

A KOMPLEX ALAPPROGRAM KONCEPCIÓJA 2.0



Digitális alapú
alprogram



Logikaalapú
alprogram



Életgyakorlat-alapú
alprogram



Művészetalapú
alprogram



Testmozgásalapú
alprogram

KOMPLEX
ALAPPROGRAM

EFOP-3.1.2-16-2016-00001

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0
Nevelési-oktatási program
a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére



Ez a kiadvány az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 kódjelű
kiemelt projekt keretében valósult meg.

Projektigazgató:

Prokajné dr. Szilágyi Ibolya

Projektmenedzser:

Varga Szabolcs

Szakmai vezető:

dr. Révész László



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0

Nevelési-oktatási program
a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére

Írta és szerkesztette:

Révész László, K. Nagy Emese

A Komplex Alapprogram szakmai tartalmának kidolgozásában közreműködött:

Csontosné Bodnár Gyöngyi, Hollóné Bódi Katalin, Jobbágy Zsuzsa, K. Nagy Emese,
Légrádiné Kőházi Timea, Magyar István, Oláhné Téglási Ilona, Pajtókné Tari Ilona,
Racsko Réka, Révész László, Török Balázs

Az egyes fejezetek elkészítésében közreműködtek:

Czövek Andrea (7.2., 8.1.), Fazakas Ida (7.2., 8.1.), Imre Nóra (8.6),
Hollóné Bódi Katalin (5.5., 10.), Jobbágy Zsuzsa (5.6.), Kaló Anikó (5.5., 10.),
Király Sándor (7.1.), Komló Csaba (7.1.), Kövécs Tünde (7.5, 9.1.),
Légrádiné Kőházi Timea (8.4., 8.5), Lengyelné Molnár Tünde (7.1.), Magyar István (7.2.),
Mező Ferenc (7.4.), Oláhné Téglási Ilona (7.3.), Prihoda Gábor (9.1.), Racsko Réka (7.1.),
Szűcsné Hütter Eszter (5.4., 8.4., 8.5)

Készült a Komplex Alapprogram kiterjesztési szakaszához

1. kiadás



Eger, 2019

Lektorálta:

Dr. Pusztai Gabriella
MTA doktora, egyetemi tanár

Dr. Halász Gábor
MTA doktora, egyetemi tanár

Nyelvi lektorálta:

Báthory Kinga

Készült a
*Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit, Rapos Nóra, Török Balázs,
Mrázik Julianna (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger.*
kiadvány átdolgozásával.

ISBN 978-963-496-118-5 (Print)

ISBN 978-963-496-119-2 (Online)

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Egyetem rektora
Megjelent az EKE Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: dr. Nagy Andor
Felelős szerkesztő: dr. Domonkosi Ágnes
Layout: Molnár Erzsébet
Tördelés: Csombó Bence
Borító: Dankó Márton
Megjelent: 2019-ben

A nyomtatás és kötés a debreceni nyomdászat
több mint négy évszázados hagyományait őrző Alföldi Nyomda Zrt. munkája
Felelős vezető György Géza vezérigazgató

Tartalomjegyzék

Előszó.....	7
1. Az EFOP 3.1.2. projekt bemutatása (Révész László).....	9
1.1. A projekt célja.....	10
2. A Komplex Alapprogram létrejöttének indokoltsága (Révész László, K. Nagy Emese)	12
2.1. A program sikerességének feltételei	14
3. A Komplex Alapprogram bemutatása (Révész László, K. Nagy Emese)	19
4. A Komplex Alapprogram célja (Révész László, K. Nagy Emese)	23
5. A Komplex Alapprogram mint nevelési-oktatási program (Révész László, K. Nagy Emese)	24
5.1. A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója	25
5.2. A KAP tanítási-tanulási programja (K. Nagy Emese, Révész László).....	26
5.2.1. A differenciált oktatás célja	27
5.2.2. A Komplex Instrukciós Program (KIP)	29
5.3. A KAP tanítási-tanulási egységeinek leírása	30
5.4. A KAP értékelési rendszere	31
5.5. A KAP pedagógus-továbbképzési programja.....	34
5.6. A KAP Szakmai Támogatórendszere (Révész László, Jobbágy Zsuzsa)	37
6. A Komplex Alapprogram alapelvei (Révész László, K. Nagy Emese)	44
6.1. Az alapelvek értelmezése	45
7. A Komplex Alapprogram alprogramjai (Révész László)	48
7.1. A Digitális alapú alprogram	49
7.2. Az Életgyakorlat-alapú alprogram	53
7.3. A Logikaalapú alprogram	55

7.4.	A Művészetalapú alprogram	58
7.5.	A Testmozgásalapú alprogram	60
8.	A Komplex Alapprogram szereplői (K. Nagy Emese, Révész László)	62
8.1.	Az iskola	62
8.2.	A tanuló, tanulóközösség	63
8.3.	A pedagógus, pedagógusközösség	64
8.4.	Az intézményvezető, intézményvezetés	64
8.5.	A fenntartó	65
8.6.	A szülő	66
9.	A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási folyamata (K. Nagy Emese, Révész László)	67
9.1.	A tanulás formái a Komplex Alapprogramban	67
9.2.	A tanulási-tanítási folyamat jellemzői a Komplex Alapprogramban	68
9.3.	A tanulás eredményei	68
10.	A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskola működésének főbb jellemzői (Révész László, K. Nagy Emese)	70
11.	A tanulási-tanítási környezet a Komplex Alapprogramban (Majorosné Kovács Györgyi, Révész László)	73
12.	A Komplex Alapprogram szolgáltatási portfóliója (Révész László, K. Nagy Emese, Jobbágy Zsuzsa)	75
13.	A Komplex Alapprogram mérési és értékelési rendszere (Török Balázs)	76
1. sz. melléklet:	A Komplex Alapprogram megvalósítását támogató szakmai kiadványok	88
Szakirodalom		92



Előszó

Az Európai Unió érvényben levő szakpolitikájának egyik célkitűzése az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása a tagállamokban¹. Az uniós célokhoz alkalmazkodva Magyarország kormánya vállalta, hogy 2020-ig 10 százalékos alá csökkenti a végzettség nélküli iskolaelhagyók arányát, így növelve azon tanulók számát, akik legalább középfokú végzettséget szereznek². A Nemzeti Reform Programban³ rögzített cél elérése érdekében több fejlesztési projekt is indult az elmúlt években⁴. A különböző programok a végzettség nélküli iskolaelhagyást a **prevenció** (az iskolaelhagyás megelőzése), az **intervenció** (az iskolaelhagyás megállítása) és a **kompensáció** (az iskolaelhagyók visszavezetése az oktatásba) eszközeivel kezelik. A fejlesztések eddigi eredménye például a „Korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer”, amely ráirányította a figyelmet a korai iskolaelhagyás problémájára az oktatási rendszer működésében. A korai jelzőrendszer lehetőséget ad a végzettség nélküli iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók azonosítására és a megfelelő beavatkozások alkalmazására az iskolaelhagyás megelőzése, csökkentése érdekében (Oktatási Hivatal, 2016, 5-7). A 2018–2020-ig terjedő időszakra kitűzött fejlesztési cél olyan intézményi szintű programok létrehozása és bevezetése a köznevelési intézményekbe, amelyek mérsékelik a végzettség nélküli iskolaelhagyás mértékét.

„A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) című kiemelt projekt az Eszterházy Károly Egyetem által vezetett, konzorciumi keretben megvalósuló fejlesztési program, amelynek legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentéséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai (módszertani) megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás preventív csökkentése érdekében.

- 1 Az Európai Unió Oktatási Tanácsa 2011-ben Ajánlást fogadott el a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
- 2 A magyar kormány az EU 2020 stratégia céljainak hazai megvalósítását szolgáló Nemzeti Reform Programjában vállalta, hogy a korai iskolaelhagyók arányát az évtized végére 10%-ra csökkenti. Az uniós szakpolitikák statisztikai terminológiájában „korai iskolaelhagyónak” tekintik azokat a 18–24 éveseket, akiknek nincsen legalább középfokú (ISCED 3) végzettségük, azaz sem szakmunkás szintű szakképzettségük, sem érettségijük nincs, és nem is vettek részt semmilyen oktatásban a felmérést megelőző négy hétben.
- 3 A Nemzeti Reform Program legfontosabb törekvése azoknak a hosszú távú szerkezeti reformoknak a bemutatása, amelyek a gazdasági növekedés dinamizálását, a foglalkoztatás bővítését és az államadósság fenntartható szintre mérséklését szolgálják, és amelyek jól illeszkednek nemcsak az Éves Növekedési Jelentésben megfogalmazott prioritásokhoz, de a „Euro Plusz” megállapodás legtöbb eleméhez is. A Nemzeti Reform Program megerősíti azokat a 2010. novemberben bejelentett számszerű vállalásokat is, amelyekkel Magyarország az Európa 2020 Stratégia öt kiemelt célkitűzéséhez – saját adottságainak és nemzeti prioritásainak megfelelően – hozzá kíván járulni, és bemutatja az azok eléréséhez tervezett legfontosabb kormányzati intézkedéseket.
- 4 https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/2017-european-semester-national-reform-programme-hungary-hu_0.pdf

Jelen koncepció a „*A Komplex Alapprogram Konceptiója*” kiadvány átdolgozott, javított, bővített változata. Az eredeti kiadvány bővítését, továbbfejlesztését az indokolta, hogy a 2017. január 1-jén indult projekt első két szakasza (fejlesztés, kipróbálás) lezárult, és a programhoz kapcsolódóan számos tapasztalat áll rendelkezésre. A fejlesztési szakaszt (2017. 01. 01. – 2018. 08. 30.) követően 2018 szeptemberében 68 iskola kezdte meg a 2018/2019-es tanévet a Komplex Alapprogram által biztosított nevelési-oktatási program szerint⁵. Az első tanév a kipróbálás időszaka volt, melynek elsődleges célja az volt, hogy a kidolgozott program iskolai működtetésével kapcsolatban széles körű információval rendelkezzenek a fejlesztés megvalósítói.

Az első tanévhez kapcsolódóan négy csatornán keresztül érkeztek visszajelzések:

- A projekt Mérés-Értékelés (MÉM) munkacsoportja által végzett széles körű kvalitatív és kvantitatív felmérések, melyek három időszakban valósultak meg (tanévkezdés, évközi, év végi), és érintették az intézményvezetőket, a pedagógusokat, a tanulókat és a szülőket is.
- Az Oktatási Hivatal monitoringtevékenysége során megvalósított szakértői véleményekből, melyek érintették a pedagógus-továbbképzéseket, a programban kidolgozott kiadványokat, az intézményvezetőket, pedagógusokat, tanulókat, szülőket.
- A Komplex Alapprogram Országos Pedagógusképző és -továbbképző Központja által megvalósított képzésekhez kapcsolódó felmérésekből, visszajelzésekből (több mint 400 képzés adatai alapján).
- A program Szakmai Támogatórendszere (SZTR) az iskolai implementáció támogatása során kért visszajelzéseket a program működéséről, megvalósíthatóságáról az intézményvezetőktől és pedagógusoktól. Az SZTR-hez elektronikus felületen, valamint a jelenléti támogatások alkalmával jutottak el visszajelzések.

A módosított koncepció a projekt korrekciós szakaszában készült a fejlesztési és bevezetési szakasz tapasztalatai, visszajelzései alapján. Célja, hogy a kutatási eredményeket, a monitoringból nyert véleményeket és visszajelzéseket integrálja a programot megalapozó koncepcióba, valamint az országos elterjesztés szakaszához alapot biztosítson. A kiadvány a Komplex Alapprogram megvalósításában részt vevőknek készült, a projekt szintjén ideértve a program fejlesztőit, illetve a programban dolgozó munkatársakat, a képzőket, képzésszervezőket és a szakmai támogatórendszer munkatársait. Iskolai szinten az intézményvezetők, valamint a pedagógusok érintettek, azonban indirekt módon a fenntartó is. Ajánljuk kiadványunkat továbbá a tájékozódni kívánó szakemberek mellett a programhoz valamilyen módon kapcsolódóknak is.

⁵ A nevelési-oktatási programot a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 6. §-a határozza meg.



1. Az EFOP 3.1.2. projekt bemutatása

(Révész László)

Az Eszterházy Károly Egyetem konzorciumvezetésével megvalósuló kiemelt projekt további felsőoktatási intézmények (ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) közreműködésével, valamint az Oktatási Hivatal monitoring és minőségügyi támogatásával valósul meg. A projekt fejlesztési beavatkozásként értelmezhető a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése érdekében, melynek során a konzorciumi tagok a pályázati felhívásnak megfelelően az alábbi területeken valósítanak meg fejlesztéseket:

- a lemorzsolódás megelőzésére alkalmas, tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése az alap- és középfokú oktatásban résztvevők számára;
- a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló pedagógusképzési és -továbbképzési tartalmak megújítása.

A Komplex Alapprogram fókuszában megtalálható az innováció, az iskolák szervezeti, módszertani kultúrájának fejlesztése, azonban a szervezeti működés teljes megváltoztatása, a működés teljes átstrukturálása meghaladja a projekt kereteit és lehetőségeit. „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” projekt olyan fejlesztési beavatkozásként értelmezhető, ahol két főbb irány adja a fejlesztések vonalát, a beavatkozás szakmai megvalósítását:

1. a Komplex Alapprogram (KAP) és a
2. Modellértékű nevelési programok (MÉNP) kidolgozása konzorciumi szinten.

A projektben kidolgozott, a végzettség nélküli iskolaelhagyást megelőző intézkedések (pl. pedagógus-továbbképzések, módszertani fejlesztés, szervezeti kultúra fejlesztése, szakmai támogatórendszer) jelentik a problémakezelés szakmai megoldását, azaz olyan programok kidolgozását, melyek adekvátak a korai iskolaelhagyás megelőzésében⁶.

A projektben a szakmai megvalósítás több irányú és fókuszú. Kidolgozásra került a Komplex Alapprogram mint oktatási-nevelési program, mely komplex szolgáltatási portfóliót is tartalmaz, valamint az ún. Modellértékű nevelési programok, melyek által létrejött egy konzorciumi szintű képzési portfólió. A konzorcium tagjai a beavatkozások konkrét szakmai tartalmát az intézmények igényeit figyelembe véve valósítják meg.

A projektben kidolgozott Komplex Alapprogram (KAP) gazdag szakmai eszközrendszerrel és szolgáltatásokkal támogatja a program sikeres iskolai bevezetését, illetve megvalósítását. A projekt által kínált Komplex Alapprogram egyrészt az iskolák szervezeti kultúrájának fejlesztésében nyújthat segítséget, másrészt a pedagógusok módszertani

⁶ Jelen dokumentumban a „projekt” kifejezésen a fejlesztési beavatkozást, míg a „program”-on a problémakezelés szakmai megvalósítását értjük.

repertoárjának bővítése révén fokozza az iskolák tanuló megtartó erejét. A Komplex Alapprogramot ismertető jelen koncepciót, azaz a program nevelési-oktatási elveit és kezdeményezéseit az intézményvezetők, a pedagógusok, a szülők, a fenttartók és a projektet megvalósító szakemberek számára mutatjuk be. Jelen kiadványunk az elméleteket, összefüggéseket előtérbe helyező koncepciónak tekinthető, mely a Komplex Alapprogram kereteit, tartalmát és fejlesztési irányait mutatja be. Egyes részterületeket (pl. a program tanulási-tanítási stratégiája, a pedagógusoknak szóló kézikönyvek, alprogrami koncepciók stb.) az olvasó külön kiadványok formájában kidolgozva találhatja meg⁷.

A koncepció lehetővé teszi a Komplex Alapprogram pedagógiai elveinek megismerését, a szakmai fókuszok azonosítását, egyben előrejelzi az alpprogram megvalósításához szükséges tevékenységeket, valamint a sikeres megvalósítás feltételeit. (A korai iskolaelhagyás problémakörét európai uniós és nemzeti fejlesztéspolitikai összefüggésben a projekt keretében készült másik tanulmány mutatja be: Dancsó és mtsai., 2018).

1.1. A projekt célja

A korai iskolaelhagyás megelőzését célzó projekt elsődleges szerepet játszik a végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia prevenciós célú beavatkozásainak megalapozásában. A projekt rendszerszinten érvényesíteni kívánt stratégiai célkitűzése:

1. a korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmas tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése az általános és középiskolai oktatásban részt vevő pedagógusok körében⁸;
2. a pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló képzések, módszerek és továbbképzési tartalmak kidolgozása;
3. az intézmények támogató rendszerének kidolgozása a program sikeres bevezetése és fenntartása érdekében.

A projekt mint oktatásfejlesztési beavatkozás további közvetlen célja a differenciált, személyközpontú nevelést lehetővé tevő módszertani kultúra erősítése, a nyitottságra ösztönző intézményi nevelés-oktatás pedagógiai és módszertani eszköztárának fejlesztése, valamint a méltányosság elvén alapuló tanulási környezet kialakítása a tanulók eredményessége és sikeres előrehaladása érdekében. Közvetett cél továbbá: a személyiség és a társas készségek, a tanulási motiváció, a kognitív képességek és a tanulási módszerek fejlesztése, alapul véve az interdiszciplináris ismeretsajátítás és a pályaaorientáció helyzetét. A projekt széleskörűségére jellemző, hogy az iskolák belső világán túlmenően a felsőoktatási intézményekben és a tanulók családi környezetében is érezhető hatását.

A projekt közvetlen célcsoportjába tartoznak a pedagógus-továbbképzések során érintetté vált szereplők:

⁷ A programhoz készült kiadványok listáját az 1. sz. melléklet tartalmazza.

⁸ A tapasztalatoktól függően a program egy későbbi fázisban a középfokú intézmények számára is elérhetővé válik.



- a köznevelési intézmények vezetői, pedagógusai, pedagógiai munkát segítő szakemberei;
- a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények oktatói;
- az érintett felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjei.

A program közvetett célcsoportjába tartoznak:

- az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő, a korai iskolaelhagyás tekintetében veszélyeztetett tanulók;
- az alapfokú és alsó középfokú oktatásban részt vevő tanulók, akik társas környezetet biztosítanak a veszélyeztetett tanulók számára;
- a korai iskolaelhagyás tekintetében nem veszélyeztetett, de az iskolai élettől és a tanulástól valamilyen mértékben elidegenedett tanulók;
- ide sorolhatók a korai iskolaelhagyás kockázatának kitett tanulók otthoni társas környezetében élő személyek.

A közvetett célcsoportok azonosítása alapján jól látható, hogy a projekt a korai iskolaelhagyás prevencióját a tanulócsoportokra és az iskola egészének pedagógiai kultúrájára gyakorolt hatás révén kívánja elérni. Ily módon természetesen azok a tanulók is a projekt kedvezményezettjeivé válnak, akik egyébként nem sorolhatók a korai iskolaelhagyás kockázatának kitettek körébe.



2. A Komplex Alapprogram létrejöttének indokoltsága

(Révész László, K. Nagy Emese)

A korai iskolalehagyás számos társadalmi, iskolai és egyéni tényező komplex, együttes hatásrendszere alapján értelmezhető. A probléma társadalmi és egyéni összefüggéseinek vizsgálata azt mutatja, hogy a korai iskolaelhagyás megelőzésében kulcsfontosságú az iskolák szerepe, mivel közpolitikákkal elsősorban az iskolák működése befolyásolható. A korai iskolaelhagyáshoz vezető okok (társadalmi, iskolai és egyéni) egy részének érvényre jutása csökkenthető a program által nyújtott lehetőségekkel. A Komplex Alapprogram az iskola tanulómegtartó erejét elsősorban a személyre szabott tanulástámogatás, a tanulóközösségek erősítése, valamint az intézmények pedagógiai-szakmai támogatása révén segíti elő. A Komplex Alapprogram újítása, hogy integrálja a pedagógiai gyakorlatban korábban alkalmazott, differenciált fejlesztésre alkalmas bevált gyakorlatokat, módszereket, tanulásszervezési módokat, és ezeket egységes elméleti keretbe foglalva teszi hozzáférhetővé az intézmények számára. A program középpontba helyezi a státuszkezelésen⁹ alapuló tanulói képességfejlesztést, amelyhez további képességfejlesztő alprogramokat és adekvát tanítási stratégiát kínál. Az alprogramok a kulcskompetenciák (a lifelong learning, azaz az egész életen át tartó tanulás szempontjából az Európai Unió által fontosnak tartott, kiemelt kompetenciák [Falus és Vajnai, 2012, 7. o.]) és a transzverzális készségek (olyan általános készségek, melyek nem függenek tantárgyaktól, nem köthetők egy tudományterülethez, nem tantárgyalapúak, azonban azokra épülnek, átívelnek a tantárgyakon, és a mindennapi eredményességben szükségesek, pl. kritikus gondolkodás, problémamegoldás [Rey, 1996]) fejlesztését állítják középpontba, ezáltal hozzájárulnak a személyiség egészének fejlesztéséhez, és erősítik az iskola irányában kialakuló pozitív attitűdöt. A tematikusan elkülönülő öt alprogram¹⁰, amelyek a program tanítási-tanulási stratégiájával (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban, DFHT) közösen alkotják a projekt szakmai programját:

1. Digitális alapú,
2. Életgyakorlat-alapú,
3. Logikaalapú,
4. Művészetalapú,
5. Testmozgásalapú.

⁹ Státuszon a tanulók társas pozíciója, osztálybeli helyzete értendő. (A státusz hagyományosan a szociometria eszközével vizsgálható.) Státuszkezelésen értendő a tanulói státusz tudatos alakítása pedagógiai módszerek segítségével.

¹⁰ Az alprogramok a Komplex Alapprogram önálló egységei, melyek a képességfejlesztés segítik elő tantárgyfüggetlen formában.



Az alprogramok tartalmának kialakítása oly módon történt, hogy azok az iskolai gyakorlatba integrálva lehetőséget biztosítanak a tanulók tanulmányi eredményeinek javítására is.

A Komplex Alapprogram bevezetése, az alprogramok integrálása az iskola részéről kreatív fejlesztői aktivitást kíván, ezért a Komplex Alapprogram az intézményeket olyan tanulószervezetnek tekinti, amelyek a kapott továbbképzéseket és a szakmai támogatást felhasználva önállóan is képesek a programot működtetni. Ahol az intézmény szervezeti működése nem minden tekintetben megfelelő a program bevezetéséhez, ott az intézmény több, célzott szakmai támogatást igényelhet. A tanácsadói többlétszámú támogatás igénylésének nincsenek feltételei, csupán az intézmény vagy a pedagógus jelzésére van szükség az erre fenntartott kommunikációs csatornákon (pl. Elektronikus Szakmai Támogatórendszeren keresztül – e-SZTR). A Komplex Alapprogram eredményes megvalósításának tehát egyik feltétele, hogy az iskola működésében kialakuljon, majd erősödjön az intézmény önirányító képessége.

A Komplex Alapprogram elősegíti az egész életen át tartó tanulást megalapozó készségek fejlesztését is, amelyek: a tanulni tudás képessége, a társadalmi és állampolgári felelősségvállalás, a kezdeményező- és vállalkozóképesség, a kulturális tudatosság, valamint a kreativitás. A Komplex Alapprogram nem csupán a kulcskompetenciák fejlesztését célozza (az anyanyelven, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció képessége, a digitális készségek, az írni és olvasni tudás képessége, valamint az alapvető matematikai és természettudományos/műszaki készségek), hanem mindezeket túlmenően biztosítja a transzverzális készségek fejlesztésének lehetőségét is, amelyek a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőképesség, a problémamegoldó gondolkodás, a kockázatelemzés, a döntéshozatal és az érzelmek felelősségteljes irányítása. A tanulók a Komplex Alapprogram kompetenciaalapú tanulásszervezése során tehát több tekintetben is fejlődnek.

A Komplex Alapprogram tanulástámogató módszertanának (tanítási-tanulási stratégia) központi eleme a heterogén tanulócsoporthoz tartozó differenciált fejlesztés. A differenciálás ismert eljárás a pedagógiai gyakorlatban, azonban annak alkalmazása, megközelítése általában a tanulók tantárgyi eredményességének oldaláról valósul meg. A programban a differenciálást más szempontból közelítjük meg, inkább a tanulói különbségek kialakulásának irányából. Ezek sokrétűek lehetnek, ide tartozik a tanuló szocioökonómiai státusza, mikrokörnyezete, a szülők iskolai végzettsége, a szociokulturális helyzete, valamint a képességek, készségek eltérő szintje is. A heterogenitást a program a tanulói különbségeket adó szociális helyzet, státuszkülönbség, valamint az eltérő képességek oldaláról kezeli.

Ennek megfelelően a programon belül önálló elem a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz tartozó (továbbiakban DFHT) tanítási-tanulási stratégia közvetítése.

A DFHT tanítási stratégia célja, hogy a tanulók meglévő tudása és készségkészlete folyamatosan bővüljön, pozitív élményekben, sikerekben legyen részük, tanulási motivációs szintjük növekedjen, és képessé váljanak az önálló tanulásra. A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiájából eredően a tanulók személyiségének (és képességeinek) fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttesen hatnak az osztálytermi munka folyamán.



A program holisztikus szemléletű, nem csupán a kognitív készségek fejlesztésére koncentrált, ezért megvalósítása együttesen veszi figyelembe a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit. A Komplex Alapprogram értelmezésében a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok egyenrangúak, még akkor is, ha egy-egy tanuló vagy csoport fejlesztése során valamely területnek nagyobb hangsúlyt szükséges adni. A Komplex Alapprogram egyfajta átfogó ernyőkonceptió alapján lett kidolgozva, amely a korábbi fejlesztéseket figyelembe veszi, azokat innovatív módon kibővíti és egységbe rendezi¹¹. A program koherenciáját biztosítja, hogy a teljes program átfogó, következetesen végigvitt alapelvek szerint szerveződik; olyan önálló tanítási-tanulási stratégiát kínál, amely megjelenik a tanítási órákon, valamint az alprogrami foglalkozásokon is. Az alprogrami foglalkozások a képesség- és készségfejlesztést szolgálják, megfelelő szabadságot biztosítanak a pedagógusok számára a tanítási stratégia helyi kontextushoz jól adaptálható alkalmazására.

A Komplex Alapprogram tehát a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében egy széles spektrumon ható (pedagógus-továbbképzések, iskolai szervezeti kultúra fejlesztése, szakmai kiadványok, státuszkezelés), innovatív pedagógiai modellt kínál az intézményeknek. Bevezetése közvetett hatást gyakorol a befogadó iskolai és társadalmi környezet alakítására, a tudás-, a készség- és a képzettségi szint növelésére, más programokkal együtt így járul hozzá a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez.

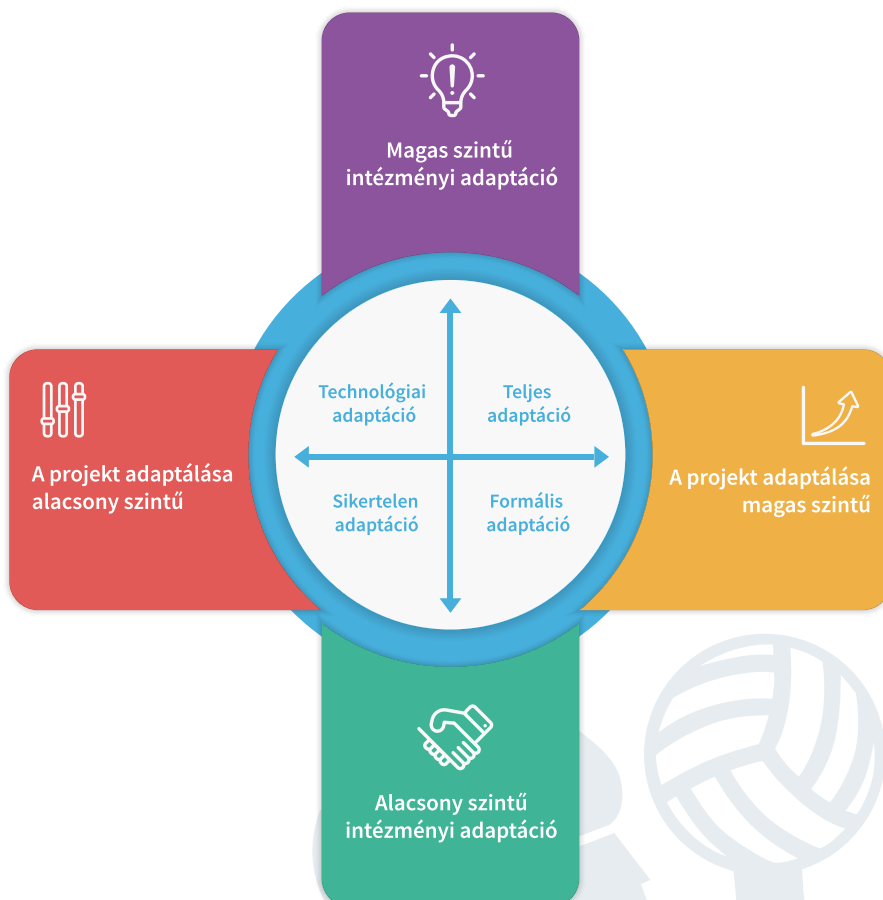
2.1. A program sikerességének feltételei

A fejlesztést célzó beavatkozások sikeressége több összetevős, azonban egyik legfontosabb alapelve, hogy a kitűzött célok iránti elköteleződés magas legyen, és lokális szinten is támogassák az adott programot az azt alkalmazók (Halász és Szöllősi, 2012). Ehhez szükség van a bevezetés megfelelő támogatására, de a fenntarthatóság biztosítására és a motiváció magas szinten tartására is.

A program bevezetésének hatása függ attól, hogy az intézmény mennyire érintett a korai iskolaelhagyásban, és hogy a kapott szakmai támogatást mennyire képes hatékonyan felhasználni. A program bevezetésének szakaszai (Fullan és Stiegelbauer, 1991 és Fazekas, 2014 alapján) az inicializáció (kiváltó ok feltárása), az implementáció (gyakorlati megvalósítás) és a fenntartás (a gyakorlat alkalmazása). A Komplex Alapprogram implementációjához kapcsolódnak a projektben kidolgozott fejlesztések, melyek közül a legjelentősebbek: pedagógus-továbbképzések, szakmai-módszertani kiadványok (több mint 50 kiadvány), szakmai támogatórendszer. A fenntartáshoz kapcsolódóan a projektben kidolgozásra került az utánkövetés és minőségbiztosítás rendszere, mely az iskolai gyakorlatot vizsgálja, és segíti a fejlődést.

Ha egy kétdimenziós tengelyen ábrázoljuk (McLaughlin–Berman, 1975 és Fazekas, 2012 alapján) az intézményi adaptáció szintjét, valamint a projekt adaptálásának szintjét, akkor négy terület köré csoportosítható az intézmények adaptációs eredményessége.

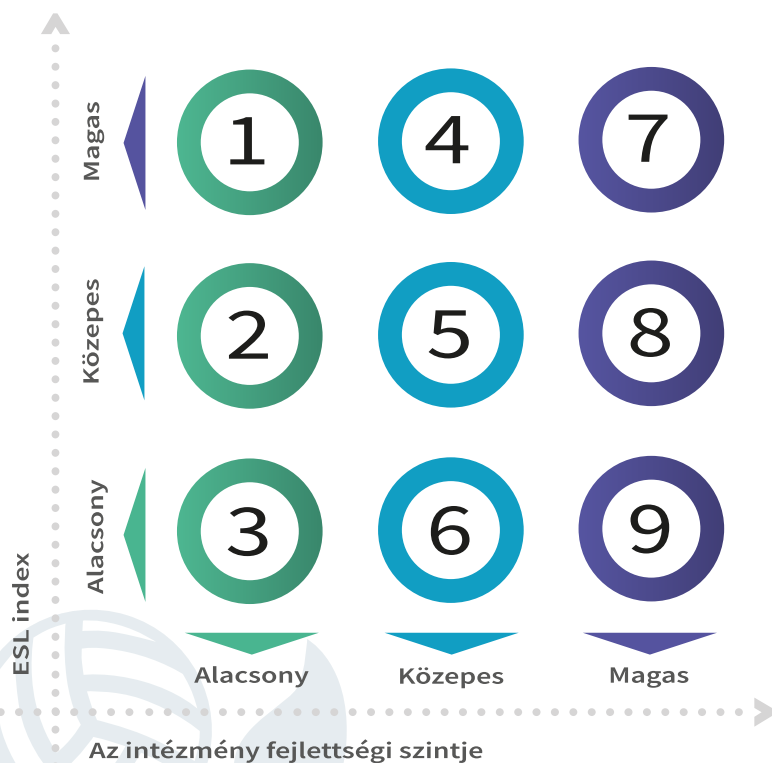
11 Például: COMENIUS; SEED; MAG; DOBBANTÓ; TIOP-1.1.1-07/1-2008-1002



1. sz. ábra: A programok bevezetési szintjei (forrás: McLaughlin–Berman, 1975 és Fazekas, 2012)

Azokban az intézményekben várható sikeres bevezetés a fejlesztési célú beavatkozások esetében, amelyek magas szintű intézményi adaptációs képességgel rendelkeznek, azaz fejlett egyeztetési, döntéshozatali, erőforrás-gazdálkodási képességek jellemzik az intézményt és annak vezetését. A „Teljes adaptáció” dimenzióba besorolható intézmények tudják alkalmazni majd legsikeresebben a programot.

A sikeres bevezetés különösen ott fontos, ahol magas az iskola végzettség nélküli iskolaelhagyási érintettsége. A siker mértéke egyrészt azon múlik, hogy milyen mértékben tudnak elsajátítani fejlesztéseket, illetve hogy vannak-e olyan jó gyakorlatok az iskolában, melyek fenntarthatók és az új fejlesztésekkel kombinálhatók.



2. sz. ábra: Az intézmények besorolási lehetősége az ESL-index és az abszorpció kapacitás alapján

Az ábra alapján megkülönböztethetjük az intézményeket aszerint, hogy hogyan jelenik meg az intézményben a korai iskolaelhagyás kockázata, valamint milyen az intézmény fejlettségi szintje. Ebbe a dimenzióba tartozik, hogy az intézménynek milyen pályázati tapasztalatai vannak, és hogy milyen mértékben vannak jelen iskolai alulról szerveződő (bottom up) fejlesztések, valamint hogy azok mennyire adhatók át más intézményeknek. Azon iskolák, ahol magas az intézményi fejlettség szintje, és alacsony a korai iskolaelhagyás kockázata, képesek arra, hogy egyrészt befogadják a programot, másrészt tudásmegosztó szerepük is lehessen korábbi jó gyakorlataikhoz kapcsolódóan. A közepes és magas intézményi fejlettségi szintű iskolákban a program bevezetése eredményesebben, rövidebb idő alatt tud megvalósulni. Az alacsony fejlettségi szintű intézmények esetében nagyobb mértékű támogatásra és hosszabb időre van szükség a program céljainak eléréséhez.



Ennek megfelelően a beavatkozás háromszintű szakmai megoldást kínál a projektben részt vevő intézményeknek:

- kiterjesztett fejlesztés (rövid, kis képzési tartalommal párosuló képzések, műhelyek) a legkevésbé veszélyeztetett intézmények számára;
- 30-60-90-120 órás formális akkreditált pedagógusképzés a közepesen veszélyeztetett intézmények részére;
- komplex pedagógiai fejlesztés és támogatás (kiterjesztett fejlesztés és a képzés után hosszabb támogatás) a leginkább érintett intézmények részvételével¹².

Szervezeti diagnózis alapján az iskolák nagy valószínűséggel az alábbi csoportokba kerülhetnek:

- ahol jelentős ráfordítást igényel a program bevezetése,
- ahol egy „enhanced” (felgyorsított) beavatkozási modellt érdemes követni, és
- ahol elindítható a megtervezett „standard” beavatkozás, amely bizonyosan növelné a sikeres „átadás” esélyét.

Fontos kiindulópont, hogy az adaptációs folyamat nem lehet egyforma eltérő fejlettségi szinten lévő szervezetekben, a fejlesztésnek szervezeti diagnózisra kell épülnie, és a beavatkozást hozzá kell igazítani ahhoz, amit a diagnózis mutat. A program sikeres átvételéhez fontos az átvevő intézmény tekintetében a szervezetfejlesztés, hiszen az eredményességet nagymértékben meghatározza az a környezet (célok, felelősségek definiáltsága, erőforrások rendelkezésre állása, munkatársak együttműködése, hozzáállása, munkahelyi kommunikáció és légkör), amelyben dolgoznak. A disszemináció során azon kell munkálkodni, hogy a maradandó változásokhoz jó alap legyen biztosítva egyéni, csoport- és szervezeti szinten egyaránt.

A program sikeres adaptáláshoz, valamint az iskolai szintű innovációhoz szükséges az intézmény vezetőségének hozzáértése, a pedagógusok változtatásra való igénye és építő, alkotó tevékenysége. A bevezetés akkor lehet sikeres, ha a döntéshozó (a vezetőség) hatást tud gyakorolni a tantestületre, azaz a tantestület elfogadja a változás kívánalmát, a változtatás folyamatát. A vezetés feladata a fenntartás, amelynek állandó és talán legkellemetlenebb része az ellenőrzés.

A Komplex Alapprogram mint pedagógiai innováció akkor válhat hatékonná, ha

- A résztvevő partnerintézmény a Komplex Alapprogram minden lényeges elemét (képzések, utánkövetésben való részvétel, tanítási stratégia alkalmazása, alprogramok illesztése a napi gyakorlatba) átveszi, és az iskola intézményi kultúrájához, pedagógiai hagyományaihoz igazítja. A sikeres implementáció azonban azt is megkívánja, hogy az iskolák intézményi kultúrája igazodjon a program által javasolt pedagógiai megoldáshoz.

¹² A szakmai megoldás szintjét a konzorcium tagjai a szakmai szempontokat figyelembe véve alakítják ki. A Komplex Alapprogram mindhárom beavatkozási szint esetében alkalmazható a projekt különböző tartalmainak felhasználásával.

- A programot a tantestület lehetőleg minden tagja (vagy döntő többsége) megfelelő gyakorisággal alkalmazza.
- A program alkalmazása során a pedagógusok reflektív módon – tapasztalataikat mérlegelve – hoznak döntéseket. A pedagógusok részvétele akkor eredményes, ha erősödik szakmai identitásuk és pedagógiai tevékenységükben való tudatosságuk, valamint bővül és rendszerezettebbé válik módszerrepertoárjuk.

Összefoglalva a bevezető fejezetet: A Komplex Alaprogram elsődleges célja olyan nevelési-oktatási program kidolgozása és intézményi bevezetése, amely az iskolai szervezeti kultúra fejlesztésével együtt hatva képes preventív módon kezelni a tanulók korai iskolaelhagyását. A program széles spektrumon kíván hatni, ezért komplex tanítási-tanulási stratégia kidolgozásával támogatja a korai iskolaelhagyás csökkentését. Támogatást nyújt a méltányos tanulási környezet kialakításához, segíti a tanulók differenciált fejlesztését, célzott alprogramokkal fejleszti a tanulók személyiségét, társas készségeit. Az alprogramok pedagógiai eljárásai fokozzák a diákok tanulási motivációját, fejlesztik a kognitív képességeiket, bővítik tanulási módszereiket. Mindeközben a program olyan általános tanítási-tanulási stratégiát is kínál a tanulók differenciált fejlesztéséhez heterogén tanulói (DFHT) környezetben, amely a tanulócsoportok és az iskolai közösségek működésére is érzékelhető, kedvező hatást gyakorol. A pedagógusok számára kialakított, az interaktivitást előtérbe állító tréningek (továbbképzések) praktikus segítséget jelentenek a program elsajátításához, áttekintéséhez és iskolai gyakorlatba történő bevezetéséhez.





3. A Komplex Alapprogram bemutatása

(Révész László, K. Nagy Emese)

A magyar oktatási rendszer eredményesebbé tételének egyik eszköze a korai iskolaelhagyás csökkentése. A Komplex Alapprogram célja, hogy egységes rendszerbe szervezzen olyan differenciált tanulásszervezési eljárásokat, melyek kedvező irányba befolyásolják a tanulók iskolatapasztalatát, ezáltal elejét veszik a tanulás idő előtti megszakításának, a korai iskolaelhagyásnak. Az iskolaelhagyás preventív mérséklése mellett cél a méltányos, esélyegyenlő oktatás megvalósítása is, mely nemcsak a felzárkóztatást jelenti, hanem az egyéni tanulás segítségét, a tehetséggondozást és a tanulási eredményesség növelését minden tanuló esetében.

Ezen cél mellett jelenik meg az iskolai szintű szervezeti kultúra fejlesztése is, valamint a módszertani fejlődés elősegítése, támogatása, mivel a program megvalósítói az iskola szereplői (vezetők, pedagógusok, pedagógiai munkát segítőik). A program újszerűsége leginkább abban ragadható meg, hogy:

- *rendszerbe szervezi – a gyakorlatban kimunkált és jól működő – differenciált fejlesztést támogató pedagógiai módszereket,*
- *az intézmények pedagógiai kultúrájába illeszti a képességek és tudás szerinti heterogén tanulócsoportokban együttműködő tanulás módszereit,*
- *a tanulásszervezés gyakorlatába integrálja azt a pedagógiai módszert, amely a tanulók közösségi státuszát is figyelembe veszi a differenciálás mellett, tehát: a Komplex Instrukciós Programot,*
- *a tanulókat kedvező, élménygazdag iskolatapasztalathoz juttatja, így növeli a diákok tanulási motivációját, és erősíti az iskola azon képességét, hogy megtartsa tanulóit,*
- *a pedagógiai gyakorlat fókuszába helyezi a tanulók alapvető készségeinek erősítését, amelyhez célzott programokat (alprogramokat) kínál.*

Ezek alapján épül fel a program (3. sz. ábra), mely fókuszában a programot meghatározó célok és értékek állnak. A programot meghatározó alapvető értékek a **tanulóközpontúság**, az **egyéni tanulási utak támogatása**, a **differenciált fejlesztés**, valamint a **méltányos, esélyegyenlő** oktatás biztosítása a tanulók számára. Ezen célok köré szerveződnek az alapelvek (*adaptivitás, méltányosság, tanulástámogatás, közösségi lét, komplexitás*) (Szivák és munkatársai, 2018), amelyek a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozásokra is kiterjednek. A program tanítási-tanulási stratégiáját a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) tanulásszervezési eljárások és módszertanok összesége adja, megalapozva a tanórákat és az alprogrami foglalkozásokat.



3. sz. ábra: A Komplex Alapprogram felépítése

A Komplex Alapprogram lehetővé teszi, hogy az iskola egységes rendszerbe foglalja a tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokat, valamint a program szakmai-tartalmi elemeit (4. sz. ábra). A program építőelemeknek tekinti a program szakmai tartalmait, melyeket az iskola saját működési feltételei és pedagógiai gyakorlata alapján állíthat össze¹³.

¹³ A program iskolai működését részletesen mutatja be a Révész László, K. Nagy Emese, Jobbágy Zsuzsa, Hollóné Bódi Katalin, Kaló Anikó, Nagy Márta (2019): Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez. Líceum Kiadó, Eger kiadványunk.



4. sz. ábra: A Komplex Alapprogram elemei

A kötelező (jellemzően délelőtti) tanulási időszak részeként jelennek meg:

- a változatlan tanórák (80%-os arányban a korábbi gyakorlatnak megfelelően),
- az újszerű, DFHT-val támogatott tanítási órák (20%-os arányban¹⁴),
- a Ráhangelődő foglalkozások (heti 1-3 órában) és
- a Komplex órák (10%-os arányban).

A szabadon választható tevékenységek körében a program által kínált úgynevezett alprogrami foglalkozások¹⁵ jelennek meg (legalább heti egy alkalommal, önálló, egy tanóra időtartamú foglalkozás formájában)¹⁶:

- Digitális alapú alprogram (DA),
- Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA),
- Logikaalapú alprogram (LA),
- Művészetalapú alprogram (MA),
- Testmozgásalapú alprogram (TA),
- valamint a „Te órád” foglalkozás (heti 1-2 alkalommal).

14 Az éves óraszámhoz viszonyítva.

15 Részletesebben a 7. fejezetben.

16 Az alprogramokhoz készült alprogrami koncepció és alprogrami módszertani eszköztár. Ld.: 1. sz. melléklet.



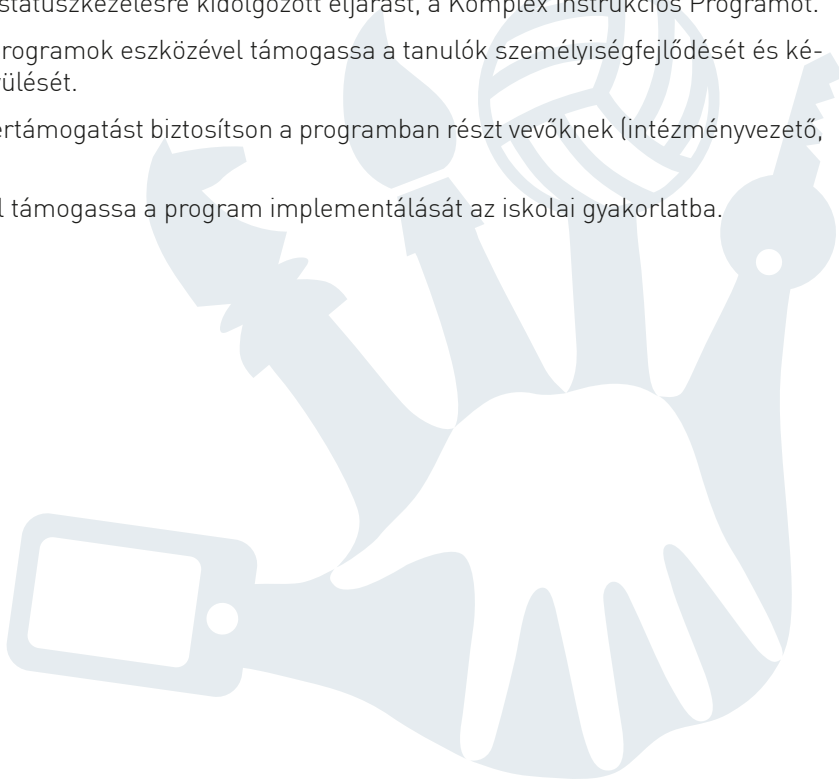
4. A Komplex Alapprogram célja

(Révész László, K. Nagy Emese)

A Komplex Alapprogram céljai többretűek. Elsődleges cél a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítése, a differenciált tanulásszervezés szemléletének erősítése, innovatív tanulásszervezési módok megismertetése a pedagógusokkal, valamint szakmai háttértámogatás biztosítása az iskolai bevezetés kapcsán. A fejlesztési program távlati célja a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése a hazai oktatási rendszerben.

A Komplex Alapprogram kiemelt célja, hogy:

- A pedagógusok számára elméleti alapot biztosítson (pedagógus-továbbképzésekkel) a tanítási-tanulási stratégiájuk fejlesztéséhez, bővítse a tanulók differenciált fejlesztésére vonatkozó ismereteiket, és rendszerbe foglalva segítséget nyújtson az ismeretek alkalmazásához.
- Elősegítse, hogy a pedagógus a tanulásszervezés során alkalmazza a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégiáját, ezen belül alkalmazza a státuszkezelésre kidolgozott eljárást, a Komplex Instrukciós Programot.
- Tematikus alprogramok eszközével támogassa a tanulók személyiségfejlődését és képességeik bővülését.
- Szakmai háttértámogatást biztosítson a programban részt vevőknek (intézményvezető, pedagógus).
- Kiadványokkal támogassa a program implementálását az iskolai gyakorlatba.



5. A Komplex Alapprogram mint nevelési-oktatási program

(Révész László, K. Nagy Emese)

A Komplex Alapprogram mint nevelési-oktatási program (Révész és K. Nagy, 2018a) önálló tanítási tanulási stratégiával rendelkezik, amely a differenciált, tanulóközpontú szemléletre épít (K. Nagy és Révész, 2018), és így alapozza meg a program elemeit. Emellett olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények tanulástámogató szerepét, növelik az iskolák személyiség- és képességfejlesztő tevékenységének eredményességét. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását, valamint az egyéni tanulási utak és az önálló tanulás szerepének növelését az iskolai környezetben.

Az alpprogram fejlesztési irányai a tanulásszervezés különböző formáiban jelennek meg, fókuszba helyezve a társas interakciók minőségi fejlesztését és az azon keresztül együtt-tanulás képességét. A közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, valamint lehetővé teszi az élményalapú ismeretelsajátítást (Révész és K. Nagy, 2018b).

A Komplex Alapprogram mint nevelési-oktatási program az alábbi összetevőket foglalja magába:

- pedagógiai koncepció [Komplex Alapprogram Konceptió [KAK]]ⁱ,
- tanítási-tanulási program [Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban [DFHT]]ⁱⁱ,
- a tanulási-tanítási egységek tartalmi leírása [alprogrami eszköztárak, tanítói-tanári kézikönyvek]ⁱⁱⁱ,
- az értékelés rendszerének ismertetése [Értékelés a Komplex Alapprogramban]^{iv},
- a pedagógus-továbbképzési program teljes körű leírása [KAP Képzési rendszer]^v,
- szakmai háttértámogatás [szakmai támogatórendszer]^{vi}.



6. sz. ábra: A nevelési-oktatási program részei

A nevelési-oktatási program a Komplex Alapprogramot átfogóan bemutató koncepcióból (jelen dokumentum), az oktatási-nevelési program tanítási-tanulási stratégiájából (K. Nagy és Révész, 2019) és a program elemeihez kapcsolódó szatellit anyagokból¹⁷ áll.

5.1. A Komplex Alapprogram pedagógiai koncepciója

A Komplex Alapprogram nevelési-oktatási programja, valamint tanulási-tanítási stratégiája (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz [DFHT]) olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények esélykiegyenlítő szerepét, növelik az iskolák személyiségfejlesztő kapacitásait, célul tűzve ki a végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni küzdelem szakmai megoldását.

A Komplex Alapprogram a tanulási esélyek növelését célzó komplex pedagógiai módszerek és személyiségfejlesztő tevékenységek összessége, amely figyelembe veszi a tanulók

¹⁷ Pl. A Komplex Alapprogram értékelési rendszere, Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez, Tankocka kiadvány.



eltérő képességeit, erősségeit, tehetségeit. Célja, hogy az iskola napjainkban olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben a tanulók aktívan építhetik fel, konstruálhatják saját tudásukat (Hunya, 2005; Knausz, 2002; Nahalka 2001). Az alapprogram az iskolának lehetőségét biztosít arra, hogy mozgósítsa a tanulók hozott tudását, gazdagítva az iskolai közös tanulási folyamatot.

A Komplex Alapprogramban a tanulás folyamatát többszintű reflexió teszi irányíthatóvá. A tanulókra fókuszálva a csoportszintű tervezés és az osztályközösségre vonatkozó tervezés is érvényre jut. A Komplex Alapprogram a tanulóközösséget mint az egyéni tanulás forrását, ösztönző, támogató tényezőjét veszi figyelembe. Elősegíti, hogy maguk a csoportok, közösségek fejlődjenek, tanuljanak (vö. szociokonstruktivista tanuláselmélet [Rapos és munkatársai, 2011]). A Komplex Alapprogram által vezérelt tanítási folyamatban a személyre szabott fejlesztés során a munkavégzés feltételei differenciáltan szerveződnek, ezzel biztosítva a tanulók egyéni különbségeihez történő alkalmazkodást (Koronczainé, 2013).

A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legáltalább közép fokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását.

A program egyidejűleg érinti a diákok, a pedagógusok és a szülők közösségeit, ezért az iskola egészére lehet hatással. Feltételezhető, hogy a Komplex Alapprogram révén az iskola hatást gyakorolhat a tanulók szociokulturális környezetére is.

A Komplex Alapprogramot bevezető és azt alkalmazó iskola szemléletére jellemző, hogy széles hatókörben értelmezi feladatait. A tanulók fejlesztése az iskola falain belül azt célozza, hogy a tanulók az intézményen kívüli élet területein is helyt álljanak, így a család, a munka, a társadalmi kapcsolatok területein is. A Komplex Alapprogram célja növelni az iskola érték közvetítő szerepét a szolidaritás, a méltányosság és a kölcsönös befogadás révén, segíteni a tanulókat a felelősségvállalás képességének elsajátításában és felmutatni a tudomány, az egészség, a szociális jólét értékeit.

5.2. A KAP tanítási-tanulási programja (K. Nagy Emese, Révész László)

A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási programjának, azaz tanítási-tanulási stratégiájának fókuszában a Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) eljárásrend áll. 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 tanulás szervezési technikák mellett megjelenik a Komplex Instrukciós Program (KIP). A pedagógusoknak módjában áll a kötelező tanítási órák során alkalmazni a DFHT módszereit kiegészítve azzal a korábbi módszertani gyakorlatukkal. Ennek aránya a kötelező közismereti órák esetében 20%.



2. A tanulásszervezés folyamatában körülbelül a tananyag minimum egyharmada (30%) az alprogramokkal összekötve valósul meg [Komplex órák¹⁸]. 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 szabadon tervezhető időszakban a DFHT az önálló alprogrami foglalkozások keretein belül is megvalósulhat a foglalkozásszervezés során. E foglalkozások a kötelező tanórák utáni időszakban (jellemzően délután) segítik a korábban megszerzett tudás mélyítését, alkalmazását, de támogatják a képességek fejlődését és a tehetséggondozást is. A tanítás időszervezése az iskola korábbi gyakorlatára épülve 45 perces órák (foglalkozások) keretében, de szükség szerint attól eltérően is megvalósulhat.

A Komplex Alprogramban a tanítási órák adott részét érintő DFHT központi gondolata a személyre szabott differenciálás megvalósítása mint a korai iskolaelhagyás csökkentésének egyik eszköze. A program DFHT-eleme a gyakorlatban már kipróbált és alkalmazott módszerek együttesét kínálja, amely lehetőséget biztosít a tanulócsoportok és az egyes tanulók eredményes fejlesztéséhez.

A DFHT tanítási stratégia a partnerintézményekben akkor lehet hatékony, ha

- a pedagógus minél gyakrabban alakít ki olyan helyzeteket, alkalmaz olyan feladatokat, amelyek lehetőséget teremtenek a tanulók státuszának¹⁹ megváltoztatására,
- a tanítási-tanulási stratégiát a pedagógus kreatívan alkalmazza.

A státusz megváltozásáról akkor beszélhetünk, ha a tanulói státuszsorrendben olyan változás következik be, amely pozitív hatással van a tanulók iskolai teljesítményére; a változás hatására a státuszrangsorban alul elhelyezkedő tanulók aktívan vesznek részt az osztálytermi munkában.

A DFHT hatékonysága növelhető, ha a programot a tantestület nagyobb része a szükséges mértékben (a tanítási órák legalább 20%-ában) alkalmazza.

5.2.1. A differenciált oktatás célja

A differenciált fejlesztés célja a gyermekek iskolai sikerességének biztosítása, a tanulási eredmények növelése, valamint minden tanuló hozzásegítése a számára legmegfelelőbb közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz, ezáltal a korai iskolaelhagyás mérséklése. A DFHT

¹⁸ Komplex órák fogalmába tartozik minden olyan óra, amely épít a program tanítási-tanulási stratégiájának módszereire és technikájára, és amelyek felhasználják a program alprogramjainak tartalmait, valamint a tantárgyi kapcsolatokat is. A Komplex órákat részletesen mutatja be A Komplex órák módszertana című kiadványunk. Ld.: 1. sz. melléklet.

¹⁹ Státusz alatt a tanulók tanulócsoportban elfoglalt helyzetét értjük.

a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiájaként a differenciálást előtérbe helyező oktatásszervezési módokat, módszereket az alábbiak szerint szervezi rendszerbe (6. sz. ábra):

1. egyénre szabott differenciálás:
 - » egyedül végzett munka,
 - » rétegmunka,
 - » teljesen egyénre szabott munka,
 - » részben egyénre szabott munka;
2. párban folyó tanulás:
 - » páros munka,
 - » tanuló párok munkája;
3. kooperatív és kollaboratív csoportmunka, Komplex Instrukciós Program,
4. drámajáték,
5. projektmunka,
6. tanórán kívüli tanulásszervezés.

DIFFERENCIÁLT FEJLESZTÉS HETEROGÉN TANULÓCSOPORTBAN



6. sz. ábra: A DFHT tanulásszervezési eljárásai



A DFHT-ban a tanulók közös, kis csoportokban végzett munkája kiemelt jelentőségű. Javul az eltérő tudású és szocializáltágú tanulók ismeretsajátításának eredményessége az együtt tanulás következtében. A DFHT elemei a tanulók egyéni képességeitől, a tanulócsoport összetételétől, a tanári kompetenciáktól, az iskola fizikai környezetétől és egyéb, a tanítást befolyásoló tényezőktől függően a pedagógusok által szabadon alkalmazhatók.

5.2.2. A Komplex Instrukciós Program (KIP)

Az oktatás egyik legfontosabb feladata, hogy csökkentse a társadalomban meglévő gazdasági, területi, etnikai és kulturális különbségekre visszavezethető egyenlőtlenségeket, hogy a maga összetett eszközrendszerével segítse a méltányosság megteremtését, növelje az egyének munkaerőpiaci esélyeit. A projekt fő célkitűzése a korai iskolaelhagyás mértékének a csökkentése olyan új, illetve kipróbált módszertani elemek bevezetésével, amelyek a tanulókat hozzásegítik az iskolai tevékenységek és az iskola szabályrendszerének, környezetének könnyebb elfogadásához.

A DFHT-ban megvalósuló, adaptív, speciális kooperatív munkaszervezésen alapuló, ugyanakkor a személyre szabott fejlesztést támogató Komplex Instrukciós Program (KIP), mely a hazai szakmai közvéleményben széles körben ismert, az osztálytermi folyamatokra fókuszál. Megvalósulása során biztosítja minden gyerek számára a tananyaghoz, tudáshoz való kiegyenlített hozzáférést, a megfelelő színvonalú, minőségű oktatást és az osztálytársak közötti egyenlő státuszról történő kommunikáció megvalósulását. A KIP legfontosabb jellemzője a tanulók közötti státuszrangsor alakítása, amely befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét (K. Nagy, 2015). A KIP a fent jelzett adaptivitásnak megfelelően „a differenciálás és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazása a pedagógiai folyamat során” (M. Nádas 2010). Az adaptivitás a résztvevők együttműködésén alapul, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását feltételezi egymáshoz és a körülményekhez.

A KIP jelentősége

A KIP mint státuszkezelő eljárás a Komplex Alapprogram részeként a méltányosság megteremtésének az eszköze. Általános jelenség, hogy a tanórán azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük jobban számít, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyabb helyen állnak. A helyzet hatására a tanulóknál önbeteljesítő jóslat lép működésbe, amelynek révén azok, akikről eleve azt várják, hogy kompetensebbek legyenek, többet beszélnek és tevékenykednek (K. Nagy, 2015). A KIP jelentősége a kialakult státuszdominancia tanórai kezelésében jelenik meg.

Gyakran a pedagógus által kijelölt feladatok és az értékelés járul hozzá ahhoz, hogy a tanulók egymást a képességek egydimenziójú skáláján helyezték el. A diákok közötti különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz *nem kapcsolódnának eltérő kompetenciaelvárások*.

A pedagógus a státuszkiegyenlítő beavatkozások (feladatok, pozitív megerősítés stb.) használatával arra törekszik, hogy a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti



elvárásait megváltoztassa. *A pedagógus a nyitott végű, többféle képességet felhasználó feladatok segítségével a tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit.* Ha a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy a feladat megoldása során különböző képességeiket használhassák, a közösségen belüli státusz megváltozik.

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 hosszú távra szóló sikerélménye legyen, motiválttá váljon, és a teljesítménye megfeleljen mind a saját, mind a szülő, mind a pedagógus elvárásainak.

A KIP hatása

A KIP bevezetésével javulást várunk a tanulók egyéni előrehaladásában, a nyitott végű feladatok segítségével az anyanyelvi kommunikáció fejlődésében, a tanulás tanulásában, különös tekintettel a kreativitás növekedésére és az interperszonális, interkulturális és szociális kompetenciák javulására. A KIP hatására mérhetően alacsonyabb lesz az igazolatlan hiányzás aránya, amelynek következtében az évismétlők száma és a tanulók túlkorossága, így a korai iskolaelhagyás is csökkenthető.

A program bevezetése és megfelelő gyakoriságú alkalmazása után körülbelül három hónap múlva pozitív változások jelentkeznek a tanulók magatartásában. A tanulmányi eredményben – ugyanilyen gyakoriságú alkalmazás mellett – körülbelül két-három év múlva mérhető változás, azonban a tanulási motiváció és a tanuláshoz kapcsolódó attitűd változása már három-öt hónap múlva érezhető.

5.3. A KAP tanítási-tanulási egységeinek leírása

• (Révész László, K. Nagy Emese)

A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási egységei az egész napos iskolai fejlesztés lehetőségeit igyekeznek kiaknázni, így az iskolában töltött (tanulási) időre fókuszálnak. A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiájának célja, hogy színes, tartalmas foglalkozásokat ajánljon egész napra a tanulóknak. Ez nem a hagyományos értelemben vett egész napos iskolát jelenti, hanem olyan tanulásszervezést, amelynek egy része a tanuló érdeklődéséhez igazított, a másik része pedig a tanulók és szülők igényeihez, az iskola lehetőségeihez, helyi szokásaihoz alakítható. Az ilyen módon szervezett foglalkozások jelentősen hozzájárulhatnak a tanulók tanulási eredményességének növeléséhez, sikerességéhez és a tanulók közötti esélyegyenlőtlenség csökkentéséhez.

A kötelező tanórak számát figyelembe véve az időkereteket úgy határozza meg a program, hogy a jogszabályokban előírt tanórákon és egyéb iskolai tevékenységeken alapul, de az iskolában töltött időre tanulástámogató módszertant és önálló foglalkozásokat is kínál.

A tanítási-tanulási egységek megjelennek: a) a közismereti órák DFHT-val támogatott óráin, b) a Komplex órákon, c) az alprogrami foglalkozásokon.



A program tanulási-tanítási egységeinek részletes leírása a közismereti tárgyak esetében a programban elkészült 26 tanítói és tanári kézikönyvben jelenik meg²⁰. Ezen kiadványok bevezető fejezeteiben a program alapelvei és a tanítási-tanulási stratégia (DFHT) kerül értelmezésre az adott tantárgy esetében, majd tanmenet- és tematikusterv-illusztrációk segítik a tanév megtervezését. Az óra-osztály szinthez óraterv-illusztrációk kerültek kidolgozásra, melyek mintaként szolgálnak a tanításhoz²¹. Az óraterv-illusztrációk száma eléri a program által javasolt 20%-os arányt az éves óraszámhoz viszonyítva.

A tanmenetjavaslat tartalmazza azt is, hogy melyik tartalmat javasoljuk a DFHT-val megvalósítani, és melyet Komplex óra keretében. A Komplex órákhoz készült módszertani kiadványunk²² részleteiben bemutatja a Komplex órák célját, felépítését és módszertanát, valamint mintaóraterveket is tartalmaz.

A jellemzően a délutáni időszakban megjelenő alprogrami foglalkozások megvalósítását alprogramonként két kiadvány segíti. Mind az öt alprogramhoz készült alprogrami koncepció, mely bemutatja az alprogram helyét és szerepét a Komplex Alapprogramban, bemutatja az alapelvek megjelenését, a DFHT alprogrami szintű értelmezését és az alprogram tartalmait. Ezek a koncepcionális keretei egy-egy alprogramnak, melyre az adott alprogram módszertani eszköztára épül. Az eszköztárak a foglalkozások (jellemzően 45 percesek) egy tanévre szóló tematikáját mutatják be, melyek évfolyamonként adnak tartalmi javaslatokat, azaz a teljes tanév alprogrami foglalkozásait illusztrálják. A tematikához foglalkozásterv-illusztrációk is kapcsolódnak, melyek segítik a pedagógusok munkáját az alprogrami foglalkozások kapcsán.

A tanórai (DFHT-s és Komplex óra) és alprogrami foglalkozásokhoz kapcsolódó tanmenet- és tematikajavaslatok adaptálhatók az adott iskola gyakorlatához, segítségként, példaként szolgálnak, ezáltal módosíthatók. Ez igaz az óraterv-illusztrációkra és az alprogrami foglalkozástervekre is. A differenciált fejlesztés igényli, hogy a tartalom, a módszerek és a feladatok az adott tanulócsoporthoz legyenek igazítva, figyelembe véve a tanulók egyéni tanulási útjait is, azaz az adott osztály tanulóihoz módosítani szükséges azokat.

5.4. A KAP értékelési rendszere (K. Nagy Emese, Révész László)

A Komplex Alapprogram alapja a személyre szabott tanulás és a személyre szabott tanulási utak megtalálása, mely személyre szabott értékeléssel egészül ki²³. Ez igényli a pedagógustól, hogy lássa az egyéni tanulási célokat, és prognosztizálja a tanulási eredményeket is, azaz személyre szabottan értékeljen. A személyre szabott értékelésben

²⁰ Ld.: 1. sz. melléklet

²¹ A kiadványok nyomtatott formában is és elektronikusan is (tudastar.komplexalapprogram.hu) elérhetőek az iskolák számára.

²² Révész László (2019): *A Komplex órák módszertana*. Líceum Kiadó, Eger.

²³ A program értékelési rendszerét részletesen mutatja be a Szűcsné Hütter Eszter, Kaló Anikó, Márkus Róbert, Szél Éva (2019): *Értékelés a Komplex Alapprogramban*, Líceum Kiadó, Eger. című kiadványunk.



a tanulástámogatás folyamatához kapcsolódó az értékelés, mely fejlesztő célú, széles spektrumon mozog, valamint sokszínű értékelési módokat alkalmaz. Fontos tehát, hogy a Komplex Alapprogrammal dolgozó pedagógusok egyben lássák a tervezés, a tanulástámogatás és az értékelés folyamatát. Ehhez az szükséges, hogy:

- az értékelés folyamatosan kövesse és támogassa a tanulási folyamatot, s ezáltal nyisson lehetőséget a tanulóhoz igazodó továbblépés megtervezésére,
- a diák, amennyire ezt a kontextus, a diák felkészültsége lehetővé teszi, maga is aktív szereplője legyen, vegyen részt az értékelési folyamat megtervezésben, kivitelezésben,
- az értékelés ne csupán az ismeretek reprodukív számonkérésére szolgáljon, hanem teremtsen lehetőséget a fejlesztendő kompetenciák változásának megismerésére, hiszen a cél a tudás konstruálása és nem reprodukálása,
- olyan helyzetekben kell az értékelésnek történnie, amelyek életszerűek, reálisak, vagyis az iskolán kívüli valós problémahelyzetekre is utalnak (Rapos, 2018 alapján).

A programban az értékelés célja a tanuló előrehaladásáról való visszajelzés, az erősségek kiemelése, a fejlesztendő területek meghatározása. A program értékelési rendszerének alapja a fejlesztő (tanulást támogató) értékelés.

Minden iskola rendelkezik saját oktatási-nevelési filozófiával. Ez meghatározza az intézmény értékelési filozófiáját is. Az értékelési rendszer több funkciót is ellát: informálja a pedagógust a tanulók felkészültségéről, minősít, diagnosztizál, támogatja a tanulás folyamatát, és motiválja a tanulót. A Komplex Alapprogram értékelési rendszerében egyaránt jelen van:

1. a **helyzetfeltáró (diagnosztikus) értékelés**,
2. a **minősítő (szummatív) értékelés**,
3. a **fejlesztő (formatív) értékelés**.

Fontos szerepe van a **helyzetfeltáró (diagnosztikus) értékelésnek**. Ennek eredménye feltárja a pedagógus előtt a tanuló előzetes tudását, amire építheti további munkáját. Ez határozza meg az oktatási tartalmat és a módszereket. A diagnosztikus értékelést nem csak a **tanév elején** javasoljuk, ajánlott a **tanév közben** is felmérni, mennyit fejlődött a tanuló tudása. A tanév közben végzett diagnosztikus értékelés eredménye alapján a pedagógus dönthet arról, hogy változtat-e tanítási stratégiáján. A **tanév végi** diagnosztikus értékelésnél a pedagógus arról kap visszajelzést, milyen szinten sikerült a tananyagot megtanítani, a tanuló pedig arról, hogy mennyire sajátította el azt.

A **minősítő (szummatív) értékelés** egy tanulási szakasz lezárásakor, például egy témazáró dolgozat írásakor jelenik meg. Azt minősíti, hogy a tanuló mennyire sajátította el a tananyagot. A minősítő értékelés igen gyakori a hazai iskolákban.

A **Komplex Alapprogramban kiemelt szerepe van a személyre szabott, differenciált, fejlesztő (formatív) értékelésnek**. Ennek célja **nem a minősítés, hanem a tanulás támogatása** (K. Nagy és Révész, 2018). A pedagógus, miután felmérte a tanuló tudását, és segített a tanulónak a tanulási cél kitűzésében, támpontokat ad a megteendő lépésekről.



Majd nyomon követi a tanuló egyéni haladását, és személyre szabottan segíti a tanulási folyamatot. A fejlesztő értékelés alkalmazásánál a pedagógus a **gyermek önmagához mért fejlődését veszi figyelembe**. Folyamatos visszajelzést ad a tanulónak erősségeiről és hiányosságairól, megbeszéli vele a tanulási célokat, az értékelési szempontokat, a teendőket, és a teendők határidejét. A tanuló egyéni haladásáról és erőfeszítéseiről visszajelzést ad. A pedagógus visszajelzésének mindenképpen tartalmaznia kell a tanuló részéről sikeresen megoldott problémákat, a további fejlesztést igénylő területeket és a teendőket.

A Komplex Alapprogramban a fejlesztő értékelés nem alkalmankénti, hanem **rendszeresen és folyamatosan** használandó értékelési eljárás. Ez az értékelési mód van leginkább összhangban a program alapelveivel. Kifejezési formái közt nemcsak az írásbeli és szóbeli szöveges értékelés szerepel, hanem a pedagógus folyamatos, rendszeres szóbeli és metakommunikatív megnyilvánulásai (mimika, gesztus, tekintet) is. Ezeknek a metakommunikatív megnyilvánulásoknak a pedagógus részéről az órák/foglalkozások alatt is jelen kell lenniük, nemcsak az órák/foglalkozások végén. **Fejlesztő értékelés végzésekor a pedagógus nem osztályoz**, hiszen a tanulási folyamat közben a tanulótól nem várhatunk el teljes értékű teljesítményt. Ez megerősíti azt a pedagógiai alapelvet, hogy a tanulás során **hibázni szabad, mert a tanulási folyamat ezzel jár**. A fejlesztő értékelés rendszeres alkalmazása képessé teszi a tanulókat arra, hogy felismerjék, mi segíti, és mi gátolja fejlődésüket, mit kell megváltoztatni ahhoz, hogy tanulásuk eredményesebb legyen. Ezáltal a tanuló részvétele a tanulási folyamatban **aktívabbá** válik, optimális esetben saját tanulása szabályozására is képes lesz.

A fejlesztő értékelés során **az oktatás szereplőinek (tanuló – szülő – pedagógus) együttműködése erősödik**. Elsődleges a pedagógus és a tanuló kapcsolata. A pedagógusnak együtt kell működnie tanítványával, segítve őt tanulása tervezésében. A tanuló megtanulja, hogyan tud reflektálni munkájáról, megtanul célokat megfogalmazni, és önértékelése folyamatosan javul. A szülő a szöveges értékelés ismeretében jobban megismeri gyermekének erősségeit és gyengeségeit, és megérti tanulási nehézségeit is. Ezáltal az intézménnyel való együttműködésében jelentős javulás várható.

Az egyéni tanulói teljesítmények értékelésére az **1–2. évfolyamon a szöveges értékelést** javasoljuk. Ebben az életkorban a gyerekek még nem viszonyítják saját társaikhoz teljesítményüket. A **3–8. évfolyamon** javasoljuk, hogy legyen osztályzatokkal történő értékelés és emellett szöveges értékelés is. A szöveges értékelés mellett az osztályozás bevezetése a 3–4. évfolyamon azért is javasolt, mert a tanulóknak már kialakul az az igénye, hogy lássák, hogyan teljesítenek osztálytársaikhoz képest, a szülőket pedig érdekli gyermekük többiekhez viszonyított helyzete az iskolában. A szöveges visszajelzések megmaradása szükséges, hiszen ezek nélkül nem valósul meg a fejlesztő értékelés.

Összegezve:

- ✓ Mindhárom értékelési forma (a helyzetfeltáró, a minősítő és a fejlesztő) jelen van a Komplex Alapprogramban.
- ✓ A fejlesztő értékelésnek kiemelt szerepe van.
- ✓ Diagnosztikus értékelés történik a tanév elején és végén, szükség esetén tanév közben is, hogy a pedagógus megalapozottan tudjon oktatási stratégiát választani.



- ✓ Minősítő értékelés főként témakörök lezárásánál történik.
- ✓ Fejlesztő értékelés rendszeresen és folyamatosan történik a tanév során.
- ✓ A fejlesztő értékelésnél a pedagógus nem osztályoz, hiszen a tanulási folyamat természetsszerűleg hibákkal jár.
- ✓ 1–2. évfolyamon csak szöveges értékelést javasunk.
- ✓ 3–8. évfolyamon a szöveges értékelés mellett osztályzattal történő értékelést is javasunk.

5.5. A KAP pedagógus-továbbképzési programja

Egy intézmény akkor tud a 21. század igényeinek megfelelő tanulási környezetet kialakítani, ha az ott dolgozó pedagógusok folyamatosan képzik magukat, fejlődnek a társadalmi és módszertani változásokkal párhuzamosan. Az egyéni tanulás mellett a szervezeti tanulás megvalósulása hatékonyan tudja támogatni a program bevezetését. Magyarországon gazdag képzési választék áll a pedagógusok rendelkezésére, de hiányosságuk, hogy a képzés befejezésével nincs, aki támogatná a megszerzett ismeretek alkalmazását, azoknak a gyakorlatba való átültetését. Továbbá ezek a képzések általában parciálisan, nem rendszerbe foglalva állnak a pedagógusok rendelkezésére. További jellemző, hogy az iskola egészére nézve sem alkotnak rendszert, az intézményvezető nehezen tudja optimálisan tervezni a pedagógusok kötelező továbbképzését. A pedagógusok részéről azonban egyre nagyobb az igény a módszertani színesítésre, kultúraváltásra, annál is inkább, mivel egyre több iskola találja szemben magát alulmotivált, viselkedési problémával küzdő tanulókkal. Programunk a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését szem előtt tartva olyan pedagógus-továbbképzéseket ajánl, amelyek segítik a pedagógusokat az új feladatokkal szembenézni, ráirányítják a figyelmet a tanulók érdeklődésére, és építenek a pedagógusok egyéni igényeire, valamint korábbi módszertani kultúrájukra. A képzések része a szervezeti tanulás támogatása, ahol a két alapozó képzés [a Komplex Alapprogram Konceptiója [KAK]; Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban [DFHT]] intézményi keretek között valósul meg, biztosítva a tantestület közösségi tanulását. Az alapozó képzések reflektálnak a helyi szintű kérdések megválaszolására.

A Komplex Alapprogramban a pedagógusok képzésének a célja, hogy a képzések hatására olyan helyi és intézményi működési gyakorlat alakuljon ki, amely az oktatási eredmények, a minőség javítására ösztönöz. Javulás akkor következik be, ha mind a vezető, mind a pedagógusok megfelelő tudással rendelkeznek a nevelés-oktatás folyamatairól. A beavatkozás által elért eredmény akkor lesz a pedagógusok által elfogadott, valamint hosszú távon működőképes, fenntartható, ha hatékonysága megmutatkozik. A Komplex Alapprogram a képzésein keresztül ehhez nyújt segítséget.



A pedagógusok felkészítésének feladatai

Mind a tanári, mind a vezetői kompetenciák fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír a program megvalósítása során.

A tanári kompetenciák fejlesztése tekintetében a Komplex Alapprogram szerint tanító pedagógusok jártasak lesznek a tanulók érdeklődéséhez és erősségeihez igazított feladatok megtervezésében, a tanítási folyamat szervezésében, valamint az értékelésben. Képesek olyan feladatok kijelölésére, amelyek építenek a tanulók meglévő képességeire, tapasztalataira, tudására.

A vezetői kompetenciák fejlesztése tekintetében a Komplex Alapprogram iskoláiban a vezető fontos feladata, hogy képes legyen motiválni kollégáit és gördülékenyen megszervezni az iskolában folyó munkát, támogatni a pedagógusok továbbképzését a program keretein belül. Mivel a képzésben részt vevő iskolák eltérő szinten állnak szervezeti fejlettség szempontjából, ésszerű több csoportba sorolni őket a hatékony fejlesztés érdekében.

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskola pedagógusainak tanulástámogatása

A Komplex Alapprogramban a pedagógusok tanulástámogatásának a célja, hogy szemléletbeli és pedagógiai, módszertani kultúraváltás következzen be a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoportok sikeres nevelés-oktatásának tekintetében.

A két alapozó képzés (KAK, DFHT) minden pedagógusnak javasolt, hiszen ezek vezetik be és adnak stabil alapot az alprogrami képzésekhez, illetve biztosítják a program megismerését, valamint a tanulási-tanítási stratégia elsajátítását. A program mind az öt alprogramjához egy-egy önálló képzés áll a pedagógusok rendelkezésére, melyből két-tőben való részvételt javasoljuk. A képzések tantestületi szinten, a pedagógusközösség minél magasabb létszámának bevonásával szerveződnek. Az alapozó képzések (KAK, DFHT) az adott intézményben, hiszen itt szervezetikultúra-fejlesztés is megvalósul, míg az alprogrami képzések optimális csoportlétszám esetében az adott intézményben, egyéb esetben képzési központokban valósul meg.

A pedagógusok felkészítésének feladatai

Mind a tanári, mind a vezetői kompetenciák fejlesztése kiemelt jelentőséggel bír a program megvalósítása szempontjából. A vezetői kompetenciák fejlesztése a programhoz kapcsolódó tankerületi tájékoztatókon, intézményi műhelyeken, valamint az intézményvezetői felkészítésen valósul meg.

A programhoz kapcsolódó iskolák eltérő szervezetfejlettségi szinten állnak, a Komplex Alapprogramban a képzések megkezdése előtt a Mérés és Értékelés munkacsoport online szervezeti diagnózist készít, melynek célja a képzések optimalizálása a képzésben részt vevők előzetes ismereteit és igényeit figyelembe véve. A felmérés kiterjed a korábbi fejlesztési tapasztalatokra, programokra, melyet bevezetett, vagy melyben részt vett az iskola. Felméretik továbbá az innovációs hajlandóság is, valamint azon képzési területek, melyekben az iskola pedagógusainak előzetes tapasztalatai vannak. Az eredményekre



épülve a Komplex Alapprogram képzéseinek fókuszát azokra a területekre lehet fordítani, melyek alacsonyabb szinten jelennek meg az érintett pedagógusok esetében.

A képzés gyakorlati megvalósítása

A Komplex Alapprogram sikeres működésének egyik feltétele, hogy a programot bevezetni kívánó iskolák pedagógusai azonosuljanak a program céljaival. Mivel az iskoláknak a projektbe történő belépése önkéntes, ezért a megfelelő kommunikáció, tájékoztatás elengedhetetlen. A pedagógusok képzésekor a hangsúly az interaktivitásra, a képzésben való aktív részvételre, a használható tudásra helyeződik.

A projekt során 7 db (KAK, DFHT, DA, MA, LA, TA, ÉA), egyenként 30 órás pedagógus-továbbképzés került akkreditálásra, mely így szerves része lehet a kötelező pedagógus-továbbképzésnek, valamint a pedagógus-életpályamodellnek. A képzéseken való részvétel, valamint a kapcsolódó nyomtatott és elektronikus tananyagok térítésmentesen érhetőek el. A képzések blended learning (kevert) tanulásszervezéssel valósulnak meg, azaz a képzéseknek 20 kontaktórát (2 kontaktnap) és 10 óra távoktatási elemet tartalmaznak. Online és offline tananyag is készült, mely a képzésben részt vevők ismeretszerzését segíti.

A Komplex Alapprogram kötelező képzései:

1. Komplex Alapprogram (KAK)
2. Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT)

A Komplex Alapprogram kötelezően választható (minimum 2) képzései:

3. Digitális alapú alprogram (DA)
4. Testmozgásalapú alprogram (TA)
5. Logikaalapú alprogram (LA)
6. Művészetalapú alprogram (MA)
7. Életgyakorlat-alapú alprogram (ÉA)

A kontaktképzések során cél a szociális kompetenciák fejlesztése, a kapcsolatépítés, a szemléletformálás, a gyakorlati módszerek elsajátítása és kipróbálása, a tapasztalatok megbeszélése, reflexiók megfogalmazása és értelmezése, valamint a tanárok pedagógusi kompetenciáinak és transzverzális készségeinek fejlesztése. A kontaktképzési napok sajátossága az egymástól tanulás elősegítése, közös élmények szerzése. A távoktatás az elméleti részek önálló értelmezését, feldolgozását támogatja, lehetőséget biztosít a képzés során tanultak gyakorlati alkalmazására, valamint a szervezeti diagnózist és az egyéni fejlesztési terv készítését is magába foglalja. A távoktatást a képzők tréneri tevékenységgel támogatják.



A képzések szintjei, ütemezése és kivitelezése

- A kötelező képzések elsősorban tantestületi szinten és helyszínen (intézményi) tervezettek, a választhatók pedig létszámtól függően, összevonva, egy-egy járási székhelyen vagy tankerületi központban (képzési központban) valósulnak meg.
- A képzések párhuzamosan, több képzési helyszínen és képzési csoportban történnek.
- A képzés a Komplex Alapprogram képzésével indul, azt követi a DFHT-képzés, míg a további, alprogrami sorrend tetszőleges.
- A képzések összességében 8 kontaktnapot (4 képzés * 20 kontaktóra/2 kontaktnap) jelentenek a pedagógusok képzése szempontjából²⁴.

5.6. A KAP Szakmai Támogatórendszere (Révész László, Jobbágy Zsuzsa)

A Szakmai Támogatórendszer (SZTR) a Komplex Alapprogram bevezetésének és sikeres iskolai megvalósulásának – ezen belül az alprogrami tartalmak és a DFHT tanítási-tanulási stratégia osztálytermi gyakorlattá válásának – érdekében kidolgozott komplex rendszer. A szakmai támogatás további célja a KAP pedagógus-továbbképzéseken tanult új ismeretek, módszerek magas szintű gyakorlati alkalmazásában való segítségnyújtás a kidolgozott támogatási tevékenységeken keresztül.

A szakmai támogatás célcsoportjainak meghatározásában fontos szerepet kaptak az iskolai innováció kulcsszereplői egyéni és intézményi szinten egyaránt, így a rendszer egyéni célcsoportjai: a) az intézményvezetők, b) a pedagógusok; intézményi szinten: a pedagógusok közössége, a tantestület.

A rendszer komplex, hiszen a kor követelményeinek megfelelő elektronikus kapcsolattartás mellett épít a már jól bevált személyes találkozásokon alapuló segítő munkaformákra is. A Komplex Alapprogram intézményi implementációjának segítségét, nyomon követését a következő módokon és területeken végezzük:

- szakmai anyagokhoz való hozzáférés biztosítása a Komplex Alapprogram **Tudástár** elektronikus felületén keresztül;
- elektronikus úton történő támogatás, amelyre az **e-SZTR** online felülete ad lehetőséget;
- **jelenléti támogatás**, amely személyes találkozásokon alapuló segítségnyújtást biztosít a pedagógusok számára;
- **KAPOCS-iskolahálózat működtetése**, amely összefogja a Komplex Alapprogramot megvalósító intézményeket, és szakmai fórumot biztosít a program fenntarthatósága érdekében.

²⁴ A képzésekkel kapcsolatos részletes tájékoztatót a Révész László, K. Nagy Emese, Jobbágy Zsuzsa, Holóné Bódi Katalin, Kaló Anikó, Nagy Márta, Vinczéné Sós Tünde (2019): *Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez*, Líceum Kiadó, Eger. című kiadványunk tartalmazza.



Tudástár

A Tudástár a projekt keretében készült elektronikus dokumentumkezelő és -szolgáltató rendszer, amely biztosítja a Komplex Alapprogramhoz kapcsolódó tartalmak tárolását, hozzáférhetőségét. Partnerintézményeink számára térítésmentesen biztosítjuk a program keretén belül elkészült kiadványokat, dokumentumokat és tanítási segédleteket. A projekt megvalósításának időszakában folyamatosan bővül az elérhető tartalmak köre.

e-SZTR

Az Elektronikus Szakmai Támogatórendszer (e-SZTR) folyamatosan a pedagógusok rendelkezésükre áll a program intézményi bevezetésének évében és az azt követő években egyaránt a projekt megvalósulásának időtartama alatt. Az e-SZTR online felületén keresztül közel 20 témakörben küldhetik be konkrét kérdéseiket, amelyre gyors és szakszerű választ kapnak a kérdést beküldő pedagógusok és intézményvezetők. Minden témakörnek kijelölt felelőse van, az általa megadott választ további jóváhagyó is áttekinti. Az e-SZTR munkatársai többnyire a KAP kidolgozói és fejlesztői. A rendszerhez szorosan kapcsolódik a Gyakran Ismételt Kérdések (GYIK) gyűjteménye, ahol közvetlenül is tájékozódhatnak a programba bevont résztvevők a Komplex Alapprogrammal kapcsolatban.

Jelenléti támogatás

Az elektronikus támogatás mellett nagyon fontosnak tartjuk a személyes találkozásokat a közvetlen kapcsolat kialakítása érdekében. A jelenléti támogatás a KAP intézményi bevezetése előtt, a bevezetés tanévében és az azt követő egy tanévben valósul meg. A KAP intézményi bevezetése előtt az alábbi szolgáltatásokat veheti igénybe minden újonnan belépő intézmény:

- intézményvezetői felkészítő képzés,
- intézményi workshop,
- személyes tanácsadás.

A KAP intézményi bevezetésének évében a jelenléti támogatás alábbi szolgáltatásai valósulnak meg egy tanéven keresztül azokban az intézményekben, ahol bevezetésre kerül a Komplex Alapprogram:

- személyes tanácsadás,
- évközi interjú,
- DFHT és Komplex óra egyéni hospitálása,
- alprogrami foglalkozásokhoz kapcsolódó egyéni és csoportszintű hospitálás,
- záró workshop.

Szükség esetén az iskolák további egy tanév során igénybe tudják venni a jelenléti támogatás alábbi szolgáltatásait:



- személyes tanácsadás igazgatóknak,
- alprogrami foglalkozásokhoz kapcsolódó egyéni és csoportszintű hospitálás igénylése.

A 7. sz. ábra a jelenléti támogatás három fő célcsoportja kapcsán (tantestület, intézményvezetők, pedagógusok) mutatja be, hogy melyik célcsoport milyen formában és területen kap segítséget a program bevezetése előtt és a bevezetés évében az SZTR-en keresztül.



7. sz. ábra: A jelenléti támogatás modellje



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0

A program keretében megvalósuló jelenléti szakmai támogatást az iskola igényeit figyelembe véve és azokkal összhangban valósítjuk meg.

a) Az igazgatók számára részvételi lehetőséget biztosítunk az intézményvezetői felkészítő képzésen, amely kétnapos képzés keretében valósul meg. Ez a KAP implementációját megkönnyíti azzal, hogy az intézményvezetők számára...

- részletesen bemutatja a program célkitűzéseit, felépítését, működését,
- ismerteti a program koncepcióját, tanítási stratégiáját,
- elemzi a program innovatív elemeit, az alprogramokat,
- bemutatja, miként befolyásolja a KAP bevezetése a közismereti tárgyak tanítását a délelőtti foglalkozásokon, az értékelést, a tantárgyfelosztást, valamint az iskolai dokumentumok átdolgozásának módját,
- valamint bemutatja azt, hogyan épül fel a KAP pedagógus-továbbképzési rendszere,
- ismerteti a KAP Szakmai Támogatórendszer felépítését és szolgáltatásait,
- áttekinti és facilitálja a helyi szintű tervezési folyamatokat.

b) Az **intézményi workshop** a tantestület jelenléti támogatását segítő munkaforma a KAP intézményi bevezetését megelőző periódusban, amely során az intézményi workshop megvalósítója részletesen bemutatja a Komplex Alapprogram elemeit a programba bevonni kívánt partnerintézmények tantestületei számára. A workshopok alkalmával a szakmai támogató tájékoztatja a résztvevőket a program újszerűségéről, tartalmi elemeiről.

A szakmai támogató a workshopok alkalmával bemutatja, hogy miként egészítik ki, dúsítják az alprogrami foglalkozások a délelőtti tananyagot, miként lehet a tanulói viselkedést pozitívan befolyásolni, az alulmotiváltságot mérsékelni, a tanulók közötti együttműködést elősegíteni, illetve az egyes alprogrami tartalmaknak (DA, ÉA, LA, MA, TA) mik a céljai, milyen kompetenciák fejlesztésére fókuszálnak, milyen oktatást támogató módszereik vannak. Ugyanekkor tájékoztatják a tantestületet az SZTR felépítéséről, a Komplex Alapprogram iskolahálózatáról, illetve arról, hogyan válhat a program a szülők számára is vonzóvá.

Az intézményi workshop szolgáltatás igény szerint kérhető, a program bevezetése előtt, a képzések megkezdésével valósul meg (2-3 óra/alkalom). A Komplex Alapprogramot bemutató intézményi workshop a KAK-képzés időpontjától eltérő napon vagy a KAK-képzés napján is megvalósulhat.

c) Szükség esetén **személyes tanácsadás** igénylésére van lehetőség, az igazgatók kérhetik ezt a szolgáltatást a támogatórendszeren keresztül a támogatással érintett időszakban bármikor, akár több alkalommal is. A tanácsadást elsősorban az intézményhez hozzárendelt intézményvezetőt támogató szakember biztosítja.



d) Az intézményvezetőt támogató szakember a tanév során legalább egyszer ellátogat az intézménybe az intézményvezetővel történő félig strukturált **évközi interjú** elkészítésének céljából, ami egyrészt a meghatározott területekkel kapcsolatos adatgyűjtés, másrészt egy kötetlen beszélgetés a Komplex Alapprogram intézményi megvalósulásával kapcsolatos tapasztalatokról.

e) A DFHT tanítási-tanulási stratégia szakmai támogatói a KAP szerint szervezett közismereti órák szakmai támogatásáért felelnek. Minden intézményhez delegálunk egy-egy ilyen szakembert, aki:

- a számára kijelölt intézményekbe két alkalommal tesz látogatást a jelenléti támogatás ideje alatt az őszi és a tavaszi ciklusban az **egyéni hospitálás**ok megvalósítása céljából;
- a DFHT képzést elvégző pedagógusok négy saját DFHT tanítási-tanulási stratégiát alkalmazó, státuszkezelő óratervét áttekinti, és fejlesztési célú javaslatok megfogalmazásával segíti az új módszer megtanulását és magas szintű alkalmazását.

Alkalmanként összesen öt pedagógus tanítási órája kerül megtekintésre, ebből négy DFHT-módszert alkalmazó, státuszkezelő óra és egy Komplex óra. A szakmai támogató az egyéni hospitálásokhoz kapcsolódóan fejlesztési célú javaslatokat, szakmai irányokat fogalmaz meg előre meghatározott szempontsor alapján. A szakmai támogató a megtekintett órákat követő **konzultáció** keretében is visszajelez a tanítási órákkal kapcsolatban. A megbeszélés alkalmával a pedagógusoknak lehetőségük van kérdéseket megfogalmazni és az önfejlesztési tervükhöz tanácsokat, javaslatokat kérni.

A pedagógus négy hónapon keresztül minden hónap végéig feltölt egy saját maga által készített (más KAP online felületre még fel nem töltött) státuszkezelő óratervet az erre a célra kijelölt online felületre. A szakmai támogató áttekinti, véleményezi az óratervet és kérhet javítást mindaddig, amíg az óraterv nem felel meg a státuszkezelő módszer alapelveinek, szabályainak. Az óraterv elfogadása után a szakmai támogatónak van lehetősége kiválóan jelölni az óratervet. A megjelölt példaértékű óratervek felkerülhetnek a Tudástárba – a pedagógus hozzájárulásával. A szakmai támogatás célja a státuszkezelő módszer megtanulásának elősegítése.

Ha valóban változást szeretnénk elérni a státuszkezelő módszer bevezetésével, akkor szakmailag javasolt, hogy a képzést követően minél hamarabb kezdjék el a pedagógusok alkalmazni a státuszkezelő módszert, amihez biztosítjuk a szakmai támogatást. A DFHT tanítási-tanulási stratégia alkalmazását elősegítő jelenléti támogatás a tavaszi képzésű iskolák esetén a KAP bevezetésének évében valósul meg. Azonban az őszi képzésű iskolák már a KAP bevezetését megelőzően, a képzéseket követően igényelhetik ezt a támogatást. Az új módszerek alkalmazása nem igényel intézményi szintű átszervezést.

f) Az alprogrami szakmai támogatók az alprogrami foglalkozások jelenléti támogatását valósítják meg. A támogatás egyik módszere a **csoportszintű hospitálás**, amelyet egy 60 perces, **fókuszcsoportos interjú** követ. Az interjún a szakmai támogató és az alprogrami

foglalkozást hospitáló pedagógusok vesznek részt. Az interjú mélyebb betekintésre ad lehetőséget az alprogrami foglalkozások megvalósításához, az eddigi tapasztalatokhoz kapcsolódóan, valamint segítségével részletesebb és árnyaltabb információk, mélyebb motivációk kerülnek a felszínre.

A csoportszintű hospitálás alprogramonként havonta több alkalommal kerül meghirdetésre területileg elszórtan az alprogrami foglalkozásokat megvalósító pedagógusok számára. A csoportszintű hospitálás helyszíne függ a bevont intézmények igényeitől. A Komplex Alapprogramot bevezető iskoláknak minden hónapban lehetőségük van jelezni a KAP online felületén keresztül, hogy az adott hónapban melyik alprogramhoz kapcsolódóan szeretnének csoportszintű hospitálást tartani. A munkacsoport koordinátorának közreműködésével meghirdetésre kerül az esemény a KAP online felületén. A hospitálásra való jelentkezés önkéntes, maximum tíz fő jelentkezhet az eseményre. A csoportszintű hospitálás lényege, hogy a foglalkozáson nemcsak az adott alprogram szakmai támogatója vesz részt, hanem a különböző partnerintézményekből érkező alprogrami foglalkozást megvalósító pedagógusok is. A csoportszintű hospitálásból és az azt követő fókuszcsoportos interjúból álló alkalom max. 2 óra: 45-60 perc a foglalkozás, amelyet a pedagógus tart; 60 perc a fókuszcsoportos interjú, amelyet a szakmai támogató vezet a hospitálásra érkező pedagógusoknak.

g) Szükség esetén igényelhető személyre szabott alprogrami jelenléti támogatás: konzultációval egybekötött **egyéni hospitálás**. A pedagógus kérésére a szakmai támogató az adott alprogrami foglalkozásra ellátogat, amelyet egyórás személyes konzultáció követ.

h) A program bevezetését követően a tanév végén valósul meg a **záró workshop**, melynek célja a teljes tanév tapasztalatainak áttekintése, a működés megvitatása, valamint a további fejlesztési lehetőségek meghatározása. Az esemény interaktív jellegéből fakadóan lehetőség nyílik véleménycserére és a tanév során szerzett, a KAP megvalósításával kapcsolatos ismeretek átadására, az eltelt időszak alatt szerzett tapasztalatok feltárására, fejlesztési javaslatok megfogalmazására. Amennyiben a programba bevont partnerintézmények vezetői igényt tartanak a szolgáltatásra, a tanév munkarendjének tervezésekor célszerű figyelembe venni, hogy a záró workshop megtartásához 2-3 óras szabad időkeretre van szükség a tantestület részéről.

A Komplex Alapprogram intézményi implementációjának támogatása érdekében a Komplex Alapprogram bevezetésének első tanévében a program intézményi megvalósulását helyszíni látogatásokkal, hospitálásokkal, konzultációkkal segítjük. A tanév során a Komplex Alapprogram szakmai támogatóinak részéről legalább három intézményi látogatásra kerül sor [2 alkalommal DFHT-KIP és Komplex órák hospitálása, 1 alkalommal évközi interjú megtartása az igazgatóval].



KAPOCS-iskolahálózat

A program implementációján túl a fejlesztés egyik célja, hogy a programban részt vevő iskolákat hálózatos formában összekösse, melynek keretében egymással együttműködve az iskolák támogatják egymást, tapasztalataikat, jó gyakorlataikat megosztják egymással.

A KAPOCS-iskolahálózat működését a Szakmai Támogatás Munkacsoport koordinálja. Az iskolahálózat tagjai a KAPOCS-partnerintézmények. A KAPOCS-iskolahálózathoz a Komplex Alapprogramot bevezető intézmények csatlakozhatnak, a hálózatra való regisztrálás feltételeit a Komplex Alapprogram-Iskolahálózat Konceptió kiadványunk részletesen tartalmazza.

Minden, a Komplex Alapprogramot bevezető intézménynek a program bevezetésének évében szeptembertől folyamatosan van lehetősége önkéntesen csatlakozni az iskolahálózathoz. A sikeres regisztráció után a KAPOCS-iskolahálózat részvételi lehetőséget biztosít a KAPOCS-partnerintézmény vezetői és pedagógusai számára a tanévben háromszor megrendezésre kerülő szakmai napokon. Az évközi szakmai napokat őszi és tavaszi ciklusban tervezzük megvalósítani, valamint az év végi szakmai napot június végén a tanév zárásaként. A hálózat tagjai az Éléménysuli címre minden tanévben a május 1. és július 15. közötti időszakban pályázhatnak, amelynek az eredménye elbírálás után a következő tanév elején augusztusban kerül kihirdetésre.



6. A Komplex Alapprogram alapelvei

(Révész László, K. Nagy Emese)

A Komplex Alapprogram kialakítása során kiemelt jelentőségű volt, hogy jól meghatározott alapelvekre épüljön, mely kihat a teljes programra, megalapozza annak tanítási-tanulási stratégiáját, a program elemeit (alprogramok, foglalkozások), ezáltal egységes szemléletű rendszer alakulhasson ki. A korai iskolaelhagyás megelőzése szempontjából releváns kérdések szakirodalmi feldolgozása során (lvö. Imre és mtsai., 2018) és a tanulásméleti alapoást követően meghatározhatóvá váltak azok az alapelvek, melyek a program szakmai kereteit adják (Szivák és munkatársai, 2018)²⁵:

1. adaptivitás,
2. komplexitás,
3. közösségi lét,
4. tanulástámogatás,
5. méltányosság.

Az alapelvek részletesebb kifejtése előtt jelezzük, hogy az alapelvek közti kapcsolat horizontális, nem pedig hierarchikus. Ezt példázza, hogy a korai iskolaelhagyáshoz vezető intézményi tényezők közt azonosított tanulásértelmezés – a tanulás mint tudásátadás – indokolhatja a tanulás konstruktív folyamatként történő újraértelmezését. A konstruktivista tanulásméleti alap kapcsolhatja össze az **adaptivitás**, a **tanulástámogatás**, a **közösségi lét**, valamint a **komplexitás alapelveit**, elősegítve hogy a tanulási folyamat lényegi elemévé válhasson a gyerekek közti interakción alapuló tanulás és tudásmegosztás.

A Komplex Alapprogram olyan átfogó nevelési-oktatási program, amely nemcsak az egyes pedagógus fejlesztését állítja a középpontjába, hanem szervezeti szinten is építkezik. Az iskola szervezetileg olyan társadalmi intézmény, amely állandóan változó környezetben, nehezen áttekinthető összefüggések hálózatában működik. A Komplex Alapprogram elterjesztését célzó fejlesztési beavatkozás eredményességét növeli, hogy tervezésekor figyelembe vették a köznevelési rendszer különböző szintjeit²⁶.

25 A fejezet Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László (2018): *A Komplex Alapprogram alapelvei*. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): *A Komplex Alapprogram Konceptiója*. Líceum Kiadó, Eger. alapján, annak átdolgozásával készült.

26 A különböző szintek (program, intézmény, egyén) részletes értelmezése az előző pontban hivatkozott kiadványban található.



6.1. Az alapelvek értelmezése

Adaptivitás

Értelmezésünkben az adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás (innováció) és reflexió értékeit. Adaptivitáson olyan alkalmazkodva fejlesztést/fejlődést értünk, amely egyaránt tekintettel van az egységesség és a differenciáltság szempontjaira, akár az egyének, akár a csoportok, akár az intézmények igényei felől közelítünk. Az adaptivitás érvényesüléséhez elvárjuk a résztvevők együttműködését, az érintettek kölcsönös alkalmazkodását egymáshoz és a körülményekhez. Ezek alapján a Komplex Alapprogram rugalmas, a helyi igények értelmezését támogató nevelési-oktatási program. A program számos ajánlást, tartalmi elemet fogalmaz meg, melyeket az iskola a helyi igényeknek megfelelően a fejlesztendő területekre koncentrálni emelheti be pedagógiai gyakorlatába.

Komplexitás

A *Komplex Alapprogramban* a program egészének hatása nem vezethető vissza az egyes részelemek hatására. A program egyidejűleg fejleszti az intézményt, a csoportot és az egyént, ahol a részelemek egységbe rendezetten, új minőséget alkotnak. A program komplexitását adja az alapelvek rendszere, a DFHT módszertana, mely megjelenik a közismereti tárgyak tanításakor, valamint az alprogramok együttese.

Közösségi lét

A Komplex Alapprogramban a közösségi lét fogalmában az összetartozás, az együttműködés, a közösségteremtés és az együtt tanulás elve szintetizálódik. A „közösség” a programban több szintet jelent, egyrészt a hazai köznevelési rendszert és annak elemeit, ugyanakkor intézményi szinten a pedagógusok és tanulók közösségét. A program elsősorban az intézményi szintre koncentrálni, és mikrokörnyezeti szinten fejleszti a közösséget (az iskola belső szereplőit), melynek része az intézményvezető, a pedagógus, a tanuló és indirekt módon a szülő. A programban iskolahálózat is létrehozásra került, mely szintén a közösségépítés része (mezokörnyezet). Tagja lehet minden, a programhoz kapcsolódó iskola, célja a tudásmegosztás, közösségépítés, hiszen a pedagógiai innovációk alapja az intézmények működésének megismerése és a jó gyakorlatok megosztása.

Tanulástámogatás

A tanulástámogatás alapelve egyidejűleg vonatkozik a pedagógusok számára kialakított továbbképzésekre és a tanulók számára kialakított újszerű tanulásszervezési módokra, eljárásokra. A Komplex Alapprogram tevékenységei mindkét célcsoportot érintően a tanulás elősegítését kívánják elérni, illeszkedve az egész életen át tartó tanulás elvéhez. A pedagógusok tanulástámogatását szolgálja a szakmai támogatórendszer is, mely 1+1+1 éven keresztül biztosít jelenléti támogatást, valamint a program teljes futamideje alatt elektronikus támogatást. Az első év a program bevezetés előtti éve, ahol megvalósul

az intézményvezetők felkészítése, az intézményi workshop, a tájékoztatók, a bemutató órák, valamint az intézményvezetői támogatás. A második év a program bevezetésének éve, a harmadik a program bevezetését követő tanév²⁷.

Méltányosság

A Komplex Alapprogram alapelve az esélyegyenlőség biztosítása és a hátránykompenzáció előmozdítása. Ennek érvényesítése kiemelten fontos a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók csoportjában. A méltányosság elvének fókuszba helyezése biztosítja, hogy minden tanuló számára minőségi oktatási környezet váljon elérhetővé (Lannert, 2015). A méltányosság a jogilag garantált esélyegyenlőségi feltételeken túl az egyenlőtlenség csökkentése révén jut érvényre (Varga, 2015b; Szűcs 2008). A Komplex Alapprogram a Kiemelt figyelmet igénylő tanulók jogszabályilag megfogalmazott definícióit használja, hogy eredményei világosan áttekinthetők legyenek.

Komplex Alapprogram alapelvei			
Alapelvek	Szintek		
	Program	Intézmény	Egyén
Adaptivitás	Tanuló- és tudásközpontú környezet megteremtése; helyi kezdeményezések, sajátosságok inspirálása.	A pedagógusok bevonhatóságának és elkötelezettségének figyelembevétele.	A tanulók önálló személyiségként történő támogatása, felfedezve egyéni különbségeiket, erősségeiket és gyengeségeiket.
Komplexitás	Hatás az intézmény egészére; a komplexitás elvét a DFHT módszertana, az alprogramok együttese és hálózatosága egyaránt képviseli; építés a korábbi fejlesztésekre; a különböző szereplők bevonása.	Megteremti a folyamat lebonyolításához, a program bevezetéséhez szükséges kereteket; a program az intézmény egészét érinti; figyel a fenntarthatóságra.	A tanulók személyiségének komplex fejlesztése; pedagógus-továbbképzések.

²⁷ A szakmai támogatórendszert a Jobbágy Zsuzsa, Révész László, Czók Brigitta, Mizera Tamás (2019): *A Komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere – Konceptió*. Líceum Kiadó, Eger. kiadvány mutatja be részletesen.



Komplex Alapprogram alapelvei			
Alapelvek	Szintek		
	Program	Intézmény	Egyén
Közösségi lét	Épít az oktatáspolitikára, a kutatók, egyetemek és a pedagógusok közti partneri viszonyra, és befogadó szemléletet képvisel.	Tanulószervezetté válást támogatja; az iskola közösség, a helyi közösség része; az iskolát a sikerek, teljesíthető feladatok helyszínének, kapcsolatokkal teli, biztonságos térnek tekinti; az iskola különböző csoportok demokratikus közösségi tere.	Az intézmény és annak tagjai erkölcsi egységet alkotnak; cél a korai iskolaelhagyással veszélyeztetett tanulók társadalmi integrációjának a megvalósítása.
Tanulástámogatás	A tanulási folyamat lényegi elemének az emberek közti interakción alapuló tudáskonstrukciót és a tudásmegosztást tekinti.	Partneri intézményeket tudásközpontoknak tekinti; központban a tanulók közös munkavégzése.	Kihívásokat jelentő tanulási környezet; a tanári aktivitás mellett a tanulói aktivitás is kiemelt figyelmet kap; személyre szabott tanulás; a program a pedagógusok szakmai fejlődését kiemelten támogatja.
Méltányosság	Hazai és nemzetközi modellek figyelemmel kísérése; társadalomföldrajzi helyzet figyelése; a méltányosság középpontba állítása; inklúzió érvényesítése.	Inklúzió, integratívítás érvényesítése.	Az intézmény minden tagja esetében szükséges a befogadó attitűd.

1. sz. táblázat: A Komplex Alapprogram alapelvei a különböző szinteken

7. A Komplex Alapprogram alprogramjai²⁸

(Révész László)

Mint arról a Komplex Alapprogram kidolgozását kifejtő 3. fejezetben, továbbá küldetését és céljait kifejtő 4. fejezetben már szó volt, a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében végzett személyiség- és képességfejlesztés, valamint a megnevezett indirekt célok az alprogramok támogatásával valósulnak meg. A Komplex Alapprogram újszerű eleme, hogy a program alapelvei és tanítási-tanulási stratégiái mellett alprogramokkal is támogatott.

A Komplex Alapprogram a következő alprogramokat foglalja magában:

- Digitális alapú alprogram,
- Életgyakorlat-alapú alprogram,
- Logikaalapú alprogram,
- Művészetalapú alprogram,
- Testmozgásalapú alprogram.

Az alprogramok kettős célt szolgálnak attól függően, hogy az iskola miként emeli be azokat mindennapi gyakorlatába:

1. ha évfolyam- és osztályszinten jelenik meg az alprogramok szervezése, akkor az alkalmas a tanulói képességfejlesztésre, a közismereti órák tananyagához illesztve az ismeretek elmélyítésére, a tudás bővítésére és a házi feladat kiváltására;
2. ha más módon, pl. osztályonként vagy évfolyamonként összevonva valósul meg, akkor a képességfejlesztést, az élményközpontú tanulásszervezést, az egyéni tanulási utak támogatását valósítja meg.

Az alprogramok célja tehát – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik: a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, jellemzően a délutáni időszakban kerülnek be a napirendbe. Az alprogramok önálló

²⁸ Jelen dokumentumban az alprogramok kereteit mutatjuk be. Az elméleti hátterüket az alprogramokat megalapozó háttértanulmányok, valamint tartalmukat az alprogramokat részletesen bemutató alprogrami koncepciók tartalmazzák.



részei a programnak, azonban a tantárgyi kapcsolatokon és az alkalmazott módszereken keresztül kapcsolódnak egymáshoz. Az alprogramok előtérbe helyezik a készség- és képességfejlesztést, a tanulói erősségek megtalálását, a lemaradás kompenzálását, a kiemelkedő képességű tanulók tehetségterületeinek azonosítását, fejlesztését. Az alprogramok aktívan foglalkoztatják a tanulókat, és egységes rendszert alkotnak. Ebben a rendszerben azoknak a területeknek a fejlesztése jelenik meg, amelyek támogatják a transzverzális készségek fejlődését is.

Az alprogramok az alábbi indirekt fejlesztési célokat valósítják még meg:

- személyiség és társas készségek fejlesztése,
- tanulási motiváció alakítása,
- kognitív képességek fejlesztése,
- tanulási módszerek fejlesztése,
- (inter)diszciplináris ismeretátadás,
- pályaaorientáció.

Az alprogramok főként tantárgyfüggetlen módszertani eszközrendszert alkalmaznak, amelynek eredményeként az iskolai tantárgyak és a tanórán kívüli foglalkozások széles körében felhasználhatók. Tanulásszervezési szempontból az alprogramok módszertani eszköztárában szereplő feladatok óraterv szerint történő felhasználásra éppúgy alkalmasak lehetnek, mint adott pedagógiai helyzetben rögtönzött differenciált feladatadásra (például a lassabb ütemben haladó tanulók bevárásakor a gyorsabb ütemű tanulónak feladat adható).

7.1. A Digitális alapú alprogram

A Digitális alapú alprogram az IKT-műveltség elemeit keresztntantervi, transzverzális megközelítésben értelmezi, és a digitális pedagógiai kultúra komplex, intézményi szintű fejlesztését tekinti feladatának a korai iskolaelhagyás csökkentésének érdekében.

Az IKT-műveltség tekintetében a technológiai, a kognitív és a szociális aspektust tekintjük irányadónak, melyeken az alábbiakat értjük:

1. a technológiai műveltséget, tehát az eszközök használatának módozatait;
2. a kognitív aspektust, a tartalmak rendszerezésének és integrálásának módjait;
3. a szociális aspektust, vagyis az együttműködési és kommunikációs készséget; valamint
4. az információ felelősségteljes használatát, vagyis a jogi, etikai és személyes biztonságra vonatkozó felhasználási módjait (Tongori, 2012. 43.).

A Digitális alapú alprogram alapelveinek és módszertanának kidolgozásával a pedagógusok módszertani kultúraváltását segítjük elő olyan korszerű digitális megoldásokkal, melyek hozzájárulnak az elektronikus tanulási környezet kialakításához, felgyorsítva



ezáltal az intézmények digitális átállását, mely lehetővé teszi, hogy a digitális eszközök alkalmazásával a tanulás élményszerűbbé váljon.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

Az IKT-eszközök és azok virtuális dimenziójának tanulás-tanítás során való alkalmazásakor lehetségessé válik az egyéni tanulási utak kialakítása, valamint a csoportszinten belüli, adott IKT-műveltségi szint elemeihez kapcsolódó tudásszintek megállapítása és ez alapján egyéni sajátosságokhoz igazodó tevékenységek kidolgozása; ez az **adaptivitás** alapelveihez kapcsolódik szorosan.

A **tanulástámogatás** terén a heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez jól igazodik a különböző tantárgyak élményszerű, játékos megközelítése, mely révén erősödik a konceptuális tanulás, a motiváció magas szinten tartása (a játékos alkalmazások és IKT-eszközök együttműködésre alkalmas használata révén) és a tanulás iránti pozitív attitűd. A digitális iskolafejlesztési programban nagy hangsúlyt kap a felfedezéses és a más tevékenységekbe ágyazott tanulás módszere. Ezek során a tanulók élményszerűen sajátítják el az IKT-műveltség egyes területeiként meghatározott kompetenciaelemeket, hiszen saját maguk tapasztalják meg az egyes alkalmazásokban rejlő lehetőségeket, valamint számos esetben a tanulás észrevétlenül, egy másik feladat végzése közben megy végbe. Továbbá a digitális szövegértés fejlesztése segít a digitális szakadék leküzdésében, a digitális leszakadók fejlesztésében és a tanulás támogatásában (hiszen digitális szövegekből tanulnak). Kreatív és produktív módon dolgozhatják fel a digitális szövegeket egyéni és kollaboratív formában, tantárgytól független módszerekkel, így a fejlesztésre kiválasztott digitális szövegek a különböző tantárgyi tartalmaknak megfelelően a kutatásalapú tanulás módszerébe is integrálhatók, amely segítségével lehetővé válik a közös tudásépítés.

Az IKT-műveltség elemeinek szociális aspektusa több területen támogatja a **közösségi lét** alapelveinek megvalósulását, például a pedagógusközösség egymással végzett, hálózaton keresztüli kollaboratív munkája révén, valamint a tanulókkal való együttműködés során. A Digitális alapú alprogram fontos céljának tekinti, hogy az újmédia környezetében megjelenő különböző típusú információk felelősségteljes és etikus felhasználásának módjait megismertesse a tanulókkal. Ez az információk hatékony megosztását, valamint a közösségen belüli értékteremtést helyezi előtérbe. A hálózati részvétel másik hozadéka a tanulóközösségek kialakulása és fenntarthatósága, amely az internetet tér- és időfüggetlen volta miatt hosszú távon és az informális területeket is érintő módon járulhat hozzá az élethosszig tartó, közösségi tanuláshoz.

Az IKT-műveltség négy aspektusa jól tükrözi, hogy az egyén szintjén milyen komplex megközelítésben jelenik meg a digitális kultúra. Az ezekhez az elemekhez tartozó kompetenciák fejlesztése az alapfokú oktatás minden szintjén releváns feladat. Az elektronikus tanulási környezetben történő tanulás-tanítás a hálózati részvétel és a hálózatosodás révén elősegíti a **komplexitás** alapelveinek megvalósulását, hiszen az IKT-műveltség – transzverzális jellegéből adódóan – a többi alprogramot is átszövi. A hálózati részvétel és együttműködés tovább segíti a közös munkavégzést, és az együtt-tanulás élménye révén hozzájárul a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez.



A Digitális alapú alprogramban az elektronikus tanulási környezet virtuális dimenziójának (internetes szolgáltatások és applikációk) hozzáférhetősége révén a **méltányosság** alapelve az egyenlő hozzáférés által valósul meg, amely a tanszabadság alapvető követelményét is támogatja. Ezen túlmenően a BYOD-modell (azaz a Bring Your Own Device, a saját használatban lévő eszközök bevonása az oktatásba) is támogatja ezt, hiszen a későbbiekben ennek révén valósulhat meg a személyes tanulási környezet kiépítése. A tanulási környezet ilyen formában történő differenciálása alapvető elem a 21. századi infokommunikációs világban, hiszen az eltérő eszközökhöz, platformokhoz való alkalmazkodás képessége, azaz az adaptivitás elengedhetetlen.

Az alprogram célja

A Digitális alapú alprogram legfontosabb célja, hogy a pedagógusok képessé váljanak az oktatásba integrált IKT-eszközöket értő és kritikus módon alkalmazni és ezáltal a tanulók digitális kompetenciáját fejleszteni. A XXI. század iskolájában ugyanis az információs és kommunikációs technológia magabiztos, kritikus és magas szintű alkalmazása alapkövetelmény; ebben a digitális kompetencia tantárgyközi kompetenciaként jelenik meg.

Szeretnénk elérni, hogy a tanulás-tanítás folyamatában hangsúlyos szerepet kapjon a problémaközpontú, a felfedezéssel és a más tevékenységekbe ágyazott tanulás, kiaknázva ezzel a digitális technológia adta lehetőségeket.

Feladatunknak tekintjük, hogy a 21. századi taneszközhöz korszerű módszertani repertoárt biztosítsunk, amely hozzájárul a tanulók motivációjának növeléséhez oly módon, hogy megtapasztalják az együtt-tanulás élményét és e tudás megszerzésének új, élményszerű útjait, az egyéni tanulási igényeket figyelembe vevő differenciálás lehetőségét a digitális technológiával támogatott tanulási környezetben. A diák így az IKT-t erőforrásként használja személyes tanulási útjainak kialakításban.

A pedagógus korszerű tanulási környezetben egyénre szabott fejlesztést végez a technológiához kapcsolódó módszertani tudásának megfelelően.

Az oktatásban a különböző IKT-eszközök és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a tantárgyi tartalmakhoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz, továbbá biztosítva a digitális szövegértés fejlesztését mint tantárgyakon átívelő feladatot. A pedagógiai kultúrában olyan tanulás- és tanításszervezési módszerek kialakítását valósítja meg, melyek képessé teszik a felnövekvő generációkat a digitális, „webkettes” eszközöket használó világban való minél hatékonyabb, ugyanakkor a társadalom számára is értékeket teremtő eligazodásra és közreműködésre.

A Digitális alapú alprogram alkalmazásával egy olyan iskolát szeretnénk teremteni és hosszú távon fenntarthatóvá tenni, amelyben az oktatási közeg szereplői, a tanárok és a tanulók a digitális átállás folyamatának irányítói és nem csupán végrehajtói lesznek.

Az alprogram feladata

Az alprogram feladata egy olyan komplex módszertani repertoár kidolgozása, amely az IKT-műveltség fejlesztését a tantárgyközi szemlélet előtérbe helyezésével valósítja

meg, olyan pedagógiai módszertani kultúra meghonosításával, amely az elektronikus tanulási környezetet alapelveit alkalmazza. Az alprogram figyelembe veszi az intézményekre jellemző heterogén eszközellátottsági profilokat, és ennek megfelelően differenciált megoldásokat kínál. A különböző infrastrukturális profilok ugyanis eltérő lehetőségeket biztosítanak, ezért fontos, hogy a tanárok a megfelelő módszertani eszköztár birtokában legyenek, és alkalmazzák a Bring Your Own Device (BYOD), valamint az 1:1 modelleket a gyakorlatban. Az eltérő eszközellátottságot a pedagógusok módszertani kultúrájának széles körű fejlesztésével kívánjuk kompenzálni, mivel a rendelkezésre álló infrastruktúrához igazodva segítünk olyan megoldások keresésében és kidolgozásában, amelyekkel áthidalhatják a nehézségeket. Ehhez stabil felhasználói ismeretekre és módszertani tudásra van szükség, amelyet a blended képzéssel, a hozzá kapcsolódó online tananyaggal, valamint az alprogramhoz készülő tanári kézikönyvvel kívánunk biztosítani.

Az alprogram tartalma

Az alprogram az alábbiakból építkezik:

1. Játékalapú megközelítések
2. Technológiai műveltség, felelősségteljes eszközhasználat
3. IKT-műveltség
4. Hálózati részvétel és együttműködés, problémamegoldás, kommunikáció és eszközhasználat
5. Digitális írástudás
6. IKT-alapú óratervezés
7. Személyes tanulási környezet menedzselése

Ennek megfelelően az alábbi területekre helyeztük a hangsúlyt:

- A kultúraváltás hatása az iskolára. A digitális átállás elméleti megközelítései.
- A felhőtechnológia kollaborációs lehetőségei
- Az IKT-alapú óratervezés lehetőségei
- A tanulást-tanítást segítő digitális taneszközök
 - » Óraszervezést segítő alkalmazások
 - » Tanulást segítő alkalmazások
 - » Összefoglalást, megértést támogató vizuális megoldások
 - » Tudásellenőrzés és értékelés online módszerekkel
 - » Prezentációkészítés a felhőben
 - » Játékalapú megközelítések, a gamifikáció lehetőségei
- A pedagógusok önfejlesztését támogató digitális lehetőségek



7.2. Az Életgyakorlat-alapú alprogram

Az Életgyakorlat-alapú alprogram egy olyan nevelési-oktatási alprogramot igyekszik létrehozni, amely hozzájárul az egyén és természeti, társadalmi környezete kölcsönhatásának tudatos és felelős alakításához. Az életgyakorlat koncepciója figyelembe veszi a tanulók szükségleteit, ennek függvényében eltérő tanulási-tanítási egységeket tartalmaz, és minden egységen belül alternatív, a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez és tempójához igazítható tanítási eszközöket, munkaformákat ajánl. Ahogyan a tanulók esetében a differenciálás megvalósulása az egyik cél, a pedagógusokra is érvényes kell hogy legyen ez a szemlélet, hiszen az egyes pedagógusok szakmai tapasztalataiban is lényeges eltérések vannak. Következésképpen az Életgyakorlat-alapú alprogram alkalmazható a különböző területeken tevékenykedő pedagógusok számára is.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alprogram alapelveihez

Az Életgyakorlat-alapú alprogram követi a Komplex Alprogram alapelveit, melynek segítségével személyre szabottan valósul meg a konstruktív életvitel kialakítása, és amelyen keresztül a tanulói életcélok és társadalmi szükségletek összehangolása is megtörténik, erősítve a kooperativitást. Fontosnak tartjuk, hogy a gyerekek számára a kultúra teljes rendszerére építve tervezzük a tartalmakat, hogy abban mindenki megtalálja magát és az elfogadást is a társaitól, valamint megtanulhassák a sokféleség iránti toleranciát. Ezzel a **tanulás támogatása** a gyerekek előzetes tapasztalatainak, tudásának figyelembevételével valósul meg.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram keretében a szociális kompetenciák fejlesztése, a tolerancia képességének kialakulása, az egyéni képességeket és érdeklődést szem előtt tartó nevelési szemlélet és a pályaorientációs rendszerek lehetősége hangsúlyos szerepet kap. Az életgyakorlat olyan tanulásszervezést követel, amely maximálisan törekszik arra, hogy a tanulók önmagukat nagyobb rendszerek részeként ismerjék meg (társadalmunk, gazdasági, földrajzi stb. környezetünk), és képessé váljanak ezekben a rendszerekben sikeresen és felelősen működni. Az **adaptivitás** és az egyenlőtlenségek kezelési módja szempontjából az életgyakorlat koncepciójához kedvezően illeszkedik az emancipációs szemlélet, amelynek kiindulópontja az, hogy a valamilyen szempontból hátrányos megkülönböztetésben részesülők csoportjához tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egyoldalúan alkalmazkodniuk egy számukra gyakran teljesen idegen értékrendhez; inkább az iskola alkalmazkodik a diákok előzetes tudásához, tapasztalataihoz és értékeihez.

Az életgyakorlat egy integráló, differenciáló, gyakorlatorientált, gyermek- és személyiségközpontú, érzelmi- és praktikus intelligenciát fejlesztő, multikulturális szemléletű pedagógia. Fontosnak tartjuk, hogy a tanulók számára a kultúra teljes rendszerére építve számos olyan szükségletkielégítő tevékenységet szervezzünk, amely leköti őket, komfortélményt biztosít számukra, fokozza teljesítményüket, és tágítja érdeklődési körüket. A tanulót nagyobb rendszerek részeként értelmezve (család, osztály, iskola stb.) önmagukat az interakciók, kölcsönösség gyakorlatán keresztül ismerhetik meg, mely által megvalósul a **közösségi lét** alapelv.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciójának fontos alapelve az életformák sokszínűségének tisztelete, a családi közösségek megbecsülése és az egészséges énkép kialakítása. Alapelve a rendszerben való gondolkodás, így a célok között szerepel a közjó és az egyéni célok összhangjának megteremtése is, vagyis az egyén és a szűkebb-tágabb közössége közötti kölcsönhatások egyensúlyának megtalálása. A heterogén tanulócsoportokban sokféle életvilág jelenik meg, amelyekben más az egyéni érdeke, családi közösségre, egészségre stb. vonatkozó tapasztalat, így teret kaphat, hogy megvitassák ezeket a jelenségeket, és a mögöttük meghúzódó közösségi szabályokat, morális megfontolásokat.

Az Életgyakorlat-alapú alprogramban a gyermeket szűkebb-tágabb környezetében (család, osztály, iskola, lakókörnyezet stb.) megjelenő, őt érintő témákban szólítják meg, így elkerülhetetlen, hogy **komplexen**, kognitív, affektív, szociális téren is megérintődjön és fejlődjön. Az alprogram komplexitása abban is megmutatkozik, hogy a többi alprogram-hoz és a DFHT módszereihez is koncepcionálisan kapcsolódik.

Az alprogrami koncepció módszertana a gyerekek eltérő életvilágából indul ki, ez várhatóan elősegíti a „tanulók tanítási-tanulási folyamatba való bevonódását”, valamint a pedagógusok szemléletformálását elsősorban az elfogadás, tolerancia és a gyerekek aktív szerepvállalásának elfogadása területén. Fontosnak tartjuk, hogy a koncepció számol a tanulók sajátos nevelési szükségleteivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak tekint, legyen a tanuló sérült, tanulási vagy magatartási problémával küzdő, szociálisan vagy kulturálisan hátrányos helyzetű vagy éppen tehetséges. Így az alprogrami koncepció szemléletében befogadó, **méltányos**, kellően differenciál, individualizál a nevelés-oktatás tartalmában, stratégiáiban, módszereiben és munkaformáiban is. Módszertanában arra törekszik, hogy a társadalmi különbségek ne hátrányt jelentsenek, hanem a tanulási folyamatban lehetőségként jelenjenek meg.

Az alprogram célja

Cél, hogy a tanuló az életben hasznosítható ismereteket, tapasztalatokat szerezzon, és hogy ezek sikeres életvezetési kompetenciákkal vértessék fel őt. Cél továbbá, hogy az alrendszer megalapozza a vitakultúrát, kritikus gondolkodást és az önálló felelősségvállalást. Az életgyakorlat fontos célja a közjó és az egyéni célok összhangjának megteremtése, ennek érdekében a közösségi szabályok, morális megfontolások megvitatásának lehetősége. Cél az életformák sokszínűségének tisztelete, a családi közösségek megbecsülése és az egészséges énkép kialakítása is. Az Életgyakorlat-alapú alprogram része a környezettudatosság és a fenntarthatóság széles értelmezési spektrumának kialakítása. A célrendszerben hangsúlyos az egyén és környezete közötti dinamikus viszony létrehozása. Ennek érdekében az életgyakorlat komplex témái a rendszerszemléletnek megfelelően minden szinten kidolgozásra kerültek.

Az alprogram feladata

Az alprogram feladatának tekinti a tanulói kompetenciák mellett a transzverzális készségek fejlesztését is: kooperativitás, kritikai gondolkodás, önfejlesztő képesség, kreativitás, konfliktuskezelés, vitakészség, felelősségvállalás, problémamegoldás, empátia.



Az alprogram tartalma

Az Életgyakorlat-alapú alprogram módszertani fejlesztéseinek kiindulópontjaként hat témában rögzítettük a koncepcionális elvárásokat: (1) egészséges életmód, életvezetés, (2) környezettudatosság (fenntarthatóság), (3) állampolgári felelősség (közösségi szerepek), (4) életút-támogató pályorientáció, (5) család, párválasztás, (6) érzelmi intelligencia (szociális készségfejlesztés) vonatkozásában.

E kiindulópontok irányítúként szolgálnak annak érdekében, hogy a kidolgozandó konkrét módszertan koherens maradjon, és az oktatási kézikönyvek, segédanyagok, óravázlatok egységes pedagógiai szemléletet képviseljenek.

7.3. A Logikaalapú alprogram

A Logikaalapú alprogram a tanulók gondolkodásának fejlesztését támogató módszerek és stratégiák megismertetésével növeli a pedagógusok módszertani repertoárját az iskolai élet három területén – matematikaórak játékos megközelítése; logikai játékok alkalmazása különböző tantárgyak esetén osztálytermi környezetben; szabadidős tevékenységek játékos szervezése. Az alprogram keretében olyan szemléletváltás elindítását célozzuk meg, amelynek segítségével a tanítási és a tanulási folyamat egyaránt élményszerűvé, motiválóvá és egyben fejlesztő hatásúvá tehető. A Logikaalapú alprogram fejlesztési folyamatát meghatározó elvek, melyek a tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztését célozzák meg, a következők:

- játékos, élményszerű megközelítések,
- a tanulók fejlettségi szintjéhez igazodó szemlélet,
- enaktív és vizuális reprezentációk előtérbe helyezése,
- pozitív, kreativitást ösztönző tanulási környezet kialakítása,
- olyan gondolkodási műveletek fejlesztése, melyek hatással lehetnek a helyes tanulási stratégiák kialakításához.

Ezen elveket a Logikaalapú alprogram elméleti háttér tanulmányában olyan pedagógiai-pszichológiai elméletekkel támasztottuk alá, mint Dienes Zoltán, Varga Tamás, Jerome Bruner tanuláselméletei, valamint a probléma- és kutatásalapú tanulási modellek.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alaprogram alapelveihez

A Logikaalapú alprogram a Komplex Alaprogram részeként követi annak alapelveit, figyelembe véve az alprogram specialításait a következőképpen:

A heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez és a tanulás támogatásához jól igazodik a különböző tantárgyak és az önálló foglalkozások élményszerű, játékos megközelítése, melynek révén erősödik a konceptuális tanulás, a játékokhoz kapcsolódóan a motiváció magas szinten tartása, a tanulás iránti pozitív attitűd megtartása,



erősítése. Ennek megvalósítása érdekében az alprogramban fontos szerepet játszik a Dienes-módszer megismertetése és alkalmazása, a Pólya-féle problémamegoldási technikák elsajátítása, valamint a Telki Pipacsvirág Általános Iskolában kifejlesztett és kipróbált, nemzetközileg is elismert sakk-logika módszer.

A logikai játékokat és játékos tevékenységeket olyan formában integráljuk a tanítási-tanulási folyamatba, hogy segítségükkel a tanulási folyamat eredményessége növelhető, az osztálytermi tanulás monotonitása megtörhető legyen. A foglalkozások során a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével az alkalmazott játékok a gyermek adott fejlettségi szintjének megfelelően, az **adaptivitás** alapeszméjét figyelembe véve szerveződnek.

A közös játék, a szabályok közös megalkotása, elfogadása során fejlődik a tanulók szociális érzékenysége, egyéni felelőssége – mely a játékon keresztül az élet más területein is megjelenik. Cél, hogy az iskolai szabadidőben jelenjenek meg a tanult módszerek, önkéntességen alapuló tanulói önszerveződések jöjjenek létre, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését eredményezik, és fejlesztik a **közösségi lét** érzését.

Az általános kompetenciaelemek közül a logikaalapú módszerek esetében a képességek fejlesztésén van a hangsúly. Természetesen nem elhanyagolható a játékok megismerése során elsajátított ismeretanyag, szabályrendszer sem, mely alapját képezi a komplex személyiség fejlesztésének. A gondolkodási folyamatok szintjén vizsgálva sok olyan képesség fejlesztésére lehetnek alkalmasak a bevezetendő módszerek, melyek az értelmes, konnektív és reflektív tanulás elsajátításához elengedhetetlenek. A program *komplexitásának* megvalósítása érdekében feltárjuk és használjuk az alprogramok közötti kapcsolatokat, és a fejlesztési folyamatokban ezeket megjelenítjük. A formális, informális és nonformális tanulási stratégiákkal szeretnénk elérni, hogy a tanuláshoz szükséges gondolkodási műveletek fejlődése fenntartható legyen, a problémamegoldó és logikus gondolkodás az iskolai életen kívül is alapvető szükségletként jelenjen meg, aktív felhasználásra kerüljön.

Az alprogrami megközelítések kötelező tanórákba való beépítésével, valamint a szabadidős alprogrami foglalkozásokon keresztül biztosítjuk a játékokhoz, technikákhoz, eszközökhöz való *egyenlő hozzáférést* minden gyermek számára. Ezt a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, viszonylag azonos vagy azonos státuszból történő kommunikáció segíti. A foglalkozások során előtérbe kerülnek azok a transzverzális képességek, melyek elősegítik a státuszkezelést azzal, hogy olyan tanulókat is meg tudnak szólítani, akiknek képességei, tehetsége a tanórai körülmények között kevésbé tud kibontakozni.

Az alprogram célja

A Logikaalapú alprogram legfőbb célja, hogy olyan játékos, élményszerű módszereket integráljunk az oktatásba, melyek segítségével a gyerekek logikai, gondolkodási és problémamegoldó képessége fejleszthető. A játék a gyerekek egyik legfőbb tevékenysége, egyben a természetes tanulási folyamat egyik fontos lépője is. Azt a célt szeretnénk elérni, hogy a gyerekek a tanulást ne érezzék nyomasztó, fáradságos folyamatnak, a tanulás és a tudás megszerzése legyen örömforrás – ezzel a tanulók motivációja növelhető. Az oktatásban a különböző logikai játékok és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem



a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a megtanulandókhoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz. A legtöbb játékhoz több résztvevő kell – így a csoportos tevékenység lehetőséget nyújt a differenciálásra, mely által a gondolkodási képességeken túl a szociális képességek fejlődése is várható: kommunikációs képességek, tolerancia, szabályokhoz való igazodás képessége, önkifejezés és önmegvalósítás képessége. A Logika alapú alprogram segítségével, a logikus gondolkodás fejlesztésével növelhető a tananyagok és tantárgyak közötti összefüggések megértése, a kreatív gondolkodásra nevelés.

Az alprogram feladata

A legfőbb feladat megismertetni a pedagógusokat olyan logikai alapú játékokkal (legyen az sakk, táblás, papír-ceruza, szituációs és egyéb játék), melyeket a pedagógus fel tud használni mind az általános képességfejlesztéshez, mind a közismereti tantárgyi órákhoz. A bevezetendő módszerek és eszközök mindegyike alkalmas a köznevelés különböző szintjein csoportos tevékenységek és egyéni differenciálás megvalósítására egyaránt. Egyénre szabott kihívásokkal, nyitott, a tanulók kreativitását ösztönző feladatokkal biztosítja a tanulócsoport minden tagjának a fejlődés lehetőségét. Ehhez olyan foglalkozástervezeteket ajánlunk, melyeket a pedagógus saját gyakorlatába szabadon és kreatívan be tud építeni.

Az alprogram tartalma

1. A problémamegoldó gondolkodás elmélete, fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban:
 - » A nyerő stratégiák azonosítása
 - » Algoritmusok a mindennapokban
2. Vizualitás szerepe a gondolkodás fejlesztésében – művészetek a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában
3. Játék alapú megközelítések:
 - » Térsemlélet, sík- és térbeli tájékozódási képesség fejlesztése kirakós játékok segítségével
 - » Dienes-játékok és a matematikai gondolkodás fejlesztése
 - » A sakkjáték alapjainak elsajátítása és beépítése az iskolai tanulásba – a stratégiai gondolkodás fejlesztése
 - » Táblás játékok, társasjátékok, papír-ceruza játékok alkalmazása
4. Játékstrukturált megközelítések, ezen belül:
 - » Kártyajátékok
 - » Logikai játékok, logisztika – a logikai következtetési sémák alkalmazásának fejlesztése
 - » Barkochba és egyéb csoportos szituációs játékok
5. Kreativitást és reflektivitást fejlesztő játékok

7.4. A Művészetalapú alprogram

A Művészetalapú alprogram a művészeti nevelést célzó tanórák, a művészeteket pedagógiai eszközként felhasználó osztálytermi tanulás és a szabadidős művészeti tevékenységek terén nevelő-oktató pedagógusok módszertani fejlesztésén keresztül kívánja csökkenteni a korai iskolaelhagyás mértékét.

A művészetalapú iskolai fejlesztés módszertanára fókuszáló alprogram közvetlen kapcsolatban áll a Nemzeti alaptanterv Művészetek műveltségterületével, s közvetetten kapcsolódik az összes többi műveltségterülethez is, ezáltal a művészeti nevelés minden (kulcs)kompetencia fejlesztéséhez hozzájárul.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alapprogram alapelveihez

A Művészetalapú alprogram a Komplex Alapprogram egyik alprogramjaként, annak személyiségfejlesztő alapelveihez a következő módon kapcsolódik:

A művészettel nevelés sokféle lehetőséget teremt a tanulástámogatás megvalósítására: az egyéni alkotómunka mellett az együttműködésen alapuló közösségi alkotás legkülönbébb lehetőségeinek ad teret (az egymás mellett alkotástól az egymással közösen történő alkotásig); valamint alkalmas az indirekt (vagyis a tanuláshoz szükséges olyan alapvető intellektuális képességek fejlesztésére, mint az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás) és a direkt (tanulásmódszertani jellegű) tanulásfejlesztésre is.

A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés keretében lehetőség van a tanuló egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó, esélyegyenlőséget biztosító pedagógiai módszerek alkalmazására, ezáltal az **adaptivitás** biztosítására.

A művészeti alkotótevékenység a mű alapkoncepciójának a kitalálásától a megvalósításon át a mű közönség elé társásáig számos lehetőséget ad a gyerekeknek a **közösségi lét** és közösségi tevékenység élményének megéléséhez, s ezen keresztül a közösségbe történő beilleszkedéshez, valamint az abban történő létezéshez szükséges szereprepretoár kialakításához és begyakorlásához. A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés az esélynövelésre és a hátránykompenzációra is kedvezően hat.

A művészeti nevelés sajátossága annak **komplexitása**. Miközben esélyt ad a tanulók szocializációjának, viselkedéskultúrájának, önkontrolljának alakítására, lehetőséget biztosít az explicit és implicit társadalmi elvárások engedte határokon belül az originális, nem normakövető művészi alkotó tevékenységre is. Ráadásul a művészeti nevelés a komplex személyiségfejlesztés adekvát eszköze is.

S végül: a **méltányosság** a művészeti nevelés során nemcsak a művészetekhez, hanem a művészetekkel nevelés lehetőségéhez való egyenlő hozzáférést is jelenti minden gyermek számára. A méltányosság emellett a tanulók egymáshoz képest különböző színvonalú művészi teljesítményének értékelésekor is jelentkezik, amennyiben a tanulói teljesítményeket nem egymáshoz hasonlítjuk, hanem egy-egy adott gyermek saját korábbi teljesítményeihez, alkotómunkába vetett energiáinak s egyéni ízlésvilágának függvényében bátorító, további próbálkozásokra, teljesítményekre ösztönző módon ismerjük el azt, s erre neveljük magukat a tanulókat is.



Az alprogram célja

A Művészetalapú alprogram célrendszere röviden a következő:

1. Általános cél: a korai iskolaelhagyás csökkentése.
2. Direkt cél: művészeteket célként/eszközként használó tanórák, szabadidős foglalkozások biztosítása a tanulók számára.
3. Indirekt célok: a művészetalapú iskolai fejlesztés szereplehetősége a korai iskolaelhagyás csökkentésében lehet:
 - » személyiség- és társas készségek fejlesztése a művészeti tevékenység révén;
 - » tanulási motiváció, tanulás iránti attitűd alakítása (többek között a tanulást támogató szociális környezet alakítása révén);
 - » közvetett (kognitív képességeket célzó) tanulásfejlesztés művészeti keretek között;
 - » közvetlen (konkrét tanulási módszereket célzó) tanulásfejlesztés művészetek révén;
 - » (inter)diszciplináris ismeretátadás művészeteken alapuló, résztvevőközpontú gyakorlatokon keresztül;
 - » pályaaorientáció: művészpályára irányítás, illetve pályaaorientáció művészetek révén.

Az alprogram feladata

A művészeti nevelés sokrétű lehetőséget kínál egyrészt a személyiség fejlesztésére, másrészt az oktatás során történő ismeretátadás élményszerűvé tételére, valamint a tanulási motiváció fenntartására. Ebből adódóan a művészeti nevelést középpontba állító alprogram feladata, hogy az alkotás és befogadás élményén keresztül járuljon hozzá a nevelési-oktatási feladatok megvalósításához.

Az alprogram tartalma

A művészeti tantárgyak és a mozgásra irányuló testnevelés tantárgy a készségtárgyak körébe sorolhatók, s ez arra is lehetőséget ad, hogy hasonló tartalmi elemek szerint épüljenek fel alprogramjaik is. E tartalmi elemek a Művészetalapú alprogram esetében tehát a következők:

- Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és keresztintantéri tartalmak megvalósításának támogatása a művészeti nevelést szolgáló tanórai környezetben, a differenciálásra épülve.
- Művészetekre épülő tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
- Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás művészetalapú támogatása iskolai környezetben.

7.5. A Testmozgásalapú alprogram

A Testmozgásalapú alprogram az iskolai testmozgásprogramok három területén – testnevelésóra; mozgásos tanulás osztálytermi környezetben; szabadidős mozgástevékenységek – tevékenykedő pedagógusok módszertani repertoárját és szemléletét kívánja bővíteni saját élmény szerzését biztosító tanulási környezetben. A Testmozgásalapú alprogram fejlesztését a Komplex Alapprogram alapelvei határozzák meg, azonban a minőségi testnevelés keretrendszerét is figyelembe veszi az alprogram, melynek elvei a következők (Csányi, Révész, 2015):

- a tanulók fejlettségi szintjéhez igazodó szemlélet,
- tanulás- és fejlődésközpontúság,
- interkulturális és inkluzív szemlélet,
- pozitív tanulási környezet kialakítása,
- egészség- és személyiségközpontú szemlélet,
- reflektív szemléletű oktatási környezet kialakítása.

Az alprogram kapcsolódása a Komplex Alapprogram alapelveihez

A Testmozgásalapú alprogram a Komplex Alapprogram részeként, a testmozgás iskolai környezetben előforduló minden formájára támaszkodva, tanulástámogató eszközeivel vesz részt a tanulói komplex személyiségfejlesztésben, valamint a tanulási folyamatokat támogató képesség- és készségfejlesztésben. Az alprogram a testmozgásos szituációkban (testnevelésóra, tanórai mozgásalkalmak, szabadidős mozgástevékenységek), élményt nyújtó társas interakciókban adja meg az egyedi képességek kibontakozásának lehetőségét. A Testmozgásalapú alprogram a Komplex Alapprogram alapelveihez a következő módon kapcsolódik:

A testmozgáson alapuló tevékenységek alapvető eleme a társas együttműködés (lásd csapatsportok), mely túlmutat az iskolai kereteken, ezáltal a mikro- és makrotársadalmi környezetben is megjelenik. A **tanulástámogatás** a transzverzális készségek fejlesztésén keresztül valósul meg, amely a tanulók mozgásos tevékenységekbe történő bevonása által valósulhat meg (Csányi, Révész, 2015). A kulcskompetenciákon átívelő transzverzális készségek (a kritikus gondolkodás, a kreativitás, a kezdeményezőkézség, a problémamegoldó gondolkodás, a kockázatelemzés, a döntéshozatal és az érzelmek kezelése) fejlesztése nem szűkül le az iskolai keretek között megjelenő formális tanulásra, hanem proaktívan segíti az informális és nem formális tanulást is, ezzel kapcsolódva a **komplexitás** alapelveihez. Az egyéni szükségleteket figyelembe véve, tanulóközpontú és az egyéni szinthez igazodó, esélyegyenlőséget biztosító oktatási módszerek alkalmazásával az alprogram támogatja az **adaptivitás** és **méltányosság** alapelvét. A differenciáláson alapuló módszertannal, a személyre szabott feladatokkal és értékeléssel biztosítja a heterogén tanulócsoport minden tagjának az egyéni fejlődés lehetőségét. A **közösségi lét** támogatása az aktív, kreatív, felelősségteljes magatartást kialakító oktatási módszerek alkalmazásával valósul meg, ennek segítségével teszi az alprogram a testmozgáson alapuló tevékenységeket a közösségi célok és az egyéni felelősség életgyakorlatává.



Az alprogram célja

A Testmozgásalapú alprogram célja a testmozgásprogramokban a DFHT elveire támaszkodó, az egészségtudatos életmódot megalapozni tudó, élmény- és tanulóközpontú módszertan elterjesztése.

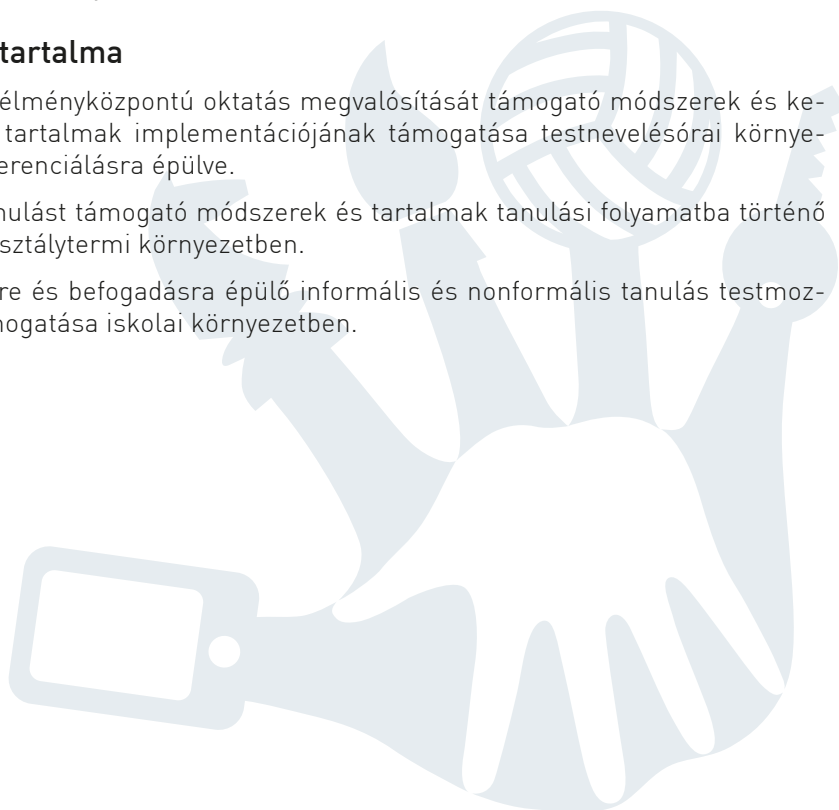
A módszer céljai többértékűek. Cél, hogy olyan élményszerű, a testmozgáson és a mozgásos tanuláson alapuló módszereket és tevékenységeket integráljunk a tanítási folyamatba, melyek segítségével a tanulási folyamat eredményessége fokozható, valamint a tanulók kognitív, affektív, szociális, valamint pszichomotoros képességei, készségei fejlődhetnek. További cél, hogy az alapvető szükségletekhez tartozó napi fizikai aktivitási mennyiség aktív, mozgásos tevékenységekkel kerüljön kielégítésre, az iskolai szabadidőben is jelenjenek meg ezek és a tanulói önkéntességen alapuló önszerveződések, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését tartalmazzák.

Az alprogram feladata

A testi és lelki egészség kiemelt fejlesztési területként része a NAT-nak, és a testkulturális műveltség eszközeivel minden (kulcs)kompetencia fejlesztéséhez hozzájárul. A Testmozgásalapú alprogram feladata a „Minőségi testnevelés” keretrendszerére támaszkodó kompetenciafejlesztés.

Az alprogram tartalma

- Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és kereszttantervi tartalmak implementációjának támogatása testnevelésórai környezetben, a differenciálásra épülve.
- Mozgásos tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
- Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás testmozgásalapú támogatása iskolai környezetben.



8. A Komplex Alapprogram szereplői

(K. Nagy Emese, Révész László)

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban az intézményhez kapcsolódó külső és belső szereplők jól körvonalazott cél érdekében végzik a munkájukat, támogatják az iskola működését, és a korai iskolaelhagyás csökkentését tűzik ki célul maguk elé. A folyamatot számos belső (diákok, intézményvezető, pedagógusok, pedagógiai asszisztensek, egyéb szakemberek) és külső szereplő (szülők, intézményi partnerek) segíti.

8.1. Az iskola

Az iskola olyan személyek és eszközök rendszere, amelyet a *céltudatosság* (az iskola meghatározott eredményt, azaz célokat kíván elérni, a célokat rangsorolni tudja), az *elemek közötti funkcionális munkamegosztás* (az iskola alrendszerrel rendelkezik, közöttük kapcsolat, azaz kommunikáció van) és a *vezetés* (az iskola egyik részhalmozának feladata a többi részhalmoz tevékenységének meghatározása) jellemez. A hatékony munka a Komplex Alapprogram iskolájától erős szervezeti kultúrát kíván meg, amely a tantestület által elfogadott, közösen értelmezett értékek, meggyőződések együttese kell hogy legyen.

Az iskola mint tanulószervezet

A Komplex Alapprogramban az iskolák jellemzője a pedagógiai megújulásra való törekvés, amely magában foglalja a változásokra való gyors reagálást, a minőség tudatosságot és a pedagógusok nagyfokú bevonását. Igazán értékes munka azonban csak azokban az iskolákban fog megvalósulni, ahol intenzív és folyamatos belső tanulás zajlik. A szervezeti tanulás olyan folyamat, amelynek célja a szervezet fejlődése, és amelyben az egyéni és a csoportos tanulás egyaránt fontos szerepet kap. Ennek megfelelően az iskolákban a közösség segíti a rendszerben való gondolkodást, a közös jövőképet, a belső meggyőződést, az attitűdváltást, továbbá a csoportos tanulást, csapatmunkát, valamint az önfejlesztés és a személyes kontroll kialakulását.

Amikor egy iskola bekapcsolódik a programba, a tervezés folyamatok számba veszi annak felhasználóit, magát a program tartalmát, szervezeti felépítését és a környezetet. A siker előmozdítója, hogy az intézménynek képesnek kell lennie a tanulók teljesítményére és az osztálytermi folyamatokra összpontosítani úgy, hogy közben a tanulók, a szülők, a pedagógusok, a fenntartó és a civil szervezetek aktív részvételére épít. Fontos komponensként jelenik meg az érintettek fejlesztése melletti elköteleződés, az átalakító, fejlesztő vezetői hozzáállás, a változás, a fejlődés folyamatos mérése és a közös tervezés.

A Komplex Alapprogram az iskola szereplőit aktív, alkotó, kompetens, felelős egyéneknek tartja, akik a pedagógiai folyamatokban is egyenrangú félként vesznek részt.



Az intézmények pedagógiai felfogása terén a program a gyerekek (tanulók) és a felnőttek (pedagógusok, szülők) demokratikusan szabályozott viszonyát közvetíti.

Az iskola az őt körülvevő közösségbe ágyazódik, így vele kölcsönhatásban működik. Beengedi a külső változások által jelzett igényeket, és képes alkalmazkodni a kívülről jövő igényekhez. A tanulószervezet határai permeábilisek, átjárhatók. A Komplex Alapprogram iskolái érzékenyek a kívülről jövő igényekre, vállalkoznak a párbeszédre, és újszerű megoldásokat keresnek, hogy alkalmazkodjanak a változásokhoz, vagyis tanuljanak. A program által biztosított tanítási-tanulási stratégia nyitottságra ösztönzi az iskolákat és annak szereplőit, azok számára személyre szabott tanulási környezetet biztosít, amelyben a tanulók társadalmi tapasztalatai (bármilyen szociokulturális közegből érkeztek is) beépülnek a tanulási folyamatba.

A Komplex Alapprogram egy komprehenzív iskola képét rajzolja meg, amelynek a morális és működési alapelve, hogy társadalmi háttérüktől függetlenül minden gyereket befogad, és az általános képzés teljes időszakában semmilyen szempont szerint nem különíti el őket tartósan, továbbá mindegyikük számára garantálja az egyéni érdeklődésükhöz és képességeikhez illeszkedő fejlesztést (Loránd, 2010). Reagál arra a társadalmi igényre is, hogy az iskola minőségi és használható tudást biztosítson azáltal, hogy hangsúlyt helyez a kulcskompetenciák és a transzverzális készségek fejlesztésére egyaránt.

8.2. A tanuló, tanulóközösség

A Komplex Alapprogramban a tanítás fókuszában a tanulóközösség, benne a tanuló áll.

Cél, hogy a heterogén összetételű tanulócsoportokban minden tanuló a neki megfelelő bánásmódban részesüljön, vagyis a tanteremben érvényesüljön a méltányosság elve úgy, hogy közben magas fokú együttműködésre legyenek képesek és képesek.

A program alkalmazásával elvárható eredmény:

- a tanulók rendelkezzenek kellő önbizalommal és megfelelő önértékeléssel,
- alakuljon ki az önálló tanulás képessége és az élethosszig tartó tanulás igénye,
- csökkenjen az alulmotiváltság,
- javuljon a tanulmányi eredmény,
- életszerű és gyakorlatias feladatokon keresztül kerüljenek felszínre a rejtett erősségek, és így sikerélményhez jussanak a tanulók mind a csoportos, mind az egyéni munka során,
- fejlődjön az innovatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség és a kreativitás,
- fejlődjön a kommunikáció,
- alakuljon ki az egymás iránti tisztelet, ismerjék el egymás teljesítményét, kerüljön összhangba az egyéni és a közösségi érdek,
- a magatartási problémák mérséklődjenek.

8.3. A pedagógus, pedagógusközösség

A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban a pedagógusközösség, az azt alkotó pedagógusok kulcsszerepe vitathatatlan, hisz változatos módszertani ismereteik révén tanulásvezetők lesznek, megkönnyítik a tanulási folyamatot olyan módon, hogy megteremtik a tanuláshoz szükséges optimális feltételeket.

Cél, hogy a pedagógusok készek legyenek a pedagógiai kultúra és az attitűdök megváltoztatására, s ennek során a diákok szükségleteire építve, a kompetenciaelvárások módosításával véghez tudják vinni az osztályon belüli státuszhelyzet rendezését.

A program alkalmazásával elvárható eredmény:

- a tantestület és benne minden pedagógus legyen nyitott a módszertani megújulásra,
- a tantestületen belüli együttműködés természetes jelenség legyen,
- a pedagógus ismerje a tanulóknak rejlő sokféle képesség felszínre hozásának technikáit, módszereit, valósítsa meg a személyre szabott differenciálást, fejlesztést,
- a pedagógus legyen képes a diákokat kreatív és problémamegoldó gondolkodásra készíteni,
- a pedagógus értsen a tanulók közötti együttműködés megteremtéséhez, a hatékony kommunikáció fejlesztéséhez,
- legyen képes a hagyományos és az infokommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására,
- értse és alkalmazza a tanulói státuszkezelést.

8.4. Az intézményvezető, intézményvezetés

A vezető elsődleges feladata, hogy intézményét a tanulásra, fejlődésre nyitott szervezetté alakítsa. A szervezeti fejlődéshez olyan alapelvek összehangolását és megvalósulását szükséges elősegíteni, mint például a közös jövőkép és a bizalommal teli légkör kialakítása, az egyéni és csoportos tanulás megszervezése, lehetőség biztosítása a kísérletezésre, az önálló döntéshozatalra és a kockázatvállalásra.

Cél, hogy az intézményvezetés legyen elkötelezett a Komplex Alapprogram alapelvei, programja és módszertana mellett, hiszen ezzel elősegíteni, formálni képes a nevelőtestület attitűdjét is²⁹.

A program alkalmazása szempontjából szükséges feltételek:

- az intézményvezetés tartsa tiszteletben a pedagógusok szakmai autonómiáját, legyen képes a tantestületet együttműködésre ösztönözni,

²⁹ Az intézményvezetők felkészítése a program sikeres bevezetésére egy kétnapos tréning keretében valósul meg.



- a vezetés is alkalmazzon új módszereket, ezzel is motiválva kollégáit,
- képes legyen a tantestület attitűdjének formálására,
- vigye végig következetesen a program bevezetését és alkalmazását,
- ismerje és tartsa fontosnak a tanulók közötti státuszrangsor rendezésének a lehetőségét, eszközeit,
- legyen képes a Komplex Alpprogram bevezetésének szükségességéről meggyőzni a szülőket, a fenntartót és egyéb külső szervezeteket, velük hatékony kapcsolattartásra törekedjen.

Változásmenedzsment

A változásmenedzsment feladata, hogy felkészítse és alkalmassá tegye az intézményt, a tantestületet a Komplex Alpprogram által nyújtott lehetőség kihasználására. Mivel a Komplex Alpprogram bevezetése jelentős szervezetikultúra-fejlesztéssel is járhat, hiszen a szervezetet mint rendszert érinti a változás, ezért ennek menedzselésére az intézmény vezetésének képessé kell válnia. A hatékony változáskezeléshez a vezetőnek tisztában kell lennie a változás szükségességével, támogatnia kell a változást, tudnia kell, hogyan változtasson, képesnek kell lennie beépíteni a szükséges szakértelmet, és támogatnia kell a változás fenntartását.

Akadályként jelentkezhethet, hogy a tantestület tagjai képességeik és készségeik hiányában ellenállnak a program bevezetésének, de az újtól való félelem is szerepet játszhat ebben. A cél tehát annak elérése, hogy a pedagógusok tudatosak legyenek, kíváncsiak a változást, tudják, mit változtassanak, képesek legyenek a változásra és támogassák a változást. A projekt a vezetőket e tekintetben továbbképzés keretében szólítja meg.

8.5. A fenntartó

Cél, hogy a fenntartó támogassa a program alkalmazását, és ezzel segítse annak sikerességét.

A program sikeres bevezetéséhez szükséges feltétel:

- a fenntartó ismerje és értse a program működését, feltételrendszerét és szükségleteit,
- a program eredményes megvalósításához mérje fel az intézményben meglévő erőforrásokat, valamint törekedjen a szükséges tárgyi, személyi és infrastrukturális háttér biztosítására,
- tartsa vezetését, irányítását, kontrollja alatt az iskolai folyamatokat,
- fogadja el az intézmény céljait és programját,
- az intézménytől várja el a kiszámítható, célorientált, szakmailag is színvonalas működést, továbbá ellenőrizze mindezek megvalósulását.

A fenntartó feladata a Komplex Alapprogram szerint működő iskola megfelelő színvonalon történő működtetése, a program által megfogalmazott nevelési-oktatási feladatok fenntartási időszakban történő megvalósítása.

8.6. A szülő

A Komplex Alapprogram közvetett célcsoportja a korai iskola elhagyásban veszélyeztetett tanulók. A szülő az egyes tanulókon keresztül vonható be az iskola életébe és válik megszólíthatóvá az iskola és az otthon viszonyrendszerében.

Cél, hogy az iskola és a szülők közötti kapcsolatrendszer partneri viszonyra alakuljon, mert ez hozzájárul a korai iskolaelhagyás megelőzéséhez.

A cél eléréséhez szükséges feltétel:

- az iskolába járó tanulók családjának, helyi szükségleteinek és elvárásainak figyelembevétele,
- a motiváláshoz a különböző szocioökonómiai státuszú és eltérő kulturális háttérű családok eltérő eszköztárral és módszerekkel történő megközelítése,
- a szülők tájékoztatása és a programba történő bevonása, ehhez a megfelelő tájékoztatói eszközök megtalálása,
- az otthoni tanulás támogatásának ösztönzése.





9. A Komplex Alapprogram tanítási-tanulási folyamata

(K. Nagy Emese, Révész László)

9.1. A tanulás formái a Komplex Alapprogramban

Az iskolai tanulás általában három szintéren zajlik. Formális szintéren, ahol a tanulás és a tanítás strukturált, szervezett formában történik, tartalmát a tantárgyak, előírt tantervi keretek határozzák meg. Legjellemzőbb helye a tanóra. A nem formális iskolai szinterei olyan tanulási, tanítási folyamatoknak adnak keretet, amelyek szintén szervezettek, de tartalmukban és kereteikben rugalmasabbak. Nem formális szintéreként értékelhető egy szakkör vagy tanulmányi kirándulás. A formális és nem formális tanulás közös vonása a pedagógusok tudatos, kritériumorientált tevékenysége, valamint a konkrét tanulási, tanítási célok megléte. Az informális tanulást leginkább a reflektálatlan társas tanulás folyamataival azonosíthatjuk, amely az iskolákban jellemzően a szünetekben és az iskolai szabadidőben érhető tetten. Ilyenkor a gyerekek egymástól tanulnak, egymást tanítják, valamint egymásnak adnak át tudást, értékeket, mintákat. A pedagógusok jelenléte az informális tanulás során is lényeges lehet, ám szerepük többnyire közvetett. A három tanulási szintér több ponton összeér, illetve átfedésben van. Informális tanulás egyszerre történik a tanórán és szakkörökön, miközben a formális és nem formális szintereken elsajátított tudásoknak (és értékeknek, mintáknak) hatása van az informális tanulás folyamataira, tartalmaira.

A Komplex Alapprogram esetében mindhárom tanulási szintér megjelenik. A program elsősorban a formális tanulást tekinti az iskolai gyakorlat fejlesztendő részének, azonban a program a másik két terület jelentőségét is hangsúlyozza. Az alprogrami foglalkozások keretében van elsősorban jelen a nem formális tanulás, ahol a tanulók a pedagógusok által tervezett és lebonyolított foglalkozások során az új ismeretek elsajátítása mellett a meglévő ismereteiket is mélyíthetik. Az informális tanulás egy része a szervezett szabadidőhöz kapcsolódik, azonban a spontán vagy önkéntes tevékenységek során is megjelenik ennek jelentősége. A Komplex Alapprogram a formális tanulás mellett a nem formális és informális tanulásnak is teret és lehetőséget biztosít, valamint elismeri annak jelentőségét.

9.2. A tanulási-tanítási folyamat jellemzői a Komplex Alapprogramban

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 kiemelten fontos a facilitáló, segítő, az önálló tanulói tevékenységeket támogató, valamint a csoportban végzett munkához a feltételeket biztosító, szervező pedagógusszerep érvényre juttatása (Nagy, 1997; Réthy Ené, 1998, K. Nagy 2015). A Komplex Alapprogram szerint szervezett nevelési-oktatási programban a tanítás-tanulás stratégiáját adaptív folyamatnak tekintjük, amelynek különböző szakaszai a tervezés, a szervezés, a végrehajtás, az ellenőrzés és az értékelés. A Komplex Alapprogram szerint szervezett órán a pedagógus célja, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a másokkal egyenrangú munkavégzésre, tudatosítva ezáltal, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok sikeres megoldására.

A Komplex Alapprogramban az alábbi törekvések jelennek meg:

- személyre szabott differenciálás,
- dialogikus és interaktív tanulási helyzetek kialakítása,
- a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése,
- az aktív és konstruktív tanulói közreműködés pedagógiai támogatása,
- tanulók közötti együttműködés, kooperativitás,
- a konstruktív pedagógia elemeinek alkalmazása az előzetes tudásra való építkezés és a személyes tudás konstrukciós folyamatainak pedagógiai támogatása révén,
- életszerűség és gyakorlatiasság,
- a tanári értékelés mellett az önértékelés és a társértékelés elvszerű megjelenítése,
- az önszabályozott tanulás képességegyüttesének és személyiségbeli komponenseinek fejlesztése,
- tanulói státuszkezelés.

9.3. A tanulás eredményei

A Komplex Alapprogram célja – a kompetenciaalapú tanulási-tanítási folyamat szemléletét követve – kedvező irányú változás előidézése a tanulók tudásában, képességeiben, motivációiban és személyiségében. Ez a változás a művelődési anyag/tananyag feldolgozása, elsajátítása által valósul meg.



A Komplex Alapprogram a tanulási eredményeket a lehető legszélesebb értelemben használja³⁰. Ez az átfogó értelmezés lehetőséget ad arra, hogy a legkülönbözőbb képességekkel, eltérő családi körülmények közül érkező tanulók teljesítményei is értékelhetők legyenek, eltérően a hagyományos, főként verbális és főként kognitív teljesítményeket figyelembe vevő értékelési eljárásoktól. A Komplex Alapprogramban ezért megjelenik a kognitív terület tanulási eredményeinek minden szintje (ismeret, megértés, alkalmazás, elemzés, szintézis, értékelés), és ezen túlmenően jelentőségteljesek az affektív területek eredményei (attitűd, érzelmek, értékek), valamint a pszichomotoros képességekhez köthető eredmények is (testi, fizikai). A tanulási eredmények széles skálája lehetőséget ad a személyre szabott, differenciált fejlesztésre, a tanulók érdeklődéséhez és képességéhez mért feladatokon keresztül a tanulók között fennálló rangsor rendezésére, vagyis a státuszkezelésre, amely befolyásolja a tanuló attitűdjét, iskolai sikerességét, tanulási eredményét. A DFHT tanítási stratégia komplex módon, mindegyik területet (pl. motoros, kognitív, kommunikációs, érzelmi) fejleszteni kívánja mind a DFHT alkalmazásán, mind az alprogramok tevékenységén keresztül.



30 A tanulási eredmények fogalmát az Európai Parlament és Tanács ajánlása (tudás, készség és attitűd) mellett a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) alapján határozzuk meg (tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás). Tanulási eredményeken azt értjük, hogy a tanuló ismereteire épülve mit tud, illetve mit képes elvégezni, valamint milyen attitűddel rendelkezik.

10. A Komplex Alapprogramot alkalmazó iskola működésének főbb jellemzői

(Révész László, K. Nagy Emese)

A Komplex Alapprogram lehetőségként adja, hogy a „hagyományos” iskolaszervezési móddal szemben olyan iskolai időben megvalósuló, konstruktív tevékenységeket kínáljon a tanulók részére, amelyek segítik a korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését. A napi tevékenységeknek részét képezik a tanórák (hagyományos, DFHT-val támogatott, Komplex óra), az alprogrami foglalkozások, a Ráhangolódás, a „Te órád”, valamint a szabadidő, a játék, egyéb foglalkozások, amelynek szervezésében kellő szabadsága van az intézménynek.

A Komplex Alapprogram szerint működő iskolákban a kötelező közismereti tárgyak szervezési keretei lényegesek, és nem feltétlenül változnak, azonban kiegészítő elemként a napi programba beépül a „Ráhangolódás” (heti 1-3 órában), az érdeklődéshez és egyéni



8. sz. ábra: A Komplex Alapprogram foglalkozásmodellje

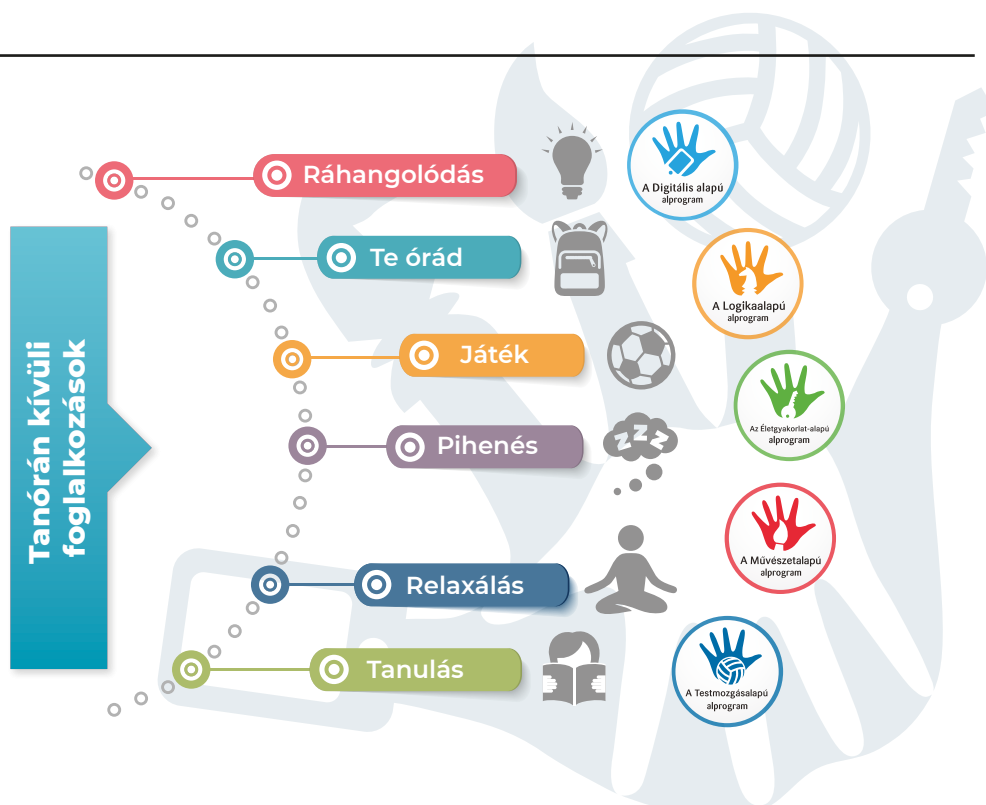


igényekhez igazított „Te órád” (a tanuló által szabadon választható foglalkozás, heti egy-két órában), valamint az alprogrami foglalkozások (mind az öt alprogram legalább heti egy alkalommal).

A Komplex Alprogram igazodik a köznevelési törvényben foglaltakhoz, valamint a Nemzeti alaptantervben foglalt műveltségterületekhez. A tanulók nevelését-oktatását egész nap biztosító program központi eleme elsősorban az együttműködésen alapuló, a tanulók által végzett közös tevékenység és a személyre szabott, a képességekhez mért differenciált egyéni feladatok.

A program a bevezetésekor (2018. szeptember) az 1–4. évfolyamon indult el az iskolákban, míg az 5–6. évfolyamban az iskola lehetőségeihez mérten a program egyes elemeit alkalmazhatták annak érdekében, hogy a felmerülő rendszerű bevezetésben a felső tagozaton is zökkenőmentesen valósulhasson meg a későbbiekben. A kutatási eredmények és a tapasztalatok azt mutatták, hogy a bevezetést indokolt és javasolt az összes évfolyamban egyidejűleg megvalósítani.

Ennek oka, hogy a pedagógusok többségének célszerű a módszertant alkalmazni, valamint a pedagógus-továbbképzéseken megszerzett ismereteket azonnal kipróbálni és alkalmazni a gyakorlatban. Javasolt a délelőtti kötelező tanórák keretében a DFHT-stratégia minél nagyobb arányú alkalmazása (minimum 20%), amely órák részét képezi





a Komplex Instrukciós Program (KIP), valamint a DFHT tanítási-tanulási stratégiájához kapcsolódó órászervezési módok (differenciált egyéni munka, a rétegmunka, a pármunka, a kooperatív módszerek, a csoportmunka, a drámajáték és a projektmunka) alkalmazása. A délutáni alprogrami foglalkozások kipróbálását az iskola lehetőségeihez mérten a felső tagozatban is a bevezetés évében célszerű megvalósítani.

A Komplex Alprogram szerint működő iskolák napirendje biztosítja a tanulók fejlesztését, fejlődését. A tanítási nap lehetőség szerint Ráhangelődással kezdődik, amelyek az iskola döntése alapján lehetnek tanmenetet követők, de a tanulói csoport számára aktuális témával, kérdéssel is foglalkozhatnak.

A Komplex Alprogram figyelembe veszi az iskola sajátosságait és korábbi jó gyakorlatait is. A kötelező tanórákat a tantárgyi tartalmakat összekötő „Komplex órák” (a DFHT tanítási-tanulási stratégiáját alkalmazó, a tantárgyi tartalmakat az alprogrami kapcsolatokon keresztül tanító órák) erősítik, amelyek a tananyag kb. 30%-át hordozzák (ez az éves óraszám 10-30%-a). A „Komplex órák” esetében a tantárgyi kapcsolatok (keresztintervi kapcsolatok) mellett a DFHT tanítási-tanulási stratégiája, valamint az alprogrami kapcsolódások is megjelennek. Ezen órák esetében a tantárgyakon átívelő transzverzális készségek fejlesztése is megvalósul.

Az alprogramok tartalmával és/vagy módszertanával szervezett foglalkozások bővítik, dúsítják, kiegészítik, színessé teszik a közismereti tanórák anyagát. Az alprogrami foglalkozások célja a meglévő tudás mélyítése, a kompetenciák és készségek fejlesztése a formális, informális és nonformális tanulás támogatásával. Az alprogramok foglalkozásai a DFHT tanítási-tanulási stratégiájára épülve szerveződnek. Olyan dúsító programok, amelyek elsősorban nem a tantárgyi tartalom oldaláról építik a tanulók tudását, hanem olyan pluszt ajánlanak, amelyek a dúsításukkal élvezetessé, színessé, kedveltté és tudásgyarapítóvá teszik a tanítási órákat. Az iskolában minden alprogram megjelenik, hetenként minimum egy-egy órában. Az alprogramok arányait az iskola a saját profiljának, lehetőségeinek megfelelően alakíthatja, súlyozhatja.

A pedagógusok munkáját kézikönyvekkel, útmutatókkal és szakmai kiadványokkal segítjük (ld. 1. sz. melléklet). A segédletek a fent említett napi elfoglaltságok területeihez, minden fontosabb tanulás-tanítást tervező dokumentumfajta (tanmenet-, tematikus-terv-, óraterv- és foglalkozásillusztrációk) tekintetében segítséget adhatnak.



11. A tanulási-tanítási környezet a Komplex Alapprogramban

(Majorosné Kovács Györgyi, Révész László)

A Partnership for 21st Century Skills (2017) tanulmánya a tanulási környezet fogalmát az alábbiak szerint határozza meg: „A tanulási környezet az a támogatókörnyezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat, és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz.” A tanulási környezet tehát az a hely, amelyben a tanulás történik (fizikai és virtuális környezet). Azonban a tanulás szót nem korlátozhatjuk csupán a „tananyag elsajátítására”. Az egyéni fejlődés, a szocializáció során különféle dolgokat tanulunk meg (értékeket, normákat, mozgásokat, műveleteket, hiteket, attitűdöket, verbális kifejezéseket), amelyek mind valamilyen kontextushoz köthetők. A Komplex Alapprogramban megvalósul annak a tanítási-tanulási környezetnek a kidolgozása, amely optimális a differenciált fejlesztés számára, és ösztönzi az iskolákat ennek alkalmazására.

A Komplex Alapprogramban a tanulási környezet támogató jellegű, az egyéni tanulási utakra fókuszáló. A Komplex Alapprogram tanuláselméleti hátterét (szociális konstruktivizmus) figyelembe véve a tanulási környezet mint szociális tér is megjelenik, melyben a világ megismerése szociális interakciókon keresztül valósul meg, nem pusztán ismeretátadásról szól (Mészáros és mtsai., 2015). A tudás konstruálásához szükséges a megfelelő, támogató tanulási környezet, melynek személyi és tárgyi feltételei is vannak. A Komplex Alapprogramban a tudáskonstruálás nemcsak az egyén (tanuló) szintjén jelenik meg, hanem közösségi (iskolai) folyamatként beszélünk róla. A tanulási környezetekkel kapcsolatos ajánlásokat figyelembe véve a tanulási környezet akkor támogatja a Komplex Alapprogramot, ha:

- érzelmileg biztonságos (elegendő hely, elegendő idő, az eszközök megléte, célszerű elhelyezése; szeretetteljes, elfogadó, megértő légkör);
- stimuláló és ingergazdag (érdeklődés, meghallgatás, odafigyelés);
- ösztönző, pozitív, bátorító (támogatás, dicséret, elismerés, nyitottság a gyermek jelzéseire, igényeire, érzéseire, gyermekismeret; öröm, büszkeség kimutatása);
- felfedező, alkotó (önállóság, próbálkozás lehetősége, felfedező, alkotó légkör biztosítása);
- aktív, mozgásos (szabadságérzet biztosítása);
- kreativitást ösztönző.

Az utóbbi években mind több kutatás (Józsa és Fejes, 2010; Lippai és Réti, 2011) világít rá az iskolai folyamatok, a teljesítmény, a motiváció környezeti meghatározóira. Ezek alapján a Komplex Alapprogramban az iskolai tanulási környezetnek a kreativitást ösztönző feltételek biztosítása javasolt:



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0

- Biztosítsuk a kreatív problémamegoldáshoz szükséges idő- és térbeli feltételeket!
- Alakítsunk ki megfelelő komolyságú, de oldott, játékos, humoros légkört!
- Teremtsük meg a feszültség optimális mértékét!
- Erősítsük a szokatlanság kockázatának vállalásához szükséges önbizalmat!
- Teremtsük meg a konvergens és divergens gondolkodásmód megfelelő egyensúlyát!

Baloche (2005) a kooperatív tanulási formák és a kreativitás közti összefüggéseket tanulmányozva leírja azokat a szociális jellemzőket, melyek az önjutalmazó motivációt és ezen keresztül a kreativitást erősítik; ezek a programban is szerepet kapnak:

- *Kooperatív struktúrák,*
- *Pszichés, érzelmi biztonság,*
- *A méltányosság biztosítása,*
- *Komplex tanulási lehetőségek,*
- *Tanulóközpontú választási lehetőségek,*
- *Interperszonális, kiscsoportos tanuláshoz szükséges képességek,*
- *Viták, ellentétek a tanulás során.*

Ezek alapján elmondható, hogy érdemes olyan tanulási környezetet kialakítani, amelyben a tanulók olyan közegben töltik mindennapjaikat, amely a kreatív gondolkodás, problémamegoldás lehetőségének biztosításán keresztül motiválttá teszi őket, ezáltal eredményesebbé teszi a tanulási folyamatot (Péter-Szarka, 2014).

Mindezek mellett érdemes figyelembe venni az ún. fizikai környezetet is, valamint azt, hogy melyek azok az alapvető feltételek, amelyek elősegíthetik a hatékony osztálytermi tanulást. A fizikai környezetet érintő területek, amelyek a Komplex Alapprogram megvalósításakor figyelembe veendők:

- *Megvilágítás (természetes és mesterséges fény),*
- *A tanterem falának színe,*
- *A berendezések mobilizálhatósága,*
- *A környezetben lévő ingerek (pl. zaj),*
- *Ülésrend,*
- *A rendelkezésre álló hely,*
- *Ergonómiai szempontok (munkatér, látótér, optimális méretű bútorok, antropometria stb.),*
- *Esztétikai szempontok,*
- *Környezet alakíthatósága,*
- *Az iskola adottságainak megfelelő szabadtéri lehetőségek kihasználása,*
- *Tanesszközrendszer (pl. oktatást segítő eszközök).*



12. A Komplex Alapprogram szolgáltatási portfóliója³¹

(Révész László, K. Nagy Emese, Jobbágy Zsuzsa)

A Komplex Alapprogram kidolgozása során kiemelt szempont volt, hogy a program bevezetése minél gördülékenyebben valósuljon meg az iskolákban, és ehhez minden feltételt biztosítson a projekt. A bevezetéshez kapcsolódóan az alábbi díjmentes szolgáltatásokat biztosítjuk azon intézmények részére, akik csatlakoznak a programhoz:

1. Pedagógus-továbbképzések
 - ✓ A képzéshez tartozó valamennyi segédanyag (tananyag, tanulási útmutató, résztvevői ütemterv, résztvevői szolgáltatások rendszere, segédanyagok, elégedettségi kérdőívek) a pedagógus-továbbképzésben részt vevők számára
 - ✓ Online tanulási környezet
 2. Intézményi workshopok (pedagógusoknak, szülőknek)
 3. Szülői, tanulói tájékoztatók/kiadványok
 4. Intézményvezetői felkészítések
 5. Szakmai Támogatórendszer (jelenléti és elektronikus támogatás)
 6. Szakmai kiadványok (több mint 50 kiadvány)
 - » Nevelési-oktatási program – KAK
 - » Tanítási-tanulási stratégia – DFHT
 - » Alprogrami koncepciók (5 db)
 - » Alprogrami eszköztár és feladatbank (5 db)
 - ✓ Foglalkozástervek
 - ✓ Feladatgyűjtemények, linkgyűjtemény
 - » Tanítói-tanári kézikönyvek (9 alsós + 17 felsős)
- Tanmenetek, tematikus tervek
- Feladatillusztrációk, példák
- » Tankockák

³¹ A szolgáltatási portfólió részletes tartalma az „Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez” című dokumentumban kerül kifejtésre.

13. A Komplex Alapprogram mérési és értékelési rendszere

(Török Balázs)

A Komplex Alapprogram a köznevelés rendszerének általános iskolai szegmensében megvalósuló pedagógiai módszertani fejlesztések biztosításával a korai iskolaelhagyás arányának csökkentését célozza. Ennek megfelelően a Komplex Alapprogram keretében megvalósuló tevékenységek – a pedagógus-továbbképzések, az újszerű tanulásszervezési módok terjesztése vagy a szervezetfejlesztési törekvések – a korai iskolaelhagyás összefüggésrendszerében értékelendők.

A fejlesztési célú támogatások sikeres megvalósításának feltétele a tényeken alapuló koncepcióalkotás, a változások nyomon követése és a korrekciók lehetőségét megalapozó információszolgáltatás a projektvezetés számára. Ennek megfelelően a Komplex Alapprogramon belül a monitorozás, mérés és értékelés feladatkörének ellátására önálló munkacsoport szerveződött. A Mérés – Értékelés Munkacsoport (MÉM) a projekt folyamataihoz illeszkedően jelzi, hogy a kitűzött célok milyen módon és mértékben valósulnak meg. A MÉM által végzett adatfelvételek és azon alapuló elemzések a Komplex Alapprogram által generált változásokat több kontextusban is értelmezik, így az oktatási rendszer egészében, az egyes partnerintézmények működésében, valamint a Komplex Alapprogram pedagógiai ajánlásainak megfelelően alakított iskolai tanítási-tanulási folyamatban mutatják be a változásokat.

A MÉM a korai iskolaelhagyás preventív kezelhetőségének bemutatásával követi az Európai Unió Tanácsának ajánlásait, amely megfogalmazta, hogy „a korai iskolaelhagyás sikeres megelőzéséhez helyi, regionális és nemzeti szinten is bővíteni kell az iskolaelhagyás veszélyének kitétt csoportokról való ismereteket” (Európai Unió Tanácsa 2011:2).

Fontos hangsúlyozni, hogy a MÉM feladata a fejlesztési folyamat támogatása, és nem annak ellenőrzése. Ezért a MÉM feladatait a kutatási etika elvárásainak és az adatvédelmi szabályoknak megfelelően látja el, így a projekt megvalósítása során keletkezett adatokat és mérési eredményeket az adatkezelésre és az anonimitásra vonatkozó szabályokat betartva kezeli.

A mérés, értékelés elméleti alapjai

A szervezetfejlesztési tapasztalatok alapján végzett eredményességvizsgálatok azt jelzik, hogy a Komplex Alapprogram megvalósításának értékelése során a magas komplexitású rendszerek vizsgálatára kialakított módszereket célszerű alapul venni (Burns, Köster 2016, 3). A magas komplexitású rendszerek vizsgálatának egyik tanulsága, hogy mind a társadalmi, mind az intézményi, mind a pszichikai rendszerek szintjén mellőzendő a lineáris oksági összefüggések rigorózus kereséséből adódó redukcionizmus (Burns és mások, 2016, 16; OECD, 2017a, 84). A MÉM által alkalmazott értékelési metodológia ennek megfelelően nem



alkalmaz szűk értelemben vett lineáris oksági összefüggéseken alapuló modelleket a program nyomon követésére (Krémer és mások 2011; Sági, Széll 2015). A komplexitásvizsgálat metodikájának megfelelően az egyéni (pedagógus, tanuló) aktivitás, valamint az intézményi működés változása tekintendő a Komplex Alapprogram vizsgálati fókuszainak.

A korai iskolaelhagyás témaköre számos eltérő tudományos diszciplína megközelítési módja alapján értelmezhető. A viselkedéstudomány, a deviancia szociológiája, az egészségkutatások eredményei, a társadalmi háttérre, a család vizsgálatára koncentráló társadalomkutatási megközelítések ugyanúgy szerepet játszanak a korai iskolaelhagyás koncepciójának alakításában, mint az intézményi (strukturális) tényezők vagy a makroszintű tényezők figyelembevétele.

A strukturális tényezőkre koncentráló elméletek szerint az intézményi és osztálytermi gyakorlat, a tanári attitűd és az oktatási stílus egyaránt befolyásolja a gyermekek és fiatalok motiváltságát és tanulási elkötelezettségét. A kedvező iskolai légkör, a tanulóközpontú szemlélet érvényre juttatása, a hátrányok tudatos kompenzálása és az iskolai bántalmazás mérséklése, a kedvező tanár-diák kapcsolat, a relevánsnak érzékelt tanítási módszerek és tanulási tervek mind olyan tényezők, amelyek hozzájárulhatnak az iskola tanulásmegtartó erejének növekedéséhez, az idő előtti elhagyás mérsékléséhez (Imre 2016:9). A Komplex Alapprogram a strukturális tényezők befolyásolásán keresztül fejti ki hatását, amennyiben az iskolai folyamatokat, az intézményes működést kívánja a korai iskolaelhagyás mérséklésének céljával alakítani.

Az egyéni tényezőket előtérbe helyező megfontolások a tanulók karakterének jellemzőit veszik számításba. A középfokú oktatást érintően például azt feltételezik, hogy a tanuló költség-haszon elemzés alapján dönt az intézmény elhagyása mellett. Ezen túlmenően az egyéni jellemzőkre vonatkozó vizsgálódások egy része a tanulók nemi hovatartozásában azonosított kockázatot a korai iskolaelhagyást érintően.

A tanuló társadalmi és családi környezete a korai iskolaelhagyás kialakulásában is szerepet játszik. A kedvezőtlen szocioökonómiai státusz, a szülők iskolázás iránti közömbössége, a kisebbségi társadalmi háttér kockázati tényezőket jelent a korai iskolaelhagyás tekintetében is (European Commission 2014:35). A társadalmi és családi környezet kapcsolatában megjegyezzük, hogy a korai iskolaelhagyás szupranacionális eredetű elemzése jellemzően mellőzi a kulturális tényezők figyelembevételét. Nemzeti szinten azonban célszerű a kulturális tényezőket is bevonni az elemzésbe, hiszen a pedagógiai gyakorlat a kulturális tényezők ismeretében adaptívabbá, hatékonyabbá tehető.

Annak érdekében, hogy az eltérő elméleti megközelítési módokból eredő sokféle adat és ismeret közös vonatkozási rendszerben legyen kezelhető, a MÉM a tanulási környezet fogalmát is alkalmazza elemzéseiben (EMMI, 2014, 41–42). A tanulási környezet fogalmi konstrukciója alapján a Komplex Alapprogram mint a korai iskolaelhagyást csökkentő eljárásrend egyidejűleg többféle kontextusban értelmezhető, így az eltérő diszciplínák – pszichológia, pedagógiai, szociológia – alapján végzett adatgyűjtések rendszerbe szervezhetők, és együtt kezelhetők (Falus és mások 2012, 266). A tanulási környezet fogalmi konstrukciójában rejlik további előny, hogy lehetővé teszi azoknak az intézményi szinten megragadható kapacitásbővítési folyamatoknak a bemutatását, melyeket a fejlesztési környezet idéz elő a pedagógusok tanulásában, szakmai tájékozottságának bővülésében.

Az intézményegységek kiválasztásának szempontrendszere

A MÉM-csoport az Oktatási Hivatal adatszolgáltatására alapozottan alakítja ki az intézményegységek kiválasztási szempontrendszerét az Eszterházy Károly Egyetem projektbeli illetékességi területén található általános iskolákra vonatkozóan. A szempontrendszer kiemelten kezeli az adatbázisban a korai iskolaelhagyás kockázatát reprezentáló mutatószámokat:

Lemorzsolódással veszélyeztetett tanuló – a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény [a továbbiakban: *Nkt.*] 4. § 37. pontja értelmében – az a tanuló, akinek az adott tanévben a tanulmányi átlageredménye közepes teljesítmény alatti, vagy a megelőző tanévi átlageredményéhez képest legalább 1,1 mértékű romlást mutat, és esetében komplex, rendszerszintű pedagógiai intézkedések alkalmazása válik szükségessé. (Oktatási Hivatal é.n.:1)

A kiválasztási szempontrendszer a korai jelzőrendszer adatain túlmenően figyelembe veszi az Oktatási Hivatal által „A nevelési-oktatási munkájuk terén nehézségekkel küzdő alap- és középfokú iskolák azonosítására szolgáló mutatórendszer” adatbázisát, amely az Országos Kompetenciamérés adatai alapján is képet ad az intézményi nehézségekről.

A mérés, értékelés, kutatás szemléleti keretei

A Komplex Alapprogramban megvalósuló monitorozási, értékelési tevékenységek kialakításakor egyidejűleg több megközelítési mód, értelmezési koncepció jut érvényre. A Komplex Alapprogram egyfelől alapul veszi az európai és nemzeti fejlesztéspolitikákban kimunkált fogalomrendszert, másfelől teret ad az oktatáskutatás szociológiai megközelítéseinek, valamint azoknak a rendszer- és intézményfejlesztési elméleteknek, melyek vizsgálhatóvá és nyomon követhetővé teszik a Komplex Alapprogram folyamatait, eredményeit (European Commission, 2013, 2014, 2015).

Az európai és nemzeti fejlesztéspolitikákban kimunkált koncepciókat követve a Komplex Alapprogram elvei a korai iskolaelhagyás vonatkozásában számottevő tényezőnek tekintik (1) az oktatási rendszer szerkezetét és működését (makroszint), (2) az intézményegységek (feladatellátási helyek) külső kapcsolatait (mezoszint), valamint (3) az egyes iskolákban uralkodó légkört, beleértve a tanárok és a diákok közötti viszonyrendszert (mikroszint) (Európai Bizottság, 2016).

A MÉM projektbeli szerepének megfelelően mindhárom szintre vonatkozóan vizsgálati eszközt alakít ki, így (1) értékeli a Komplex Alapprogram projektet a hazai oktatási rendszer evolúciója szempontjából, (2) visszajelzi az intézményegységek szakmai kapcsolatainak alakulását, és (3) regisztrálja az egyes intézményekben, a pedagógusok és tanulók csoportjaiban megfigyelhető változásokat. Mindeközben a vizsgálódások egyének (pedagógus, tanuló) szintjén is nyomon követik a Komplex Alapprogramhoz kapcsolható projektfolyamatokat. Az intézmények vizsgálata során az értékelések törekszenek a kedvező hatások bemutatására: az intézmények tanulómegtartó képességének fejlesztéséhez kívánnak hozzájárulni.

A mérés, értékelés szempontrendszere alapján kiterjedt adatgyűjtés végzünk a Komplex Alapprogramban részt vevő intézmények körében. A program megvalósítását és



értékelését szolgáló vizsgálatok kiterjednek az intézmény működésére, esetleges szervezeti változásaira, a pedagógusok szakmai munkájának változására (a tanárok szakmai tanulási folyamatára), a tanulók lehetőségeit érintő változásokra, valamint a szülői nézőpontok alakulására. Az elemzések főbb fókuszai tehát a következők:

1. A pedagógusok tanulási környezetének változása

- » A Komplex Alapprogram keretében generált pedagógusképzések megvalósulása.
- » A projekt sikeres megvalósítása érdekében a képzések tökéletesítése, adaptálhatósága, a pedagógusok feladatellátásának alakulása a Komplex Alapprogram beavatkozásai szerint.

2. A tanulók tanulási környezetének változása

- » A tanulócsoportokat, tanulókat érintően Komplex Alapprogram megvalósítása, fókuszba helyezve a tanulócsoportokban megvalósuló DFHT-ra alapozott státuszkezelési eljárásokat.
- » A Komplex Alapprogram a tanulók szociális és egyéb (pl. transzverzális) kompetenciáinak fejlesztése, az attitűd- és motivációs változások kialakítása révén kívánja megelőzni a korai iskolaelhagyást.

3. Az intézményegységek szervezeti működésének változása

- » A Komplex Alapprogram implementációja által generált szervezeti folyamatok azonosítása.
- » Az oktatás időszervezésének és tartalomközvetítő funkciójának változásai.
- » Az intézményegység környezeti kapcsolódásának a Komplex Alapprogram beavatkozása által generált változásai (szakmai, szervezeti, intézményközi, szülői, fenntartói stb. kapcsolatok alakulása).

A mérés, értékelés alapkontextusát a korai iskolaelhagyás megelőzésének célrendszere adja, azonban a vizsgálatok tematikus fókuszait a KAP keretében megvalósuló tevékenységek adják:

A DFHT-modell alkalmazásának vizsgálata

A Komplex Alapprogram egyik központi eleme a tanulók státuszkezelését lehetővé tevő pedagógiai metodika – Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) –, amely a fent említett három Komplex Alapprogram-specifikus vizsgálati fókusz mindegyikét érinti. A MÉM ebből eredően horizontális vizsgálati témának tekinti a DFHT kutatását. A MÉM vizsgálata a DFHT előzményeivel történő összevethetőség kritériumát szem előtt tartva feltárja a pedagógiai kultúraváltás azon feltételeit, melyek megalapozzák, hogy a tanulók megjeleníthessék a maguk egyediségét az egyenértékűségeen alapuló iskolai társas közegekben. A DFHT megvalósulása a programba vont intézményegységekben az egyik legfontosabb tapasztalati bázisát jelenti a KAP-program fejlesztésének, terjeszthetőségének.

Az alprogramok megvalósításának nyomon követése

Az egyes alprogramokhoz (Digitális alapú, Testmozgásalapú, Logikaalapú, Művészet-alapú, Életgyakorlat-alapú) kapcsolódó pedagógus-továbbképzések eredményességét, az alprogrami foglalkozások tapasztalatait, a tanárok tanulását támogató rendszer működését, valamint az alprogram által felkínált tartalmakat, produktumokat vizsgálja a MÉM a megvalósítás folyamatában.

Mérés, értékelés és monitorozás

A Komplex Alapprogram olyan, az iskola egészére ható, átfogó program, amely az intézmények pedagógiai gyakorlatát számos vonatkozásban érinti. A MÉM olyan mérőeszközöket fejleszt ki, melyek a Komplex Alapprogram beavatkozásait, beleértve az alprogramok által szervezett tevékenységeket is, a maguk definiálta eredményességi kritériumok alapján monitorozzák és értékelik. E folyamatban a MÉM adatokat gyűjt mindazon tevékenységekről, melyek a Komplex Alapprogram beavatkozásaihoz kapcsolódóan intézményi szinten megfigyelhetők (Károly-Homonnay, 2017). Az adatok alapján – különösen a bevezető szakaszban – lehetségessé válik a folyamatok többtényezős nyomon követése, és időben megtehetőek azok a korrekciók, amelyek a fejlesztés folyamatos tökéletesítéséhez szükségesek. A tevékenységek vizsgálati és monitorozási eszközeinek kialakítása, az eredményességi kritériumok megfogalmazása az alprogramokért felelős szereplőkkel együttműködésben valósul meg. A visszajelzések nemcsak a fejlesztők és a döntéshozók számára lesznek hozzáférhetők, hanem visszacsatolást jelentenek a programban részt vevő intézmények, pedagógusok számára is.

A MÉM monitorozási tevékenysége célcsoportnak tekinti a pedagógusokat, intézményegység-vezetőket, tanulókat és szülőket, ezzel biztosítva a program megvalósulásának sokoldalú elemezhetőségét.

A mérés, értékelés módszerei

A MÉM négy eltérő vizsgálati módszert alkalmazva alkot képet a KAP folyamatairól: kérdőíves, interjú, fókuszcsoportos és megfigyeléses adatfelvétel keretében.

A Komplex Alapprogram sikeres megvalósítása a vizsgálati és monitorozási módszerek tekintetében meglehetősen sokféle eszközt igényel. Elegendő arra utalni, hogy a tanulókra, pedagógusokra, intézményvezetőkre, mentorokra, képzőkre, szülőkre és magukra az intézményekre vonatkozóan egyaránt szükséges vizsgálatokat folytatni. A mérések jelentős részét – elsődlegesen a kérdőíves lekérdezéseket – kihasználva a technológia lehetőségeit főként elektronikus platformokon valósítjuk meg. (Az EKE Neptun-rendszerében elérhető Unipoll-rendszert használjuk.) Az elektronikus adatfelvételeken kívül önkitöltős tanulói és szülői kérdőívek, fókuszcsoportos beszélgetések (tanulói, tanári, szülői, szakértői), mélyinterjúk és az óramegfigyelés is a módszertani eszköztár része a vizsgálatok során.

A mérés, értékelés ütemezése

Az adatfelvételek időbeli ütemezése a program megvalósításához kapcsolódik. Az egyes képzésekre vonatkozó kérdőíves adatfelvételek közvetlenül a képzések megvalósulása



után történnek. Az intézményegységben a KAP-programot kísérő változásokat évkezdő, évközi és évvégi adatfelvételekkel követjük nyomon. Az adatfelvételek megszervezésekor igyekszünk az iskola időszervezését figyelembe venni.

A tervezett adatfelvételek célcsoportok, módszerek és időszakok szerinti bontásban

A zárójelben szereplő betűk jelentése:

O = Online; P = Papíralapú;

Ö = Önkitöltős; K = Kérdőbiztos jelenlétében; T = Tanár jelenlétében

A szögletes zárójelben (pl.: [1.2.3]) az adatfelvételre vonatkozó címsor száma található

Az adatfelvétel időszaka	Az adatfelvétel célcsoportja és módszere			
	Pedagógus	Vezető	Tanuló	Szülő
Képzési – a képzés lezárul-tát követő héten	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.1]	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.1]	-	-
Évkezdő (a bevezetés évé-nek 09.15.–10.15. közötti időszaka)	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.2]	Kérdőív [O/Ö] [1.4.4.1] Interjú [K] [1.4.4.2]	Kérdőív A [P/Ö/K/T] [1.4.5.1] Kérdőív B [P/Ö/K/T] [1.4.5.2]	Kérdőív [P/Ö] [1.4.6.1]
Évközi (a bevezetés évé-nek 11.15.–03.15. közötti időszaka)	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.3] Fókuszcsop. [K] [1.4.3.3.1] Megfigyelés [K] [6.6.2.5]	Interjú [K] [1.4.4.3]	Megfigyelés [K] [6.6.2.5]	Fókuszcsop. [K] [1.4.6.2]
Évvégi (a bevezetés évét követő, 04.15.–05.15. közötti időszak)	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.4]	Kérdőív [O/Ö] [1.4.3.4] Interjú [K] [1.4.4.4]	Kérdőív A [P/Ö/K/T] [1.4.5.4] Kérdőív B [P/Ö/K/T] [1.4.5.5]	Kérdőív [P/Ö] [1.4.6.3]

A pedagógusok képzésének és tanulástámogatásának vizsgálata

A Komplex Alapprogram beavatkozásai igen sokrétűek, ezért az azok megvalósulását nyomon követő vizsgálatok is összetettek. Az elemzések főbb fókuszai, vizsgálati dimenziói, figyelembe véve a különböző célcsoportokat, a következők:

A pedagógus-továbbképzések megvalósulásának vizsgálata

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Képzési; Kérdőív: Online; Önkitöltős]

Cél a képzések megvalósulásának monitorozása. A feladatot tágan értelmezzük, amennyiben nem csupán a megvalósulás mikéntjére vonatkozó tapasztalatok feltárását értjük alatta, hanem minden olyan tapasztalat összegyűjtését, amely lehetővé teszi a kidolgozott 7 továbbképzési program résztvevői tapasztalatok alapján történő továbbfejlesztését, valamint hozzájárul annak folyamatos minőségbiztosításához.

Az adatfelvétel témakörei: a tanárok elégedettsége a képzés szervezésével, tartalmával, a mentori támogatással, az informatikai eszközrendszerrel.

Megvalósítás: A továbbképzésekről való visszajelzéseket anonim önkitöltős online kérdőívek segítségével gyűjtjük, lehetőleg a továbbképzések lezárulását követő héten, így módon valamennyi képzésről frissen gyűjtött információk állnak rendelkezésre.

Pedagógus adatfelvétel – évkezdő kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évkezdő; Kérdőív: Online; Önkitöltős]

Cél a pedagógusok szakmagyakorlásának vizsgálata a program indulása előtti fázisban.

Vizsgált témakörök:

- Képzés, továbbképzés iránti igény
- Pedagógusok együttműködése
- Az iskola mint tanulószervezet
- Iskolai klíma
- Szakmai hálózati kapcsolatok
- Az iskola külső kapcsolatai
- A pedagógusok tanítással, tanulással kapcsolatos általános attitűdjei és gyakorlata
- A tanári munkával kapcsolatos attitűdök
- A tanári énhatékonyság
- Szülői bevonódásra vonatkozó tapasztalatok
- Információs és kommunikációs technológiák

Pedagógus adatfelvétel – évközi kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Kérdőív: Online; Önkitöltős]

Cél a KAP bevezetésének és megvalósulásának vizsgálata, a jellemző nehézségek azonosítása.



Témakörök:

- Az eddigi tapasztalatok a KAP-ra vonatkozóan
- A KAP eredményes megvalósítását befolyásoló tényezők
- Támogatási igény

Pedagógus adatfelvétel – évközi fókuszcsoport

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Fókuszcsoport: Kérdezőbiztos jelenlétében]

Cél a KAP bevezetésének és megvalósulásának vizsgálata, a jellemző nehézségek azonosítása.

Témakörök:

- Az eddigi tapasztalatok a KAP-ra vonatkozóan
- A DFHT metodikájának kipróbálására vonatkozó tapasztalatok
- A KAP eredményes megvalósítását befolyásoló tényezők
- Egyéni támogatási igény
- Intézményi szervezeti keretek és a KAP megvalósítása

Pedagógus adatfelvétel – évközi megfigyelés

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évközi; Megfigyelés: Kérdezőbiztos jelenlétében]

Cél a KAP tanórai alkalmazásának és megvalósítási lehetőségeinek vizsgálata.

Témakör:

- A DFHT modell érvényre jutása a tanárok és a tanulók gyakorlati tevékenységeiben
- Módszer: tanórai megfigyelés kérdezőbiztosok részvételével, majd beszélgetés a pedagógussal.

Pedagógus adatfelvétel – évszázó kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Pedagógus-Évszázó; Kérdőív: Online; Önkítöltős]

A mérőeszköz megegyezik a bementi méréskor alkalmazott online adatfelvételi és vizsgálati eszközzel.

Az intézmény vizsgálata és vezetői kérdőív implementációs szempontok alapján

Vezetői adatfelvétel – évközi kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évközi; Kérdőív: Online; Önkitöltős]

Cél: A KAP-program intézményi feltételrendszerének vizsgálata a megvalósítással összefüggésben.

Témafókuszok:

- Az intézményegység helyzete statisztikai mutatók alapján (infrastruktúra)
- Az intézményegység települési, társadalmi környezete
- Az intézményegység helye és szerepe a lokális oktatási rendszerben
- Az intézményegység működését érintő változások, külső és belső folyamatok

Lebonyolítás módja: (módszer, kb. mikor, hány stb.)

A vezetői adatfelvétel részeként sor kerül kvalitatív eszközök felhasználására is, mindekenélőtt egy évközi interjúra, majd az iskolák egy szűkebb körében (6-8 iskolában) a tanév folyamán a későbbiekben évközi interjúra is.

Vezetői adatfelvétel – évközi interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évközi; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében]

Vizsgáljuk a KAP-beavatkozás megvalósítási folyamatait, a feladatok intézményen belüli megosztását és az első tapasztalatokat.

Témafókuszok:

- A pedagógusok bevonódása a programba
- A pedagógusok egymástól tanulásának megvalósulása
- A program megvalósításának intézményi keretei, feltételei
- A program mint a pedagógiai kultúraváltást szolgáló eszközrendszer

Lebonyolítás: 7 kiválasztott intézményben megvalósuló adatfelvétel.

Vezetői adatfelvétel – évközi interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évközi; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében]

Vizsgáljuk a KAP-beavatkozás megvalósítási folyamatait, a feladatok intézményen belüli megosztását és az első tapasztalatokat.

Témafókuszok:

- A pedagógusok bevonódása a programba



- A pedagógusok egymástól tanulásának megvalósulása
- A program megvalósításának intézményi keretei, feltételei
- A program mint a pedagógiai kultúraváltást szolgáló eszközrendszer

Vezetői adatfelvétel – évváró interjú

[Adatfelvétel jellege: Vezető-Évváró; Interjú: Kérdezőbiztos jelenlétében]

Az évkezdő adatfelvétel [1.4.4.2] kibővített ismétlése, valamint az eredmények összegzése.

Kibővített témafókuszok:

- A KAP intézményegységben elért eredményei
- Az eredményességet meghatározó, befolyásoló tényezők
- A KAP illeszkedése az intézmény működésébe
- A KAP és az egyes alprogramok pedagógiai hatásai és azok értékelése
- A KAP szervezeti működésben érzékelt hatásai és azok értékelése

A tanév végén ismét felkeressük az intézményvezetőt évváró interjúval vagy egy, a bemutetthez hasonló kérdőívvel.

A tanulók tanulási környezetének változása

A KAP egyidejűleg többféle eszköz felkínálásával alakítja a tanulók tanulási környezetét. A pedagógiai módszertani fejlesztések mellett – amilyen például a DFHT – bővíti az oktatásban használatos tartalmak körét, csoportmunkára szocializáló eljárásokat javasol. A MÉM ennek megfelelően vizsgálja a tanulócsoportokat érintő státuszkezelési eljárásokat, kitekintést ad a tanulók szociális és egyéb (pl. transzverzális) kompetenciáit érintő hatásokra, valamint mindazokra az attitűd- és motivációs változásokra, melyek alakítása révén megelőzhető a korai iskolaelhagyás. Az alábbiakban röviden a tanulói adatfelvételeket mutatjuk be.

Tanulói adatfelvétel – évkezdő kérdőív (A)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évkezdő; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében]

A tanulók motivációjának, iskolai elkötelezettségének vizsgálata.

A vizsgálat során szorosan együttműködünk az osztályokat tanító tanárokkal, osztályfőnökkel.

Tanulói adatfelvétel – évkezdő kérdőív (B)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évkezdő; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében]

A DFHT megvalósításával összefüggésben a tanulók státuszkezelésének vizsgálata szociometria jellegű mérőeszközzel. A vizsgálat megkísérli feltárni a szervezett tanulási szituációkban és az ad hoc szituációkban kialakuló társas struktúrákat.

Témafókuszok: az adatfelvétel kiterjed a tanulócsoporthoz tartozó összetételére, kohéziójára, a kapcsolatok jellegére, erősségére.

A tanulócsoporthoz tartozó papíralapú szociometriai adatfelvétel valósul meg. Az adatfelvétel előfeltételeként minden tanulótól aktív szülői hozzájárulást szerzünk be. Az adatfelvétel megszervezéséhez és lebonyolításához a pedagógus (osztályfőnök) kérdezőbiztosi segítséget kap. Az adatrögzítést a MÉM tagjai végzik.

Tanulói adatfelvétel – évközi megfigyelés

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évközi; Megfigyelés: Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében]

Az adatfelvétel azonos a pedagógusokra vonatkozó 6.6.2.5 címsorszámú adatfelvétellel.

Tanulói adatfelvétel – évvégi kérdőív (A)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évvégi; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében]

Az évvégi adatfelvétel [1.4.5.1] standard ismételése.

Tanulói adatfelvétel – évvégi (B)

[Adatfelvétel jellege: Tanuló-Évvégi; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős, Kérdezőbiztos jelenlétében, Tanár jelenlétében]

Az évvégi adatfelvétel [1.4.5.2] standard ismételése.

Az intézményegységek és a szülők kapcsolata

A MÉM célja a Komplex Alapprogram implementációja által generált szervezeti folyamatok azonosítása, melynek keretében vizsgáljuk, hogy a program eredményezett-e változást az intézményegység környezeti kapcsolatainak terén.

Szülői adatfelvétel – évvégi kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Szülő-Évvégi; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős]

Cél a szülők tájékozottságának és a KAP irányában kialakult attitűdjeinek vizsgálata és visszajelzése az intézményegység-vezetők számára.



Szülői adatfelvétel – fókuszcsoportos interjú

[Adatfelvétel jellege: Szülő-Évközi; Fókuszcsoport; Kérdezőbiztos jelenlétében]

Cél a szülők tájékozottságának és a KAP irányában kialakult attitűdjeinek részletező, kvalitatív adatok alapján történő megismerése.

Szülői adatfelvétel – évközi kérdőív

[Adatfelvétel jellege: Szülő-Évközi; Kérdőív: Papíralapú, Önkitöltős.]

Az évközi adatfelvétel [1.4.6.3] standard ismételése.

A vizsgálati eredmények hasznosulása

A Komplex Alapprogram megvalósítása révén felhalmozni kívánt tudásbázis nem csupán a közvetlen fejlesztéspolitikai célok elérésének folyamatában hasznosul, hanem azon túlmenően, a hazai nevelési rendszerre vonatkozó ismereteket is gyarapítja a korai iskolaelhagyás vonatkozásában. A korai iskolaelhagyás komplex, makroszintű (rendszer szintű) értelmezése teszi lehetővé, hogy a Komplex Alapprogram partnerintézményi körének kiválasztásakor a korai iskolaelhagyás tekintetében eltérő kockázati besorolású intézmények legyenek bevonva, valamint hogy a Komplex Alapprogram keretében végzett tevékenységek többéves távlatban az országos mérések adatai alapján is értékelhetővé váljanak.

A Komplex Alapprogram intézményi, valamint osztálytermi és egyéni (mikroszintű) befollyásoló erejének vizsgálata összevethetővé teszi a pedagógiai kultúrának, a szervezeti jellemzőknek, az oktatás időszervezésének és a tanári interakcióknak a vizsgálatát eltérő szociokulturális összetételű intézményekben. A MÉM által kimunkálendő monitorozó rendszer fókuszál a kiemelt figyelmet igénylő tanulók és a romák tanulási feltételeinek Komplex Alapprogram-beli beavatkozásokon alapuló optimalizálására, igazodva az Európai Unió országértékelésének megállapításához, mely szerint Magyarországon léteznek olyan intézkedések, melyek „a roma népesség érdekeit szem előtt tartva támogatják a tanárképzést, a kisgyermekkorai nevelést, az iskolai teljesítményt, és veszik fel a küzdelmet a korai iskolaelhagyással” (Európai Bizottság, 2017:5).

A MÉM – a Tanács ajánlásaiban is fontos elemnek tekintett – átfogó iskolai megközelítést alkalmaz, tekintettel arra, hogy a program sikere a teljes iskolai közösség (iskolavezető, pedagógusok, tanulók és családjaik) együttműködésén, kollektív munkáján múlik. A kutató-elemző munka során ezért a pedagógiai kultúra és a tanári attitűdök változásának vizsgálatán túlmenően figyelmet fordítunk az iskola mint tanulóközösség vizsgálatára, a tanulói attitűdök, motivációk változásának feltárására is (Európai Unió Tanácsa, 2011; Imre, 2016).



1. sz. melléklet: A Komplex Alapprogram megvalósítását támogató szakmai kiadványok

Megalapozó tanulmányok:

Imre Anna, Révész László, Pajtókné Tari Ilona (szerk.) (2018): Megalapozó tanulmány a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

Révész László, Csányi Tamás (szerk.) (2018): Megalapozó tanulmány a testmozgásalapú iskolai programok fejlesztéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

Oláhné Téglási Ilona (szerk.) (2018): Megalapozó tanulmány a logikaalapú iskolai programok fejlesztéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

Mező Ferenc (szerk.) (2018): Megalapozó tanulmány a művészetalapú iskolai programok fejlesztéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

Magyar István, Czövek Andrea, Fazakas Ida (szerk.) (2018): Megalapozó tanulmány az életgyakorlat-alapú iskolai programok fejlesztéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

A Komplex Alapprogramot megalapozó koncepciók:

Révész László, K. Nagy Emese (szerk.) (2019): A Komplex Alapprogram Koncepciója 2.0 Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére. Líceum Kiadó, Eger.

Révész László, K. Nagy Emese (2019): Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanuló-csoportokban (DFHT) metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája, fókuszban a tanulók státuszkezelése. Líceum Kiadó, Eger.

Alprogrami koncepciók:

Csáki István, Révész László (szerk.) (2018): A Testmozgásalapú alprogram koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.

Magyar István, Czövek Andrea, Fazakas Ida (szerk.) (2018): Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.

Mező Ferenc (szerk.) (2018): A Művészetalapú alprogram koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.

Komló Csaba, Racsko Réka (szerk.) (2018): A Digitális alapú alprogram koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.

Oláhné Téglási Ilona (szerk.) (2018): A Logikaalapú alprogram koncepciója. Líceum Kiadó, Eger.



Alprogrami módszertani eszköztárak:

Balikó Tímea, Csányi Tamás, Geri Erna, Kata Roland, Kelner Orsolya, Kókai Dávid, Renczes Ákos, Vass Zoltán (2018): A Testmozgásalapú alprogram módszertani eszköztára. Líceum Kiadó, Eger.

Wiersumné Gyöngyösi Erika, Geda Gábor, Hollóné Bódi Katalin, Hoffmann Miklós, Szávin Márk, Sarlós Erzsébet, Oláhné Téglási Ilona, Troll Ede Mátyás, Sitkuné Görömbei Cecília, Kovács Zoltán, Dobróné Tóth Márta, Tóthné Szük Erzsébet, Eisner Tímea, Bagota Mónika, Pintér Klára, Róka Sándor (2018): A Logikaalapú alprogram módszertani eszköztára. Líceum Kiadó, Eger.

Antal Péter, Buhály Attila, Czirfusz Dóra, Cs. Bogyó Katalin, Habók Lilla, Göncziné Kapros Katalin, Komló Csaba, Kvaszingerné Prantner Csilla, Mátyás Tihamér, Óbis Hajnalka, Racsó Réka, Sitkuné Görömbei Cecília, Stóka Györgyné, Vegera József (2018): A Digitális alapú alprogram módszertani eszköztára. Líceum Kiadó, Eger.

Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Kusper Judit, Mező Ferenc, Taskó Tünde Anna, Tóth Tibor (2018): A Művészetalapú alprogram módszertani eszköztára. Líceum Kiadó, Eger.

Magyar István, Fürné Mosoni Anita, Vinczéné Sós Tünde, Czövek Andrea, Fazakas Ida, Kaló Anikó, Krivarics Éva, Mikó Attiláné (2018): Az Életgyakorlat-alapú alprogram módszertani eszköztára. Líceum Kiadó, Eger.

Alsós tanítói kézikönyvek:

Kalló Zsolt, Lénártné Földes Katalin (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv az ének-zene tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Tóthné Huszár Katalin (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv az erkölcsstan tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Homoki Erika (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a környezetismeret tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Toma Kornélia, Csizmarikné Tóth Titanilla (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a magyar irodalom tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Toma Kornélia, Sulyokné Stark Krisztina (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a magyar nyelv tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Wiersumné Gyöngyösi Erika, Ládiné Szabó Tünde Julianna (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a matematika tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Víg Noémi, Varga Katalin (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a technika, életvitel és gyakorlat tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Tordai Vince, Vinczéné Sós Tünde (szerk.) (2018): Alsós tanítói kézikönyv a testnevelés tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.



Sulyokné Stark Krisztina (szerk.) [2018]: Alsós tanítói kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Felső tanítói kézikönyvek:

Susánné Zsikai Ildikó, Rawlinson Krisztina (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv az angol nyelv tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Varga Pál (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a biológia tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Dudás Anna (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv az ének-zene tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Pusztai Eszter (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv az etika tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Misz József (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a fizika tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Sándorné Halász Erzsébet, Sütő László, Homoki Erika (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a földrajz tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Pap Zoltán (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv az informatika tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Horváthné Tajti Ágnes, Farkas-Lévai Rita (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a kémia tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Sipos Zsoltné (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a magyar irodalom tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Mogyorósiné Herczeg Éva (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a magyar nyelv tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Tóthné Szűk Erzsébet (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a matematika tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Villangó Pálné, Papp-Boros Tímea (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a német nyelv tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Szeredi Györgyi (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a technika és életvitel tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Farkas-Lévai Rita, Tarjányiné Szűcs Zita (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a természetismeret tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Vajda Tiborné, Boruzs Norbert (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a testnevelés tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Várkonyi Péter (szerk.) [2018]: Felső tanári kézikönyv a történelem tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.



Igric Eszter, Nyerges Adrienn (szerk.) (2018): Felső tanári kézikönyv a vizuális kultúra tantárgy tanításához. Líceum Kiadó, Eger.

Komplex óra kiadvány

Révész László (2019): A komplex órák módszertana. Líceum Kiadó, Eger.

Tankocka kézikönyv:

Ládiné Szabó Tünde Julianna, Vizes Marianna (szerk.) (2018): Tankockák a Komplex Alapprogramban. Líceum Kiadó, Eger.

Útmutató az intézményi bevezetéshez:

Révész László, K. Nagy Emese, Jobbágy Zsuzsa, Hollóné Bódi Katalin, Kaló Anikó, Nagy Márta, Vinczné Sós Tünde (2019): Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez. Líceum Kiadó, Eger.

Szakmai Támogatórendszer kiadvány

Jobbágy Zsuzsa, Révész László, Czók Brigitta, Mizera Tamás (2019): A Komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere – koncepció. Líceum Kiadó, Eger.

KAPOCS – Iskolahálózat

Czók Brigitta, Jobbágy Zsuzsa, Révész László, Varga Szabolcs (2019): Komplex Alapprogram iskolahálózata – koncepció. Líceum Kiadó, Eger.



Szakirodalom

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. 533–548.
- Baloche, L. (2005): Developing cooperative contexts for creativity. In: Shepherd, D. (szerk.): *Creative Engagements: Thinking with children*. Inter-Disciplinary Press, Oxford, UK. 53–60.
- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 19–26.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Brunello, G., Fort, M., Weber, G. (2009): *The Economic Journal*, 119. 536, Conference Papers, 516–539.
- Burns, T., Köster, F. (2016): *Governing education in a complex world*. Paris: OECD (Educational research and innovation, 2076–9660).
- Burns, T., Köster, F., Fuster, M. (2016): *Education governance in action. Lessons from case studies*. Tracey Burns, Florian Köster and Marc Fuster. Paris: OECD (Educational research and innovation, 2076–9660).
- Canea, F. (2013): Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems. In: *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf
- Csányi Tamás, Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Dancsó Tünde, Györgyi Zoltán, Híves Tamás, Imre Anna, Imre Nóra, K. Nagy Emese, Mártonfi György, Mayer József, Révész László (2018): *Megalapozó tanulmány a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzéséhez*. Líceum Kiadó, Eger.
- Education at a Glance 2017. OECD.
- EMMI (2014): *Köznevelés-fejlesztési stratégia*. EMMI. Online: <http://www.kormany.hu/download/6/fe/20000/K%C3%B6znevel%C3%A9s-fejleszt%C3%A9s.pdf>, Elérve: 2016. 02. 21.
- Megvalósíthatósági tanulmány a köznevelés módszertani megújítása a korai iskolaelhagyás csökkentése céljából – komplex alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.



- Európa 2020 stratégia (2010): Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Belgium. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf
- Európai Bizottság (2011): Az iskolai korai iskolaelhagyás felszámolása: Az Európa 2020 stratégia sikerének előmozdítása. Brüsszel. Elérhető: [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2011\)0018/_com_com\(2011\)0018_hu.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2011)0018/_com_com(2011)0018_hu.pdf)
- Európai Bizottság (2016): Iskolai lemorzsolódás – Oktatás és képzés – European Commission (COMM/EAC/C4). Online: http://ec.europa.eu/education/policy/school/early-school-leavers_hu, Elérve: 2017. 06. 17.
- Európai Bizottság (2017): A Tanács ajánlása Magyarország 2017. évi nemzeti reformprogramjáról, amelyben véleményezi Magyarország 2017. évi konvergenciaprogramját. Európai Bizottság, revised COM (2017) 516 final.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. (2011/C 191/01). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja.
- Európai Unió Tanácsa (2011): A Tanács ajánlása (2011. június 28.) a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról. (2011/C 191/01). In Az Európai Unió Hivatalos Lapja.
- European Commission (2013): Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Elérve: 2017. 06. 17.
- European Commission (2014): Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe. Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015): A whole school approach to tackling early school leaving. Schools policy. Policy messages: Directorate-General for Education and Culture (Education & Training 2020), Elérve: 2017. 06. 17.
- Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia, Sallai Éva (szerk.) (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.
- Falus Katalin, Vajnai Viktória (2012): Kulcskompetenciák komplex fejlesztése. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Fazekas Ágnes (2012): Közoktatás-fejlesztési implementációs folyamatok. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.fmik.elte.hu/a-szervezeti-egyseg-bemutatasa/a-kozoktat-as-fejleszt-es-beavatkoz-asok-hatasmechanizmusai/produktumok/>)
- Fazekas, Ágnes (2016): A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől. Online: <http://www.impala.elte.hu/produktumok/>, Elérve: 2017. 05. 10.
- Fehérvári Anikó, Tomasz Gábor (szerk.) (2015): Kudarok és megoldások Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés. Oktatáskutató és Fejlesztő intézet, Budapest.



- Fullan, M. (2003): The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; Toronto: Ontario Principal's Council.
- Fullan, M. (2003): Change forces with a vengeance. Routledge – Falmer, London – New York.
- Gardner, H. (2006): Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. New York: Basic Books. New York.
- Halász Gábor (2009): A kompetencia. <https://www.ofi.hu/tudastar/kompetencia/eloszo>
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. British Journal of Educational Studies 47 (2). 122–144.
- Hunya Márta (2005): Virtuális tanulási környezet. Iskolakultúra, 10. 53–69.
- Imre Anna, Révész László, Pajtkóné Tari Ilona (2018): A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Líceum Kiadó, Eger.
- Imre, Anna (2016): Átfogó iskolai megközelítés a korai iskolaelhagyás megelőzésére. Szakpolitikai üzenetek. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai A., Kasik L. (szerk.): A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- K. Nagy Emese (2015): KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese, Révész László (2019): Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportokban (DFHT) metódus, mint a Komplex Alapprogram tanítási-tanulási stratégiája. Líceum Kiadó, Eger.
- K. Nagy Emese, Révész László (2018b): A tanulás eredményei. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger, 39–40.
- K. Nagy Emese, Révész László (2018): A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger, 36–37.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, Kovácsné Duró Andrea, Illésné Kovács Mária, Dobróné Tóth Márta, Óbis Hajnalka, Sarka Lajos, Huszár Zsuzsanna, Fűzné Kószó Mária, Musza Katalin (2018): Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT). Tanítási-tanulási stratégia. Líceum Kiadó, Eger.
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban In: Golnhofer E. – Kotchy B.: Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmányok Falus Iván tiszteletére. Líceum Kiadó, Eger.
- Károly Krisztina, Homonnay Zoltán (szerk.) (2017): Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái, 5.), ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. Elérve: 2017. 08. 24.



- Krémer Balázs, Bói Krisztina, Kurucz Erika, Mód Péter, Nagy Zita Éva, Ottucsák Melinda, Pál Zsolt (2011): Társadalompolitikai beavatkozások hatásvizsgálatainak elméleti lehetőségei és gyakorlati módszerei. TÁMOP 5.4.1.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J. G. (2007): Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational designs. *Teaching and Teacher Education*, 23. 6. 985–997.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Iskolakultúra*, 9. sz. 87–102.
- Koronczi Józsefné (2013): Differenciálás összevont osztályokban. In: Podráczky Judit (szerk.): *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 41–52.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2006): *MAG-tár. Ötletek tanítóknak a fejlesztő értékeléshez és az adaptív tanulásszervezéshez*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Lippai Edit, Réti Mónika (2011): Infrastruktúra és fenntarthatóság. *Új Pedagógiai Szemle*, 61, (1–5), 268–282.
- Liskó Ilona, Fehérvári Anikó (2008): Hatásvizsgálat a HEFOP által támogatott integrációs program keretében szervezett pedagógus-továbbképzésekről, *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, 156 p. (Kutatás Közben 281.) <http://ofi.hu/kiadvanyaink/kiadvanyaink-konyvesbolt-konyvesbolt/kutatas-kozben>
- Lyche, Cecilia S. (2010): Taking on the Completion Challenge. A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving (OECD Education Working Papers, 53).
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N. (2011): Reaching for the Unreachable. Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55 (3), 225–253pp. DOI: 10.1080/00313831.2011.576876.
- M. Nádas Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége*, Budapest.
- McLaughlin, M. W., Berman, P. (1975): Macro and Micro Implementation. online: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2008/P5431.pdf>, Elérve: 2018. 06. 02.
- Mayer József (szerk.) (2016): *Korai Iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Oktatókutató és fejlesztő Intézet, Budapest. Elérhető: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/korai_iskolaelhagyok_online.pdf
- Mészáros György, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2015): *Az adaptív iskola. Elemző tanulmány*. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/05/6.6.2-MGY-GK-KO-RN_adaptiv_iskola_elemzo_tan.pdf
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben – konstruktivitás és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Mogyoród. 68–84.



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0

National Dropout Prevention Center/Network (2017): Model Programs Database. Clemson University. Online: <http://dropoutprevention.org/mpdb/web/search>, Elérve: 2017. 10. 03.

Nemzeti Fejlesztés 2030. – Országos Fejlesztési és Területfejlesztési Konceptióról. OGY határozat (2013)

Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia (2011): KIM Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest.

OECD (2017a): Debate the Issues. Complexity and Policy making: OECD Publishing.

OECD (2017b.): Teachers' Well-Being and Quality Teaching. OECD/TALIS (JT03416779).

Oktatási Hivatal (2016): Tájékoztató a lemorzsolódás megelőzését szolgáló beavatkozásokról és a korai jelzőrendszerhez kapcsolódó korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer tervezett tevékenységeiről.

Péter-Szarka Tímea (2014): Kreatív klíma – A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei, Géniusz Műhely, Budapest.

Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Rapos Nóra, Lénárd Sándor (2009): Fejlesztő értékelés. Gondolat Kiadó, Budapest.

Rapos Nóra (2009): A tanulást támogató értékelés a pedagógusképzésben. Pedagógusképzés, 2-3. sz. 221–238.

Rapos Nóra (2019): A tanulói értékelés és eszközei a Komplex Alapprogramot alkalmazó iskolákban. In: Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit, Rapos Nóra, Török Balázs, Mrázik Julianna (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger. 73–80.

Rayman Julianna, Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió. http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1324

Rey Bernard (1996): Les compétences transversales en question. Collection Pedagogies. Paris ESF éditeur.

Réthy Endréné (1998): Oktatásméleti irányzatok. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 21–22.; 221–270.

Révész László (2018): A Komplex Alapprogram alprogramjai. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger. 43–60.

Révész László, K. Nagy Emese (2018a): A Komplex Alapprogram bemutatása. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger. 11–20.

Révész László, K. Nagy Emese (2018b): A Komplex Alapprogram szereplői. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger.



- Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit, Rapos Nóra, Török Balázs, Mrázik Julianna (2018a): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger.
- Rumberger R., Lim S. (2008): Why students drop out of school: A review of 25 years of research. California Dropout Research Project
- QALL – Végzettséget mindenkinek! Tempus Közalapítvány, 2013.
- Sági Matild, Széll, Krisztián (2015): Hatásvizsgálatok alapszintű kézikönyve. Módszertani segédkönyv oktatásfejlesztők számára. OFI, Budapest.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. Pedagógusképzés, 1. 37–56.
- Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László (2018): A Komplex Alapprogram célrendszere. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger, 21–23.
- Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László (2018): A Komplex Alapprogram alapelvei. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger, 23–33.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. Taní-tani Online, 5. 2015. 05. 04. <http://www.tani-tani.info/tanodaplatform>
- Thapa, A., Cohen, J. (2013): A Review of School Climate Research. <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>
- Vallejo, C., Dooly, M., (2013): Early School Leavers and Social Disadvantage in Spain. From books to bricks and vice-versa. European Journal of Education, 48 (3), 390–404. DOI: 10.1111/ejed.12037.
- Vámos Ágnes (2016): Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2017/05/Vamos_Agnes_Tanulo_pedagogusok_READER.pdf
- Wallace, C. S., Priestley, M. (2011): Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. Journal of Curriculum Studies, 43. 3. 357–381.
- Varga Attila (szerk.) (2015): Gyakorlat – reflexió – innováció. Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. OFI, Budapest.
- Wenger, E. (2006): Communities of practice: a brief introduction. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>



A Komplex Alapprogram Konceptiója 2.0

- I Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit, Rapos Nóra, Török Balázs, Mrázik Julianna (2018a): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger.
- II K. Nagy Emese, Révész László (2018): A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván (szerk.) (2018): A Komplex Alapprogram Konceptiója. Líceum Kiadó, Eger.
- III Alprogrami koncepciók (TA, MA, LA, ÉA, DA), Tanítói- tanári kézikönyvek tantárgyanként (9 alsós, 17 felsős)
- IV Szűcsné Hütter Eszter, Kaló Anikó, Márkus Róbert, Szél Éva (2018): Értékelés a Komplex Alapprogramban. Líceum Kiadó, Eger.
- V Révész László, Légrádiné Kőházi Timea, K. Nagy Emese, Szűcsné Hütter Eszter, Csontosné Bodnár Gyöngyi, Szabó Zsuzsanna, Lipkovics Péter, Mizera Tamás, Daróczy Gabriella, Kovács Enikő, Székelyné Magyary Nóra, Ládiné Szabó Tünde, Sándor József (2018): Útmutató a Komplex Alapprogram intézményi bevezetéséhez. Líceum Kiadó, Eger.
- VI Czók Brigitta, Jobbágy Zsuzsa, Mizera Tamás, Révész László (2019): A Komplex Alapprogram Szakmai Támogatórendszere. Líceum Kiadó, Eger.





Tanulni élmény!

