

**Differenciált Fejlesztés Heterogén
Tanulócsoportokban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia
a Komplex Alapprogramban**

Szerzők:

Imre Nóra, Kállai Gabriella, Nagy Róbert, Révész László, Török Balázs

Lektor:

Hidas Zoltán

2020

Tartalom

1	Bevezetés	3
2	DFHT tanítási-tanulási stratégia beépülése a délelőtti időszékbe	5
2.1	Intézményvezetői vélemények, nézetek a DFHT tanítási-tanulási stratégiáról.....	5
2.1.1	Az új pedagógiai módszertan megvalósításának feltételei	9
2.1.2	A DFHT tanulási-tanítási stratégia hasznosulása	15
2.2	Pedagógus vélemények, nézetek az új pedagógiai módszertanról	20
2.2.1	A különböző tanulásszervezési módszerek alkalmazása a tanórai munkában.....	22
2.2.2	Pedagógus tapasztalatok a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazásáról.....	28
2.3	A tanulók véleményei az újfajta csoportmunkáról	31
2.4	Szülői vélemények, nézetek az újfajta csoportmunkáról (DFHT)	33
3	Melléklet	41

Jelen dokumentum „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) – „Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati program keretében készült. Készítette: Eszterházy Károly Egyetem - Komplex Alapprogram - Mérés, Értékelés, Minőségügy Munkacsoport. A munkacsoport folyamatos tájékoztatást nyújt a projekt eredményeiről és előrehaladásáról. További dokumentumok, jelentések elérhetők a <https://komplexalapprogram.hu/> „EREDMÉNYEK” menüpont alatt. Észrevételeiket, érdeklődésüket tisztelettel fogadjuk a torok.balazs.gyozo@uni-eszterhazy.hu címen.

1 Bevezetés

A Komplex Alapprogram Konceptiója szerint a Komplex Alapprogram olyan nevelési-oktatási program, mely figyelembe veszi a tanulók eltérő képességeit, előzetes tudását és ismereteit. A tanítás-tanulás folyamatában „a pedagógus célja, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a másokkal egyenrangú munkavégzésre, tudatosítja, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok sikeres megoldására” (K. Nagy és mások. 2018: 41). A Komplex Alapprogram szerint szervezett órákon az ismereteket, képességeket, attitűdöket magukban foglaló kompetenciák fejlesztése, és az egész életen át használható transzverzális készségek fejlesztése a cél. A tanítás-tanulás folyamatához kapcsolódóan jelentős szerepe van a facilitáló, segítő, az önálló tanulói tevékenységeket támogató, valamint a csoportban végzett munkához a feltételeket biztosító, szervező pedagógusszerep érvényre juttatásának (K. Nagy és mások. 2018: 40).

A Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia olyan oktatási módszer, melynek alkalmazása során a tanuló aktivitásán, innovatív gondolkodásán, együttműködési készségén van a hangsúly. „A DFHT a tanulást olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével egyéni módon értelmezi az új ismeretet. A tanulási folyamat lényegi elemének a gyerekek közti interakción alapuló tudásépítést, tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait.” (K. Nagy 2018: 18). Ennek az újfajta módszertannak alapvető célja az előzetes tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport tanulási folyamatainak megszervezése, a státuszkülönbségek kezelése.

„A DFHT-ban megvalósuló, adaptív, speciális kooperatív munkaszervezésen alapuló, ugyanakkor a személyre szabott fejlesztést támogató *Komplex Instrukciós Program (KIP)*, mely a hazai szakmai közvéleményben széleskörben ismert, az osztálytermi folyamatokra fókuszál.” (K. Nagy és mások. 2018: 44). „A KIP az együttműködő tanulás olyan modellje, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. A KIP a személyre szabott, az egyéni erősséget felszínre hozó feladatokon keresztül próbálja a tanulók státuszát emelni úgy, hogy a tanulónak hosszútávra szóló sikerélménye legyen, motiválttá váljon, és a teljesítménye megfelelően mind a saját, mind a szülő, mind a pedagógus elvárásainak” (K. Nagy és mások. 2018: 45). A KIP-es tanóra során egy speciális csoportmunka valósul meg, ahol a pedagógus irányító szerepét átadja a tanulási folyamatban aktív tanulónak. „Cohen és Lotan (2014) szerint a gyerekek másként viselkednek egy olyan szituációban, ahol a pedagógus irányító szerepet tölt be, mint egy olyan helyzetben, ahol jelen van, de irányító szerepét átadja” (K. Nagy 2018: 32).

A DFHT-jelentés célja

A DFHT tanítási-tanulási stratégiáról szóló jelentés elsődleges célja az, hogy átfogó képet adjon a Komplex Alapprogramot bevezetett intézmények különböző szereplőinek – intézményvezetők, pedagógusok, szülők – nézeteiről, tapasztalatairól az új pedagógiai módszertan bevezetésével kapcsolatban. A „Jelentés” részletesen bemutatja az iskolavezetők és a pedagógusok véleményét, megítélését a DFHT módszertan előnyeiről, hasznosságáról. Beszámolunk a bevezetéssel járó nehézségekről, de azokról a pozitív tapasztalatokról is, melyek újabb motivációt jelenthetnek az

érintettek számára. Külön célcsoportként megjelenítjük a szülők nézeteit, véleményét az „újfajta csoportmunkával” kapcsolatban.

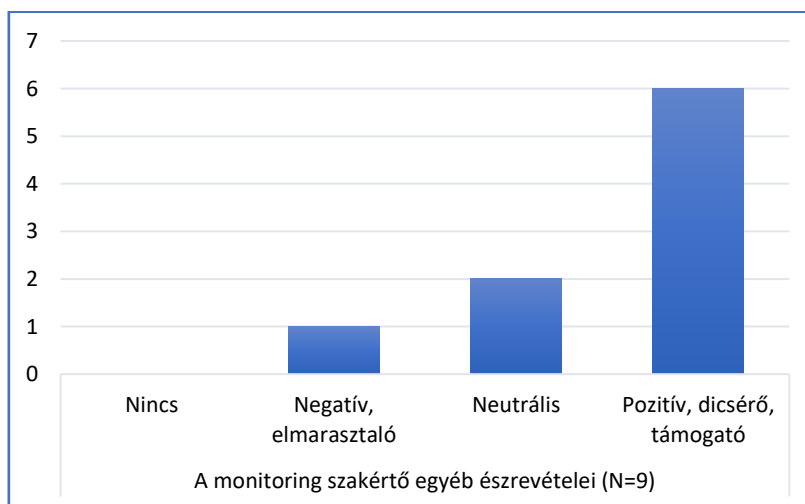
A DFHT jelentés adatforrásai

A DFHT tanítási-tanulási stratégia a Komplex Alapprogram egyik legfontosabb eleme, mely alapvetően egy új pedagógiai módszertani kultúrát igyekszik megvalósítani a programban részt vevő intézményekben. A kipróbálási szakaszban (2018/19-es tanév) többféle célcsoportra irányuló kérdőíves adatfelvételek lehetőséget adtak arra, hogy képet kapjunk az igazgatók (N=53), a pedagógusok (N=438) és a szülők (N=1217) nézeteiről, véleményéről a DFHT módszertannal kapcsolatban. Az intézményvezetői- és a pedagógus online kérdőíves lekérdezés mellett egyéni- és fókuszcsoportos interjúk is készültek a vizsgált időszakban (2018/19). A jelentésben megjelenítjük az Oktatási Hivatal által készített jegyzőkönyveket – évközi tanulói fókuszcsoportos interjúk (N= 38).

Mérőeszközök: Intézményvezetői interjúk (KAP - MÉM 2018b; KAP - MÉM 2019a), Pedagógus interjúk (KAP - MÉM 2019e), Évközi szülői fókuszcsoportos interjú (N=33) (KAP - MÉM 2019i)

Felhasználásra kerültek továbbá az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek, melyeknek kvalitatív adatait a Mérés, Értékelés Munkacsoport lekódolta. Ezek alapján például az is látszik, hogy az Oktatási Hivatal szakértői óralátogatásai a Komplex Alapprogram szaktanácsadói gyakorlatához hasonlóan alapvetően támogató környezetet biztosított a Komplex Alapprogram tanórai megvalósításához.

1. diagram A monitoring szakértő észrevételei az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek alapján



Forrás: (Gyurkó, Rákóczi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2019b; Hamar, Mózes 2019a; Hodossy, Kézy 2019h; Hodossy, Kézy 2019g; Hodossy, Kézy 2019f; Rákóczi, Sárközi 2019; Szőke-Milinte, Kézy 2019a; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a)

2 DFHT tanítási-tanulási stratégia beépülése a délelőtti időszávba

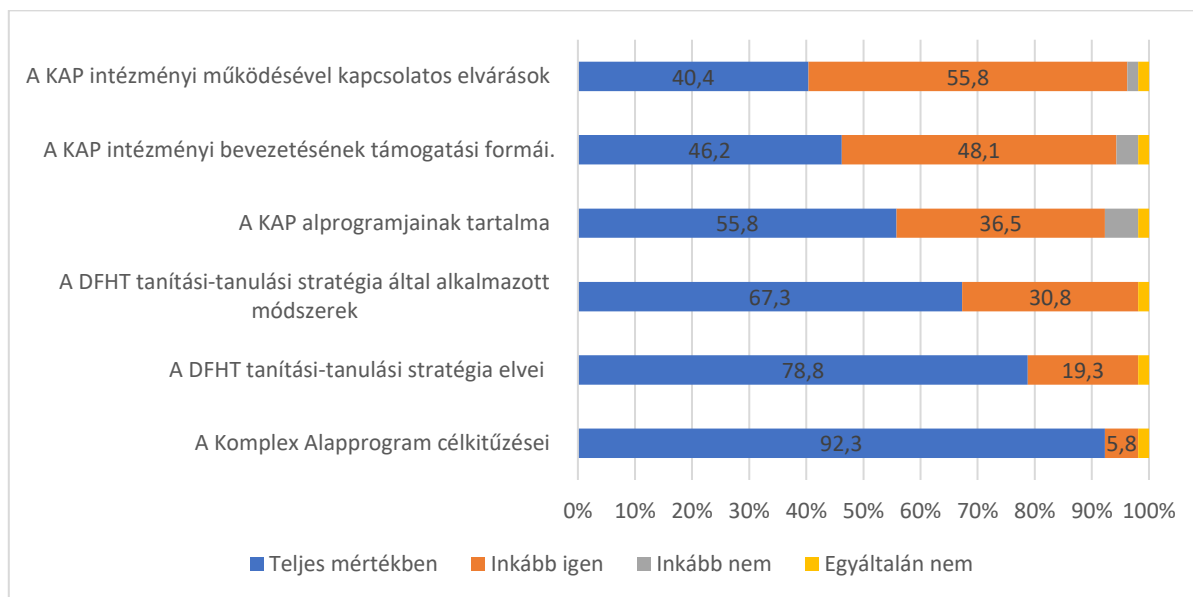
A Komplex Alapprogram célrendszere szerint az Alapprogram középpontjában a DFHT tanítási-tanulási stratégia áll. A Komplex Alapprogram Konceptiója szerint: „A DFHT három fő területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban. 1. A tanórák összességét érintően a DFHT az öndifferenciálás és a személyre szabott fejlesztés segítője, amelyben az ismert tanulásszervezési technikák mellett megjelenik a Komplex Instrukciós Program (KIP). A pedagógusoknak módjában áll a kötelező tanítási órák során alkalmazni a DFHT módszereit, kiegészítve a korábbi módszertani gyakorlatukat. Ennek aránya a kötelező közismereti órák esetében 20%. 2. A tanulásszervezés folyamatában körülbelül a tananyagtartalom minimum egyharmada (30%) az alprogramokkal összekötve valósul meg. Az egyharmados arány valamennyi közismereti tárgy esetében érvényesül, elsősorban a kereszttantervi tartalmakra alapozva. Más megfogalmazásban ez azt jelenti, hogy a kötelező közismereti órák során a pedagógusok a DFHT alkalmazása mellett megteremtik az alprogrami kapcsolódásokat, és azok tartalmait, eljárásait beemelik az óraszervezésbe. 3. A délutáni időszakban a DFHT az önálló alprogrami foglalkozások keretein belül valósulhat meg. E foglalkozások a kötelező tanórák utáni időszakban (jellemzően délután) segítik a korábban megszerzett tudás mélyítését, alkalmazását, de támogatja a képességfejlődését is.” (K. Nagy és mások. 2018: 38–39)

2.1 Intézményvezetői vélemények, nézetek a DFHT tanítási-tanulási stratégiáról

DFHT tanítási-tanulási stratégia bevezetése az iskolákban

Az évzáró intézményvezetői kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük a KAP programban részt vevő intézmények vezetőit arról, hogy mennyire voltak egyértelműek és világosak a Komplex Alapprogram bevezetésével kapcsolatos célkitűzések. Az igazgatói válaszok szerint a KAP program céljai szinte minden megkérdezettnek teljesen mértékben érthetőek voltak. A DFHT tanítási-tanulási stratégia elveiről is közel 80%-uk így gondolkodott. Némileg alacsonyabb arány (67,3%) figyelhető meg a DFHT tanítási-tanulási stratégia által alkalmazott módszerek esetében, de még így a túlnyomó többség (98,1%) szerint egyértelműek voltak ezek. Ennél kisebb arányban volt kézenfekvők az alprogramok tartalmi elemei vagy az intézményi bevezetés támogatási formái (2. diagram).

2. diagram Mennyire világosak, egyértelműek Önnek az alábbiak? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)



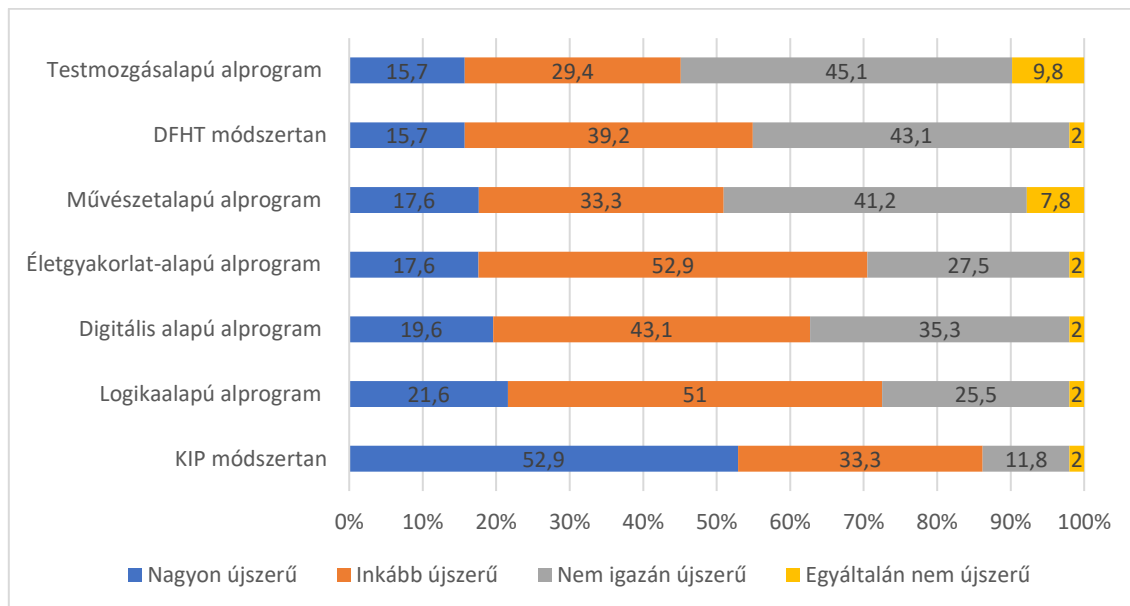
Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

Tapasztalataink szerint a Komplex Alapprogram, s azon belül is az egyes programelemek fogadtatása igen változó képet mutat az intézményekben. Ezt sok minden befolyásolja, így függhet a programba való belépés körülményeitől, a vezetői nézetektől és attitűdöktől, a pedagógusok hozzáállásától, nyitottságától stb. Emellett meghatározó lehet az iskolában már jól működő korábbi oktatási formák, programok (pl. Lépésről lépésre, Kompetencia alapú oktatás) során szerzett előzetes tapasztalatok és iskolai hagyományok léte vagy nemléte. A kérdőíves adatfelvétel adatai azt mutatják, hogy az intézmények 37,7%-ban van olyan pedagógiai program, mely az adatfelvétel időpontjában is hatással van az iskola működésére. A válaszadó 53 igazgató közül három jelezte a „Lépésről lépésre” program megvalósulását, s a nyitott kérdésre adott válaszok szerint több iskolában működik a Kompetenciaalapú oktatás.

Ezzel összefüggésben érdeklődtünk arról is, hogy a KAP egyes programelemei milyen újdonságot jelentettek iskolájuk számára. A 3. diagram jól mutatja, hogy a legnagyobb újdonságot a KIP módszer bevezetése, elsajátítása jelentette, melyet az alprogramok közül a Logikaalapú – és a Digitális alapú alprogram követ. Az újszerűség ebben az esetben jelenthet pozitív viszonyulást, egyfajta igényt is az új módszerekre, ismeretekre, melyek eddig még nem voltak jelen az iskolákban. De ezzel párhuzamosan jelenthet idegenkedést is, egy már bejáratott, ismert, már rutinszerűen használt (és hasznosnak, sikeresnek tartott) módszer helyett egy újnak az elsajátítását, mely minden esetben többletenergia-befektetéssel jár. Adataink alapján a Testmozgásalapú alprogram kivételével az összes programelem az igazgatók többsége szerint újdonságot jelentett az iskolájukban. Az általunk vizsgált kétféle módszertan (DFHT, KIP) azonban igen eltérő megítélés alá esik újdonság szempontjából. Míg a KIP módszertant az iskolavezetők 86,2%-a jelezte újszerűnek, addig a DFHT módszertanról csak 54,9%-uk nyilatkozott ugyanígy. Ez megközelítőleg meg is felel várakozásainknak, mivel a DFHT módszertan mögött lévő kooperatív módszerek, csoportmunkák az elmúlt években, évtizedekben – az alapképzésbe való beépülés mellett a továbbképzéseknek is köszönhetően – széles körben

elterjedtek. Összességében azonban az látható, hogy az intézmények közel felénél jelent ez még így is újat a pedagógusok (vagy azok egy része) számára.

3. diagram A Komplex Alapprogram egyes elemei milyen mértékben jelentenek újdonságot az Ön iskolájában? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)



Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

Az intézményvezetőkkel készített bemeneti interjúk általánosságban inkább pozitív vezetői megítélést mutatnak mind a KIP, mind a DFHT vonatkozásában, ugyanakkor az igazgatók kisebbik része semleges vagy tartózkodással nyilatkozott róla (a vezetői vélemények megoszlása az interjúk alapján: 66% pozitív, 33% semleges/tartózkodó), de elutasító vezetővel nem találkoztunk. A semleges vagy tartózkodó vélemények azt mutatják, hogy egyfelől az újonnan bevezetésre kerülő módszer, a DFHT a vezetők olvasatában csak egy lehetséges megoldás több másik közül, tehát nem az egyetlen és üdvöztető pedagógiai módszer a cél elérésére (ahogyan a KAP mellett vannak más programok, projektek is, néhány iskolában a KAP-pal párhuzamosan is zajlott ilyen). Másfelől a módszerrel kapcsolatos információk, mérések alapján arra a következtetésre jutott néhány igazgató (szakértőként is tevékenykedve), hogy míg a szociális készségek fejlődése, státuszkezelés terén a módszer kétségkívül hatékony és hasznos, pozitív változásokat idéz elő, a tanulói tudás növekedésére vonatkozó adat hiánya nem támasztja alá (igaz, nem is cáfolja) a módszer tanulási eredményességre vonatkozó hatását.

Az interjúkból egyértelműen kitűnik, hogy a Hejőkeresztúri Modell, vagyis a K. Nagy Emese nevével fémjelzett Komplex Instrukciós Program egyáltalán nem volt ismeretlen az intézményvezetők előtt, olyan intézményvezetővel nem találkoztunk, aki egyáltalán nem hallott még róla, és többen tervezték is a módszerrel való megismerkedést. E szempontból az intézmények három részre oszthatók:

- már ismerte és alkalmazta is a KIP-et (1 intézmény);
- ismerte a KIP-et, még nem alkalmazta, de tervezte (az intézmények 30%-a);
- bár hallott róla, nem ismerte a KIP-et részletesen (az intézmények 70%-a).

Az intézmények vezetői közül többen beszámoltak arról, hogy bár a KIP-et nem alkalmazták, az elmúlt években-évtizedekben olyan programokban, projektekben vettek részt (akár fejlesztőként, akár kipróbálóként, akár használóként), ami hasonló módszertani megújulást eredményezett. Ilyennek tekinthető a Zsolnay program, a Lépésről lépésre, az IPR, a kompetenciaalapú oktatás (ld. fentebb). Ezek következtében a frontális munka mellett az iskolák egy részében már nem volt ismeretlen vagy idegen a páros munka, a csoportos munka, a kooperatív technikák vagy projekt módszer alkalmazása. Számukra a KIP-ben alkalmazott nyílt végű feladatadás jelenti az újdonságot, amit több vezető megfogalmazásában is az eddig alkalmazott módszerek és tudás kiterjesztésének jelent meg.

“IPR-eztek a kollégák, ott is nagyon sok módszer volt, ami ismerős és valahol erre hajaz a KAK is, úgyhogy tulajdonképpen, úgy vannak, hogy ez is egy lehetőség, próbáljuk meg ezt is, mindig mindenhol hallunk valami hasznosíthatót, aztán egyébként azon múlik, hogy ez a bármi, hogy mit tud ebből a pedagógus magáévá tenni, mert csak akkor tudja hitelesen alkalmazni és hatékonyan alkalmazni, ha ő azzal a módszerrel azonosulni tud.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029121 001)

“mi nem olyan régen vettünk részt a kompetencia alapú oktatás bevezetésében, és ott ugyanilyen képzés, nem ugyanilyet, de a neve ez volt a heterogén tanulócsoportban fejlesztés címet viselte a képzés, és már akkor is hallottunk a hejőkeresztúri programról, úgyhogy azt mondom, hogy most mi még egyszer megcsináltuk a DFHT-t, ez már azért egy kicsit komolyabban belekellett, hogy menjünk” (KAP iskolai interjúk. OM: 202748 004)

“DFHT-ben alkalmazott elemek közül nagyon sok ismert volt már a tantestület előtt, mert mióta az IPR-t, ezt az integrált pedagógiai rendszert alkalmazzuk, volt már olyan képzésünk, amelynek témája a tanórai differenciálás volt. Tehát már akár a differenciálást, a páros munkát, a kooperatív módszert, ezt ismertük, és számunkra a legismeretlenebb eleme, ami a KIP-ből átvett csoportmunka szervezés, amikor a csoportmunkából kiindulva végén lebontja egyéni feladatokra, ez volt az, amit teljesen ismeretlen volt számunkra. Ezt közülünk senki nem alkalmazta még ezt a módszert, úgyhogy ez volt az, amiben még igazán el kellett mélyedni. A többit mondom, a többitől már nagyon sok mindent alkalmaztunk, ez csináltunk, tehát nem volt teljesen ismeretlen terület.” (KAP iskolai interjúk. OM: 032339 001)

“2011. szeptemberétől a KIP-et csináltuk, amit akkor még ugye nem KIP-nek hívtak. TÁMOP-ba fogtunk azt pont 2013-15 volt az egy nagyon kemény év volt, tanév volt nekünk. TÁMOP-ot csináltunk, tehát nyilván az volt a fő cél, hogy akkor azok a gyerekeknek, akik itt vannak, mégis valamit nyújtson az iskola, valami stabilitást adjunk neki, ez is sikerült, tehát sikeres volt a TÁMOP-unk is a KIP-et azóta is csináljuk.” (KAP iskolai interjúk. OM: 032366 001)

A DFHT-val kapcsolatban a tanév elején érzékelhető, inkább pozitívnak tekinthető várakozás a következő feltevéseken alapult az intézményvezetői interjúkban: a pedagógusok módszertani kultúrájának bővítése több élményszerűséget visz majd a tanulók és a pedagógusok munkájába. A tanulóknál az élményszerű tanulás mellett a személyes sikerélmény lehetősége is megjelenik a vezetői narratívákban, melynek következtében feltételezéseik szerint motiváltabbá válnak majd a diákok az iskolai tevékenységekkel kapcsolatban, így a tanulás irányába is. Emellett több interjúban jelent meg fontos hozadékként a tanulók közti státuszemelés, státuszkezelés lehetősége is.

“az intézmény érdeke az, márpedig az, hogy a gyerekeket segítsük továbblépni valahogy ebből a kátyúból, ebből a gödörből kicsikét feljebb emelkedni, és ha ez a módszer ebben segít, hogy

ez a program, inkább így mondom, ebben segít, akkor ezt csináljuk” (KAP iskolai interjúk. OM: 029121 001)

“azt vártuk tőle, hogy a gyermekek motiváltabbak lesznek, nagyobb siker... több sikerélményük lesz, ennek következtében fognak szeretni iskolába járni még jobban és ez valóban így is van, mert hívnak az osztályfőnökök, hogy menjek be, nézzem meg, hogy milyen jól érzik magukat, mikor egy-egy csoportfoglalkozás van.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029145 001)

“Én bízom benne, hogy valóban élményszerűbbé tudjuk tenni a tanóráinkat. Ez nem fog egyik pillanatról a másikra működni egy egyszerű varázsütésre. Így van. De kitartó munkával és következetes munkával szerintem ezt meg tudjuk csinálni. És, hát, ugye, ami a projektnek a legfőbb célja, meg az egész oktatáspolitikai legfőbb célja, hogy a lemorzsolódás csökkentését hozta elő. Tehát, hogy támogassuk úgymond.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031492 001)

Az évfőző intézményvezetői adatfelvétel során megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy mely évfolyamokon vezették be a DFHT módszertant. Az alábbi táblázat adatai azt jelzik, hogy az alsó tagozaton szinte minden iskolában bevezették. A felső tagozaton pedig az igazgatók közel 40%-a jelezte, hogy alkalmazzák a DFHT tanítási-tanulási stratégiát (1. táblázat).

1. táblázat Az egyes évfolyamokon a Komplex Alapprogram (KAP) mely elemeit vezették be ebben a tanévben? Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthokban (DFHT). Igazgatói válaszok (N=52)

	Igen		Nem	
	N	%	N	%
1. évfolyam	49	94,2	2	5,8
2. évfolyam	50	96,2	2	3,8
3. évfolyam	51	98,1	1	1,9
4. évfolyam	51	98,1	1	1,9
5. évfolyam	22	42,3	30	57,7
6. évfolyam	21	40,4	31	59,6
7. évfolyam	21	40,4	31	59,6
8. évfolyam	21	40,4	31	59,6

Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

2.1.1 Az új pedagógiai módszertan megvalósításának feltételei

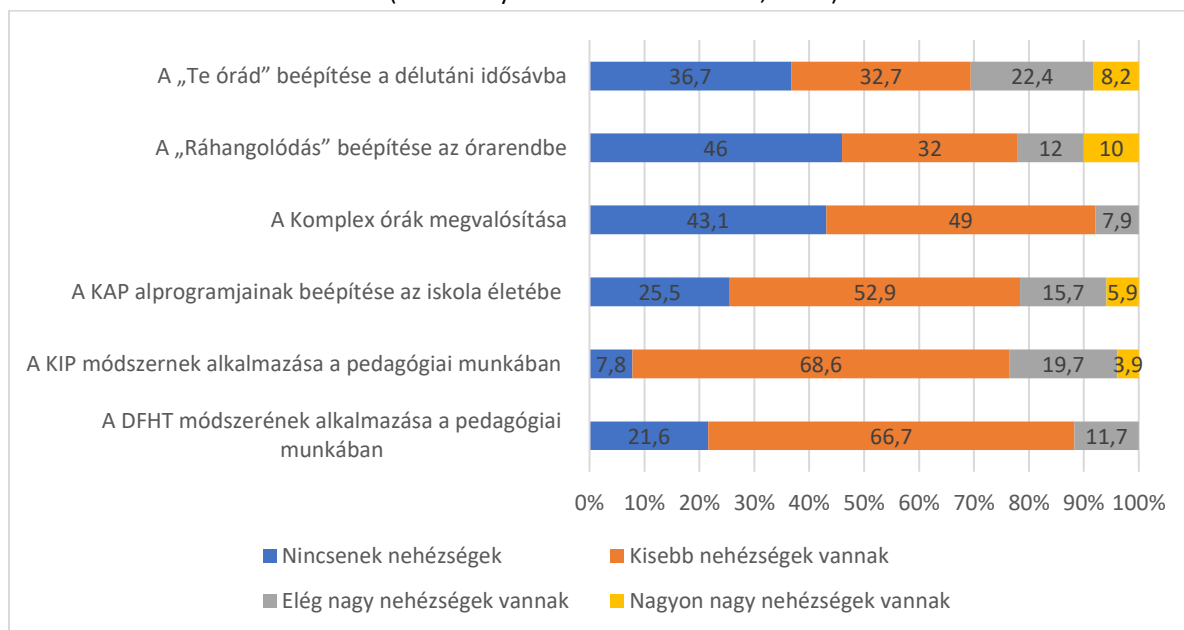
A kipróbálási szakaszban a KAP program bevezetését – a megvalósítás során – nehézségek kísérték. Az évfőző kérdőíves adatfelvétel során az igazgatók jelezték, hogy az egyes programelemek beillesztése az iskola életébe milyen mértékű nehézségekkel járt. Az adatok azt mutatják, hogy a „Te órád” programelem beépítése mellett a KIP módszertan alkalmazása és az alprogrami foglalkozások délutáni időszámba történő beépítése jelenti a legnagyobb nehézséget, legnagyobb kihívást az intézményekben.

Az adatok szerint a KIP módszertan alkalmazása az igazgatók 3,9%-a szerint nagyon nagy nehézséget jelent, 19,6%-a szerint elég nagy nehézséget jelent. A DFHT módszertan alkalmazása ugyanakkor–intézményvezetői nézőpontból – egy iskolában sem jelent nagyon nagy nehézséget, 11,8%- uk jelezte

viszont, hogy elég nagy nehézségeik vannak a pedagógiai munkában. Emellett a 4. diagram azt is jelzi, hogy a legkisebb arányban (7,8%) a KIP módszertan alkalmazását nem kísérik nagyon nagy nehézségek. Az látható tehát, hogy az új pedagógiai módszertanok (DFHT, KIP) bevezetése bár nem okoz nagyon nagy nehézséget, mégis alig van olyan intézmény, ahol ne lennének kisebb-nagyobb problémák.

4. diagram Az alábbiak közül milyen nehézségekkel találkoztak a Komplex Alapprogram bevezetése során?

(Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)



Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

Az interjúk azt mutatják, hogy ennek oka, mint már utaltunk rá, abban is keresendő, hogy a délelőtti programelemekkel kapcsolatban (KIP, DFHT, Komplex óra) nagy volt a várakozás, és fontos volt az is, hogy ezek az órák a délelőtti időszávban jelentek meg, a 45 perces órakeretbe illeszkedve. A DFHT alkalmazott módszertana (differenciálás, páros munka, csoportmunka, kooperatív tanulás stb.) pedig nem volt ismeretlen a pedagógusok előtt, különféle továbbképzéseken találkoztak már vele, és más iskolai programokban is alkalmazták. Bár a pedagógusképzésben ez a módszertan hosszú ideig nem jelent meg, így a pályán lévő, több évtizedes tapasztalattal rendelkező pedagógusok alapképzéséből hiányzott, ezért volt, akinek újdonságot jelentett. Azoknak, akik már ismerték és időnként alkalmazták is ezeket a technikákat, a képzés és a projekt elvárásai megerősítést és lendületet is adtak a tanórai alkalmazáshoz. A KIP-hez képest pedig lényeges és fontos különbség, hogy a DFHT esetében a pedagógusoknak nem szükséges a feladatadáskor nyílt végű feladatokat adniuk, ami könnyebbé jelent, hiszen a KIP esetében leggyakrabban ez okozta a legfőbb nehézségeket.

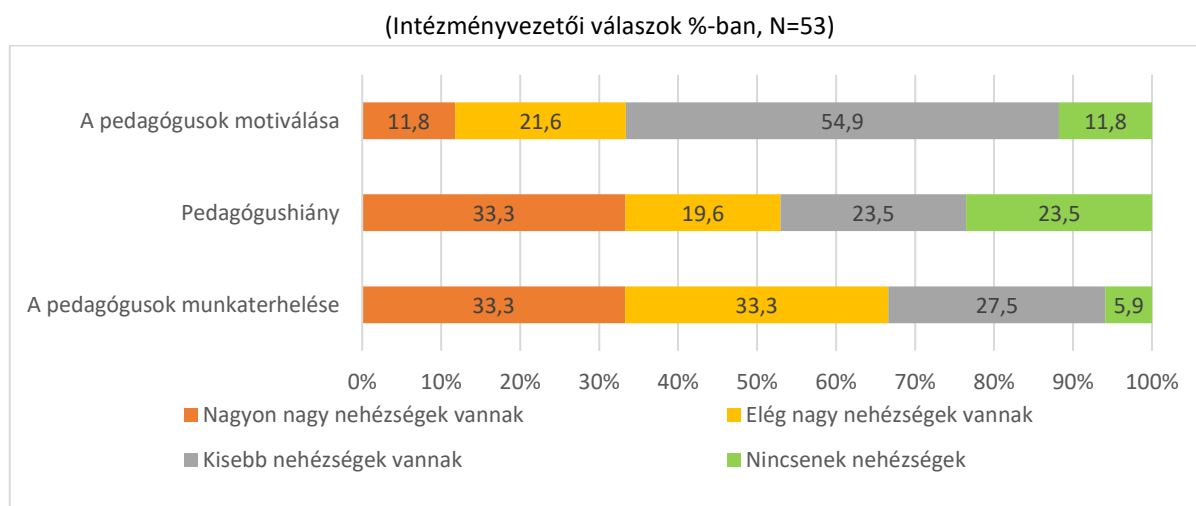
“DFHT-ben alkalmazott elemek közül nagyon sok ismert volt már a tantestület előtt, mert mióta az IPR-t, ezt az integrált pedagógiai rendszert alkalmazzuk, volt már olyan képzésünk, amelynek témája a tanórai differenciálás volt. Tehát már akár a differenciálást, a páros munkát, a kooperatív módszert, ezt ismertük, és számunkra a legismeretlenebb eleme, ami a KIP-ből átvett csoportmunka szervezés, amikor a csoportmunkából kiindulva végén lebontja egyéni feladatokra, ez volt az, amit teljesen ismeretlen volt számunkra. Ezt közülünk senki nem

alkalmazta még ezt a módszert, úgyhogy ez volt az, amiben még igazán el kellett mélyedni.”
(KAP iskolai interjúk. OM: 032339 001)

“A DFHT foglalkozások gyakorlatilag nem borították fel úgymond a tanítás rendjét, hiszen szervesen illeszkedtek a korábbi órarendbe.” (KAP iskolai interjúk. OM: 201722 001)

A KAP programelemein túl megkérdeztük az intézményvezetőket arról is, hogy véleményük szerint a pedagógusoknál milyen mértékű nehézségek észlelhetők a munkaterhelésben, motiválásban, és egy külső tényezőben, a pedagógushiányban. Az alábbi ábra azt mutatja, hogy ezeknél a változóknál már lényegesen nagyobb arányban jeleztek az igazgatók nehézségeket. A legnagyobb arányban (66,6%) a pedagógusok munkaterhelésében látnak nagyon nagy, vagy elég nagy problémát. A pedagógushiány következtében fellépő helyzet kezelését is az igazgatók több mint fele nehéznek ítéli meg (52,9%). A pedagógusok motiválását az igazgatók több mint 10%-a ítéli nagyon nagy nehézségnek, és ugyanennyi arányban nyilatkoztak arról, hogy ebben iskolájukban nincsenek nehézségek (5. diagram).

5. diagram Az alábbiak közül milyen nehézségekkel találkoztak a Komplex Alapprogram bevezetése során?



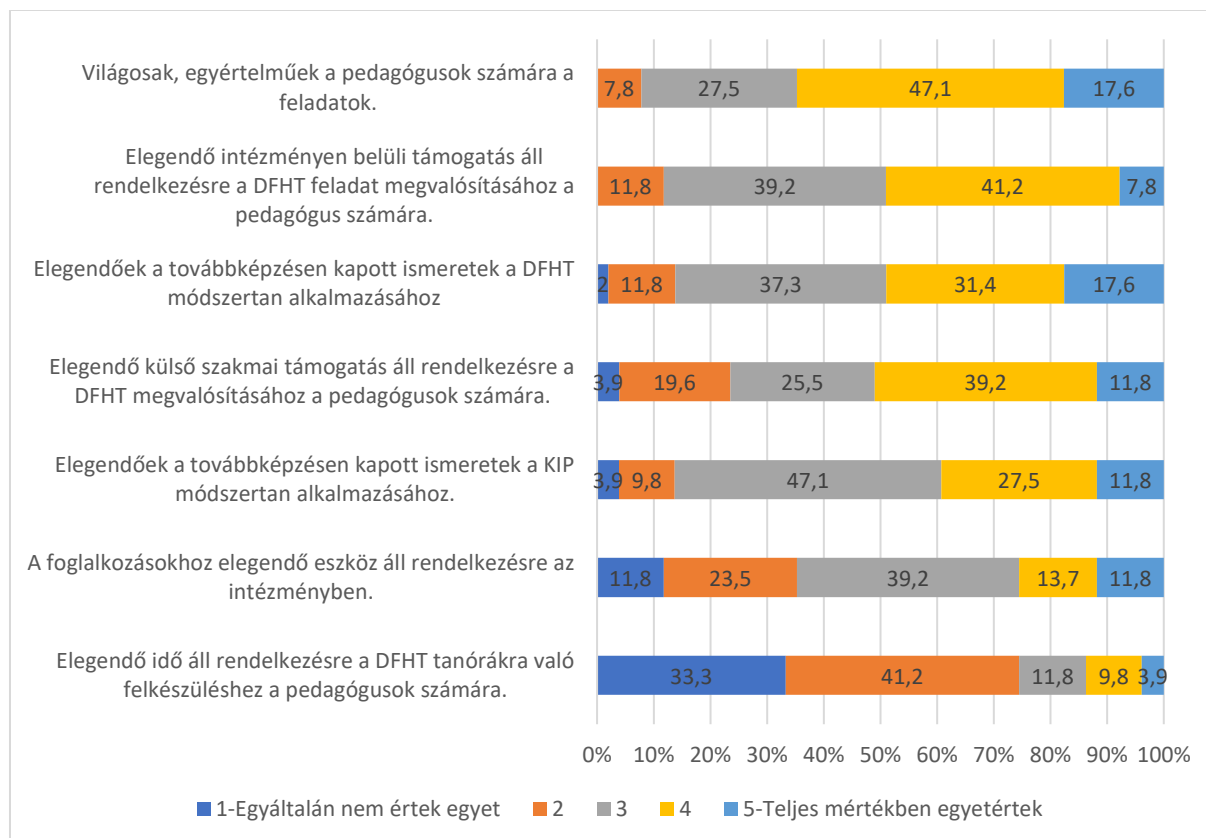
Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

A DFHT tanórai alkalmazásával kapcsolatban az látható, hogy kisebb-nagyobb nehézségek észlelhetők, ami elsősorban a tanárok munkaterhelését érinti. Az intézmények többségében az időmenedzsment szempontjából problémát jelent a DFHT alkalmazása, de az igazgatók jelentős része szerint ez a módszertan hozzájárul a tanulók szociális készségeinek fejlődéséhez és a pedagógusok módszertani kultúrájának megújulásához.

Érdeklődtünk az igazgatóktól arról, hogy a DFHT módszerének a bevezetése mely területeken jelentett feladatokat, és ezekre az intézmények hogyan reagáltak. Az intézményvezetői válaszokból az látható, hogy elsősorban idő- és eszközigény merült fel a DFHT megvalósításával kapcsolatban. Az igazgatók közel harmada egyáltalán nem értett egyet azzal az állítással, hogy elegendő idő állna rendelkezésre a pedagógusoknak a DFHT tanórákra való felkészülésre, és összességében 75%-uk gondolta úgy, hogy lényegesen több időre lenne szükség. Ugyanakkor az igazgatók jelentős része egyetértett abban, hogy világosak és egyértelműek voltak a feladatok a pedagógusok számára (64,7%), valamint, hogy elegendő külső szakmai támogatás áll rendelkezésre a DFHT megvalósításához (51%). Ez utóbbi esetben viszont az intézményvezetők közel 20%-a jelezte, hogy egyáltalán nem volt elegendő számunkra a külső

szakmai támogatás. A továbbképzéseken kapott ismeretekkel az igazgatók alig fele volt inkább elégedett, és közel 12%-uk úgy gondolja, hogy ez nem elegendő a DFHT módszertan megvalósításához (6. diagram).

6. diagram Mi a véleménye a DFHT bevezetéséről az alábbi szempontok alapján?
(Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)



Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

Az intézményvezetők az interjúkban is beszámoltak azokról a nehézségekről, amelyek a megvalósítás során a pedagógusoknál jelentkeznek.

Összefoglalva a következő nehézségekről számoltak be:

- az új gondolkodásmód elsajátítása hosszas tanulási folyamat: vagyis azoknak a pedagógusoknak, akik még nem szereztek jártasságot a differenciálásban, kooperatív technikák alkalmazásában, több felkészülési időre van szükség. Tovább nehezíti a projektben megjelenő elvárások teljesítését, hogy több új órátípust vezet be egyidejűleg (DFHT, KIP, Komplex óra) a délelőtti időszámban, és a délutáni időszámbot is átalakítja (alprogrami foglalkozások, Te órád), és ez az alsó tagozat egészét érinti, az egyszerre megvalósítandó feladatok túl nagy terhet jelentenek:

“Nagyon innovatívak kollégák és nagyon sok munkát el is végeznek, de azt, hogy most ezt egyszerre kell csinálnia, hogy egyszerre tartson ilyen mennyiségben DFHT-s órát, hogy egyszerre tartson ilyen mennyiségben KIP-es órát, a pedagógusok is hetente legalább 5 alprogrami órát tartanak. Ez azt jelenti, hogy nem csak a saját osztályukban tartanak a tanítónénik alprogrami órát, hanem más osztályokban is. Ahhoz nyilván

annak az osztálynak a tanmeneteiből, hol tart a tananyagban is fel kell készülniük.”
(KAP iskolai interjúk. OM: 031828 001)

“egy DFHT-s órának az óravázlata elkészítése az elég hosszú ideig tart, elég nehéz megcsinálni, hosszú ideig tart és utána, ha innen hazamegy a kolléga, még ráadásul alprogrami foglalkozása van, hazamegy innen három órákor, akkor mikor fog hozzákezdeni elkészíteni a DFHT-s óravázlatot, ami 2-3-4 órahossza is. Amikor én csinálom, akkor nekem is 3-4 óra időtartamot elvesz, hogy az olyan legyen, ami tényleg elő van írva.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029145 001)

- A pedagógusok a módszertani megújuláshoz igénylik a folyamatos támogatást:

“A működésével vannak egy kis akadályok, amikor újabb és újabb pedagógus jön (nevet) és akkor állandóan kell segítség meg a támogatás, hogy ő is megismerje ezt a módszert. Most ez a KAP-os továbbképzés azért volt jó, mert egy részt a régieknél felelevenítette az újaknál pedig azért adott alapot, mert sokkal egyszerűbb volt, hogy végül is az egész tovább képzés erről szólt, hát végül is szakember elmondta, hogy hogyan kell, meg ki is próbálták a gyakorlatban meg csináltak is feladatot, dolgozatot is kellett, óravázlatot készíteni, tehát ezért meg volt a segítség nekik.” (KAP iskolai interjúk. OM: 037761 001)

- Voltak, akik elégedettek voltak a képzőkkel, személy szerint motiválónak tartották őket, mások inkább azt hiányolták, hogy a gyakorlatban nem láttak KIP, DFHT vagy Komplex tanórát, vagy nem kaptak világos, érthető információkat a képzés alkalmával:

“Olyan szinten nem alakult ki a tudatunkban, hogy mi az, hogy mit alakítsak még utána ki? Tehát elszaladt a gyorsvonat. DFHT - mindenki mást gondol róla. Ahány mentor volt, annyiféle más-más dolgot mondott róla, most már kaptam e-mailt, amiben le van írva bizonyos dolog róla, de én nem állítanám azt, hogy én tudom, hogy mi az. Ezért nem is tudok kialakítani semmit.” (KAP iskolai interjúk. OM: 030063 001)

Emellett már az évkezdő interjúk alkalmával több helyről jelezték, hogy az elektronikus felületen biztosított anyagokat mennyiségi és minőségi szempontból is szűkösen találják a munka megkezdéséhez. A jelzések nyomán voltak dinamikus módosítások a projektben, és ezt értékelték is az intézményvezetők az évzáró interjúk alkalmával:

“Nagyon kevés volt. Tehát az egyik legnagyobb gond, hogy amik érkeztek is, késve érkeztek, tehát nagyon későn kaptak segítséget a munkájukhoz. Ez az ígéretek szerint úgy volt, hogy szeptemberre mindenkinek rendelkezésére áll és hát emlékeim szerint február-március hónap volt az, ahol igazából ilyen jellegű segítséget kaptak a kollégák... Tehát az internetes felületen lényeges mennyiségi és úgy gondolom, minőségi gyarapodás is történt, tehát a program megalkotói azért a sok-sok visszajelzés hatására igyekeztek a kínálatot bővíteni. Tehát egyre több olyan információt, módszert találtak meg a felületeken a kollégák, amit tudtak hasznosítani.”
(KAP iskolai interjúk. OM: 201597 001)(KAP iskolai interjúk. OM: 201597 001)

- a DFHT-órák megtartása (még inkább a KIP esetén) hosszas előkészítést kíván, ami több munkaóra terhelést jelent (főként az első időszakban), különösen akkor, ha a pedagógus által tanított óraszám magas:

“Ez jó a gyerekeknek, pedagógusoknak kevésbé, mert sokkal többet kell készülnünk.”
(KAP iskolai interjúk. OM: 032366 001)

“Sok nekik az óravázlatok írása, a DFHT-s órákra felkészülés, és hát a felületen található óravázlatok sok esetben nem adnak megfelelő segítséget. Vagy azok az alprogrami foglalkozások, tehát azért ezt igencsak a mi gyerekanyagunkra kell szabni. Tehát azért azt figyelembe kell venni.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031523 001)

“Komoly többletmunkát jelent a kollégáimnak a felkészülés a DFHT-KIP órákra. Ennek ellenére komolyan veszik, bár vannak "csatáink" a feladatokkal kapcsolatban.” (KAP iskolai interjúk. OM: 202814 001)

Az Oktatási Hivatal DFHT óramegfigyelési jegyzőkönyvei alapján az látható, hogy a tanárok képesek volt megfelelni a szakmai elvárásoknak:

7. diagram A pedagógus tevékenysége a csoportfeladat megoldásának ideje alatt az Oktatási Hivatal által készítettett óralátogatási jegyzőkönyvek alapján



Forrás: (Gyurkó, Rákóczi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2019b; Hamar, Mózes 2019a; Hodossy, Kézy 2019h; Hodossy, Kézy 2019g; Hodossy, Kézy 2019f; Rákóczi, Sárközi 2019; Szőke-Milinte, Kézy 2019a; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a)

- tervezés, folyamatszabályozás (hogyan illeszkedjen az osztályok életébe a KIP, DFHT):

“A folyamatszabályozás, az, ami még itt döcög. Hogyan lehet az osztályok életébe, hogy egy osztályba hány KIP-es óra, vagy hány DFHT-s óra kerül. Még van hova fejlődni. de maga az, hogy bevezettük, és csináljuk, az tény. Az, hogy a minőséget, meg a mennyiséget hogyan tudjuk összhangba hozni osztályokban, azért ott még van mit tenni.” (KAP iskolai interjúk. OM: 030064 001)

“mindenképpen fokozatosan, és lépésről lépésre. És nagyon komoly feltétele az, hogy ezt szigorú együttműködés itt, a tantestületen belül. A munkatervünkben erre vonatkozóan ugye meghatároztuk azokat a lépéseket, hogy hogyan fog ez zajlani. Nem erőszakosan és drasztikusan, és bele a mélyvízbe, én azt gondolom, hanem ezt szépen, lassan, átgondolva, megfontolva. Nem a szűkebb heteket nézzük, hanem én azt gondolom, hogy inkább így, a bővebbeket, mert én azt meg nem szeretném, ha ez olyan

megterhelés lenne a kollégáknak, ami, ami szintén elveheti a kedvét attól, hogy... Nincsenek olyan szigorú elvárások, hogy akkor nekem itt jövő héten lássam a DFHT-s órát, nem. Majd, amikor szépen a lépéseit tartjuk be, és mi most itt tartunk, hogy ezeket a kezdeti lépéseket.” (KAP iskolai interjúk. OM: 030140 001)

- adminisztráció a fenntartó felé:

“Itt inkább a jelölésekkel van gond, hogy itt ugye jelölni kell a naplóba, nekünk elektronikus naplónk van és majd fogjuk kérni a fenntartót, hogy majd kérje az e-naplót, hogy tegyen olyan kis fület rá, mint az IKT eszközök használatára, úgyhogy olyan kis fület, ahol tudjuk jelölni a naplóba, hogy IKT vagy DFHT-s óra volt, mert akkor másképpen nem tudjuk összeszámolni, mert nem tudom lapozgatni, meg mindig megnyitogatni, hogy most melyik volt ilyen és akkor a gép, akkor a napló majd elektronikusan számolja is, hogy akkor hány százalékban voltak a DFHT-s órák. Tehát fogjuk ugye majd kérni, hogy egy ilyen kis fület tegyen rá, ahol be tudjuk kattintani, hogy ez DFHT-s óra volt.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029139 001)

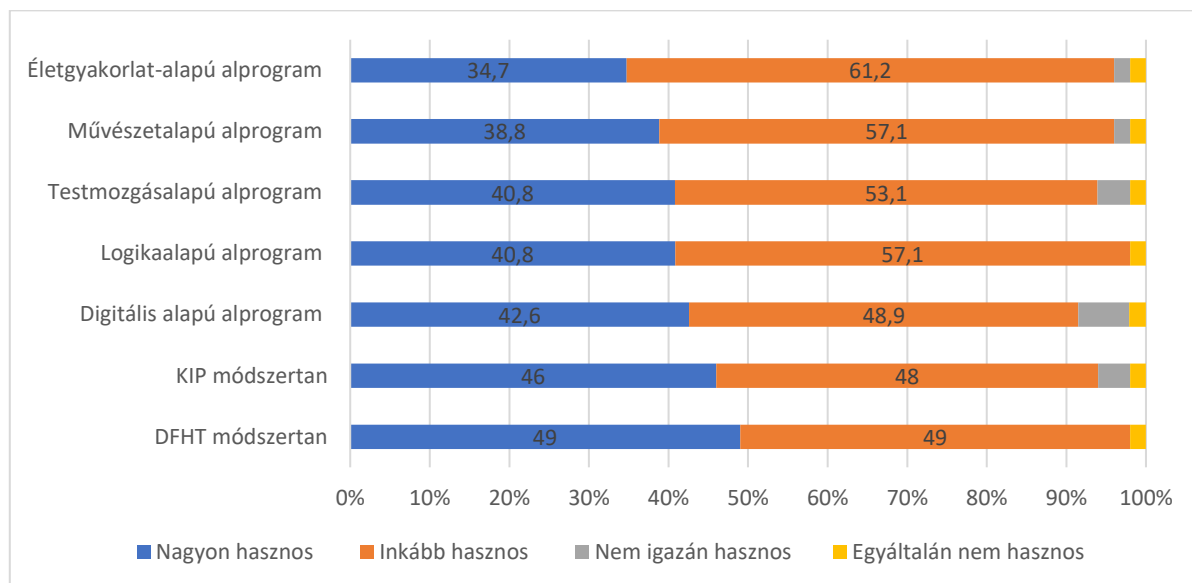
- pedagógusok motiválása, ösztönzése (anyagi eszközök, órakedvezmény stb.):

“Az egyik a bevezetés gyorsasága, tehát hogy 4 évfolyamon márciustól szeptemberig, a másik ok a pedagógusok... tehát hiába írják azt, hogy 20-22 órára tervezzünk, nem tudok ennyire tervezni, mert nincs ennyi pedagógusom, nincs összefésülve a rendszer, tehát a tankerület erről iszonyúan keveset tud és miután nincs rálátása, miután pedagógus hiány van, minden arra löki az embert, hogy sok órája legyen a pedagógusoknak, mert a meglévő órákat el kell látnom. A harmadik és amitől én a legeslegjobban tartok, hogy ezt sikeresen... tehát nem megfelelőek a pedagógia körülmények ennek a sikerességéhez és én itt a NAT-ra és a kerettantervekre gondolok. Tehát ha ez meg a másik terület egyszerre, összhangban, egymáshoz fésülve lenne, akkor sokkal nagyobb bizalmam lenne abban, hogy ez beépül hosszú távon és sikeres lesz.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031863 001)

2.1.2 A DFHT tanulási-tanítási stratégia hasznosulása

Az évzáró adatfelvétel során megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy mit gondolnak, hogyan hasznosulnak a KAP egyes programelemei intézményükben. Az elemzés szerint a válaszadó igazgatók (N=53) közel 90%-a hasznosnak ítélte meg ezeket a programelemeket. Ezen belül is a DFHT és a KIP módszertant tartották a legnagyobb arányban nagyon hasznosnak (49%, 46%), míg a délutáni időszávba eső alprogramokat kevésbé, azok közül is az Életgyakorlat alapú alprogramot (34,7%) ítélték a legkevésbé hasznosnak (8. diagram).

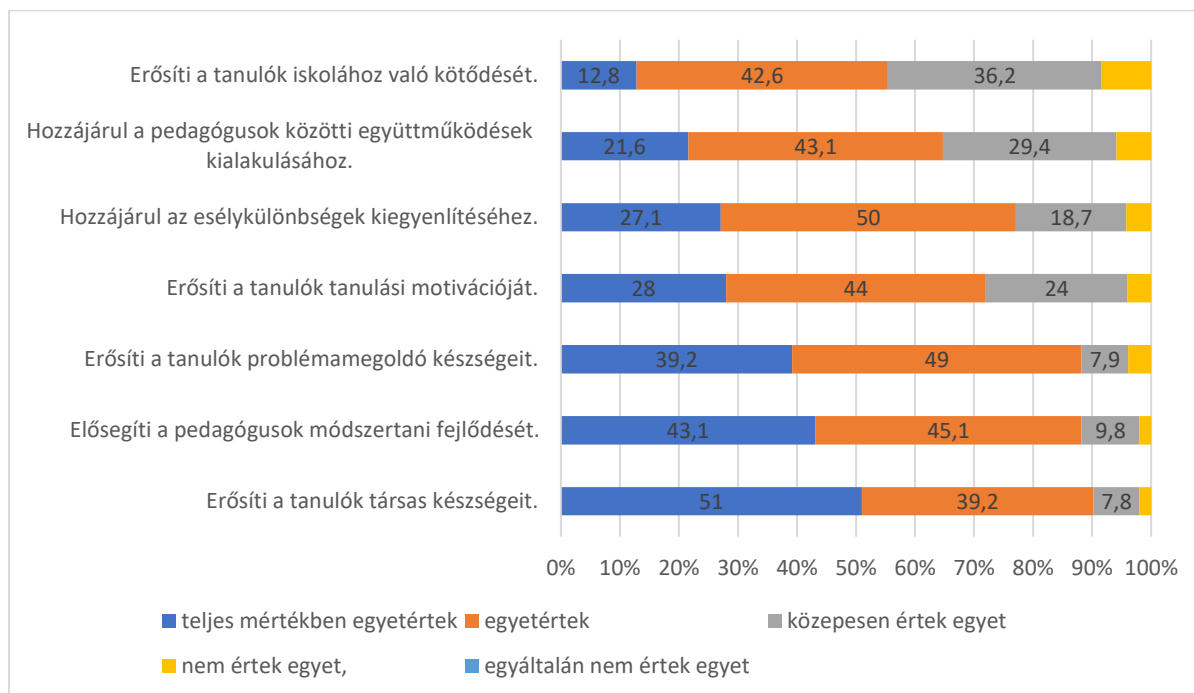
8. diagram A KAP egyes elemei milyen mértékben bizonyultak hasznosnak az Ön iskolájában?
(Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)



Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

A kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük az igazgatókat arról, hogy mit gondolnak, a DFHT módszertannak a hosszú távú alkalmazása milyen változásokat indukálhat a pedagógusok és a tanulók körében. A válaszadók szerint ez leginkább a tanulók társas készségeit erősíti (90,2%) és a tanárok módszertani megújulását szolgálja (88,2%). Az alábbi ábra adatai jelzik, hogy az igazgatók jelentős része egyetért abban, hogy a DFHT tanítási-tanulási stratégia erősíti a tanulók tanulási motivációját (72%) és problémamegoldó képességét (88,2%), és segít az esélykülönbségek kiegyenlítésében is (77,1%). Ugyanakkor a tanulók iskolához való kötődésére kevésbé hat (55,4%), de kétségtelen az is, hogy a különféle módszertanok alkalmazása és az arról szóló beszélgetések hozzájárulnak a pedagógusok közti együttműködések erősödéséhez (64,7%) (9. diagram).

9. diagram Mi a tapasztalatuk a DFHT tanítási-tanulási stratégiával kapcsolatban?
(Intézményvezetői válaszok %-ban, N=51)



Forrás: KAP-MÉM intézményvezetői adatfelvétel (KAP - MÉM 2019. július)

Az intézményvezetőkkel tanév közben és tanév végén készített interjúk is megerősítik a kérdőívre adott válaszokat. Összességében minden intézményvezető arról számolt be, hogy a diákok általában lelkesek, szeretik az új módszereket alkalmazó tanórákat, várják a csoportmunkát. Emellett felhívják arra is a figyelmet, hogy a pedagógusok és a tanulók részéről is aktív tanulási folyamatról van szó, a diákoknak is idő szükséges ahhoz, hogy megszokják az új munkaformát, ami nem minden esetben konfliktusmentes folyamat:

“újszerű gondolkodásmódot igényel és a gyerekeknek egy része nehezen tud alkalmazkodni a csoportmunkában, de ezt másjellegű csoportmunkánál is megtapasztaltuk már. Inkább egy kicsit ilyen negatív megerősítés, hogy az ilyen típusú csoportmunkánál is, hát csoportmunkánál sem tudnak ezek a gyerekek, hát nehezen tudnak ezek a gyerekek a csoportmunkába bekapcsolódni.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029121 001)

“sokkal szívesebben részt vesznek most már a tanulásban, mint korábban. Tehát így a státuszuk megváltozott és javult. Általában én nem tapasztaltam egyik gyereknél, hogy visszafelé haladt volna, hogy ne csinálta volna, hogy ezeket a feladatokat ő megtagadta volna. Korábban volt, aki, hogy ő nem csinálja, meg mit tudom én. Itt nem volt. Itt max. olyan lehetett, hogy nem szívesen ült abba a csoportba azzal a gyerekekkel. Ez, ez nehézséget okoz a mai napig is, mert nagy ellentétek vannak azért nem a suliban, hanem a családok között és vannak olyan

Több intézményben számoltak be arról, hogy kifejezetten kedvezőek voltak a tapasztalatok az alacsony státuszú tanulók státuszkezelésére vonatkozóan, sőt, összességében a gyerekek minden társas kapcsolatára pozitív hatással bírt:

“Azt fogalmazták meg a gyerekek, hogy akivel kimondottan rossz viszonyban volt, most kiderült, hogy azokkal már barátok, sőt még olyan megfogalmazás is volt a gyerekek részéről,

hogy még otthon is jobb a kapcsolata a szüleivel, mint ezelőtt volt. “ (KAP iskolai interjúk. OM: 201597 001)

“Ami számomra különösen értékes, hogy azok a periférián lévő gyerekek, akik a hagyományos órákon nem nagyon jutnak szóhoz, nem nagyon részesülnek sikerélményben, a DFHT foglalkozásokon vagy az egyéb alprogrami foglalkozásokon is sokkal nyitottabbak, sokkal több sikerélményhez jutnak. A program egyik legnagyobb értékének tartom. A szülők körében nem nagyon tudatosul, tehát sajnós az az igazság, hogy a beszélgetésekből az derült ki, hogy ők nem érznek lényeges változást. Valószínűleg ennek az is a magyarázata, hogy a gyerekek hiába beszéltek esetleg erről otthon, nem volt számukra igazából világos, hogy mi is történik, pedig hát igyekeztünk azoknak a szülőknek, akik megjelentek az iskolában szülői értekezleteken vagy egyéb rendezvényeken tájékoztatást adni, hogy milyen változást jelent ez majd a gyerekek életében.” (KAP iskolai interjúk. OM: 201722 001)

Ugyanakkor az intézményvezetők egy része arra is felhívja a figyelmet, hogy a státuszkezelésben tapasztalatuk szerint nem azonnal várható a változás, és az is valószínűsíthető, hogy nehéz megmérni és különválasztani a projekt programelemeinek hatásait egy tanév alatt, úgy hogy a módszer elsajátításának folyamata a pedagógusok részéről is sok esetben egyidejűleg zajlik:

“Ebben nem tudok igazán nyilatkozni, mert én azt gondolom, hogy ennyi idő alatt eredményt nem lehet olyan szinten elérni, mint amit várnak tőlünk. Tehát én nem gondolom, hogy én ezt be tudnám mutatni, hogy sikeres volt vagy eredményes volt, tehát nem tudok. Még nincs kompetencia, még nem tudok, nem tudok, szerintem.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029139 001)

“A módszernek az a célja, hogy a státuszemelést megvalósítsuk a gyerekeknél. Konkrét, kézzel fogható tapasztalatokat nehéz lemérni egy félév után. Bízom benne, hogy ez hosszú távon majd jelentkezni fog. De úgy gondolom, hogy a gyerekek, ha a kellő motivációt megkapják, jóval bátrabban tudnak kibontakozni.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031492 001)

Néhányan pedig arról számoltak be, hogy a státuszok különbözősége a KAP bevezetése előtt sem jelentett problémát, így nehezen tudják értelmezni és mérni a projekt hatását:

“Hát, erre nem tudnám mondani sem azt, hogy romlott, sem azt, hogy javult. Hát szeretik a gyerekek ezeket a foglalkozásokat, aktívan részt vesznek rajta, szívesen dolgoznak. De akkor azt nem látjuk, hogy ami miatt maga a módszer kialakításra került, hogy az megvalósításra került-e. Nem tudom, talán nálunk nem okoz ez olyan gondot, hogy alacsonyabb vagy magasabb státuszú a tanuló, mert valamelyik órán ő a jobb a másik órán a másik a jobb. Nagyon elfogadók a gyerekeink, én úgy gondolom.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029139 001)

“A DFHT-s órák azok meg hát a gyerekek szempontjából, mivel nekik örömet okoz, akkor nekünk is végül is. De még igazán ennek eredményét, hasznát ennyi idő alatt nem tudom lemérni, semmiképpen se.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031523 001)

“aki eddig frontálisan dolgozott, és csak frontálisan akar továbbra is dolgozni... Előbb-utóbb rá kell jönni, hogy a szomszédban élvezi a gyerek, a másikinál is, nálam miért rosszak a gyerekek? Ebből van a legkevesebb, szerintem. Egyre többen csinálják, és egyre többen kérdezzetnek egymástól: mi a technikád? mi vált be? mi az, ami jó? És ezt nem csak tudásmegosztásnak hívom, hanem gyakorlatmegosztásnak. Mindig, amikor elmegyek egy órára, akkor mindig azt mondom, hogy biztos ez nekem nem jutott volna eszembe, nincs olyan óra, amiből nem tanulnék én is, pedig már 38 éve a pályán vagyok. Mindig van új, és én azért szeretem ezt

csinálni, mert mindig rá tudok csodálkozni olyan dolgokra, ami annak az illetőnek az egyéni, az egyéniségéből fakadó plusz dolog.” (KAP iskolai interjúk. OM: 030064 001)

A DFHT tanítási-tanulási stratégia tanórai megvalósítása az Oktatási Hivatal monitoring szakértői által is vizsgált témakör volt. A DFHT tanítási-tanulási stratégiára koncentráló 9 óralátogatás tapasztalatai alapján a tanulók együttműködése a csoportmunka során mindenütt megfelelőnek volt tekinthető (10. diagram).

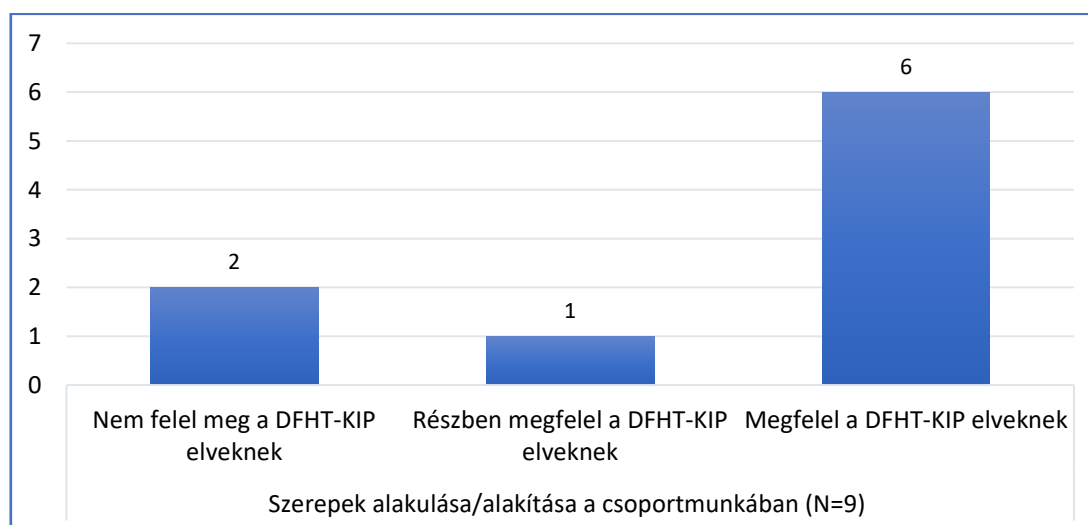
10. diagram A tanulók együttműködése, kommunikációja a csoportmunka során; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: (Gyurkó, Rákóczi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2019b; Hamar, Mózes 2019a; Hodossy, Kézy 2019h; Hodossy, Kézy 2019g; Hodossy, Kézy 2019f; Rákóczi, Sárközi 2019; Szőke-Milinte, Kézy 2019a; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a)

Az Oktatási Hivatal szakértői által látogatott DFHT órákon a tanulói szerepek alakulása/alakítása többségében megfelelt a Komplex Alapprogram által közvetített szakmai standardoknak.

11. diagram A tanulói szerepek alakulása/alakítása a csoportmunkában; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás

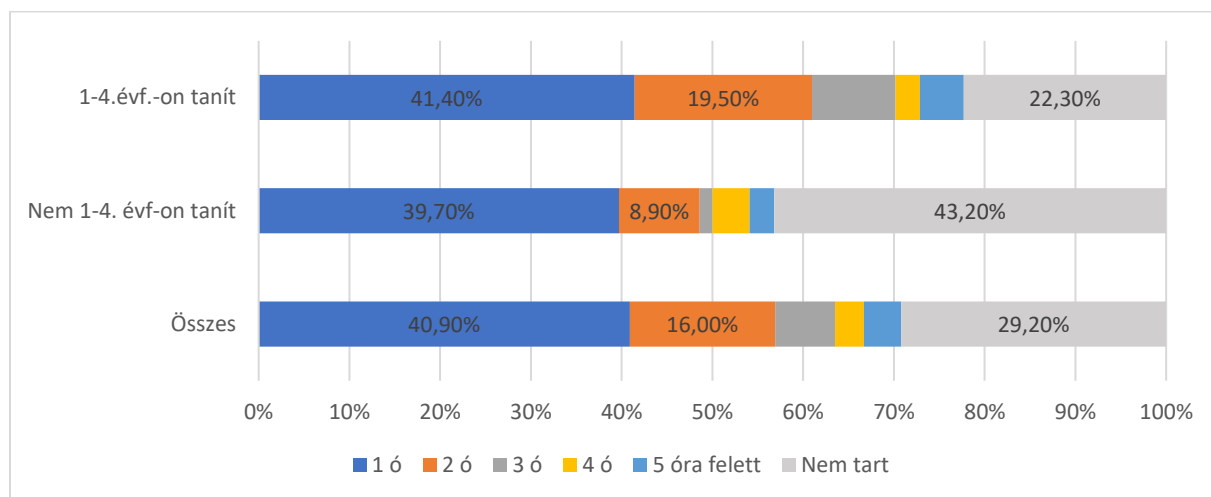


Forrás: (Gyurkó, Rákóczi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2019b; Hamar, Mózes 2019a; Hodossy, Kézy 2019h; Hodossy, Kézy 2019g; Hodossy, Kézy 2019f; Rákóczi, Sárközi 2019; Szőke-Milinte, Kézy 2019a; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a)

2.2 Pedagógus vélemények, nézetek az új pedagógiai módszertanról

Az intézményvezetői vélemények mellett fontosnak tartottuk megkérdezni a pedagógusokat is a DFHT és a KIP tanítási-tanulási stratégia bevezetésével kapcsolatos nézeteikről, attitűdjeikről. Mindenekelőtt azt szeretnénk volna megtudni, hogy milyen gyakran alkalmazzák a tanórákon a DFHT és a KIP módszertant. Az adatok azt mutatják, hogy heti egy-két tanítási órán alkalmazza a tanárok többsége a DFHT-t és a KIP-et is (lásd melléklet). Az alábbi ábra azt jelzi, hogy a felső tagozaton tanítók közel fele nem tart (még) DFHT-s órát, míg az alsó tagozaton tanítók 22,3%-a jelezte ugyanezt. A legnagyobb arányban (41,4%) heti egy tanítási órát tartanak, közel 20%-uk pedig két tanórát tart DFHT-es módszerrel (12. diagram).

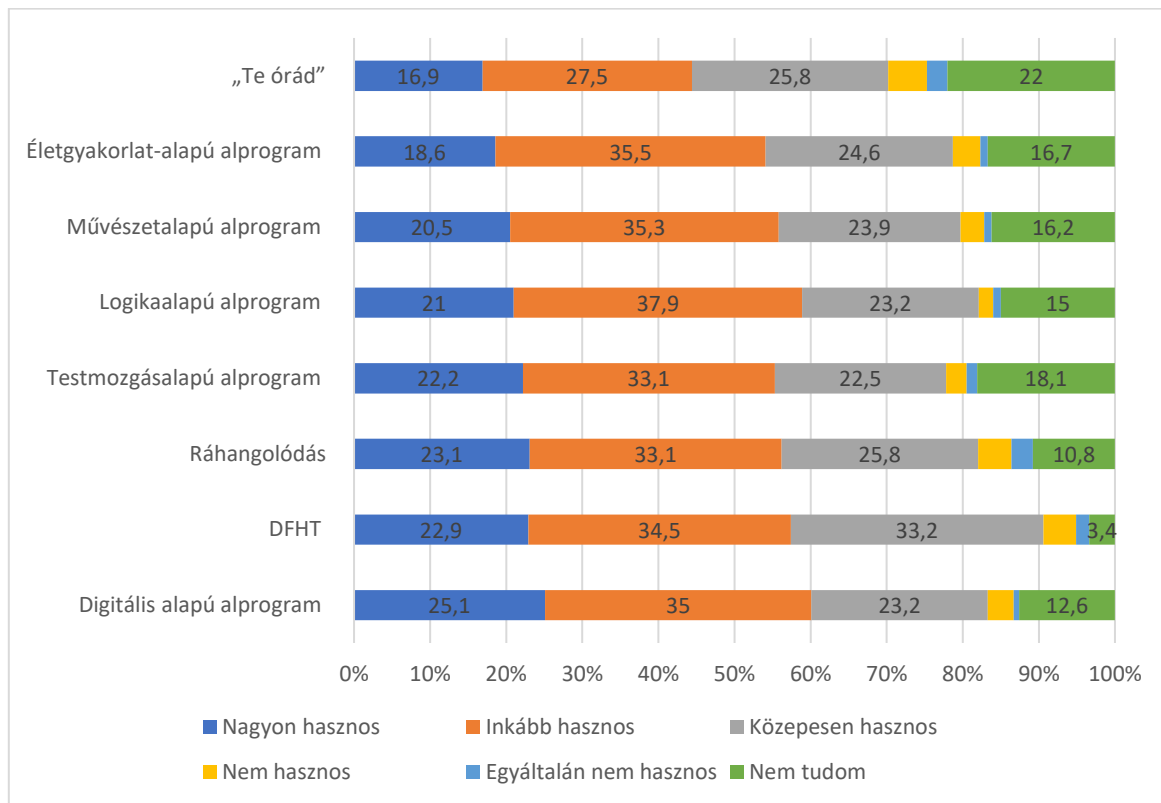
12. diagram Egy átlagos tanítási héten hány tanítási órát tart a DFHT módszert alkalmazva KIP-pel? (Pedagógus válaszok %-ban; N=438, $p < 0,001$)



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

Az intézményvezetőkhez hasonlóan megkérdeztük a pedagógusokat a Komplex Alapprogram egyes elemeiről, hogy azokat milyen mértékben tartják hasznosnak. A válaszadó tanárok többsége hasznosnak ítélte meg a különböző programelemeket, a „Te órád” kivételével. A legnagyobb arányban a Digitális alapú alprogram mellett a DFHT módszertant tartották hasznosnak. Az adatok szerint a pedagógusok közel 23%-a tartotta nagyon hasznosnak és 34,5%-a hasznosnak az újonnan bevezetett módszertant és csak 6%-uk gondolja azt, hogy nem hasznos. Ennél a kérdésnél viszonylag magas volt a „nem tudom” válaszok aránya, főként az alprogramok esetében, ugyanis ezekről nincs tapasztalata minden egyes KAP képzésen részt vett pedagógusnak, tekintve, hogy kötelezően két alprogrami képzést kellett választaniuk, míg a KIP és a DFHT kötelező volt). A DFHT hasznosságát azonban csak a tanárok 3,4%-a nem tudta/akarta megítélni. Ha az intézményvezetői véleményekkel összevetjük a tanárok nézeteit, akkor az látható, hogy a DFHT-t alkalmazó tanárok valamivel szkeptikusabbak az igazgatóknál a DFHT hasznosságát illetően (13. diagram).

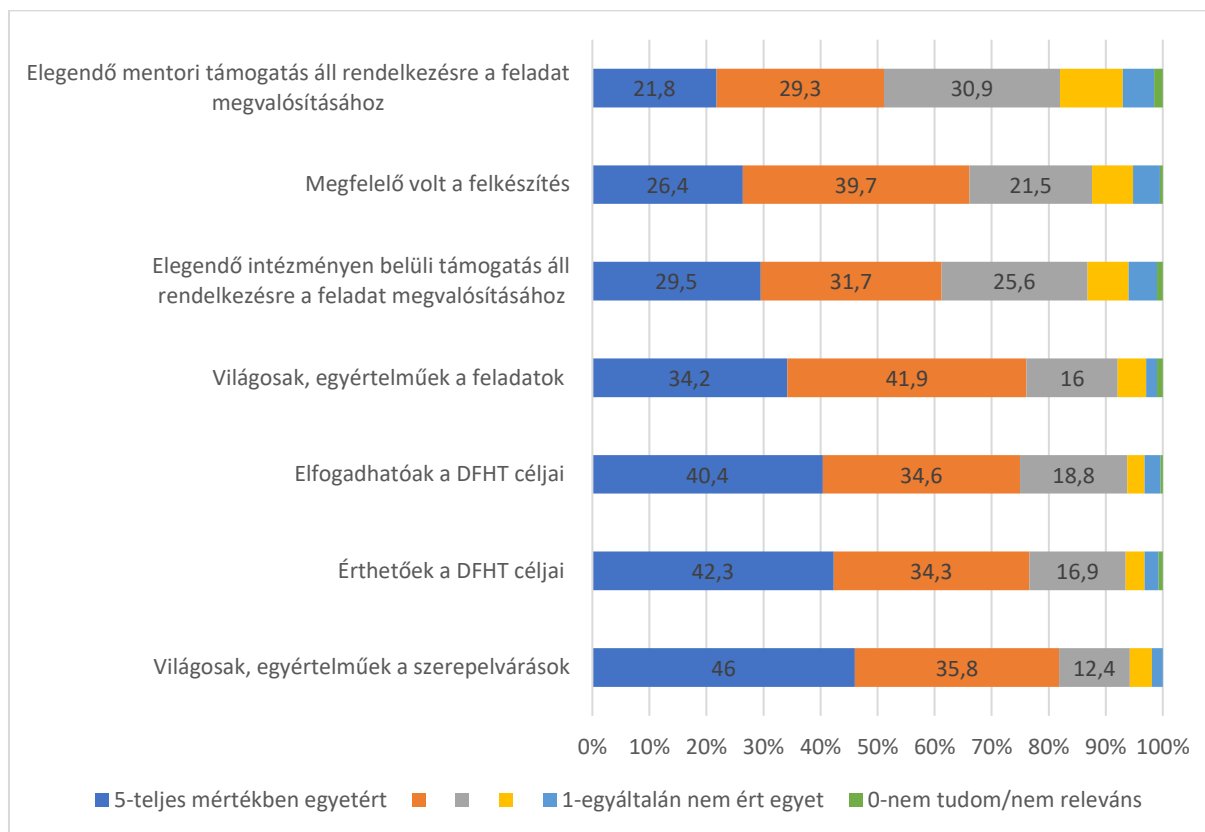
13. diagram Saját iskolájának adottságait figyelembe véve véleménye szerint a Komplex Alapprogram egyes elemei milyen mértékben hasznosak az Ön iskolájában? (Pedagógus válaszok %-ban, N=362)



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

Az évközi kérdőíves adatfelvétel során megkérdeztük a pedagógusokat a DFHT módszertan alkalmazhatóságának egyes aspektusairól. A válaszadók többsége azt jelezte, hogy számára világosak a szerepelvárások, a feladatok, érthetőek és elfogadhatóak a DFHT céljai. Az alábbi ábra azt is mutatja, hogy ennél némileg kisebb arányban értettek egyet azzal, hogy elegendő támogatás áll rendelkezésre az intézményen belül. A szakmai felkészítést a tanárok többsége megfelelőnek tartotta, közel 11%-uk azonban nem így vélekedett. A szakértői (mentori) támogatást is többnyire elegendőnek tartották, de a tanárok 16,5%-a nem értett ezzel egyet (14. diagram).

14. diagram Mi a véleménye az DFHT-ről az alábbi szempontokból? (Pedagógus válaszok %-ban, N=362)



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

2.2.1 A különböző tanulásszervezési módszerek alkalmazása a tanórai munkában

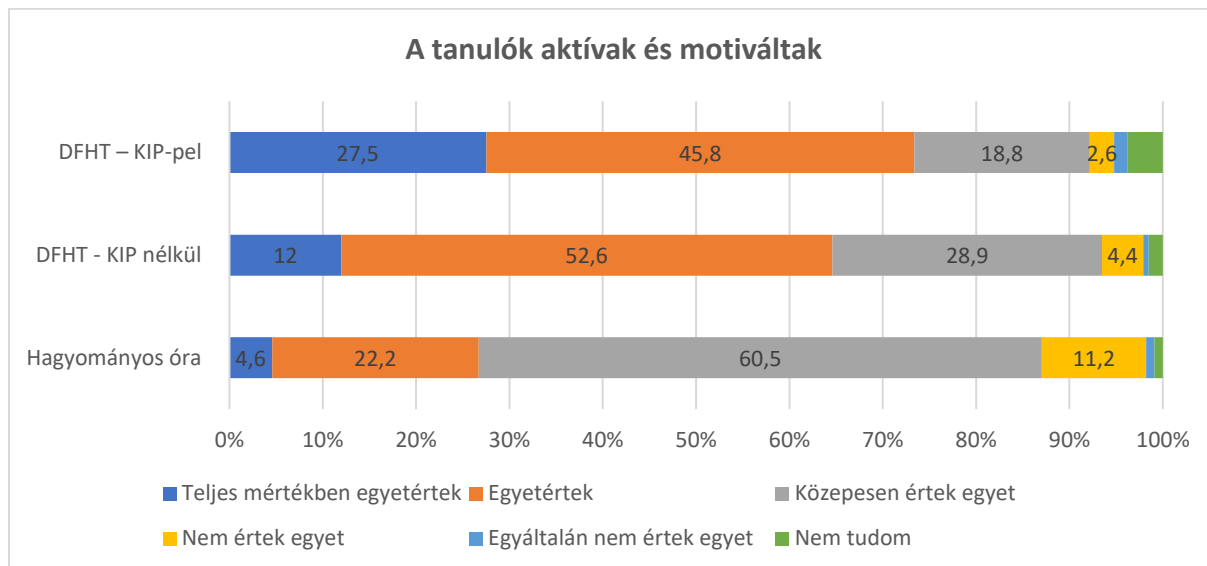
Az intézményvezetői interjúk alapján kirajzolódik, hogy számos pedagógus – illetve pedagógusként is tevékenykedő intézményvezető – számára a Komplex Alapprogram a szakmai fejlődés lehetőségét biztosította. Bár a Komplex Alapprogram által javasolt foglalkozások több felkészülési időt igényelnek, mint a hagyományos tanórákra fordított felkészülési idő, a pedagógusok pedagógiai eszköztára összességében gazdagabbá vált a KAP módszertani újításainak megismerésével és elsajátításával. Egy gyakorló pedagógusként is dolgozó intézményvezető arról számolt be, hogy nyitottabbá vált az új, általa megszokottól eltérő módszerek alkalmazására:

“A DFHT alkalmazásával módszereim gazdagodtak, nyitottabb lettem az új kipróbálása felé”
(KAP iskolai interjúk. OM: 202814 001)

Az évközi pedagógus kérdőíves adatfelvétel eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok jelentős arányban (64,6%) látják úgy, hogy DFHT módszertan alapján tartott tanórákon a tanulók aktívabbak és motiváltabbak. Ennél is többen, a válaszadók csaknem háromnegyede (73,3%) gondolja, hogy a Komplex Instrukciós Program (KIP) elvei mentén szervezett órákon aktívak és motiváltak a tanulók. Hasonló eloszlás látható azon az ábrán, mely szintén a különböző tanulásszervezési eljárásokat hasonlítja össze a tanulók aktivitása alapján. Az adatok szerint tehát a DFHT-KIP-es órákon a

pedagógusok nagyobb aktivitásra tudják ösztönözni a gyerekeket, és a tanulók motiváltabbak a tanári észlelés szerint (15. diagram).

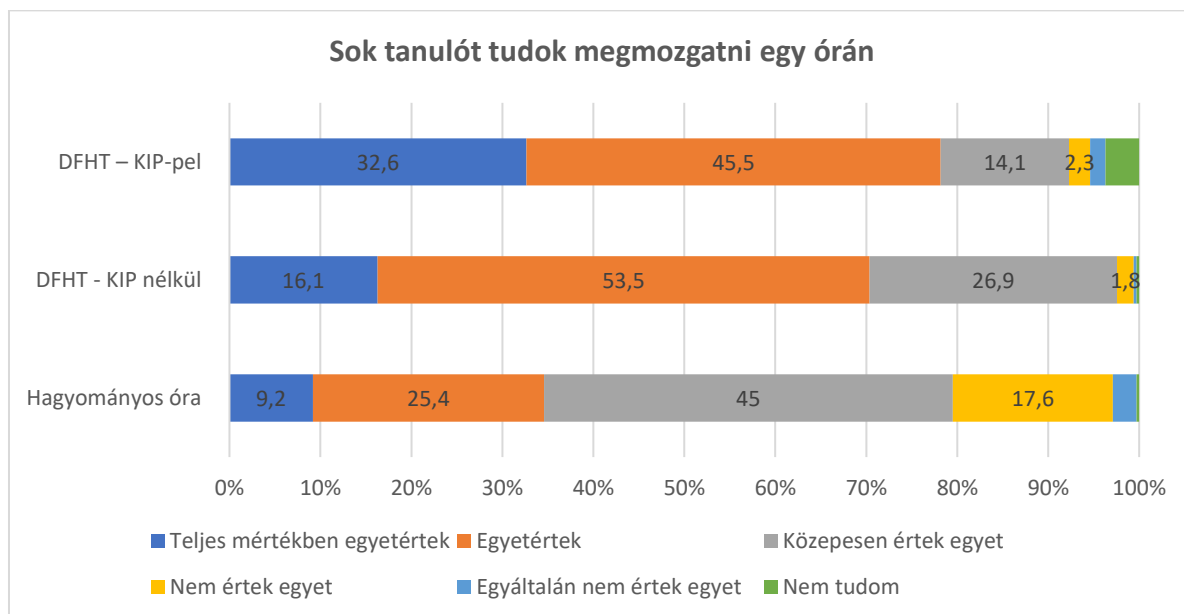
15. diagram Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

Szembevetendő a hagyományos tanóra és a DFHT elvei szerint szerveződő tanóra között abban a tekintetben is, hogy mennyire aktivizálja a tanulókat. Míg a hagyományos tanórán a pedagógusok alig több mint harmada gondolja úgy, hogy sok gyermeket meg tud mozgatni, addig a DFHT-s tanítási órák esetében ez az arány ennek legalább duplája, KIP-es óra esetén pedig ennél is magasabb (16. diagram).

16. diagram Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)



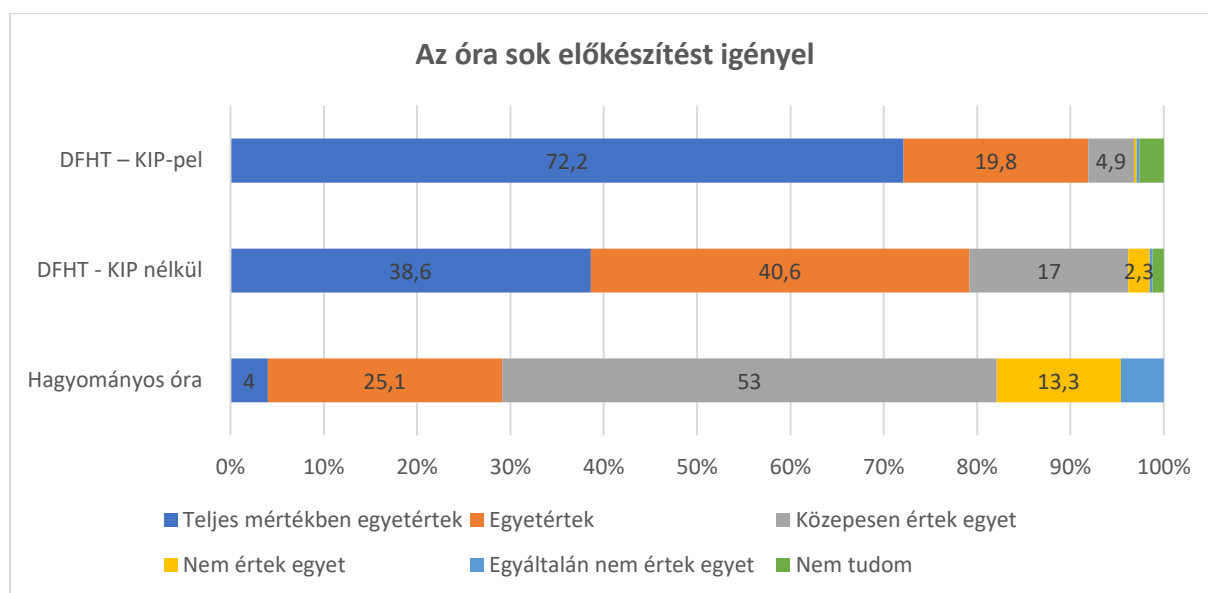
Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

A tanórai aktivitás eltérő hangsúlyt mutat a különböző pedagógiai módszertan alapján megtartott tanítási órákon. Ez összefüggést mutat azzal, hogy tanár vagy a tanuló kap nagyobb szerepet a tanulási folyamat szervezésében és megvalósításában. Az adatok azt is mutatják, hogy míg a hagyományos tanórákon az irányítói szerepkör a pedagógus kezében van, addig a DFHT-KIP-es órákon a tanulói aktivitás erősebb. A tanárok 85,7%-a szerint a hagyományos órákon a tanórát ők irányítják, a DFHT-KIP-es órák esetében 26,3%-uk gondolkodott így.

Fegyelmezési probléma azonban jelen van bármelyik pedagógiai módszertannal megtartott tanórán. A DFHT-KIP-es óránál a pedagógusok közel 13%-a jelezte, hogy sok fegyelmezési probléma van, ezt a hagyományos óránál azonban többen, a válaszadók 17,5%-a állította.

Mint a fejezet bevezető részében már említettük, nagyobb eltérés figyelhető meg az tanórára való felkészülés időigényét tekintve. A tanárok 29,1%-a jelezte, hogy a hagyományos órára való felkészülés sok előkészítést igényel a részükről. Ugyanezt a véleményt a DFHT-KIP-es óránál a tanárok 92%-a fogalmazta meg. Ennél valamivel kevesebben (79,2%) jelezték, hogy a DFHT-s órákra is sokat kell készülni (17. diagram).

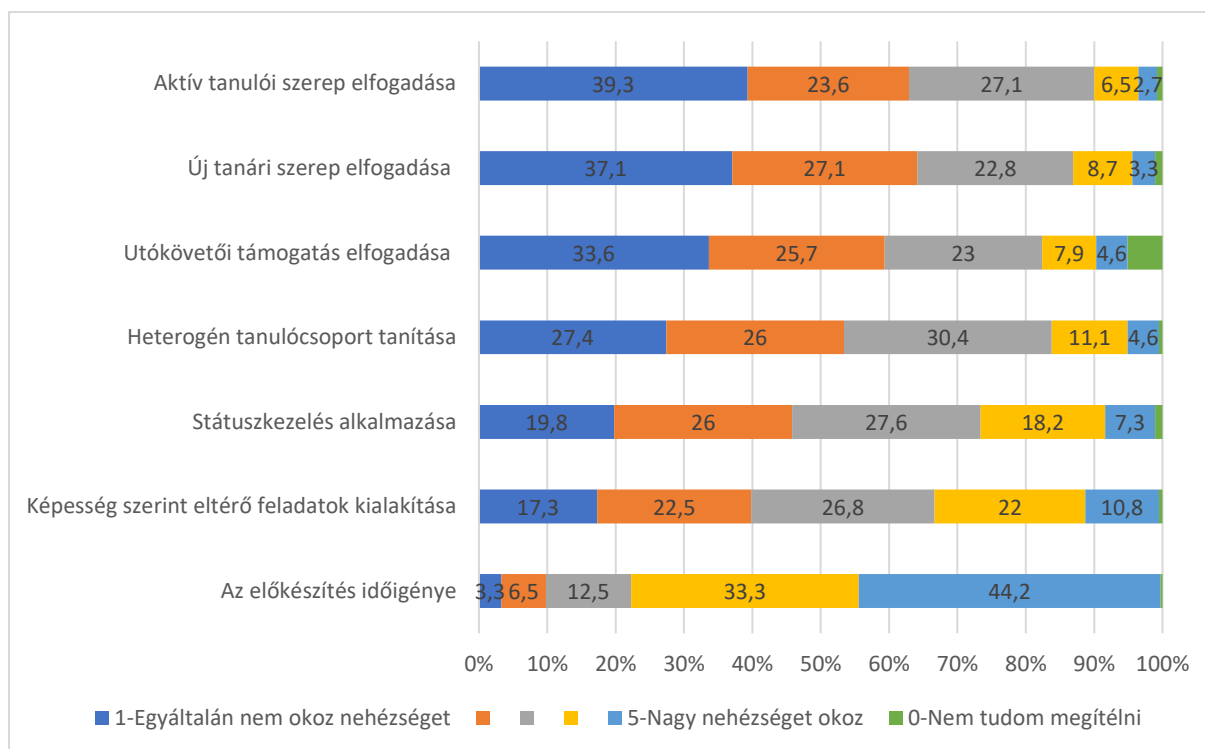
17. diagram Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

Az időmenedzsment kérdései mellett a DFHT-KIP pedagógiai módszertan alkalmazása felvet számos más jellegű nehézséget. Az alábbi ábra jelzi, hogy az előkészítés időigényén túl a képesség szerint eltérő feladatok kialakítása és a státuszkezelés alkalmazása jelentett még nehézséget. Ez a válaszadó pedagógusok 25-30%-ának nehézséget okozott. A legkevesebb problémát az aktív tanulói szerep és az új (passzívabb) tanári szerep elfogadása jelentette. Az utókövetői szakmai támogatást a pedagógusok 12,5%-a nehezen fogadta, míg közel 60%-ának nem jelentett problémát (18. diagram).

18. diagram Milyen mértékű nehézséget okoznak az alábbiak a DFHT-KIP-es órákhoz kapcsolódó munkában? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)



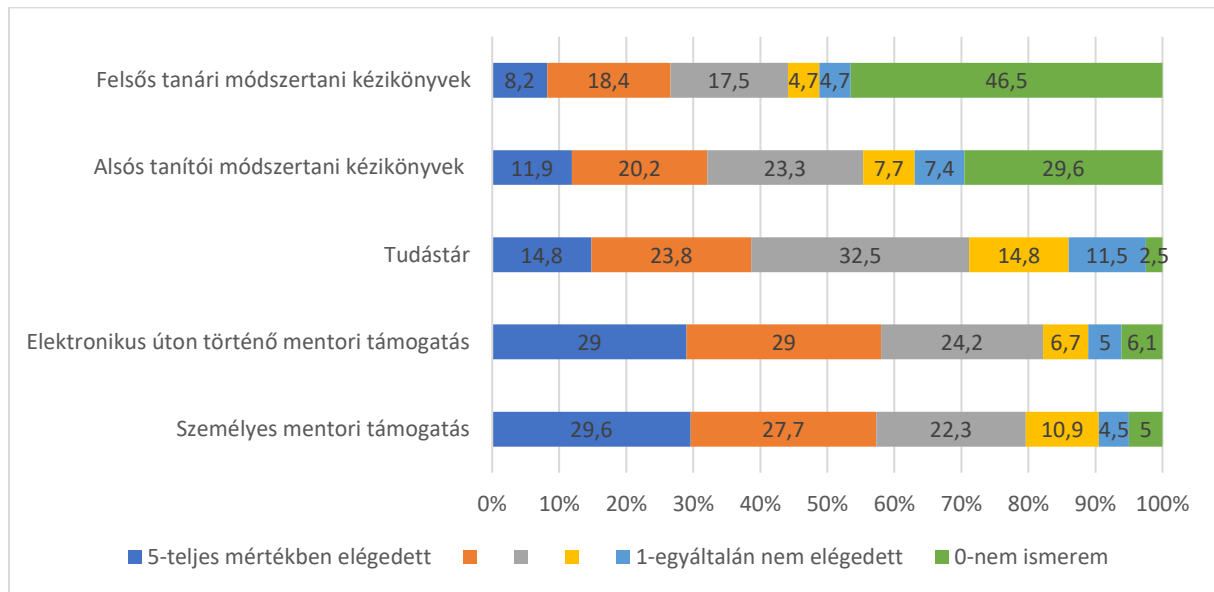
Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

Az adatfelvétel során a szakmai támogatás különböző elemeire is rákérdeztünk, annak érdekében, hogy differenciált képet kapjunk az azokhoz kapcsolódó pedagógiai nézetekről. Az adatok azt jelzik, hogy legnagyobb arányban az elektronikus és a személyes szakmai támogatási formával elégedettek a pedagógusok. A Tudástárral a pedagógusok 26,3%-a nem elégedett, amelyet a válaszadók 2,5%-a nem ismer. A legkevésbé az alsós- és a felsős tanári módszertani könyvekkel elégedettek, de ezeket nagyobb arányban nem ismerik (46,5%, 29,6%) (19. diagram).

Az órákra való készülés jelentős időigényét a kvalitatív vizsgálat eredményei is visszaigazolták. A pedagógusoknak elsősorban a KIP-es órákra a felkészülési idő, s ezen belül a nyílt végű feladatok kitalálása, alkalmazása okozott nehézséget.

„Hát, nagyon...Ugye nagyon sok munka az előzetes munka. Az órán mi már csak ilyen megfigyelő szerepet töltünk be, de ahhoz, hogy megfigyelő tudjak lenni, ahhoz nagyon-nagyon rá kell készülni. Tehát ott az embernek jegyzetelni kell, minden idegszálával odakoncentrálni, minden érzékszervemet felerősíteni, mert olyan dolgok történnek, olyan váratlan események, főleg ezek a ...nyílt végű feladatok, hogy ott nem tudunk előre, egy ellenőrzésre felkészülni [...] A nyílt végű feladatoknál meg, ugye nagyon ismerni kell a tanulókat, hogy sikerélménye legyen majd a feladatokban.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031581 001)

19. diagram Mennyire elégedett Ön a DFHT tanórákhoz kapott szakmai támogatások egyes formáival? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)



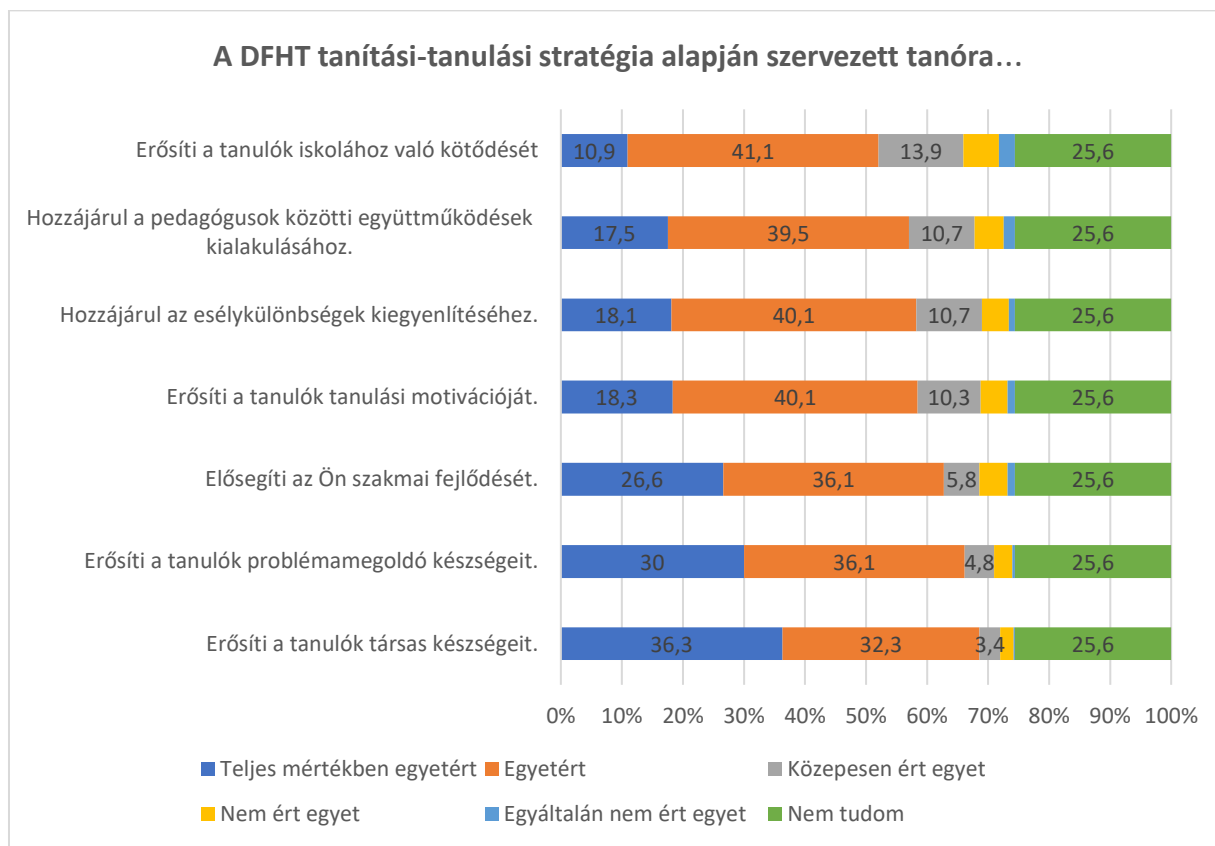
Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

A pedagógusok arra a kérdésre, hogy még milyen további támogatásra lenne szüksége, az alábbi fontosabb tématerületeket jelölték meg.

- óraszámcsökkentés igénylése
- Tudástár fejlesztése, bővítése
- bevezetésekor gyakoribb mentori támogatás
- anyagi eszközök biztosítása
- hospitálási lehetőségek, gyakorlati foglalkozásokon való részvétel
- DFHT-t alkalmazó tanárok anyagi elismerése, pluszjuttatás
- „több időre”
- pszichológiai támogatás

Az intézményvezetőkhez hasonlóan a pedagógusokat is megkérdeztük arról, hogy miben látják a DFHT-tanórák alkalmazásának hasznát a tanulóknál. Véleményük az igazgatók válaszaihoz nagy mértékben hasonlít, ugyanakkor az arányok valamivel kedvezőtlenebbek. A pedagógusok mintegy kétharmada vélte úgy, hogy az új módszer alkalmazása elsősorban a tanulók társas készségeire és a problémamegoldó képességére hat. A pedagógusok alig több mint fele (52%) pedig úgy látta, hogy az iskolához való kötődés erősítésére is alkalmas a módszer (ezzel az állítással értettek egyet a legkevésbé) (20. diagram).

20. diagram Az eddigi tapasztalatok alapján a DFHT tanítási-tanulási stratégia alapján szervezett tanórák milyen mértékben segítik elő az alábbiakat?



Forrás: Pedagógus online kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019a. május)

A kvantitatív vizsgálatokból származó adatok mellett feldolgoztuk a tanév végén felvett egyéni – pedagógus – interjúkat annak érdekében, hogy mélyebben megértsük a DFHT és KIP módszertan bevezetésével és megvalósításával járó tapasztalatokat. A pedagógusokkal készített interjúkból az látható, hogy elsősorban a KIP tanítási-tanulási stratégia jelentett igazán újdonságot, s egyúttal ennek alkalmazása nagyobb energiabefektetést is igényel a részükről. Kivételt csak azok a pedagógusok képeztek, akik már a KAP program bevezetése előtt is használták ezt a módszertant. Ugyanakkor számukra a könnyebbséget az jelenti "csupán", hogy ők már elsajátították azt a tudást, ami a módszer megfelelő alkalmazásához szükséges, a DFHT-s tanítási órákra már magabiztosabban készülnek fel. A módszerrel kapcsolatos újdonságot mutatja az alábbi néhány idézet:

„A régi módszer szerint ezzel a frontális oktatással a gyerekek nem fejlődtek és úgy gondolom, hogy ez egy nagyon jó kezdeményezés, ezt a komplex alapprogramot a mi iskolánk gyerekeire találták ki vagy legalábbis nagyon hasonló gyerekekre. Szóval ez nekünk nagyon jó, bár nem volt zökkenőmentes a bevezetése nagyon sokat küzdöttünk vele. Kezdetektől fogva, hogy osztályfőnök vagyok, mindig kooperatív csoportmunkával dolgoztam. Próbáltam a gyerekek képességeit más módon is fejleszteni, mégis ez a módszer új volt annyiban, hogy nyílt végű legyen a feladat, mégis legyen kötött. Nehéz volt ezt mindig így megfogalmazni, de most már azért könnyebb, minél több ilyen órát tart az ember. Amit nehézségnek gondolok, hogy ezt a módszert azelőtt vezették be, hogy a tananyagot lecsökkentették volna... (KAP iskolai interjúk. OM: 031570 001)

„A nyílt végű feladatmegfogalmazás, illetve az, hogy a csoportmunka után, a csoportmunkából megoldható egyéni feladatmegoldást tervezünk a gyerekeknek, ez számomra újszerű volt. Csoportmunkában gyakran dolgozunk, kooperatív technikát is alkalmazunk, de ezt a fajta feladatmegoldást még én gyakorlatban nem láttam. (KAP iskolai interjúk. OM: 029121 001)

2.2.2 Pedagógus tapasztalatok a DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazásáról

A DFHT módszeréről a pedagógusok elismerően és pozitívan nyilatkoztak, hiszen csakúgy, mint az intézményvezetők, többen ismerték már a szakirodalomból a Hejőkeresztúri Modellt, ugyanakkor többen úgy látták, hogy a tanulónak is időre van szükségük ahhoz, hogy a csoportmunkában megfelelően tudjanak részt venni, és a pedagógusoknak is időre van szükségük ahhoz, hogy be merjék vezetni ezt a tanulásszervezési formát az osztályteremben.

- Az új pedagógiai módszertan alkalmazása fokozatos bevezetést igényel.

„Csoportmunkába szuperül dolgoznak, annyira tudják, hogy kinek milyen feladata van, melyik kis kártya mit jelent, úgyhogy már most már nem, nem egy teljes tanév, de azért kellett hozzá idő, hogy a gyerekeknek is ugye kialakuljon, ugye volt olyan gyerek, aki nem is ismerte ugye egymást, nekik is össze kellett szokni, meg én se ismertem őket, ez ugye nehézséget okozott, meg az, hogy nem tudtak olvasni, nem ismerték a betűket, de miután az ment, akkor már jó volt.” (KAP iskolai interjúk. OM: 201678 001)

- Magasabb osztálylétszámok esetén a 45 perces tanóra időkerete sokszor kevésnek bizonyul.

Emellett problémaként jelent meg a csoportmunka alkalmazása viszonylag nagy létszámú osztályok esetén, és tapasztalatok azt mutatták, hogy kellő jártasság kialakulása nélkül a 45 perces tanítási óra, mint időkeret, betartása is nehézséget okoz.

„Pozitív, abszolút pozitív az alkalmazás, tehát a módszertani alkalmazásával kapcsolatban. Mondom, én egyetlen egy dolgot tudok itt kiemelni, ez az idővel. Tehát, hogy erre... hogyha, márpedig nyilván normálisan, tehát a csoportmunkáknál, amikor kijönnek a beszámolók után, és bemutatják a csoportoknak a munkáját, akkor azért több idő kell ahhoz, és úgy, hogy a gyerekek is megértsék, és tudják, hogy mi a feladat, ahhoz azért több időre van szükség. Én azt gondolom, és 45 percbe, hát, elég szorosan fér bele így az egyéni feladatokkal együtt. [...] Ha kisebb létszámmal tudnánk dolgozni, akkor valószínű az megkönnyítené a dolgot.” (KAP iskolai interjúk. OM: 037302 001)

- Csoportmunka kialakítása az adott osztály sajátosságait figyelembevéve.

A pedagógusok számára érdekes tapasztalat lehet a tanulói csoportok dinamikájának megfigyelése, de szintén nagyon fontos hozadéka a módszernek, hogy azok a tanulók is bevonódnak a munkába, akik eddig nem voltak aktívak, így a pedagógusok kevésbé ismerhették őket.

„...hogyan tudtuk a csoportokat szétszedni, hát ugye minden kolléga ismeri az osztályait. Ez egyértelmű. Tehát én is tudom, hogy melyik osztályban milyen gyerekeim vannak, és ahogy

mondtam, erre a csoportképzéseknél nagyon odafigyeltünk. Hogy ezeket a gyerekeket hogyan tudom összerakni, és amit mondtam is, nagyon jól látni, hogy a csoporton belüli dinamika hogyan mozog. [...] És nagyon érdekes, hogy például az a gyerekem, aki nem szólalt meg eddig vagy nem közreműködött az órán, hanem úgy láttam, hogy elmélyült tekintettel nézegeti a kinti növényvilág fejlődését, az elkezdett bekapcsolódni utána az óra menetébe, mert ő volt az, aki az előadó szerepét töltötte be a csoportba. És elkezdett bekapcsolódni az órákba” (KAP iskolai interjúk. OM: 035049 001)

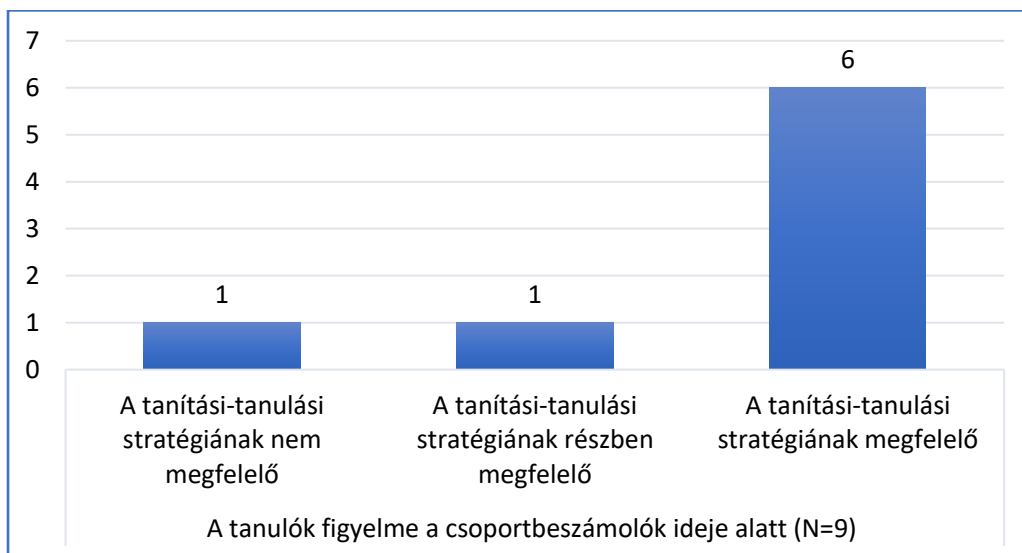
- Intenzívebb tanulói aktivitás, és kommunikáció.

Nagyon fontos visszajelzés a pedagógus munkájára a tanulók viselkedésének változása, ami többféle formában jelenik meg. Ezek közül tipikusnak mondható a fentebb már bemutatott jelenség, vagyis a tanulók aktívvá válása, de emellett más változásokról is beszámoltak a pedagógusok. Ilyen lehet a szóbeli kifejező képesség robbanásszerű fejlődése:

„Az nagyon jó tapasztalat volt, ugye, hogy eddig nem figyeltem annyira rá, hogy a gyerekek mennyit tudnak egymástól tanulni... tehát tudtam persze, de most itt koncentráltan figyeltem rá, meg hogy mennyire képesek fejlődni abban, hogy szóban hogyan fejezik ki magukat, aztán... azt hiszem ennyi, ez ilyen nagyon jó tapasztalat volt.” (KAP iskolai interjúk. OM: 029156 001)

Az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek a tanárok teljesítményének a megfelelőségét igazolták a DFHT órákon a tanulók figyelmének lekötése tekintetében.

21. diagram A tanulók figyelme a csoportbeszámoló ideje alatt az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek alapján



Forrás: (Gyurkó, Rákóczi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2019b; Hamar, Mózes 2019a; Hodossy, Kézy 2019h; Hodossy, Kézy 2019g; Hodossy, Kézy 2019f; Rákóczi, Sárközi 2019; Szőke-Milinte, Kézy 2019a; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a)

- Státuszváltozás megvalósulása a DFHT -KIP-es tanórákon.

Ugyancsak fontos az a változás, amit a pedagógusok a diákok egymás iránti viselkedésében tapasztaltak meg. Itt több folyamat húzódik meg a háttérben: egyrésztől a csoportos munka révén az addig peremhelyzetű tanulók jobb helyzetbe kerülnek, ki tudják vívni társaik elismerését, figyelmét, másrészt maga az osztályközösség is formálódik, a diákok képesek lesznek arra, hogy elismerjék egymás teljesítményét, és ösztönözzék, bátorítsák is társaikat:

„Ez egy nagyon komoly tapasztalat, hogy a gyerekek státusza tényleg változik, tehát, hogy egy csomó gyerekről kiderül az osztály számára olyan információ, amit nem tudtak. Egyrészt ez, másrészt meg, ami ismert információ a gyerekek számára a másiktól, azt esetleg megcáfolják. Van egy kisgyerek, aki nem szeret csapat előtt beszélni, éppen beszámoló, kiáll, és beszámol, és akkor utasítás és buzdítás nélkül egyöntetű tapssal jutalmazták azt a kislányt. Tehát hogy mindenki pontosan tudta, hogy az a kislány legyőzte akkor magát. És szerintem ezt a múltkor is mondtam, mert nekem ez egy nagyon-nagyon nagy élmény volt.” (KAP iskolai interjúk. OM: 035049 001)

„A csoportmunka, én azt gondolom, hogy az mindenképp ugye ez a fő eleme, hogy csoportokban dolgozunk. Nálunk ez nagyon bevált, ugye, mint osztályközösségformáló szerepe van. Ez nekem nagyon tetszett, és ez abszolút pozitív.[...] Én azt tapasztaltam, hogy azoknak a gyerekeknek ugye, akik kiszorulnak esetlegesen a perifériára, vagy nem úgy jönnek ki az osztálytársaikkal, nekik nagyon bevált, azt gondolom. Tehát ez nagyon tetszett. (KAP iskolai interjúk. OM: 037302 001)

„Azok a gyerekek, akik eddig meg sem szólaltak a más módszerek mellett, azok a csoportban hogy ha olyan feladatot, olyan státuszt kapnak akkor igen is tudnak élni azzal a lehetőséggel, hogy akár a beszámoló, akár a kistanító feladatát is el tudja látni. Olyan gyerekek is megszólaltak valóban, itt örömmel mesélték a kollegák, akik egyébként nem beszélnek. (KAP iskolai interjúk. OM: 201226 001)

- Pozitív tanulói visszajelzések a pedagógusok szemével.

Az egyéni interjúk során megkérdezett tanárok túlnyomó többsége úgy látja, hogy a tanulók élvezik, szeretik ezeket az órákat, talán csak egy-egy gyerek van, aki jobban szeret egyedül dolgozni, mint másokkal.

„Ők abszolút könnyedén, ők szeretik ezeket az órákat, élvezik ezeket az órákat, csak pozitív visszajelzés van a részükről, elfogadó társaság, az enyéme legalábbis szívesen dolgoznak csoportokban, más adatok, a differenciáltan, a gyerekek részéről teljesen pozitív visszajelzés.” (KAP iskolai interjúk. OM: 202748 003)

„Ez érdekes volt, mert múltkor is, nálunk ugye ment a KIP, vagy elkezdtük volna a KIP-es órát és akkor jött föl a második osztály, és ők mondták, jaj de jó, nézzétek már, nekik KIP-es órájuk lesz! tehát, nem, ők teljes pozitívan állnak hozzá, a kicsik meg, ugye az első osztályosok, azok ebbe csöppentek bele, nekik ez ez most már nem jelent újdonságot, mert most már ismerik, és összehasonlítási alapjuk sincsen, tehát nem tudják azt mondani, na most ez jobb volt, vagy rosszabb volt, mint az előző, mert ők ezt kapták. Úgyhogy ők pozitívan állnak hozzá, szeretik, mindegyik kistanár meg szóvivő akar lenni, írnok az nem nagyon akar senki se lenni, meg most már az időfelelős, az se, nem olyan jó. (KAP iskolai interjúk. OM: 201678 001)

„Nekem a tapasztalataim nagyon jók, azért mert a gyerekek jól érzik magukat és jól nagyon szeretik ezeket az órákat, de az én részemről ez borzalmas nehéz, tehát rengeteg előkészületet igényel , nagyon-nagy felkészülést, borzalmasan át kell gondolni, hogy most akkor mit is írok arra a papírra, [...] eleinte megmondom őszintén, nem is volt egyéni feladat, nem is jutottunk oda, az hogy a csoportmunkába egyáltalán az, hogy megértse, olyan szintre eljusson ugye a kistanár, hogy amikor kihívom, ő megértse, úgy azt, azt a feladatot , hogy azt vissza is tudja adni, hát ez az elején rettenetesen nehezen ment, de utána, miután belejöttek, akkor már azért ez jobban ment. (KAP iskolai interjúk. OM: 201678 001)

- A felső tagozaton való bevezetés korlátai

Mint már a vezetői résznél említettük, néhány intézményben felső tagozaton is elkezdtek a módszer alkalmazását. Egyes pedagógus vélemények szerint a tananyag mennyisége nem teszi lehetővé, hogy azt többször alkalmazzák:

„Alsóban nagyobb százalékban, felsőben egy olyan 20% körül. Nem is tudnám igazából nagyobbban bevezetni most, ha belegondolok, hogy mennyi a tananyagbeli szorításom. Tehát olyan mennyiségű anyagot kell beszorítanom a gyerekek fejébe. [...] Iszonyatos az anyagmennyiség. Iszonyatos. Tehát nyolcadik év végére el kell jutnom napjainkig. Gyakorlatilag lehetetlen. Ekkora anyagmennyiséget nem tudnak feldolgozni a gyerekek”. (KAP iskolai interjúk. OM: 035049 001)

2.3 A tanulók véleményei az újfajta csoportmunkáról

Az Oktatási Hivatal munkatársai által készített jegyzőkönyveket egy-egy programelem mentén is összesítettük. A tanulói fókuszcsoportos interjú (N=38) kérdési közül kiemeltük azt, amely a DFHT tanítási-tanulási stratégiára kérdez rá. A „Mikor érzed jobban magad, ha egyedül kell egy feladatot megoldanod, vagy ha csoportban kell dolgoznod? Miért?” kérdésre a 4. évfolyamos tanulók túlnyomó többségében (31 jegyzőkönyv) a csoportmunkát jelölték meg. Az okoknál megemlítették, hogy így könnyebben és eredményesebben dolgoznak, mert összeadódik a tudásuk. Ezeken a tanórákon jobban megismerik egymást, figyelnek jobban a másokra, egymás ötleteire.

„Ebben a tanévben sokkal jobban szeretnek csoportban dolgozni, mert régebben sokat veszekedtek közben. A gyerekeknek tetszik , hogy a szerepek el vannak osztva, így mindenki tudja , mi a feladata, és nem szólnak bele egymás munkájába. Érdekes, amikor az egyik csapat a másiknak ad feladatot, vagy amikor kellékekből képet alkothatnak. (Sárközi, Rákóczi 2019j: 1)

„Már sokkal kevesebbet veszekednek a csoportmunka során, mint tavaly, és többször kiemelik az ő csoportjuk pontos munkáját. Sokat rajzolnak, és az érzelmeiket is kifejezhetik ezzel. Szoktak relaxálni, ha összevesznek a csoportban. (Sárközi, Rákóczi 2019m: 2)

„A tanulók többet dolgoznak csoportban, sok játékos feladatot oldanak meg az órákon. Általában heti két alkalommal tanulnak csoportban a KIP-es órákon. Az osztályban kifüggesztésre került egy „csipeszes tábla”, mely tartalmazza a csoportmunka megvalósításához a csoportszerepeket és a hozzá tartozó felelősöket. A csoportfelelősök hetente változnak. (Pósta, Mészáros-Vásárhelyi 2019f: 2)

„A tanulók órákon többet játszanak és többet dolgoznak csoportban, amióta KIP-es óráik is vannak. Elmondásuk szerint változatosabbak, izgalmasabbak a tanítási órák. (Megjegyzés: az intézményben a KIP–Komplex Instrukciós Program egy évvel korábban indult, mint a Komplex Alapprogram.) (Pósta, Mészáros-Vásárhelyi 2019i: 2)

„A gyermekek elmondása szerint jól érzik magukat az iskolában, szeretik a csoportmunkát, főként azért, mert segítenek a csoporttársak a feladat megoldásában, nem csak egyedül kell gondolkodni. A csoportmunkában nemcsak egy vélemény fogalmazódik meg a gyermekek elmondása szerint, hanem több vélemény áll össze egy közös véleménnyé. A csoportmunka során megismerik egymást, tudnak közösen gondolkodni, aki tudja a helyes választ, az elmondja, és így egymástól tanulnak. Örülnek annak, ha segítenek nekik a feladatmegoldásban, és annak is, ha ők segíthetnek a társaiknak. Azt is elmondták, hogy törekcszenek arra, hogy mindenki részt vegyen a feladatban, ne üljön és nézzen, hanem együtt dolgozzák fel az anyagot, oldják meg a feladatot. Ha meghallgatják egymás véleményét, abból is tanulnak. A verstanulás is elképzelhető csoportban, mert ha valaki elmutogatja, akkor könnyebben meg tudja tanulni, vagy esetleg ha lerajzolnák, vagy egymást kijavítanák, vagy kórusban mondanák a verset, mert aki elrontja vagy elfelejti, annak a többiek segítenek.” (Szőke-Milinte, Kézy 2019f: 2)

„A nyolc gyerekből heten jobban szeretnek csoportban dolgozni, mert érdekesebb, jobb, ha megbeszélhetik a feladatokat. Csak egy kisfiú dolgozik szívesebben egyedül. (Őt zavarják a többiek.) A szerepeket ismerik, valamennyien a „kistanár” szerepet vélik a legjobbnak. Kiemelt helyen említették még a „beszámoló” és az „írnok” szerepeket. Csendfelelős és időfelelős egyikőjük sem szeret lenni.

Egy kivételével a gyerekek mindannyian azt a véleményt fogalmazták meg, hogy csoportban jobb dolgozni, mert akkor meg tudják beszélni a feladatot, és a csoportokon belül mindenki elmondhatja a véleményét. Előnyösnek tartják, hogy látják a másik csoport munkáját, illetve ha valaki nem tud valamit, akkor tudnak segíteni egymásnak. Egy tanuló fogalmazta meg, hogy ő egyedül szereti megoldani a feladatokat, mert amikor csoportmunka van, akkor nagyobb a zaj, ami őt zavarja.” (Gyurkó, Rákóczi 2019r: 2)

Néhány intézményben jelezték csak a fókuszcsoportos beszélgetésen részt vevő tanulók, hogy ők inkább egyedül szeretnek dolgozni. Erre többféle magyarázatot adtak; voltak, akik arra hivatkoztak, hogy így lassabban tudnak haladni, mások kevésbé szeretnek együtt dolgozni a többiekkel, vagy ezeken az órákon nagyobb a zaj, kisebb a fegyelem, s így nehezebb koncentrálni.

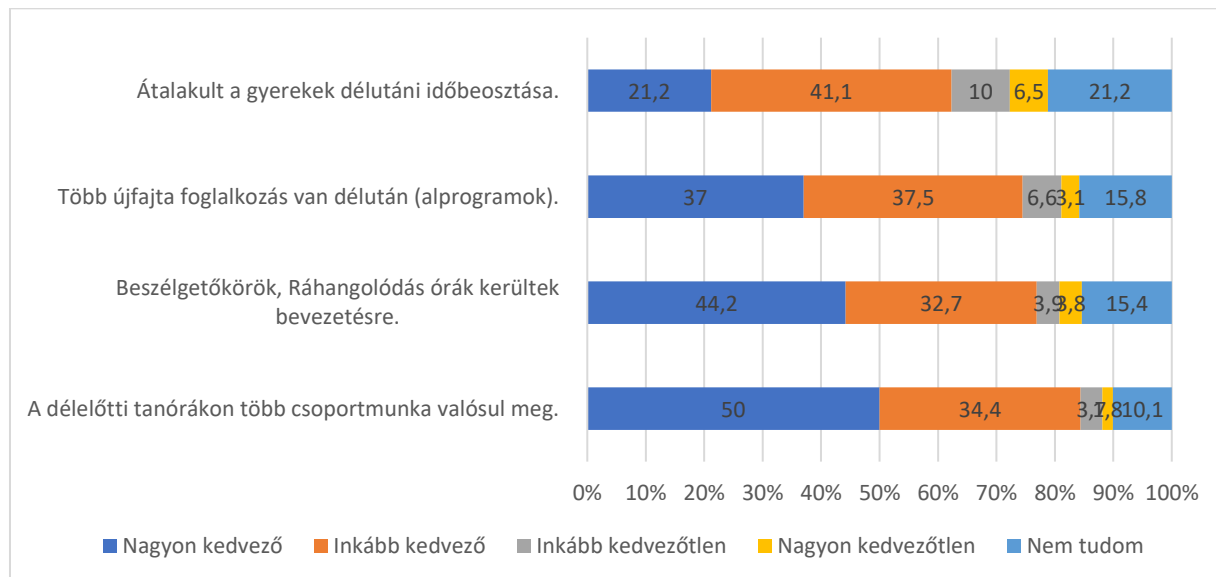
„7 tanuló az egyéni munkát kedveli jobban (ők jeles/kitűnő tanulók), mert úgy érzik, hogy őket a társaik „hátráltatják” az előrehaladásban, lassabban tudnak dolgozni, az egyéni ötleteiket nem mindig tudják megvalósítani, alkalmazkodni kell a többiekhez, segíteni a lemaradókat, elmagyarázni a feladatot. (Sándor, Mózes 2019, p. 2)

„A tanulók véleménye ebben a kérdésben nagyon megoszlott. 7 gyerek egyedül szeret dolgozni, mert nem szólnak bele a többiek, jobban lehet így koncentrálni, nem korlátozzák a többiek a fantáziáját. Ő maga okosabb lesz, mert ő gondolkodik a feladaton, ő maga oldja meg és nem a többiek. Lehet, hogy a társa rossz megoldást mondana.” (Bánné, Rákóczi 2019h: 2)

2.4 Szülői vélemények, nézetek az újfajta csoportmunkáról (DFHT)

A 2018/19-es tanév során – a KAP program kipróbálási szakaszában – felmérés készült a 4. évfolyamos tanulók szüleinek körében az egyes programelemek megítéléséről. Nemcsak a délutáni időszávba illeszkedő alprogrami foglalkozásokról kérdeztük meg őket, hanem a délelőtti tanórákról, az új pedagógiai módszertanról, a DFHT-s órákról. A szülők jellemzően nem ismerik a programelemek szakterminusait, ehelyett a „csoportmunka”, „csoportfoglalkozás” kifejezést használják. Ennek ismeretében kérdeztük meg az évfázó szülői kérdőíves adatfelvétel során a szülőket (N=1217) arról, hogy mennyire tartják kedvezőnek azt, hogy a délelőtti tanórákon több csoportmunka valósul meg. A válaszadó szülők (N=1167) nagyarányban (84,4%) jelölték kedvezőnek ezt a változást. Közel 10%-uk nem tudta megítélni, s csak 5,5%-uk vélekedett negatívan erről az új pedagógiai módszertanról. A válaszadási arányokon túl az alábbi táblázat azt is jelzi, hogy éppen a vizsgált programelem (DFHT) kapott a legkedvezőbb megítélést a szülők körében. Megvizsgáltuk ezt a kérdést a tanuló családi háttere felől, de nem találtunk ebben az esetben szignifikáns összefüggést az anya iskolai végzettsége és a délelőtti csoportmunkára épülő tanóra megítélése között.

22. diagram Ebben a tanévben több területen is változás volt a programot bevezető iskolákban. Ön mennyire tartja kedvezőnek gyermeke szempontjából az alábbi változtatásokat? (Szülői válaszok %-ban, N=1217).



Forrás: Szülői kérdőíves adatfelvétel (KAP - MÉM 2019c. június) Forrás: Szülői kérdőíves adatfelvétel

A kérdőíves adatfelvételen túl a 2018/19-es tanév során – a KAP program kipróbálási szakaszában – szülői fókuszcsoportos interjúk is készültek abból a célból, hogy árnyaltabb képet kapjunk a KAP által bevezetett programelemekről, és azzal összefüggésben lévő változásokról. Az elemzés során arra fókuszáltunk, hogy a KAP iskolai megvalósulását – a projekt közvetett célcsoportján – a szülői nézeteken, véleményeken keresztül láttassuk. Kiemelt figyelmet fordítottunk a program azon elemeire, melyek problematikusnak tűntek szülői nézőpontból.

A délelőtti időszávról a megkérdezett szülők alapvetően pozitívan nyilatkoztak. Elsősorban azért tartják jónak az újfajta pedagógiai módszer bevezetését, mert gyermekeik megtanulnak együttműködni másokkal, nyitottabbá válnak egymás felé, s önkifejezésük, kommunikációjuk is érzékelhetően fejlődik.

Új pedagógiai módszertan („Csoportmunka”) előnyei szülői nézőpontból:

- A gyermekek élvezik ezeket a pozitív élményű tanórákat.
- A szülők a csoportmunkát látják benne, mely megtanítja gyermeküket együttműködni másokkal.
- Nagyobb fokú elfogadás, tolerancia figyelhető meg az osztálytársak, iskolatársak felé, ami elsősorban viselkedésben nyilvánul meg.
- Érzékelhető attitűdbeli változás – zárkózottabb tanulók megnyílnak, bátrabb viselkedés, kérdés, pozitív megerősítés, nagyobb önbizalom figyelhető meg, ami a személyiségfejlődésben is pozitív változást generálhat.
- Több kommunikáció, több együttes tevékenység (pl. játszás) valósul meg, ami áttevődik az iskolai élet más területeire is.

„Én személy szerint én örömmel vettem, mert én jónak tartom azt, hogy ha felnőtt a gyerekünk, akkor ez által könnyebben be fog tudni illeszkedni és jobb csapatmunkás lesz idézőjelben, mert azért a Komplexnek hála így csapatokban is megtanul dolgozni és jobban értékeli a csapatban elért sikereket, mint egyébként teszem fel mi is, hogy azért nekünk meg kellett tanulni csapatban dolgozni, de erre a gyerekek most az általános iskolán belül tehát megtanulják és én azt gondolom, hogy nagy előnyére válik a gyerekeknek . (Borsodi 2019)

„És nem így mondja el a gyerek, hanem, hogy csoportmunka volt és jó voltam és akkor én álltam ki tanár nénihez és én mondtam. És én azt gondolom, hogy mióta ez van, bár azóta még csak egy félév telt el, tehát az első félévet hagytuk magunk mögött, hogy észre lehet venni a gyerekeken. Én ezt úgy gondolom, hogy otthon biztos, hogy tük is észreveszitek, hogy valamilyen úton-módon a gyerekek a javára válik. Tehát nem csak az a célja ennek az egésznek, hogy csoportban megtanuljon a gyerek, hanem ezáltal az iskolatársait, a körülötte lévőket is jobban elfogadja és jobban tudja nekik mondjuk tolerálni, hogy szalad a folyosón, nekimegy. Nem megütöm a másikat, hanem azt tudom neki- mert sajnós volt, kicsi a hely, sok a gyerek, ennyi – és hanem azt tudja neki mondani, hogy bocs és a másik el tudja ezt fogadni. Tehát, hogy nem csak kőkeményen a tanulásban, hanem maga a gyerek viselkedése. Ez már most észrevehető, hogy a jövőben ez még jobban így lesz. (KAP iskolai interjúk. OM: 029121 001)

„...ugye a gyerekek megszokták azt azért, hogy önmaguktól kell mindent megoldani és most hirtelen ott lettek nem tudom hányan az asztal körül, de nagyon jól kezelték. Tehát szerintem annak ellenére, hogy ez könnyebbség is volt esetleg egy adott feladatnál, de azért tudták azt, hogy ezt majd a későbbiekben úgyis önállóan kell

megcsinálniuk, úgyhogy úgymond hamar ráláttak erre a dologra és nagyon szeretik.”
(KAP iskolai interjúk. OM: 201180 001)

„Élvezik, úgy tűnik élvezik ezt a fajta tanulási módot meg szerintem a saját egyéni fejlődésükben is fontos szerepe lehet. Ugye vannak jobbképességű gyerekek, akik úgymond próbálnak segíteni azoknak, akik kevésbé jobbképességűek, vagy valamiért nem úgy haladnak és szerintem ez az ő fejlődésükben, a személyiségfejlődésükben ez nem egy rossz dolog.” (KAP iskolai interjúk. OM: 201226 001)

A fókuszcsoportos beszélgetésben részt vevő szülők azonban nemcsak előnyökről, pozitívumokról számoltak be, hanem említettek olyan kedvezőtlen tendenciákat, melyeket a saját gyermekük élménybeszámolóiból, tapasztalataiból szereztek. A legerősebb félelem – elsősorban a magasabb társadalmi státuszú – szülőkben ezzel kapcsolatban az, hogy a DFHT-s, csoportmunkás tanórák miatt az előírt, kötelező tananyagot nem tudják teljesíteni, kevesebb idő jut a gyakoroltatásra, bevésozásra, ami rontja gyermekük továbbtanulási esélyeit a más iskolába járó kortársaikhoz képest.

Új pedagógiai módszertan („Csoportmunka”) hátrányai szülői nézőpontból:

- Az alapkészségek (pl. olvasás,) elsajátítására kevesebb idő jut, a gyakoroltatás otthonra marad.
- A kiemelkedően jó tanulók lassabbnak ítélik a tanulás, ismeretelsajátítás tempóját (nagyobb időráfordítás, kisebb hatékonyság).
- Előírt tananyag teljesítése megkérdőjeleződik, ami a továbbtanulásnál jelenthet problémát.
- Jobban elfáradnak a gyerekek, mert ez a módszer minden egyes gyerektől aktivitást igényel.
- A tartós koncentrációt igénylő, önálló feladatok rovására mehet ez az új módszertan.

„Eleinte nagyon szerette. Élmény volt. Kistanár volt, beszámoló volt, időfelelős volt. Mindig megvolt a feladata, és aztán minél többet, és hazaértem 4 órákor, és akkor láttam, hogy alszik, furcsálltam, mert 11 előtt nem szokott aludni. És akkor mondta, hogy csoportmunka volt, már megint elfáradt, holott kevesebb feladatot csinálnak idézőjelben, az enyémnek van teherbírása bőven, és mégis én úgy veszem észre, hogy kifejezetten most már nem szereti. Este ott ül, hogy Úristen, már megint milyen óra lesz! Ő terhelhető, tehát, ha őt leültetnék egy könyvvel, ami tele van feladattal, ő addig nem kelne fel, míg meg nem csinálná az egészet. Attól kevésbé fáradna el, mit ez, hogy különböző képességűek is, ugye. Ő gyorsabban halad, ő már végez vele, ennek segíteni, nem figyel oda esetleg, elvonja a figyelmét, tehát olyan sok impulzus éri...nem is értettem először, hogy mi fárasztja ki ebben, hiszen kevesebb mennyiségű, és inkább érdekesebb témájú feladatok, de tudom, hogyha hazamegyek és alszik, akkor tudom, hogy KIP-eztek.” (KAP iskolai interjúk. OM: 031581 001)

„Én úgy érzem, hogy nekem hátráltatja. Ő, pedig versenyekre jár csoportban, például mesevetélkedő, amihez kifejezetten jó hatással volt, ahogy az előbb mondta Lilla [...]viszont a heterogén dolgok miatt én úgy érzem, hogy ő rosszabbul éli meg, tehát ő lassabban halad. Ő úgy érzi, hogy 45 perc alatt sokkal kevesebb mindenhez jutott ő...” (KAP iskolai interjúk. OM: 031581 001)

„...ez így van, tehát hogy csapat munka most mindenki erre erősít rá meg mindenhol ez az előny meg mit tudom én. Tehát az, hogy amiben mi szocializálódtunk az ne tűnjön el teljesen, mert

hogyan van azért annak előnye, hogyha valaki tud hosszabb ideig egy adott feladatra koncentrálni és elmélyülni egy adott feladatban oly módon, hogy mondjuk áttanulmányoz 200-300 oldalt is, ahhoz, hogy megoldjon valamit, mert vannak olyan szakmák a mai napig is amihez szükséges az. (KAP iskolai interjúk. OM: 032366 001)

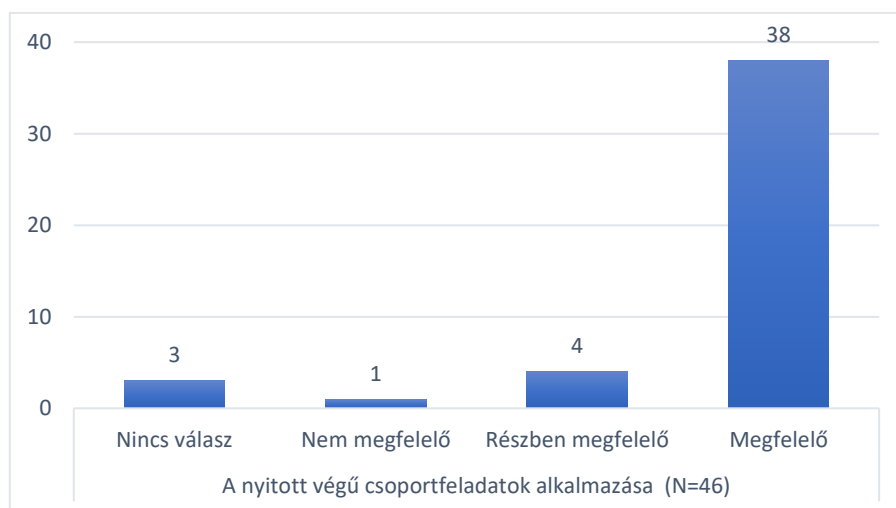
„Ez alapvetően jó, csak ez meg a középiskolában már nem lesz így és lemaradnak azokhoz képest, akik ez biztos szinte szerintem, hogy anélkül nem lehet. De ahogy itt is látszik, hogy ezért ez nem egészen így van, hogy nincs házi feladat, aki törődik a gyerekével, meg azt akarja, hogy tovább tanuljon, meg stb. az nyilván tudja, hogy ez jó gondolat egyébként csak láttam az unokahúgaimon, hogy vért izzadnak a középiskolában, gimnáziumban. (KAP iskolai interjúk. OM: 032366 001)

Az Oktatási Hivatal szakértői DFHT óralátogatásainak összegzése

A jelentés megfelelő fejezeteiben ismertettük az Oktatási Hivatal által készített szakértői óralátogatások adatait. Az alábbiakban néhány további eredményt mutatunk be, melyek alapján pontosíthatóak a Komplex Alapprogram intézményi megvalósítási szakmai folyamatai.

A pedagógus interjúkból ismert, hogy a tanárok számára a DFHT megvalósításában a nyílt végű feladatok előállítása és alkalmazása az egyik legnagyobb szakmai kihívás. Az Oktatási Hivatal szakértői óralátogatásai alapján 46 esetből 38-ban megfelelő volt a feladattípus alkalmazása, 4 esetben részben megfelelő és egyetlen esetben bizonyult nem megfelelőnek a csoportfeladat.

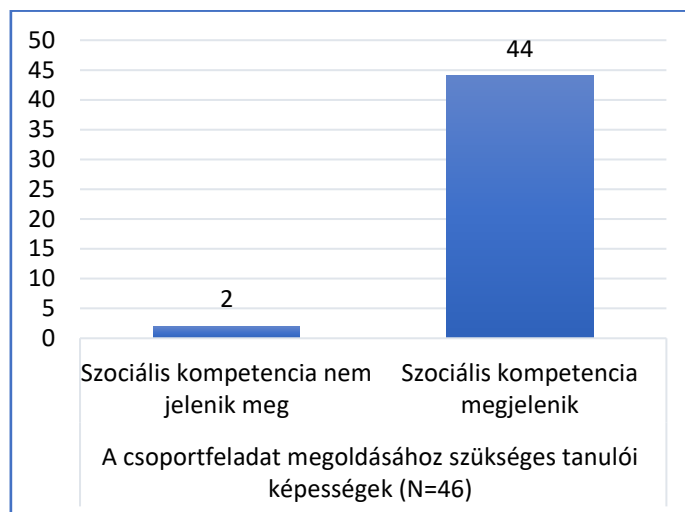
23. diagram A nyitott végű csoportfeladatok alkalmazása a DFHT órákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: (Bagdiné, Rákóczi 2019a; Bagdiné, Rákóczi 2019i; Bánné, Rákóczi 2019d; Bánné, Rákóczi 2019k; Bokor, Mészáros-Vásárhelyi 2019a; Gyurkó, Rákóczi 2018; Gyurkó, Rákóczi 2019f; Gyurkó, Rákóczi 2019j; Hamar, Mózes Gáborné 2019; Harnosné, Makláriné 2019b; Harnosné, Makláriné 2019h; Hirschné, Makláriné 2019f; Hirschné, Makláriné 2019k; Hirschné, Makláriné 2019p; Hodossy, Kézy 2019a; Hodossy, Kézy 2019i; Karászi, Rákóczi 2019e; Kaszásné, Mészáros-Vásárhelyi 2019d; Kaszásné, Mészáros-Vásárhelyi 2019j; Kaszásné, Mészáros-Vásárhelyi 2019n; Kézy 2019c; Mózes Gáborné 2019; Nagyné, Makláriné 2019d; Nagyné, Makláriné 2019h; Pósta Gáborné, Mészáros-Vásárhelyi 2019a; Pósta Gáborné, Mészáros-Vásárhelyi 2019b; Pósta Gáborné, Mészáros-Vásárhelyi 2019c; Sándor Péterné, Mózes Gáborné 2019; Sárík, Schlotter 2019d; Sárközi, Rákóczi 2018; Sárközi, Rákóczi 2019h; Sárközi, Rákóczi 2019k; Szontagh, Kézy 2019f; Szőke-Milinte, Kézy 2019d; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019d; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019h; Tóthné, Makláriné 2019c)

A Komplex Alapprogram többek között a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését célozza azokkal a pedagógiai eszközökkel, melyeket meghonosít az iskolák gyakorlatában. A DFHT módszer alkalmazása során a 46 esetből 44-ben megjelent a szociális kompetencia használata, illetve fejlesztése, és 2 esetben hiányzott ennek alkalmazása.

24. diagram A szociális kompetencia mint a csoportfeladat megoldásához szükséges tanulói képesség; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. 23. diagram forráshivatkozását.

A Komplex Alapprogram képzések eredményességét és a szakmai támogatás sikerességét, valamint a pedagógusok rátermettségét bizonyítja, hogy szakértői szemmel vizsgálva, a pedagógusok tevékenysége a csoportfeladat megoldásának ideje alatt minden esetben vagy teljes egészében (38 esetben) vagy részben (7 esetben) a szakmai elvárásoknak megfelelő volt (25. diagram).

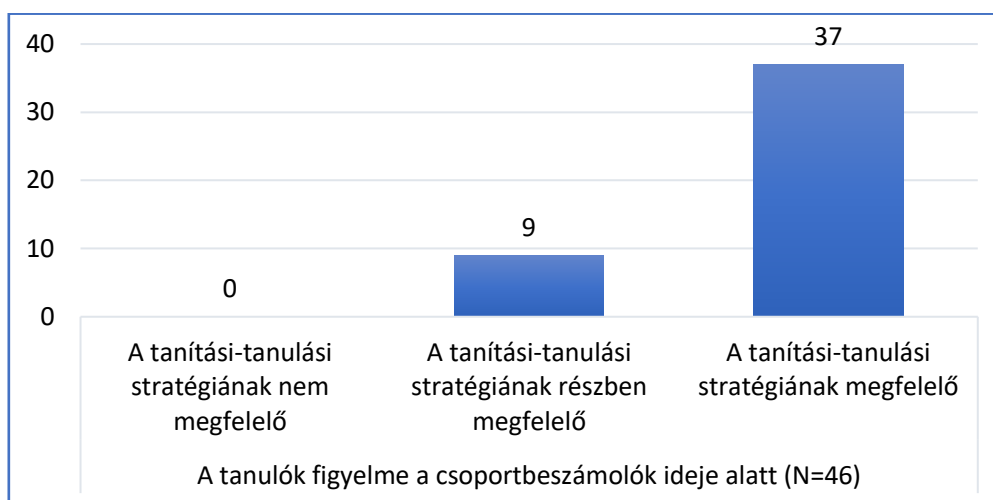
25. diagram A pedagógus tevékenysége a csoportfeladat megoldásának ideje alatt; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a 23. diagram forráshivatkozását.

Hasonlóképpen kedvező tapasztalatok adódtak a DFHT foglalkozásokról a tanulók figyelmét érintően.

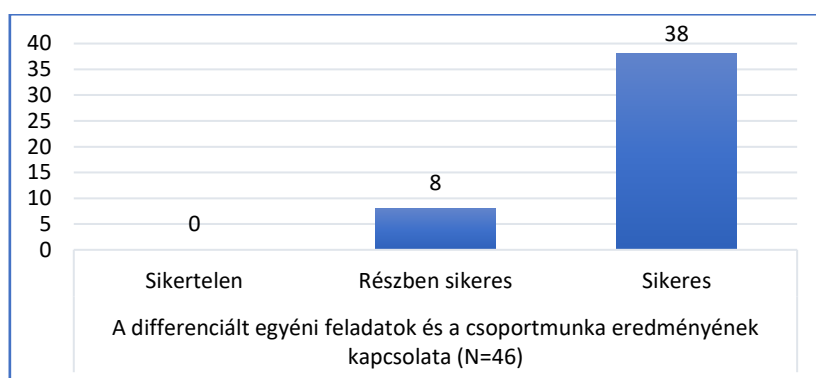
26. diagram A tanulók figyelme a csoportbeszámoló ideje alatt; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a 23. diagram forráshivatkozását.

Az Oktatási Hivatal szakértői óralátogatásai a feladatadás és csoportmunka összefüggését is vizsgálta a DFHT módszer vonatkozásában. Eredményeik szerint sehol sem volt sikertelen a tanárok törekvése az egyéni feladatok és a csoportmunka eredményeinek szerves összekapcsolására. 46 esetből 8 alkalommal részben, 38 alkalommal pedig egészében sikeres volt a tanári munka (27. diagram).

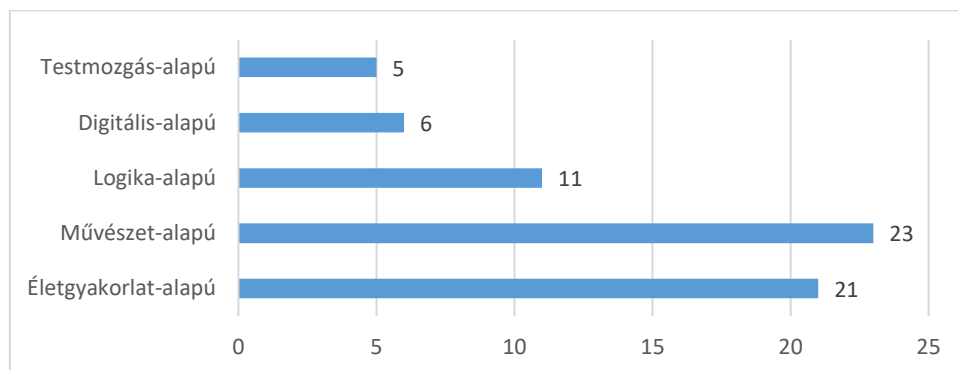
27. diagram A differenciált egyéni feladatok és a csoportmunka eredményének kapcsolata; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a 23. diagram forráshivatkozását.

A DFHT egyéni feladatások sokfélesége lehetővé tette, hogy az órákon többféle Komplex Alapprogram programelem jelenhessen meg. Legnagyobb számban a Művészet-alapú és az Életgyakorlat-alapú alprogramok jelentek meg, ezt követte a Logika-alapú alprogram gyakorisága, majd a Digitális-alapú és a Testmozgás-alapú alprogram következett.

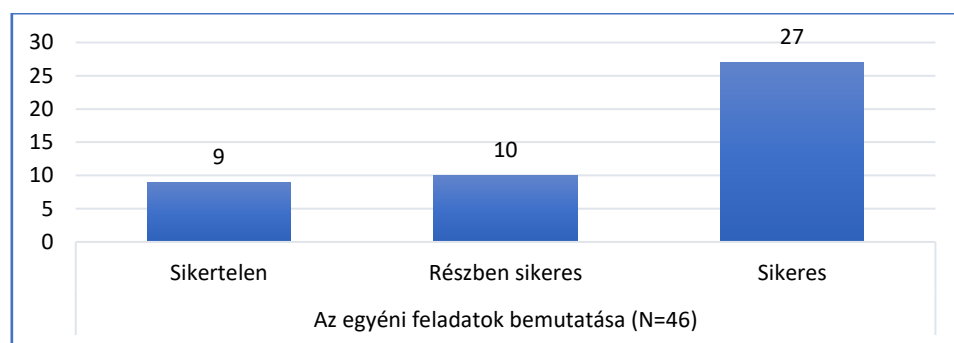
28. diagram A differenciált egyéni feladatok révén megjelenített programelemek a DFHT tanórákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a 23. diagram forráshivatkozását.

A tanulók egyéni feladatainak bemutatása, megosztása döntő többségben sikeresen vagy részben sikeresen valósult meg.

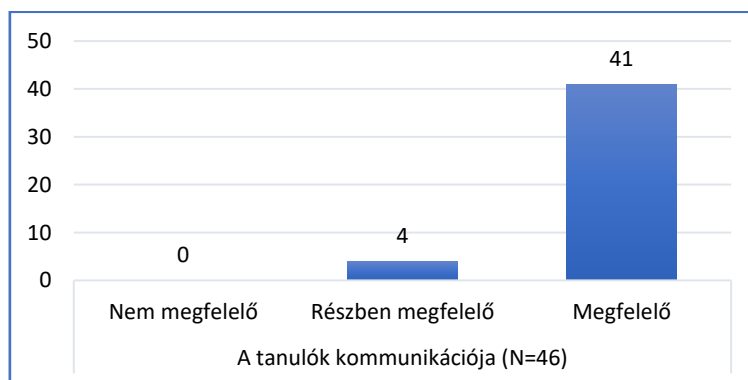
29. diagram Az egyéni feladatok bemutatása; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** 23. diagram forráshivatkozását.

A tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztése hasonló módon eredményesnek bizonyult.

30. diagram A tanulók kommunikációja a DFHT tanórákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás



Forrás: lsd. a **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** 23. diagram forráshivatkozását.

Az Oktatási Hivatal által készített szakértői óralátogatások alapján elmondható, hogy a DFHT tanulási-tanítási stratégia iskolai, gyakorlati megvalósítása sikeresnek tekinthető. A nem megfelelő pedagógusi teljesítmény elfogadható mértékű, különösen annak figyelembevételével, hogy a Komplex Alapprogram 2018-19 folyamán kipróbálási fázisban működött.

3 Melléklet

Felhasznált irodalom

Bánné, Mészáros Anikó; Rákóczi, Enikő (2019): Egri Balassi Bálint Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Eger.

Bíró, Dóra (2019a): Bíró Dóra, KAP iskolai interjúk. Székesfehérvár. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Székesfehérvár.

Bíró, Dóra (2019b): Bíró Dóra, KAP iskolai interjúk. Pustaszabolcs. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Pustaszabolcs.

Bíró, Dóra (2019c): Bíró Dóra, KAP iskolai interjúk. Székesfehérvár. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Székesfehérvár.

Borsodi, Csilla Noémi (2019a): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Felsőzsolca. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Felsőzsolca.

Borsodi, Csilla Noémi (2019b): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Sajólad. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Sajólad.

Borsodi, Csilla Noémi (2019c): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Köröm. Interview with Intézményvezető. Köröm.

Borsodi, Csilla Noémi (2019d): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Hernádkak. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Hernádkak.

Borsodi, Csilla Noémi (2019e): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Füzesabony. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Füzesabony.

Borsodi, Csilla Noémi (2019f): Borsodi Csilla Noémi, KAP iskolai interjúk. Sárospatak. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Sárospatak.

Dudok, Dávid (2019a): Dudok Dávid, KAP iskolai interjúk. Nyergesújfalu. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Nyergesújfalu.

Dudok, Dávid (2019b): Dudok Dávid, KAP iskolai interjúk. Oroszlány. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Oroszlány.

Farkas, Gergő (2019): Farkas Gergő, KAP iskolai interjúk. Csemő. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Csemő.

Gulyás, Benjámín (2019a): Gulyás Benjámín, KAP iskolai interjúk. Jászkarajenő. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Jászkarajenő.

Gulyás, Benjámín (2019b): Gulyás Benjámín, KAP iskolai interjúk. Cegléd. Interview with Intézményvezető. Cegléd.

Gyurkó, Gábor; Rákóczi, Enikő (2019): Várkonyi István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Cegléd.

K. Nagy, Emese; Révész, László; Falus, Iván (Eds.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Eszterházy Károly Egyetem. 1. kiadás. Eger: Líceum Kiadó.

KAP - MÉM (2018): Intézményvezetői interjú. Évkezdő. EKE-OFI.

KAP - MÉM (2019a): Intézményvezetői interjú. Évközi. EKE-OFI.

KAP - MÉM (2019. július): Intézményvezetői online kérdőíves adatfelvétel adatbázis. KAP kipróbáló iskolák-évváró adatfelvétel.

KAP - MÉM (2019. május): Pedagógus online kérdőíves adatbázis. KAP kipróbáló iskolák - évközi adatfelvétel.

KAP - MÉM (2019b): Pedagógus-fókuszcsoporth. Évközi. EKE-OFI.

KAP - MÉM (2019c): Pedagóguskérdőív. Évközi. EKE-OFI.

KAP - MÉM (2019d): Szülői fókuszcsoporth. Évközi. EKE-OFI.

Lucza, Dorottya (2019a): Lucza Dorottya, KAP iskolai interjú. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Besenőtelek.

Lucza, Dorottya (2019b): Lucza Dorottya, KAP iskolai interjú. Pétervására. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Pétervására.

Makláriné, Hajas Teréz (2019): Kernstok Károly Általános Iskola Tagiskolája. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Nyergesújfalu.

Molnár, Péter (2019a): Molnár Péter, KAP iskolai interjú. Adács. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Adács.

Molnár, Péter (2019b): Molnár Péter, KAP iskolai interjú. Hangony. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Hangony.

Németh, Zoltánné (2019a): Németh Zoltánné, KAP iskolai interjú. Parád. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Parád.

Németh, Zoltánné (2019b): Németh Zoltánné, KAP iskolai interjú. Tarnalelesz. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Tarnalelesz.

Oprável, Melitta (2019): Oprável Melitta, KAP iskolai interjú. Kisköre. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Kisköre.

Pálmai, Annamária (2019a): Pálmai Annamária, KAP iskolai interjú. Mány. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Mány.

Pálmai, Annamária (2019b): Pálmai Annamária, KAP iskolai interjú. Budapest. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Budapest.

Pósta, Gáborné; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019a): Hársfadombi Nyelvoktató Német Nemzetiségi Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthos interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Mány.

Pósta, Gáborné; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019b): István Király Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Székesfehérvár.

Sándor, Lilla (2019a): Sándor Lilla, KAP iskolai interjúk. Galgamácsa. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Galgamácsa.

Sándor, Lilla (2019b): Sándor Lilla, KAP iskolai interjúk. Nagykáta. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Nagykáta.

Sárközi, Krisztina; Rákóczi, Enikő (2019a): Nagyigmándi Pápay József Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Nagyigmánd.

Sárközi, Krisztina; Rákóczi, Enikő (2019b): Oroszlányi József Attila Általános Iskola. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Oroszlány.

Szőke-Milinte, Enikő; Kézy, Ágnes (2019): Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet. Szakértői feljegyzés tanulókkal készített fókuszcsoporthoz interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Eger.

Turós, Mátyás (2019a): Turós Mátyás, KAP iskolai interjúk. Boconád. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Boconád.

Turós, Mátyás (2019b): Turós Mátyás, KAP iskolai interjúk. Pély. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Pély.

Diagramok jegyzéke

1. diagram	A monitoring szakértő észrevételei az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek alapján	4
2. diagram	Mennyire világosak, egyértelműek Önnek az alábbiak? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53)	6
3. diagram	A Komplex Alapprogram egyes elemei milyen mértékben jelentenek újdonságot az Ön iskolájában? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53).....	7
4. diagram	Az alábbiak közül milyen nehézségekkel találkoztak a Komplex Alapprogram bevezetése során?.....	10
5. diagram	Az alábbiak közül milyen nehézségekkel találkoztak a Komplex Alapprogram bevezetése során?.....	11
6. diagram	Mi a véleménye a DFHT bevezetéséről az alábbi szempontok alapján? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53).....	12
7. diagram	A pedagógus tevékenysége a csoportfeladat megoldásának ideje alatt az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek alapján	14
8. diagram	A KAP egyes elemei milyen mértékben bizonyultak hasznosnak az Ön iskolájában? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=53).....	16
9. diagram	Mi a tapasztalatuk a DFHT tanítási-tanulási stratégiával kapcsolatban? (Intézményvezetői válaszok %-ban, N=51).....	17
10. diagram	A tanulók együttműködése, kommunikációja a csoportmunka során; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	19

11. diagram	A tanulói szerepek alakulása/alakítása a csoportmunkában; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	19
12. diagram	Egy átlagos tanítási héten hány tanítási órát tart a DFHT módszert alkalmazva KIP-pel? (Pedagógus válaszok %-ban; N=438, p<0,001)	20
13. diagram	Saját iskolájának adottságait figyelembe véve véleménye szerint a Komplex Alapprogram egyes elemei milyen mértékben hasznosak az Ön iskolájában? (Pedagógus válaszok %-ban, N=362)	21
14. diagram	Mi a véleménye az DFHT-ről az alábbi szempontokból? (Pedagógus válaszok %-ban, N=362)	22
15. diagram	Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)	23
16. diagram	Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)	23
17. diagram	Milyen tapasztalatai vannak a hagyományos órákkal, a DFHT-KIP-pel és KIP nélkül tartott órákkal kapcsolatban? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)	24
18. diagram	Milyen mértékű nehézséget okoznak az alábbiak a DFHT-KIP-es órákhoz kapcsolódó munkában? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)	25
19. diagram	Mennyire elégedett Ön a DFHT tanórákhoz kapott szakmai támogatások egyes formáival? (Pedagógus válaszok %-ban, N=347)	26
20. diagram	Az eddigi tapasztalatok alapján a DFHT tanítási-tanulási stratégia alapján szervezett tanórák milyen mértékben segítik elő az alábbiakat?	27
21. diagram	A tanulók figyelme a csoportbeszámoló ideje alatt az Oktatási Hivatal által készített óralátogatási jegyzőkönyvek alapján	29
22. diagram	Ebben a tanévben több területen is változás volt a programot bevezető iskolákban. Ön mennyire tartja kedvezőnek gyermeke szempontjából az alábbi változtatásokat? (Szülői válaszok %-ban, N=1217).	33
23. diagram	A nyitott végű csoportfeladatok alkalmazása a DFHT órákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	36
24. diagram	A szociális kompetencia mint a csoportfeladat megoldásához szükséges tanulói képesség; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	37
25. diagram	A pedagógus tevékenysége a csoportfeladat megoldásának ideje alatt; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	37
26. diagram	A tanulók figyelme a csoportbeszámoló ideje alatt; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	38
27. diagram	A differenciált egyéni feladatok és a csoportmunka eredményének kapcsolata; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	38
28. diagram	A differenciált egyéni feladatok révén megjelenített programelemek a DFHT tanórákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	39
29. diagram	Az egyéni feladatok bemutatása; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	39
30. diagram	A tanulók kommunikációja a DFHT tanórákon; Oktatási Hivatal szakértői óralátogatás	39

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat Az egyes évfolyamokon a Komplex Alapprogram (KAP) mely elemeit vezették be ebben a tanévben? Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz (DFHT). Igazgatói válaszok (N=52) 9