek voltak (átlagosan 48%) azzal a felkészítéssel, amit a nem szakrendszerű oktatásról a továbbképzésen kaptak. Ellenben a fővárosi, fővárosi kerületi igazgatás alatt álló, illetve az olyan intézmények pedagógusai, ahol a többféle iskolai oktatás mellett óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is van, az átlagnál elégedetlenebbek voltak a továbbképzésekkel (átlagosan 23%). Ebben valószínűleg szerepet játszik az is, hogy sokrétű képzési programra kellett volna felkészülniük. Mindkét pedagóguscsoport döntően ugyanazokon a továbbképzéseken vett részt, és ugyanazokról a témákról hallott legtöbbet.

### A továbbképzést hasznosnak nem tartók válaszai

A továbbképzést hasznosságát kétségbe vonó (18. táblázat) pedagógusok (27 fő) többsége is az általános iskolák 5–6. évfolyamán való nem szakrendszerű oktatásra felkészítő, valamint a kompetencia alapú oktatást előkészítő tanfolyamon vett részt. Többségük a differenciálás módszereivel, a nem szakrendszerű képzés neveléseméleti alapjaival, valamint a tanulás tanításával ismerkedett a továbbképzésen. Véleményüket az itt szerzett tapasztalatokra alapján fogalmazták meg. A továbbképzés használhatatlanságát indokoló 49 pedagógus<sup>32</sup> kétharmada egy, minden hatodik kettő, a többiek 3–5 választ adtak.

18. TÁBLÁZAT. A TOVÁBBKÉPZÉST HASZNOSNAK NEM TARTÓK VÁLASZAI

Miért nem volt hasznos a továbbképzés?	Elemzészám	%
Nagyon elméleti volt, nem adott gyakorlati ismereteket, nem látta működni a gyakorlatban, nem kapott gyakorlati segítséget	17	34,7
A továbbképzés egészét minősítő vélemények: felesleges, kigondolatlan, kiforratlan, sok volt benne az átfedés	13	26,5
Nem volt benne semmi új, már ismert dolgokkal találkozott	4	8,2
Koncepcionális ellenvéleménye van a nem szakrendszerű oktatással, integrációval szemben, esetleg ellenzi is, vagy valamiért lehetetlennek tartja	4	8,2
Előadói hibák miatt – unalmas volt, nem volt elég felkészült, nem volt kielégítő	3	6,1
Szervezési problémák – bizonyos területek kimaradtak	3	6,1
Nem érintett benne – sajátos csoporttal foglalkozik	2	4,1
Egyéb válasz – időzítés, sok adminisztráció, anyagi teher	3	6,1
Összesen	49	100,0

<sup>32</sup> Mint korábban említettük, a továbbképzést nagyrészt vagy teljes mértékben haszontalannak tartó 27 pedagóguson kívül még 22 olyan pedagógus is válaszolt erre a kérdésre, aki részben vagy teljes mértékben hasznosnak tartotta.

A válaszadók mintegy harmada szerint a *fő probléma* az volt, hogy a továbbképzés nagyon elméleti volt, nem adott gyakorlati ismereteket, nem látták működni a gyakorlatban, nem kaptak további munkájukhoz gyakorlati segítséget. Körülbelül egy negyedük minősítette a továbbképzést felesleges, kigondolatlan, kiforratlan dolognak, melyben sok volt az átfedés. A következő nagyobb válasz csoport az, mely szerint nem volt benne semmi új, ezért a pedagógus már ismert dolgokkal találkozott, illetve koncepcionális ellenvéleményt fogalmazott meg a nem szakrendszerű oktatással, integrációval szemben.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ ELŐKÉSZÍTÉSÉRŐL – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos problémákat firtató kérdésünkre a pedagógusok jelentős többsége – 88%-a – válaszolt. Egy választ adott a pedagógusok 82%-a, kettőt 63%-uk, három választ 40%-uk, 4 választ 4%-uk, 5 választ pedig ketten adtak. Bőven volt tehát információ, amit feldolgozhattunk.

Válaszaikat egy általunk kialakított kódrendszer szerint kódoltuk, és az azonos típusú válaszokat egy speciális eljárással összeadtuk. Arra törekedtünk, hogy az egymástól tartalmukban jól elkülöníthető elemeket elválasszuk egymástól, és külön kategóriába kódoljuk. Összesen 25-féle válaszletemet sikerült elkülönítenünk. Az eredmények feldolgozhatósága érdekében tartalmi hasonlóságaik alapján 9 kategóriába vontuk össze ezeket a válaszletemeket.

### A nem szakrendszerű oktatás bevezetésével kapcsolatos pedagógusinterjú-elemek

Sokat foglalkoztak a pedagógusok az interjúkban azzal a kérdéssel, hogy *milyen problémákat* jelentett a *nem szakrendszerű oktatás bevezetése*. Hasonló problémákat említettek a beszélgetés során is a pedagógusok, mint amelyekről a kérdőívben nyilatkoztak. Sokszor említették, hogy a nem szakrendszerű oktatás megszervezésében *túl sok a kötöttség és a felesleges adminisztráció*. A tanárokkal szemben támasztott elvárások, a megszerzendő kötelező jogosítványok miatt a szervezés nehezen valósítható meg. Sokan, akik addig az adott évfolyamon tanítottak, a továbbiakban már a *kellő jogosítványok hiányában* nem taníthatnak, és ennek mind anyagi – hiszen így kevesebb órája, kevesebb jövedelme lesz –, mind erkölcsi vonzata van – kimarad egy fontos tevékenységből, kirekesztődhet a kollégái közül. Problémának érzik azt is, hogy több esetben ugyanazt a tárgyat egy osztályban két külön tanár tanítja, az egyik a nem szakrendszerű oktatás részét, a másik pedig a szakrendszerű órákat – mindezt azért, hogy a *kellő óraszám* minden tanárnál meglegyen. Ebből a helyzetből bizonyos esetben nem az következett, hogy a pedagógusok gördülékenyen együttműködtek volna, hanem az, hogy *nehezen tudtak építeni egymás munkájára*.

Minden pedagógusinterjújún felmerült, hogy a nem szakrendszerű oktatás tantervének kidolgozására *nem volt a pedagógus társadalom felkészítve*, mint mondták, „ennyi változtatást, mint az elmúlt 10 évben volt, már nem lehet menedzselni”. Most sem volt számukra egyértelmű, hogy mihez kell igazodniuk, milyen változásokat kell komolyan venniük, melyek maradnak meg hosszú távon.

Megoldatlan problémának érzik a pedagógusok az *átjárhatóság problémáját* az 5–6., illetve a felsőbb évfolyamok között. Szerintük az fog problémát okozni a későbbiekben, hogy míg 5–6-ban van nem szakrendszerű oktatás, sőt akár kompetenciafejlesztés is, addig a felsőbb évfolyamokon, és főleg a középiskolában már jellemzően nincsen. Nem történt meg tehát a rendszer elemeinek összehangolása a készségfejlesztés felsőbb évfolyamokon, a közoktatás egész vertikumában való biztosítása szempontjából. Ez komoly hátránya a rendszernek a pedagógusok szerint. Az átjárhatóság problémája, véleményünk szerint, legalább annyira koncepcionális, mint szervezési kérdés is.

A pedagógusok által megfogalmazott vélemények között jelentős csoportot képviselnek azok, amelyek a nem szakrendszerű oktatás *koncepcionális problémáira, a nem szakrendszerű oktatás kimunkáltságának hiányaira* utalnak. Sok pedagógus érzi úgy, hogy központilag még nem teljesen kidolgozott, hogy mit is szeretne elérni a kormányzat a nem szakrendszerű oktatással, emiatt még gyerekcipőben jár, sok a bizonytalanság, nincs világos, meghatározott célja – az „alapkészségek fejlesztését” nem érzik elegendőnek. Problémának érezték a pedagógusok, hogy szerintük a kormányzat megfelelő felkészítés nélkül akarta bevezetni a nem szakrendszerű oktatást, kevés előkészítést biztosított hozzá, és a továbbképzések megszervezésével kapcsolatban is voltak kifogásaik, például – mint ahogy a továbbképzések értékelésénél láttuk – a gyakorlati képzés hiánya. Azt sem tartották szerencsésnek, hogy mindezt össze kellett kötniük a helyi tanterv és a Pedagógiai Program felülvizsgálatával is. Többször említették a különböző, nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak tananyagainak szétszedését „szakrendszerű” és „nem szakrendszerű” tananyagra – sok helyen így oldották meg a tartalmi felosztást –, és azokat a nehézségeket, amiket ezek a megoldások a tanmenetek összeegyeztetésében okoztak. Több pedagógus is utalt kollégáik – vagy akár saját maguk – kétségeire a nem szakrendszerű oktatással szemben, az eredményességét illető bizalmatlanságra, felesleges voltának hangsúlyozására. De néhányan olyan kritikákat is megfogalmaztak, melyek a pedagógusok felkészültségének, képességeinek hiányára utalnak.

Volt a pedagógusoknak egy olyan csoportja, amely kritika gyanánt *konkrét javaslatokat* fogalmazott meg arra vonatkozóan, hogyan kellene a nem szakrendszerű oktatást megszervezni, milyen formában kellene működtetni ahhoz, hogy valóban hatékony legyen –vagy legalább esélye legyen erre. Alapvetőnek tartják például, hogy biztosítani kellene rá plusz órát, több időt – akár különóra, akár szakkör formájában –, szükség lenne csoportbontásra is, hogy több idő legyen az egyéni bánásmódra, és nélkülözhetetlennek tartják a törzsanyag – azaz a kötelező tananyag – csökkentését is.

Ilyen javaslatokat elsősorban a községi, helyi önkormányzati igazgatás alatt álló, közepesen nagy általános iskolák pedagógusai fogalmaztak meg. Mint korábban is láttuk, a községi iskoláknak többféle problémájuk is volt a nem szakrendszerű oktatás megszervezésével, megvalósításával kapcsolatban. Ezek a javaslatok is ebbe a sorba illeszkednek bele.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS MEGVALÓSÍTÁSA

Ebbe tartozik bele az a kérdés, hogy mennyire valósultak meg az iskolákban a nem szakrendszerű oktatás beindításának törvényi feltételei, milyen a nem szakrendszerű oktatásban érintett pedagógusok végzettség szerinti összetétele, milyen a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges továbbképzéseken vettek részt. Részletesen elemezzük e továbbképzésekről alkotott véleményüket is: miért tartották azokat hasznosnak vagy mindennapi munkájukban kevésbé használhatónak.

### A nem szakrendszerű oktatás megvalósításának személyi feltételei

A Köznevelési törvény írja elő a pedagógusok számára, hogy milyen típusú végzettséggel kell rendelkezniük ahhoz, hogy taníthassanak a nem szakrendszerű oktatásban. Mind az intézményi, mind a pedagógusi kérdőívben a pedagógusok végzettségére vonatkozó kérdést e törvényi előírások alapján állítottuk össze.

19. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS SZEMÉLYI FELTÉTELE

Hány pedagógus tanít összesen.....	Fő	Átlag
az 5. és 6. évfolyamon	6277	15,9
ebből a nem szakrendszerű oktatásban is	3436	8,8

A megkérdezett intézményekben az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusoknak átlagosan valamivel több, mint a fele tanít a nem szakrendszerű oktatásban is. Van, ahol csak 11%, és 10 olyan intézmény is van a kérdőívet visszaküldők között, ahol 2–3-szor több pedagógus dolgozik a nem szakrendszerű oktatásban, mint az 5–6. évfolyamon. Ez a helyzet akkor állhat elő, ha egy pedagógus csak a nem szakrendszerű oktatásban tanít, és a szakrendszerűben nem.<sup>33</sup> A pedagógus mintánkban 20 intézményből 27 ilyen pedagógus van.

Iskolánként átlagosan 15–16 pedagógus tanít az 5–6. évfolyamon, és 8–9 a nem szakrendszerű oktatásban. Az egyes iskolák tényleges értékeit tekintve elég nagy az átlag körüli szórás, mivel elég nagy az az intervallum, melyen belül az iskolák értékei mozognak: az 5–6. évfolyamon tanító pedagógusok száma 3 és 80, a nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusoké pedig 1 és 45 fő között mozoghat.

<sup>33</sup> E megoldás mögött feltehetően munkaerő-gazdálkodási megfontolások (a tanárok megtartásának igénye) is állhatnak; ezek a szempontok gyakran okozták azt a helyzetet, melyet a pedagógusok is kifogásoltak az interjúkban: a tananyag szakrendszerű és nem szakrendszerű tananyagra való felosztását.

A nem szakrendszerű oktatásban tanító pedagógusok legtöbbször a nem szakrendszerű oktatásba leginkább bevont „nagy” szakokkal rendelkeznek, mint magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, természetismeret – fizika, kémia, biológia –, matematika, történelem, valamint 10%-uk tanítói végzettséggel – vagy azzal is – rendelkezik. A szakok 48%-a humán, 26%-a reál, 11%-a készségtárgynak minősíthető, szintén 11%-a pedig az „egyéb” kategóriába tartozik. Ide részben olyan szakterületek tartoznak, mint a fejlesztőpedagógus, a közoktatási vezető, valamint a 120 órás továbbképzést elvégző pedagógusok, részben olyan végzettségek, melyek nem elsősorban szaktárgyi végzettségnek minősülnek – ilyen például a könyvtáros, művelődésszervező, népművelő, gyógypedagógus, logopédus, oktatásinformatikus, sportszervező, játékszervező, hittan, néptánc, környezetvédelem, életmód-tanácsadás, háztartásökönómia, vagy a Waldorf-iskolák képzőművészet tanári végzettsége.

20. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBAN TANÍTÓ PEDAGÓGUSOK SZAKJAI

Szakok	Elemzszám	%	
Magyar nyelv és irodalom	114	15,0	Humán
Idegen nyelv	104	13,7	Humán
Természetismeret	99	13,0	Reál
Matematika	77	10,1	Reál
Tanító	77	10,1	Humán
Történelem	67	8,8	Humán
Ének	34	4,5	Készségtárgy
Testnevelés	32	4,2	Készségtárgy
Technika	26	3,4	Reál
Informatika	25	3,3	Reál
Rajz	21	2,8	Készségtárgy
Fejlesztőpedagógus, közoktatási vezető, 120 órás továbbképzést elvégző pedagógus	5	0,7	Egyéb
Egyéb	80	10,5	Egyéb
Összes	761*	100,0	–

\* Azért magasabb ez a szám, mint a válaszoló pedagógusok száma, mert egy pedagógus több szakkal is rendelkezhet.

A pedagógusok jelentős többsége – 81%-uk – 2-3 szakos, 15%-uk egyszakos, és mindössze néhány százalékot képviselnek a 4-5 szakosok. Rájuk az a jellemző, hogy 2-3 szaktárgyi végzettségük mellé szereztek valamilyen egyéb – szaktárgyához nem feltétlenül kötődő – végzettséget is.



## A nem szakrendszerű oktatás szakmai megvalósítása

A nem szakrendszerű oktatás megszervezése kapcsán a következő kérdéseket vizsgáltuk: melyik tanévben vezették be, mekkora órakeretet rendeltek hozzá, mely tantárgyakat – vagy egyéb területeket – vontak be a nem szakrendszerű oktatásba, és mekkora óraszámmal.

### A nem szakrendszerű oktatás időkerete

Mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok válaszaiból az derült ki, hogy a nem szakrendszerű oktatás beindítását és megszervezését illetően nagyon egységesen, a törvényi előírásoknak megfelelően jártak el az iskolák. Jelentős hányaduk a törvény által előírt kezdőévben, a 2008/2009-es tanévben kapcsolódott be a nem szakrendszerű oktatásba, az előírt 5. évfolyamon, és folytatta a következő tanévben is.

Az intézményvezetők nagyobb csoportszámokról tudtak a nem szakrendszerű oktatásban, mint maguk a pedagógusok. Ez különösen érdekes azokban az iskolákban, ahol a pedagógusokat kérdeztük. Lényegesen magasabb például az igazgatók válaszaik alapján a 3–5 tanulócsoporthoz aránya, mint a pedagógusok szerint: utóbbiak 9–11%-a említett ilyen magas csoportszámokat, míg a vezetők 25–30%-a. Nem valószínű, hogy csak elszámolták magukat. A pedagógusok kétharmada, saját állításuk szerint, mind az 5., mind a 6. évfolyamon egy-egy tanulócsoporthoz tanít. A két évfolyamot összehasonlítva, az 5. évfolyamon valamivel gyakoribb, hogy két csoportot tanítsanak, míg a 6. évfolyamon az, hogy 3-4 csoporttal is foglalkozzanak. Ez a különbség valószínűleg annak is köszönhető, hogy – mint később látni fogjuk – a 6. évfolyamon szinte minden tárgyból nagyobb a csoportbontás aránya, mint az 5. évfolyamon.

Az igazgatók közlése alapján az általános iskolák átlagosan a rendelkezésükre álló időkeret egynegyedét fordítják a nem szakrendszerű oktatásra. Pontosan akkora hányadot, amekkorát a törvény előírt számukra. E tekintetben elég egységesnek tűnnek az iskolák, nagyon alacsony az átlag körüli szóródás mértéke, tehát valószínűsíthető, hogy az egyes iskolák konkrét értékei a valóságban is e körül az átlag körül alakulnak.

A nem szakrendszerű oktatásra fordított időkeret megoszlása alapján kialakítottuk egy változót, melyben intervallumokba soroltuk az iskolák rendelkezésére álló százalékos időkeretet. Nagyon kevés olyan iskola van, ahol az átlag alatti mértékben, 5–19%-ot fordítanak a rendelkezésükre álló időkeretből a nem szakrendszerű oktatásra. Az iskolák döntő többsége (82%) az átlagos időkeretet fordítja erre az oktatásra (20–25%-ot), minden 7–8. iskola az átlagnál valamivel többet (akár időkeretük 35%-át is), és mindössze 4%-uk fordít még ennél is lényegesen nagyobb időt a nem szakrendszerű oktatásra – 40% feletti időkeretről 10 iskola számolt be.

21. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS SZÁZALÉKOS IDŐKERETE, KATEGORIZÁLVA

Nem szakrendszerű oktatás százalékos időkerete, kategorizálva	Elemszám	%
5–19%-ig	6	1,5
20–25%-ig	317	81,7
26–35%-ig	50	12,9
36–50%-ig	15	3,9
Összesen	388	100,0

Megvizsgáltuk, hogy a nem szakrendszerű oktatásra legkevesebb, illetve legtöbb időt fordító iskolák rendelkeznek-e olyan sajátossággal, ami magyarázhatja eltérő viselkedésüket. A nem szakrendszerű oktatásra az *átlagnál több időt fordító iskolákról* elmondható, hogy ezek az iskolák jellemzően *alapítványi iskolák*. Az átlagos 13%-kal szemben 37%-uk fordítja időkeretének 26–35%-át, illetve az átlagos 4%-kal szemben 25%-uk fordítja időkeretének 36–50%-át a nem szakrendszerű oktatásra. Annak ismeretében, hogy az alapítványi iskolák sokszor követnek alternatív pedagógiai elveket – például a személyre szabott oktatás elvét –, nem meglepő ez az eredmény.

### **A nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyak és azok óraszámjai**

Az intézményvezetők és a pedagógusok válaszait is figyelembe véve kijelenthetjük, hogy az iskolák döntő többsége mind a két évfolyamon, mind a két tanévben *alapvetően két tantárgyat* vont be a nem szakrendszerű oktatásba: a magyar nyelv és irodalmat, valamint a matematikát. Ezeken kívül említették még az idegen nyelvet, a természetismeretet, a rajzot, történelmet, jóval kevesebben pedig az éneket, informatikát, testnevelést, technikát, valamint az osztályfőnöki órát. A pedagógusok válaszai szerint a nem szakrendszerű oktatásban nem dominál annyira a magyar és a matematika, mint amennyire ez az igazgatók válaszaiból kiténik. A pedagógusok jobban megoszlának a tantárgyak között. Egyéb tárgyakat – területeket – mind az intézményvezetők, mind a pedagógusok említettek.

A következő táblázat a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakra fordított *heti kötelező és nem kötelező órák számát*, ezekből a nem szakrendszerű oktatásra fordított heti órák számát mutatja, valamint azt a *százalékos arányt*, amely megmutatja, hogy az egyes tantárgyakon belüli heti összes óraszám hány százalékát fordítják nem szakrendszerű oktatásra.

22. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBA BEVONT TANTÁRGYAKRA FORDÍTOTT HETI ÓRASZÁMOK AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK VÁLASZAI ALAPJÁN

A nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyakra fordított heti óraszám, az intézményvezetők válasza alapján	5. évfolyam						6. évfolyam		
	2008/2009. tanév			2009/2010. tanév			2009/2010. tanév		
	Heti összóra	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%	Heti összóra	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%	Heti összóra	Heti nem szakrendszerű oktatás óra	%
1. Magyar nyelv és irodalom	4,5	1,9	42,2	4,5	1,8	40,0	4,4	1,8	40,9
2. Matematika	4,3	1,7	39,5	4,3	1,7	39,5	4,0	1,6	40,0
3. Idegen nyelv	3,5	1,2	34,3	3,6	1,2	33,3	3,5	1,2	34,3
4. Természetismeret	2,0	0,8	40,0	2,0	0,8	40,0	2,0	0,8	40,0
5. Rajz	1,4	0,7	50,0	1,3	0,7	53,8	1,3	0,7	53,8
6. Történelem	2,0	0,7	35,0	2,0	0,7	35,0	2,1	0,8	38,1
7. Ének	1,2	0,6	50,0	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5
8. Informatika	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5
9. Testnevelés	2,9	0,9	31,0	3,0	0,9	30,0	2,9	0,9	31,0
10. Technika	1,1	0,6	54,5	1,1	0,6	54,5	1,0	0,6	60,0
11. Osztályfőnöki	0,9	0,7	77,8	0,9	0,7	77,8	0,9	0,7	77,8
12. Egyéb 1	2,0	1,3	65,0	1,9	1,1	57,9	2,0	1,4	70,0
13. Egyéb 2	1,2	1,1	91,7	1,1	1,3	118,2	1,2	1,2	100,0
14. Egyéb 3	0,8	---	---	1,0	0,9	90,0	1,1	0,8	72,7
Átlag	2,1	1,0	47,5	2,1	1,0	55,7	2,0	1,0	54,8
Átlagos relatív szórás	48%	58%	38%	51%	60%	44%	57%	71%	36%

Néhány következtetés levonható a fenti táblázatból. A nem szakrendszerű oktatásban relatíve a legmagasabb óraszámokkal a következő tantárgyak rendelkeznek: magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv, történelem, technika és az egyéb tárgyak. És mely területeken fordítják a legkevesebb időt a nem szakrendszerű oktatásra? Az idegen nyelvek, a történelem és a testnevelés esetében (30–35%). Az osztályfőnöki óra, valamint az egyéb válaszlehetőségek esetében általában a rendelkezésre álló időkeret  $\frac{3}{4}$ -ét, sőt előfordult az is, hogy 100%-át a nem szakrendszerű oktatásra fordítják. Sok esetben az egyéb foglalkozásokat kifejezetten a nem szakrendszerű oktatás megvalósítása céljából vezették be az iskolák.

Van néhány olyan tantárgy, melyek esetében a 6. évfolyamra nőtt a rendelkezésre álló heti időkereten belül a nem szakrendszerű oktatásra fordított idő. Ilyen tantárgy a rajz, az ének, a történelem, a technika, valamint a nem szakrendszerű oktatásba bevont egyéb tevékenységek. Ezt mutatja az is, hogy az idő múlásával az átlagosan nem szakrendszerű oktatásra fordított idő aránya nőtt az összidőn belül – a 2008/2009. tanévi 47%-ával szemben 2009/2010-re 55, illetve 56%-ra.

### Egyéb foglalkozások

Az intézményvezetőknek három lehetőségük volt arra, hogy megnevezzenek olyan egyéb területeket, melyek keretében használják a nem szakrendszerű oktatást – az alábbi táblázatban összevonva olvashatjuk válaszaikat. Az igazgatók közel 40%-a legalább egy ilyen területet megnevezett, 10–15%-uk kettőt, 3–6%-uk pedig hármat. A pedagógusok a hasonló tartalmú kérdésre elsősorban különböző szakköröket, hon- és népismereti, illetve tánc-, valamint drámapedagógiai foglalkozásokat neveztek meg.

23. TÁBLÁZAT. EGYÉB TÁRGYAK, TERÜLETEK, AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK KÖZLÉSE ALAPJÁN

Egyéb tárgyak, területek, az intézményvezetők közlése alapján	5. évfolyam				6. évfolyam	
	2008/2009. tanév (N=134)		2009/2010. tanév (N=144)		2009/2010. tanév (N=152)	
	Elem- szám	%	Elem- szám	%	Elem- szám	%
Tánc, dráma	37	27,6	43	29,9	33	21,7
Néptánc, hon- és népismeret	27	20,1	31	21,5	40	26,3
Korrepetálás, felzárkóztatás, gyakorlóóra	22	16,4	21	14,6	19	12,5
Tanulásmódszertan, gondolkodás- és tanulásfejlesztés	14	10,4	16	11,1	12	7,9
Egyéb, az említett kategóriákba be nem sorolható	13	9,7	18	12,5	21	13,8
Képességfejlesztés, fejlesztés általában, differenciált, kiscsoportos fejlesztés	12	9,0	15	10,4	18	11,8
Irodalmi színpad, dráma, kommunikáció, nyelvészet	10	7,5	12	8,3	12	7,9
Egyéni képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, kéttanáros órák	10	7,5	9	6,3	9	5,9
Tanórán kívüli foglalkozások – délutáni foglalkozás, napközi, tanulószoba	9	6,7	8	5,6	8	5,3
Valamilyen nemzetiségi nyelv – pl. német, beás, cigány népismerettel, román	8	6,0	8	5,6	8	5,3
Hittan	3	2,2	3	2,1	4	2,6
Szakkör: magyar, matek, informatika, vagy konkrét szaktárgy – környezetvédelem, földrajz, fizika	3	2,2	5	3,5	12	7,9

Egyéb tárgyak, területek, az intézményvezetők közlése alapján	5. évfolyam				6. évfolyam	
	2008/2009. tanév (N=134)		2009/2010. tanév (N=144)		2009/2010. tanév (N=152)	
	Elem-szám	%	Elem-szám	%	Elem-szám	%
„Semmi” – szabadon választott, nem kötelező	3	2,2	3	2,1	3	2,0
Könyvtárismeretek, könyvtárhasználat	2	1,5	2	1,4	3	2,0
Tehetséggondozás, versenyre való felkészítés	2	1,5	2	1,4	2	1,3
Szakkör: kézműves	1	0,7	1	0,7	1	0,7
Sporttevékenység	1	0,7	2	1,4	2	1,3
Egészségtan	-	-	-	-	18	11,8

24. TÁBLÁZAT. EGYÉB TÁRGYAK, TERÜLETEK, A PEDAGÓGUSOK KÖZLÉSE ALAPJÁN

Egyéb tárgyak, területek, a pedagógusok közlése alapján	5. és 6. évfolyam együtt	
	Elemszám (átlagosan 17)	%*
Tánc, dráma	14	82,3
Néptánc, hon- és népismeret	14	82,3
Egyéni képességfejlesztés, személyiségfejlesztés	15	88,2
Valamilyen konkrét képesség, kompetencia – pl. szövegértés – fejlesztése, konkrét szakkör	24	141**
Egyéb, az említett kategóriákba be nem sorolható – pl. hittan, tanulmány-szertan, vizuális kultúra	9	52,9
Kézművesség	2	11,8

\* Egy pedagógus többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

\*\* Mivel összeadtuk az 5. és 6. évfolyam eredményeit, az összegük meghaladja az átlagos elemszámot, ezért több, mint 100%.

Néhány fontos következtetés vonható le a fenti táblázatból. A vezetők egy jelentős hányada (20–30%-a) mind a két évfolyamon és mind a két tanévben ugyanazokat a területeket nevezte meg. Ezek a tánc és dráma – modul –, valamint a néptánc, illetve a hon- és népismeret. Jelentős százalékban említették a korrepetálást, a felzárkóztatást, rehabilitációt célzó foglalkozásokat, valamint a gyakorlóórákat. Ez a módszer inkább az alsóbb évfolyamon használatos, de a 6. évfolyamon sem ismeretlen. Nyilván összefügg a pedagógusoknak azzal az általánosnak mondható nézetével, hogy fejleszteni egy gyereket annál sikeresebben lehet, minél fiatalabb. Az igazgatók 10–12%-a olyan területeket is említett, mind a két évfolyamon, mint a tanulmány-szertan, gondolkodás- és tanulásfejlesztés, képességfejlesztés, illetve a differenciált, kiscsoportos fejlesztés – közelebbi meghatározás nélkül –, valamint egyéb területeket, mint például: projektnap, modulok általában, erdei iskola, illetve olyan, közelebről meg nem határozható tartalmú foglalkozástípusokat, mint kreatív óra, komplex tárgyak, „töprengő”, vagy „tudásvilág”. A kérdőívet visszaküldő igazgatóknak mindössze 6–8%-a nevezte meg azt a területet, melynek egy komolyan gondolt fejlesztési gyakorlatban nagyobb szerepet kellene

kapnia: az egyéni képességfejlesztés, a személyiségfejlesztés, illetve az ezt segítő kéttanáros órák említésére gondolunk. Hiányozni látszik ez a szemlélet az igazgatói válaszokból. A pedagógusok válaszai között ennek említése jelentősebb szerepet kap.<sup>34</sup> Rájuk az a legjellemzőbb, hogy valamilyen konkrét képességet, kompetenciát, annak fejlesztését említették.

Van két olyan terület az egyéb válaszokban, mely láthatóan nagyobb fontossággal bír a magasabb évfolyamon, mint az alacsonyabbon: ezek egyrészt a szakkörök – például magyar, matematika, informatika –, vagy konkrét szaktárgyak területén folytatott egyéb tevékenységek – mint például környezetvédelem, fizika, földrajz –, melyekkel már kifejezetten a tanulók szaktárgyi tudását, felkészültségét kívánják növelni, másrészt az egészségtan, mely valószínűleg – bár ez az igazgatói válaszokból nem derül ki – modultárgyként kerül be a felsőbb évfolyam tanmenetébe, és valóban sok gyakorlati ismeret átadására ad lehetőséget.

Az igazgatói válaszok alapján nagyon hasonló a két évfolyamon a nem szakrendszerű oktatásba bevont tantárgyak száma. Az iskolák maximum 30%-a 2-3 tárgyra terjesztette ki a nem szakrendszerű oktatást. Körülbelül ugyanilyen arányban említették az intézményvezetők, hogy 6 és 11 között van a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak száma. A leggyakoribb megoldás szerint 4-5 tárgyat vontak be. Ez a válaszoló iskolák 40–43%-ára igaz. A pedagógusok válaszai alapján az iskolák többségében csak egy tárgyat vontak be a nem szakrendszerű oktatásba, mind az 5., mind a 6. évfolyamon: ez az egy tárgy általában a kérdezett pedagógusok szakja volt. Állításuk szerint körülbelül ugyanakkora arányban vontak be tárgyakat a nem szakrendszerű oktatásba mind az 5., mind a 6. évfolyamon.

## A nem szakrendszerű oktatás időkeretének felhasználási formái

25. TÁBLÁZAT. A NEM SZAKRENDSZERTŰ OKTATÁS IDŐKERETÉNEK FELHASZNÁLÁSI FORMÁI

Nem szakrendszerű oktatás időkeretének felhasználási formái	Intézményvezetők*		Pedagógusok**	
	5. évfolyam		6. évfolyam	
	Elemsszám	%	%	%
Heti szinten	352	89,1	66,7	66,2
Havi szinten	25	6,3	10,2	9,5
Tömbösített formában	64	16,2	19,2	19,3
Egyéb formában	35	8,9	16,4	16,9

\* Egy igazgató többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

\*\* Egy pedagógus többféle felhasználási módot is említhetett, ezért a százalékok összege több, mint 100%.

Eredményeink szerint leginkább az befolyásolja a nem szakrendszerű oktatás konkrét megvalósítási formáit, hogy ki az iskolák fenntartója. Szignifikáns eltéréseket a tömbösítés használata vagy mellőzése kapcsán tapasztaltunk. A kistélepülések önkormányzatainak fenntartósága alatt működő, többségében kisiskolákra nagyon nem jellemző, hogy használnák

34 Bár jóval kisebb az elemszám, ami miatt lényegesen magasabb százalékokat kapunk.

ezt a megoldást. Az átlagos 16%-kal szemben mindössze 8%-uk iskolájában létezik ilyen megoldás. Ezzel szemben az állami és alapítványi igazgatás alatt lévő iskoláknak fele-kétharmada használja ezt a módszert a nem szakrendszerű oktatás megvalósításában – ami szintén összefügg az alternatív pedagógiai megoldások alkalmazásával.

Azoktól az igazgatóktól, akiknek iskolájában *tömbösítve vagy egyéb formában* valósították meg a nem szakrendszerű oktatást, megkérdeztük, *konkrétan milyen formát* választottak. Az igazgatók közel 70%-a megmondta azt is, milyen megoldást alakítottak ki iskolájukban. Relatív többségük a projekteket (projektnapokat, projektheteket) említette, néhányan a nem szakrendszerű órák valamilyen formában történő tömbösítését (a hét, a hónap, a tanév bizonyos időszakára, vagy havi összevonásokkal), valamint kombinált megoldásokat (például erdei iskola és projektek, vagy tanulmányi kirándulások, projektek és témanapok együtt, vagy erdei iskola és szakkörök). Néhányan említették külön a témanapokat, témaheteket, valamint az erdei iskolát, kirándulásokat. Az értékelhető válaszok között szerepel még, hogy ciklikus órarend szerint tartják a nem szakrendszerű órákat – általában kéthetes ciklusokra vonatkozik órarendjük –, vagy hogy a nem szakrendszerű oktatás valamilyen meghatározott tantárgyi témakörhöz, tematikus egységekhez kapcsolódik (epocha), valamint a csoportbontást.

## SZERVEZÉSI KERETEK

### Csoportbontás a nem szakrendszerű oktatásban

Mind az igazgatóknak, mind a pedagógusoknak feltettük azt a kérdést, hogy a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgyak esetében van-e csoportbontás. A vezetőknek több mint fele – 57%-a – állította, hogy van: többségükben csak bizonyos tárgyak esetében, kisebb hányadukban minden, a nem szakrendszerű oktatásba bevont tárgy keretében. Azokban az iskolákban, ahol bizonyos tárgyak esetében alkalmazzák a csoportbontást, minden tantárgy előfordul. Ahol minden tárgy esetében van csoportbontás, ott a következő tárgyak fordultak leginkább elő: idegen nyelv, természetismeret, történelem, informatika, rajz, testnevelés, technika, osztályfőnöki, valamint egyéb tevékenységterületek – természetesen iskoláktól függően változó számban és kombinációban.

26. TÁBLÁZAT. VAN-E CSOPORTBONTÁS A NEM SZAKRENDSZÉRŰ OKTATÁSBAN?

Van-e csoportbontás a nem szakrendszerű oktatásban?	Elemzés	%
Van, minden érintett tantárgy esetében	30	7,6
Van, de csak bizonyos tárgyak esetében	176	44,6
Nincs	170	43,0

Az, hogy egy iskola vállalni tudja-e a csoportbontást, alapvetően függ attól, hány tárgyról van szó. Azokban az iskolákban, ahol minden egyes nem szakrendszerű tárgy esetében megszervezték a csoportbontást, az átlagnál jellemzőbb, hogy maximum 3 tárgyat vontak be ebbe az oktatásba. Ahol 4-5, vagy ennél is több tárgyat vontak be, az átlagnál jellemzőbb, hogy nem szervezték meg minden érintett tantárgy esetében a csoportbontást.

A csoportbontást csak bizonyos tárgyak esetében alkalmazó iskoláknak jellegzetes karakterük van. Jellemzően „közepesen nagy” városi, megyei jogú városi, vagy fővárosi iskolák, az adott település vagy kerület önkormányzatának irányítása alatt, csak általános iskolai, vagy olyan programmal, melynek keretében komplex szolgáltatást nyújtanak környezetüknek. Azok az iskolák is jól leírhatóak bizonyos jellemzőkkel, melyekben nincs csoportbontás. Ezek jellemzően községi kisiskolák, kistelepülési önkormányzati, önkormányzatok fenntartói társulásának, vagy többcélú kistérségi társulásnak az irányítása alatt működve, leginkább olyan programmal, melyben óvodai ellátással párosul az általános iskolai oktatás.

A pedagógusok közül az 5. évfolyamon tanítók 22%-a, a 6. évfolyamon dolgozók 25%-a nyilatkozott úgy, hogy az általa tanított tantárgynál van csoportbontás.

### **A csoportképzés feltételei**

A leggyakoribb csoportképző ismérvül a diákoknak az adott tantárgy területén *addig mutatott tanulmányi előmenetel*e, valamint az a képességek, tudás *előzetes felmérése* alapján kapott eredményeik szolgálnak. Mind a két szempontot a pedagógusok említették gyakrabban, mivel leginkább ők hoznak ilyen típusú döntéseket. Még saját vezetőikhez képest is nagyobb arányban említene minden válaszlehetőséget. Lényegesen kisebb szerepet kap a csoportalkotásban a diákok véletlenszerű elosztása, illetve az olyan egyéb szempont, amely nem a tanulmányi eredményeikhez, hanem más szempontokhoz – például az adott helyzethez, feladathoz – kötődik.

Az egyéb szempontot megnevező igazgatók közel fele a korábban már tanult vagy tanulni szándékozott idegen nyelv alapján alakítja ki a tanulói csoportokat. Szintén használnak a csoportok kialakításához mérési eredményeket, a tanulmányi előmenetelről, együttműködési készségről, a diákok magatartásáról szerzett tapasztalatokat, a képességek szerinti homogenizálást, valamint a diákok tanítóinak véleményét. Néhányan említettek más szempontokat is, melyekben valakiknek – például szülőknek, diákoknak – az igényei, konkrét feladatok, vagy a fejlesztés szükségletei befolyásolják a csoportok kialakítását. Bár nagyon érdekes lett volna, a kis elemszámok miatt nem állapítható meg hitelesen, milyen iskolákra jellemzőek leginkább – vagy legkevésbé – ezek a szempontok.

A pedagógusok által említett egyéb szempontok között többségben vannak az olyan gyakorlatias szempontok, mint például a tagozatos, emelt szintű oktatás igényei, a napközis, tanulószobás csoportok kialakítása, illetve az alsós tanító véleménye alapján történt csoportalkotás. A következő legnagyobb csoportot azok a megközelítések alkotják, amelyek jobban elfogadják a gyerekek közti különbségeket, és nem akarják őket – vélt vagy valós – képességeik alapján feltétlenül elválasztani egymástól. Ide tartoznak azok, melyek az



eredmények alapján egyes csoportok kialakítására törekednek – pontosan azért, hogy legyen benne húzóerő, és így pozitív motivációt jelentsen –, vagy amelyek a tudás alapján heterogén csoportokat akarnak kialakítani, illetve a Meixner-módszer szerint alakítják ki a csoportokat. És végül néhány olyan megközelítés is van közöttük, amely kifejezetten a gyerekek képesség, illetve tanulási nehézség szerinti elkülönítését célozza – például tanulási nehézségek szerint kis létszámú csoportok kialakítása, diszlexia, diszgráfia, egyéb hátrányok esetén.

Az iskolák hátterének vizsgálata egyértelműen kimutatta: szignifikáns különbség van az iskolák között a tekintetben, hogy milyen csoportbontásos megoldásra fogékonyak, illetve milyenekre nem. A diákok tanulmányi előmenetele, illetve képességeik előzetes felmérése alapján történő csoportba sorolása egyértelműen a nagyobb települések (városok, főváros) saját önkormányzatának irányítása alatt működő, nagyobb létszámú, csak általános iskolai oktatással, vagy olyan programmal dolgozó intézményeket jellemzi, melyek az iskolai oktatás mellett szolgáltatói funkciókat is ellátnak. Ellenben a községi, leginkább önkormányzatok fenntartói társulása alatt (óvodai ellátással együtt) működő kisiskolákra ezek a megoldások nagyon nem jellemzőek, ahogy a gyerekek véletlenszerű szétosztása sem.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSSAL KAPCSOLATOS PROBLÉMÁK ÉS POZITÍVUMOK – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A pedagógusok közel fele említette a *nem szakrendszerű órákra való felkészüléssel kapcsolatos problémákat*. Elsősorban a nem szakrendszerű oktatás nagy eszköz- és anyagigényét említették, hogy nem megfelelőek a tárgyi feltételek, nincsenek segédeszközök, feladatlapok – emiatt sokat kell másolniuk, ami iskoláiknak komoly költségeket jelent –, nincs tankönyv, kevés a szakirodalom. E hiányok miatt sok időt igényel a pedagógustól a nem szakrendszerű oktatásra való felkészülés, egyáltalán az anyaggyűjtés. *A segédeszközök hiányára való hivatkozás azért érdekes, mert a kérdőívben külön is rákérdeztünk – ismerve ezt a gyakran elhangzó problémát –, hogy a pedagógusok használnak-e oktatási segédletet a nem szakrendszerű óráikon, és ha igen, milyen.* Alaposan igyekeztünk körbejárni ezt a kérdést, és az derült ki, hogy a pedagógusok többségének rendelkezésére állnak ilyen segédletek. 97%-uk válaszolta azt, hogy használ ilyen segédletet. 80%-uk használja a tankönyvpiacon található tanári segédleteket, előre gyártott feladatsorokat, illetve a maguk által készített segédleteket – amelyek nem „újak”, hanem támaszkodnak a meglévő anyagokra, Mintegy 70%-uk használja az internetes portálokat, a továbbképzéseken kapott anyagokat, a tanulók számára készített nyomtatott taneszközöket, kézikönyveket, valamint a tankönyvpiacon található módszertani útmutatókat. Legkevesbé a mások által készített, és iskolájuk pedagógusai által adaptált, illetve a teljesen új, iskolájuk által készített segédleteket használják. Nem látszanak tehát teljesen megalapozottnak a kifogásaik.

A pedagógusok 40% körüli arányban említették az *időhiánnyal és a tananyag mennyiségével kapcsolatos problémákat*. Egyrészt az időhiányt, azt a mindennapos problémát említették, hogy túl sok a tananyag, és kevés rá az idő. Úgy követelik meg tőlük a nem szakrendszerű

oktatás tartalmi megoldását, hogy közben nem adtak hozzá plusz órát, pedig az a fejlesztési folyamat, amit a törvényalkotó elgondolt, nagyon sok időt igényelne. Problémának érzik a pedagógusok azt is, hogy a nem szakrendszerű oktatás a kötelező tananyagtól vett el órát, emiatt pedig nem érnek a kötelező tananyag végére, ami újabb problémákat vet fel.

Hasonló arányban említették a pedagógusok a *gyerekeket érintő problémákat*. Válaszaikban hosszan részletezték, mennyi probléma adódik abból, hogy sok a hátrányos helyzetű gyerek, ami miatt nagy a szórás a képességekben; hogy általában gyengék a képességek, kevés a gyerekek tudása, háttérismerete. Probléma a magatartásuk is: nehéz lekötni őket, nem elég fegyelmezettek, nem tudnak figyelni, gyenge a feladattartásuk. És nem szabad elfeledkezni a szocializációs háttér problémáiról sem, melynek következményeivel nap mint nap szembesülniük kell a pedagógusoknak. Problémának látják azt is, hogy a gyerekek nem veszik komolyan a nem szakrendszerű órákat, mert nem feltétlenül kapnak rá jegyet, így „nincs tétje” számukra. Emiatt egyáltalán nem, vagy csak nehezen motiválhatóak. Közönyösök a tanulással szemben, és még otthon sem dolgoznak, mert a nem szakrendszerű oktatásban nincs házi feladat. Nem segíti a gyerekekkel való folyamatos munka és számonkérés rendszerének kialakítását az sem, hogy – például a tömbösítés miatt – bizonyos tanárok keveset vannak a diákokkal, ugyanis sok iskolában a szakrendszerű és nem szakrendszerű órán tanító tanár nem ugyanaz, ami miatt nagyon „szétdarabolódik” a gyerekek tanulása, és így nem biztosítható a folyamatos otthoni, önálló munka sem. Problémának érzik a pedagógusok azt is, hogy a tehetséges gyerekek a nem szakrendszerű oktatásban ellustulnak, mivel nincs nekik megfelelő, őket inspiráló tananyag.

Külön csoportba sorolhatóak azok a pedagógus vélemények, amelyek a nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos *szervezési problémákra* és a *nagy adminisztrációs teherre* vonatkoznak. Például a nagy osztálylétszámok okozta problémákra, melyek – többek között – akadályozzák a differenciált és személyre szabott(abb) oktatás megvalósítását, vagy azokra az adminisztrációs terhekre, amelyek a nem szakrendszerű oktatás adminisztrálása kapcsán merültek fel. Valóban, egész komoly forgatókönyve alakult ki az iskolákban annak, ahogy adminisztrálni kell a nem szakrendszerű órákat, illetve az azokhoz kapcsolódó értékelést.

A pedagógusok valamivel több mint egyharmada pozitívként említette a nem szakrendszerű oktatás keretében *tanított általános és konkrét tanítási tartalmakat*, melyek arra vonatkoznak, hogy milyen kompetenciákat, képességeket, alapkészségeket akarnak fejleszteni (például alapkészségek, szövegértés, logika, gondolkodás, kreativitás, önállóság, sok ismeret, szabad véleményalkotás). Ezek a pedagógusok alapvetően községi, a helyi önkormányzatok fennhatósága alatt működő – közepes- és kis létszámú – iskolákban tanítanak (köztük van 3 olyan iskola is, melyek a kvalitatív iskolai vizsgálatban is részt vettek).

Hasonló arányban említették a pedagógusok a nem szakrendszerű oktatásban használt *módszertani eljárásokat*, mint például a csoportmunka, differenciálás, alsó-felső tagozat közti átmenet segítése, vagy csak általában beszéltek munkaformákról, változatos módszerekről, melyek használatára a nem szakrendszerű oktatásban nyílt lehetőségük. Ezek

a pedagógusok jellemzően városi önkormányzatok által fenntartott, létszámukat tekintve inkább kisebb méretű városi általános iskolákban dolgoznak (ezek között is ott vannak a kvalitatív vizsgálatban részt vevő iskoláink).

A pedagógusok közel 20%-a azt emelte ki a nem szakrendszerű oktatás előnyeként, hogy *van idő, sőt több idő van gyakorlásra*, mindenre több idő áll rendelkezésre, nem kell sietniük, kapkodniuk egy-egy anyaggal vagy anyagrésszel, és ez hatékonyabbá teszi az oktatást. Erre az előnyre leginkább a férfi pedagógusok szerettek hivatkozni.

Volt a pedagógusoknak egy olyan csoportjuk, amely a nem szakrendszerű oktatás előnyeként a *gyerekek jobb megismerésére való lehetőséget* emelte ki. Szerintük a nem szakrendszerű oktatás lehetőséget ad a gyerekek teljesítményének, képességeinek jobb felismerésére, oldottabb, közvetlenebb bánásmódot tesz lehetővé, jobban tudnak figyelni rájuk, mint más órákon, többet beszélgetnek velük, és a gyerekek is őszintébbek. Az ezt az előnyt említő pedagógusok iskoláiról, az általános tendenciákon túl annyit állapíthatunk meg, hogy körükben az átlagnál nagyobb a fővárosi iskolák aránya.

A pedagógusoknak néhány százaléka említette, hogy a nem szakrendszerű oktatás *saját fejlődése szempontjából* is fontos, hiszen a fejlődés nélkülözhetetlen. Ezeknek a pedagógusoknak az iskoláira az átlagnál inkább jellemző, hogy olyan intézmény részeként működnek, ahol az általános iskolai képzés mellett óvodai ellátás is van, többségük helyi önkormányzatok fenntartása alatt működő (községi) kisiskola.

Az interjúkban is foglalkoztak a pedagógusok a *nem szakrendszerű oktatás hátrányainak* és előnyeinek kérdésével. Alapproblémának azt érzik, hogy a *nem szakrendszerű oktatást*, helytelenül, az *alapóraszám kárára* vezették be. A pedagógusok többsége azon a véleményen volt, hogy nem így kellett volna bevezetni a nem szakrendszerű oktatást, mert így nem lehet a tananyaggal haladni, és még ha a nem szakrendszerű oktatás módszerei a normál tanóra keretébe be is épülnek, a játékosabb óraszervezés időigényessége miatt a helyi tantervből akkor is el kellene hagyni bizonyos tananyagokat. A tudásanyagban ezért nem haladnak kellő tempóban a tanulók, ami nincs összhangban a gimnáziumi felvételi követelményekkel. A *teljesítménykényszer problémáját* külön is említették a pedagógusok. Ez a kényszer azt jelenti, hogy ha be akarják juttatni a gyerekeket a középiskolába, fel kell készíteniük őket. Ha pedig a nem szakrendszerű oktatás következtében csökken a törzsanyag, elmaradnak „hagyományos” órák, ez kiesését okoz a felkészülésükben. Számunkra mindazonáltal kérdés, hogy ha egy iskolában nincsenek nem szakrendszerű órák, és csak az elsajátítandó tananyagra koncentrálnak, csak azzal foglalkoznak, csak szakrendszerű órákat tartanak, akkor az valóban azt jelenti-e, hogy maximálisan felkészítik a gyerekeket a középiskolára. Az oktatás hatékonyságára vonatkozó ismereteink és tapasztalataink, a nemzetközi és hazai mérések eredményei egyértelműen azt mutatják, a szakrendszerű oktatás nem elegendő a sikerhez.

## TANULÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK, TANÍTÁSI MÓDSZEREK ÉS TEVÉKENYSÉGFORMÁK

### A nem szakrendszerű oktatásban

Ez az egyik legizgalmasabb témakör a kutatásban. Egyrészt azért, meg a leginkább „húsba-vágó” kérdéseket érinti: mit csinálnak a pedagógusok a nem szakrendszerű óráikon, milyen tanulásszervezési és tanítási módszereket használnak, milyeneket nem. Másrészt azért nagyon érdekes ez a témakör, mert bizonyos kérdéseknél összevethetőek az igazgatók és a pedagógusok által adott válaszok. Harmadrészt pedig azért, mert a kérdőívre adott válaszok mellé oda tudjuk rendelni a kvalitatív kutatás eredményeit<sup>35</sup> is, melyek néhol megerősítik, néhol pedig cáfolják a kérdőívben szereplő válaszokat.

27. TÁBLÁZAT. OKTATÁSSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁSBAN

Oktatásszervezési eljárások a nem szakrendszerű oktatásban	Intézményvezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok	
	Elemszám	%	Elemszám	%	Elemszám	%
Tantárgyi óra	361	91,4	46	93,9	272	79,1
Téma nap, témahét	163	41,2	24	49,0	208	60,5
Projektoktatás	160	40,5	19	38,8	198	57,6
Modul – kiterjedhet tanórán kívüli tevékenységre is	114	28,9	11	22,4	166	48,3
Erdei iskola	85	21,5	10	20,4	44	12,8
Tantárgytömbösítés	47	11,9	8	16,3	103	29,9
Egyéb	47	11,9	9	18,4	–	–
Átlagos (itemenkénti) elemszám	395		49		344	

Mind az igazgatók, mind a pedagógusok közül a legtöbben a tantárgyi órát említették, mint a leggyakrabban használt tanulásszervezési megoldást. A nem szakrendszerű oktatással az oktatáspolitikai célja pontosan az lett volna, hogy a hagyományos óraserkezetet olyanra váltsa fel,<sup>36</sup> amely az egyénre szabottabb fejlesztésre, a képességek folyamatos fejlesztésére épül. Amit az igazgatói és pedagógusi válaszok alapján látunk, az nem ez. Viszont az is igaz, hogy a pedagógusok kisebb arányban említették a tantárgyi órát, mint az igazgatók – bár többen, mint ahányan a nem szakrendszerű oktatás megszervezésével kapcsolatban állították, hogy a tantárgyi órájukba építették be azt, nem voltak tehát teljesen következetesek.

<sup>35</sup> A kvalitatív kutatás 6 iskolában, összesen 30 nem szakrendszerű órán zajlott. Ezért az így nyert adatok bázisa bepillantásra ad lehetőséget. (A szerk.)

<sup>36</sup> Az óraserkezet felváltásának kormányzati igénye, illetve ilyen irányú szabályozási törekvése dokumentumokkal, illetve kutatási anyagokkal való megalapozása még hátravan. (A szerk.)

A pedagógusok minden egyéb tanulószervezési eljárást gyakrabban említettek, mint a vezetőik. Ezt az eredményt felfoghatjuk úgy is, hogy nyilván jobban tudják, mit csinálnak, mint az igazgatók, de úgy is, hogy „szépíteni” próbálták a valóságot, hogy megfeleljenek egy vélt elvárásnak, amit számukra a kutatás képviselhetett. Azért gondoljuk, hogy lehetett ilyen szándékuk a pedagógusoknak, mert egyrészt más iskolai vizsgálatoknál is tapasztaltak már ilyet a kutatók, másrészt mert amikor a kérdőív egy másik részében arról érdeklődünk, hogy hogyan használják fel a nem szakrendszerű órák időkeretét, a pedagógusok jóval kisebb aránya említette akár a témanapot, témahetet, akár a projektoktatást vagy a tantárgytömbösítést.

Két olyan oktatásszervezési eljárás van, amely bizonyos iskolákra jellemzőbb, mint másokra: az egyik a projektoktatás, a másik az erdei iskola. Mind a kettő az átlagnál nagyobb arányban fordul elő a fővárosi, fővárosi kerületi, állami, központi költségvetési fenntartású, főleg gyakorlóiskolák, valamint az alapítványi iskolák körében, és nagyon nem jellemző a községi, óvodával együtt működő kisiskolákra. Nem meglepőek ezek az eredmények, hiszen mind a projektoktatás, mind az erdei iskola igényel plusz költségeket, szükség van arra, hogy az iskola, illetve a szülői háttér biztosítani tudja ezek feltételeit. Ezekkel a feltételekkel a kistérségi, adott esetben súlyos egzisztenciális problémákkal küzdő kisiskolák – sem pedig a nekik otthont adó települések és lakosságuk – többsége nem rendelkezik. A fővárosi, központi költségvetésű iskolák viszont nagyobb eséllyel meg tudják szerezni a szükséges forrásokat, illetve a kedvező háttérű gyerekeket, akiknek szülei finanszírozni tudják az iskola ilyen jellegű „szolgáltatásait” is. E kérdésben (is) nagyon erősen kiütözik az iskola társadalmi összetételének hatása az iskolai funkciók és szolgáltatások ellátására.

Az „egyéb” oktatási formákon az igazgatók leginkább a differenciált tanulószervezést, a kooperatív technikák, új módszerek alkalmazását, a felzárkóztatást szolgáló korrepetálást értették. Általánosságban is beszéltek a kompetenciafejlesztésről, képességfejlesztésről, néhányan pedig külön kiemelten említették az egyéni fejlesztést.

A pedagógusokat részletesen megkérdeztük a nem szakrendszerű oktatásban használt tanítási módszereikről és az óráikon használt tevékenységformákról is.

28. TÁBLÁZAT. TANÍTÁSI MÓDSZEREK ELŐFORDULÁSI ARÁNYA A NEM SZAKRENDSZERŰ ÓRÁKON

Tanítási módszerek előfordulási aránya a nem szakrendszerű órákon	Elemsszám	%
1. Frontális magyarázat	289	15,8
2. Frontális feladatadás	272	14,3
3. Frontális osztálymunka (kérdve kifejtés)	271	16,1
4. Önálló egyéni munka	320	21,7
5. Páros munka	309	22,0
6. Önálló csoportmunka	297	21,1
7. Kooperatív csoportmunka	286	25,7

Az eredmények szerint a nem szakrendszerű oktatásban a frontális módszerek aránya alacsonyabb, mint a differenciáltabb egyéni, illetve csoportmunkáé.

29. TÁBLÁZAT. TEVÉKENYSÉGFORMÁK

Tevékenységformák	Nagyon jellemző	Kevésbé jellemző	Egyáltalán nem jellemző
1. Hagyományos órát tartok	8,7	49,4	41,9
2. Gyakoroljuk a már tanult anyagot	68,4	23,5	8,1
3. Egyéni fejlesztést végzek	74,4	21,8	3,8
4. Differenciáltan tanítok	75,1	22,0	2,9
5. Tanulás-módszertant tanítok	49,9	41,4	8,7
6. Komplex órát tartok	56,5	31,3	12,2
Átlagos (itemenkénti) elemszám	345		

A legnagyobb kétségekre okot adó válasz az, hogy milyen nagy arányban állítják a pedagógusok: egyáltalán nem jellemző nem szakrendszerű órákra a „hagyományos” órátartás. A kérdés azért vetődik fel bennünk, mivel korábban azt láttuk, hogy a pedagógusok döntő többsége a tantárgyi órájába építette be a nem szakrendszerű oktatást. Márpedig, ha – az általában „hagyományosan” tartott – tantárgyi órákba épül be, akkor nem különbözhet azoktól olyan lényegesen, mint ahogy ezt a pedagógusok állítják.<sup>37</sup>

Megkérdeztük a pedagógusoktól, hogy használtak-e vagy használnak-e valamilyen kooperatív technikát nem szakrendszerű óráikon. Döntő többségük (90%-uk!) válaszolta azt, hogy igen. Jobban el fog igazítani bennünket állításainak a kvalitatív iskolavizsgálat eredményeivel való összevetése.

30. TÁBLÁZAT. KOOPERATÍV TECHNIKÁK

Kooperatív technikák	Elemszám	%
1. Páros szövegfeldolgozás*	265	84,9
2. Csoportforgó**	219	70,2
3. Kerekasztal***	201	64,4
4. Szakértői mozaik****	140	44,9
5. Diákkvartett†	129	41,3
6. Keveredj, állj meg, csoportosulj!††	124	39,7
7. Kettős kör†††	89	28,6
8. Egyéb	34	10,9

\* Páros szövegfeldolgozás, páros megbeszélés – a diákok párokban dolgoznak fel egy-egy szöveget (kielemezik, esetleg érvelést rendelnek hozzá), majd munkájuk eredményét ismertetik a többiekkel. Megoldásaikat összevetik a másik páros megoldásával, megvitatják, ha szükséges, módosítanak. A páros munka a közös véleményalkotással fejlesztí az érvelést, a kompromisszumkésztséget, a lényegkiemelés képességét, a kommunikációt.

<sup>37</sup> A tanulmányban megfogalmazott kétség – különösen az indoklása alapján – véleménynek tekinthető. (A szerk.)

- \*\* Csoportforgó – alapja a „szóforgó” elnevezésű módszer, amikor a diákok az óramutató járásával egyező irányban elmondják egymásnak a gondolataikat egy adott témával vagy kérdéssel kapcsolatosan. A csoportforgóban a csoportok, a szóforgó szabályai szerint beszámolnak egymásnak az adott feladatról, kérdésről.
- \*\*\* Kerekasztal – „szóforgó” írásban, egy tipikusan információgyűjtési módszer. Egy megadott témával, kérdéssel kapcsolatosan kell a csoportnak összeszednie és papíron rögzítenie az ismereteit, tapasztalatait, vagy éppen megoldásait (pl. szavak felsorolása megadott szabály szerint, számok egy bizonyos logika szerint). Ezután kiértékelik a lapokat.
- \*\*\*\* Egy téma feldolgozását, megtanulását segítő módszer. A csoportban először kiosztásra kerülnek az A, B, C, D jelek. A csoportok kapnak egy új szöveget, melyet a tanár négy részre oszt. A csoport minden tagja más-más szövegrészt kap. Mindenki egyénileg elolvassa a kapott szöveget, majd az azonos betűjelűek összeülnek, megbeszélik az elolvasottakat, és közös vázlatot írnak. Majd ezután mindenki visszamegy a csoportjába, és megtanítja a saját feldolgozott anyagát.
- † Egy tipikus ellenőrző módszer, melynek keretében szám- vagy betűjelet kapnak az egyes csoportok és azokon belül a csoporttagok. Majd elhangzik egy kérdés, amire a választ az egyes csoportoknak meg kell beszélniük. Ezt követően a tanár kihúz egy számot vagy betűt egy „kalapból”, és akinek a számát vagy betűjét kihúzták, annak kell válaszolnia, úgy, ahogy előzőleg csoportjának tagjaival megbeszélte.
- †† Ezzel a módszerrel diákok a bizonyos szempontok szerinti csoportalkotást „gyakorolják”. A térben szabadon mozogva a tanár feltesz egy kérdést, amelyre egy bizonyos szám a válasz, és a diákoknak a válasznak megfelelő létszámú csoportokat kellett alkotniuk.
- ††† Kettős kör – ezt a módszert gyakran használják adatok megjegyzésének gyakorlására. A diákok kettős körbe állnak, egy külső és egy belső körbe, szembefordulnak egymással, majd a tanár irányításával körbesétálnak, és megállás után néhány információt közölnek magukról a velük éppen szemben álló társukkal (pl. kedvenc könyv). Végül közösen megnézik, kinek hány információt sikerült megjegyeznie. Ez a feladat jó csoportépítő feladat, emellett a memoriter fejlesztésére és a figyelm-összpontosítás gyakorlására is jó lehetőséget ad.

A legnagyobb népszerűségnek a páros szövegfeldolgozás, a csoportforgó, valamint a kerekasztal örvend. Legkevésbé a kettős kör és a „keveredj, állj meg, csoportosulj!” módszerét alkalmazzák a pedagógusok. Az említetteken kívül egyéb kooperatív technikákat is használnak a pedagógusok.

### 31. TÁBLÁZAT. EGYÉB KOOPERATÍV TECHNIKÁK

Milyen egyéb kooperatív technikát használt?	Elemsszám	%
Gondolattérkép	4	12,5
Szóforgó változatai	4	12,5
Drámapedagógia módszere, önismeret fejlesztése	4	12,5
Kíváncsi kocka	3	9,4
Ablakmódszer	2	6,3
Tárlatlátogatás	2	6,3
Indiánmódszer	2	6,3
T-ábra	2	6,3
Egyéb – projekt módszer, ötletbörze, kooperatív játékok, tudáskocka, plakátkészítés, forrásfeldolgozás képek segítségével, betűkeverés, feladatküldés, „ki vagyok én?”, internet	9	28,1
Összesen	32	100,0

Megvizsgáltuk, milyen társadalmi tényezők befolyásolják a pedagógusokat abban, hogy használnak-e, vagy nem használnak kooperatív technikákat. Az, hogy egy pedagógus milyen nemű, illetve, hogy milyen régóta van a pályán, nem befolyásolta viselkedésüket. Az viszont, hogy milyen korú, szignifikáns különbségeket okozott a válaszokban. Az 56–65 éves korcsoportba tartozó pedagógusokra az átlagnál jellemzőbb, hogy soha nem használtak kooperatív technikákat.

## A KVALITATÍV VIZSGÁLAT NÉHÁNY EREDMÉNYE

A kapott eredményeket érdemes összevetnünk a kvalitatív iskolai vizsgálat eredményeivel.<sup>38</sup> A meglátogatott 30 nem szakrendszerű óra fele hagyományos tanóra volt, ebből 11 olyan, melyen nem tanultak új anyagot, hanem összefoglaltak, gyakoroltak, vagy kifejezetten fejlesztő tartalmú órák voltak, illetve néhány olyan óra is volt a meglátogatottak között, melyen új anyagot vettek. Az órák többsége tehát elvileg jól szolgálhatta a nem szakrendszerű oktatás eredeti célját, az alapkészségek fejlesztését, gyakorlását.

A cél megfogalmazottan is leginkább az volt, hogy az adott szaktantárgyból a minimum követelményekhez kapcsolódó feladatokat begyakoroltassák a gyerekekkel. Úgy vélték a pedagógusok, hogy a nem szakrendszerű oktatási módszerek elsősorban a gyakorló, a rendszerező, illetve az egy-egy anyagrészt összefoglaló óránál hasznosak, mégpedig azért, mert ezek a módszerek lehetőséget adnak arra, hogy egy anyagrészt több oldalról, játékos módon, csoportmunkában lehessen körbejárni, és ilyen módon a gyerekek maguk fedezhessék fel az anyagban lévő összefüggéseket. A tanárok szerint ezek a módszerek jobban fenn tudják tartani az érdeklődést, és élvezetesebbé teszik a munkát. Az órák kötetlenebb hangvétele miatt a gyerekek jobban meg mernek szólalni, és így a hiányosságokra is inkább fény derül.

A meglátogatott órák tantárgyak szerinti megoszlása teljesen megfelel a nem szakrendszerű oktatásba leginkább bevont tantárgyaknak: a 30 órából 11 magyar irodalom, illetve nyelvtan volt, 5 matematika, 4-4 idegen nyelv (leginkább angol), illetve természetismeret, 2 történelem, a többi tárgy pedig – egészségtan, ének, osztályfőnöki, technika – 1-1 órával képviseltette magát.

Az iskolai kvalitatív kutatás tapasztalatai szerint a nem szakrendszerű órák körülbelül felében volt csoportbontás, és valamivel kevesebben (11-ben) differenciálás is. A kettő nem azonos. Azoknak az óráknak a többségében (64%-ában), ahol – a vizsgálatot végző kollégák szerint – volt differenciálás, volt csoportbontás is.

A pedagógusok állítása szerint jelentős többségük (75%-uk) a nem szakrendszerű oktatásban jellemzően differenciáltan tanít. A kvalitatív vizsgálat ezt nem támasztotta alá. Csoportbontás valóban volt. A csoportokat általában képesség, tudásszintek alapján alakították ki a pedagógusok, ahogy a kérdőívben is állították – csak ott „tanulmányi előmenetelről”, az „előzetes felmérések eredményeiről” kérdeztük őket mint csoportképző tényezőről. Differenciálásról akkor beszélhetünk, ha például egy csoport a tagjaira szabott fejlesztő feladatot kap, vagy valaki egyénre szabott – például könnyített – feladatot kap, vagy az SNI tanulókkal fejlesztőpedagógus foglalkozik – igaz, az megint más kérdés, hogy a tanórából való „kiemeléssel” vagy a nélkül, a többi gyerek között történik-e meg ez a „külön” foglalkozás.

<sup>38</sup> Az elemzésben erősen támaszkodunk a kvalitatív kutatást végző munkatársak háttéranyagaira: 1.) Czikora Györgyi: TÁMOP 714. Óralátogatások elemzése 1, OFI, 2011. 2.) Lakatos Zsombor: TÁMOP 714. Óralátogatások elemzése 2, OFI, 2011., valamint az óramegfigyelési jegyzőkönyvek alapján a szerző által készített SPSS fájl adataira is, melyben az óramegfigyelések tapasztalatai számszerű formában kerültek rögzítésre.



Volt, hogy részképesség vagy magatartászavar alapján több osztályból kialakított osztályt bontottak további csoportokra. Volt, ahol a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekekből alkottak csoportot, és ők más jellegű feladatokat kaptak, mint a többiek.

A differenciálásról kaphatunk pontosabb képet, ha megvizsgáljuk, milyen munkaformákat használtak a pedagógusok a nem szakrendszerű órákon. A következő táblázatban ezeknek a munkaformáknak az előfordulási gyakoriságát mutatjuk be.

32. TÁBLÁZAT. MUNKAFORMÁK A MEGLÁTOGATOTT ÓRÁKON

Munkaformák a meglátogatott órákon	Elemszám	%
1. Frontális osztálymunka – pl. kérdeve kifejtés, diktálás	22	73,3
2. Önálló egyéni munka – frontális munka keretében	21	70,0
3. Páros munka	15	50,0
4. Mindenki ugyanazt csinálja, csak csoportban	13	43,3
5. Frontális magyarázat	10	33,3
6. Kooperatív csoportmunka	10	33,3
7. Minden csoport mást csinál	5	16,7
8. Egyéni munka – részben vagy teljesen egyénre szabott	4	13,3
9. Rétegmunka*	3	10,0
10. Differenciált egyéni munka	1	3,3
Összes megfigyelt óra	30	

\* A rétegmunka azt jelenti: az egyéni szükségletek, sajátosságok alapján a pedagógus különböző „rétegeket” hoz létre az osztályban, majd ezeknek megfelelően fejlesztik a gyerekeket. A rétegek szerint különböznek a fejlesztési utak, a haladási tempó és az önálló tanulás is.

Látható, hogy egyértelműen a frontális osztálymunka (például kérdeve kifejtés, diktálás), valamint az ilyen keretek közt zajló önálló egyéni munka<sup>39</sup> volt a leggyakoribb a meglátogatott tanórákon. A pedagógusok korábban elemzett válaszaiban, ahol a nem szakrendszerű órákon használt tanulásszervezési eljárásokat elemeztük, ez a két válaszfelel jóval kisebb arányt képviselt<sup>40</sup> (16–16%-ot). A páros munka például, ami az óralátogatások tapasztalatai alapján gyakrabban fordul elő, mint akár a differenciált csoport-, akár a differenciált egyéni munka formái, a meglátogatott órákon a 3. leggyakrabban használt munkamódszer volt, igaz, ez több esetben a párban dolgozó gyerekek részéről egymás munkájának ellenőrzését jelentette. A differenciálás irányába mutató csoport- és egyéni munkaformák – például a rétegmunka, vagy amikor minden csoport mást csinál, vagy amikor a feladat valamelyest

<sup>39</sup> Amikor mindenkinek az egységes kiadott feladatot kell csinálnia, egyedül.

<sup>40</sup> Még akkor is, ha az óralátogatások alacsony esetszáma miatt túlságosan magas százalékos megoszlásokat óvatosan kezeljük.

egyévre szabott, a lista utolsó harmadában vannak. Egyedül a kooperatív technikák azok, amelyek arányaikban hasonló mértékben fordulnak elő a pedagógusok kérdőívben adott válaszaiban, illetve tényleges órai gyakorlatukban.

A pedagógusok általában törekedtek arra, hogy óráikon lehetőleg mindenki megszólaljon, igyekeztek mindenkit egyenlő arányban felszólítani. A meglátogatott órák fele kifejezetten vagy döntően kiegyensúlyozottnak volt minősíthető ebből a szempontból, és csak néhány olyan óra volt, ahol kirívó volt, hogy különbséget tesz a tanár az egyik vagy a másik diákcsoporthoz előnyére vagy hátrányára.

## Néhány konkrét módszer a kvalitatív vizsgálatból

Azok a pedagógusok, akik valóban kezdeni akartak valamit a nem szakrendszerű oktatással, és igyekeztek a helyzetből a legtöbbet kihozni, őszintén elmondták, hogy sok időre és gyakorlásra volt szükségük, mire kitapasztalták, hogy melyik módszer használható az adott terepen, az adott csoportban, illetve hogy milyen anyagot hogyan érdemes feldolgoztatni, gyakoroltatni, és a különböző kompetenciák fejlesztése hová építhető be, mihez kapcsolható. Mindemellett a diákoknak is el kellett sajátítaniuk ezeket a játékos technikákat ahhoz, hogy tudjanak dolgozni ezek keretei között.

Érdekesek voltak azok a tanítási módszerek, melyeket rendszeresen alkalmaznak a nem szakrendszerű óráikon. Ezekből emelünk ki néhányat.

A tanulási technikák tanítását mindenhol nagyon hasznosnak vélték a pedagógusok. Ehhez gyakorlati példaként az interjúkban elsősorban a könyvtári órák, illetve a szótárhasználat gyakoroltatása került elő.

Nagyon jellemző volt a vizuális eszközök használata – ezt a kvalitatív vizsgálatot végző munkatársaink is megerősítették – például technika- és történelemórákon, illetve az idegen nyelvek oktatásában. Általános vélekedés volt a pedagógusok között, hogy a mai korban a vizuális eszközöknek fontos szerepük van a tanulók érdeklődésének felkeltésében és fenntartásában.

Kifejezetten érdekes, egyedi módszerek is előfordultak a nem szakrendszerű órákon. Például a feladatok térbeli, vizuális megjelenítése matematikaórán – így a mértékegységek, valamint a pozitív, negatív számok tanulásánál élő számegyenes –, nemcsak a feladatok megoldásában segített, hanem azt is lehetővé tette, hogy ezek az élmények sokkal jobban meg is maradjanak a gyerekek emlékezetében.

Hasonlóan pozitív hatásait tapasztalták meg a pedagógusok a drámapedagógiai módszereknek, melyeket elsősorban az önismeret és énkép fejlesztésében – a külső és belső tulajdonságok megismerésében és elfogadásában –, valamint a szociális kompetenciák fejlesztésében tartottak igen hasznosnak. A nyelvtanárok gyakran hivatkoztak arra, hogy a nyelvórák keretében alaptervékenységként, minden órán végzik az alapkészségek fejlesztését, legyen az szakrendszerű vagy nem szakrendszerű óra, hiszen ezeken az órákon rendszeresek

a szövegértési feladatok, illetve a szituációs vagy szerepjátékok. Egyes pedagógusok azt is említették, hogy mivel valós szituációkat játszanak el, például egy bolti vásárlás eljátszásánál matematikai készségeket és problémamegoldási készséget is fejlesztenek.

Említették az interjúkban a pedagógusok a házi feladatként végzett gyűjtőmunka hatékony voltát – persze csak ha tényleg a gyerek, és nem a szülő végzi –, mely sok esetben a hétköznapi is hasznosítható ismeretekhez kötődik. Ráadásul az ilyen jellegű feladat fejleszti az önálló tanulási módszereket is, mivel sok utánajárást, az információk önálló rendszerezését és disszeminációképessé tételét kívánja. Az eredményeket ugyanis vagy házi dolgozat, vagy kiselőadás formájában prezentálniuk kellett a diákoknak.

## MÉRÉS, ÉRTÉKELÉS

### Bemeneti mérések

Az intézményvezetők és a pedagógusok többsége beszámolt arról, hogy az 5., közel felük pedig arról, hogy a 6. évfolyamon is volt valamilyen mérés, amely, megelőzve a nem szakrendszerű oktatás bevezetését, bemeneti mérésnek is tekinthető.

33. TÁBLÁZAT

Volt-e mérés?	Intézményvezetők				Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok			
	5. évfolyam		6. évfolyam				5. évfolyam		6. évfolyam	
1. Volt	231	60,0	181	47,1	38	77,6	183	51,4	157	44,0
2. Nem volt	153	40,0	203	52,9	11	22,4	173	48,6	199	60,0
Összesen	384	100,0	384	100,0	49	100,0	356	100,0	356	100,0

Leggyakrabban a nem szakrendszerű oktatás számára is leginkább „felhasznált” tantárgyakból volt mérés: matematikából, magyarból, valamint idegen nyelvekből.

A mérések döntő hányada az évenként zajló Országos kompetenciamérésekhez kapcsolódik, és a diákok iskolában maradó – tehát az Oktatási Hivatalba be nem küldött összes – mérőlapjainak elemzését jelenti. Ha ezt az elemzést az iskolák ténylegesen – akár az Oktatási Hivatal által biztosított szoftver segítségével – elvégzik, akkor nagyon jelentős információkhoz juthatnak a gyerekekről. Közel 60%-ban a saját intézményük által kifejlesztett mérést említették.

34. TÁBLÁZAT. MÉRÉSEK TÍPUSAI

Mérések típusai	Intézmény- vezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdéztük		Pedagógusok	
	Elem- szám	%*	Elem- szám	%**	Elem- szám	%***
1. A nem szakrendszerű oktatásban érintett 5–6. évfolyamos diákok korábbi Országos kompetenciamérése kapcsán az iskolában maradó mérőlapjainak elemzése	168	72,7	27	55,1	153	78,1
2. Intézményük által kifejlesztett (saját) mérés	136	58,9	14	28,6	110	56,1
3. A kérdezett pedagógus által kifejlesztett saját mérés	–	–	–	–	71	36,2
4. Valamilyen pedagógiai szolgáltató, vagy kutatóintézet által szervezett mérés	37	16,0	8	16,3	34	17,3
5. Valamilyen kerületi/fenntartói mérés	18	7,8	1	2,0	23	13,9
6. Egyéb	13	5,6	4	8,2	10	5,1

\* Az igazgatók több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

\*\* Az igazgatók több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

\*\*\* A pedagógusok több választ is adhattak, ezért a százalékok összege nem 100%.

„Egyéb” méréseken az igazgatók a szokásos szaktárgyi méréseket, a tankönyvkiadók – például Apáczai – bizonyos képességek mérésére készített csomagjait, valamint egyéb képességméréseket (például BGR, Cooper-teszt az állóképesség mérésére) értettek. A pedagógusok által említett egyéb mérések többsége diagnosztikai mérés volt – például a figyelem, emlékezet, gondolkodás, vagy a műveleti sebesség „mérésére” szolgált –, de volt közöttük például internetes tudásmérés is.

Az iskolák között szignifikáns különbségek vannak a tekintetben, hogy milyen mérések voltak náluk. Mind az igazgatói, mind a pedagógusi kérdőívekből az derül ki, hogy *fenntartói mérések* leginkább csak a *fővárosi kerületek* fenntartásában működő általános iskolákban voltak, és nagyon nem jellemzőek a vidéki településeken, de a községekben, a kis-, és nagyvárosi települések helyi önkormányzatának igazgatása alatt működő iskolákban sem. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a vidéki településeken a *fenntartók*, legyen szó akár nagy lélekszámú településekről is, *nem fordítanak kellő figyelmet* iskoláik munkájának, a gyerekek fejlődésének és eredményeinek követésére. Ezzel nagyon fontos eszközt enged ki kezéből a fenntartó, amely iskolái szakmai munkájának mélyebb, pontosabb megismerését tenné lehetővé – amelynek hiányát egyébként maguk a fenntartók is sokszor felvetik. A községi iskolák emellett még a saját intézményi mérőeszközök kidolgozására sem mutatnak túl nagy hajlandóságot.

## A mérések hatására hozott intézkedések

A bemeneti mérést használó 231 intézményből 226-an válaszoltak erre a kérdésre. Közülük 191 igazgató (84%) arról számolt be, hogy az eredmények alapján történtek bizonyos intézkedések, 35-en (15%) válaszolta azt, hogy nem. Többségük el is mondta, mi volt ez az intézkedés.

35. TÁBLÁZAT. A BEMENETI MÉRÉSEK HATÁSÁRA HOZOTT INTÉZKEDÉSEK

Tartalmi elemek	Elem- szám	%*
1. Fejlesztés, egyéni fejlesztési tervek készítése – differenciált, egyénre szabott oktatás	64	34,8
2. Általános válasz – pl. fejlesztendő területek kijelölése, kompetenciák fejlesztése	39	21,2
3. Csoportbontás, ill. áthelyezés másik csoportba	36	19,6
4. Felzárkóztatás, ill. tehetséggondozás	29	15,6
5. Konkrét módszertani elemek – pl. kooperatív technikák, projektmódszer	27	14,7
6. Általában beszél: intézkedési tervekről, ehhez tett lépésekről – pl. munkacsoport, tantestületi megbeszélés, továbbképzés	26	14,1
7. Eredmények mérési eszközökként való használata, ill. ilyenek előállítása, nem szakrendszerű oktatásban való felhasználásuk	24	13,0
8. Szülők megkeresése	5	2,7
Átlagos (itemenkénti) elemszám	168	

\* A több lehetséges válaszelem miatt a válaszok összege nem adja ki a 100%-ot.

Az iskolákban, a mérési eredmények hatására hozott intézkedések többsége (mintegy harmada) *fejlesztői szándékkal született*, alapvetően a *gyerekek hiányosságait kívánták pótolni*. Jelentős arányban olyan intézkedésekről is beszámoltak az intézményvezetők, amelyek csak *nagyon általános lépéseket* tartalmaztak a *fejlesztendő területek kijelöléséről*, a *kompetenciák fejlesztéséről*. Hasonló arányban említettek egy teljesen konkrét intézkedést, a mérési eredményekre alapozott *csoportbontást* – általában a magyar- és matematikaórán alkalmazzák, és nem egyszer „képeség szerinti” csoportbontásról beszélnek, azonosítva a tantárgyi tudást, teljesítményt a képességekkel –, illetve az eredmények alapján a diákok csoportok közötti *áthelyezését*.

Az intézkedések *egy markáns típusa a gyerekek felzárkóztatását*, illetve – a jobb eredményekkel rendelkező tanulók esetében – *tehetséggondozását* célozza.

Az intézkedések egy másik csoportjában *konkrét módszertani megoldásokat* említettek, általában olyanokat, amelyeket korábban nem – vagy kevésbé – használtak, valamelyest ismerik is őket, és ismereteik alapján a mérési eredmények, a gyerekek teljesítményének javulását várják tőlük. E módszerek egyik része a tanulás más módon történő megszervezését érinti, ide tartozik a differenciált tanulásszervezés, a differenciált egyéni és csoportmunka, a kooperatív módszerek alkalmazása, projektek, témahetek, illetve magának a kompetencia alapú oktatásnak a bevezetése, az óralátogatások, a bemutató foglalkozások révén hatéko-

nyabb módszerek megismerése, tanárokkal való megismertetése – más kutatások szerint, az ilyen jellegű tevékenységek elég ritkák a pedagógusok körében. Nem nagyon szokták egymás óráit látogatni, sem hospitálni.

Az intézkedések egy harmadik csoportja a mérési eredmények hatására *intézményi szintet tett lépésekről* számol be. Említették az igazgatók intézményi minőségirányítási programjuk átdolgozását, intézkedési tervek – beleértve az egyéni fejlesztési terveket is –, mérési ütemtervek készítését. Többször beszéltek arról, hogy az eredmények hatására egy olyan belső munka indult meg a munkaközösségeken belül, melynek keretében a munkaközösségek módszertani tanácskozásokat, megbeszéléseket, foglalkozásokat tartanak, értékelik az eredményeket, megbeszélnek a szükséges lépéseket. Az igazgatók elmondása szerint a nevelőtestület egészét érintő intézkedések is történtek, például módszertani továbbképzés az egész tantestület részvételével.

Az intézkedések negyedik csoportjába azok a lépések tartoznak, melyek a *mérési eredmények mérési eszközökként való használatát, a nem szakrendszerű oktatásban való felhasználásukat* célozzák. Több iskolában a mérési eredmények alapján határozták meg a nem szakrendszerű oktatás céljait, feladatait, a fejlesztendő területeket és kompetenciákat, illetve ezek alapján állították össze a nem szakrendszerű oktatás helyi tantervét, ezek alapján készültek el a tanárok nem szakrendszerű tantárgyi tervei, az óratervek. Nemegyszer a pedagógusok a mérési eredmények alapján dolgozták át a tanmeneteiket.

Az iskolájuk intézkedéseiről beszélő igazgatók közül mindössze 5-en (3%) említették, hogy a mérési eredményeket, az abból következő lépéseket, például a tanulók különböző csoportokba történő besorolását a *szülőkkel is megbeszélték, vagy legalábbis tájékoztatták róla őket.* Ezt leginkább a városi iskolák tették. Nincsenek lényeges különbségek az iskolák között abból a szempontból, hogy hoztak-e, és ha igen, milyen intézkedéseket a bemeneti mérések eredményei alapján.

## Kimeneti mérés

36. TÁBLÁZAT. TERVEZNEK-E KIMENETI MÉRÉST?

Terveznek-e kimeneti mérést?	Intézményvezetők		Azok az iskolák, ahol a pedagógusokat kérdeztük		Pedagógusok	
	Elemszám	%	Elemszám	%	Elemszám	%
1. Igen	182	47,6	39	61,2	125	36,2
2. Nem	200	52,4	19	38,8	165	47,8
3. Még nem tudja	–	–	–	–	55	15,9
Összesen	382	100,0	49	100,0	345	100,0

A kimeneti mérést tervező igazgatók – ha egyáltalán megjelölik a tervezett mérés pontos tartalmát, nem csak a formáját – elsősorban kompetenciákat, képességeket, attitűdöket mérő eszközben gondolkodnak, illetve valamilyen tantárgyi, ismereteket, tudást mérő teszt-

ben, feladatlapban. A pedagógusok egyharmada írásbeli munkaként képzei el a kimeneti mérést –ami elsősorban tantárgyi feladatlapok kitöltését jelenti, bár ez a pedagógusok válaszaiból nem derül ki –, közel 20%-uk valamilyen kompetenciamérésben gondolkodik, illetve 10%-uk valamilyen konkrét tantárgyi felmérésben. Igazából tehát *kompetenciamérésről, valamint a tantárgyi tudás méréséről* van szó.

37. TÁBLÁZAT. A TERVEZETT KIMENETI MÉRÉS FORMÁI

	Elemsszám	%
<b>Milyen formában tervezik a kimeneti mérést az igazgatók?</b>		
1. Nem derül ki, mi a tartalma, csak, hogy milyen formában tervezik	78	44,6
2. Elsősorban kompetenciákat/képességeket/attitűdöket mérő eszköz	74	42,3
3. Valamilyen tantárgyi, ismereteket/tudást mérő teszt/feladatlap	17	9,7
4. Diagnosztikus céllal készült	4	2,3
5. Egyéb	2	1,1
Összesen	175	100,0
<b>Milyen formában tervezik a kimeneti mérést a pedagógusok?</b>		
1. Írásbeli munka, feladatlap	37	34,9
2. OKM, valamilyen kompetenciamérés	20	18,9
3. Valami konkrét tematika/tantárgy	20	18,9
4. Diákok csinálnak valami konkrét dolgot	5	4,7
5. Szóbeli, szöveges értékelés	3	2,8
6. Internetes mérés	3	2,8
7. Egyéb/általános, közelebbről nem meghatározott	18	17,0
Összesen	106	100,0

Az országos mérések leginkább kompetenciamérések (és azon belül elsősorban az Országos kompetenciamérés), a saját iskolai mérések – amelyekről ez egyértelműen ki is derül – elsősorban az általánosabb, közelebbről meg nem határozott méréseket foglalják magukban –melyek például általában a gondolkodást, a logikát, a tanulás tanulását akarják mérni. Az egyéni méréseken a diákok által elvégzett konkrét feladatok, a külső méréseken az internetes mérések, a vegyes méréseken pedig – melyekben országos és saját iskolai mérés együtt lenne – egyértelműen az Országos kompetenciamérések értendők, melyek adatait helyi szinten fel is dolgozzák – ezért „találkozik” az országos mérés az iskolaival. Azokhoz a mérésekhez pedig, melyekről nem deríthető ki a pedagógusok válaszaiból, hogy ki szervezné, elsősorban az írásbeli feladatok, valamint a konkrét témakörre (pl. szövegértés, helyesírás, kommunikáció) vagy konkrét tantárgyra (pl. matematika, technika, angol, fizikai állapot) irányuló mérések tartoznak. Olyan mérés tervezésével nem találkoztunk, amely a gyerekek elért fejlődéséhez kívánt volna igazodni, és azt az utat értékelni, amit a gyerekek – a nem szakrendszerű oktatás kezdetétől kezdve – bejártak. Mindegyik a gyerekek tudásának és

kompetenciái fejlettségének minősítését kívánta szolgálni. Persze nem zárjuk ki annak lehetőségét, hogy lehetnek olyan intézmények, ahol a kompetencia- és/vagy tantárgyi tudást mérő tesztek rendelkeznek ilyen „egyénre szabott” tartalommal.

## Értékelés

Eredményeink szerint az értékelés módja és gyakorisága csak a nem szakrendszerű oktatás tantárgyakba történő beépítésének módjával függött össze. Azzal, hogy külön tantárgyi órát szentelt-e rá a pedagógus, vagy a tantárgyi órába építették be. Azokra a pedagógusokra, akik – állításuk szerint – csak szöveges értékelést használnak, az átlagnál jellemzőbb, hogy külön tantárgyi órát szenteltek a nem szakrendszerű oktatásra, és kevésbé igaz rájuk, hogy tantárgyi órába építették volna bele. Mivel az általános gyakorlathoz az áll közelebb, hogy mindkét értékelést használják – osztályzást és szöveges értékelést is –, érdemes megnézni, ezek a pedagógusok mit csináltak. Esetükben pont fordítva van – nem meglepő módon: az átlagnál jellemzőbb rájuk, hogy tantárgyi órába építették be a nem szakrendszerű oktatást, és kevésbé igaz rájuk, hogy külön tanórát szenteltek volna rá.

Az értékelés gyakorisága esetében is az felel meg leginkább a mindennapi gyakorlatnak, hogy a félévi és negyedévi értékelés helyett/mellett más jellegű értékeléseket is használnak a pedagógusok.

## A kvalitatív kutatás értékelési szokásokra vonatkozó tapasztalatai – részlet

A nem szakrendszerű oktatás céljainak megvalósítása – az alapkészségek fejlesztése, az egyéni sajátosságokhoz jobban igazodó, differenciált fejlesztés révén – más típusú kommunikációt is kíván, hiszen igényli a tanár–gyerek közötti folyamatos, intenzívebb kommunikációt, a gyakori visszajelzést, azt a fajta „fejlesztő” értékelést, amely nem csak arra világít rá, miben hibázott a gyerek, hanem arra is van ötlete, hogy legközelebb hogyan csinálhatja jobban, vagy milyen úton juthat el a gyerek a stabilabb tudáshoz.

Szinte minden meglátogatott órán volt értékelés. Az értékelések többsége a teljesítményhez, a kiadott feladatok helyes megoldásához kapcsolódik: ezt osztályozzák a pedagógusok, vagy sok esetben piros pontokkal jutalmazzák – a pontokat mint jegyhelyettesítőket használva –, vagy minden jó választ szóbeli dicséretben részesítenek. Általában az volt a jellemző, hogy a pedagógusok figyelemmel kísérték, hogyan haladnak a gyerekek a munkával, gyors ellenőrzéseket végeztek, adott esetben, például idegen nyelvi órákon, azonnal javítottak is. Gyakran alkalmazták a pozitív minősítő értékelést, vagy egy-egy feladat után, vagy az óra végén. Ezek általában a csoport egészének szóltak, és ritkábban egy-egy személynek. Néhány esetben a pontgyűjtéssel egyszerre tudták ösztönözni az egyéni és a csoportmunkát is.



Az értékeléseknek körülbelül egy ötödét minősítjük „fejlesztő” értékelésnek. E vélemények megfogalmazásakor a pedagógusok nem elsősorban minősítettek, hanem értékelték. Értékelték, hogyan haladtak a gyerekek a kiadott feladattal, személyre szóló visszajelzéseket adtak, többször megmondták a módszert is, melynek segítségével jobban meg lehetett volna csinálni a feladatot – nem hagyták magukra a gyerekeket a rosszul elgondolt és/vagy megcsinált feladattal. Hangsúlyt helyeztek arra, hogyan függ össze egy-egy gyerek egyéni teljesítménye csoportja elérhető eredményeivel. Szavaikban több volt a bátorítás, hangsúlyozták, hogy a fejlődésben az a lényeg, hogy mindenki önmagához mérten fejlődjön, és ennek elismeréseként a gyengébbeket is minden megtett lépésért dicsérték. Sokrétű, magyarázatokkal ellátott értékelésüket nemegyszer arra használták fel, hogy növeljék azoknak a gyerekeknek az önbizalmát, akiknek tanulmányaik során kevesebb sikerélményben volt részük.

Annak ellenére, hogy mindennapjaikban kevésbé használják a fejlesztő értékelést, amikor az értékelés értelméről kérdeztük őket, arról, hogy mihez kell viszonyítani egy-egy gyerek teljesítményének értékelésekor, akkor a kérdezett pedagógusok egyetértettek abban, hogy az a *legfontosabb*, hogy a gyermek önmagához képest mennyit fejlődött, és a tanárnak ebben kell támogatóan állnia a diákjaihoz. Ugyanakkor, mondták a pedagógusok, az – országos és egyéb – felmérések olyan elvárást közvetítenek, amelyben egy átlaghoz mérik a gyereket. A pedagógusok szerint ez azért fontos, mert a tanuló számára jól mutatja, hogy hol tart a többiekhez képest, ami azért lényeges, mert a középiskolai felvételi során – és később is – már ezekhez az átlagos mércékhez mérik a diákokat.

Teljesen jogosan jelezték azt az – oktatásügyünkben egyelőre még nem teljesen feloldott – ellentmondást is, mely szerint van ugyan kompetencia alapú oktatás, de az értékelési rendszerünk még sok esetben a lexikális tudásanyag nagyságát méri.

## A NEM SZAKRENDSZERŰ OKTATÁS MÓDSZERTANI MEGVALÓSÍTÁSÁRÓL – PEDAGÓGUS SZEMMEL

A pedagógusok közel 20%-a a nem szakrendszerű oktatás megvalósításával kapcsolatos módszertani és gyakorlati problémákat vetett fel. Egyrészt olyan általános módszertani kérdéseket, problémákat említettek, mint például a kooperatív csoportmunka technikájának használata, vagy a differenciálás nehézségei. De említették a pedagógusok módszertani ismereteik, megfelelő felkészültségük – például fejlesztői szakértelmük – hiányát is. Pedagóguskutatásokban gyakran találkozunk ezzel a „kompetenciahiány-érzéssel”. Nem először fordul elő, hogy a pedagógusok bizonyos fejlesztői szándékokkal szemben kompetenciáik, megfelelő képezettségük hiányára hivatkoznak, még ha egyébként részt vettek is az adott tevékenységre felkészítő – vagy legalábbis az arra való felkészítést célzó – továbbképzésen. Mindenesetre, minden egyes fejlesztő szándékú beavatkozás esetében érdemes lenne megvizsgálni, valóban megfelelő minőségű, megfelelően hasznosuló továbbképzésben volt-e részük. Többen utaltak a gyakorlati megvalósítás, a nem szakrendszerű oktatás megszervezése során tapasztalt olyan nehézségekre, mint például a megfelelő csoportméret ki-

alakítása, vagy magának a csoportbontásnak a megvalósítása. Említették a pedagógusok azt a problémát is, hogy tapasztalatuk szerint a nem szakrendszerű oktatás csak bizonyos anyagoknál alkalmazható, hogy nagyon lassan hozza meg a várt eredményt, vagy azt a problémát, amit a pedagógus szemlélet változatlansága okoz egy ilyen fejlesztő beavatkozás esetében, mint amilyen a nem szakrendszerű oktatás is. Módszertani problémaként említették néhányan a tananyag széttagoltságát ismeretközlésre és képességfejlesztésre – azaz szétbontását szakrendszerű és nem szakrendszerű órára, sokuk értelmezésében ez történik a nem szakrendszerű oktatásban –, holott véleményük szerint ismeret nélkül nincs képességfejlesztés.

A konkrét javaslatokat megfogalmazó pedagógusokra másoknál jellemzőbb, hogy terveznek kimeneti mérést, és az is, hogy mindkét értékelési módot – az osztályzást és a szöveges értékelést is – használják a diákok értékelésében. Gyakorlatiasabb gondolkodásuk tükröződik viselkedésükben is. Azok a pedagógusok is, akik jellemzően községi, többcélú kistérségi társulás irányítása alatt működő kisiskolában dolgozva valószínűleg nem teljesen alaptalanul kifogásolják, hogy nagy a nem szakrendszerű oktatás eszköz- és anyagigénye, nem megfelelőek a tárgyi feltételek, igyekeznek nagyon gyakorlatiasan állni a nem szakrendszerű oktatáshoz, ezért amikor intézményi és személyes célokban gondolkodnak, másoknál gyakrabban említenek fejlesztendő alapkészségeket, kompetenciákat (mint például matematikai, természettudományi, idegen nyelvi, digitális, esztétikai, szociális kompetenciák, a szövegértés, szövegalkotás, az önálló, hatékony tanulás, a logikus gondolkodás képessége, szókincs, helyesírás, figyelem, emlékezet, kommunikációs és problémamegoldó képességek), és a továbbképzések közül is azon vettek leginkább részt, amelyek kifejezetten az 5–6. évfolyamok nem szakrendszerű oktatására igyekeztek felkészíteni. Azoknak a főleg fővárosi kerületi fenntartás alatt működő, közepes nagyságú, többségében csak általános iskolai programmal működő iskolákban dolgozó pedagógusoknak a nem szakrendszerű óráira, akik a nem szakrendszerű oktatás kapcsán alapvetően az időhiányt említették, az átlagnál kevésbé jellemző, hogy hagyományos órát tartanának. Viszont az intézményi és személyes célok megfogalmazásakor hajlamosabbak általánosságokban gondolkodni és beszélni. Ők azok, akik az átlagnál gyakrabban említették, hogy csak azért vezették be a nem szakrendszerű oktatást, mert törvény kötelezte őket erre. Azok a pedagógusok, akik a gyerekekkel kapcsolatosan problémákat fogalmaztak meg, az intézményi célok között az átlagnál nagyobb arányban említették a felzárkóztatást, a Pedagógiai Programban pedig konkrét kompetenciákat.

Az elemzés során arra a kérdésre is kitérünk, jellemzően milyen iskolákban tanítanak a különböző pozitívumokat említő pedagógusok.

A pedagógusok valamivel több, mint egyharmada pozitívumként említette a nem szakrendszerű oktatás pozitívumaként a diákok szempontjait, például azt, hogy élvezik, szeretik a nem szakrendszerű órákat, mivel azokon játékosan, élményszerűen tanulhatnak, felszabadultan, stresszmentesen dolgozhatnak, sikerélményük van, ezért motiváltak, és ezért szépen is fejlődnek. Ezt a véleményt mindenféle iskolában körülbelül azonos arányban képviselik

a pedagógusok, nem határozható meg egy bizonyos iskolatípus, melyre jellemzőbb lenne, mint másokra – ezek között is ott van néhány olyan iskola, amely a kvalitatív vizsgálatban is részt vett.

A pedagógusok mintegy harmada említette az *egyéni bánásmódot* is, mint a nem szakrendszerű oktatás egyik legnagyobb pozitívumát. Ide sorolják a pedagógusok a gyenge képességű, esetleg hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztését, felzárkóztatását, általában a személyiségfejlesztést, az elérhető sikerélmények, egyéni képességek kibontakoztatását, a tehetséggondozást. A nem szakrendszerű oktatás e jellegét hangsúlyozó pedagógusok átlag feletti arányban kerülnek ki az 57–65 éves korcsoportba tartozó férfiak közül.

A pedagógusok 30%-a az *órák kedvezőbb megítélését* tartotta a nem szakrendszerű oktatás legnagyobb pozitívumának. Elismerően beszéltek a pedagógusok az órák kötetlenebbek, szabadabb légköréről, arról, hogy az órák érdekesebbek, a gyerekeket jobban aktiválja, hatékonyabb is az oktatás, és még a pedagógus is szabadabban megválaszthatja, mit csinál a gyerekekkel az órán. Nem mondható, hogy bizonyos iskolák pedagógusaira jellemzőbb ez a vélekedés, mint másokra. Átlagosan a pedagógusok mindenütt az említett arányban gondolkodnak így – ezek között az iskolák között is szerepelnek a kvalitatív iskolai vizsgálatban részt vevő iskolák.

A nem szakrendszerű oktatás fontos előnyeként említették a pedagógusok, hogy fejleszt a *szociális kompetenciákat*, például megtanulnak a gyerekek együtt dolgozni, egymásra figyelni, kooperálni, fejlődik az egymásrautaltságuk, toleranciájuk, fejlődnek emberi kapcsolataik.

Szintén a pedagógusok néhány százaléka említette, hogy *tetszik neki az egész rendszer*, egyetért a nem szakrendszerű oktatás eszmei céljaival, örül, hogy benne van a tantárgya, és egyet is ért vele. Azt ezt valló pedagógusok iskoláinak is van egy határozott karakterük. Az átlagnál jellemzőbb rájuk az olyan képzési program, amelyben az általános iskolai oktatás mellett alapfokú művészetoktatás, illetve óvodai és/vagy kollégiumi ellátás is működik. Igaz rájuk az is, hogy jellemzően olyan kisiskolák, amelyek viszont a korábban HEFOP-keretek közt kidolgozott kompetenciafejlesztő programcsomag követő iskolái is – és köztük van néhány, a kvalitatív vizsgálatba is részt vevő iskola, melyek azonban nem követő iskolák.

A nem szakrendszerű oktatásról való pozitív vélekedésük azoknak a pedagógusoknak befolyásolta leginkább az egyéb kérdésekben alkotott véleményét, akik a *nem szakrendszerű oktatás keretében tanított tartalmakat* említették. A leggyakrabban ebben a pedagóguscsoportban különböztek a nem szakrendszerű oktatás céljaira adott válaszok. A nem szakrendszerű oktatásban jelen lévő fejlesztési tartalmak iránti nagyobb érdeklődésük magyarázza, az *átlagnál* miért *jellemzőbb* rájuk, hogy a nem szakrendszerű oktatás lehetséges intézményi céljai közül előszeretettel említik a kompetenciafejlesztést, az alapkészségek fejlesztésének szükségességét. Saját céljaik között az átlagnál nagyobb arányban említették a tanulás tanulását, a diákok számára tanulási stratégia kialakítását, az önálló, hatékony tanulás képességének fejlesztését.

Azoknál a pedagógusoknál, akik azt tartották a nem szakrendszerű oktatás legnagyobb előnyének, hogy *van végre idő a gyakorlásra*, van lehetőségük a gyerekekkel elmélyülni egy-egy tananyagban, szintén érthető, miért bizonyos célok, feladatok iránt mutattak az átlagnál nagyobb érdeklődést. Nem véletlen, hogy az átlagnál jobban preferálták a gyakorlatiasabb, a gyakorlatban jobban használható tudás átadását, és ezzel az oktatás hatékonyságának növelését. Valószínűleg a gyakorlatiasabb gondolkodásuk, a tanítanivalók gyakorlatiasabb megközelítése miatt kevésbé fogékonyak az általánosságokban való gondolkodásra. Ez abból látható, hogy nem jellemző rájuk, hogy csak általánosságban beszéljenek alapkészségekről, kompetenciákról, azok fejlesztéséről, és az viszont igen, hogy iskolájuk helyi tantervében a nem szakrendszerű oktatás kapcsán konkrét műveltségterületeket, tantárgyakat, témaköröket nevezzenek meg.

Azon pedagógusok számára, akik a gyerekek *szemszögéből* hangsúlyozták a nem szakrendszerű oktatás előnyeit, iskolájuk Pedagógiai Programjában az átlagnál nagyobb hangsúlyt kapott a kompetenciafejlesztés, a képességek, alapkészségek fejlesztése, mivel a gyerekek befogadásának megváltozásával ezekre is nagyobb lehetőségek nyíltak.

Azok a pedagógusok pedig, akik szerint a nem szakrendszerű oktatásnak köszönhetően *fejldnek a gyerekek szociális kompetenciái* – alapvetően a feladatok „kikényszerítette” közös munka miatt –, az átlagnál gyakrabban említették az értékelés fontosságát. Érthető, hiszen valahogy mérhetővé is akarták tenni a változásokat.

A kérdőívben említett *tanulásszervezési eljárások* közül a kooperatív csoportmunka használata osztotta meg leginkább a nem szakrendszerű oktatásban más és más pozitívumot látó pedagógusokat. Az *egyéni bánásmód* alkalmazásának lehetőségét és fontosságát hangsúlyozó pedagógusok – annak ellenére, hogy az egyéni fejlesztéssel azonosulni látszanak – az átlagnál alacsonyabb arányban használnak nem szakrendszerű óráikon kooperatív csoportmunkát. Valószínűleg nem úgy tekintenek erre a módszerre, mint az egyéni fejlesztés egy lehetséges eszközére. Velük ellentétben, a *szociális kompetenciák* nem szakrendszerű órákon való *fejleszthetőségét* hangsúlyozó, illetve a nem szakrendszerű oktatással *egyetértő* pedagógusok nem szakrendszerű óráin az átlagnál nagyobb százalékban fordul elő kooperatív csoportmunka – legalábbis állításuk szerint. Ez még logikus is lenne, egyrészt a szociális kompetenciák középpontba helyezése, másrészt az egyetértés miatt.

A kérdőívben különböző *tevékenységformákat* is felsoroltunk, és azt kértük a válaszadóktól, hogy mondják meg, milyen mértékben jellemzőek ezek a tevékenységformák a nem szakrendszerű oktatásra. A *szociális kompetenciák* fejlesztését említő pedagógusoknál a tanulás-módszertan tanítása kerül előtérbe. A *módszertani megoldásokat* említő pedagógusok pedig az egyéni fejlesztést emelik ki. Érdeemes még megemlítenünk azokat a pedagógusokat, akik – állításuk szerint – teljesen egyetértenek a nem szakrendszerű oktatással.

Van két olyan véleménycsoport, akikre az átlagnál jellemzőbb, hogy nem szakrendszerű óráikon kevésbé fordul elő a már tanult anyagok gyakorlása. Ezek egyrészt a *gyerekek szempontjait előtérbe helyező* pedagógusok, másrészt a *tanítási tartalmakat* hangsúlyozó tanárok. Említésre méltó, hogy azok a pedagógusok, akik a nem szakrendszerű oktatás előnyeként *említették, hogy több idő van a gyakorlásra, nem említették az átlagnál gyakrabban, hogy a nem*

szakrendszerű órákon gyakorolnák a már tanult anyagot. Ugyanolyan mértékben említik és nem említik, mint más kollégáik. Másoknál jellemzőbb viszont rájuk, hogy kevésbé szeretnek differenciáltan tanítani. A gyerekekkel való *jobb bánásmódot* előtérbe helyező pedagógusok nem szakrendszerű óráira az átlagnál kevésbé jellemző, hogy komplex órát tartanának.<sup>41</sup>

A kérdőívben említett oktatásszervezési eljárások közül a projektszerű oktatást azok a pedagógusok említették az átlagnál gyakrabban, akik a nem szakrendszerű oktatás pozitívumait a gyerekek szempontjából gondolták végig és sorakoztatták fel. Az erdei iskolát pedig azok, akik a nem szakrendszerű oktatást a benne megvalósítható tanítási tartalmak miatt látják pozitívnak. Valószínűleg az erdei iskola is ezért bír számukra kiemelkedő fontossággal.

Részletesen megvizsgáltuk azt a kérdést is, vajon a pedagógusok *értékelési gyakorlata* változik-e aszerint, hogy a nem szakrendszerű oktatás milyen pozitívumait említik. Eredményeink szerint csak egy véleménycsoport esetében tapasztalhatunk szignifikáns eltéréseket, mégpedig a *gyerekekkel való jobb bánásmód* lehetőségét említő pedagógusok esetében, akik az átlagnál gyakrabban értékelik a diákokat olyan módon, ami a kérdőív előre megadott válaszlehetőségei között nem szerepelt. Ez alapvetően kétfajta értékelést jelent: szóbeli értékelést, vagy osztályzat és szóbeli értékelés együtt.

## A pozitív és negatív válaszok kapcsolata

Megvizsgáltuk, hogy az egyes válaszok milyen másik választ „vonzanak” leginkább. A következő pozitív és negatív vélemények kapcsolódtak össze:

1. A nem szakrendszerű oktatást a benne megjelenő tanítási tartalmak miatt pozitívan említő pedagógusokra az átlagnál jellemzőbb, hogy a problémák között elsősorban javítandó ötleteket soroltak fel.
2. Az egyéni bánásmód lehetőségét pozitívként említő pedagógusok az átlagnál gyakrabban hivatkoztak az időhiányra, arra, hogy túl sok a tananyag, sőt, a nem szakrendszerű oktatással el is vettek időt a törzsanyagtól.
3. A nem szakrendszerű oktatás céljaival, eszmerendszerével egyetértő pedagógusok közül mindenki felvet egyben koncepcionális kérdéseket.
4. A nem szakrendszerű órák hangulatát, inspiráló jellegét elismerő pedagógusok az átlagnál gyakrabban tettek a gyerekekre olyan kijelentéseket, melyek a gyengébb képességekre, általában a képességek erős szórására vonatkoztak.
5. A nem szakrendszerű oktatás gyerekek szempontjából meglévő előnyeit hangsúlyozó pedagógusok több mint fele egyben az átlagnál gyakrabban hivatkozott problémaként arra, hogy a nem szakrendszerű oktatás nagyon sok felkészülést, sok munkát igényel, mivel nem állnak rendelkezésükre a megfelelő segédanyagok, tankönyvek, ezért meguknak kell sok mindent előállítaniuk.

<sup>41</sup> Komplex órán azt értjük, amikor a pedagógus egy témát komplex módon kíván megtanítani, például a természetismeretben (pl. a világ kialakulása, vagy az anyag alkotói), vagy az irodalomban. Egységként fogva fel kívánja átadni az anyagot (belehelyezve „környezetébe” és kitérve más dolgokkal való összefüggéseire).

## ÖSSZEZÉS

Az eredmények alapján elmondható: az intézmények többsége a törvényi előírásoknak megfelelően vezette be a nem szakrendszerű oktatást. Igaz ez a nem szakrendszerű oktatásra fordított időkeret kialakítására, a tantárgyi szervezetre éppúgy, mint a nem szakrendszerű oktatásnak az iskolai dokumentumokban való megjelenítésére. A nem szakrendszerű oktatás céljainak, feladatainak megfogalmazásakor a kapott válaszok jelentős része az általánosságok szintjén mozgott, de bőven születtek olyan válaszok is, melyek differenciáltabb szemléletről, valamint arról árulkodtak, hogy iskoláinkban sok olyan vezető és pedagógus van, aki tényleges lehetőségeket lát a nem szakrendszerű oktatásban a képességek, alapkészségek, kompetenciák fejlesztésére, a gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására – vagy éppen a tehetséggondozásra –, illetve az oktatást hatékonyabbá tevő módszertani megoldások elsajátítására és használatára. A személyes célok megfogalmazásakor válaszadóink többsége lényegesen több konkrét célt, tevékenységet, módszert nevezett meg, mint amikor a nem szakrendszerű oktatással kapcsolatos intézményi célokról érdeklődtünk. Az iskolai dokumentumoknak a nem szakrendszerű oktatás igényei szerinti átdolgozásában – bár az intézmények többsége már meglévő kerettanterveket adaptált, vagy dolgozott át a helyi igényeknek megfelelően – a kért pedagógusok jelentős aránya részt vett ugyan, de nem akkora arányban, mint amekkora részvétel érintettségük okán lehetett vagy elvárható lett volna.

A személyi ellátottságot tekintve is megfelelnek az iskolák a törvényi előírásoknak. Átlagosan 15% azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik még nem rendelkeznek a nem szakrendszerű oktatásban való részvételhez szükséges 120 órás továbbképzéssel. Számukra a törvényalkotó engedélyezte, amennyiben 2004. szeptember 1-ig legalább 5 éves szakmai gyakorlatot szereztek az 1–4. évfolyam oktatásában, hogy 2013. augusztus 31-ig teljesítsék továbbképzési kötelezettségüket. Mind a tanító, mind a tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok jelentős arányban elvégezték a szükséges 120 órás továbbképzést. A továbbképzések megítélése alapvetően pozitív volt a pedagógusok között, de válaszaikból világosan kiderült az is, mitől tartanak jónak, hasznosnak vagy éppen mindennapi munkájukban használhatatlannak egy továbbképzést. Az elméleti ismeretekre szorító továbbképzésekkel volt a legtöbb problémájuk. Azt a továbbképzést értékelik, ahol tényleges gyakorlati ismereteket szerezhetnek, a gyakorlatban láthatnak működni módszereket, s ahol megfelelő felkészültségű előadó várja őket. Egy kérdőíves felvételtől nagyon kevés tudható meg a továbbképzések konkrét tartalmáról, ezért egy ilyen jellegű kutatást – a jövőben – célszerű lenne összekötni az adott témára vonatkozó továbbképzések tematikájának, tartalmának kutatásával is.

A nem szakrendszerű oktatás megszervezését az iskolák többségében elsősorban a törvényi előírásoknak való megfelelés igénye, és nem a tartalmi megújulás vágya vezérelte. A NEFMI ajánlásában lévő tantárgyakat vonták be a nem szakrendszerű oktatásba, döntően azoknak az alapkészségeknek, kompetenciáknak a fejlesztésében gondolkodtak, melyek ebben az ajánlásban szerepeltek, és még a csoportbontás abban szereplő alapelvét (ké-

pessegek szerinti „szintezés”) is követték. Leggyakrabban a tanórákba építették be a nem szakrendszerű oktatást – ez a megoldás tartalmától függően összhangban lehet a törvényalkotói szándékokkal, vagy éppen azzal ellentétes –, s továbbra is legelterjedtebb oktatásszervezési eljárás a hagyományos óra, melynek legjellemzőbb sajátja a frontális órátartás (frontális magyarázat, illetve osztálymunka), a frontális osztálymunka keretébe illeszkedő önálló egyéni munka, az olyan csoportmunka, melyben minden csoport ugyanazt a feladatot végzi, valamint a páros munka, amely leginkább egymás munkájának ellenőrzését jelenti. A tanórákon vannak azért már kísérletek más tanítási módszerek – mint például differenciált csoportmunka, vagy a kooperatív technikák – alkalmazására is, de ezek még semmiképpen nem mondhatóak bevett módszereknek, és eredményes használatuk nagyban függ a pedagógus egyéni szándékaitól, képességeitől, szakmai felkészültségétől. A szakrendszerű és a nem szakrendszerű oktatásban gyakori volt az a tantárgyon belüli tartalmi felosztás, melynek értelmében a szakrendszerű órákon került sor a lexikai ismereteket átadására, az új anyag megtanítására, míg a nem szakrendszerű órán történt a gyakorlás. A kvalitatív kutatás keretében meglátogatott órák többsége is gyakorlóóra volt.

Többségükben van bemeneti mérés – leginkább az Országos kompetenciamérést tekintik annak –, és terveznek is kimeneti mérést a 6. évfolyam után a nem szakrendszerű oktatás eredményeinek mérésére, amely leginkább valamilyen kompetencia- vagy tantárgyi tudásmérés lenne. Fel is használják a bemeneti mérés eredményeit például az egyéni fejlesztési tervek kidolgozásához – a megkérdezett pedagógusok 35%-a készít ilyen terveket –, a fejlesztendő kompetenciaterületek meghatározásához, a csoportalakításhoz vagy akár a tehetséggondozáshoz. De abba, hogy a diagnosztikus értékelés eredményeinek feldolgozása pontosan hogyan történik, a nem szakrendszerű oktatás programja mennyiben illeszkedik az értékelés eredményeihez, hogyan készülnek a fejlesztési tervek a felzárkóztatandó tanulók részére – egy ilyen kutatás nem láthat bele. Ahhoz egy egészen más típusú, teammunkára épülő kutatásra lenne szükség. Eredményeink szerint a *fenntartók nem nagyon jeleskednek* a mérések lefolytatásában, pedig ezzel fontos eszközt engednek ki a kezükből.

A kérdőívekben és az interjúkban is sokszor panaszkodtak a pedagógusok arra, mennyire nem voltak felkészülve a nem szakrendszerű oktatás bevezetésére, és bár voltak olyan személyek, intézmények, amelyekhez segítségért fordulhattak (leginkább az iskola vezetése), nagyon megterhelte őket ez az új feladat. Válaszaikban az volt az igazán elgondolkodtató, hogy kikhez *nem* fordulhattak segítségért. *Legkevésbé az iskola fenntartójához, valamint egyéb tanácsadó szervezetekhez, holott pontosan ezektől a szervezetektől lenne elvárható, hogy megfelelő szakmai támogatást nyújtsanak az iskoláknak.* Nagyon elgondolkodtató az is, hogy a nem szakrendszerű oktatásban *más iskolákban dolgozó pedagógus kollégákhoz többen fordulnának segítségért, mint saját iskolájukban a nem szakrendszerű oktatás irányításával megbízott szakmai munkaközösséghez, vagy az azzal megbízott személyhez.* Mintha nem lenne elegendő bizalom egymás iránt.

A kutatásból világosan kiderült, mennyire meghatározó egy iskola életében az, hogy *milyen fejlettségű térségben, milyen településen, milyen fenntartó irányítása alatt működik, és milyen képzési programot valósít meg.* Nagyon eltérőek az iskolák információkhoz, megfelelő

továbbképzésekhez, taneszközökhöz, az oktatás hatékonyságát segítő tanulásszervezési megoldásokhoz – például csoportbontáshoz – való hozzájutásának lehetőségei aszerint, hogy kistelepülések, vagy (kis- és nagy)városi települések jobban finanszírozható, a lehetőségeket jobban ismerő és azokkal élni is jobban tudó iskoláiról van-e szó. Meghatározó a képzési szerkezet is, hiszen ma már az iskolák jelentős hányada olyan intézmény – vagy olyan intézmény része –, ahol többféle képzéssel is foglalkoznak. A különböző tanulásszervezési, tanítási módszerek használata, az iskolákat jellemző módszertani kultúra szempontjából meghatározó az a társadalmi közeg, amelyben az iskoláknak működniük kell. Más pedagóguskutatásokhoz hasonlóan ebben a kutatásban is érzékeltük azt az összefüggést, hogy minél több hátrányos helyzetű gyerek van egy iskolában, az iskolák annál fogékonyabban például a kompetenciafejlesztés, illetve az óraszervezés újszerű módszertani megoldásai – mint például csoportmunka, kooperatív technikák – által kínált lehetőségekre.

Nagyon gazdag az a szempontrendszer, amellyel az intézményvezetők és a pedagógusok közelítenek az oktatáspolitikai törekvésekhez, az oktatáspolitikai szándékok megvalósításának lehetőségeihez, az akadályokhoz és nehézségekhez, illetve magához a nem szakrendszerű oktatáshoz, a mögötte álló „filozófiához”, koncepcionális megfontolásokhoz, valamint a lehetséges hátrányaihoz és a már e rövid idő alatt is megtapasztalt előnyeihez. A nem szakrendszerű oktatás bevezetésével és megvalósításával kapcsolatos véleményük sok olyan szempontot tartalmaz (pl. a nem szakrendszerű órákra biztosított plusz órakeret, a csoportbontás, vagy a tananyagcsökkentés kérdése), amelyek az oktatáspolitikai irányítói, szereplői számára is megfontolandóak lehetnek. Hasonlóképpen nagyon tanulságosak azok a vélemények, melyek a nem szakrendszerű oktatás előnyeit és hátrányait taglalják. Legnagyobb hátrányának a kötelező tananyagra jutó tanítási idő csökkenését tartják, ami nem jár együtt sem a tananyag csökkenésével, sem a kerettantervi, sem a középiskolai felvételi követelmények módosulásával. Legnagyobb előnyének pedig a megváltozott órai hangulatot, a gyerekek oldottságát, a velük való személyesebb kapcsolat kialakíthatóságát, a gyerekek játékosabb, élményszerűbb, motiválóbb, stresszmentesebb tanulását tartják, ami a tanár számára is rejteget előnyöket: lehetőséget ad számára, hogy komplexebb módon álljon a tananyaghoz, hogy improvizáljon, hogy sokkal felszabadultabban, a diákok igényeire jobban figyelve irányítsa az órákat – ami visszahat magának a tanulási folyamatnak a hatékonyságára és eredményességére is.

A kutatás befejezését követően, 2010 nyarán került sor a közoktatási törvény olyan módosítására, amely érintette a nem szakrendszerű oktatás megvalósítását is az alábbiak szerint.

2010. évi LXXI. törvény

1. § A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény (a továbbiakban: Kt.) 8. §-ának (3)bekezdése helyébe a következő rendelkezés lép:



„3– Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza az első évfolyamon kezdődik, és a nyolcadik évfolyam végéig tart. Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza négy részre tagolódik, melyek a következők:

- a– az első évfolyamon kezdődő és a második évfolyam végéig tartó bevezető,
- b– a harmadik évfolyamon kezdődő és a negyedik évfolyam végéig tartó kezdő,
- c– az ötödik évfolyamon kezdődő és a hatodik évfolyam végéig tartó alapozó,
- d– a hetedik évfolyamon kezdődő és a nyolcadik évfolyam végéig tartó fejlesztő

szakasz. A bevezető és a kezdő szakaszban nem szakrendszerű oktatás folyik. A helyi tantervben meghatározottak szerint az alapozó szakasz kötelező és nem kötelező tanórai foglalkozása időkeretének legfeljebb ötven százalékában nem szakrendszerű oktatás is *folyhat*, az alapozó szakasz fennmaradó időkeretében és a fejlesztő szakaszban szakrendszerű oktatás folyik.”

A módosítás lényege: az 5. és 6. évfolyamon történő nem szakrendszerű oktatás kötelező jellegének megszüntetése. (A szerk.)

## IRODALOM

A 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról

A 2003. évi LXI. törvény indokolása a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

A 2005. évi CXLVII. törvény indokolása a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

A 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról VI. rész a NAT és a helyi szintű szabályozás. Közös szabályok. A nem szakrendszerű oktatás.

Módszertani ajánlás a nem szakrendszerű oktatás megszervezéséhez az 5–6. évfolyamon <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=229398&ctag=articlelist&iid=1>

A nem szakrendszerű oktatás kerettanterve

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=723&articleID=231351&ctag=articlelist&iid=1>

A nem szakrendszerű oktatás bevezetése

[http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/jogyak\\_090323\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/jogyak_090323_05.pdf)

Országos jelentés: A nem szakrendszerű oktatás előkészítésének és megszervezésének szakmai ellenőrzése [http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nsz\\_jelentes\\_090914.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nsz_jelentes_090914.pdf)

Egy újabb trójai faló. Új Pedagógiai Szemle, 2009. 7. sz. 110–119. p.

SZABÓ LAJOS: A nem szakrendszerű oktatás kiterjesztésével kapcsolatos időszerű feladatok

JUHÁSZ JÓZSEF: Szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás