

**A Komplex Alapprogram
a pedagógus továbbképzések tapasztalatai alapján**

Szerzők:

Szemerszki Marianna, Révész László, Török Balázs

Lektor:

Hidas Zoltán

2020

Tartalom

1	Bevezetés	3
2	Vizsgálati módszerek.....	4
2.1	Képzési részvételi adatok.....	5
3	Eredmények	7
3.1	A képzések előkészítése, várakozások	7
3.2	Illeszkedés a pedagógusok/iskolavezetés igényeihez.....	7
3.3	Illeszkedés az intézményi továbbképzési tervekhez.....	8
3.4	A továbbképzések választása és választhatósága.....	9
3.5	A képzési struktúra	11
3.6	A továbbképzések tartalmi elemeivel kapcsolatos visszajelzések.....	15
3.7	Hasznosíthatóság	19
3.8	A továbbképzések módszerei, a képzők munkája	22
3.9	Távoktatás és e-learning tananyag	25
3.10	Képzési infrastruktúra, feltételek.....	29
4	Melléklet	33

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 KAP középponti célja újszerű pedagógiai módszerek megismertetése és terjesztése, erre utal az a tény is, hogy a program megvalósításának legfőbb indikátora a kiképzett pedagógusok száma (Széchenyi 2020 2018.; Magyarország Kormánya and Európai Unió 2017.; EKE et al. 2018). A továbbképzések jelentőségét kiemeltté teszi, hogy a pedagógusok a továbbképzéseken találkoznak először a Komplex Alapprogrammal. A képzések fontosságának megfelelően a MÉM csoport többféle eszközzel és módszerrel követte nyomon a képzések alakulását és azok minőségét. A vizsgálatok eltértek az akkreditációs dokumentumokban rögzített, és a képzésszervezésbe rutinszerűen integrált elégedettségi visszajelzésektől. A MÉM által gyűjtött visszajelzések kutatási jellegű, anonimitást biztosító adatfelvételek voltak.

A Komplex Alapprogram keretei között hét, egyenként 30 órás pedagógus-továbbképzés került kidolgozásra, amelyek közül kettő („A Komplex Alapprogram Konceptiója” (KAK), „Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban” (DFHT)) a Komplex Alapprogramba bevont pedagógusok számára kötelező, kettő pedig választható öt képzés közül:

1. Digitális alapú alprogram (DA),
2. Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA),
3. Logikaalapú alprogram (LA),
4. Művészetalapú alprogram (MA),
5. Testmozgásalapú alprogram (TA).

2 Vizsgálati módszerek

A pilot időszak monitorozási tevékenysége során a Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszának pedagógus-továbbképzéseihez kapcsolódóan az alábbi módokon gyűjtöttünk visszajelzéseket:

- Közvetlen visszajelzés a továbbképzéseken részt vevőktől
- Visszajelzés a továbbképzéseket megvalósító képzőktől
- Intézményvezetői és pedagógus interjúk a kipróbáló iskolákban
- Az Oktatási Hivatal által elvégzett képzési monitoringok jelentéseinek feldolgozása

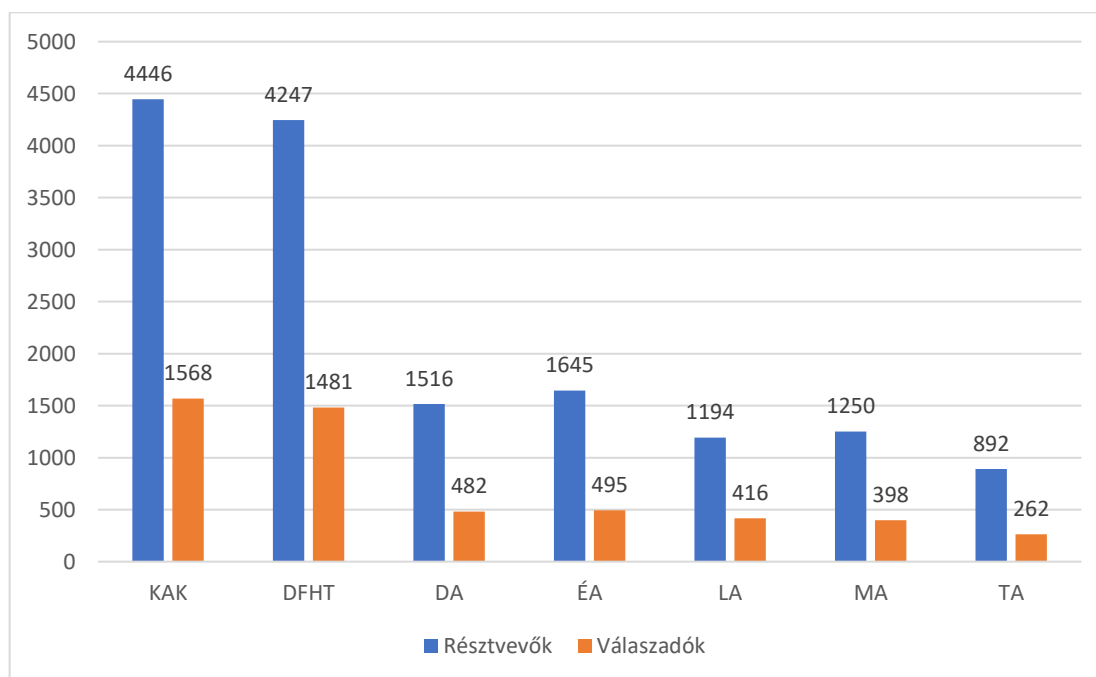
Résztvevői visszajelzés

A továbbképzések szempontjából a 2018. május – 2019. június közötti időszak tekinthető a kipróbálási szakasznak, amelynek során a képzéseken részt vevő pedagógusokat egy olyan online kérdőívvel kerestük meg, amely lehetőséget adott a továbbképzésekről való részletes visszajelzésre. A kérdések három főbb témakört érintettek:

1. A továbbképzés tartalmi elemei,
2. A továbbképzés módszerei; az oktatással, oktatóval való elégedettség,
3. A továbbképzés megszervezése, feltételrendszere.

A képzések értékelésére folyamatosan került sor a képzéseket követően online kérdőív segítségével. Az értékelések nyomán összesen 5102 válaszkérdőív áll rendelkezésünkre. A válaszadási arány átlagosan 34% volt, amely valamivel kedvezőbb a KAK- és a DFHT-képzések vonatkozásában, mint az időben később sorra kerülő alprogrami képzések esetén. (1. diagram)

1. diagram A kérdőív kitöltésére kiküldött felkérések és a válaszadók száma



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Képzői visszajelzés

A Komplex Alapprogram keretei között két alkalommal (2018 januárjában és 2019 júniusában) kérdeztük meg a képzőket a továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalataikról. A két kérdés kérdőíve némileg eltért: második alkalommal egy olyan kérdőívet állítottunk össze, amely jobban kitér a képzők korábbi munkatapasztalataira, illetve a projektben betöltött más szerepeire is, emellett – a korábbihoz hasonlóan – vizsgálta a képzésre való felkészítés folyamatát és a megvalósult továbbképzéseket, minőségbiztosítás szempontjából is gyűjtve a további képzések során hasznosítható információkat.

Intézményvezetői és pedagógus interjúk a kipróbáló iskolákban

A Komplex Alapprogram kipróbálási szakaszában részt vevő intézményekben folytatott interjúk kitértek a továbbképzési tapasztalatokra is. Elsősorban a tanévkezdő intézményvezetői interjúk adatfelvétel adott ehhez friss meglátásokat. Az interjúk 48 kipróbáló iskolában készültek a 2018/19. tanév elején (szeptember-október), s a kipróbálás kezdeti szakaszáról nyújtanak áttekintést több témakörben. Emellett a tanév során készített pedagógus interjúk is tartalmazzak a továbbképzésekre vonatkozó reflexív elemeket. A válaszokat a Citavi program segítségével összegeztük, s anonim formában mutatjuk be.

Az Oktatási Hivatal monitoring jegyzőkönyveinek feldolgozása

Az Oktatási Hivatal (OH) 2018. június és 2019. május között több alkalommal vizsgálta a Komplex Alapprogram (KAP) továbbképzéseit. Külön szempontrendszer szerint monitorozta a távoktatási szakaszt és a kontaktszakaszt, ezért a tanulságokat is külön jelentésben összegeztük. Az adatok kinyeréséhez a rendelkezésünkre álló 128 db monitoring jegyzőkönyv pdf-ben elmentett változatát a Citavi program segítségével dolgoztuk fel oly módon, hogy egy előre meghatározott kategóriarendszer mentén – amely részben az OH szempontrendszerének felelt meg, részben attól független elemeket is tartalmazott – bekódoltuk és kategóriákba rendeztük a legfontosabb visszajelzéseket, hibaüzeneteket.

2.1 Képzési részvételi adatok

A részvételi százalékos arányok alapján a képzési struktúra kiegyenlítettnek tekinthető. Az egyes fenntartók között nincsenek számottevő különbségek a képzések igénybevétele szempontjából. A Monori Tankerületi Központot kivéve az alprogrami képzések közül pedagógusok legnagyobb arányban az Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA) képzésekre jelentkeztek (1. táblázat).

1. táblázat A megvalósult KAP képzések igénybevételének százalékos megoszlása fenntartók szerint

Fenntartó (igénybe vett 30 órás képzés)	DFHT (%)	KAK (%)	ÉA (%)	DA (%)	MA (%)	LA (%)	TA (%)	Össz. (%)
Egri Főegyházmegye (1003 db)	26	27	12	10	11	7	7	100
Egri Tankerületi Központ (1584 db)	26	28	12	10	11	7	7	100
Hatvani Tankerületi Központ (991 db)	25	28	12	11	8	9	7	100
Monori Tankerületi Központ (1261 db)	24	27	10	13	10	9	7	100
Eszterházy Károly Egyetem (520 db)	27	26	12	12	10	8	5	100
Tatabányai Tankerületi Központ (804 db)	27	27	14	8	8	10	6	100
Ceglédi Tankerületi Központ (1316 db)	29	29	11	9	8	8	6	100
Székesfehérvári Tankerületi Központ (1219 db)	27	29	11	10	7	10	6	100

Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019; A táblázat a 2019. 02. hónapig terjedő adatokon mutatja be az arányokat.

3 Eredmények

3.1 A képzések előkészítése, várakozások

A KAP népszerűsítése, disszeminációja sok tekintetben eredményes, amit jelez, hogy korábban és jelenleg is azonosíthatók szakmailag érdeklődő, a programhoz csatlakozásban a szakmai előrelépés lehetőségét látó intézményvezetők, pedagógusok. Az előzetes tájékoztatás rövidebb és általános jellege azonban elfedheti azt a tényt, hogy a KAP bevezetése sok tekintetben a korábbi intézményi hagyományok feladását jelentheti és számos új kihívás elé állíthatja a résztvevőket. A KAP tényleges gyakorlati bevezetése során szerzett tapasztalatok és a KAP bevezetését megelőző várakozások között ellentmondás alakulhat ki. A vezetők, pedagógusok némi csalódottságot éltek át, amikor a KAP teljes komplexitásával szembesültek, és feladatukká vált azt a korábbi intézményi működésbe integrálni.

A szociológiai értelemben vett csalódás – az eltérés a várakozások és a tényleges lehetőségek között – természetesnek tekinthető. Más pedagógus továbbképzések vizsgálata során is kimutatható volt, hogy a pedagógusok a képzések előtt egyfajta ideális képet alkotnak magukban a jövőbeli lehetőségekről, a tanultak hasznosíthatóságáról. A képzéseket követően – szembesülve a kihívásokkal – a képzésben részesültek optimizmusa csökken, némileg realisabb képet alkothatnak a lehetőségeikről, miközben az elméletben tanultak hatni kezdenek a szakmai gyakorlatra.

„... nagyon nagy várakozás előzte meg az Élménysulit, mi is nagyon-nagyon szeretnénk. Nagyon megtetszett. (...) nagyon tetszett. És látjuk benne azt a fantáziát (...) Ugyanakkor, amikor kezdtük megismerni a programokat, és a DFHT és a KAP-ot elvégeztük, és itt ültünk estig és a kollégák mentek. (...) itt nem arról van szó, hogy nem tetszik a program, hanem rengeteg kérdés merült fel közben.” (Lucza 2019b)

3.2 Illeszkedés a pedagógusok/iskolavezetés igényeihez

Az intézményvezetői interjúk alapján a pilot intézmények három főbb csoportja körvonalazódik: (1) akik szükségét érezték valamilyen módszertani megújulásnak, ezzel kapcsolatban már korábban is aktívan érdeklődtek (pl. a KIP-es iskolákat látogattak, bekapcsolódtak valamilyen programba), (2) akik bár érzik, hogy a jelenleg használt módszereik elavultak, de nem igazán látják a kiutat, (3) s azok az intézmények, amelyek fenntartói elvárásra és/vagy OH javaslatra kapcsolódtak be a Komplex Alapprogramba. (A típusok kombinálódhatnak, nem zárják ki egymást.) Bár az elsődleges intézményi érdek (motívum) nem feltétlenül került kifejtésre valamennyi interjúban, de a kérdésekre adott válaszok alapján többé-kevésbé kirajzolódik, hogy melyik iskola melyik csoportba sorolható. Mindez azért érdemel említést a továbbképzések szempontjából, mert az elköteleződés erőteljesen befolyásolhatja a képzésekhez és magához a Komplex Alapprogramhoz való hozzáállást is. Vannak az előbbieken kívül olyanok, akiket a képzés ingyenessége is motivált, megint mások pedig nem csupán módszertani megújulási lehetőséget láttak a programban, hanem az intézményük vonzóképességének növelését is. Megfigyelhető volt, hogy ahol az intézmények között verseny alakult ki – például a tanulószám csökkenése miatt –, ott az intézmények érzékenyebben reagáltak a fenntartói elvárásokra.

Hasonló jelenség volt megfigyelhető az egyházi intézményekben, ahol természetesnek vették, hogy a fenntartó a szakmai programban történő részvételre vonatkozó elvárást fogalmaz meg. Ezek az intézmények kevésbé foglalkoztak a program indoklásával, inkább annak gyakorlatias megvalósítására koncentráltak.

Az alábbiakban három interjúrészlettel mutatjuk be a fent említett három típust. (1) Motivált belépő intézmény:

„K. Nagy Emese több tanfolyamán és előadásán is részt vettünk, és ebből indult ki az, hogy elkezdjük figyelni, hogy hogyan is működik ez KIP, elmentünk oda, abba az iskolába egy látogatás során. A kollégáknak a körülbelül fele részt vett képzésen, ahol ezt megismerhette, és a kérdés csak ott volt, hogy ők nem tudtak mindenkinek segítséget adni, hogy hogyan lehetne ezt alkalmazni, de ehhez segítségre lett volna nekünk szükségünk. Mert ugye autodidakta módon eleve nem lehet, meg nem is gondolom, hogy képesek vagyunk ezt így bevezetni. És ... amikor megjelent a Komplex Alapprogramnak a leírása, hogy miről is van szó, úgy egyre inkább azt vettük észre, hogy azokra a problémákra, amiket mi egy-egy értekezlet vagy bármi alkalmával, a pedagógiai munkák értékelésével lezárunk, ott mindig van egy válasz rá. És az lehet egy válasz.” (KAP iskolai interjúk. OM: 030140 001)

(2) A megoldáskeresésben nagy tapasztalattal rendelkező, kevésbé motivált intézmények:

„...a képzések alatt is, ha megérezték az ízt, akkor nagyon jól ment, akkor nagyon érezték, hogy lehet ez, de mondom ugyanez a probléma, ez a korosztályos probléma, hogy mi nagyon sokan nagyon sok éve tanítunk és már nagy dolgokat nem tudnak nekünk mondani és azt látjuk benne, hogy ez sem olyan gyökeresen változás.” (Bíró 2019b)

(3) A külső elvárásnak megfelelni kívánó intézmények:

„Nem örül senki. Lehet, hogy azért nem örül neki senki, elutasítja mindenki most maximálisan még, azért van ez még így, mert annyira hirtelen belerángattak minket az egész programba, hogy erre senki nem volt felkészülve.” (Lucza 2019a)

3.3 Illeszkedés az intézményi továbbképzési tervekhez

Az interjúk egyik fontos tanulsága, hogy az ötéves továbbképzési tervekkel való összehangolás terén nem adódtak érdemi nehézségek. Ez egyrészt arra vezethető vissza, hogy az intézményi továbbképzési tervek meglehetősen rugalmasan kezelhetők, sok tekintetben formálisak. Másrészt mivel csekély forrás volt megvalósításukra, ezért a legtöbb intézmény számára kedvező, hogy a Komplex Alapprogram révén ingyenes továbbképzési lehetőséghez jut. Külön kiemelhető pozitívum, hogy a Komplex Alapprogram olyan módszertani továbbképzési csomagot kínál, amely iránt, vagy amelynek egyes elemei iránt a legtöbb iskolában tényleges igény is mutatkozik, s jóllehet a továbbképzési tervben azt nem komplex alprogrami képzésként fogalmazták meg, mégis sokan megtalálják az Komplex Alapprogram képzések között azokat a konkrét elemeket, amelyekre egyébként is szükségük van (pl. konfliktuskezelés, digitális módszertani kultúra fejlesztése).

„A továbbképzési tervünkről csak annyit, hogy a továbbképzési terv ugye...az, hogy mindig megcsináljuk. Csinálunk egy hosszabb távút, ugye, és csinálunk egy évest. ... Nem azt kell előtérbe tenni, amire szükségünk van, hanem azt kell, amiért nem kell fizetni. Most innétől kezdve ... mások az elvárások.” (Lucza 2019a)

„A továbbképzési tervünkben mindig is külön fejezet, tehát szerepel a módszertani megújulás, illetve a módszertani gazdagításra vonatkozóan. Én azt gondolom, hogy ez egy olyan újfajta módszer, ami most bevezetésre kerül, ami mindenképpen a módszertani eszköztárát a pedagógusnak bővíti, tehát tematikailag abszolút beleillik a továbbképzési tervünkbe.” (Pálmai 2019a)

„Hát nekünk kapóra jött, mert többeknek volt már a kötelező... ott lebegett már a fejük fölött, mint Damoklész kardja, úgyhogy ez most jól jött. Innentől kezdve most megoldódott a problémánk, mert ez egy 120 órás tanfolyamnak megfelelő.” (Bíró 2019a)

Olyan intézmény is akadt, ahol a 120 órás képzésre teljesítettség, adminisztratív okok vagy nyugdíjazás miatt már szinte senkinek nem volt szüksége, mégis a legtöbb pedagógus elvégezte a képzést. A hozzáállás ilyen esetekben változó lehet: a pozitívtól az elutasítóig. A későbbi – a kipróbálást követő – években a helyzet kedvezőbb lehet, hiszen már az előző tanév során tudja az intézmény, hogy bekapcsolódik majd a Komplex Alapprogramba, így nem a tanév elején kell módosítania a már elfogadott éves tervet. Egyes pedagógusok azon felvetése, hogy a képzést vegyék figyelembe a következő képzési ciklusuk vonatkozásában, arra utal, hogy a tanárok egyes fejlesztési időszakokban dömpingszerűen kapnak képzéseket, majd ezt egyfajta pangó időszak követi. Javaslatuk lényegében a képzésterhelés kiegyenlítésének igényét jelzi.

„... segíteni kéne, hogy a következő ciklusba ezt be lehessen számítani. Mondjuk, ha a ciklusa 2-3 év múlva következik, nem 6 év múlva ugye, az azért tényleg messze van, de hogyha 2-3 év múlva jönne a következő ciklus, és ha már itt a 120 óra már régen készen van és már tovább tart az egész, hogy akkor azért mégis valamilyen szinten abban is elkezd dolgozni. Meg az nagyon kellemetlen, hogy mondjuk, ennek az évnak a végén lezajlik, most van neki a 150, vagy 160 órája, lehet, hogy már 200 is, vagy 120 körül jár és akkor egy év múlva elveszett az egész neki, és akkor újból nézze, hova kéne menni megint továbbképzésekre.” (Sándor 2019b)

3.4 A továbbképzések választása és választhatósága

A kötelező képzéseken túl mindenki két alprogrami képzést választhatott. Az interjúk tanulsága szerint alapvetően háromféle megoldással éltek az intézményvezetők. A leggyakoribb megoldás az volt, hogy a pedagógusok közül mindenki maga döntötte el, melyik alprogramban szeretne részt venni, s ezen legfeljebb utólag kisebb módosításokat eszközöltek, de azt is a pedagógusok beleegyezésével. A másik megoldás szerint szintén az önkéntes jelentkezés dominált, de a vezetők bizonyos feltételekkel igyekeztek azt előre irányítani (pl. megszabva, hogy az azonos osztályt tanítók különböző alprogrami képzéseken vegyenek részt). A harmadik megoldás pedig az volt, hogy az intézményvezetés készített egy előzetes beosztást – figyelembe véve a pedagógusok (feltételezett) érdeklődését és a gyakorlati

megvalósítás kívánalmait egyaránt –, amelyet később a pedagógusokkal egyeztettek. Az interjúk tapasztalatai azt mutatják, hogy bármelyik megoldás mellett is döntöttek, az iskolák túlnyomó többségében törekedtek arra, hogy végeredményben mindenki számára megnyugtató megoldás születhessen. Az intézményvezetői stratégiára nyilvánvalóan az iskola mérete is befolyással lehet azonban, hiszen akadnak kisebb intézmények, ahol az alprogrami intézmény-ellátottságot egy-egy pedagógus személyes döntése nagyobb mértékben befolyásolja.

Megfelelő, vagy megfelelően értelmezett előzetes útmutató hiányában azonban a teljesen szabadjára engedett döntéseknek lehet olyan hátulütőjük, amire az intézményvezetés csak később eszmél rá, nevezetesen, hogy nem tud minden alprogramot szakszerűen megvalósítani.

„...június végén megjött ez a Komplex Alprogram leírata, ez a mi csak úgy hívtuk, hogy 72 oldal, ezt a 72 oldalt elolvastam, és kiderült, hogy azt is szempontnak kellett volna venni, hogy az egy évfolyamon tanítók, tanítónénik ne ugyanarra menjenek, én ezt nem kötöttem ki. Mivel együtt dolgoznak a tanító nénik nyilván ők szorosabb viszonyba vannak ketten hárman, mint a többiekkel, tehát ők kapásból majdnem ugyanazokat választották. Tehát itt nem csak az számított tudod, hogy most nekem mi fekszik, hanem az is figyelembe volt véve, hogy most akkor kivel kell mennem tovább képzésre, és ebbe én nem szóltam bele, mert lényeg az volt az én szempontomból, hogy meg legyen a 8 fő.” (Sándor 2019a)

Néhányan alternatív javaslatokkal is éltek az alprogrami képzések elosztása kapcsán. Előfordulnak iskolák, ahol a pedagógusok szívesen elvégeznének több alprogrami képzést is vagy egyéni érdeklődésből, vagy azért, mert az iskolában így lehetne leginkább biztosítani az ellátottságot. Különösen kisebb iskolákban lehet ez utóbbi szempont. Olyan intézményvezető is volt, aki a Digitális alapú alprogramot is beemelte a kötelező tantestületi képzések közé, vagy a jövőre nézve tett erre javaslatot (MÉM 2019). A résztvevői visszajelzések is azt mutatták, hogy a DFHT mellett a digitális alprogrami képzéseket tekintették leginkább újszerűnek a pedagógusok.

A kitöltött kérdőívek adatai is arra mutatnak rá, hogy az alprogramok választása nagyjából egyenletes, de a munkakör, illetve a tanított tantárgy szerint vannak eltérések az egyes alprogramok esetében: a Logikaalapú alprogrami képzésen való részvételt a matematikát, természettudományos tárgyakat tanítók jelezték nagyobb arányban, a Művészetalapú alprogramról pedig a művészeti tárgyakat, a magyart, történelmet tanítók jeleztek vissza az átlagosnál gyakrabban. A Digitális alapú alprogram választása viszonylag egyenletes, bár az informatikát tanítók felülreprezentáltak és a tanítók kevésbé dominálnak, mint más képzések esetében.

2. táblázat Képzések választása a tanított tárgyak szerint

	KAK/DFHT	DA	ÉA	LA	MA	TA
Tanító	48%	39%	47%	50%	55%	56%
Matematika	14%	18%	10%	28%	5%	7%
Magyar	15%	14%	16%	10%	20%	9%
Idegen nyelv	13%	15%	15%	7%	9%	8%
Természettud. tárgy	18%	24%	16%	21%	8%	20%
Történelem, erkölcsan	14%	13%	17%	11%	16%	8%
Informatika	6%	11%	2%	10%	2%	3%
Művészeti tárgy	17%	16%	18%	15%	23%	15%
Testnevelés	10%	5%	9%	5%	4%	29%

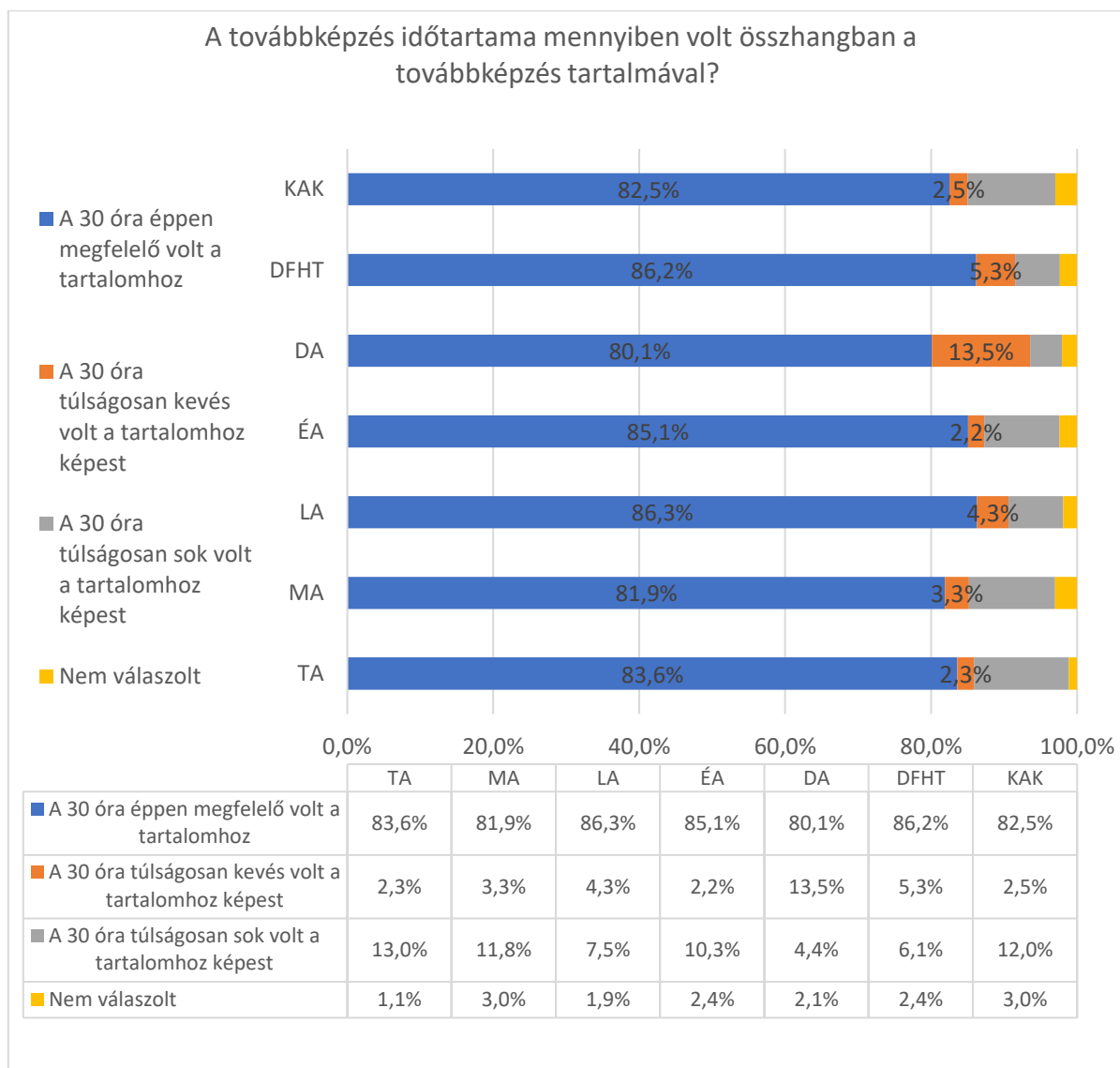
Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

3.5 A képzési struktúra

A továbbképzések struktúrájával kapcsolatban az online kérdőívben egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a 30 órás képzési idő mennyire volt elegendő a tartalom volumenéhez képest, másrészt azt kívántuk megtudni, hogy a kialakított képzési struktúra – nevezetesen az, hogy 20 kontaktóra mellett 10 óra távoktatási tartalom került kialakításra – a résztvevők meglátása szerint mennyire illeszkedett az egyes képzések céljaihoz.

A résztvevők négyötöde mind a képzések tartalomhoz viszonyított hosszát, mind a képzések szerkezetét megfelelőnek találta. (2. diagram) Az időtartam kapcsán egyedül a Digitális alapú alprogram képzéseinél merült fel nagyobb arányban (13%) az, hogy a 30 óra kevés a megcélzott tartalomhoz képest. A KAK és az ÉA, MA, TA alprogrami képzések esetében az egyet nem értők inkább afelé hajlottak, hogy a 30 óra sok a tartalomhoz képest, a legkevésbé pedig a DFHT és az LA esetében volt konszenzus az egyet nem értők között: itt lényegében ugyanannyian válaszoltak úgy, hogy a 30 óra kevés volt az anyag elsajátításához, mint akik számára feleslegesen sok volt. Hangsúlyozzuk ugyanakkor, hogy valamennyi továbbképzésnél a túlnyomó többséget azok tették ki, akik számára a 30 órás továbbképzés időbeosztása rendben volt.

2. diagram A továbbképzések hosszának illeszkedése a tartalomhoz



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Valószínűleg az előzetes tudás szintje, a pedagógus szakterülete is befolyásolta a válaszokat, ami leginkább a nyitott kérdésekre adott válaszokból derült ki. A Digitális alapú alprogram esetében például többen jelezték, hogy az előzetes tudás nagyon eltérő volt a csoporton belül. A DFHT képzés esetében pedig vélhetően azoknak a pedagógusoknak volt feleslegesen hosszú a képzés 30 órája, akiket korábban már kiképeztek a KIP módszerből. Mások viszont a DFHT pedagógiai módszertár számos elemével, ezen belül leginkább a KIP módszerrel, először találkoztak a továbbképzésen, ezért számukra gondot jelenthetett a képzés minden részletének aprólékos megismerése, elsajátítása, begyakorlása.

Amint jeleztük, a kontaktóra és a távoktatási óra 20/10 órás arányát is a túlnyomó többség megfelelőnek találta. Itt is a Digitális alprogram képzései esetében találkozunk a legnagyobb arányban azzal a véleménnyel, hogy ezen érdemes lenne módosítani, jóllehet inkább csak részleges módosítást javasoltak a résztvevők.

Ezúttal is a nyitott kérdésre adott válaszok segítenek leginkább abban, hogy módosítási javaslatok legyenek megfogalmazhatók. A KAP koncepció bemutatását megcélzó továbbképzés esetében a

válaszok egy része arra utalt, hogy kevesebb kontaktóra is elegendő lenne, sőt, volt, aki tisztán távoktatási formában is el tudná képzelni ezt a képzést, míg a DFHT esetében sokan hajlanának a több kontaktórára, illetve arra, hogy a képzések még inkább gyakorlatiasak legyenek, mutassanak be több gyakorlati javaslatot, konkrét óratermi gyakorlatot (akár videón is). Voltak ugyanakkor olyanok is, akik a DFHT esetében is beérnék kevesebb kontaktórával, vagy például a KIP-et ismerőket, alkalmazókat mentesítenék bizonyos képzési elemek alól. Valószínűleg a két képzés (KAK és DFHT) egy egységben kezelése és „tantestületre szabása” lehetne az egyik olyan járható út, ami a koncepcionális és tartalmi elemek jelentősebb átalakítása nélkül reagálni képes a helyi igényekre. Felmerül továbbá, hogy a helyi sajátosságokat (pl. sok SNI-s, BTMN-s tanuló vagy hátrányos helyzetűek magas aránya) is érdemes lenne jobban figyelembe venni, és a módszer „átlagostól eltérő” közegben való alkalmazhatóságáról még jobban meggyőzni a pedagógusokat, hiszen többször találkoztunk szkeptikus válaszokkal ezen okok miatt. Gondot jelenthet továbbá a válaszok szerint, hogy egyes pedagógusok végzettségüknél (pl. gyógypedagógus) fogva „túlképzettnek” érzik magukat, míg mások munkakörüknél fogva (pl. zeneiskolai tanár) úgy érzik, hogy nem tudják majd alkalmazni a módszert.

Megoldást jelenthetne tehát a képzések “testre szabása”, ugyanakkor egy akkreditált továbbképzés esetében ez nehézségekbe ütközhet. Az Oktatás Hivatal szakértői monitoringjelentéseit megvizsgálva ugyanis az látszik, hogy az egyik szempont éppen az, hogy a megfigyelt kontaktórák tartalmi elemeinek megvalósulása milyen mértékben egyezik az Alapítási engedélyben foglaltakkal. (Pl.: (DA e-learning; DA kontakt óra) A szempontok az alábbiak voltak:

- tartalmi illeszkedés és teljeskörűség (külön az első és a második kontaktnapra, jelezve az eltéréseket, kihagyott altémákat, feladatokat, esetleg újonnan beillesztett tartalmi elemeket)
- sorrendiség (egyes altémák és feladatok az Alapítási engedélyben szereplő módon követték-e egymást)
- az óraszámok és Alapítási engedélyben szereplő időbeli ütemezés betartása (kitérve a munkaformák szerinti eltérésekre is, ha volt ilyen).

Az alábbi táblázatban azt mutatjuk be, hogy hány, a kipróbálási szakaszban ellenőrzött képzés esetében jeleztek eltérést az OH munkatársai, s ezen belül a tartalmi megvalósulást komolyabban befolyásoló tartalmi, strukturális eltérést (zárójelben) az Alapítási engedélyhez képest.

3. táblázat Az Oktatási Hivatal által monitorozott kontaktórák tartalmi, strukturális eltérései (db)

Képzéstípus	Kontaktóra	Tartalmi, strukturális eltérés
KAK	11	6 (5)
DFHT	10	2 (2)
DA	9	4 (3)
ÉA	9	1 (1)
LA	5	3 (2)
MA	4	1 (1)
TA	4	3 (1)
Összesen	52	20 (12)

Forrás: OH monitoring jelentések, 2018-2019

Amint az a táblázatban is látszik, az észlelt eltérések nem mindegyike súlyos, van, amikor a szakértő csupán azt észrevételezte, hogy a képző adaptálta a tananyagot a csoport igényeihez (pl. mert ismerték korábban a KIP módszert, vagy mert az alprogramokról korábban a résztvevők máshonnan már kaptak tájékoztatást). Súlyosabb, a tartalmi megvalósulást érintő eseteknek minősültek a szakértők szemében azok az eltérések, amelyek egyes tananyagrészek teljes elhagyását, vagy jelentős időbeli szűkítését, esetleg más munkamódszerekkel való bemutatását (többnyire elmélet a gyakorlat rovására) jelentették. Ezen kívül időnként azt is feltűntették, ha a Képzői kézikönyv és az Alapítási engedély között eltérés mutatkozik, ami nem a képző hibája, mégis érdemes itt tárgyalni őket. Miután a program szempontjából ezek is javítást tehetnek szükségessé, a fenti táblázatban őket is a súlyosabb, azaz a tartalmi, strukturális eltérést jelző esetek közé soroltuk.

A két kötelező képzés, a KAK és a DFHT egymáshoz való viszonya sok interjúban is felmerült, és nem csak azért, mert a DFHT-t sokkal gyakorlatiasabbnak érezték a pedagógusok, hanem azért is, mert a két képzés időbeosztását sem feltétlenül tartja mindenki megfelelőnek.

„Az első két nap volt ugye, a KAP-képzés. Itt ezt a részt haszontalannak találták a kollégák, tehát ez ebben nem volt sikeres, nem volt figyelemfelkeltő a kollégák számára. És nyilván ez a tanév végén volt, a kicsengetés utáni napokban. Tehát fáradtak voltak a pedagógusok és nem motiválta őket ez a tanfolyam. Az első két nap úgy érezték, hogy haszontalan. A másik két napnál, amikor már a DFHT volt, ott már azt mondták, hogy érdemes eljönni, ott sok jó dolgot tanultak. Tehát ott már motiváltabbak voltak a kollégák.” (Pálmai 2019b)

„Én azt gondolom, hogy a KAK-ra 30 óra nagyon sok a DFHT-re 30 óra meg kevés. Tehát így utólag ezen túllépve azt gondolom, hogy én a DFHT-ra 50 órát is ráosztanék volna, a KAK-ra meg szerintem 10 óra is elég.” (Dudok 2019a)

Mindazonáltal úgy tűnik, hogy a képzések sorrendje alapvetően megfelelő, és sokaknál az egymás utáni képzések sorozata az, ami együttesen tud rávezetni a Komplex Alapprogram céljaira, segít bemutatni annak szemléletét, s elmélyíteni a gyakorlati tudnivalókat. Amint egyik interjúalanyunk megfogalmazta:

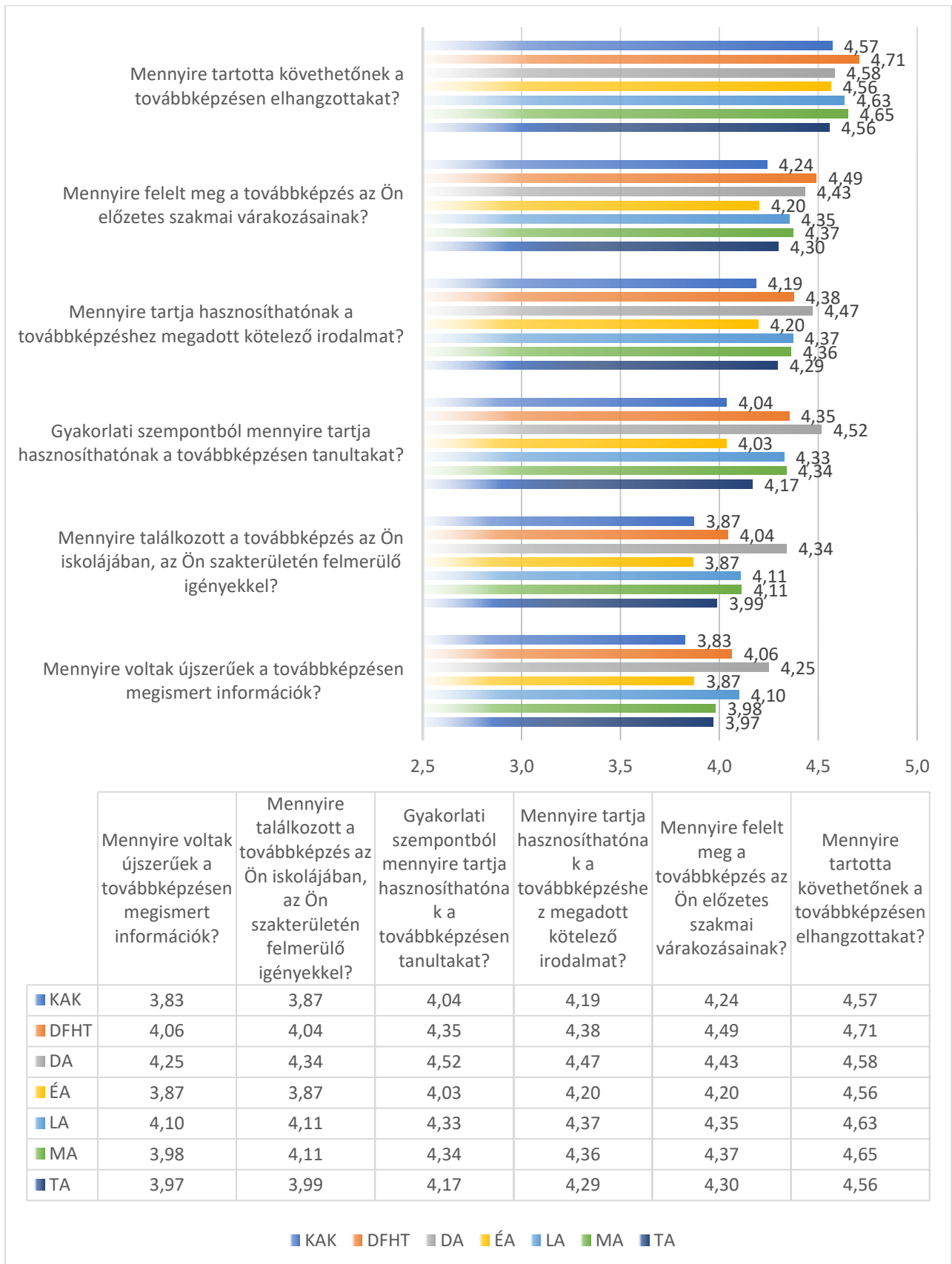
„Az elsőt, az elméletin még tapogatóztam, de ott egy kicsit rend lett a fejemben. Utána volt a DFTH-s képzés, ott nem volt szerencsés az előadó személye, bár megoldottuk közösen a helyzetet, és aztán a két gyakorlati volt, amire beért az egész: a művészeti meg az életalapú. Azok nagyon-nagyon tetszettek. Mind a kettő, de jól volt így strukturálva. Elmélet, utána általános gyakorlat, illetve, hogy mi ez a kiegyenlítés, hogy épül fel, tehát, hogy a csoportra épül, ott derült ki, és az, hogy komplexen fölhasználja minden módon azt, ami hasznosítható, de nem úgy, hogy egyberendezem, hanem tényleg jól strukturált.” (Bíró 2019a)

3.6 A továbbképzések tartalmi elemeivel kapcsolatos visszajelzések

A minőségi szemléletet előtérbe helyezve megfogalmazható, hogy az ÉA és a KAK képzések kevésbé voltak újszerűek, és kevésbé vették figyelembe a pedagógusok előzetes ismereteit, mint a képzési portfólió többi eleme. (A DA és a DFHT képzések mutatkoztak a leginkább újszerűnek.) (3. diagram)

Az alprogrami képzésekről megoszlanak a vélemények használhatóság szempontjából. A gyakorlati használhatóság szempontjából a Digitális alprogram képzéseit tartják a legkedvezőbbnek az azokat értékelők, ugyanakkor a kérdőívek adatai szerint a DFHT, az LA és az MA is a résztvevők által könnyebben használható képzések közé tartozik. ÉA és a KAK képzések kevésbé jól teljesítettek a többi képzéshez viszonyítva. Az interjú adatfelvételekben is visszatérő, tipikus vélemény volt, hogy a jelenleginél lényegesen több gyakorlati elemre lenne szükség, főként a DFHT tanulási-tanítási stratégia alkalmazásához kapcsolódóan. A kérdezettek a megoldást hospitálási lehetőségekben, videós demonstrációkban, vagy a képzésbe ágyazott szakmai gyakorlatként tartanák elképzelhetőnek. A megkérdezettek néhány esetben a képzések szelektív tartalmi jellegére utaltak, felhívva a figyelmet arra, hogy a képzési célokban és az írott anyagokban lényegesen szélesebb spektrumban mutatnak be egy-egy témát, mint a gyakorlatban. Például a MA képzésen csak a rajzot mutatták be, hiányzott a tánc, az ének (vagy éppen fordítva); LA képzésen csak matematikai feladatokkal dolgoztak stb.

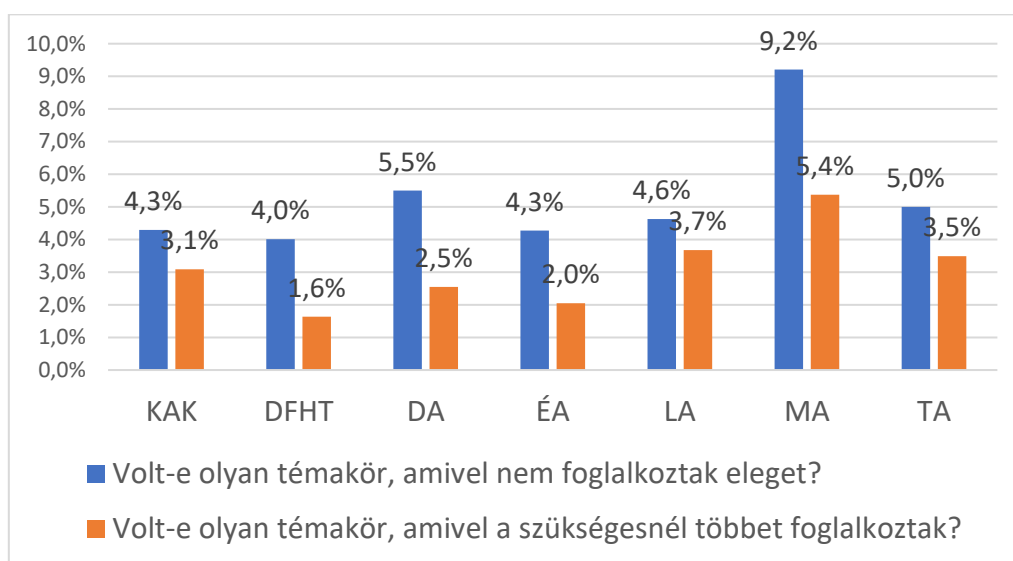
3. diagram A képzések fogadtatása és hasznosíthatósága (az 1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019; (KAP - MÉM 2019a) megjegyzés: a diagram 2,5-es skálaértéktől indul!

A képzések tartalmi elemeinek áttekintése során fontos szempont volt annak vizsgálata, hogy volt-e fölösleges tananyagrészt, vagy kimaradt-e valami, a pedagógusok által fontosnak tartott elem az átadni kívánt tananyagból. Az előzőekben a követhetőség és a hasznosíthatóság kapcsán egyaránt azt láthattuk, hogy alapvetően elégedettek voltak a tartalmi elemekkel a résztvevők, s ez tükröződik vissza azokból a válaszokból is, amelyek arra utalnak, hogy sem jelentősebb témakörbővítés, sem jelentősebb tananyagcsökkentés nem indokolt. Meg kell ugyanakkor jegyezni, hogy amennyiben kritika fogalmazódott meg, úgy minden képzéstípus esetében inkább a hiányérzet jelentkezett. Leginkább a gyakorlati alkalmazás megkönnyítését, illetve egyes speciális elemek (pl. SNI, adott tantárgyhoz kapcsolódó tartalmak) beépítésének szükségességét jelezték a kritikát fogalmazók. Azok, akik túl soknak tartották a tárgyalt tartalmakat, leginkább az elméleti háttérrel rövidítenenek.

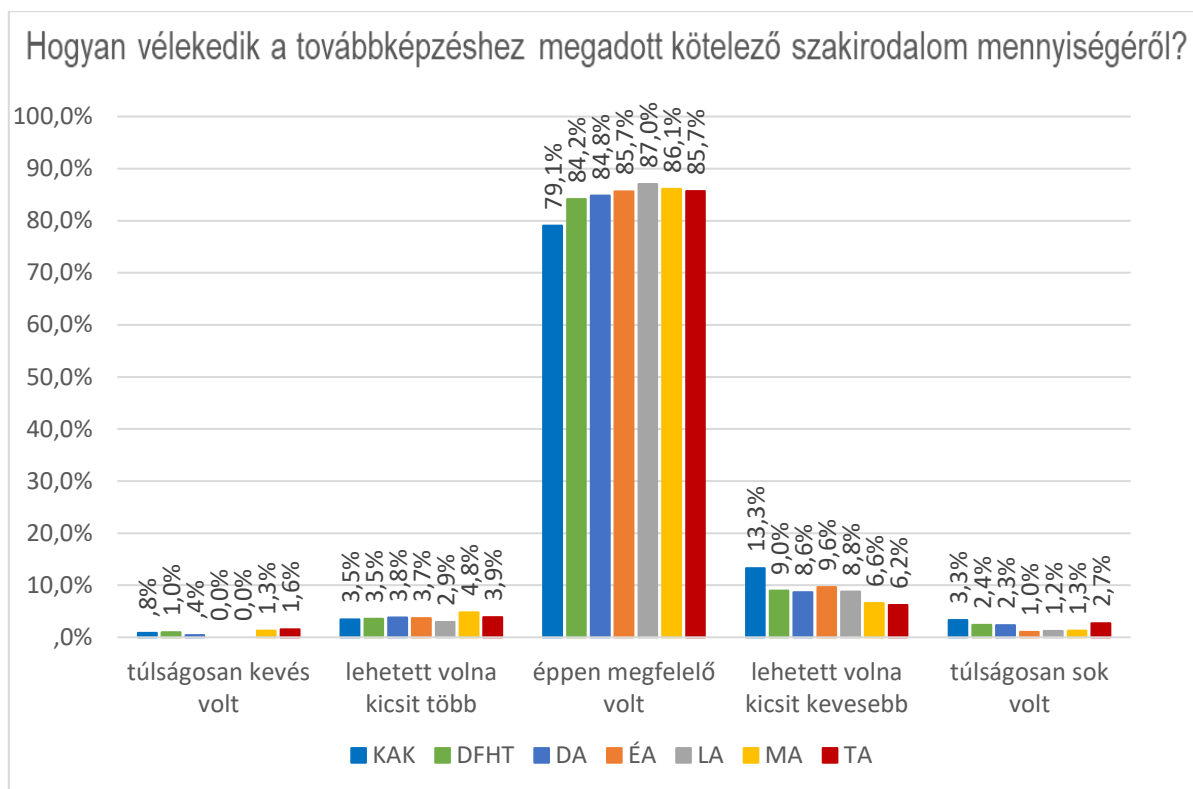
4. diagram A tananyag mennyiségi megfelelése



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a), n=5102

A kötelező szakirodalom mennyisége kapcsán is hasonlóan magas az elégedettek aránya, az egyes képzések résztvevőinek minimum háromnegyede teljesen elégedett volt a szakirodalom mennyiségével, s akik kritikát fogalmaztak meg, ők inkább a csökkentést preferálták. Mindazonáltal nem volt magas az aránya az e csoportba tartozóknak sem, s leginkább a Komplex Alapprogram Koncepciójáról szóló képzés esetében merült fel ez.

5. diagram A kötelező szakirodalom mennyiségi megfelelése



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Annak ellenére, hogy a képzések kidolgozói nagy hangsúlyt fektettek arra, hogy azok gyakorlatiasak legyenek, mégis több interjúban felmerült, hogy – elsősorban az alprogrami képzések – nem mindig érték el ezt a célt. Voltak, akik túlságosan elméletinek találták őket, mások pedig az egymás után gyorsan következő képzéseket nem tudták magukban „rendszerbe szervezni”, nem tudatosították vagy későn tudatosították azok szisztematikus egymásra épülését.

„Amelyik elméleti jellegűbb, azzal egy picit nehéz volt mit kezdeni. Értem azt így most már a távlatokból, hogy valahol mélyen kellett elültetni azt, hogy miért is van erre szükség, de azért ennyi év után, amit az ember itt tölt a pályán, a gyakorlati dolgoknak sokkal nagyobb jelentősége volt, illetve sokkal nagyobb jelentősége van abban, hogy ezt a munkánk során be tudjuk építeni.” (Dudok 2019b)

Összességében a pedagógusok többsége inkább gyakorlatiasnak értékelte utólag a képzéseket, s amikor azok hasznosságáról kérdezzük őket, akkor éppen ezt a gyakorlatias elemet emelik ki.

„Én nagyon pozitívan értékeltem azt, hogy olyan gyakorlati feladatokon keresztül segítettek a kollégák elsajátítani ezt a módszert, amit a mindennapi munkámban használni tudok. Nagyon jónak tartottam azt, ahogy elvégezték ezeket a továbbképzéseket. Személy szerint nekem jó volt a digitális is meg a logikai alapú is.” (Turós 2019)

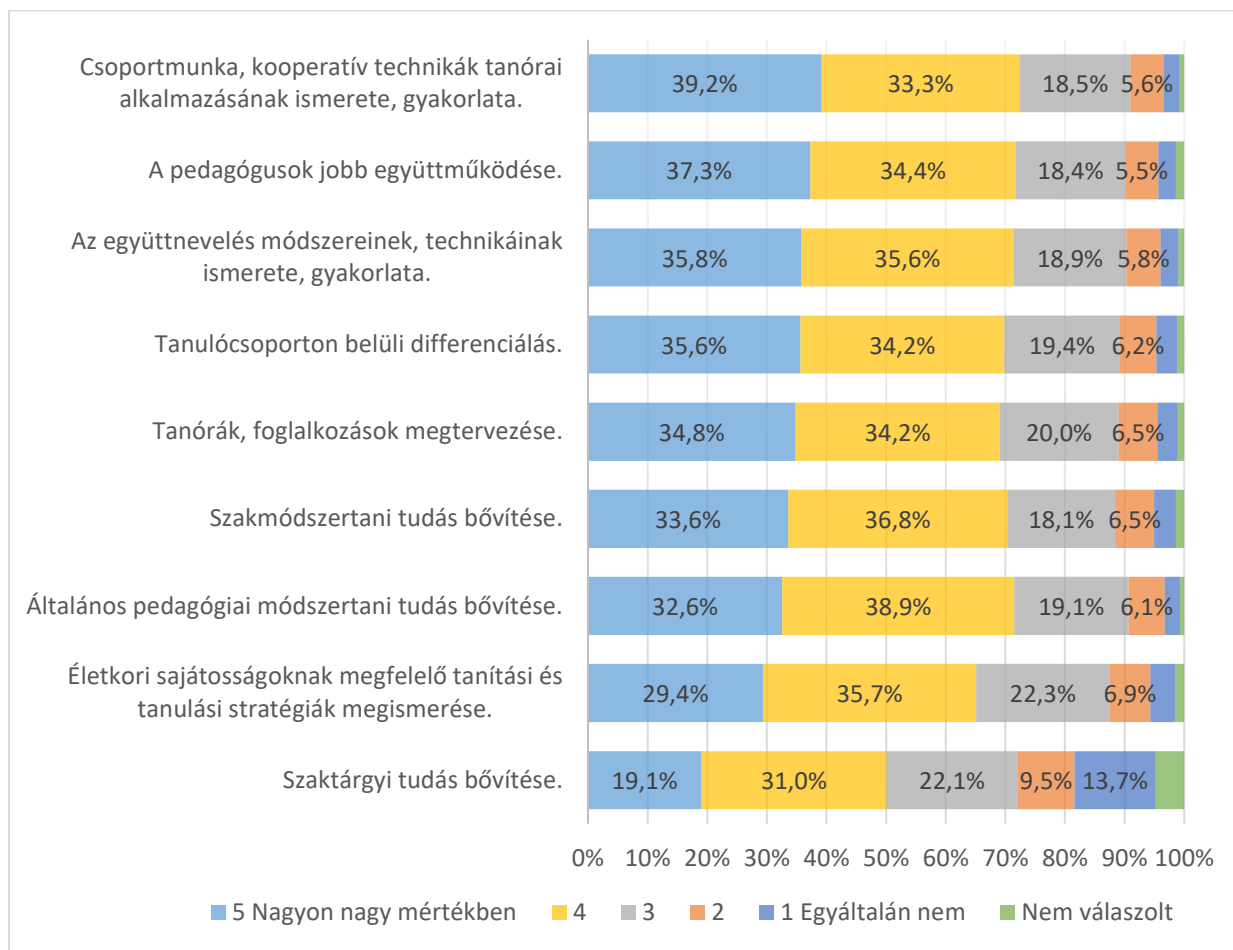
„A KIP-es képzéseken vettem részt, illetve a művészetalapú, illetve az életalapú képzésen voltam. Jó volt, igazából az tetszett, hogy inkább gyakorlati óraterveket, feladatokat, játékokat játszottunk, tehát ugye ez hiányzik mindig az oktatásból, hogy a sok elmélet mellett elvessz az, hogy hogyan kell aprópénzre váltani a dolgokat, akkor szerintem ez jó volt, mert nagyon sok mindent csináltunk, élvezetes volt. Gyorsan ment, repült az idő és rengeteg anyagot tudtunk magunknak megszerezni, illetve beépíteni, amit ott kaptunk.” (Bíró 2019b)

Esetenként előfordult, hogy a pedagógus túlságosan „magasröptűnek” érezte a képzés tartalmát, vagy úgy ítélte meg, hogy az nem teljesen illeszkedik ahhoz a képzési szinthez (alsó tagozat), ahhoz a tantárgyhoz, amit ő tanít. Sokak számára az is fontos, hogy korábbi tapasztalataikhoz is kötni tudják az új ismereteket, viszont akad, amikor éppen az teszi utólag is hasznossá a képzést, ha a pedagógus rátalál olyan új irányokra, amelyeknek iskolájában eddig nem volt hagyománya.

3.7 Hasznosíthatóság

A továbbképzések elsősorban a módszertani kultúra gazdagítása terén értek el átütő sikert: a résztvevők önértékelése szerint a különféle csoportmunkák, kooperatív tanulásszervezési formák megismerése és gyakorlati alkalmazása terén fejlődtek a legtöbbet. (6. diagram) Ezen kívül a továbbképzések többsége a pedagógusok jobb, hatékonyabb együttműködését is elősegítette, ami részben a képzési módszertannak, részben pedig annak is köszönhető, hogy a két kötelező képzés tantestületi szinten került megszervezésre. Az alprogrami képzések is sok esetben egymással munkatársi kapcsolatban álló vagy egymást ismerő pedagógusok bevonásával zajlottak tantestületi vagy tankerületi szinten. Bár a képzések elsősorban pedagógiai-módszertani jellegűek, ennek ellenére a szakterületi ismeretek terén is tudtak újdonsággal szolgálni. A szaktárgyi tudás bővítését elsősorban a Digitális alapú alprogrami (DA) képzésekhez, illetve a Logikaalapú alprogrami (LA) képzésekhez kapcsolódóan hangsúlyozták a pedagógusok.

6. diagram Az alábbi területeken mennyire jelentett szakmai előrelépést az Ön számára a továbbképzés? (%)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Megjegyzendő, hogy egyes pedagógusok annak a véleményüknek adtak hangot, miszerint a képzések nem az átlagosnál nehezebb feltételek között működő általános iskolákra vannak kialakítva. A nehezen kezelhető gyerekeket, vagy egy-egy iskola tanuló összetételéből eredő sajátosságait nem veszi figyelembe a képzés. Úgy érzik, nem kaptak a helyi viszonyokra alkalmazható erős gyakorlati alapokon nyugvó képzést, ezért kétségeik maradtak arra vonatkozóan, hogy vajon a bemutatottak az ő iskolájukban, az ő tanulóikkal is működni fognak-e?

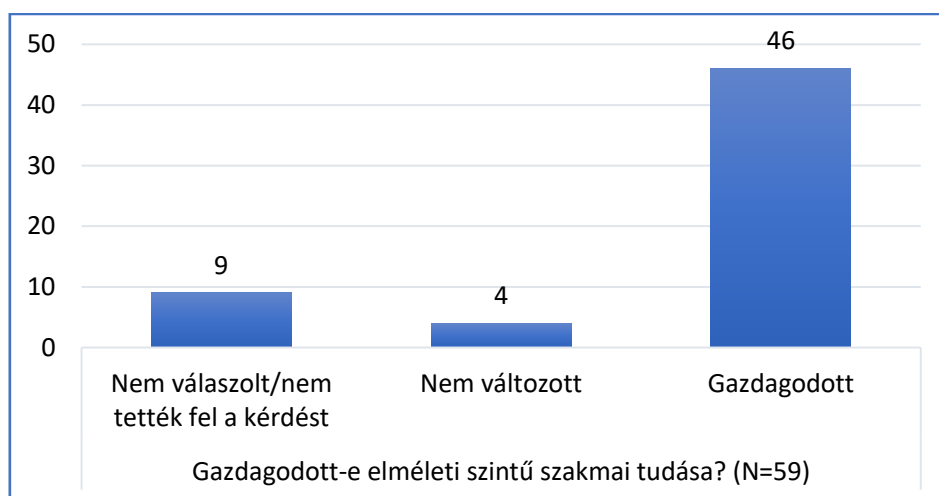
„... én szeretnék egyszer beülni ilyen órákra, ahol hasonlóan heterogén gyerekeknek, mint ami nálunk van, aki, mert én ugye matematikát tanítok felső tagozatban, hogy valaki nekem megmutatja, hogy kell tanítani matematikát, hogy kell ezt csinálni a gyakorlatban.” (Lucza 2019a)

Ez a vélekedés is erősítette az igényt az olyan bemutató órákra, amelyek ebből a szempontból is hitelessé teszik a programot. (A pedagógusok visszajelzései alapján nem állapítható meg a KAP képzések kiemelkedően inspiratív jellege, de lehetséges, hogy a pedagógusok szakmai korlátai befolyásolták inkább a véleményeket.)

A pedagógusok tartalmi elemeket érintő szóbeli megnyilatkozásai kiterjedtek a tartalmak korosztályi megfelelőségére is. Néhányan szóvá tették, hogy nem alsó tagozatos tanulókat vesznek alapul a képzések. Jellemzőnek tartották, hogy a képzéseket főleg tanárok és nem tanítók tartották; megemlítették, hogy gyakoriak a felsősöknek vagy gimnazistáknak való példák, módszerek; az első osztályosok esetében nem adtak megfelelő ötletet arra, hogyan lehetne megvalósítani. Az interjúk alapján pontosan nem állapítható meg, hogy a tanárok valóban inadekvát tartalmakkal találkoztak a képzés során, vagy inkább az a helyzet, hogy felhasználásra kész termékeket várnak a szakmai támogatás címén, ezért a modellként, mintaként bemutatott tanulói feladatokat némileg félreértik.

A képzések tartalmát közvetetten érintő jelenség mutatkozott meg az interjú elemzések során. Némi fogalmi pontatlanság, koncepcionális tisztázatlanság mutatkozott meg a tanárok szóhasználatában a DFHT, a KIP és a Komplex óra kapcsán. Úgy tűnt, nem tisztult le a képzések során, hogy az egyes fogalmak pontosan mit fednek, és hogy melyik KAP programelem esetén pontosan mi az elvárás. Megtörtént az is, hogy a képző és a szakmai támogató némileg eltérő információt adott ugyanarról a dologról. A programvezetés gyorsan reagált a problémára, és még jóval a korrekciós szakasz előtt informálta, tovább képezte a képzőket, szakmai támogatókat, illetve intézkedéseket eszközölt a dokumentumok fogalmi konzisztenciájának megteremtése érdekében. A megoldáskeresés egyik eleme, hogy a Komplex Alapprogram honlapjának kiadványok rovatában¹ jelenleg elérhető Szakmai Támogató Rendszert ismertető dokumentum részletes fogalomtárat tartalmaz. (Jobbágy et al. 2019)

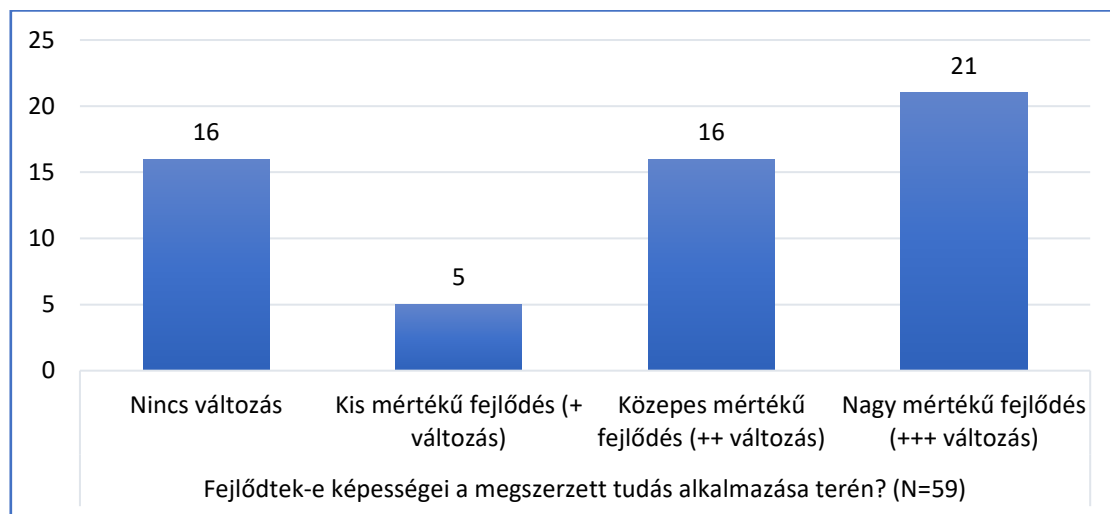
7. diagram A pedagógusok elméleti szintű szakmai tudásának gazdagodása az Oktatási Hivatal által készített Komplex Alapprogram pedagógus interjúk összesítése alapján



Források: (Bagdiné, Rákóczi 2019b, 2019a; Bánné, Rákóczi 2019b, 2019a, 2019c, 2019e, 2019d; Bokor, Mészáros-Vásárhelyi Katalin 2019a, 2019b; Gyurkó, Rákóczi 2019b, 2019a, 2019d, 2019c; Hamar, Mózes 2019; Harmosné, Makláriné 2019a, 2019b, 2019c; Hirschné, Makláriné 2019a, 2019b; Hodossy, Kézy 2019b; Hirschné, Makláriné 2019c; Hodossy, Kézy 2019a, 2019c; Karászi, Rákóczi 2019b; Hodossy, Kézy 2019e, 2019d; Karászi, Rákóczi 2019a; Kaszásné, Mészáros-Vásárhelyi Katalin 2019a, 2019d, 2019c, 2019b, 2019f, 2019e; Kézy 2019; Makláriné 2019; Mészáros-Vásárhelyi 2019; Mózes 2019; Nagyné, Makláriné 2019a, 2019b; Pósta, Mészáros-Vásárhelyi 2019a, 2019b, 2019d, 2019c; Sándor, Mózes 2019a, 2019b; Sárk, Schlotter; Sárk, Schlotter 2019a; Sárk, Schlotter 2019b, Sárközi, Rákóczi 2019a, 2019b, 2019c, 2019d; Szontagh, Kézy 2019a, 2019b; Szőke-Milinte, Kézy 2019; Szűcs, Mészáros-Vásárhelyi 2019a, 2019b; Tóth, Makláriné 2019)

¹ <https://www.komplexalapprogram.hu/>

8. diagram A pedagógusok képességeinek fejlődése a megszerzett tudás alkalmazása terén, az Oktatási Hivatal által készített Komplex Alapprogram pedagógus interjúk összesítése alapján.



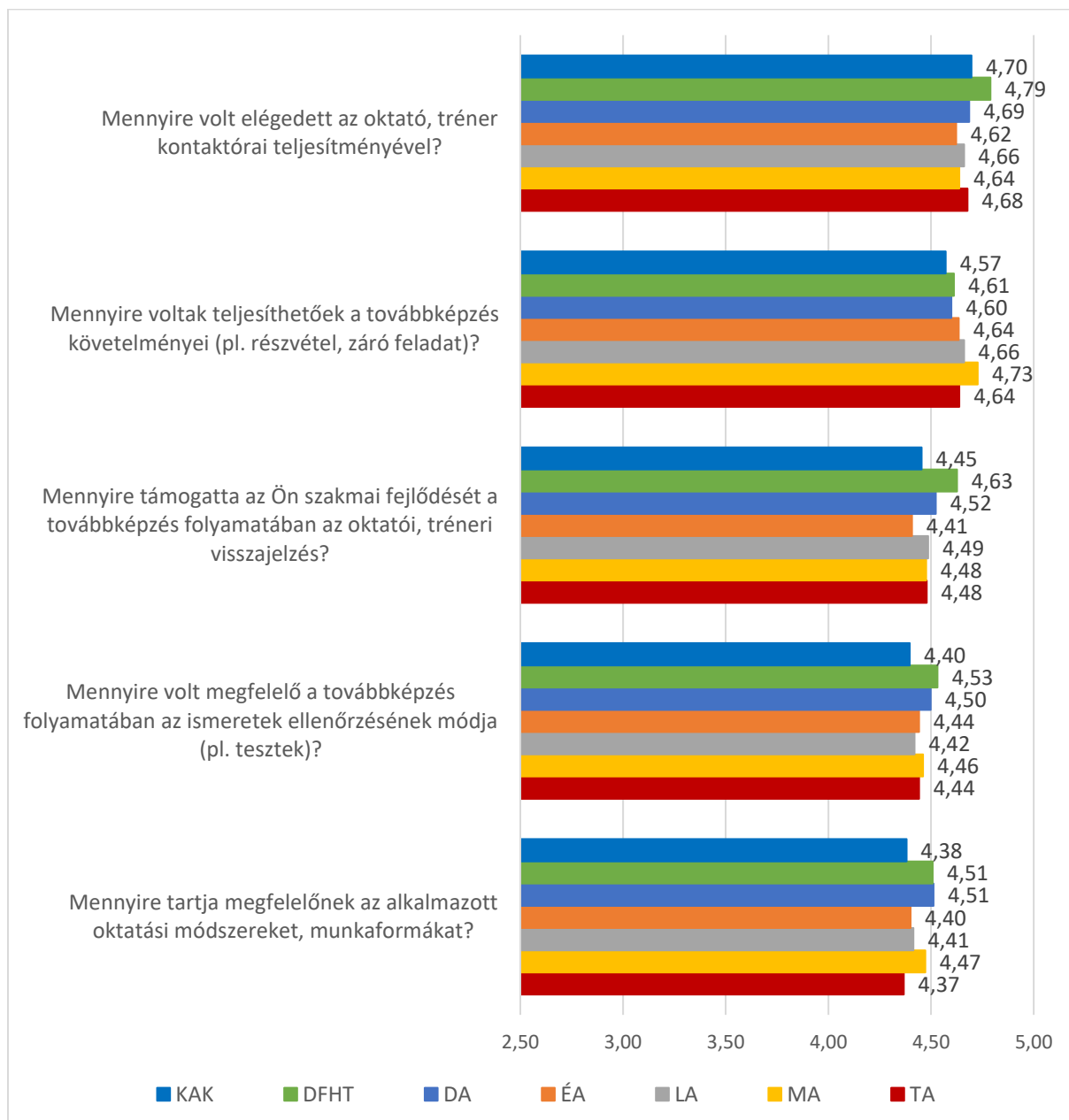
Forrás: Lsd. 7. diagram forrásmegjelölése.

3.8 A továbbképzések módszerei, a képzők munkája

A képzések módszereinek értékelése során egyrészt az általános módszertani elégedettségre, másrészt – részletesebben – a képzők munkájára, harmadrészt a kötelező irodalom és az e-tananyagok, a távoktatás informatikai feltételrendszerére koncentráltunk kérdéseinkkel.

A képzésekről visszajelzést adók túlnyomó többsége kifejezetten elégedett volt a képzést végző munkatárs kontaktórai teljesítményével, s a legtöbben megfelelőnek értékelik a tőle kapott visszajelzéseket is a képzés folyamatában. Különösen igazak ezek az állítások a DFHT-képzést végzőkre. Ugyanakkor voltak eltérések képzők szerint, ami különösen egyes alprogrami képzéseket érintett (pl. MA). Előfordult, hogy két, elvileg ugyanolyan tartalmú képzés között is nagy eltérés mutatkozott a képző személye miatt.

9. diagram A továbbképzésekkel való általános módszertani elégedettség (az 1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019. (KAP - MÉM 2019a) Megjegyzés: az értékskála 2,5-nél kezdődik.

A képzőkre vonatkoztatható résztvevői visszajelzések segítenek a jól teljesítő és az alulteljesítő képzők beazonosításában. A korrekt módon elvégzett személyi értékelésnek azonban több feltétele is van: egyrészt szükséges bizonyos számú visszajelzés ahhoz, hogy az értékelést megalapozottnak tekinthessük, másrészt az értékelés és a képzés egyéb körülményeit is érdemes vizsgálni. Éppen ezért kerültek kidolgozásra olyan visszajelző eszközök, amelyek a képzőtől is adatokat gyűjtenek. (KAP-MÉM 2019b; KAP - MÉM 2019 június)A kipróbálási szakaszban a képzői visszajelzésre félévente került sor, 2020. januárjától azonban bevezetésre kerül egy olyan képzői (ön)értékelő rendszer, amelynek

segítségével a képző az egyes képzési csoportokkal való közös munkát követően adhat visszajelzést a problémákról, nehézségekről. Miután egyes iskolákban problémaként merült fel, hogy olyanok tartásuk a képzést, akik hasonló helyzetű iskolában tanítanak, a képzői monitoring során ezekre is igyekszünk kitérni. Mindezek az információk a Szakmai Támogatórendszer munkáját is segítik majd a jövőben, beazonosítva a problémás pontokat.

Az igazgatói vélemények is azt tükrözik vissza, hogy a képző személye, szakmai hozzáállása alapvetően befolyásolja a képzés sikerességét, s ezáltal az egész program sikerét. Ebből a szempontból a képző a minőségbiztosítás egyik kulcseleme.

„A DFHT-s csoportban nagyon rontja a DFHT-nak a fontosságát, a használhatóságát, hogy a pedagógus mennyire hiszi el, hogy ez egy nagyon nagy módszertani váltás, hogy ki tartja a DFHT-t. A nálunk lévő egyik képző el tudta hitetni, a másikkal kapcsolatban különféle szakosoknál kételyek merültek fel, hogy ő ebben mennyire kompetens. Tehát úgy éreztük, hogy kevés, nem eléggé kompetens.” (Dudok 2019a)

„Tehát az a digitális alapú alprogram, ahol mondjuk informatika tanárok is ülnek és mondjuk a képző azzal tölt x időt, hogy papíralapon bekéri a képzendő e-mail címét és akkor egyenként bepötyögi a gépbe, hát azt gondolom, hogy ez a luxusok luxusa, ott kollégának ülni és ezt továbbképzésnek tekinteni. A másik digitális alprogramos képzőről meg órákat zengtek és olyan ismeretekkel jöttek el, hogy rögtön az iskolában megcsináltak egy felhő alapú információs bázist, amit azonnal tudtak használni. Tehát én tudom, hogy nagyon kevés idő volt kiképezni magukat a képzőket, de azt is tudom, és azt gondolom, hogy ezt el kell mondani, hogy egy program sikeressége rettenetesen függ azon is, hogy kik közvetítik, el tudják-e hitetni, hogy ez jó.” (Dudok 2019a)

A Komplex Alapprogram szempontjából nagy jelentősége van annak, hogy a képzők ne csak a saját szűkebben vett területükön legyenek kompetensek, hanem a program egészét tekintve is legyenek képesek tájékoztatást adni. Ők találkoznak elsőként a pedagógusokkal, a résztvevők őket keresik meg kérdéseikkel, esetleg olyanokkal is, amelyek nem tartoznak a szűken vett profiljukba. Ők a „program arcai” a pedagógusok felé, ezért fontos, hogy megbízható információkat adjanak át a képzés során a program egészéről.

„Sajnos azt is el kell, hogy mondjam, hogy [...] mindenhol jó képzők voltak, motivált képzők voltak, az adott területhez értők. Viszont a képzők nem mindig voltak képben azzal, hogy az alprogram hogyan illeszkedik a Komplex Alprogramba. Tehát nagyon sokszor a képzőktől arra kaptunk irányítást, hogy a tanórákba, tehát a komplex órákba hogyan tudjuk az alprogrami elemeket beemelni, arról kevés és nem elég részletes dolgok hangzottak el, és a kijött óratervek sem elég részletesek ahhoz, hogy a pedagógusok napi munkáját az alprogrami órának a megtartását kellőképpen elősegítsék, ennél ezt hatékonyabban kellett volna megoldani.” (Dudok 2019c)

A képzők szakmai háttere a képzői kérdőív alapján is kirajzolódik, s jól visszatükrözi a résztvevői meglátásokat. Egyrészt, bár többségében rutinos vagy jelentős tapasztalatokkal rendelkező képzők, ugyanakkor csaknem minden második képzőnek egyáltalán nincs tanítási tapasztalata alsó tagozaton, igaz, bő kétharmaduk tanít vagy tanított valaha általános iskolában. A magas arányban hátrányos

helyzetű, vagy SNI, BTMN tanulókat oktató iskolában való tapasztalatszerzés sem mindenre jellemző. A képzők 87%-a más szerepkörben is részt vesz a KAP megvalósításában, sokan vannak azonban, akik több szerepben is érintettek (pl. fejlesztő, szakmai támogató). A szerepek között a leggyakoribb a Szakmai Támogatórendszerben való részvétel (58%), továbbá a szakmai fejlesztésben való közreműködés (53%). A képzők egyharmadára jellemző, hogy a gyakorlatban is kipróbálja, alkalmazója a Komplex Alapprogramnak, hiszen a programot bevezető iskolában tanít.

A továbbképzésre való felkészítést a legtöbb képző megfelelőnek és hasznosnak tartotta (az 5-fokú Likert-skálán átlagosan 4,5 körüli értékeket kapott mindkét szempont). Az újszerűség kapcsán jobban megoszlottak a vélemények, ez azonban érthető is, amennyiben figyelembe vesszük, hogy a képzők jelentős része fejlesztőként is részt vett/részt vesz a szakmai anyagok kidolgozásában. A felkészítést illetően a legtöbben a gyakorlati elemeket erősítenék: több feladatot, óratervet tennének bele és a képzési anyagon, PPT-n is változtatnának.

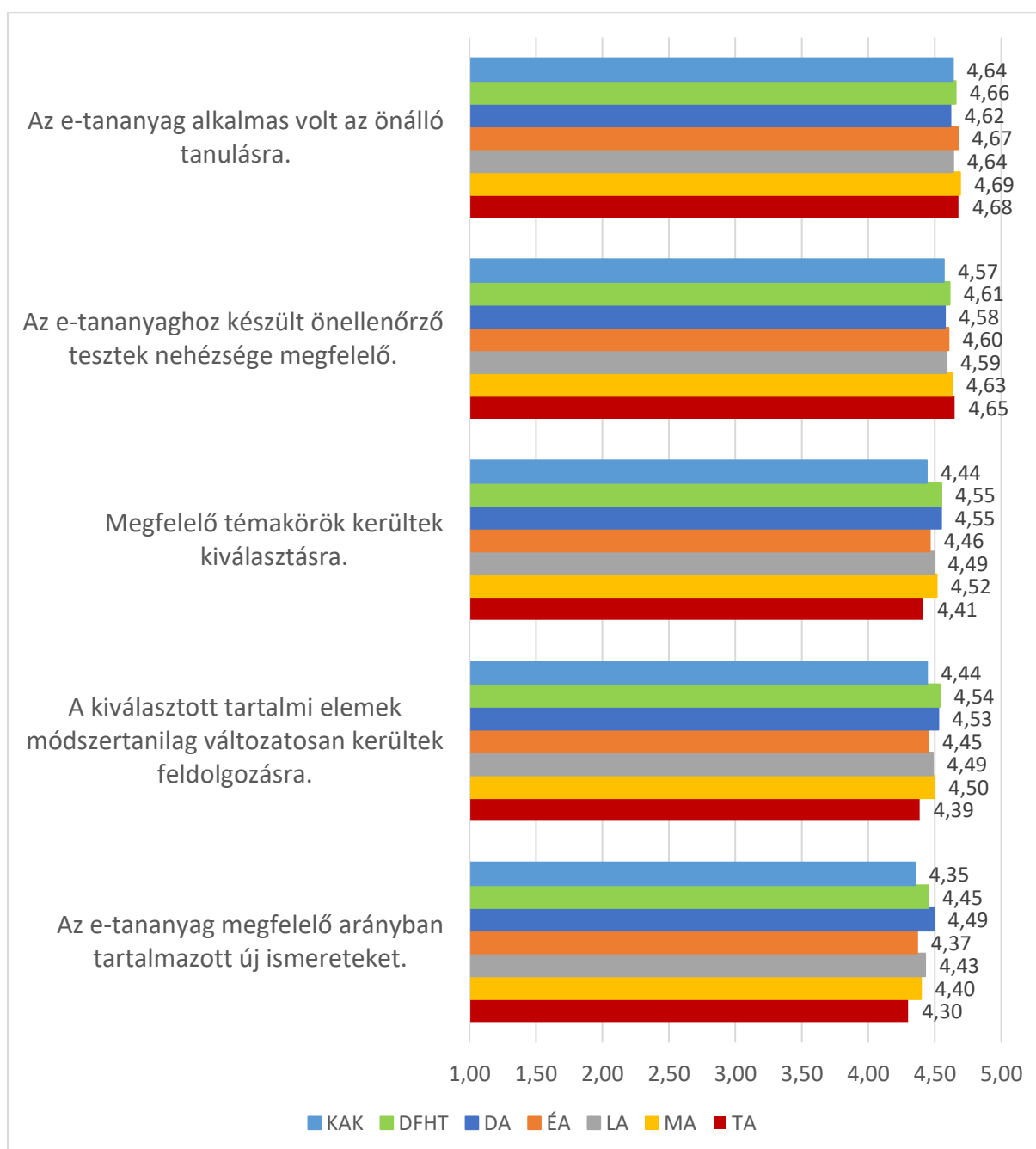
3.9 Távoktatás és e-learning tananyag

A továbbképzéseken résztvevők alapvetően elégedettek voltak a kötelező irodalom mennyiségével, azok elérhetőségén azonban érdemes lenne kicsit javítani. Bár a legtöbben (képzéstípusonként 54-63%-ban) azt jelezték, hogy számukra nagyon könnyen elérhető volt a szakirodalom, s mindössze elvétve találtunk olyat, aki úgy válaszolt, hogy számára a szakirodalom beszerzése nagy nehézséget jelentett, az ötfokú skála 4,4-4,5 körüli értékei azt mutatják, hogy ezen a téren – kis energiabefektetéssel – lehet még kicsit javítani, pl. az anyagok Tudástárba való feltöltésével. Ugyanakkor számolni kell azzal is, hogy teljes elégedettség nem érhető el, hiszen a pedagógusok egy része nem szívesen olvas online tartalmakat, szívesebben veszi kézbe a nyomtatott dokumentumokat, amint erre a nyitott kérdésre adott válaszukban többen utaltak is.

A távoktatási tananyag és az e-learning keretrendszer megítélése nem független a technikai háttértől és a technikai jártasságtól. Voltak, akik azt jelezték, hogy számukra nehézséget okozott az, hogy a távoktatási képzés anyaga csak elektronikusan hozzáférhető és pl. a kontaktórán nem volt elővehető, mert nem állt rendelkezésre számítógép és wifi. Tartalmi javaslatot is megfogalmaztak néhányan, például azt, hogy kevesebb elmélet és több gyakorlat (több feladatillusztráció, gyakorlati példák és módszerek, akár videofelvételek formájában) kerüljön beépítésre. Olyan javaslatok is elhangzottak, hogy túlságosan hosszú és nem eléggé strukturált az átnézendő anyagrész, illetve előfordulnak ismétlések (bár nem derült ki egyértelműen, hogy a válaszadó az adott képzés tananyagán belüli, vagy a képzések közötti átfedésre utalt).

Az e-learning tananyag összegző értékelésének szempontjait két csoportba sorolva elsőként a tartalmi elemek értékelését mutatjuk be, majd a technikai feltételekre adott visszajelzéseket. Az alábbi ábrán jól látható, hogy valamennyi képzés esetén sikerült olyan témaköröket kiválasztani a távoktatási tananyagba, amelyek önállóan tanulhatók, amelyek felkeltették az érdeklődést és a pedagógusok elsajátíthatták segítségükkel az új ismereteket. Ez utóbbi szemponttal kapcsolatban azonban, nevezetesen, hogy mennyire voltak újszerűek az ismeretek, már jobban megoszlanak a vélemények, a nyitott kérdésekre adott válaszokból tudjuk, hogy az ismeretek egy része nem volt új a pedagógusok egy részének. Leginkább a KAP Koncepció, az Életgyakorlat-alapú alprogram és a Testmozgásalapú alprogram kapcsán jelezték ezt a résztvevők.

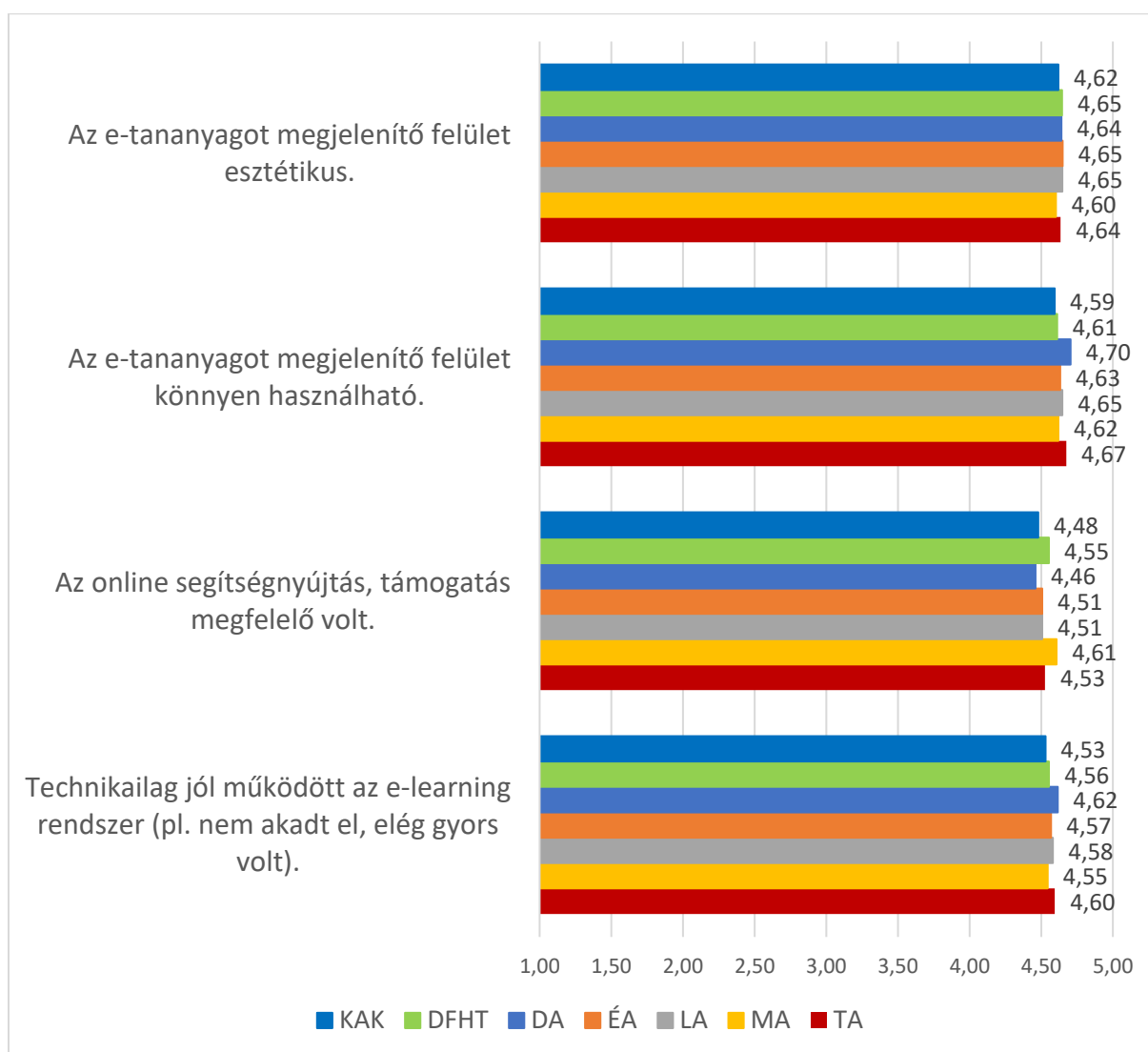
10. diagram Az e-tananyag tartalmi elemeinek megítélése (az 1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Az ötfokú skálán adott résztvevői értékelésekből az derül ki, hogy az e-tananyag elektronikus felületével nem volt komoly gond. Igaz néhányan jelezték, hogy lassú volt a rendszer, vagy nem tudtak belépni, de az általunk megjelölt fontos szempontok szerint összességében jónak értékelték a felületet a továbbképzéseken résztvevők. Javaslatként megfogalmazódott, hogy legyen egyszerűbb a belépés, illetve gmail-linkről is elérhető legyen, továbbá kapjanak a résztvevők visszajelzést a tesztek kitöltöttségéről, az e-tananyag sikeres elvégzéséről. Van, aki az ellenőrző tesztkérdéseken változtatna, hogy azok kisebb változtatásokkal kerüljenek újra elő. Ötleként merült fel egy chatszoba lehetősége is, ami a pedagógus-kollégák és a képzők eszmecseréjét segítené.

11. diagram Az e-tananyag technikai elemeinek megítélése (1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

Valamivel kritikusabb véleményeket kaptunk az Oktatási Hivatal e-learning elemeket értékelő monitoring jelentéseiből. A 76 db feldolgozott monitoring jegyzőkönyv csaknem mindegyikében megfogalmazódott problémaként, hogy a szakértő nem kapott teljes jogú hozzáférést a felülethez (résztevéként léphetett be a csoportba, s csak olyan információkhoz fért hozzá, amelyeket egyik résztvevő is láthat a másiktól, illetve a csoport egészéről).

A kipróbálási szakaszban csaknem minden képzéstípus kapcsán találtak kisebb-nagyobb hiányosságokat (pl. elírás, hibás link) a szakirodalom megjelenítésével, illetve elektronikus hozzáférhetőségével kapcsolatban. Szintén a felülethez köthető észrevétel az önellenőrző tesztek kérdésköre, amely nem csupán további informatikai fejlesztést tesz szükségessé (pl. a kérdések és válaszok rotálása), fontos lenne a fogalmi tisztázás is az ellenőrző kérdések és az ellenőrző tesztek kapcsán.

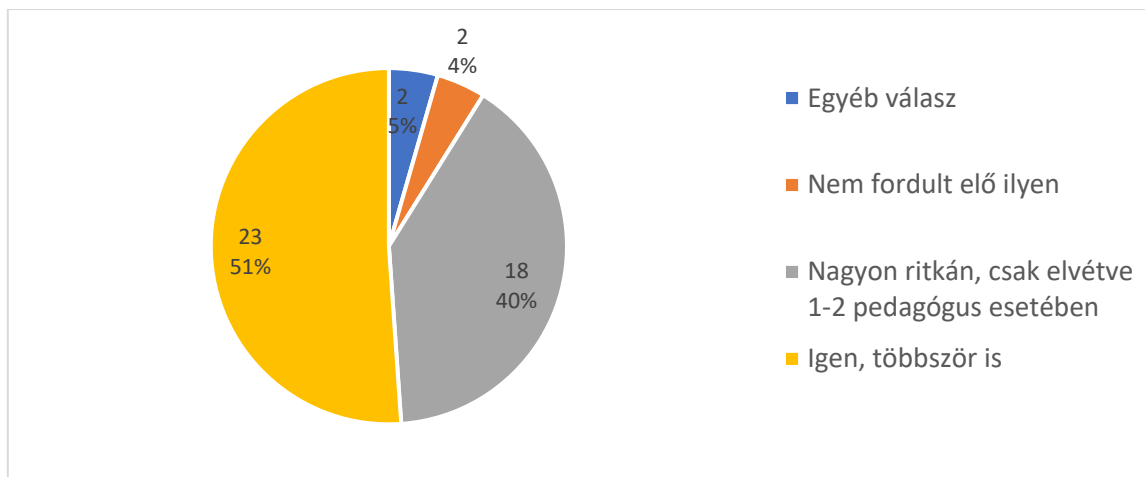
Fontos értékelési szempont volt a résztvevők aktivitása, amely nem mindig volt jól nyomon követhető, egyes esetekben pedig a képzési felületeken kifejezett passzivitást tapasztaltak a monitorozók.

Tekintettel arra, hogy a pilot időszakban a képzések sok esetben időben is összetorlódtak, várható, hogy a továbbképzések időben való jobb széthúzása önmagában is hozzájárulhat a nagyobb online aktivitáshoz, hiszen az online tananyag megismerésére több idő áll rendelkezésre. Emellett azonban szükséges tudatosítani a képzőkben, hogy tegyenek meg mindent az aktivitás fokozása érdekében, s azért, hogy a kommunikáció elsődlegesen a Moodle felületen történjen.

A résztvevői aktivitást tekintve a képzők azt tapasztalták, hogy az nagyon változó, vannak olyan képzések, ahol – bár elvileg a távoktatás megelőzi a kontaktórákat – többen a távoktatási szakasz elvégzése nélkül ülnek be az órákra. Ennek esetenként az is az oka, hogy a pedagógusok körében igen eltérőek az IKT-kompetenciák, egyes pedagógusok idegenkednek a számítógéptől, vagy a Moodle felülettől. A blended képzés bár sokaknak még nem ismerős, de a képzők tapasztalata szerint – felismerve azok előnyeit – egyre többen örömmel fogadják, viszont sokan vannak, akik a „tevékenykedtetőbb” képzési formákat preferálják.

A júliusi megkérdezés adatai szerint a képzők fele a 2019. február-június közötti képzési időszakban gyakran tapasztalta azt is, hogy a továbbképzésen részt vevő pedagógusok nem fordítanak elegendő figyelmet az e-learning tartalmak tanulmányozására, önálló feldolgozására. További 40% ezt 1-2 pedagógus esetében érzékelte, míg ketten azt jelezték, hogy ilyet nem tapasztaltak. Ugyancsak ketten jelezték, hogy volt valamikor ilyen gyanújuk, de nem biztosak benne. Összességében tehát a képzők többsége tapasztalta, hogy a résztvevők (vagy legalábbis egy részük) nem érkeznek felkészülten a kontaktórákra, a KAK-képzők az átlagnál nagyobb gyakorisággal vették ezt észre.

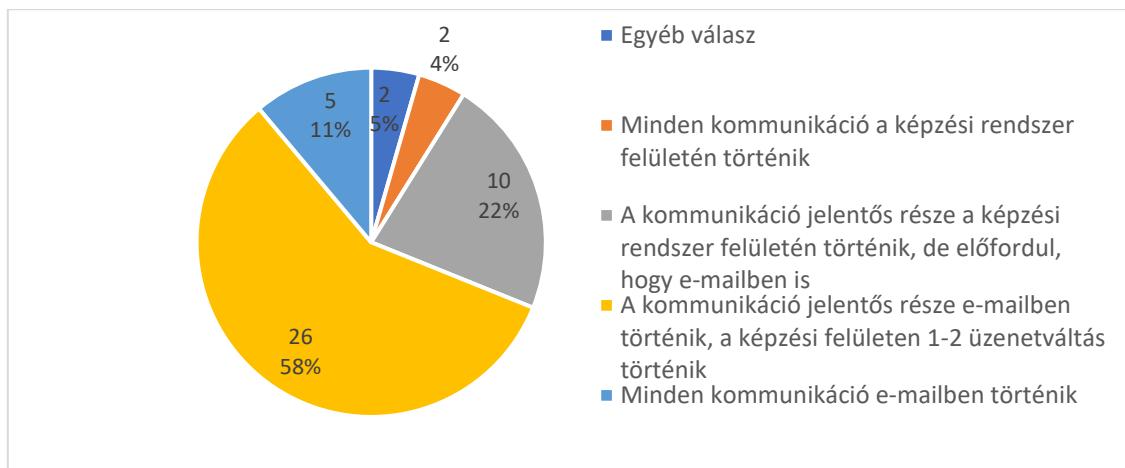
12. diagram A képzők tapasztalták-e, hogy a résztvevők nem fordítottak megfelelő figyelmet az e-tananyag önálló feldolgozására (N=45)



Forrás: KAP-MÉM képzői adatfelvétel, 2019. július

Amint az az Oktatási Hivatal monitoring jelentéseiből is kitűnik, a résztvevők a gyakorlatban alig használják kapcsolattartásra a Moodle felületet. A válaszadó képzők 58%-a jelezte, hogy a Moodle felületen részéről csupán egy-két üzenetváltás történik, további 11% pedig egyáltalán nem kommunikál a felületen a résztvevőkkel. Mindössze 12 képző (26%) nyilatkozott úgy, hogy a képzésen résztvevőkkel elsődlegesen vagy kizárólagosan az e-learning felületen tart kapcsolatot. Az egyéb válaszok telefonos kapcsolattartást jelentenek.

13. diagram A résztvevőkkel folytatott kommunikáció (N=45)

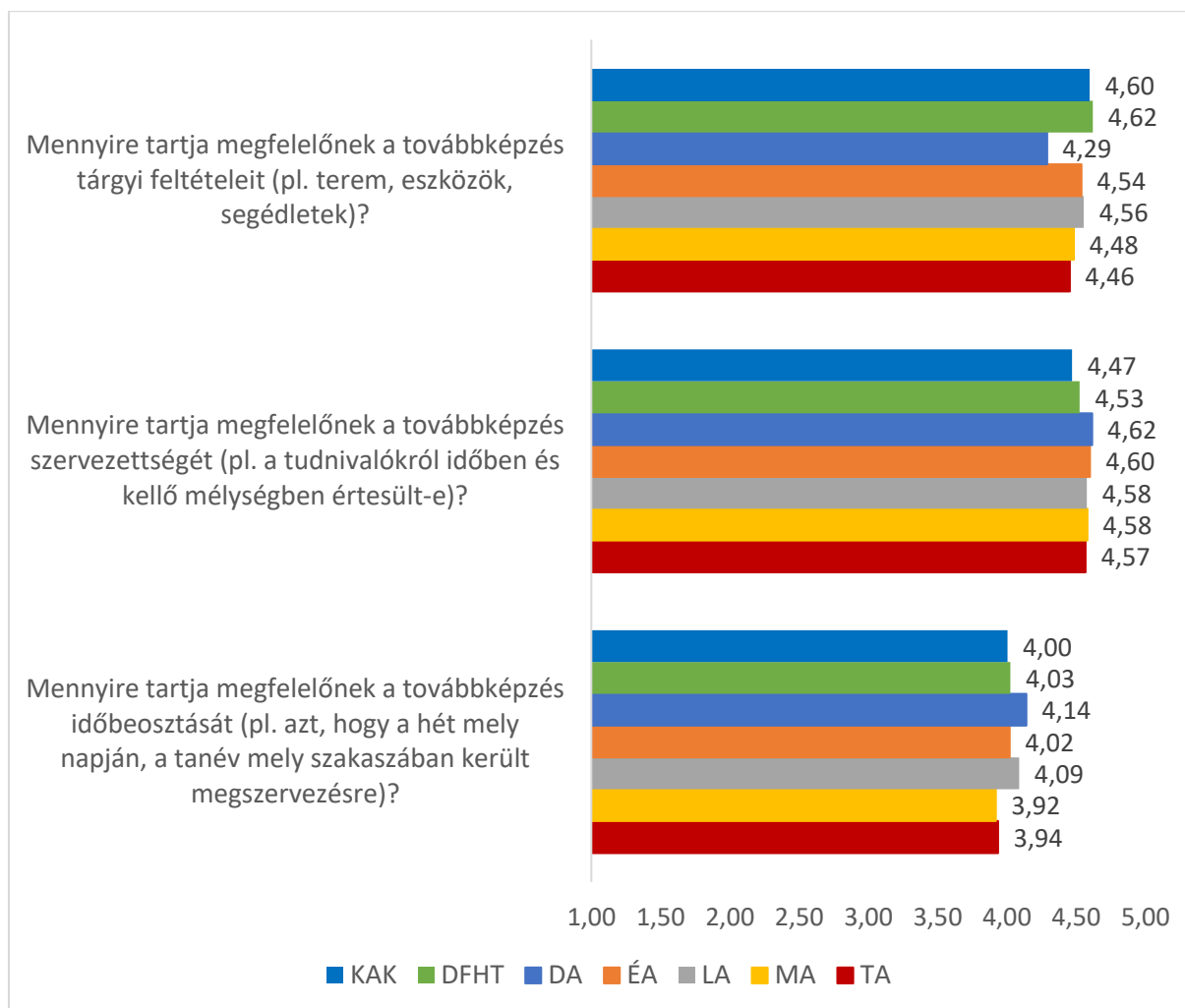


Forrás: KAP-MÉM képzői adatfelvétel, 2019. július

3.10 Képzési infrastruktúra, feltételek

A továbbképzésekről adott visszajelzések harmadik nagyobb csoportja a képzési körülményeket, feltételeket vizsgálta, hiszen a szakmai tartalom és a képzők mellett ezek is fontos elemét képezik a továbbképzések megvalósulásának. Három kérdésben próbáltuk feltárni, hogy mennyire voltak elégedettek a résztvevők a tárgyi, infrastrukturális feltételekkel (terem, eszközök stb.), a képzésszervezéssel, továbbá a képzések időpontjával. A válaszokat ezúttal is 1-5-ig terjedő skálán kértük (1=egyáltalán nem elégedett, 5=teljes mértékben elégedett), s lehetőséget adtunk a szöveges válaszadásra is. (14.) Azoknak az aránya, akik teljes mértékben elégedettek voltak az infrastrukturális feltételrendszerrel, jellemzően a válaszadók 57-67%-ára tehető, kivéve a Digitális alprogram képzéseit, ahol csak 55% jelezte, hogy maradéktalanul elégedett volt. Ennél a képzésnél az is megfigyelhető, hogy a közepesen vagy annál kevésbé elégedettek aránya jóval magasabb volt a többi képzéshez képest, 18%, ugyanakkor – az erre a szempontra való odafigyelés hatására – ebben a tekintetben egyértelmű javulás volt érzékelhető az utóbbi időszak adatain.

14. diagram A képzések feltételrendszerének megítélése (1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

A nyitott kérdésre adott válaszok segítenek közelebb kerülni a kedvezőtlen értékelés magyarázatához: a Digitális alapú alprogrami képzéseknél az infrastrukturális felszereltségnek nagyon nagy szerepe van, s a kezdetekben előfordult, hogy olyan teremben került megrendezésre a képzés, ahol nem állt mindenki számára rendelkezésre számítógép, nem volt vagy gyenge volt az internet/wifi kapcsolat, vagy éppenséggel a terem volt túlzsúfolt a létszámhoz viszonyítva. Emellett még az is előfordult, hogy nem volt megfelelő a terem hőmérséklete. Ugyanakkor ez a panasz nemcsak a Digitális alapú alprogram képzéseinél fordult elő, hanem – tekintettel arra, hogy a képzések jelentős része a nyári időszakban került megszervezésre – a többi képzés egy részénél is problémát jelentett. A termék előzetes alkalmasságának vizsgálata tehát feltétlenül szükséges, különösen azoknál a képzéseknél, ahol digitális eszközhasználatra, wifire, vagy a csoportmunkához szükséges mobilizálható berendezésre van szükség. Ezt a programvezetés a későbbiekben figyelembe vette, s ennek is köszönhetően a tanév vége felé már egyre kisebb arányban kaptunk ilyen jellegű észrevételeket.

A továbbképzések szervezettségével kapcsolatban is egyfajta időbeli javulás látszik, míg eleinte a képzési szerződések késése és adathibák is előfordultak, a vizsgált időszak vége felé ezek a hibák fokozatosan eltűntek. Itt a munkatársak áldozatos munkája mellett nem kis szerepük volt a képzői

tapasztalatcseréknek, ahol a problémák felszínre kerülhettek. Néhány esetben azt az információt kaptuk a résztvevőktől, hogy az intézményvezetéstől nem minden tájékoztatás érkezik meg hozzájuk, amin a közvetlen kommunikáció révén lehet javítani. Itt is megfigyelhető azonban, hogy az ilyen jellegű visszajelzések egyre kisebb számban érkeznek, a képzések megszervezése egyre professzionálisabbnak tűnik az adatok alapján.

A képzések időpontja kapcsán tapasztaltuk a legnagyobb megosztottságot: itt a legalacsonyabb azoknak az aránya, akik teljesen elégedettek voltak a képzések időbeli ütemezésével, s a legmagasabb azoké, akik egyáltalán nem voltak azzal elégedettek. Bár többségében ennél a szempontnál is az elégedettség dominált, érdemes figyelembe venni azok válaszait is, akik elégedetlenségüknek adtak hangot. Ugyanakkor ez egyáltalán nem könnyű, mert nincsenek teljesen egy irányba mutató válaszok: van, akinek a hétvége (a szombat) ideális időpont, míg más azt igényli, hogy a hétvégét a családjával tölthesse, s a továbbképzéseken munkaidőben szeretne részt venni. Minden bizonnyal a válaszokban közrejátszik az is, hogy ki milyen attitűddel érkezik a képzésre, önként választotta vagy kötelezően kellett részt vegyen rajta. Ugyanígy megosztó az is, hogy a tanév végén, a tanév elején vagy tanév közben legyenek a továbbképzések. A tanév végi képzések hátránya a pedagógusok fáradtsága, s az is, hogy a beadandókat jó eséllyel a szünidőben kell elkészíteniük, úgy, hogy az elkészített óraterveket a gyakorlatban nem tudják kipróbálni. A tanév eleji képzések ellen szól, hogy év elején nagyon sok teendő van, s bár ilyenkor általában jóval kipihentebbek a pedagógusok, de az év eleji felkészülés normál körülmények között is sok energiát igényel. Szintén ellene szóló érv, hogy a tanév eleji képzések nem teszik lehetővé azt, hogy a képzés leülepedjen, ezáltal alig van idő a gyakorlati megvalósításra való felkészülésre. A tanév közben zajló képzések az előző kettőhöz képest kedvezőbbnek tűnnek, hátrányuk azonban a hétvégi képzés, ha pedig munkanapra esik a képzés, akkor a helyettesítés dilemmája kerül elő.

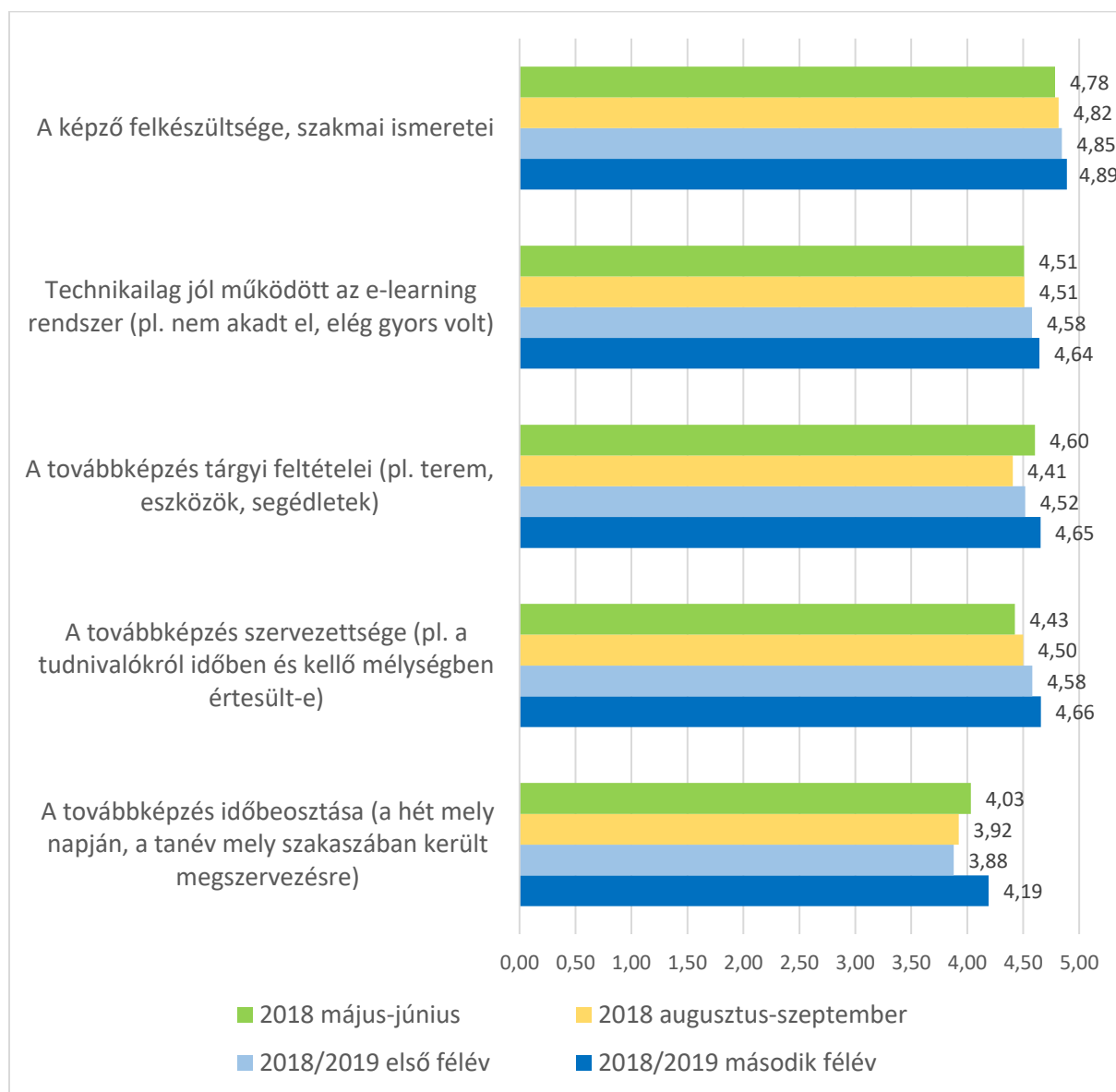
Kompromisszumot jelenthet az, ha a képzésszervezés a KAK és a DFHT képzések esetében minél jobban igyekszik figyelembe venni a tantestület igényeit, folyamatosan egyeztet nem csupán a vezetővel, hanem a résztvevőkkel is, míg az alprogrami képzéseknél széles időpontválasztékot próbál biztosítani. Mindezek mellett a már korábban említett „általános közérzetjavító” lépések (infrastrukturális feltételrendszer, eszközök biztosítása, tájékoztatás) együttesen segíthetnek abban, hogy a pedagógus ne elsősorban tehernek élje meg a képzést, s összességében elfogadja, hogy a tudás megszerzéséért némi áldozatot is kell hoznia.

Az időbeosztást illetően érkeztek javaslatok arra vonatkozóan is, hogy jobban szétszórni, időben jobban széthúzni lenne érdemes a képzéseket. A gyakorlati jellegű képzések esetében természetes az igény arra, hogy a résztvevő maga is kipróbálhassa a bemutatott dolgokat, s – különösen, ha az infrastrukturális feltételek a képzés idején nem megfelelőek – erre leginkább otthon tud sort keríteni. Ugyanilyen okokból a különféle típusú képzések között is több hét szünet látszik indokoltnak, hiszen a záródolgozat elkészítése is időt igényel.

Néhány értékelési szempontot megnéztünk aszerint is, hogy időben hogyan változott azok megítélése. Az e-tananyag technikai feltételeit illetően nincs szignifikáns eltérés, de javuló tendencia érzékelhető, míg a képzők felkészültségének és a szervezettségnek a megítélése az időben előre haladva szignifikánsan is kedvezőbb értékelést kapott. A tárgyi feltételek időben változatosabb értékelése, ezen belül a tanév eleji (2018. augusztus-szeptember) időszak kedvezőtlenebb átlagértéke részben annak köszönhető, hogy az alprogrami képzések jelentős része a tanév kezdetére esik (a kipróbáló iskolákból az alprogrami képzések értékelőinek körülbelül háromnegyede ebben az időszakban található),

márpedig az alprogrami képzések feltételrendszerével általában kevésbé voltak elégedettek a résztvevők. Amennyiben az egyes képzéstípusok tárgyi feltételeinek értékelését időszakok szerint vizsgáljuk, azt találjuk, hogy az alprogrami képzések esetében – a TA-t kivéve – minden esetben megfigyelhető a tanév eleji képzések feltételrendszerének kedvezőtlenebb értékelése. Egyébként ez valamelyest a KAK-ra és a DFHT-ra is igaz. (15. diagram)

15. diagram A képzések egyes szempontjainak megítélése képzési időszakok szerint (1-5 skála átlagértékei)



Forrás: KAP-MÉM továbbképzési adatfelvétel, 2018-2019 (KAP - MÉM 2019a)

4 Melléklet

Diagramok jegyzéke

1. diagram	A kérdőív kitöltésére kiküldött felkérések és a válaszadók száma	4
2. diagram	A továbbképzések hosszának illeszkedése a tartalomhoz.....	12
3. diagram	A képzések fogadtatása és hasznosíthatósága (az 1-5 skála átlagértékei).....	16
4. diagram	A tananyag mennyiségi megfelelése	17
5. diagram	A kötelező szakirodalom mennyiségi megfelelése	18
6. diagram	Az alábbi területeken mennyire jelentett szakmai előrelépést az Ön számára a továbbképzés? (%).....	20
7. diagram	A pedagógusok elméleti szintű szakmai tudásának gazdagodása az Oktatási Hivatal által készített Komplex Alapprogram pedagógus interjúk összesítése alapján	21
8. diagram	A pedagógusok képességeinek fejlődése a megszerzett tudás alkalmazása terén, az Oktatási Hivatal által készített Komplex Alapprogram pedagógus interjúk összesítése alapján.	22
9. diagram	A továbbképzésekkel való általános módszertani elégedettség (az 1-5 skála átlagértékei) 23	
10. diagram	Az e-tananyag tartalmi elemeinek megítélése (az 1-5 skála átlagértékei)	26
11. diagram	Az e-tananyag technikai elemeinek megítélése (1-5 skála átlagértékei).....	27
12. diagram	A képzők tapasztalták-e, hogy a résztvevők nem fordítottak megfelelő figyelmet az e-tananyag önálló feldolgozására (N=45).....	28
13. diagram	A résztvevőkkel folytatott kommunikáció (N=45)	29
14. diagram	A képzések feltételrendszerének megítélése (1-5 skála átlagértékei).....	30
15. diagram	A képzések egyes szempontjainak megítélése képzési időszakok szerint (1-5 skála átlagértékei) 32	

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat	A megvalósult KAP képzések igénybevételének százalékos megoszlása fenntartók szerint	6
2. táblázat	Képzések választása a tanított tárgyak szerint	11
3. táblázat	Az Oktatási Hivatal által monitorozott kontaktórák tartalmi, strukturális eltérései (db)	13

Felhasznált irodalom

Bagdiné, Dudog Orsolya Annamária; Rákóczi, Enikő (2019a): Csurgay Franciska Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Táborfalva.

Bagdiné, Dudog Orsolya Annamária; Rákóczi, Enikő (2019b): Csurgay Franciska Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Táborfalva.

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

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

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

Bánné, Mészáros Anikó; Rákóczi, Enikő (2019d): Felsőzsolcai Szent István Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Miskolc.

Bánné, Mészáros Anikó; Rákóczi, Enikő (2019e): Felsőzsolcai Szent István Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Felsőzsolca.

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

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

Bokor, Tamás; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019a): Gönczy Pál Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Karácsond.

Bokor, Tamás; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019b): Gönczy Pál Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Karácsond.

DA e-learning: OH.

DA kontakt óra: OH.

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

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

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

EKE; OH; ELTE; PTE; SZTE; DE et al. (2018): MEGVALÓSÍTHATÓSÁGI TANULMÁNY A PEDAGÓGUSOK MÓDSZERTANI FELKÉSZÍTÉSE A VÉGZETTSÉG NÉLKÜLI ISKOLAEHAGYÁS MEGELŐZÉSE ÉRDEKÉBEN. EFOP-3.1.2-16.

Gyurkó, Gábor; Rákóczi, Enikő (2019a): Hernád – Pusztavacs Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Hernád.

Gyurkó, Gábor; Rákóczi, Enikő (2019b): Hernád – Pusztavacs Általános Iskola Pusztavacsi Tagintézménye. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Pusztavacs.

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

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

Hamar, Pál; Mózes, Gáborné (2019): Halmajugrai Arany János Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Halmajugra.

Harmosné, Végh Mária; Makláriné, Hajas Teréz (2019a): Galgamácsai Fekete István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Galgamácsa.

Harmosné, Végh Mária; Makláriné, Hajas Teréz (2019b): Nógrádmegyeri Mikszáth Kálmán Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Nógrádmegyer.

Harmosné, Végh Mária; Makláriné, Hajas Teréz (2019c): Nógrádmegyeri Mikszáth Kálmán Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Nógrádmegyer.

Hirschné, Faragó Tünde; Makláriné, Hajas Teréz (2019a): Monori Kossuth Lajos Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Monor.

Hirschné, Faragó Tünde; Makláriné, Hajas Teréz (2019b): Monori Kossuth Lajos Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Monor.

Hirschné, Faragó Tünde; Makláriné, Hajas Teréz (2019c): Monorierdei Fekete István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Monorierdő.

Hodossy, Attila; Kézy, Ágnes (2019a): Adácsi Szent Jakab Katolikus Általános Iskola és Sportiskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Adács.

Hodossy, Attila; Kézy, Ágnes (2019b): Adácsi Szent Jakab Katolikus Általános Iskola és Sportiskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Adács.

Hodossy, Attila; Kézy, Ágnes (2019c): Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Pétervására.

Hodossy, Attila; Kézy, Ágnes (2019d): Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Pétervására.

Hodossy, Attila; Kézy, Ágnes (2019e): Pétervásárai Tamási Áron Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Pétervására.

Jobbágy, Zsuzsa; Révész, László; Czók, Brigitta; Mizera, Tamás (Eds.) (2019): A Komplex Alapprogram szakmai támogatórendszere. Eszterházy Károly Egyetem. 2. kiadás. Eger: Líceum Kiadó.

KAP - MÉM (2019 június): Képzői kérdőív. Tréneri visszajelző kérdőív. EKE-OFI.

KAP - MÉM (2019a): Pedagógusképzések elégedettségmérésének adatbázisa. EKE-OFI.

KAP-MÉM (2019b): Képzői tapasztalatokat összegző kérdőív. EKE-OFI.

Karászi, Csilla; Rákóczi, Enikő (2019a): Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Sárospatak.

Karászi, Csilla; Rákóczi, Enikő (2019b): Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Sárospatak.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019a): Fráter György Katolikus Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Sajólad.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019b): Mátyás Király Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Hernádkak.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019c): Mátyás Király Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Hernádkak.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019d): Mátyás Király Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Hernádkak.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019e): Szent II. János Pál Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Köröm.

Kaszásné, Tóth Judit; Mészáros-Vásárhelyi Katalin (2019f): Szent II. János Pál Katolikus Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Köröm.

Kézy, Ágnes (2019): Utassy József Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Tarnalelesz.

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

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

Magyarország Kormánya; Európai Unió (2017.): FELHÍVÁS - a végzettség nélküli iskolaelhagyást csökkentő intézkedések megvalósítására. A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében. EFOP-3.1.2-16.

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

MÉM (2019): KAP korrekciós szakasz előkészítő interjú. Interview with Intézményvezetői munkamegbeszélés. OFI - Budapest.

Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019): Kompolt-Nagyúti Általános Iskola Nagyúti Telephelye. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Nagyút.

Mózes, Gáborné (2019): Kernstok Károly Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Nyergesújfalu.

Nagyné, Fóris Katalin; Makláriné, Hajas Teréz (2019a): Füzesabonyi Teleki Blanka Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Füzesabony.

Nagyné, Fóris Katalin; Makláriné, Hajas Teréz (2019b): Füzesabonyi Teleki Blanka Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola Telephelye. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Dormánd.

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

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

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

Pósta, Gáborné; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019c): Székesfehérvári Bory Jenő Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Székesfehérvár.

Pósta, Gáborné; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019d): Székesfehérvári Bory Jenő Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített 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. Poroszló. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok, Szülők. Poroszló.

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

Sándor, Péterné; Mózes, Gáborné (2019a): Poroszlói Vass Lajos Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Poroszló.

Sándor, Péterné; Mózes, Gáborné (2019b): Poroszlói Vass Lajos Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Poroszló.

Sárk, Zoltán; Schlotter, Judit: Jászkarajenői Széchenyi István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. 2019. Jászkarajenő.

Sárk, Zoltán; Schlotter, Judit (2019a): Jászkarajenői Széchenyi István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Jászkarajenő.

Sárk, Zoltán; Schlotter, Judit (2019b): Jászkarajenői Széchenyi István Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített feljegyzés. Jászkarajenő.

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

Sárközi, Krisztina; Rákóczi, Enikő (2019c): Vaszary János Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Tata.

Sárközi, Krisztina; Rákóczi, Enikő (2019d): Vaszary János Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Tata.

Széchenyi 2020 (2018.): FELHÍVÁS a végzettség nélküli iskolaelhagyást csökkentő intézkedések megvalósítására. A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében. EFOP-3.1.2-16.

Szontagh, Pál; Kézy, Ágnes (2019a): Kaffka Margit Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Budapest.

Szontagh, Pál; Kézy, Ágnes (2019b): Kaffka Margit Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Budapest.

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

Szűcs, Tibor; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019a): Kompolt-Nagyúti Általános Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Kompolt.

Szűcs, Tibor; Mészáros-Vásárhelyi, Katalin (2019b): Szent Gellért Katolikus Általános Iskola Boconádi Tagiskolája. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Boconád.

Tóth, Nyisztenuk Hilda; Makláriné, Hajas Teréz (2019): Nagyrédei Szent Imre Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola. Szakértői feljegyzés pedagógussal készített interjúról. EFOP-3.1.2-16-2016-00001 projekt keretében az Oktatási Hivatal mint konzorciumi partner által készített fejegyzés. Nagyréde.

Turós, Mátyás (2019): Turós Mátyás, KAP iskolai interjúk. Heves. Interview with Intézményvezető, Pedagógusok. Heves.