



Szociológia Doktori Iskola

Becze Orsolya

“Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában

Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológiai és Társadalompolitikai Intézet

Témavezető:

Dr. Letenyei László
egyetemi docens

© Becze Orsolya

**Budapesti Corvinus Egyetem
Szociológia Doktori Iskola**

“Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában

Ph.D. értekezés

Becze Orsolya

Budapest, 2010

Tartalomjegyzék

Táblázatok jegyzéke	6
Ábrák jegyzéke.....	7
1. Bevezető.....	8
1. Bevezető	8
1.1. A kutatás háttere: A hazai oktatási rendszer innovációs politikája a posztszocialista átmenet folyamatában.....	8
1.2. Miért indokolt a „Lépésről lépésre” pedagógiai kezdeményezés innovációs szemléletű vizsgálata?	10
1.3. A probléma felvetése.....	11
1.4. Alkalmazott módszerek.....	14
2. Elméleti keretek.....	15
2.1. Az innováció shumpeteri koncepciója	15
2.2. Innováció és diffúzióelméletek Schumpeter után	19
2.2.1. Az innováció gazdasági alapú megközelítése	19
2.2.2. Az innováció személyiségközpontú megközelítése	21
2.2.3. Az innováció kapcsolathálózati megközelítése.....	23
2.3. Az innováció terjedésének elméleti alapjai.....	26
2.4. A hálózatelemzés mint az innováció-diffúzió vizsgálat új iránya.....	32
2.4.1. Az intézményi hálózatok legfontosabb strukturális jellemzői	32
2.4.2. A kapcsolatháló legfontosabb pozicionális jellemzői	38
2.4.3. Az innovációk terjedését segítő hálózati jellemzők	40
2.5. Innováció a hazai oktatásban.....	42
3. Hipotézisek.....	52
3.1. A Lépésről lépésre program mint pedagógiai innováció hipotézis.....	52
3.1.1. A Lépésről lépésre program, mint pedagógiai innováció hipotézis.....	53
3.2. Az innováció diffúziójának hipotézise.....	53
3.2.1. A diffúzió hipotézise	54
3.2.2. A program terjedési dinamikájának hipotézise	54
3.2.3. A terjedési folyamat modellezhetőségének hipotézise.....	54
3.3. A kapcsolathálózati paradigmák innováció terjedését befolyásoló hipotézis	54
3.3.1. A gyenge kötések diffúziós ereje hipotézis.....	55
3.3.2. Az erős kötések diffúziós ereje hipotézis	55
3.3.3. Diffúziós burok hipotézis	56
3.3.4. A véleményvezetők diffúziós ereje hipotézis.....	56
3.4. Az innováció intézményesülésének hipotézise	57
3.4.1. A program a tanulók iskolai teljesítményét javító hatása hipotézis.....	57
3.4.2. A program szakmai tudatosságot fokozó hatása hipotézis.....	57

3.4.3. A program személyiségformáló hatása hipotézis (1)	58
3.4.4. A program személyiségformáló hatása hipotézis (2)	58
3.4.5. A program intézmény-átalakító hatása hipotézis	58
4. A kutatás módszertana	59
4.1. Az elemzés szintje és adatforrása	59
4.2. Az alkalmazott módszerek	61
4.3. A vizsgált célcsoport	65
4.4. A minta	67
5. A kutatás eredményei	74
5.1. Innovációs kezdeményezés: Lépésről lépésre reformpedagógiai program	74
5.1.1. Az innovációs kezdeményezés finanszírozási háttere	74
5.1.2. A Lépésről lépésre program és a hagyományos oktatás különbségei	83
5.1.3. Az innováció légköre	114
5.2. A Lépésről lépésre program terjedésének modellezése	116
5.3. Az intézményi kapcsolatok szerepe a Lépésről lépésre program terjedésében	129
5.3.1. A sikeres innovációt segítő hálózati jellemzők	130
5.3.2. A gyenge kötések diffúziós ereje	139
5.3.3. Az erős kötések diffúziós ereje hipotézis	144
5.3.4. Diffúziós burok hipotézis	150
5.3.5. A véleményvezetők diffúziós ereje hipotézis	165
5.3.6. Összegzés	171
5.4. A Lépésről lépésre program innovációs hatásai	175
5.4.1. A program a tanulók iskolai teljesítményeire, és a pedagógusok szakmaiságára gyakorolt hatása	175
5.4.2. A program a tanulók és pedagógusok személyiségének alakulására gyakorolt hatása	183
5.4.3. A program intézmény-átalakító hatása hipotézis	191
7. Felhasznált irodalom	211
8. Függelék	222
8.1. Intézményvezetői kérdőív	222
8.2. Intézményi adatlap	230
8.3. Pedagógus kérdőív	232
8.4. Gyermek személyiség teszt – JEPQ	244
9. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk	246

Táblázatok jegyzéke

1. táblázat. A mintát alkotó intézmények száma az egyes rétegzési jellemzők szerint.....	69
2. táblázat. A mintát alkotó célpopuláció száma a fő rétegző ismérvek szerint.....	70
3. táblázat. A megkérdezett egyének száma a fő rétegző ismérvek szerint.....	71
4. táblázat. A network kutatások alapjául szolgáló adathalmazok optimumának koordinátái.	73
5. táblázat. Az innovatív értékelési eljárások és a módszertani megújulás kapcsolata	97
6. táblázat. A roma tanulók aránya a vizsgált intézményekben az összes tanuló százalékában	110
7. táblázat. Az intézmények Lépésről lépésre hálózati kapcsolatainak tartalma.....	132
8. táblázat. A teljes háló sűrűsége	145
9. táblázat. A két legnagyobb sűrűségű csoportosulás ego-hálójának sűrűség mutatói.....	147
10. táblázat. Az innováció időbeli és térbeli elfogadottságát befolyásoló strukturális indikátorok összetétele	159
11. táblázat. A strukturális ekvivalencia megközelítésmódra épülő adatredukciós elemzés eredmény táblája	161
12. táblázat. A teljes háló centralizációja a különböző mutatók alapján.....	166
13. táblázat. A huszonöt legtöbb kapcsolattal rendelkező intézmény centralitás jellemzői ..	167
14. táblázat. Az óvodák és iskolák átlagos centralitásmutatói	170
15. táblázat. A vizsgált személyiségjegyek előfordulási gyakorisága a kísérleti és a kontrollcsoportoknál.....	185
16. táblázat. Fiú mintaátlag és szórás eredményei	186
17. táblázat. Lány mintaátlag és szórás eredményei	186

Ábrák jegyzéke

1. ábra. A programot ismerő (N=269) és a programot alkalmazó (N=170) intézmények regionális megoszlása, 2009.....	65
2. ábra. A Lépésről lépésre program adaptációjához felhasznált támogatási források a programot finanszírozó szervezetek/intézmények megoszlása szerint	76
3. ábra. Az innovációs sikerarány és támogatási ráfordítások megoszlása közötti kapcsolat..	81
4. ábra. Az innovációs sikerarány és támogatási ráfordítások közötti kapcsolat a támogatási alternatívák függvényében	82
5. ábra. A szülő-pedagógus együttműködés formái intézménytípus szerinti megoszlásban ...	90
6. ábra. A tanórán alkalmazott tanulásszervezési módok intézménytípus szerinti megoszlása	92
7. ábra. Az alkalmazott értékelési eljárások intézménytípus szerinti megoszlása	98
8. ábra. A pedagógusok tanórán kívüli szakmai aktivitása	106
9. ábra. A Lépésről lépésre program elterjedésének üteme.....	120
10. ábra. A Lépésről lépésre program országos elterjedése	122
11. ábra. A Lépésről lépésre program regionális elterjedése: Észak-Alföld.....	123
12. ábra. Hogyan értesült az Önök intézménye először a Lépésről lépésre programról?	126
13. ábra. Kiemelt kapcsolati tartalmak a szakmai együttműködésen belül.....	133
14. ábra. A kapcsolatok erősségét leíró változók.....	136
15. ábra. Az intézményi háló kapcsolatainak eloszlása erősség szerint.....	137
16. ábra. A kapcsolatok erőssége az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálóján belül .	139
17. ábra. A Lépésről lépésre módszer átvétele az észak-alföldi régióban.....	140
18. ábra. Az ego-háló sűrűségi mutatói alapján a háló legnépesebb alcsoportja	148
19. ábra. Az innováció terjedésének ideje a kapcsolati sűrűség függvényében.....	149
20. ábra. Klaszter partíciós diagram: a nyolc blokk elemei három bontás után.....	153
21. ábra. Együttműködési blokkok és áthidaló pontok az intézmények kapcsolathálóján belül	154
22. ábra. A terjedés ideje az egyes blokkokon belül	161
23. ábra. Diffúziós burok-típusú hálózat.....	164
24. ábra. A három centrális szereplő diffúziós folyamatba való bekapcsolódása az idő függvényében	171
25. ábra. Átfogó teljesítmény a kísérlet kezdetén és végén	178
26. ábra. Átfogó teljesítmény olvasásból, írásból és matematikából	179
27. ábra. Átfogó teljesítmény az első és második Lépésről lépésre osztályokban a normál tanterv szerint	180
28. ábra. A vizsgált intézmények vezetési struktúrája	195
29. ábra. A vizsgált intézmények belső kommunikációjának jellegzetességei	197

1. Bevezető

1.1. A kutatás háttere: A hazai oktatási rendszer innovációs politikája a posztszocialista átmenet folyamatában

Lassan harminc éve zajlik a magyar oktatási rendszer modernizációja. Báthory Zoltán elnevezésével élve ez a „maratoni reform” tulajdonképpen már a hetvenes években elkezdődött, melyet három nagy reformeszmé – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – állított pályára (Báthory [2001]). Hivatalos iránya a Gázsó Ferenc nevével fémjelzett 1985-ös oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban öltött testet.

Az alternativitást és autonómiát középpontba állító gondolkodás gyakorlatba való átültetése olyan viszonyrendszert feltételezett, amely lehetővé tette, hogy az oktatás szereplői rugalmasan alkalmazkodjanak az elképesztő gyorsasággal változó körülményekhez. E gondolkodás kiváló terepei voltak kezdetben az iskolabázisokon nyugvó empirikus kutatóműhelyek, illetve később már intézményesen elfogadott formái, az alternatív iskolák. Ezzel egy olyan pedagógiai pluralizmus vette kezdetét, amely az „alulról” jövő kezdeményezéseket állította előtérbe, a „csinálva tanulás” mintáját kényszerítve az oktatás összes szereplőjére: pedagógusokra, iskolaigazgatókra, önkormányzati emberekre és oktatáspolitikusokra, egyszóval mindazokra, akik érzékenyek voltak az innováció iránt és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeztek.

Ezt a paradigmaváltást, a befogadásra törekvő oktatásról az alkotó oktatásra való áttérést kísérte az állami innovációs oktatáspolitiká, amely folyamatosan próbálta megújítani az oktatási-nevelési technikákat, és igyekezett azokat az intézmények rendelkezésére bocsátani. De mivel azonnali kész megoldások nem voltak kéznél, az oktatás innovációs eszközrendszerének a létrehozása és működtetése a reformerek számára a kísérletezés és a versengés időszakát jelentette. Az oktatásfejlesztők rákényszerültek arra, hogy kísérletezzenek. Az új tartalmak és módszerek megjelenését azonban csak ritkán követte hosszú távon is fenntartható, széles körű társadalmi és politikai konszenzus. Innovációs szempontból sok esetben hatékonyabbnak mutatkozott a máshol már kipróbált és bevált megoldások adaptációja (pl. reformpedagógiai hagyomány). Ezek hatására a régi oktatási intézményrendszer fokozatosan átértelmeződött, újjászerveződött, és rövidtávon alkalmazkodott a nemzetközi irányvonalakhoz, ezzel mintegy innovatív jellegű intézményi

formákat hozva létre. A bizonyítottan eredményes alternatívák felkutatása és kiaknázása azonban nem zárta ki a további kísérletezés lehetőségét. Ennek fényében egyesek az iskola mint intézményrendszer radikális újjászervezésében, mások pedig a máshol már jól bevált intézményi megoldások meghonosításában gondolkodtak (Horn [1995]). A szakértők vélekedése szerint haszontalan összehasonlítani a kétfajta kezdeményezést (Halász [1999], Báthory [2001]): a közoktatás átalakulási folyamatában mindkét innovációs politika ugyanabba az irányba hat, összekapcsolásuk pedig hasznos eszközökkel szolgál az oktatási rendszerek expanziójának megértéséhez.

A vázolt törekvések mellett, a tudásalapú társadalom fokozódó elvárásaival összhangban, az elmúlt években az oktatási fejlesztési innovációs stratégiák jelentős része az iskolai kudarc által leginkább fenyegetett, leszakadó tanulók felzárkóztatására irányult. E kérdéskör nemcsak az oktatáspolitikában kapott kiemelt hangsúlyt, hanem az ezek megvalósítását célzó közösségi programokban is. Ezek az innovációs megoldások azt ígérték, hogy képesek lesznek a beilleszkedési problémákkal küzdő, tanulás iránti érdeklődésüket elvesztő, az iskolákkal szembeforduló tanulók attitűdjeinek a megváltoztatására, a tanulás iránti viszonyuk átalakítására, valamint számukra motiváló iskolai környezet megteremtésére (Halász [2003]). Hagyományos intézményi keretek között a tanulási sikerek kialakításának és a kudarcok csökkentésének egyik eszköze lehet az innovatív reformpedagógiai módszerek és tanulásszervezési módok alkalmazása.

Jelen kutatás célja, hogy a vázolt törekvésekkel a háttérben megvizsgáljon egy olyan, a hazai oktatási rendszerben a kilencvenes évek közepén érvényre juttatott innovációs reformpedagógiai kezdeményezést – a Lépésről lépésre (Step by Step) programot – amely fenntartható módon hivatott biztosítani a hátrányos helyzetből induló, kudarcokat elszenvedett tanulók iskolai felzárkóztatását. További cél, hogy ehhez kapcsolódóan behatóan elemezze egyfelől az „innovációs” folyamat terjedését, másfelől annak pedagógiai és tágabb értelemben vett társadalmi hatásait: milyen intézményi változásokat generált, hogyan befolyásolta az oktatás minőségét, és ezáltal a tanulók felzárkózási esélyeit.

1.2. Miért indokolt a „Lépésről lépésre” pedagógiai kezdeményezés innovációs szemléletű vizsgálata?

Az eddigi magyarországi oktatásszociológiai szakirodalmat áttekintve az tapasztalható, hogy kevés olyan vizsgálati anyaggal, elemzéssel rendelkezünk, amely kellő alapossággal, tudományos igényvel foglalkozna az ún. kívülről szervezett, szponzorált és irányított pedagógiai innovációk különféle válfajaival. Ennek legfőbb oka, hogy az oktatási rendszer működtetésében egyik oldalon a reformparadigma, másik oldalon – mintegy az előző ellensúlyozásaképpen – az intézményi szakmai autonómia bázisára épülő, alternatív pedagógia jegyei dominálnak. A különböző oktatásfejlesztési elképzelések beágyazódnak az állampedagógiai újítások rendszerébe, amelyek rendszerint kötelező érvényűvé válnak (kötelező új tanterv, módszertani eljárás stb. formájában), az alternatív kezdeményezések viszont többnyire egy-egy pedagógus közösség, munkacsoport, szülői kör belső ügye marad. Így csak ritkán merül fel annak kérdése, hogy a fölülről, illetve alulról jövő „reformkésztetések” mellett a pedagógiai innovációk milyen más típusaival találkozhatunk.

Tudomásom szerint a nemzetközi gyakorlattal ellentétben az innováció diffúziójának releváns hazai szakirodalma, a társadalmi diffúziós megközelítések között, hasonlóképpen alig ad számot az oktatás területéről származó kutatásokról.

A kapcsolatháló-elemzés alkalmazásának lehetőségei a hazai pedagógiai innováció-kutatásokban ugyanúgy ismeretlenek, jóllehet ez az elemzési technika ezen a területen is nagyon jól használható, hiszen a pedagógiai innovációk központi/regionális/helyi szintű implementációja egyfajta hálózatépítés mentén megy végbe. Egy ilyen elemzés segítségével olyan, korábban csak az informális és a pletyka szintjén észlelt, de minden résztvevő szerint rendkívül fontos információk válnak mérhetővé, mint például egy intézményvezető befolyása, centrális vagy közvetítő szerepe, egy intézmény presztízse stb. (Letenyei [2000]).

Vizsgálatommal tehát – a pragmatikus, reformpedagógiai szempontokon túlmenően – az innovációs és diffúziós kutatások tárházát kívánom bővíteni, egy, az „állampedagógiai mindenhatóság” (Gazsó [1997]) keretein kívülről szervezett és vezérelt a hátrányos helyzetű, a közoktatás rendszeréből lemorzsolódó tanulók számára kidolgozott, alternatív, a felzárkóztatást is magába foglaló, a motivációs, tanulási készségek fejlesztését elősegítő pedagógiai programnak az elemzésével. A Lépésről lépésre reformpedagógiai program

innovációs jellemzőit és terjedési folyamatát vizsgálom, a pedagógiai innovációkutatásokban egy eddig ismeretlen elemzési eljárással.

1.3. A probléma felvetése

Az innovációs folyamatok vizsgálatával kapcsolatban felvethető kérdések közül mindenekelőtt azt vizsgálom meg, hogy ez a kívülről vezérelt, egy külső megrendelő követelményeihez és elképzeléseihez igazodó újító kezdeményezés – a Lépésről lépésre program – mennyiben tekinthető innovációnak: egyrészt mennyire felel meg azoknak a szempontoknak, melyek általában a társadalmi és gazdasági innovációkat jellemzik, másrészt a terjedése mennyire írható le a társadalomtudományi alkalmazásokban már ismert innováció diffúziós modellekkel. A vizsgálat során megkísérlem feltárni a Lépésről lépésre program azon elemeit, amelyek utalnak a jelenség innováció-jellegére, terjedésének diffúziós jellegzetességeire.

E jellemzők tárgyalásához jó kiindulópontot biztosít Rogers [1983, 2003] klasszikusnak számító elméleti munkája, melyben a szerző az újítások öt fő jellemzőjét említi (1) egy újítás mindig valamilyen relatív előnnyel bír a meglévő eljárással szemben, (2) biztosítania kell az összeférhetőséget a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival, (3) közérthetőnek és logikusnak kell lennie, (4) lehetőséget kell biztosítania a kipróbálásra (4), (5) továbbá fontos a megfigyelhetőség, vagyis annak a mértéke, hogy az újítás eredményei mennyire átláthatóak, nyilvánvalóak. A Rogers által javasolt szempontrendszerrel a teljesség kedvéért J. A. Schumpeter innovációra vonatkozó irányelveivel egészítem ki (Schumpeter [1980]).

Miután megvizsgálom, hogy a Lépésről lépésre program eleget tesz-e az innovációk fent említett feltételeinek, azt is megnézem, hogy hogyan terjedt el az új módszer az oktatási intézmények hálózatán belül, egy adott régióban. A Lépésről lépésre program terjedése valószínűsíthetően diffúzió eredménye, azaz az innováció terjedését elindító szereplők adták tovább az innovációt a még nem alkalmazó szereplőknek (Ryan – Gross [1943]; Griliches [1957]; Katz – Lazarsfeld [1955]; Rogers [1962]; Lazarsfeld – Menzel [1963]; Farkas [1974]; Rogers [1983]; Valente [1995]; Valente – Davis [1999]; Valente [2003]; Letenyey [2000]; Láng et al [2003]). A program terjedésének dinamikája, feltételezésem szerint, az idő dimenziójában normál eloszlást mutat, azaz a nagyon korán és

a nagyon későn adoptálók száma igen alacsony, míg a többség az „innovátoroknál” később, de a lemaradónál korábban kapcsolódott be a programba. (Rogers [1983]). Ha pedig az innovációt adoptálókat kumulatíván ábrázoljuk, és logisztikus függvényt illesztünk hozzá, akkor egy S alakú görbét kapunk.

Az elemzés harmadik részében az innováció terjedését befolyásoló kontextuális (hálózati) ismérvekkel kapcsolatban felállított hipotézisek érvényességét ellenőrzöm. Az újítások terjedésének elméletéből jól ismert feltételezés, hogy a társadalmi kapcsolatháló szerkezete, tagjainak pozíciója, szerepvállalása, a hálók dinamikája jelentősen befolyásolja az innovációk átvételének útját és terjedési sebességét (Brown [1981]; Burt [1982]; Granovetter [1983]; Danowski [1986]; Burt [1992]; Valente [1995]; Valente – Rogers [1995]; Letenyei [2000]; Láng et al [2003]). Jelen írás keretében az innováció időbeli és térbeli alakulásának hálózat alapú meghatározói közül azokra az elemekre térek ki, amelyek egyrészt a háló strukturális sajátosságait (gyenge kötések ereje, a kapcsolatok sűrűsége), másrészt annak pozicionális jellemzőit (véleményvezetők, közvetítők szerepe, pozicionális és strukturális ekvivalencia) juttatják kifejezésre, mind a hálózati szereplők (Ego-háló), mind a teljes háló (network), mind pedig a hálózati alcsoportok (blokkok) szintjén.

A hálózati szinten értelmezett strukturális ismérvek és a gyenge kötések makroszintű integratív hatását tekintve kézenfekvőnek tűnik az a feltételezés, hogy a gyenge kötésekkel rendelkező, a társadalomba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok jobban segítik az innováció átvételét és továbbadását, mint az erős kötések. Ez a megállapítás a kapcsolatháló-elemzés klasszikus granovetteri hipotéziséből indul ki, mely szerint a gyenge kapcsolatok alkalmasabb eszközei az információszerzésnek, mint az erős kötések (Granovetter [1983]). Másfelől az is valószínűsíthető, hogy a sűrű kapcsolati hálóval rendelkező szereplők a szűk partneri csatornákon keresztül, csak jóval később értesülnek az újítás létezéséről, mint gyengén beágyazott társaik.

A különböző hálózati alapú megközelítéseket (Burt [1992]; Valente [1995]) tanulmányozva arra a következtetésre jutottam, hogy a hálózati ismérvek nemcsak a diffúzió térbeli mintázatát, hanem annak időbeli dinamikáját, sebességét is képesek befolyásolni. A hálózati megközelítés tehát újabb kérdéseket vetett fel a terjedés időbeli alakulásának szintjén is, amely meglehetősen új területnek számít a diffúzió kutatásokban. A szakirodalmi források alapján, a granovetteri hipotézist továbbgondolva azt feltételezem, hogy az innováció a kisebb hálózati sűrűségű, eltérő strukturális helyzetű szereplők alkotta

csoportosulásokon belül gyorsabban terjed, mint a nagy hálózati sűrűségű csoportok zárt közösségén belül.

Nem hagyom figyelmen kívül az individuális szinten értelmezett pozicionális ismérvek diffúziós folyamatra gyakorolt hatását sem (Katz [1957]; Coleman et al [1966]; Burt [1976]; Weimann [1982]; Valente [1995]; Burt [1999]), így a hálózati jellemzők mellett azt is megvizsgálom, hogy az innováció potenciális alkalmazóinak szakmai státusza, reputációja, helye az általuk relevánsnak ítélt szakmai közegben miként befolyásolja az innováció iránti fogékonyságot. Feltételezhetően a különféle pozíciót betöltő intézmények között is eltérés mutatkozik az átvétel idejét tekintve annak függvényében, hogy stratégiai, partneri kapcsolataik alapján az intézmények együttműködési hálójában központi (centrális) vagy marginális szerepet töltenek be.

Végül az innovációs és diffúziós folyamat vizsgálatát egy hatáselemzéssel egészítem ki, hiszen egy innováció, még egy igen jelentős számú alkalmazói kör esetében is, csak akkor tekinthető sikeresnek, hogy ha a megjelölt területeken a célba vett változások eredményei mindaddig fennmaradnak, amíg egy még annál is jobb rendszernek, működésmódnak át nem adják a helyüket (Nahalka 2008). A Lépésről lépésre program terjedésének magyarországi jellegzetessége, hogy a vizsgált intézmények nagy része kifejezetten a problémás, hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének javításáért fordult a reformpedagógiai program felé¹, így ennek az újító kezdeményezésnek egyik fő célkitűzése a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerének, eredményességének javítása volt, amelynek feltétele a nyitott, demokratikus, befogadó intézményi modell és környezet, valamint az inklúzió szemléletmódjával azonosulni képes, nagyfokú szakmai tudatossággal rendelkező pedagógus (Horn [1995]). Kérdés, hogy a program ezen hatásai tetten érhetők-e – amely egyben a program fenntarthatóságát és intézményesülését, mi több, az oktatási rendszerben való szervesülését is jelentheti – vagy sajátos, kívülről szerveződő jellegénél fogva hatástalan, marginális maradt, esetleg elsorvadt.

¹ Annak ellenére, hogy az Open Society Institute Step-by-Step pedagógiai programja a roma gyerekek etnikai alapú elkülönítésének felszámolására és iskolai felzárkóztatására jött létre, a nemzetközi oktatási program nem minden országban áll kifejezetten az integráció szolgálatában, Romániában, pl. más státuszú iskolák, más céllal alkalmazták a programot, helyenként az elitoktatás részeként

1.4. Alkalmazott módszerek

A vizsgált probléma összetettségéből adódóan a fenti hipotézisek empirikus ellenőrzése többféle módszer alkalmazását tette szükségessé.

Az elemzés első részében (1.1. hipotézis) a program innovatív jellegének felülvizsgálatát tűztem ki célul, ehhez mindenekelőtt funkcionális szemléletű megközelítésre volt szükség. Ez a szemléletmód azonban – statikus jellegénél fogva – az innováció terjedésének alakulására vonatkozóan (2.2.1., 2.2.2., 2.2.3. hipotézisek) nem bír magyarázó érvénnyel, ezért vizsgálatomat egy folyamatszemléletű történeti elemzéssel egészítettem ki. A terjedés útját befolyásoló tényezők feltárásához (3.3.1., 3.3.2., 3.3.3., 3.3.4. hipotézisek) az intézmények kapcsolathálóját kellett megvizsgálnom. Ennek keretében az innováció időbeli és térbeli alakulásának hálózat alapú meghatározói közül azokra az elemekre tértem ki, amelyek egyrészt a háló strukturális sajátosságaira, másrészt annak pozicionálás jellemzőire vonatkoznak, mind a hálózati szereplők (Ego-háló), mind a teljes háló (network), mind pedig a hálózati alcsoportok (blokkok) szintjén. Az elemzés utolsó részében (4.4.1., 4.4.2., 4.4.3., 4.4.4., 4.4.5. hipotézisek) azt vizsgáltam meg, hogy az innovációs program milyen változásokat indukált az intézmények szervezeti működésében, a pedagógusok szakmai tudatosságában, személyiségében, valamint a tanulói teljesítményekben és személyiségjegyekben. Ehhez leginkább a klasszikus (funkcionalista) szervezetszociológia illetve a szociálpszichológiában népszerű karakterológiai vizsgálatok módszertani eszköztárát használtam fel.

A kutatás jellegénél fogva komparatív szemléletű. A célrégióon belül a program alkalmazása és fennmaradásának sikeressége szempontjából eltérő intézményeket vizsgáltam meg úgy, hogy lehetővé váljon az eredmények párhuzamba állítása, azok egymáshoz viszonyítása.

2. Elméleti keretek

2.1. Az innováció schumpeteri koncepciója

A vizsgált reformpedagógiai újításnak mint lehetséges innovációnak és társadalmi adaptációjának megértéséhez J.A. Schumpeter *innováció-elmélete*² nyújt jól alkalmazható elméleti kiindulópontokat és eszközöket. Az osztrák közgazdász innováció-elméletét ugyan a gazdasági fejlődés magyarázatában alkalmazza, megközelítései azonban nemcsak a gazdasági átalakulások, újítások, hanem a jelenkori társadalmi változások értelmezésében is jól alkalmazhatóak. Jelenleg a schumpeteri innováció-elméletet tartják az innovációs folyamat általánosan elfogadott doktrínájának, jóllehet, számos lényeges ponton kiegészítésre és módosításra szorul.

Az innováció fogalmához többnyire olyan asszociációk kapcsolódnak, mint egy új lehetőség feltárulkozása, a „hasznosságnövelés”, „javulás”, „jobbítás” az egyén vagy a társadalom számára. Schumpeter az innováció fogalmának használatakor olyan új dolgokról, jelenségekről beszél, amelyek valamilyen vonatkozásban eltérnek azoktól, amelyek használatához hozzászoktunk: felfogásában mást vagy ugyanazt más módon előállítani annyit tesz, mint a meglévő dolgokat és erőforrásokat másképpen kombinálni. Általános esetben az új kombinációk a régi kombinációktól vonják el a számukra szükséges „termelési eszközöket” (Schumpeter [1980: 110-111]). Az azonban nem tisztázott, hogy az új kombinációk alatt az új jelenség első megjelenését vagy annak uralkodóvá válását, vagy mindkettőt érti. Innováció-értelmezéséből mindössze annyit tudhatunk meg erre vonatkozóan, hogy az új kombináció gyakorlati megvalósítása egy körfolyamatot ír le annak létrejöttétől – a növekvő, érett és hanyatló életszakaszon keresztül – eltűnéséig (Schumpeter [1980: 110-111]).

Az említett fogalmi tisztázatlanság mentén a Schumpeter utáni szakirodalom az innováció fogalmát kétféle értelemben használja: egyrészt egy ötlet első gyakorlati alkalmazását nevezik innovációnak; másrészt, szélesebb értelemben, az újítás folyamatának valamennyi lényeges aspektusát és fázisát értik rajta, egy új ötlet

² Az innováció fogalmát J.A. Schumpeter 1911-ben írt, 1968-ban hetedszerre kiadott, magyar nyelvre is lefordított *A gazdasági fejlődés elmélete* c. műve alapján rekonstruáljuk.

megfogalmazásától/felfedezésétől egészen annak általános elfogadásáig és konkrét társadalmi-gazdasági hatóerővé válásáig (Kovács, [2004: 53]). Az innováció kétféle felfogása közötti látszólagos ellentmondás feloldható, ha tudatosítjuk, hogy a két esetben az elemzés tárgya eltérő: az egyik esetben az innováció jelenségével van dolgunk, a másikban pedig az innováció folyamatával.

Jelen értekezés az innováció folyamatjellegét hangsúlyozó megközelítést alkalmazza munkadefinícióként az elemzés során, csatlakozva azokhoz a teoretikusokhoz (Farkas [1974]; Szántó [1983]; Rogers [1983]; Havas [1998]; Grübler [1998]; Ruttan [2001]), akik a sikeres innovációs folyamatot általában az invenció, innováció és diffúzió (az innováció széleskörű elterjedése) egymást követő fázisaiként írják le. Az invenciót ötletgenerálási folyamatként határozzák meg, amely a tanulás különböző formáit is tartalmazza, az innováció egy még ki nem próbált ötlet gyakorlati megvalósítása, s ezáltal kivitelezhetőségének első bemutatása,³ míg a diffúzió pedig egy innováció széleskörű és sokrétű alkalmazása az adott társadalmi-gazdasági rendszerben (Havas [1998]; Grübler [1998]; Ruttan [2001]).⁴

A fenti definíció mentén a vizsgálatunk tárgyát – a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai program magyarországi terjedését, mint jelenséget – először egyféle fogalmi ellenőrzésnek vetjük alá: arra kérdezzük rá, hogy az említett dimenziók mentén ez a jelenség innovációnak tekinthető-e, taxonómiailag fedi-e azokat a jelentéstartalmakat, amelyeket az említett szerzők általában az innovációs folyamat jellemzőinek tartanak. A kérdésfelvetés ezen a ponton természetesen spekulatív jellegű, az itt megfogalmazottakat a későbbiekben azonban empirikusan is ellenőrizni kívánom (ld. 5.1. alfejezetet).

A schumpeteri alapokhoz visszakanyarodva az innováció, az új kombinációk megvalósításának egyik feltétele a termelési eszközök fölötti rendelkezés. (Schumpeter,

³ Ezt a definíciót a legtalálóbban talán Downs és Mohr fogalmazza meg: „az innováció bármely olyan eszköz, rendszer, folyamat, probléma, program, termék vagy szolgáltatás adaptációja, amely új a szervezet számára” (Downs and Mohr, 1979: 701)

⁴ Az innovációs folyamat felosztása az invenció, innováció és diffúzió szakaszaira ugyan már Schumpeter munkáiban is megtalálható, ő viszont az innovációs folyamat másik két fázisával szemben az innováció aktusának jóval nagyobb szerepet tulajdonít. Mindezek mellett Schumpeter az innovációs folyamat öt alapesetét különbözteti meg: új javaknak vagy egyes javak új minőségbeli előállítás; új termelési eljárás bevezetése; új piacok megnyitása; új beszerzési források meghódítása; új szervezetek létrehozása vagy megszüntetése. Ezt a szerző úgy magyarázza, hogy egy sikeres innováció megvalósítása rendszerint együtt jár új berendezések létrehozásával (az innováció materiális megtestesülése), új szervezetek létrehozásával (az innováció intézményi megtestesülése) és új vállalkozói csoportok gazdasági és társadalmi vezető szerepre emelkedésével (Schumpeter, 1980: 111).

[1980: 114-116]). Schumpeter szerint ez rendszerint nem jelent problémát, mert a meglévő „üzemeknek” megvannak a szükséges termelési eszközeik. Az általunk vizsgált jelenségre vonatkoztatva, az oktatási intézmények javarészt rendelkeznek már az alkalmazáshoz szükséges alap-infrastruktúrával, a tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló eszközök egy részével, sőt – a humán erőforrások szintjén – helyenként az alternatív oktatási programcsomagok alkalmazásával kapcsolatos korábbi tapasztalatokkal is. Tovább lépve: Schumpeter szerint akkor sincs probléma az új kombinációk alkalmazásával kapcsolatban, ha az, aki meg akarja valósítani ezeket, nem rendelkezik a megvalósításhoz szükséges termelési eszközökkel, de tőke ellenében meg tudja szerezni őket. A mi esetünkben a programot alkalmazni kívánó pedagógusok kezdetben például nem rendelkeznek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek a program bevezetését sikerre vihetnék, de ezeket továbbképzés útján elsajátíthatják, melynek finanszírozása pályázati úton, állami normatív támogatások révén megvalósítható.

Schumpeter innováció-elméletében arra is kitér, hogy egy új kombinációnak az elfogadása és alkalmazása milyen többlet-áldozatot és erőfeszítést követelhet a potenciális alkalmazóitól. Ez abból fakad, hogy minden korábban már megszerzett megismerési és magatartási szokás szilárdan rögzül az egyénben, és a rutinon való túllépés nehézségeket jelent: új mozzanatok, ismeretek elsajátítását foglalja magában, hiányoznak a döntéseit és magatartását irányító adottságok és szabályok, amelyeket a megszokott keretek között pontosan ismert. Az új cselekvésbe azonban sokkal több tudatos elemet kell bevinnie, mint a megszokottba, ez pedig szükségképpen számos hibaforrással terhelt (Schumpeter [1980: 134-136]). Az iskolai innovációk területén hasonló nehézségek merülhetnek fel: ahhoz, hogy a pedagógus szakítson a hagyományos oktatási módszerekkel és áttérjen egy személyközpontú gyakorlatra, mindenekelőtt erőteljesebb adaptív viszonyulásra van szükség, ez pedig intenzívebb és tudatosabb pedagógiai munkát, komoly szellemi és helyenként dologi ráfordítást is igényel. Schumpeter kettéválasztja a nehézségek természetét, és azt mondja, hogy az új kombinációk alkalmazásakor fellépő problémák egyfelől a potenciális alkalmazók feladatában rejlenek, másfelől pedig a magatartásból erednek. Véleménye szerint nemcsak tárgyilag nehezebb valami mást, újat tenni a megszokott, kipróbált helyett, hanem maga az egyén is ellenszegül az újnak, még akkor is, ha nem lennének tárgyi nehézségei. Ebből következően erős elkötelezettségre van szükség ahhoz, hogy a mindennapi munka és gondok között teret és időt szakítson az egyén az új kombináció elképzelésére, kidolgozására és reális lehetőséget lánson benne (Schumpeter

[1980: 134-136]). Másrészt – az oktatási innováció folyamatjellegét tekintve – ahhoz, hogy a program bevezetését követően kialakult pozitív irányú változás többé-kevésbé maradandó legyen a tantestületen belül és/vagy újabb fejlődésre serkentsen, ismételt foglalkozások szervezése, koordinálása és vezetése szükséges, ez pedig újabb anyagi és szellemi erőfeszítést kíván tanártól, diáktól és az iskola egészétől egyaránt. Egy harmadik típusú akadályra is felhívja a figyelmet Schumpeter, mégpedig a társadalmi környezet által tanúsított ellenállásra, azokkal szemben, akik új megoldásokkal próbálkoznak. Az, hogy egy társadalmi közösség egy-egy tagjának eltérő magatartását milyen mértékben helytelenítik, attól függ, hogy az adott társadalmi közösségben megszokott-e az ilyen magatartás vagy sem (Schumpeter [1980: 134-136]). Az újítások befogadása tehát utat nyithat további, későbbi innovációk elterjedésének⁵.

Végül Schumpeter arra a következtetésre jut, hogy az innovációs folyamaton belül is szükség van vezetésre, koordinációra. A legtöbb ember tisztában van azzal, hogy mit kell tennie, mégis azt kívánja, hogy valaki mondja meg, irányítsa és szervezze ezt a tevékenységet. Ez a vezetői funkció azonban nem azonos az innovátori funkcióval, az utóbbi a kínálgató lehetőséget ragadja meg, ő „vezeti” új pályákra a termelési eszközöket (Schumpeter [1980: 137]). A hagyományos értelemben vett „vezetők” ezzel szemben inkább tekintélyük, személyiségük súlya révén töltik be funkciójukat: a vizsgált kontextusban például szükség van az intézményvezető támogató hozzáállására ahhoz, hogy egy oktatási intézmény működési rendjébe beillesse a programot. Nagyon gyakran az ellenállás ennek a csoportnak az oldaláról mutatkozik meg, a pozíciójukat ugyanis ők érzik a leginkább veszélyeztetettnek.⁶

Korábban is említettem már, hogy vannak olyan kérdések, melyekkel Schumpeter nem foglalkozott behatóan az innováció kapcsán, és ezeken a pontokon az elmélete továbbgondolást igényel. Egyik elterjedt kritika, hogy innovációs elméletének *lineáris modellje* (invenció – innováció – diffúzió) nem ad objektív képet az innovációs folyamat menetéről, amelyben igen nagy szerepet játszanak olyan jellemzők is, mint például a fejlesztés, tökéletesítés, a diffúzió kiemelt szerepe az innovációs folyamaton belül. Egy találmány vagy ötlet bevezetését gyakran jelentős fejlesztési folyamat előzi meg, majd az első bevezetést követően kiegészítések, javítások, tökéletesítések és módosítások sorozata

⁵ Bővebben erről a 3.4.5. hipotézis során.

⁶ A strukturális pozícióra és annak hozadékaira a 3.3.4. hipotézis kapcsán térek ki bővebben.

követ odáig, míg többé-kevésbé végleges formájukat elnyerve, általánosabban is alkalmazhatóvá, eladhatóvá válnak (Havas [1998]; Grübler [1998]). Kline és Rosenberg [1986] az általuk kidolgozott úgynevezett láncszem modellben az egyes fázisok közötti állandó visszacsatolások szerepét hangsúlyozzák. Az innováció nem egyszeri befejezett esemény, hanem egy szinte végtelen folyamat, amelynek során a visszajelzések hatására állandóan változik a szóban forgó termék/eljárás. Vizsgálatunk tárgyához kapcsolódva példaként említhetjük, hogy mivel egy nemzetközi pedagógiai innovációs folyamatról van szó, a Lépésről lépésre program intézményi implementációja szükségszerűen igényli a módszerek adaptációját és továbbfejlesztését, a pedagógiai eszköz- és feltételrendszer korrekcióját az egyes intézmények helyi sajátosságainak és igényeinek megfelelően. Továbbá az is előfordulhat, hogy az „innovációs lánc” különböző szakaszai nem feltétlenül követik egymást sorrendbe, az innováció nem mindig a tudományos ötlettel, hanem valamely ipari/szervezeti szükséglet megfogalmazásával kezdődik (Farkas [1974]). A vizsgált helyzetre alkalmazva, azt mondhatjuk, hogy az oktatási rendszer megújulása a pedagógusok, intézményvezetők autonómia törekvéseiből származtatható.

2.2. Innováció és diffúzióelméletek Schumpeter után

2.2.1. Az innováció gazdasági alapú megközelítése

Más innovációs felfogások, melyek hasonlóképpen túllépnek a lineáris modelleken, az innováció mellett a diffúzió társadalmi és gazdasági fontosságát hangsúlyozzák, és, Schumpeterrel ellentétben, az innovációs folyamatban a diffúzió szerepét tartják meghatározónak, a diffúzióelmélet ugyanis lehetőséget kínál a társadalmi változások, az innovációk elterjedésének pontosabb modellálására. Vizsgálódásunkhoz Rogers általános *diffúzió-elmélete* nyújthat további értelmezési kereteket.

Rogers értelmezésében az innováció döntési folyamat, az a folyamat, amelyet az egyén (vagy más döntéshozó aktor) bejár az innovációtól szerzett első információtól az attitűdformáláson át az elfogadó vagy elutasító döntésig, az új gondolat alkalmazásáig és ezen döntés megerősítéséig, terjedése pedig a társadalmi szereplők kontextusba ágyazott döntésének függvénye (Rogers [1964, 2003: 15-17]). Az innováció társadalmi alkalmazása és elterjedése alapvetően a társadalomban végbemenő szelekciós folyamatoktól függ; vagyis egyrészt attól, hogyan tudja egy újító módosítani a társadalmi környezetet, hogy

nyitottá tegye azt az innováció befogadására és a társadalmi környezet (vagyis a potenciális felhasználók és egyéb gazdasági-társadalmi szereplők, akikre hatással lehet az innováció) hogyan észlelik az innováció hasznosságát és relatív előnyeit; értékelik-e, támogatják-e, megpróbálják-e megakadályozni az innováció széleskörű elterjedését vagy éppen semlegesek maradnak (Rogers [1964, 2003: 15-17]). A rogersi értelmezés szerint az innováció elfogadásának esélyeit egyrészt az határozza meg, hogy bevezetése a potenciális alkalmazók szempontjából milyen relatív előnyökkel jár, továbbá, hogy összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technológiai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, valamint azzal, hogy mennyire elégedett a döntéshozó az általa aktuálisan alkalmazott technikai-intézményi eljárások működésével. Ez azt jelenti, hogy egy innováció elfogadása vagy elutasítása nem kizárólag saját minőségétől és teljesítményétől függ, hanem az olyan alternatív megoldások teljesítményének értékelésétől is, amelyekhez hasonlítják. Az innováció elfogadásának további feltétele a megismerhetőség és a kiszámíthatóság kielégítő szintje, tehát hogy mennyire kalkulálhatók előre az újítás várható következményei és hogy az innováció működését, előnyeit és esetleges negatív hatásait mennyire lehet kísérleti bevezetéssel és üzemeltetéssel megtapasztalni (Rogers [1964, 2003: 15-17]). Vizsgálódási kérdéseinket szem előtt tartva ezen szempontok elemzése bővebb kifejtést igényel, erre a későbbiekben fog sor kerülni (ld. a 5.1. alfejezetet).

Amint már fentebb említettem, az innováció elterjedésének ebben az értelmezésében meghatározó erővel bírnak a társadalom szelekciós mechanizmusai. Mivel a terjedési folyamatok mindig közösségen belül zajlanak, a gazdasági és társadalmi aktorok szelektáló viselkedésükkel befolyásolhatják az innováció sorsát és irányvonalait (Rogers [1964]), az adott közösség struktúrája, normái pedig számtalan módon befolyásolhatják egy újítás elterjedésének folyamatát, de hasonló befolyással bírnak a környezeti változók is. A diffúziós ráta, mely egy újítás terjedési sebességét mutatja, a különböző technológiák és különböző országok esetében más és más lehet, az adott "technológia" sajátosságaitól illetve az adott ország "technológiai-intézményi" viszonyaitól függően (Freeman–Soete [1997]; Rosenberg [1996], idézi Kovács [2004: 67]). Példaként említhetjük, vizsgálódásunk tárgyánál maradva, a Lépésről lépésre reformpedagógiai program nemzetközi elterjedését, mely a társadalmi-politikai-gazdasági-kulturális mutatók hatására országoként eltérő jelleget ölt.

A kutatók körében egyetértés van abban a tekintetben, hogy az innovációk elterjedésében meghatározó erővel bírnak az innováció potenciális alkalmazóinak jellemzői. Ezt elsőként Schumpeter tematizálta, az ő felismerésének számít, hogy a társadalmi-gazdasági cselekvés aktorai nem egyenlő sebességgel valósítják meg és veszik át az újításokat. Az innovációkat általában a társadalmi-gazdasági szereplők egy kisebb csoportja, az úgynevezett „úttörő” vagy „avantgárd” csoportok kezdeményezik, amelyek, miközben a legtöbbet kockáztatják, számot tarthatnak az újításokból származó profitok és előnyök nagy részére. Őket követi az első alkalmazóknak az áttörést megvalósítókénál már nagyobb, de az összes potenciális alkalmazóhoz képest még mindig viszonylag kicsiny csoportja, majd pedig az ún. korai és kései alkalmazók (early and late adopters) jóval nagyobb létszámú csoportja, amelyek végső soron az újítások átvevőinek és alkalmazóinak a többségét teszik ki. Végül pedig a „lemaradók” vagy utolsó alkalmazók („laggers”) alkotják az innováció elterjedésének legutolsó csoportját – ennek nagysága a korai és későbbi alkalmazókénál rendszerint kisebb (Schumpeter [1935], idézi Kovács [2004: 3]).

2.2.2. Az innováció személyiségközpontú megközelítése

A későbbi empirikus kutatások arról adnak számot, hogy a különböző adaptációs kategóriákba tartozó egyének társadalmi jellemzőik szerint is elkülöníthetők (Ryan – Gross [1943]; Coleman – Katz – Menzel [1966]; Katz [1999]; Rogers [1964]). Rogers, miután megadja az egyes csoportoknak az érintettek teljes köréhez viszonyított százalékos részarányát, ideáltípusos jellemzést ad arról, hogy melyek a legfontosabb különbségek a korai és később adaptálók között.

A különbségek, a rogersi elméletnek megfelelően, három változócsoporthoz mentén írhatóak le: a szocio-ökonómiai, az attitűdinális-személyes, valamint a kommunikációs változók mentén. Elmondható, hogy a korai adaptálók általában iskolázottabbak, magasabb társadalmi státusszal és jövedelemmel rendelkeznek, valamint társadalmilag mobilabbak, mint az őket később követő társaik, továbbá a legtöbb esetben empatikusabbak, kevésbé ragaszkodnak a megszokott, hagyományos értékekhez, hitekhez és racionálisabban gondolkodnak. A vizsgálatok szerint ezen kívül általában pozitívabban viszonyulnak a változásokhoz és a tudományhoz, jobbak a kockázatkezelési képességeik, ambiciózusabb személyiségek. Ha a kommunikációs kapcsolatokra és viselkedésre figyelünk, a korai adaptálókra jellemző, hogy több interperszonális kapcsolattal, külső kapcsolattal,

tömegkommunikációs eszközökhöz való hozzáféréssel rendelkeznek, mint a kései adaptálók. Rogersnél az S-görbe megjelenése is a populációnak az innovációra való hajlandóság szerint elkülöníthető kategóriáival hozható összefüggésbe (Rogers [1964]), de erre még a későbbiekben visszatérek.

Rogerst követően sorra jelentek meg az olyan munkák, amelyek magyarázó változóként vezették be a személyiségi jellemzőket az újítások terjedésének vizsgálatába (Becker [1970]; Boone [1970]; Robertson, T. R. – Myers, J. H. [1969]). Boone a korai adoptálók és a késői többség között fellelhető különbségeket olyan személyiségi jellemzők mentén vizsgálta, mint a befolyás, státusz, társadalmi érzékenység, társadalmi részvétel, önellfogadás, jó közérzet, tolerancia, megfelelésen keresztüli teljesítés, függetlenségen keresztüli teljesítés, intellektuális hatékonyság, ezen felül szignifikáns összefüggést mért az asszertivitás-szociabilitás és az újításra való fogékonyság között (Boone [1970]).

Más fogalmakkal operálnak, de ugyanebbe a gondolatmenetbe illeszkednek más szerzők is. Ryan és Gross (1943) egy bizonyos hibrid kukoricafajta felhasználásának elterjedését vizsgálták két Iowa állambeli faluban és miután az egyes adoptálókat kategóriákba sorolták aszerint, hogy milyen hamar tértek át az újfajta kukorica termesztésére, megvizsgálták azt, hogy az egyes csoportokba tartozók milyen jellegzetes tulajdonságokkal rendelkeznek. Megfigyelték, hogy a korai adoptálók jellemzően nagyobb földterülettel rendelkeznek, magasabb jövedelműek és iskolai végzettségűek, valamint több városon kívüli kapcsolattal rendelkeznek, mint azok, akik később váltottak. Majd azt nézték meg, hogy a különböző kommunikációs csatornák miként befolyásolják az egyéni adaptálás időbeli alakulását és arra a következtetésre jutottak, hogy a korai felhasználók számára elsősorban formális, közvetlenül a terjesztőktől származó információk bírtak meggyőző erővel, a későbbi adoptálók számára viszont elsőrendű fontosságúak voltak a szomszédjaik, ismerőseik által nyújtott információk és rábeszélések (idézi Dessewffy-Galács [2003: 14-15]).

Coleman – Katz – Menzel [1966] egy új gyógyszer alkalmazásának vizsgálatán mutatta ki, hogy azok az orvosok, akik szervezeti tagságaik alapján „integráltabbak”, a személyes érintkezésnek és közvetlen kommunikációnak köszönhetően a gyógyszer alkalmazására lényegesen korábban tértek át, mint „elszigetelt” társaik. Katz [1999] szerint a diffúzióelméletben két általánosan elfogadott paradigma uralkodik: az egyik, hogy az újítások elterjedésének lefolyása normál S-görbét ír le, a másik pedig, hogy a terjedés a

magasabb státuszúaktól lefele megy végbe, és hogy az adaptáláshoz láthatóan szükség van az azonos csoportban lévők megerősítésére is (idézi Dessewffy-Galács [2003: 15]).

Ma már fenntartásokkal kell azonban kezelnünk az innováció karakterológiai meghatározottságára vonatkozó elméletet, valamint azt is, hogy az egyes adoptációs kategóriákba tartozó egyének társadalmi jellemzőik alapján elkülöníthetők. A marketinggel foglalkozók szerint nem léteznek olyan személyes jegyek, amelyek az innovációra való hajlandósággal azonosíthatóak (Fokasz [2006]).

Az itt ismertetett elméleteket az innováció kutatók *evolúciós* jellegűeknek tekintik, abban az értelemben, hogy figyelembe veszik az innovációk lehetséges életciklus-pályáinak sokféleségét és azt a mechanizmust, amely e különböző pályákra kényszeríti az egyes innovációkat, egyben ráirányítva a figyelmet az újítások közösségen belüli- és közösségek közötti áramlásának interperszonális kontaktusokon keresztüli megjelenésére (Nelson – Winter [1977; 1982])⁷.

2.2.3. Az innováció kapcsolathálózati megközelítése

Ezzel az innováció kutatás egy új szakaszba lép, ahol egyre inkább előtérbe kerülnek azok az elméleti modellek és empirikus elemzések, melyek már nem csak az innováció elterjedésének esélyeire fókuszálnak, hanem arra is, hogy milyen formában, mekkora sebességgel és milyen mintázatot követve válnak elérhetővé a társadalomban. Ezekben a modellekben komoly szerepet kapnak a hálózati struktúrák és mechanizmusok: „az érintkezés hálózata határozza meg, hogy milyen gyorsan terjednek az innovációk, és milyen gyorsan fogadják be őket” (Valente [1995], idézi Láng – Letenyei – Siklós [2003: 3]). Lényegüket tekintve ezek az elemzések arra hívják fel a figyelmet, hogy a közösségi szinten megjelenő kötelékekből szövődő kontaktusrendszerek szerkezete, tagjainak pozíciója, szerepvállalása, a hálók dinamikája, az adaptációs folyamat pillanatnyi állapota mintegy determinálja az új ötletek és gyakorlatok terjedésének ütemét és irányát (Csizmadia [2004]). Az emberek nem elszigetelten döntenek, hanem hatnak egymásra, a diffúzió tehát társadalmilag beágyazott folyamat.

⁷ Az innováció felfogás evolucionista elmélete elsősorban Nelson – Winter [1977; 1982] műveiben található meg.

Az innovációs rendszerek kapcsolathálózati megközelítésének és diffúziós mechanizmusainak modellezésére több alternatíva is napvilágot látott. Ezeket a modelleket Thomas Valente négy nagy csoportba rendezte. A *strukturális diffúziós hálózati modell* értelmében az innovációk átvétele és továbbadása a gyenge kötésekkel rendelkező, a társadalomba lazán beágyazott személyeken múlik. Granovettert idézi abban, hogy akiknek a személyes kapcsolathálózatában az erős kötések dominálnak, többnyire a nagy homogenitású, szűkebb baráti körük által közvetített információkra lesznek utalva, míg azok, akiknek kapcsolati hálójá számos gyenge kötésből áll, változatosabb, és ennél fogva értékesebb információkhoz jutnak, ami gyorsítja az innováció terjedését (Valente [1995]).

A *kapcsolati diffúziós hálózati modell* a társadalom tagjainak személyes kapcsolataira helyezi a hangsúlyt. Ebben a modellben a közös csoporttagságból fakadó információáramlás, az aktorok személyes kontaktusainak sűrűsége befolyásolja az innováció terjedését (Valente [1995]). Ezen belül még további négy modellt említ: a véleményvezetői, a csoporttagsági, a személyes hálózati sűrűségen alapuló és a személyes érintettségi modelleket.

A *véleményvezetői modell* lényegét tekintve Rogers "*kétlépcsős-folyamat modelljén*" alapul, mely szerint először a véleményvezetők jutnak hozzá az információhoz és rajtuk keresztül terjed a társadalom többi tagjai fele (Valente [1995]). A véleményirányítói modell az oktatási innovációs kutatások egyik leggyakrabban hivatkozott modellje (Carlson [1965]).

A *csoporttagsági modell* azt feltételezi, hogy egy újítás az egymással kapcsolatban álló közösség tagjai között egyforma gyorsasággal terjed (Valente [1995]).

A *személyes hálózati sűrűség* alatt Valente a vizsgált szereplő ego-hálózatának fokát, azaz lehetséges kapcsolatainak számát érti. A modell szerint a nagyobb hálózati sűrűségű személyeknek nagyobb esélye van az innováció átvételére.

A *személyes érintettségi modell* középpontjában az újítást még el nem fogadó személyek állnak, és akkor lesz személyesen érintett az egyén az innováció terjedésében, ha személyes kapcsolathálózában már van olyan személy, aki azt használja.

A diffúzió folyamatára még alkalmazzák a *küszöb-modellt*, mely szerint az adaptációs döntés egy küszöbértéktől függ. Ez az érték az újítást használó személyeknek azt az arányát jelöli egy hálózaton belül, amely mellett már az egyén önmaga is hajlandó átvenni azt.

A *kritikus tömeg modell* szerint egyes innovációk értékét alapvetően befolyásolja az, hogy elegendően használják-e (Valente [1995]).

Becker modellje [1970] a társadalmi kapcsolatháló egy másik aspektusát ragadja meg, miközben az eredeti rogersi gondolathoz kanyarodik vissza. Becker, aki egy közegészségügyi fejlesztés terjedési folyamatait vizsgálta, arra a megállapításra jutott, hogy az innováció adaptációs ideje összefüggésbe hozható az aktorok szociometriai pozícióival, és az információforrás jellegével. Az innováció adaptációjával kapcsolatos döntés során nem csak egyszerűen az információ fontos, hanem az információ releváns jellege, hitelessége is. Megfigyelte, hogy a legmegbízhatóbb forrásból, a már alkalmazóktól, korai adaptálóktól származó információk bírnak a legnagyobb meggyőző erővel egy innováció terjedésében. A korai adaptálók szociometriai pozíciója háromféleképpen befolyásolhatja a diffúzió időbeli alakulásának mintázatát: az interperszonális kommunikáció, a birtokolt tudáshalmaz, és a strukturális ismérvek – a kapcsolatok központisága, sűrűsége, kiterjedtsége révén. Ezek az egyének az általuk birtokolt információnak köszönhetően az informális kapcsolatok mintázatán belül központi helyet foglalnak el. Ebből következik, hogy a korai adaptáció a kapcsolathálózati centralitás magas fokával jár együtt (Becker [1970]).

Ennek az irányzatnak a vezető elméleti teoretikusa Ronald S. Burt [1982]. Innováció-elmélete strukturalista cselekvéseméletébe ágyazódik be, melynek értelmében az innováció átvételének két feltétele van: a kohézió és a strukturális ekvivalencia. A kohézió az ego és az alter közötti kapcsolat erősségét fejezi ki, például két barát kapcsolata. A kohézió során létrejövő innováció-átvétel a kommunikáció szocializációjának köszönhető. A strukturális ekvivalencia azt jelenti, hogy az egónak és az alternek azonos kapcsolataik vannak a rendszerbeli többi státusok betöltőivel. Az ekvivalencia során létrejövő innováció-átvétel a versenynek köszönhető (Burt [1982]).

Ezeknek a társadalmi kapcsolatháló-elemzésből átvett alapfogalmaknak – kohézió, ekvivalencia – a segítségével egyrészt pontosan leírható az egyének innovációs hálózatban elfoglalt helye, pozíciója, másrészt magyarázza a hálózati pozíció hatását az újítás

terjedésére nézve. Burt szerint három alapeset létezik: 1. amikor az ekvivalencia kiegyenlíti a kohéziót: ebben az esetben a kohézió és az ekvivalencia hasonló innováció-átvételt eredményez. Ilyenkor az aktorok szoros kapcsolatban állnak egymással, és hasonló kapcsolatokkal rendelkeznek, azaz a csoporton belüli és a csoportok közötti kapcsolatok hasonlóak. 2. amikor az ekvivalencia korrigálja a kohéziót: ebben az esetben az ekvivalencia nem, a kohézió azonban innováció-átvételt eredményez. Ilyenkor a csoport egyik tagja szoros kapcsolatokkal rendelkezik más csoportokkal, de ez nem jelenti azt, hogy a többi csoport referenciaként fogja használni az említett tagot. 3. amikor az ekvivalencia tágítja a kohéziót: ebben az esetben az ekvivalencia elősegíti az innováció-átvételt, a kohézió azonban nem. Ilyenkor csoporton kívüli aktorokról van szó (ezeknek nincs semmilyen kapcsolatuk egymással), akik hasonló (laza) kapcsolatban állnak a csoport többi tagjával (Burt [1982]; Burt [1999] idézi Eranus [2003: 2]).

A strukturális lyukak a kapcsolatok hiányát jelentik egy hálózaton belül. Burt szerint a társadalmi kapcsolathálóban a viszonylag elszigetelt szereplőcsoportok között keletkező strukturális lyukakat közvetítőként vagy vállalkozóként áthidaló cselekvő egyéni előnyökhöz juthat. Ő lesz az a harmadik, aki kommunikációs hídépítőkként funkcionálhat, az újítás terjesztésében központi pozícióba kerülhet, amiből profitálhat.

Ezek a modellek az innovációk rendszerszintű felfogásának köszönhetően túlmutatnak az innovációs folyamat „prototípus” jellegén, prediktív jellegűek: arra is utalnak, hogy az innovációk elterjedése milyen társadalmi konzekvenciákkal járhat. Ezek az elméletek már matematikai alapokra helyezkedve vizsgálják a diffúzió társadalmi vonatkozásait.

2.3. Az innováció terjedésének elméleti alapjai

Az első elméletalkotók az újítások terjedését a társadalmi változások tág gondolatrendszerébe illesztve tanulmányozták. A téma összetettségéből, komplexitásából adódóan a jelenséget a legkülönbözőbb tudományterületek felől közelítették meg, a terjedés társadalmi kontextusának vizsgálata pedig a legkülönfélébb diszciplínák számára vált fontossá. Ennek köszönhetően a diffúzió jelenségével foglalkozó kutatási paradigma, noha elsődlegesen szociológiai gyökerekkel rendelkezik (Tarde [1903, 1962]), erőforrásait a legkülönbözőbb tudományterületekből meríti. Az így kialakult különböző elméletek,

szemléletmódok pedig az újítás elterjedésének más és más aspektusait hangsúlyozzák, ezzel mintegy hátráltatva az önálló, az egyes tudományterületek megfigyeléseit összegző, általános diffúzióelmélet létrejöttét. Ennek kapcsán fontos leszögezni, hogy a jelenleg elfogadott diffúziós teóriák és az ezekhez kapcsolódó vizsgálatok nem egymással versengő alternatívák, mindössze a társadalmi változások összetettségére érdemben reflektáló különböző indíttatású értelmezési rendszerek. Noha a diffúzió szerteágazó elméleti felfogásának egységes rendszerbe foglalása igen nehéz, az ehhez kapcsolódó szemléletmódok áttekintése lehetővé teszi az innovációs diffúziók fejlődési pályának nyomon követését. Ugyanakkor azáltal, hogy különböző tudományos megközelítéseket, egymástól elsősre idegennek tűnő témaköröket integrál, kiváló eszközt ad a kezünkbe a hagyományos társadalomtudományos fogalmakban megragadhatatlannak bizonyuló jelenségek, az egymástól látszatra nagyon távol eső folyamatok meglepő összefüggéseinek értelmezésére.

A diffúziókutatások kezdeti szakaszát főként a kulturális változások társadalmi elterjedése és az azt meghatározó mechanizmusok iránti érdeklődés övezte. A tárgykörben a legtöbb vizsgálat ebben az időszakban „a terjedés imitáció, vagyis utánzás révén történik”, illetve az „újítások az elitektől származnak” (Tarde [1903, 1962]) hipotézisek igazolásának rendelődött alá. Az innovációk „elitek felől érkező” hipotézise szerint egy adott társadalomban az újítások az elitek interakciójából születnek, majd ezek után az elitek köréből koncentrikus körök mentén terjednek el a társadalomban. Az „innováció imitáció révén történő terjedése” hipotézis pedig az eszmei újítások utánzási mechanizmusok révén való közvetlen átvételét jelöli, jóllehet az utánzás ebben az esetben nem csupán egyszerű másolást jelent. Tarde koncepciója az utánzás mechanizmusát egy olyan kölcsönhatásként ábrázolja, amelyben a különböző vágyak és hitek, valamint parancsok és az azoknak való engedelmeskedés is szerepet játszanak. A koncentrikus, vagyis az egy középpontból történő, egyenletes terjedés egészen addig halad, míg a folyamat kulturális vagy gazdasági korlátokba nem ütközik. Ezen belül azt is megfigyelte, hogy kezdetben lassú ütemben bővül az elfogadók száma, majd egy lényeges fellendülés következik, amit egy lassúbb ütemű növekedési szakasz után teljes leállás követ. Az elterjedés időbeli alakulásának ábrázolásával, pedig egy S-görbét formázó függvényhez jutott (Dessewffy – Galács [2003: 12-13]). A kulturális változások terjedésének gondolatmenetéhez egy másik szerző, Pitirim Sorokin is csatlakozott, akinek munkája inkább vitaként, mint kiegészítésként értékelhető. Sorokin elmélete (Sorokin [1941]) megkérdőjelezi az elitek felől érkező újítások

koncentrikus körökben való terjedésének hipotézisét, és azt hangsúlyozza, hogy a terjedés folyamatai sokkal inkább kölcsönhatásban valósulnak meg, és az elitek is – főképp, ha pozíciójuk ingatag a társadalmon belül - „importálhatnak” új eszméket az alacsonyabb státuszú csoportoktól, és azt beépíthetik saját eszközrendszerükbe. Sorokin továbbá a normál S-görbe általános érvényességét is kétségbe vonta, és arra hívta fel a figyelmet, hogy a különböző típusú innovációk diffúziója eltérő S-görbékkel ábrázolható (Dessewffy – Galács [2003: 12-13]). Ezt a kulturális változások terjedésének vizsgálatával kezdődő, az 1800-as évek végétől az 1940-es évekig tartó időszakot a diffúziós kutatások első generációjaként jelölhetjük meg.

A '40-es évektől kezdődő második generációs diffúziós kutatások olyan komplex innovációs folyamatrendszerrel feltételeznek, amelyben a technológiai innovációk társadalmi beágyazottsága, terjedésének körülményei, és időbeli dinamikája kerül az érdeklődés középpontjába. A tárgykörbe tartozó elméletek egyre inkább az új ötletek és gyakorlatok közösségen belüli és közösségek közötti áramlásának matematikai modellezhetőségére és előre jelezhetőségére (Bright [1964]) hívják fel a figyelmet. Ezek közül is kiemelt jelentőségűnek tekinthető a már korábban idézett Ryan és Gross-kutatás a kukorica hibridek terjedéséről (Ryan – Gross [1943]), amely a diffúziós folyamat azóta általánosan elfogadottá vált négy alapvető összetevője, az idő, a kommunikációs csatornák, az elterjedés normál (S-görbe szerinti) eloszlása, és az adaptálók személyes tulajdonságai mentén vizsgálta az agrártechnológiai újítást. Ryan és Gross korszakos jelentőségűnek tekinthető kutatását követően a diffúziós folyamatok időbeli dinamikájának nagyon aktív és konstruktív tanulmányozása és finomítása indult meg. Ezek közül későbbi hatását tekintve igazán kiemelkedőnek Zvi Griliches egy 1957-ben hasonló témában írt műve bizonyult, amely a korábbi kutatókhoz csatlakozva megerősíti azon feltételezést, mely szerint a kukorica hibridek terjedése logisztikus függvényt mutat (Fokasz [2006]). Néhány évvel később más kutatók is, köztük Edwin Mansfield [1961] a legkülönbözőbb újítások elterjedésével kapcsolatban adtak számot az egyes folyamatok során kirajzolódó S-görbékről, az adaptálók csoportjainak tulajdonságairól, a kommunikációs csatornák működéséről. Ezek a korai kutatások vezettek el ahhoz a felismeréshez, hogy a technológiai változások mintázata alapvetően normál S-görbe szerint alakul.

A hatvanas évektől kezdve fokozatosan egyre nagyobb szerepet kap az innovációk terjedése, amellyel a diffúziós elméletek fejlődésének egy új korszaka veszi kezdetét.

Ebben az időszakban a kutatások egyik része a második generáció által preferált, a technológiai újítás időbeli és térbeli elterjedésére igyekezett még finomabb, még árnyaltabb válaszokat adni, a kutatások másik része pedig, egy addig még nem vizsgált hipotézis nyomvonalán indult el. A második generáció kutatásait folytató vizsgálatok a diffúziós folyamat négy alapvető összetevője – maga az innováció, a kommunikációs csatornák, az idő, valamint az adott társadalmi rendszer, amelyben az elterjedési folyamat lezajlik – az innováció terjedési ütemére gyakorolt hatását továbbgondolva haladtak tovább. Folytatódtak az újítások elterjedésének folyamatát alapvetően kommunikációs folyamatnak tekintő hipotézisek bizonyítása irányába tett erőfeszítések (Katz – Lazarsfeld [1955], Rogers [1962], Lazarsfeld – Menzel [1963], Farkas [1974]), melyek szerint a terjedés egy idődimenzióban leírható döntéshozó procedúra, amelynek egyes állomásain különböző információ típusok és tudásátadó mechanizmusok kapnak főszerepet (Dessewffy – Galács [2003]). E felfogás értelmében az innovációk terjedése egy olyan döntéshozási folyamat, amelyben a potenciális alkalmazó a kezdeti, az újítást érintő információkkal való találkozás után alakítja ki alapvető vélekedéseit és megközelítését, ami végül az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet (Rogers [1964]).

Ennek értelmében egy innováció sikeres elterjedése döntési helyzetek sokaságával állítja szembe a potenciális alkalmazót. A folyamat első fázisában az innovációval kapcsolatos információk megszerzése történik meg, jellemzően a tömegkommunikációs (más néven kozmopolita) csatornákon keresztül, melynek eredményeként a befogadó elméletben elfogadja az új ötletet, mérlegeli az alternatívákat, és annak gyakorlati kipróbálásáról dönt. Az ezt követő három szakasz az interperszonális és a lokális kommunikációs csatornák homlokterében zajlik, hiszen a technológia tényleges alkalmazásához szükséges információ nem egy központi forrásból terjed el, hanem a felhasználók szóban adják át egymásnak. A második, úgynevezett kísérleti fázisban az újítás kipróbálása és az innovációról alkotott alapvető vélekedések kialakítása történik meg. Az újítás alkalmazása melletti döntéshozatal és az alkalmazást az innováció értékelése követi, amikor is a potenciális alkalmazók felméri az újítás előnyeit és újragondolják a felmerülő problémákat. A folyamat utolsó fázisában az elfogadó egyén az ötlet széleskörű alkalmazása vagy végleges elvetése mellett dönt (Rogers [1964]).

Amint látható, az interperszonális kommunikáció lényegi szerepet tölt be az adaptáció folyamatában. A megfigyelések szerint (Fokasz [2006]) a személyről személyre

terjedő élőlészavas diffúzióknak a dinamikája is mást mutat, mint az egyetlen központból terjedőnek, amely nem egyszerűen valamilyen S-görbét, hanem magát a logisztikus függvényt állítja elő. A folyamat eredményeképpen az interperszonális kapcsolatok különféle kommunikációs hálózatokat hoznak létre, melyeknek jellemzőik befolyásolhatják a diffúzió folyamatát. Ezeket Rogers diffúziós hálózatoknak nevezi, mivel ezek szolgálnak a terjedési folyamat alapjául (Dessewffy – Galács [2003: 17]). Az ebben helyet foglaló egyén adaptációs hajlandósága pedig a hálózat kohéziójának mértékétől függ, vagyis attól, hogy mennyire homofil a hálózat (hasonló társadalmi, gazdasági státusz, iskolai végzettség, attitűd). A társadalom tagjai sokkal gyakrabban érintkeznek magukhoz hasonlóakkal, és az ilyen kommunikációs viszonyokban a megértés és a hatékony információátadás esélye is sokkal nagyobb. Ezért a diffúzió folyamatát segítheti a homofil kommunikáció, hiszen az egyes egyének aktívan keresik a hozzájuk közel állóktól, hozzájuk hasonlóktól származó információkat, amik komoly befolyással bírnak saját döntésükben. Azonban a homofília jelensége gátat is szabhat a sikeres elterjedésnek, hiszen az újítások sok esetben a társadalom felső rétegeiből gyűrűznek lefele, az eltérő rétegekbe tartozók kommunikációja pedig nem mindig zökkenőmentes (Dessewffy – Galács [2003: 18]).

Az innovációknak a homofil diffúziós hálózatok közötti terjedésében kulcsszerepet játszanak az innovátorok, akik jellemzően elsőként kezdik el használni az új technológiákat, társadalmi kapcsolataikra pedig a heterofília jellemző (vagyis több, eltérő jellemzőkkel bíró társadalmi csoporttal, és rajtuk keresztül több diffúziós hálózattal is rendszeres kapcsolatot tartanak fenn). Az innovációk adaptálása során időben őket követik a korai felhasználók, ezután a korai többség, majd a kései többség, végül pedig a lemaradók következnek.

Rogers további vizsgálatai megállapítják, hogy az adott közösség struktúrája, normái is lényegesen befolyásolják az innováció elterjedésének ütemét, itt Rogers részletesen elemzi azokat a közösségi hatásokat, amelyek az újítások elfogadása vagy elvetése melletti döntéshozatalt befolyásolhatják. A közösség normái minden esetben nagy hatással vannak a folyamat alakulására, még akkor is, ha az egyének szabadon döntenek az innováció elfogadásáról. Amennyiben az innováció bevezetése autokratív döntés eredménye, elfogadása lassúbb lesz, vagy pedig egyáltalán nem történik meg (Dessewffy – Galács [2003: 20-22]).

Ezek az elméleti megfontolások egyértelműen azt mutatják, hogy a diffúziós folyamat lefolyása nagymértékben függ attól, hogy a társadalom tagjai mennyire

szervezettek, mennyire integráltak. Ez az összefüggés túlmutat a diffúzió kommunikációs folyamat jellegén és a diffúzió kutatások új területére, a személyes kapcsolatok, kiterjedt interperszonális kontaktusrendszerek újítások elterjedésében játszott szerepére hívja fel a figyelmet. Ez a nézőpont a network-elemzés elméleti és módszertani térhódításával függ össze, amely új kutatási irányt és egyben új generációt is teremtett a diffúziós kutatásokban.

Az innováció kapcsolathálózati megközelítése értelmében „az érintkezés hálózata határozza meg, hogy milyen gyorsan terjednek az innovációk, és milyen gyorsan fogadják be őket” (Valente [1995], idézi Láng et al [2003: 3]). Lényegüket tekintve ezek az elemzések, ahogy arról már korábban is szó volt, arra hívták fel a figyelmet, hogy a közösségi szinten megjelenő kötelékekből szövődő kontaktusrendszerek szerkezete, tagjainak pozíciója, szerepvállalása, a hálók dinamikája, az adaptációs folyamat pillanatnyi állapota mintegy determinálja az új ötletek és gyakorlatok terjedésének ütemét és irányát (Csizmadia [2004: 49]).

A hálózatelméleti paradigmák felértékelődését követően talán a legátfogóbban és a legösszetettebb formában Thomas Valente [1995] tanulmányozta az innovációs rendszerek kapcsolathálózati megközelítését, és dolgozta ki az innovációk terjedésének általános S-görbén alapuló diffúziós modelljét. Az elmélet kapcsán Valente két általánosabb érvényű hálózati modell kialakítását célozta meg, amelyben négy hálózati mechanizmust különít el: strukturált, valamint kapcsolati diffúziós hálózati modelleket, melyek az egyén társadalmi kapcsolatain nyugszanak, valamint küszöb- és kritikus tömeg modelleket, melyek az elfogadók illetve az elfogadások mértékétől teszik függővé az újabb elfogadásokat (lásd bővebben 2.2.3. fejezet) (Valente [1995]).

A korábban már említett Ronald Burt [1982] innováció elmélete alapvetően más jellegű, a szemléletmód tekintetében ugyan ő is individualista, de a mérhetőség szempontjából olyan megközelítést képvisel, amelyben az innovációk terjedése a kapcsolathálózat strukturális aspektusainak függvénye (Csizmadia [2004: 130]). Ennek a burti gondolatnak a logikája két lépcsőfokra bontható: először is a relációs és a pozicionális megközelítéseket állítja szembe egymással az egyén, a csoport és a strukturált rendszerek szintjén, majd a hálózati modellek lehetséges típusainak áttekintése során arra a következtetésre jut, hogy egy újítás átvétele leginkább a strukturális ekvivalencia és a kohéziós elvekre koncentrááló eljárások révén ragadható meg. Ezeknek a társadalmi kapcsolatháló-elemzésből átvett alapfogalmaknak – reláció, pozíció, kohézió, ekvivalencia

– a segítségével egyrészt pontosan leírható az egyének innovációs hálózatban elfoglalt helye, másrészt magyarázza a hálózati pozíció hatását az újítás terjedésére nézve. A relációs és pozicionális kettős szemléletmód a pozicionálisan hasonló helyzetű (így egymással közvetlen interakcióban esetleg nem lévő, térben elkülönült, de a mikro- vagy makrohálózaton belül másokhoz képest azonosan elhelyezkedő), illetve az egymással kommunikációs kapcsolatban lévő, de alapjában véve eltérő pozíciójú szereplők viselkedését állítja szembe egymással (Burt [1982], idézi Tardos [1995:77]). A kohéziós szempontot előtérbe helyező relációs megközelítés az ego és az alter közötti kapcsolat erősségét fejezi ki, a kohézió során létrejövő innováció-átvétel pedig a kommunikáció szocializációjának köszönhető. A strukturális ekvivalenciára koncentráló megközelítés azt feltételezi, hogy az egónak és az alternek azonos kapcsolataik vannak a rendszerbeli többi státusok betöltőivel. Az ekvivalencia során létrejövő innováció-átvétel a versenynek köszönhető (Burt [1982], idézi Eranus [2003]). Ezek a klasszikus modellek az innováció diffúziója terén mind valamiféle S-görbét eredményeznek, amelynek köszönhetően az S-görbe az innovációs diffúziók társadalomtudományi alkalmazásának szimbolikus ikonjává vált.

2.4. A hálózatelemzés mint az innováció-diffúzió vizsgálat új iránya

A továbbiakban néhány olyan kapcsolattipológiát és alapfogalmat mutatok be, amelyek részint a vizsgálat egyes szereplői (intézmények, pedagógusok) közötti kapcsolatok, részint e kapcsolatokból felépülő rendszerek strukturájának leírására szolgálnak. Itt kizárólag azokra a fogalmakra szorítok, amelyek nélkülözhetetlenek hipotéziseim érvényességének vizsgálatához.

2.4.1. Az intézményi hálózatok legfontosabb strukturális jellemzői

Egy kapcsolatháló elemzésekor a háló alkotórészeinek két alapvető típusát kell megkülönböztetni. Az egyik típusba a háló alanyai, vagy másképpen, elemei tartoznak. Itt nem feltétlenül az egyes pedagógusokra kell gondolni, az individuális szint valamilyen társadalmi csoportot is jelenthet, adott esetben a Lépésről lépésre programmal kapcsolatba kerülő intézmények sokaságát. A másik típust az elemek (intézmények) közötti viszonyok, az egyes szereplők, intézményvezetők által említett szakmai kapcsolatok, relációk adják. A

hálózati elemek főleg abszolút ismérvekkel (pl. a háló mérete) rendelkeznek. A strukturális helyzet jellemzésére relációs fogalmakat használunk: a háló elemeit összekötő – hatalmi, kommunikációs, együttműködési stb. – kapcsolatok természete a *kapcsolatok forrása*, a *kötések tartalma*, *erőssége* jellemzők mentén ragadható meg, majd ezekből képezhetők a csoport egészét jellemző mutatók, mint például a kapcsolatok *sűrűsége*, *kiterjedtsége*, *alakzatai* stb. (Szántó – Tóth [1993]).

A *kapcsolatháló mérete* az interperszonális környezetben található partnerek számát jelzi. A hálózati megközelítés szerint a diffúziós folyamat a háló mérete által is alapvetően meghatározott: egy nagyobb kapcsolatháló több támogatást nyújt, mint egy kisebb háló, és a támogatás értékelése is pozitívabb. Egy nagyobb hálón belül könnyebb elérni valakit anélkül, hogy az egyén kimerítené valamelyik kapcsolatát. Továbbá az is valószínű, hogy a nagyobb kapcsolathálóval rendelkező egyének többfajta specifikus ismerethez és nagyobb mennyiségű információhoz képesek hozzájutni (Albert – Dávid [1994: 83]).

Elsődleges strukturális jellemzőként a *kapcsolatok forrását* említhetjük, amely azt jelzi, hogy egy hálón belül a kapcsolatok kivel vagy kikkel kötődnek (Kürtösi [2008]). Ez alapján a kapcsolatháló elemzők kétféle kapcsolattípust különítenek el, vérségi és nem vérségi kapcsolatokat. A vérségi kapcsolatokat is további csoportokra lehet bontani a rokonság különböző fokainak megfelelően, a nem vérségi kontaktusok között pedig jellemzően a baráti, munkatársi, ismerősi, szomszédsági kapcsolatokat szokták megkülönböztetni. Jelen kutatás az intézményi hálózati szereplők – vezetők és pedagógusok – szakmai-kollegiális kapcsolatait állítja középpontjába, noha az is előfordulhat, hogy nem csak egyféle kapcsolati forrással van dolgunk. Hiszen két alany viszonya korlátozódhat egyszerűen kollegiális viszonyra, de előfordulhat az is, hogy a két intézmény vezetője egyben barát is, és a közöttük fennálló instrumentális kapcsolat jellegét befolyásolja az előbbi viszony megléte.

Aszerint, hogy milyen aktivitások adják a szakmai kapcsolatok alapját, illetőleg mi határozza meg a hálót alkotó szereplők közti *viszony tartalmát*, különféle hálózati típusok definiálhatók. A két leggyakrabban említett kategória az instrumentális és expresszív jellegű kapcsolatok (Wish – Deutsch – Kaplan [1976], idézi Kürtösi [2008: 39]). Instrumentálisnak nevezhetünk egy kapcsolatot, ha az alanyok „számukra értékes javak, szolgáltatások vagy információk biztosítására tett erőfeszítések közben lépnek kapcsolatba egymással” (Knoke – Kuklinski [1982], idézi Kürtösi [2008: 39]). Az instrumentális

kötések általában kevésbé szorosak, ugyanakkor fontos forrásai azoknak a technikai információknak, melyek az egyénet munkájuk hatékonyabb elvégzésében segítik. Az expresszív funkciójú kapcsolatok elsősorban „érzelmi” erőforrásokat biztosítanak és intimebbek az instrumentális kötéseknel (Kürtösi [2008: 39]). Itt leginkább azokkal a kapcsolatokkal kell számolni, amelyek az emberek közötti szimpátiában, illetve antipátiában nyilvánulnak meg. A szervezeti kapcsolatok szintjén ezek a viszonyok a közös azonosságtudatot, az együvé tartozás érzését tartalmazó csoport- és szervezeterorientációban fejeződnek ki. Idővel természetesen az instrumentális kapcsolatok is emocionálissá fejlődhetnek.

Az instrumentális és expresszív dichotómián túlmenően a kapcsolatok tipizálására a partneri viszony jellege alapján további csoportosítási szempontokat is alkothatunk. Míg az előzőekben ismertetett tipizálási rendszer meglehetősen leegyszerűsítő, a partneri viszonyok többdimenziós vizsgálata a kapcsolatok szorosságának megállapítására is alkalmas lehet. Ennek megfelelően a partneri kapcsolati tartalmak egy jól elkülöníthető csoportját adják a hatalmi és függőségi kapcsolatok, a tárgyalási, egyezkedési alkukapcsolatok, illetve a kommunikációs kapcsolatok (Akhtar and Klumpp [2002]). A hatalmi függőségi kapcsolatok részint az intézményi hierarchiában adott eltérő felelősségi, hatásköri és utasítási jogköri kompetenciákon alapulnak, részint pedig azon a törekvésen, hogy a különböző intézményekben dolgozó egyének hatáskörüknek megfelelően igyekeznek befolyásolni mások magatartását, azáltal is, hogy saját kompetenciájukat növelni, pozíciójukat erősíteni akarják. A hatalmi kapcsolatoknak mindenki részese, státusza, presztízse és pozíciója megszerzése tekintetében: ez a típusú kapcsolat az erőviszonyok és erőforrás függőség miatt többnyire erős kapcsolatokat takar, és azt lehet mondani, hogy a legerőteljesebb formális háttérrel ez rendelkezik. A tárgyalási, egyezkedési, alkukapcsolatok a korlátozott erőforrások, és különböző feltételek, felelősségek egymás közötti elosztásában mutatkozik meg elsősorban, a meghatározó szempont a döntéshozatal egy adott allokációs problémáról. Ennek megfelelően ezen a kapcsolattípuson belül érvényesül a legtöbb formális elem, szorosságát tekintve lehet lazán kapcsolódó, de sűrű szövésű hálókat is eredményezhetnek. A kommunikációs kapcsolatok a szervezet külső és belső környezete közötti kommunikációként jellemezhetők. Az intézményi kapcsolathálón belül ez a kommunikációs kapcsolat a strukturálatlan és a strukturált kapcsolattartásban mutatkozik meg elsősorban. A strukturálatlan kommunikációk általában egyének, mint az egyes intézményeket képviselő személyek közti

egyszeri, azaz alkalmi információcserét jelentenek. Ezzel szemben a kommunikáció strukturált formái általában részei a szervezet belső életét befolyásoló folyamatoknak. Ily módon ezek a kapcsolatok folyamatok közötti, vagy személy és folyamat közötti kommunikációként jellemezhetők, elsősorban laza, könnyen bomló kapcsolatokat takarnak, kölcsönös, vagy egyoldalú függőség nélkül.

A fentiekhez hasonló, de attól mégis eltérő az a csoportosítás, amely a szereplők közötti tevékenységek jellege szerint tesz különbséget (Malecki and Tootle [1996]). Így megkülönböztethető a kommunikációs tartalom, amely nem más, mint különféle sajátos információk hálózati tagok közötti áramlása, a cseretartalom, amely az egyének közötti – szerződéses vagy formalizált alapon, esetenként informális módon végbemenő – tranzakciós kapcsolatok, és a normatív tartalom, vagyis azon normák és várakozások összessége, amelyeket a hálózati tagok eltérő jellemzőik és tulajdonságaik miatt egymástól várnak.

A hálót alkotó alanyok közti viszonyok tartalma azonban nem minden esetben különíthető el a fenti kategóriák mentén, mi több, a konkrét kutatási kérdésektől függően még számtalan, egyéb tartalommal bíró hálóról beszélhetünk. Sőt, az is előfordul, hogy a kutatóknak a társadalmi hálózatok feltérképezése során nem csak egyféle tartalommal akad dolga, meglehet, hogy a hálózati szereplők ugyanazokat a kapcsolatokat többszörösen is használják: információt kérnek, tanácsot adnak, érzelmi támogatást nyújtanak. Ez esetben multiplex (többrétegű) viszonyokkal állunk szemben (Szántó – Tóth [1993:37]). Több kutató (Brass [1985], Straits [1996], idézi Kürtösi [2008]) hívja fel a figyelmet arra, hogy a munkahelyi kommunikációs hálók és a barátsági hálók között nagy az átfedés.

Az intézményi hálózati szereplők kapcsolatait – a forráson és a tartalom túl – a *kapcsolat erőssége is jellemzi*. Egy kapcsolat ugyanis csak akkor tekinthető a hálózati kapcsolatrendszer részének, ha erőssége meghalad egy bizonyos mértéket. Annak érdekében, hogy két ember között a kapcsolat erősségét megbecsüljük, a kutatók többféle eljárást is rendelkezésünkre bocsátanak. Granovetter például a „viszonossági alapon nyújtott szolgáltatások” mércéjével méri a kötődés erejét, és olyan tényezőket vesz alapul, mint az egymásnak szentelt idő, anyagi ráfordítás, érzelmi intenzitás, bizalom és kölcsönös segítség/szívesség. (Granovetter [1973]). Ehhez hasonló álláspontot képvisel Wellman – Wortley [1990] szerzőpáros is, de a bizalom és kölcsönösség mellett a kapcsolattartás önkéntességét is a kötéserősség fontos mérőeszköznek tekinti, és arra hívja fel a figyelmet,

hogy az alanyok sokszor a gyengébb kötések révén, a nem önkéntes kapcsolatokban (pl. szomszédság, munkaszervezet) találkoznak leggyakrabban (Wellman – Wortley [1990], idézi Kürtösi [2008: 41]).

A kötések erősségének további lehetséges értelmezése, mérési módja lehet, ha azokat a kötéseket tekintjük erősnek, melyek létét mindkét fél elismeri, míg ha csak az egyik hálózati alany jelölte a másikat, a kötést gyengének minősítjük (Friedkin [1980], Granovetter [1973], idézi Kürtösi [2008: 41]). Ezek elsősorban a zárt közösségek vizsgálatában hasznosak, ahol a kutatók az aktorok összes kapcsolatára vonatkozóan rendelkeznek információval.

A hálózati irodalmat tanulmányozva olyan osztályozással is találkozhatunk, amely a kapcsolat multiplicitásának foka szerint definiálja a kötéserősséget: minél több szál köt össze két alanyt, annál valószínűbb, hogy erősebb a köztük levő kötődés (Fischer et al [1977]).

Marsden és Campbell [1984] empirikusan is tesztelve a kötések erősségének a különböző értelmezéseit, arra jutottak, hogy a kötések erősségének legjobb indikátora a közelség, ami egyfajta érzelmi intenzitásként fogható fel, erősnek minősítve a közeli barátokat és gyengének a távolabbiakat. Az olyan indikátorokat, mint a kapcsolat tartalma, a találkozások gyakorisága, vagy az idővel kapcsolatos mutatók kevésbé találták használhatónak. Mindezt azzal indokolták, hogyha az erősséget a tartóssággal azonosítjuk és mérjük, túlbecsüljük a rokoni kapcsolatok erősségét, míg ha a gyakorisággal, akkor a szomszédsági és munkatársi kapcsolatokat tartjuk erősebbnek (Marsden – Campbell [1984], idézi Kürtösi [2008: 44]).

A fent bemutatott elméletek túlnyomórészt Granovetter nyomán haladnak, aki szerint az erős és a gyenge kötések két külön dimenziót képviselnek, a kapcsolatok erőssége pedig egyik vagy másik pólusnak feleltethető meg (a gyenge kötések az ismerősi, az erős kötések a rokoni kapcsolatoknak). Amint arra Angelusz Róbert és Tardos Róbert [1998] is felhívják a figyelmet ez az elméleti keret némi óvatossággal kezelendő. Egyrészt arról van szó, hogy a kötések ereje vagy gyengesége inkább kontinuumként, mintsem merev dichotóm változóként értelmezhető, másrészt meg arról, hogy a különböző típusú kutatási kérdésekhez különböző típusú operacionalizálás illeszkedhet (mint például a távolabbi rokonsági vagy a közelebbi ismeretségi szálakat bizonyos kérdések szempontjából egyszer

inkább az egyik, máskor inkább a másik oldalon célszerű számításba venni) (Angelusz – Tardos [1998]).

Ebben az összefüggésben a kötése erősség mérésének egy másfajta aspektusát vizsgálják meg azok a többdimenziós modellek, amelyek a kapcsolatok erejének mérésre, az úgynevezett „alulszocializált” erős-gyenge dichotómiához képest, a hálózati kötések többfajta összetevőjét is figyelembe veszik. Wegener [1991] modellje például a kapcsolat erősségének mérésére egy olyan többdimenziós indikátorrendszert használ, amely a kapcsolat forrásától kezdve (szülő, testvér, szomszéd stb.), az „alter”-ek közti társadalmi távolságon, az érintkezés gyakoriságán, valamint a kapcsolat tartósságán (mióta ismeri egymást „ego” és „alter”) túl arra is rákérdez, hogy milyen tevékenységeket végzett valaha, illetve „végezne” az „ego” az „alterrel” együtt (Wegener [1991], idézi Böröcz – Southworth [1995]). Azonban az így kapott változók operacionalizálásával hasonló problémák vannak, mint az egyszerű dichotómiával, ugyanis arra nem ad magyarázatot, hogy miért éppen az adott változókombináció tekintendő a kötése erősség mércéjének.

A hálózatoknak, a kapcsolatok erősségén túlmenően, az is fontos jellemzője, hogy milyen sűrű bennük a kapcsolatok szövődése, amely a kapcsolathálózati definíció szerint a lehetséges és a létező kapcsolatok hányadosával egyenlő. Más szóval a *sűrűség* azt adja meg, hogy „egy kapcsolatrendszer mennyire közelíti meg azt az állapotot, amelyben minden egyes tag közvetlenül kapcsolódik egy másik taghoz” (Friedkin [1991], idézi Kürtösi [2008: 47]). Ha a háló minden lehetséges kapcsolata valóban létezik, azaz mindenki kapcsolatban áll mindenkivel, akkor a sűrűség értéke 1. A 0 sűrűségérték azt jelenti, hogy senki sem áll kapcsolatban senkivel. Eszerint a sűrűség értéke mindig 0 és 1 közötti szám, melynek magasabb értékei nagyobb hálózati sűrűséget jelentenek (Letenyei [2006: 216]). A hálózat sűrűsége egyben a háló erősségével is összefüggést mutat: minél sűrűbb, azaz zártabb egy közösség, annál nagyobb kohéziós erővel bír, és annál inkább alkot klikk-jellegű képződményt. Ezzel szemben a kevésbé sűrű és egyben heterogén kapcsolatháló szerkezetűbbek: általuk az egyén különböző csoportokhoz, illetve a társadalom különböző rétegeihez kapcsolódik, és ezáltal bizonyos instrumentális erőforrások is nagyobb valószínűséggel elérhetőek számára (Lin [1988], Marsden [1991]). Ezzel összhangban áll Danowski [1986] ama megállapítása, miszerint a kiterjedt kapcsolati háló jobb információforrást biztosít, mint a sűrű és zárt kapcsolati háló. Így a sűrű kapcsolati hálóval rendelkező egyének a szűk partneri csatornákon keresztül csak jóval később értesülnek az

újítás létezéséről, és nagy valószínűséggel ők lesznek a Rogers által emlegetett kései adoptálók (Danowski [1986]). Valente [1995] szerint ez a megállapítás leginkább az Én-háló (ego-háló) sűrűségére érvényes, a teljes háló sűrűsége az innováció terjedési idejével mutat szorosabb összefüggést. Valente erre vonatkozó felfogásában a magas hálózati sűrűség a hálón belül nagyfokú interakcióval párosul. Ő ugyanis azt tapasztalta, hogy a csoporton belüli gyakori interakció (kommunikáció) gyorsítja a hálón belül az információáramlást, így a csoporttagok lényegesen korábban jutnak az innovációról szóló információ birtokába, mint elszigetelt társaik, és döntenek annak elfogadásáról vagy elvetéséről (Valente [1995]).

2.4.2. A kapcsolatháló legfontosabb pozicionális jellemzői

Egy intézményről akkor mondhatjuk, hogy centrális helyzetben van, ha kapcsolatai révén láthatóvá válik a háló többi szereplője számára. Egy szereplő kiemelkedő pozíciója többnyire két dologból származhat, először is, ha a háló többi szereplőjéhez képest több kapcsolattal rendelkezik, másodsorban, ha többen is őt választották a hálón belül. Ez alapján a láthatóságnak két típusát különböztetjük meg: a centralitást és a presztízst. A kétfajta mutató számszerűsítéséhez több index is a rendelkezésünkre állhat. A centralitás legkézenfekvőbb mérőszáma a *Freeman-fokszám-központiság* (*Freeman's degree of centrality*), amely az egyes szereplők kapcsolatainak számát viszonyítja az összes kapcsolathoz (Freeman [1979]). Ebben az esetben a központiságot minden szereplőnél a fokkal, azaz a hozzá közvetlenül kapcsolódó szereplők számával, tesszük egyenlővé.

A másik jellemző centralizációs-számítási mód a *közelség-centralitás* (*closeness centrality*), ami abból indul ki, hogy egy szereplő akkor van központi helyzetben, ha minden tagot viszonylag könnyen és gyorsan elér, így nem kell más szereplőkre hagyatkoznia, például az információ gyűjtésénél, ami elsősorban azért fontos, mert több szereplő belépése az információs láncba általában annak torzulásához vezet (Freeman [1979]). Matematikai nyelvre lefordítva a fogalmat, a közelségen alapuló központiság értéke egy csomópontnak minden más csomópontra irányuló legrövidebb út (geodézikus távolság) hosszával egyenlő, vagyis azok a legközpontibb szereplők, akik a legkevesebb „lépésen” keresztül érik el a háló valamennyi szereplőjét.

A centralitás harmadik Freeman által javasolt számítási/értelmezési lehetősége az ún. *közöttiség centralitás (betweenness centrality)*, amely azon a felismerésen nyugszik, hogy igazán azoknak a szereplőknek van hatalma, akik képesek ellenőrizni a kapcsolathálóban áramló erőforrásokat, azaz akik sok másik szereplő között helyezkednek el (Freeman [1979]). Freeman tulajdonképpen az információ kontrolljának, továbbításának vagy visszatartásának hatalmát adta e köztes szereplők (közvetítők, brókerek) kezébe. Számszerűsítése azon az elven alapszik, hogy ha egy adott pontból a legrövidebb út egy másik pont felé két másik szereplőn keresztül vezet, a két közbülső szereplő meghatározó lehet a kapcsolatokban. Ez az eljárás tulajdonképpen azokat az utakat összegzi, amelyek minimális hosszúságúak, és keresztülhaladnak az adott szereplőn. Így valószínűsíthető, hogy ebben az esetben nem egyszerűen a centrális pozíció, hanem a közvetítő szerep járul hozzá leginkább a sikerességhez. Ha például egy együttműködési hálóban az információ-áramlás szempontjából fontos csúcsokat szeretnénk meghatározni, a kettő közötti választás igazából az információ-áramlás módjától függ. Azt kell eldönteni, hogy a valós információ-áramlás milyen útvonalon halad: véletlen bolyongáshoz hasonlóan, vagy a legrövidebb utak mentén.

A centralitás eddig említett mutatói csak az egyes csomópontok közvetlen szomszédjaira vonatkoztak, ezeknek a pontoknak a teljes hálóban értelmezett központisága azonban függhet attól is, hogy azok a szereplők, akikhez kapcsolódnak, központi vagy elszigetelt pozíciót foglalnak el a hálóban. (Cook et al [1983]; Bonachich [1987]). Ha a vizsgált szereplő centrális aktorokhoz kapcsolódik, akkor az ő pozíciója is központi lesz, míg ha inkább elszigetelt szereplőkkel áll kapcsolatban, akkor hatalmi pozícióban van. Ennek megfelelően a centralitásnak ez a mutatója egy adott pont kapcsolódásainak összegével egyenlő, súlyozva a kapcsolódó szereplők központiságával. De mivel a *Bonachich-centralitás (Bonachich-power)* mutató csak nagy hálók, és kifejezetten szimmetrikus kapcsolatok esetén érvényesül, ez a centralitási index a mi vizsgálatunkban nem újít használható információt.

A központi helyzetet leíró fogalmak közül eddig csak a centralitásról esett szó, másik fontos mérőszámunk a *presztízs*, melynek számítására a legegyszerűbb eljárás az egyes szereplők küldött és fogadott kapcsolatainak (ki- és befokának) összehasonlítása. A kettő különbsége jelzi a presztízs értékét, vagyis azt, hogy az adott hálóban az illető inkább keresett vagy inkább mások felé aktívan forduló személy, ezen belül azt tekintve magas

presztízსűnek, akit sokan választanak. Egy szereplő presztízse ugyanakkor nem csak attól függ, hogy hány hálózati tag választja őt, hanem attól is, hogy milyen presztízűek a választók. Minél több magas presztízű választja kapcsolatának az adott szereplőt, annál nagyobb lesz annak elismertsége és népszerűsége. Ehhez kapcsolódó általános érvényű megállapítás, hogy a kapcsolati szempontból központi szereplők nagyobb hatalommal bírnak (Tushman – Romanelli [1983], Brass [1984], Krackhardt [1990]), mivel azáltal, hogy képesek kontrollálni az erőforrásokat, csökkentik a függőségüket másoktól, miközben a többi szereplő kénytelen rájuk hagyatkozni (Brass – Burkhardt [1993], idézi Kürtösi [2008: 47]). Ibarra [1993] szerint nem csak az erőforrás-hozzáférés a lényeges, hanem az is, hogy a centrális helyzetben levő szereplők jobban ismerik a szervezet felépítését, tényleges működési folyamatait, hatalmi viszonyait, amelynek tudatában véghez tudják vinni a feladatokat, és képesek hatalmat gyakorolni (Ibarra [1993], idézi Kürtösi [2008: 47]).

Arra vonatkozóan, hogy az itt bemutatott centralitásindexek közül melyik ragadja meg leginkább a hatalom, vagy befolyás fogalmát, meglehetősen eltérő nézetek alakultak ki. Brass és Burkhardt [1993] kutatásai azt igazolták, hogy a befok alapján számított presztízsz szoros összefüggést mutat a befolyásossággal, míg a közöttség centralitásnál ez nem volt kimutatható. Brass [1984] egy korábbi vizsgálata szerint viszont a közöttség- és a közelség centralitás is kapcsolatban áll a befolyásossággal. Összhangban az előző két kutatással, Brass és Burkhardt [1993] arra jutott, hogy a három mutató közül a fokszám központiság adja vissza leginkább a befolyás fogalmát. Mizruchi és Potts [1998] szerint ugyanakkor a hatalom és centralitás kérdése ennél jóval bonyolultabb, számtalan tényező befolyásolhatja a centrális helyzetű szereplő hatalmát, többek között magának a hálónak a struktúrája is. Egy erősen centralizált kapcsolati hálóban a központi helyzetű szereplő valóban nagyobb hatalommal bír, azonban, ha a háló decentralizált, a lokális központok gyengítik a központi aktor hatalmát (Kürtösi [2008: 47]).

2.4.3. Az innovációk terjedését segítő hálózati jellemzők

Az innovációk terjedését segítő optimális viszonyrendszer definiálásához Burt [1992] „strukturális lyukak” elméletével juthatunk közelebb. A burti elmélet más hálózatelméletekhez hasonlóan (Granovetter [1973], Freeman [1977], Cook-Emerson [1978]) abból a feltételezésből indul ki, hogy a hálózati struktúra mérete és változatossága behatárolja az információs és az ezzel járó felhasználási előnyöket, tehát adott esetben a

diffúzió sebességét (Burt [1992]). Ha csak a fenti vizsgálódásokat vesszük alapul, abból is jól látszik, hogy egy nagy kiterjedésű és diverzifikált kapcsolatháló előnyösebb, mint egy kis méretű, zárt és homogén háló. Burt szerint a háló mérete azonban még önmagában nem jelent komoly előnyt, főleg akkor, ha a kapcsolatok jelentős része redundáns, tehát ugyanazon szereplőkhöz vezet, és ebből következően nem nyújt új információs előnyt. Továbbgondolva a korábbi elméleteket, ő arra a következtetésre jutott, hogy az olyan viszonyrendszer az optimális, amely kellően nagy számú nem-redundáns kapcsolatokra épül rá, úgy hogy a szükségtelen, új információt nem nyújtó többletkötelékek fenntartási költségét kiiktatjuk. Ezeknek a nem-redundáns kapcsolatoknak az elkülönülése pedig strukturális lyukakat eredményez (Burt [1992], idézi Csizmadia [2004: 133]). A legegyszerűbb megfogalmazásban a strukturális lyukak két szereplő közti nem-redundáns viszonyt, vagyis a kapcsolatok hiányát jelentik egy hálón belül (Csizmadia [2004]). A strukturális viszonyokban megfigyelhető redundanciának két indikátora van: kohézió, ekvivalencia. A kohéziós kritérium szerint a gyakori, emocionális alapú erős kapcsolatok növelik a hálózati struktúra kohézióját, és ezzel csökkentik a strukturális lyukak valószínűségét. Így az erős kohéziót mutató struktúrák nagy valószínűséggel ugyanazokat az információkat hordozzák, és ezért nem vezetnek el új lehetőségekhez sem. A strukturális ekvivalencia pedig akkor áll fenn, hogyha a kapcsolathálóban két szereplő például ugyanolyan kapcsolatokkal rendelkezik, vagy ugyanazon kötelékek bizonyos arányával, és ennek megfelelően azonos információforrásnak is tekinthetők. Tehát valójában ez sem biztosít jelentős információs előnyt. A valóságban azonban csak ritkán fordul elő a teljes ekvivalencia, inkább a strukturális ekvivalencia mértékéről beszélhetünk.

Burt úgy véli, hogy az optimális hálózati struktúra, a méret és a diverzifikáltság együttes figyelembevétele mellett, lényegében két „tervezési alapelv” mentén körvonalazható. Az egyik alapelv szerint például két egyenlő méretű kapcsolatháló közül a strukturális előnyök szempontjából az az eredményesebb, amelyik több nem-redundáns kapcsolattal rendelkezik, mivel az olyan új kötéseknek a kialakítása, amelyek hasonló információkhoz nyújtanak hozzáférést, nem több mint idő- és energiapocsékolás a háló fenntartási költségeinek szempontjából (Csizmadia [2004]). Ezt az elvet a kapcsolatháló-elemzésben a hatékonyság elveként is szokták emlegetni. Ennek fényében kap értelmet a hatásosság elve is, amely túllép a hálózati struktúrában elhelyezkedő elsődleges kapcsolatokon, és a kontaktszemélyek ebben az összefüggésben olyan hozzáférési pontoknak tekinthetőek, akik elérést biztosítanak a „mögöttük” elhelyezkedő egyének

(intézmények) csoportjához. Az első alapelvnek megfelelően ezeknek a „kikötőknek” is nem-redundáns kapcsolatoknak kell lenniük ahhoz, hogy az eddig szeparált, változékony strukturális előnyök birodalmába vezessenek akár az informáltság, akár az alkalmazás szempontjából (Csizmadia [2004: 134]).

Az itt vázolt elméleti-fogalmi keretet szeretném kiterjeszteni egy, a hazai gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítás létrehozásának és elterjedésének gyakorlatára a folyamat elemeinek és hatásainak alaposabb és pontosabb megértése céljából. Mivel jelen kutatás elsősorban a diffúziós folyamat térbeli és időbeli alakulásával, a diffúziós hálózattal, különös tekintettel az egyéni és intézményi hálózati struktúrák a Lépésről lépésre reformpedagógiai program adaptálási gyorsaságára gyakorolt hatásával foglalkozik, a Rogers által kidolgozott modell alkalmas lehet első és második hipotézisem megalapozására, Valente és Burt diffúziós modelljei pedig a harmadik hipotézis vizsgálatához nyújthat elméleti alapot.

2.5. Innováció a hazai oktatásban

Hipotéziseim ellenőrzéséhez az innováció folyamatát leíró fogalmak és modellek ismertetésén túl, nélkülözhetetlenek tartom annak az oktatáspolitikai történeti kontextusnak a bemutatását, amelynek keretében a Lépésről Lépésre program megjelent és terjedésnek indult. Így még mielőtt rátérnék ennek vizsgálatára, igyekszem a rendszert jellemző innovációs folyamatokról egy átfogó képet nyújtani.

Aki valamennyire is elmélyedt a magyar iskolarendszer szerkezeti problémáinak elemzésében, tudja, hogy immár több mint három évtizede zajlik a magyar oktatási rendszer modernizációja. Báthory Zoltán elnevezésével élve ez a „maratoni reform” tulajdonképpen már a hetvenes években elkezdődött, amelyet három nagy reformeszme – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás – állított pályára (Báthory [2001]). Hivatalos iránya a Gászó Ferenc nevével fémjelzett 1985-ös oktatási törvényben, a rejtett vonal az alternatív mozgalomban öltött testet. Ideológiai alapjait a Mihály Ottó, Szebenyi Péter, Vajó Péter (OPI közoktatásfejlesztési koncepciója [1983]) nevével jelzett szakmai koncepció teremtette meg.

Az 1985-ben elfogadott oktatási törvény arra a felismerésre épült, hogy az állami

monopólium negatív következményei csak akkor szüntethetők meg, „ha az oktatási rendszer garantáltan birtokolhatja a pedagógiai tevékenység tartalmának meghatározásával összefüggő szabadságjogokat” (Gazsó [1999:194]). Ez az elgondolás az iskolai (kollektív) és a pedagógusi (egyéni) autonómiát tette a törvény vezéreszméjévé, a törvény nyomán kibontakozó változások pedig arra irányultak, hogy ennek feltételeit megteremtsék. A gyakorlatban ez abban nyilvánult meg, hogy korlátozta a pedagógiai tevékenység direkt államigazgatási irányításának lehetőségét azáltal, hogy deklarálta a helyi nevelési rendszer jogszerűségét, lehetővé tette iskolatanácsok szervezését, a nevelőtestületeknek vétőjogot biztosított az igazgatóválasztásnál és megszüntetette a szakfelügyeletet, továbbá korlátozta a tanácsok beleszólását az iskolai-pedagógiai ügyekbe (Báthory [2001:4]). Az így keletkező mozgástér már alkalmasnak bizonyult az iskolai szintű szakmai önállóság kibontakozásához, bátorítva a pedagógiai pluralizmus irányába mutató intézményi és tanári autonómia-törekvéseket. Az intézményeknek lehetőségük nyílt arra, hogy a helyi igényeknek megfelelően megváltoztassák pedagógiai arculatukat, tantervi-tartalmi újításokat vezessenek be, az „egyedi megoldások, kísérletek” alkalmazásának az engedélyezésével pedig utat nyitott az alternatív elvek szerint működő óvodáknak és iskoláknak (Báthory [2001:3]).

Ezek az önmagukat alternatívnak nevező intézmények, fejlesztő műhelyek legtöbbször spontán módon fogtak újításba, a klasszikus értelemben vett kutatás, kísérlet módszereinek, eszközeinek ismerete nélkül, s kezdetben függetlenek voltak a közoktatás-irányítástól is, egyszerűen szolgálni kívánták saját közösségüket, meg akartak felelni saját szakmai hitvallásuknak (Horn [2005]). Voltaképpen ez az önkéntes innovációra alapozó stratégia tűnt a tartós változások legbiztosabb háttérének és kiindulópontjának. Az önállóság törvénybe foglalása mégis hitelesítette a helyzetet és felgyorsította az eseményeket, mégpedig azzal, hogy egyrészt kimondta a pedagógiai és a pedagógusi önállóságot, másrészt feljogosította a minisztert, hogy kísérleti engedélyt adhat alternatív programmal rendelkező óvodák és iskolák számára (Báthory [2001]). Ugyanakkor az alternatív pedagógiai innováció felvállalható volt egyfajta mozgalmi attitűddel is. Ez jelentős mértékben javította a pedagógiai innováció presztízsét, mégpedig félig-meddig ellenzéki mozgalmi tette vált alternatív iskolákat alapítani vagy alternatív pedagógiai programokban tanítani (Radó [2001]).

Ez a pedagógiai pluralizmus alapjaiban rendítette meg az oktatási rendszerre

nehezedő állami monopólium mindenhatóságát, méghozzá a politikai rendszerváltást megelőzően. Egyes szakértők szerint a Gázsó-féle reform bizonyos értelemben radikálisabb volt, mint ami a gazdaságban zajlott, mert az iskolák autonómiájának megerősítésével egy egész rendszer alapintézményeinek mozgásterét változtatta meg (Radó [2001]). A növekvő mozgáster egyre nagyobb teret biztosított a politika tűréshatárát próbára tevő kezdeményezéseknek, ami növelte az oktatásügy presztízsét. Egyre több kutató érdeklődése fordult az oktatás felé, amely jó hatással volt az oktatáson belüli diskurzus szakmai színvonalára is. Ennek eredményeképpen gyökeresen új megközelítések szivárogtak be a szakmai diskurzusba, és ezen keresztül a stratégiai jelentőségű dokumentumokba. Talán ennek tulajdonítható, hogy a nyolcvanas évek végére a közoktatás – pedagógiai-szakmai szempontból – készen állt a rendszerváltásra (Radó [2001]).

A nagypolitikában bekövetkezett demokratikus fordulatot idejekorán megelőző nyugat-európai stílusú közoktatás-politikai gondolkodás, és a belőle származó emancipáció eredményeként a kilencvenes évek elejére az a paradox állapot állt elő, hogy még mielőtt a parlament a kétszintű tantervi szabályozást kimondó 1993-as közoktatási törvényt, a kormány pedig a Nemzeti Alaptantervet (NAT) elfogadta volna, az alkalmazkodási kényszerhelyzetnek köszönhetően, létrejöttek a kvázi helyi tantervek. Alaptanterv hiányában ezek a helyi tantervek, illetve a szabályozási rendszer más komponensei, az alternatív iskolák programjai, a különféle pedagógiai innovációk váltak a tantervi szabályozás eszközeivé (Báthory 1994)]. A demokratikus társadalmi feltételeknek megfelelő szabályozási koncepció és eljárás azonban a többség szemében kétségessé tette a különböző autonómiák folyamatos egyeztetésére épülő közoktatás minden vívmányát, de különösen az intézmények szakmai autonómiája vált vitathatóvá mind a szakma, mind az iskolahasználók körében (Horn [2005]).

Azzal, hogy a törvényalkotók a pedagógiai programírás kötelezettségét a közoktatás egészére kiterjesztették, a pedagógusok ügyévé tették az oktatás megreformálását (Báthory [2001]). A törvénynek az iskolai önállóságra vonatkozó üzenetét azonban sem a pedagógusok, sem a szakma nem fogadta egyöntetű lelkesedéssel. A pedagógusok leginkább azt kifogásolták, hogy a nagyobb önállóság nagyobb felelősséggel jár, és ehhez nincs meg a szükséges szaktudásuk, a tárgyi feltételek pedig hiányosak. A szakmában és a családokban is szinte általános lett az a meggyőződés, hogy feltétlenül szükség van központosított felvételire, előírt tantervekre, kötelező tantárgyakra, ezzel megtámogatva a

politikai döntéshozók azon csoportját, akik szerint a modernizációt, a fejlesztést állami, egyetemi, akadémiai intézeteknek kell átvenniük, hiszen a pedagógusok nem értenek hozzá, nem tantervírók, így a programírás sem az ő feladatuk (Horn [2005]). A fogadtatás tehát távolról sem volt lelkes és egységes, melynek egyik oka a szélsőségesen központosított tanterv volt, amely nagyon sok szereplőnél akadálya volt az iskolai önállóság értelmezésének és helyi megvalósításának. A különböző kormányok eltérő oktatáspolitikai elképzelései csak tovább növelték a változásból egyébként is következő bizonytalanságot, ezzel a permanens reformpróbálkozások állapotába taszítva a rendszert. Mindeközben nem rendeződtek olyan alapvető kérdések, mint az iskolaszervezet, a tartalmi szabályozás technikája, vagy a finanszírozás módja (Horn [2005]). Bár abban mindvégig egyetértés volt, hogy megújulásra szorul a magyar iskola, a kilencvenes évek oktatási törvénykezése mégsem mert hozzáfogni az iskolarendszer átszervezéséhez, strukturális zavarainak rendezéséhez, és ahogy széthullott a tradicionális iskolaszervezet, ahogy romlottak az iskolák anyagi mutatói, egyre erősebb lett az iskolákon belül a modernizációval szembeni ellenérzés.

Mindennek következtében a pedagógus szakma kezdeti nyitottsága, érdeklődése az újítások iránt a modernizáció második évtizedére megszűnni látszik. A tartalmi szabályozás változásai, a pedagógiai program készítésének kötelezettsége, a hektikusan változó reformkörnyezet világossá tette a pedagógusok számára, mennyivel egyszerűbb a központból érkező utasításokat formálisan végrehajtani, mint helyi programjaikat megvalósítani, s ezekért jogi, szakmai felelősséget vállalni (Horn [2005]). Így egyre inkább erősödött a hierarchikus, tekintélyelvű építő programfejlesztések iránti nosztalgia, a kilencvenes évek hangos tantervi, tartalmi szabályozási vitái fokozatosan elhalkultak az ezredforduló utáni időszakra. A közoktatás átalakulásával az alternativitás szakmai megítélése is megváltozott. A tradicionális intézményekben dolgozó pedagógusok kezdetben érdeklődve figyelték a pedagógiai újításokat, később azonban látva, hogy csökken a tanulók száma iskolájukban, versenytársat, ellenfelet kezdtek látni az újító pedagógiai programmal fellépő iskolákban, óvodákban (Horn [2005]). Így egyre nehezebbé vált a nagyrendszerben szokásostól radikálisan eltérő iskolákat működtetni, új alternatív pedagógiai programok bevezetését kezdeményezni. Mindezt egyszerű lenne a pedagógusok motiválatlanságával, fásultságával vagy anyagi, egzisztenciális ellehetetlenülésével magyarázni, a háttérben azonban sokkal inkább az áll – vallják a szakértők –, hogy az oktatás tartalmának modernizációjában egyre inkább gyengül a tanterv, a bemeneti

szabályozási eszközrendszer szerepe, s egyre inkább a mérési-értékelési eljárások, a vizsgák kényszerítik ki az intézményekből a tartalom kívánatos irányú változását, az oktatáspolitikai által kijelölt modernizációs célkitűzések konkrét megvalósítását (Schüttler [2004]).

Az oktatásszakértők véleménye szerint, míg az egyközpontú állami iskolarendszer hátrányai és átalakításának szükségessége a '90-es évek elején még szinte mindenki számára világosnak tűnt, egy évtizeddel később viszont az államhatalom fő törekvése újra a visszaközpontosítás lett, a tartalmi szabályozás ellenőrzése, a decentralizáció irányába tendáló fejlesztés megszakítása, visszafordítása (Báthory [1994], Horn [2005], Trencsényi [2005]). E minisztériumi koncepció az oktatásügy minden szintjén tetten érhető volt, a támogatási rendszer átalakulásától kezdve a nevelési célok újraértékelésén át, a tartalmi szabályozások módosításáig. Csupán egy példa: a magyar pedagógiai innovációt támogató első, központi keretből finanszírozott oktatásfejlesztési pályázatokat jellemzően még úgy írták ki, hogy nem voltak tematikus előírásaik. Döntsen a minőség, volt a Közoktatás-fejlesztési Alap (KFA) hitvallása annak idején. Majd fokozatosan odáig merészkedtek a közoktatás-fejlesztésre kiírt pályázatok kurátorai, hogy a kiírásokban különféle előnyöket ígértek a másutt is használható, terjeszthető innovációknak, ezzel mintegy kezdetét véve ismét a centralizáció. Aztán a KFA utóda, a KOMA (Közoktatási Modernizációs Közalapítvány) már nyíltan vállalt tematikus prioritásokat. Az EU-s csatlakozás pályázatait, a Humán Erőforrás Fejlesztési Program vagy a Társadalmi Megújulás Operatív Program elemei már nem csupán arról nevezetesek, hogy a pályázóknak nagyon szigorú formai követelményeknek kell megfelelniük, hanem azt is világosan megfogalmazza, hogy mire lehet pályázni, és mire nem, azaz éppen milyen témakörben aktuális az innovativitás. A folyamat egyértelmű: a fejlesztési erőforrások hatékony felhasználását a centrumban végiggondolt stratégia biztosíthatja igazán (Trencsényi [2004]). Ennek következtében egyre inkább megszűnőben a helyi fejlesztés, a gyakorlatban közvetlenül is megvalósuló koncepció, és egyre több a központból, az állami, egyetemi elméletekből kezdeményezett, másoknak készített fejlesztési program.

A törvények szintjén az állami szerepvállalás konszolidációja először a tantervi szabályozás visszaállításában, majd a központi sztenderdizáció, minőségbiztosítás bevezetésében mutatkozott meg. A kezdeti kétpólusú tantervszisztéma, az adaptivitás jegyében született Nemzeti alaptanterv (NAT) és az intézmények önállóságát jelentő helyi

tanterv egyensúlya a minisztérium szélsőséges visszaközpontosító tendenciája következtében viszonylag hamar felbomlott. A minisztérium úgy gondolta, hogy mégiscsak kell egy köztes szint, ahol miniszteri rendelet mondja ki, hogy „melyik verset, melyik dalt mikor kell tanítani” (Trencsényi [2004]). Ez volt a „kerettanterv” ideológiája, amely a gyakorlatilag felülírta a Nemzeti alaptantervet, és a helyi innovációk sokaságára alapozott tartalmi modernizációs logika helyett egy központosított programmodernizációs logika érvényesítését helyezte előtérbe (Schüttler [2004]). Ezzel egyértelműen túlsúlyba került az állami oldal.

A határozott centrális ellenőrzés legfőbb kísérlete kétségkívül a minőségbiztosítás bevezetése volt (Horn [2005]). Az oktatási miniszter 2002-ben rendeletet adott ki a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről⁸, melynek hatálya – fenntartótól függetlenül – minden közoktatási intézményre kiterjedt. A közoktatási törvény 2003-as módosítása⁹ pedig valamennyi óvoda és iskola számára előírta saját minőségfejlesztési rendszer kiépítését, és ennek egy, a fenntartó által jóváhagyott önálló dokumentumban (minőségirányítási program) való rögzítését, mintegy formalizálva a kontrollt és egységesítve az iskolák hatékonyságkritériumait. Az azóta eltelt időszakban a közoktatási törvény egyre vastagabb lett, egyre részletesebben szabályozza az iskolai élet hétköznapijait, a pedagógiai tevékenység minden elemét, ezzel is megnehezítve a speciális eljárásokat, a pedagógiai fejlesztés, a sajátos kihívásokra adandó érdemi szakmai válaszokat (Horn [2005]).

A fentiek alapján az oktatási rendszer innovációs folyamatainak két eltérő típusa látszik körvonalazódni. Egyfelől az olyan belső innovációk, amelyek az állampedagógiai újítások rendszerébe ágyazódnak, s mint olyan rendszerint kötelező érvényű (kötelező új tanterv stb.). A hazai oktatási rendszerben az innovációnak ez a típusa a domináns. Emellett a hazai oktatási rendszeren belül elindult egy olyan megújulási folyamat is, amely az intézményi szakmai autonómia bázisára, meglévő erőforrásaira és kifejezetten a tanárok kezdeményezésére épült. Ennek eredményeként jönnek létre az *alternatív kísérleti iskolák*, amelyek a közoktatás különböző pontjain szerveződtek, különböző feladatokkal. Voltak köztük olyan intézmények, amelyek a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatására jöttek létre, voltak olyanok, amelyek kifejezetten az elitképzésre szerveződtek, és olyanok is,

⁸ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről

⁹ 2003. évi LXI. törvény A közoktatásról szóló 1993. évi törvény módosításáról (29.§)

amelyek reformpedagógiai irányzatokhoz kapcsolódva fogalmazták meg saját iskolakoncepciójukat. Függetlenül attól, hogy milyen céllal létesültek, a „másként gondolkodó” pedagógusok sajátos szabadságtörekvéseinek jegyében indultak ezek a pedagógiai műhelyek (Horn [1997]).

Egy ilyen iskolai kísérlet eredményeként kezdett el működni az első alternatívnak nevezhető iskola 1988-ban Budapesten, Kincskereső Iskola néven, Winkler Márta vezetésével, aki akkor már több mint egy évtizede törekedett gyermekközpontú pedagógiát vinni a rendszerbe. Az első nagy innovációs alternatívák egyik legjelentősebbje, a Zsolnai József névvel fémjelzett pedagógiai műhely által megteremtett „Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia” már 1985 óta működött. Az alternatív mozgalom sajátos képződményei voltak a Waldorf-iskolák, melyek egy komplex iskolakoncepció, pedagógia és életfilozófia adaptációi Magyarországon. Az első Waldorf óvoda és iskola Solymáron alakult Vekerdy Tamás szakmai irányításával, 1989-ben, és azóta a Török Sándor Waldorf-pedagógiai Alapítvány segítségével több intézmény jött létre.

A hazai alternatív mozgalom másik nagy csoportját a legfontosabb, nemzetközileg is ismert reformpedagógiai hagyományokat újraélesztő helyi fejlesztésű iskolai és óvodai programok alkotják: Dewey, Montessori, Freinet. Ezek között is sajátos helyet foglal el Carl Rogers elveire épített pedagógiájával a Rogers Személyközpontú Iskola (Budapest), mely Gádor Anna vezetésével a leginkább közel áll a radikális szabad iskola modellhez. A Benda József kutatásaira épülő Humanisztikus Alapítványi Iskola (Budapest) a pedagógiai import és a saját fejlesztés eredményeként létrejött, a kooperativitást előtérbe helyező kezdeményezés. Az úttörők közé tartozott a Mezei Katalin és Vég Katalin által indított Burattino Iskola (Budapest), mely azért speciális, mert a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára kínál minőségi oktatást és progresszív pedagógiára épülő tananyagot. Szintén a progresszív pedagógia elvei alapján jött létre az elsők között Szeszler Anna vezetésével a Lauder Javne Közösségi Zsidó Iskola és Óvoda (Budapest), mely nem vallási alapon működő intézmény, bár a zsidó kultúra és hagyomány megismertetése jelentős teret kap programjában. Középfokon a legismertebbek között említhető az 1988-ban, Horn György vezetésével alakult Alternatív Közgazdasági Gimnázium (Budapest), mely programjának középpontjában a személyközpontúság, a szabadság és értékpluralizmus áll. Némileg hasonló kezdeményezés a Horn Gábor által indított Közgazdasági Politechnikum (Budapest), amelynek vezéreszméje a „racionális

liberalizmus”. Győrök Edit nevéhez kapcsolódik a szervezetében is alternatív Belvárosi Tanoda (Budapest), ahol a középiskolát valamilyen okból abbahagyó fiatalok szerezhettek érettségit. Ezek az intézmények viszonylagosan kis számuk ellenére is igen jelentős hatással voltak a közoktatás szervezeti, finanszírozási és tartalmi szabályozására, ugyanis megalakulásukkal visszafordíthatatlanná vált a közoktatás pluralizálódása.

Az alternatív kísérleti iskolák egy harmadik típusa a speciális segítségre szoruló gyermekek, fiatalok nevelése terén jutott érvényre, elsősorban az etnikailag hátrányos helyzetű tanulók felemelkedését szolgálva. A társadalmi integráció lehetőségének megteremtése érdekében az állami iskolarendszeren belül fokozatosan kiépült egy új intézményrendszer, ami azt jelentette, hogy a képzés szinte minden szintjén önálló cigány iskolák jelentek meg. A legelső ilyen kezdeményezésnek számít Szirmainé Kövessi Erzsébet által 1990-ben alapított Esély Szakiskola Budapesten, amelynek nyomán a példáját követő iskolák sora jött létre. A tehetségmentésre specializálódott intézmények elsődleges célja a hátrányos helyzetű fiatalok alapiskolai végzettséghez juttatása volt. Ezt követően elindult egy olyan kísérlet sorozat, amely megteremtette a roma tanulók számára is a minőségi oktatáshoz való hozzáférés lehetőségét. Csak hogy néhányat említsünk közülük, ilyen volt a csenyétéi iskolakísérlet, a Kedvesház Kollégium koncepciója, Imrei István tiszabői Freinet-műhelye, Szőke Judit Józsefvárosi Tanodája, amelyeknek köszönhetően például a Tanoda program a 2003-as Közoktatási törvény 95.§ (1)m) pontja alapján az államilag is támogatott közoktatási módszerek, megoldások, szervezeti formák körében említhető. A legnagyobb áttörésre azonban az a baranyai intézményi kör volt képes, amelybe olyan jeles intézmények tartoznak, mint a mánfai Collegium Martineum középiskolai tehetséggondozó cigány kollégium, az alsószentmártoni, etnikailag homogén cigány lakta közegben létesített Kis Tigris Gimnázium, a magyarmecskei gimnázium, vagy a cigány oktatásügy legnagyobb vállalkozása, az első roma-cigány nemzetiségű gimnázium – Gandhi Gimnázium – Pécssett. Ezek az intézmények hálózatot alkotva, szervesen alakultak ki egymásból és váltak a cigány tanulók felzárkóztatásának modellintézményeivé.

A közös törekvésen és célkitűzésén alapuló intézményrendszer további sajátossága, hogy nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódva szerveződtek, hanem elsősorban az alrendszer keretein kívüli intézmény segítette, szervezte, szponzorálta és irányította: a hazai oktatási rendszerben az innovációnak ez a típusa az államszocializmus éveiben egészen a rendszerváltásig gyakorlatilag ismeretlen volt. Ismert

volt viszont a Soros Alapítvány magyarországi jelenléte, amely olyan programokat és személyeket volt hivatott segíteni, akik az akkori rendszerrel szemben állva, annak kereteit feszegetve vállaltak részt egy nyitott, alulról építkező társadalom kialakításában. A rendszerváltást követően a támogatás alapelvei immár nyíltan találkozhattak a megalakult új kormányzatok demokratizálási törekvéseivel. Így az 1991 után szervezetileg is önálló keretben működő magyarországi Soros Alapítvány egyre aktívabban kapcsolódott be a társadalmi folyamatok alakításába, és vált a társadalmi innováció legnagyobb „külső” intézményrendszerévé. Az innovációs folyamatok egyik kulcsterületének, a közoktatás-fejlesztésnek a támogatására az alapítvány 1994 és 1998 között például önálló kuratóriumot és alprogramot hozott létre, amely elsősorban a szektor megújítását tűzte ki célul olyan új eszközök, módszerek kifejlesztése révén, amelyek célja az volt, hogy egy „nyitott gondolkodású, a változások iránt fogékony, demokratikus társadalmat készítsen elő” (Horn [1995]). A számos programirány közül említésre méltó: a kisgyermekkorai fejlesztés program, az iskolai hátrányok kezelésére irányuló programok, beleértve a kistérségi közoktatási együttműködések, a roma társadalmi integrációt, az utcagyerek programot, az IKT fejlesztést támogató programokat, az oktatáson belül a környezettudatos gondolkodás fejlesztését segítő, úgynevezett „civic education” programokat.

Az itt említett fejlesztési irányokba egyértelműen beleillik az amerikai Head Start óvodák mintájából merítve, a hátrányos helyzetű tanulók oktatási felzárkóztatására kidolgozott korai gyermekkorban alkalmazott Lépésről lépésre (eredeti nevén: Step by Step) gyermekközpontú pedagógiai program: az amerikai kezdeményezést a Soros Alapítvány támogatásával 28 országban (Kelet-Közép-Európa, Közép-Ázsia, Haiti) vezették be majdnem egy időben. Ezekben az országokban a hátrányos helyzetű tanulók oktatási helyzete, illetve az iskolai sikertelenségük oka, igen hasonló jellemzőket mutatott. A háttérben minden országban ugyanazok a szociális és intézményi feltételek voltak adottak: a szülők alacsony képzettsége, munkanélkülisége, a regionális lehetőségek beszűkülése, mélyszegénység, kisebbséghez való tartozás, társadalmi előítéletek. Magára az intézményre ugyanez volt érvényes, az iskola több tagállamban nehezen tudott elszakadni a hagyományos ismeretátadó paradigmáktól, a frontális oktatástól, a követelmények és tartalmak a kedvező szociális háttérű, jól terhelhető tanulók lehetőségeihez illeszkedtek, és nem vették figyelembe a más környezetből érkező gyermekek, tanulók lehetőségeit, igényeit (Messing, [2003]). A pedagógusok, intézményvezetők egy része felismerte, hogy ezeket a tanulókat nem lehet a hagyományos eszközökkel tanulásra kényszeríteni, új

tartalmak és módszerek bevezetésére van szükség. Kétségkívül ezek a leszakadó, kudarcokat átélő, hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézmények váltak az egyik leginnovatívabb szektorrá az oktatáson belül.

A pedagógiai innovációk imént említett specifikus válfaja a decentralizált oktatási rendszer kiépítésén túl, úttörő szerepet vállalt abban, hogy az ország elgondolkodjon a közoktatás egyik legsúlyosabb kérdésének, a közoktatás-fejlesztésben az esélyegyenlőség és az egyenlő hozzáférés biztosításának megoldási lehetőségein. Volt egy "Soros-elv" ugyanis, hogy mindaz, amit hiánypótló közfeladataként az Alapítvány kezdeményez, idővel vegyék át más intézmények: kormányzati, önkormányzati vagy civil szervezetek (Horn [1995]). Utóvégre az Alapítvány elérte célját, ugyanis az állami reformkoncepcióba is beszivárgott az oktatás méltányossága, és az iskolai kudarcok leküzdésének alapelve. Ugyanazokra a folyamatokra reagál a központi oktatási rendszer is, mint amit az innovatív pedagógiai mozgalmak célul tűztek ki: az oktatás személyközpontúvá való fejlesztése, a pedagógus szerepek megváltoztatása, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét elősegítő integrációs vagy képesség-kibontakoztató felkészítések. Azok az új feladatok, módszerek, amelyek az egyes alternatív pedagógiákat leginkább jellemzik, hívószavak lettek az állam által kiírt pályázatokban, programokban is. A projekttanulás, a kooperatív tanulás, az árnyalt értékelés, kompetencia alapú képzés, a differenciált tevékenységformák, az integráció, a pedagógiai elvű tantárgyszerkezet és tananyag-szelekció központi stratégiai fejlesztési célokká váltak. Az NFT I (Nemzeti Fejlesztési Terv) és az ÚMFT (Új Magyarország Fejlesztési Terv) zászlajára tűzte a kompetenciaalapú fejlesztést, a gyerekközpontú iskolát, a módszertani megújulást és az integrációt az „állami” szférában is. Ezekre a pedagógiai kihívásokra nyújthatnak megoldási lehetőséget a Lépésről lépésre, valamint a többi alternatív pedagógiai program keretében felhalmozódó tapasztalatok, jó gyakorlatok.

3. Hipotézisek

Mivel a hazai kutatási műhelyekben eddig nem sok szó esett a pedagógiai innovációk diffúziójának elemzési lehetőségeiről, jóllehet a magyar oktatáspolitikai egyik legfontosabb területe éppen a pedagógiai innováció – és annak központi/regionális/helyi szintű implementációja, ezért a felsorolt elméleti megközelítések alapján olyan hipotéziseket fogalmaztam meg, amelyek segítségével behatóan elemezhető az oktatási innovációk egyik specifikus válfaja, annak jellemzői, terjedése, illetve pedagógiai és tágabb értelemben vett hatása.

3.1. A Lépésről lépésre program mint pedagógiai innováció hipotézis

Az innováció a tudomány és a gazdaság világában meglehetősen régi fogalom, az utóbbi néhány évben viszont megfigyelhető a fogalom tágítása a gazdaságon kívüli szférákra. Három évtizede bevonult az oktatás világába is, ahol a gyakorlatban megvalósult pedagógiai újítások létrehozásának, elterjesztésének gyakorlatára utal elsősorban. Elméleti alapjait azok az innovációs elemzések jelentik, amelyek az újítás magyarázatában annak változást hozó, egy állandó kialakult gyakorlaton változtatást kezdeményező jellegére hívják fel a figyelmet. Ebben az értelmezésben a döntően alulról-oldalról kezdeményezett változtatási magatartás a tudatosan tételezett, tervezett fejlesztés igényével történik, amely szerint jobb, eredményesebb, hatékonyabb, „minőségibb” lesz az új gyakorlat a korábbihoz képest. Az innovációnak ez a fajta konceptualizálása Everett M. Rogers [1983] klasszikusnak számító innovációfelfogásához áll közel. Rogers értelmezésében akkor beszélünk innovációról, ha az újítás egyfajta relatív előnnyel bír a meglévő eljárással szemben, kompatibilis a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival, közérthető és logikus, lehetőséget biztosít a kipróbálásra, eredményei pedig átláthatóak, nyilvánvalóak. Azon felül bevezetése dologi és szellemi erőforrásokat, beruházásokat igényel a potenciális alkalmazók részéről. Megvalósítása új infrastruktúra kiépítését, új szervezeti keretek kialakítását, valamint az újítást alkalmazó „vállalkozói” csoport strukturális pozíciójának javulását, helyenként vezetői szerepre emelését feltételezi (Rogers [1983]).

3.1.1. A Lépésről lépésre program, mint pedagógiai innováció hipotézis

Feltételezésem szerint a Lépésről lépésre program bevezetése megfelel azoknak a szempontoknak, melyek általában a társadalmi és gazdasági innovációkat jellemzik: a program bevezetése a potenciális alkalmazók szempontjából egyfajta relatív előnyt jelent a hagyományos oktatási formával szemben, módszerei, filozófiája, alkalmazásának feltételei összeegyeztethetők az intézményvezetők, pedagógusok, tanulók szükségleteivel, értékrendjével, bevezetése előtt biztosított a kipróbálás lehetősége, az eredmények az érdeklődők számára elérhetőek, megfigyelhetőek. Ebben a felfogásban a Lépésről lépésre program adoptációja eleget tesz azoknak a feltételeknek, melyek biztosítják az újítás innováció jellegét, azaz a program pedagógiai innovációként értelmezhető.

3.2. Az innováció diffúziójának hipotézise

Ha egy új technológia, módszer bevezetése más régebbi technológiák, módszerek alkalmazásához viszonyítva nyilvánvaló relatív előnyökkel jár bizonyos intézmények számára, akkor ezen a körön belül egy időegység alatt feltételezhetően más intézmények is át fogják venni. Ezt a folyamatot, melynek eredményeként az innovációt ismerő, használó szereplők átadják az innovációról szóló információt, tudást, más, az innovációt még nem ismerő szereplőknek, diffúciónak nevezzük (Ryan and Gross [1943], Griliches [1957], Katz – Lazarsfeld [1955], Rogers [1983], Lazarsfeld – Menzel [1963], Farkas [1974], Láng et al [2003]). Ezek a megközelítések az újítások elterjedésének folyamatát alapvetően kommunikációs folyamatnak tekintik, amelyben a potenciális alkalmazó a kezdeti, az újítást érintő információkkal való találkozás után alakítja ki alapvető vélekedéseit és megközelítését, ami végül az innováció alkalmazásának elfogadásához vagy elvetéséhez vezet (Rogers [1983]).

Mivel a potenciális alkalmazók különböző kategóriái általában nem egyidőben, hanem eltérő időpontokban adoptálják az új technológiát, az ilyen típusú terjedésre alapozott innováció diffúzió valamilyen S-görbét formázva halad előre. E. M. Rogers, a diffúzió terjedésének vizsgálatában egyik legnagyobb visszhangot kiváltó elmélete, az S-görbék felbukkanását azzal magyarázza, hogy az emberek „innovációra való hajlandósága”

az emberi populációkban normális eloszlást követ: kezdetben lassú ütemben növekedik a felhasználók száma, majd egy lényeges fellendülés következik, amit egy telítettségi pont elérése után újra lassulás követ (Rogers [1983]).

3.2.1. A diffúzió hipotézise

A fentiek alapján második hipotézisem, hogy a Lépésről lépésre program terjedése diffúziós folyamat eredménye, azaz az innováció terjedését elindító szereplők adták tovább az innovációt a még nem alkalmazó szereplőknek.

3.2.2. A program terjedési dinamikájának hipotézise

Továbbá azt is feltételezem, hogy a program terjedési dinamikáját az úgynevezett normál növekedési S-görbe írja le. Így azt várom, hogy a programot bevezető (adoptáló) intézmények száma az idődimenzióban normáeloszlást mutasson, ami azt jelenti, hogy a nagyon korán és a nagyon későn adoptálók száma igen alacsony, míg a többség az „innovátoroknál” később, de a lemaradóknál korábban kapcsolódik be a programba. Ha pedig az innovációt adoptálókat kumulatíván ábrázoljuk, és logisztikus függvényt illesztünk hozzá, akkor S alakú görbét kapunk.

3.2.3. A terjedési folyamat modellezhetőségének hipotézise

Amennyiben empirikusan igazolható, hogy a program terjedése az idő függvényében egy S-alakú diffúziós görbét ír le, és ez valóban diffúzió eredménye, azaz az innováció terjedését elindító szereplők adták tovább az innovációt a még nem alkalmazó szereplőknek, a Lépésről lépésre program terjedése innovációs diffúzióként interpretálható, a folyamat pedig modellezhető és előre jelezhető a diffúziós modellek egyikével.

3.3. A kapcsolathálózati paradigmák innováció terjedését befolyásoló hipotézis

További hipotéziseimet arra a ma már paradigmaticusnak tekintett feltételezésre alapozom, mely szerint az innovációk terjedésében, társadalmi diffúziójában fontos szerepet kapnak a hálózati struktúrák és mechanizmusok. Ebben a felfogásban az innováció terjedését gyorsíthatja vagy lassíthatja az intézményközi hálózatok szerkezete, milyensége.

A társadalmi kapcsolathálóknak az innováció terjedésére gyakorolt hatását két szinten vizsgálom, arra keresve a választ, hogy az intézményközi hálózatok strukturális jellemzői, illetve az intézmények együttműködési kapcsolatai miként befolyásolja az innováció terjedésének útját és sebességét. A hálózati szinten értelmezett strukturális ismérvek és a gyenge kötések makroszintű integratív hatását tekintve kézenfekvőnek tűnik a következő feltételezés:

3.3.1. A gyenge kötések diffúziós ereje hipotézis

A gyenge kötésekkel rendelkező, a társadalomba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok jobban segítik az innováció átvételét és továbbadását, mint az erős kötések.

Ez a feltételezés a kapcsolatháló elemzés klasszikus granovetteri hipotézisére támaszkodik, mely szerint a gyenge kötések alkalmasabb eszközei az információhoz való jutásnak, mint az erős kötések, hiszen akiknek személyes kapcsolathálójában az erős kötések dominálnak, többnyire a nagy homogenitású, szűkebb partneri kör által közvetített információkra vannak utalva, míg azok, akiknek kapcsolati hálója számos gyenge kötésből áll, változatosabb, és ennél fogva értékesebb információkhoz juthatnak.

3.3.2. Az erős kötések diffúziós ereje hipotézis

Az olyan intézményi közösségekben, amelynek tagjai nem alkotnak zárt csoportosulást, a köztük levő gyenge kapcsolatokon keresztül gyorsan terjed az innováció, ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a kohézió alkotta klikk-jellegű képződmények milyen befolyással bírnak a diffúziós folyamat alakulására, azaz, ha az innováció zárt intézményi közösségbe kerül, az erős kötések ereje gyorsítja vagy lassítja az innováció terjedését?

Feltételezésem szerint a nagy sűrűségű, zárt kapcsolati háló tagjai, a szűk partneri csatornákon keresztül, csak jóval később értesültek az újítás létezéséről, mint gyengén beágyazott társai.

Ugyanis az erős kohéziót mutató csoportosulásokon belül a gyakori, emocionális alapú, erős kapcsolatok nagy valószínűséggel ugyanazokat az információkat hordozzák, és ezért nem vezetnek el új lehetőségekhez.

3.3.3. Diffúziós burok hipotézis

A kapcsolatok erőssége, sűrűsége strukturális ismérvek diffúziós folyamatra gyakorolt hatását elemezve feltevődik a kérdés, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül, mely strukturális ismérvek biztosítják az innováció gyors elterjedéséhez szükséges legoptimálisabb viszonyrendszert. Feltételezésem szerint a kohézió elve a strukturális ekvivalencia elvével együttesen alakítja a diffúziós folyamatot.

Ennek alapján azt várom, hogy az innováció a kisebb hálózati sűrűségű, eltérő strukturális helyzetű szereplők hálóján belül gyorsabban terjed, mint a nagy hálózati sűrűségű, egymással hasonló strukturális helyzetű szereplők zárt közösségén belül. Ebben a felfogásban a kevésbé sűrű, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, hídszerepet betöltő csomók lesznek a legfontosabb diffúzió közvetítők, akik biztosítják az egyes csoportosulások közötti átjárhatóságot.

Az előző hipotézisem mely szerint a hídszerepet betöltő csomók – véleménybrókerek – a legfontosabb diffúzió közvetítők az intézmények Lépésről lépésre hálóján belül, mintegy előrevetíti következő feltételezésemet arra vonatkozóan, hogy az innováció terjedését nem csak a háló strukturális sajátosságai, hanem annak pozicionális jellemzői is befolyásolják. Így a hálózati jellemzők mellett azt is megvizsgálom, hogy az innováció potenciális alkalmazóinak szakmai státusza, reputációja, helye az általuk relevánsnak ítélt szakmai közegben miként befolyásolja az innováció iránti fogékonyságot.

3.3.4. A véleményvezetők diffúziós ereje hipotézis

Feltételezhetően a különféle pozíciót betöltő intézmények között eltérés mutatkozik az adoptáció idejét tekintve, annak függvényében, hogy stratégiai, partneri kapcsolataik alapján az intézmények együttműködési hálójában központi (centrális) – véleményvezető – vagy marginális szerepet töltenek be.

Azok az intézmények, amelyek közvetlen és közvetett kapcsolataik tekintetében centrális pozíciót foglalnak el ebben a hálóban, várhatóan nagyobb hatalommal és hírnévvel rendelkeznek, mint marginális társaik. Ennélfogva nemcsak az innováció elsőként való alkalmazása jellemző rájuk, hanem pozíciójuknak köszönhetően viselkedésüket mások modellértékűnek tartják, és imitálni

akarják, amely jelentősen növelheti az adott közegen belül a program általános elterjedésének esélyeit és gyorsíthatja a terjedés idejét.

3.4. Az innováció intézményesülésének hipotézise

Egy innováció akkor tekinthető csak sikeresnek, hogy ha a céljaiban megjelölt területeken a célba vett változások eredményei mindaddig fennmaradnak, amíg egy még annál is jobb rendszernek, működés módjának át nem adják a helyüket. Az innováció eredményeinek fennmaradásához először is szükség van arra, hogy az intézmény szervezeti működésében, és annak minden egyes elemében (misszió, alaptevékenység, inputok, outputok, infrastruktúra, rendszerek, szervezeti struktúra, szervezeti kultúra) olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek a program fenntarthatóságához és intézményesüléséhez. Az eredmények fenntarthatóságának további záloga a pedagógusok megfelelő tudása, a programhoz szükséges attitűdök és képességek kifejlesztése, illetve a tanulók tudásában, attitűdjeiben, képességeiben, azaz kompetenciáiban megmutatkozó pozitív eredmények. A mi esetünkben az intézményesülés azt jelenti, hogyha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – katalizátorként hatottak a teljes működésre, a szereplők személyiségének formálódására, szakmaiságára, a teljesítmények alakulására, a szervezeti modell minden elemére.

3.4.1. A program a tanulók iskolai teljesítményét javító hatása hipotézis

Ennek megfelelően feltételezem, hogy a program hatására hosszú távon javul a tanulók iskolai teljesítménye.

3.4.2. A program szakmai tudatosságot fokozó hatása hipotézis

A pedagógusoknál a program eredményeként megjelennek olyan kompetenciák, amelyek egyrészt a magas pedagógiai színvonallal, és a szakmai fejlődés fontosságával, másrészt a gyermekek fejlődéséért való fokozottabb felelősségvállalással kapcsolatosak.

3.4.3. A program személyiségformáló hatása hipotézis (1)

Továbbá azt is feltételezem, hogy a módszer kedvező hatása nemcsak a tanulói teljesítményekben válik láthatóvá, hanem a tanulók érzelmi életére, viselkedésére, magatartására, erkölcsi fejlődésére, mássággal szemben tanúsított elfogadás/elutasítás mértékére, egész személyiségének fejlődésére pozitív hatással van.

3.4.4. A program személyiségformáló hatása hipotézis (2)

Ugyanígy hatott a program a pedagógusok személyiségének formálódására is: itt mindenekelőtt a gyermekekkel való differenciált bánásmódról és elfogadásról van szó, és ezzel szoros kapcsolatban az együttnevelés, az inklúzió szemléletmódjával való teljes mértékű azonosulásról, amely a Lépésről lépésre programmal tanító pedagógusokra különösen jellemző.

3.4.5. A program intézmény-átalakító hatása hipotézis

A program a nyitott, demokratikus, befogadó magatartást nemcsak az alkalmazott pedagógiai módszereken és pedagógusattitűdökön keresztül modellálja, hanem a szervezeti és vezetési kultúra minden egyes területén, mint például az intézmény feladatkultúrájának, a pedagógusok ösztönzésének, munkájuk értékelésének, belső kommunikációjának, a vezető döntéshozó, irányító tevékenységeinek, döntéseinek szintjén is.

4. A kutatás módszertana

4.1. Az elemzés szintje és adatforrása

A vizsgált probléma összetettségéből adódóan a hipotézisek ellenőrzése többfajta vizsgálatot igényelt. Doktori témavállalásomban először is a program innovatív jellegének felülvizsgálatát tűztem ki célul, ehhez mindenekelőtt funkcionális szemléletű megközelítésre volt szükség. De azzal is számolnom kellett, hogy ezek a megállapítások statikus jellegüknél fogva nem magyarázó érvényűek az innováció terjedésének alakulására vonatkozóan, ezért vizsgálatomat egy folyamatszempléletű elemzéssel egészítettem ki. Ezt követően a terjedés útját befolyásoló tényezők taglalása azonban olyan kérdéseket vetett fel, amely kapcsolathálózati megközelítést és speciális relációs módszertani megoldások alkalmazását kívánta meg. A kutatómunka a program innovációs hatásainak, az intézmények szervezeti működésében bekövetkezett minőségi változások vizsgálatával zárult, amely a szervezetszociológiai megközelítés metszetében helyezte el a vizsgálatot, és személyiség-elemző eljárásokat is segítségül hívott. Ugyanakkor a kutatás központi módszertani elvét az összehasonlító elemzés, a párhuzamos és összehasonlító szemlélet alkalmazása jelentette. A vizsgált célrégióon belül a program bevezetése és fennmaradásának sikeressége szempontjából eltérő intézményeket a kutatás kezdeti lépéseitől úgy vizsgáltam, hogy módszertanilag formálisan lehetővé váljon az eredmények párhuzamba állítása, egymáshoz viszonyítása. Ennek elsődleges célja a program hatásaival, hagyományos oktatással szembeni előnyeivel kapcsolatos feltételezéseim empirikus igazolása, illusztrálása volt. Az adatgyűjtési rendszer felépítése során mindezt szem előtt tartva, az elemzés jellegétől, céljától függően más és más adatok vizsgálatára; az adatoknak megfelelően pedig eltérő feldolgozási és értékelési módszerek alkalmazására volt szükség.

A módszertani kívánalmaknak megfelelően az adatok nagy része három különböző mintán alkalmazott kérdőíves adatfelvételtől származik: először is az intézményvezetők körében készült kérdőíves vizsgálatból, amely a pedagógusok megkérdezésén alapuló kérdőíves adatfelvétellel egészült ki, illetve ezt tovább bővítettem a gyerekek almintáján végzett személyiségvizsgálattal, ezen túlmenően az egyes témakörök mélyebb elemzésénél, a vizsgált témák jellegéből adódóan, egyéb kutatási-vizsgálati módszereket is alkalmaztam. Az eredmények érvényessége érdekében a kérdőíves adatfelvétellel nyert adatokat a programról fellelhető dokumentumok tartalomelemzésével, meglévő statisztikai adatok

másodelemzésével, valamint mélyebb ok-okozati összefüggések megállapítása érdekében mélyinterjúkkal egészítettem ki.

A kérdőíves adatfelvételnél, tekintettel a minta kis elemszámára, megbízható módszerre volt szükségem, amely biztosítja a kérdőívek kitöltöttségének magas arányát, ezért a személyes megkeresés mutatkozott a legcélravezetőbb módszernek. Ezáltal lehetőség nyílt az esetleges fogalmi zavarok tisztázására is, ami tovább javította a kérdőívek kitöltöttségének arányát. A legtöbb kérdéssor felvétele „face to face” technikával történt, a személyiségvizsgálat kérdéssorainak felvétele során pedig önkitöltős módszert alkalmaztam.

Az adatok felvétele két ütemben zajlott. A kérdőíves felmérés lebonyolítása előtt, előkutatási szándékkal, megpróbáltam telefon útján felvenni a kapcsolatot mindazon intézményekkel, amelyekről dokumentációimat felhasználva tudtam, hogy pedagógusai részt vettek Lépésről lépésre továbbképzésen. A telefonos megkeresés célja a programot alkalmazók csoportjának behatárolása, azaz a kutatás adatokkal való megalapozása volt, majd ennek eredményei alapján pontosítottam a vizsgálandó célcsoportot: ennek az adatfelvételnek a lebonyolítására 2008. szeptember-november között került sor, míg a kérdőíves adatfelvételt a telefonos kutatás előzetes eredményeinek ismeretében 2009. január-május között bonyolítottam le, az intézmények színhelyein.

A vizsgálat másik fontos adatforrása a programmal kapcsolatos döntéseket, aktivitásokat rögzítő dokumentumok elemzése volt. A célintézmények pedagógiai programjának, alapszabályzatának, helyi tanterveinek, az intézmények minőségirányítási programjának (IMIP), valamint a programgazdánál fellelhető, a program adaptációjával és terjesztésével kapcsolatos dokumentációk vizsgálata objektív következtetések levonását tette lehetővé a program terjedésére és az intézmények szerkezeti és működési sajátosságaira vonatkozóan.

A mélyinterjúk módszer a vizsgált folyamat árnyaltabb megismerésében volt segítségemre. Így azokkal, akik az előkutatás eredményei alapján, az innováció terjedési folyamata szempontjából kulcsfontosságú szereplőknek minősültek, interjút is készítettem.

4.2. Az alkalmazott módszerek

Első kutatási kérdésem megválaszolását és az ehhez kapcsolódó hipotézisem (1.1 hipotézis) tesztelését először is néhány rendelkezésre álló dokumentum elemzésére építettem. Azonfelül – ahogy Rogers is hangsúlyozza [1983] – nem elég, ha egy eljárás a dokumentumok alapján hatékonyabbnak tűnik az előző formánál, ennek igazolásához a potenciális alkalmazók véleményére is szükség van. Ezt kérdőíves adatfelvételen keresztül láttam megvalósíthatónak, amely egyfelől a program innovációs jellemzőit vizsgálta, másfelől pedig az intézményi-szervezeti működési sajátosságokat próbálta tetten érni. Mindehhez kétféle kérdőívet alkalmaztam: az intézményvezetők számára kidolgozott kérdőív¹⁰ biztosította a környezeti-működési sajátosságok feltárását, illetve a program bevezetésére és fenntartására fordított támogatások-erőforrások kimutatását. Megítélésem szerint a módszer gyakorlati alkalmazásának lehetőségeiről – beosztott státusuknál fogva – a pedagógusok őszintébben és kompetensebben tudnak nyilatkozni, ezért a hipotézis vizsgálatához egy, a pedagógusok számára kidolgozott kérdőívet¹¹ is igénybe vettem. A kérdőíves adatfelvétel eredményeit sok esetben a mélyinterjúkból származó információkkal árnyaltam, vagy adott esetben ki isegészítettem. A dokumentumok elemzése során az Ec-Pec Alapítvány programmal kapcsolatos kiadványait¹², korábbi felmérések eredményeit¹³, stratégiai terveit, továbbképzési nyilvántartásait, program és projekt dokumentációit tekintettem át. Elemzésem kiterjedt a Soros Alapítvány, illetve a programgazdák – Lépésről Lépésre Országos Szakmai Egyesület, Ec-Pec Alapítvány –, támogatási nyilvántartásaira¹⁴ is.

A program terjedésével kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseim (2.2.1., 2.2.2., 2.2.3. hipotézisek) ellenőrzésére, mely szerint a terjedés leírható innováció diffúziós modellekkel, empirikus alapként a rendelkezésre álló adatbázisok¹⁵ másodlagos elemzését használtam. De, mivel a rendelkezésemre álló dokumentumok tartalom-, illetve az adatok

¹⁰ Lásd a disszertáció mellékletében.

¹¹ Lásd a disszertáció mellékletében.

¹² Lépésről lépésre program (nevelés a XXI. Században), Ec-Pec Alapítvány, Budapest, 2003

¹³ A kutatás az Open Society Institute, New York által támogatott 4 országban – Bulgária, Csehország, Szlovákia és Magyarország – 1999-2001 között megvalósuló Roma Kísérleti Program: „Lépésről Lépésre” Roma Speciális Iskolák Kezdeményezés c. projekt keretében zajlott.

¹⁴ Forrás: Magyar Soros Alapítvány, <http://www.soros.hu>, Ec-Pec Alapítvány, Lépésről Lépésre Országos Szakmai Egyesület nyilvántartásai.

¹⁵ Forrás: Open Society Institute, <http://www.soros.org>, Magyar Soros Alapítvány, <http://www.soros.hu>, International Step by Step Association, <http://www.issa.nl>, Ec-Pec alapítvány, <http://ecpec.hu>.

statikus elemzése csak részben igazolta hipotézisem érvényességét, további empirikus ellenőrzésre volt szükségem, ahhoz, hogy egyértelműen kiderüljön, hogy a diffúziós modellek valamelyike alkalmas a program terjedésének árnyalt ábrázolására. Ezt egyfelől, a telefonos előkutatásra alapozva, a program jelenlegi alkalmazására vonatkozó adatokkal kívántam alátámasztani, arra a kérdésre keresve a választ, hogy jelenleg használja-e az intézmény a Lépésről lépésre programot. Amennyiben igen, hány pedagógus alkalmazza a módszert a tanórán, vagy a foglalkozásokon; amennyiben nem, úgy azt vizsgáltam, mi ennek az oka. Másfelől, a vizsgálat végső célpopulációjára vonatkozóan, szándékomban állt koncentráltan is vizsgálni a diffúziós folyamatokat, az erre vonatkozó információkat egy adatlap¹⁶ segítségével gyűjtöttem össze az intézményvezetőktől. Az adatgyűjtő lapon a Lépésről lépésre program adaptációjára vonatkozó információkon kívül az intézmények méretére, a tanulók etnikai, szociális, a tantestület státusz szerinti összetételére rákérdeztem. Ezek az adatok tették lehetővé a különféle méretű és tanulói összetételű intézményekre vonatkozó összehasonlító vizsgálatok elvégzését, valamint segítették a program adaptációjának folyamatelemzését. A hipotézis vizsgálatakor továbbá nem hagyhattam figyelmen kívül a kapcsolathálózati megközelítéseket sem, miszerint a terjedési modellek – ahogy a diffúzióelmélet nagy teoretikusai (Coleman [1966]; Valente [1995]; Katz [1999]; Rogers [1983]) jegyzik –, a társadalmi kapcsolathálóknak a program terjedésére gyakorolt hatásán keresztül ragadható meg leginkább: ennek feltárására dinamikus elemzést alkalmaztam.

A network-dinamikai elemzés tulajdonképpen elvezetett a harmadik főhipotézis és egy sor alhipotézis (3.3.1., 3.3.2., 3.3.3., 3.3.4. hipotézisek) vizsgálatához, melynek kapcsán arra voltam kíváncsi, hogy a Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények együttműködési hálója, annak szerkezete, tagjainak pozíciója, szerepvállalása, a háló dinamikája miként befolyásolja a program terjedését. Az elemzés és ennek eszközeként szolgáló intézményi kérdőív egy szociometriai kérdésblokkal egészült ki, amely az egyes óvodák és iskolák közötti intézményi együttműködésre kérdezett rá. Alapvető feltételezésem volt, hogy az egyes intézményi csoportok között különbség van a terjedés idejét tekintve, annak függvényében, hogy egyrészt hogyan szerveződik az intézmények kapcsolati hálója (kapcsolatok erőssége, sűrűsége, hasonlósága vagy különbözősége), másrészt, hogy az adaptáló intézmény stratégiai, partneri kapcsolatai alapján centrális

¹⁶ Lásd a disszertáció mellékletében.

szakmai, vagy regionális hídszerepet tölt be.

Az utolsó (negyedik) kutatási kérdés megválaszolására hipotézisem három szinten – személyi, szakmai, szervezeti szinteken – szorult bizonyításra, ugyanis egy intézményen belül ezen a három szinten következhet be minőségi változás. E változások elemzése átfogó és átlátható képet ad az intézmények működéséről, valamint, ennek részeként, a nevelési-oktatási tevékenység hatékonyságáról és eredményességéről. Ehhez először egyéni szinten vizsgáltam meg, hogy milyen hatást gyakorolt a program a pedagógusok, intézményvezetők személyiségének formálódására. Itt mindenekelőtt a gyermekekkel való differenciált bánásmódról és elfogadásról van szó, és ezzel szoros kapcsolatban az együttnevelés, az inklúzió szemléletmódjával való teljes mértékű azonosulásról, amely a Lépésről lépésre programmal tanító pedagógusokra különösen jellemző.

A hipotézis teszteléséhez szükséges adatok egy korábbi, az Ec-Pec Alapítvány által 2006-ban lebonyolított előítélet kutatásból származtak, amely az ország két különböző régiójának három-három Lépésről lépésre óvodai és iskolai intézményét összevetve, a pedagógusok 142 fős mintáján vizsgálta a Lépésről lépésre a pedagógusok roma és nem roma tanulók együttneveléséről alkotott véleményeit, és mérte a romákkal szemben kimutatható előítéletesség¹⁷ alakulását (Becze [2006]). A pedagógusok romákkal kapcsolatos érzelmeinek feltárására a Bogardus-féle társadalmi távolság, valamint a Likert-típusú skálákat használok.

A gyermekek alapvető személyiségvonásainak mérésére az iskolai környezetben a pedagógusok, kutatók által egyik leggyakrabban használt, elméletileg jól kidolgozott és magas információs értékkel rendelkező, Eysenck [1975] által kialakított EPQ (Eysenck Personality Inventory) személyiségteszt fiatalokra érvényes (junior) változatát (JEPQ) használtam. Ez a vizsgálati módszer, melyet S. Eysenck – G. Kalmánchey – Kozéki [1981] alkalmazott és standardizált a magyar viszonyokra, 7-15 éves kor között teszi mérhetővé a személyiség lényegi jellemzésére szolgáló négy alapvető személyiségdimenziót: extravertió-introvertió, neurocitás (emocionális stabilitás-labilitás), pszichoticizmus (a- és antiszocialitás, deviancia), hazugság (szociális konformitás). Ezzel a vizsgálattal a Lépésről lépésre módszer szerint tanuló diákok személyiségének alakulását szándékoztam megragadni, az általuk alkotott kísérleti csoport skálaértékeit a hagyományos módszerrel

¹⁷Forrás: Becze Orsolya [2006] (kutatásjelentés): *Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok, MATRA-KAP Projekt, 2005-2006*, <http://www.ecpec.hu>

tanulók kontrollcsoportjával hasonlítva össze. A teszteket csoportosan, osztálykörnyezetben töltötték ki a tanulók, amelyhez a pedagógus segítségét is igénybe vettem.

Szakmai szinten a hipotézis tesztelését a pedagógus mintán végeztem el, így a pedagógus-kérdőív még egy a szakmaiságot mérő kérdéssorral is kiegészült. A tanulók teljesítménymérését egy korábbi kutatás adatainak – Open Society Institute 2001-es adatfelvétele¹⁸ – másodlagos elemzésére építettem.

Szervezeti szinten a hipotézis felülvizsgálatára az intézmény működését meghatározó szervezeti modell egyes elemei kerültek górcső alá: misszió-stratégia, alaptevékenység, inputok (erőforrások), outputok (eredmények), infrastruktúra-munkamódszerek, szervezeti struktúra és az ehhez kapcsolódó különböző rendszerek (HR, PR-szervezeti kommunikáció, pénzügy, forrásteremtés, marketing, adminisztráció), szervezeti kultúra. Az ily módon felépülő intézményrendszer szerkezeti és működési jellegzetességeinek feltárása szervezetszociológiai elemzést kívánt: ennek érdekében először is a vizsgált intézmények pedagógiai programjának, alapszabályzatának, helyi tanterveinek és egyéb helyi dokumentumainak tartalmi elemzését végeztem el, majd a tényleges kérdőíves vizsgálat segítségével a pedagógusokat kérdezve törekedtem átfogó képet adni a célintézmények működési szabályrendszeréről. Ezt az elemzést intézményvezetőkkel készült mélyinterjúkkal egészítettem ki, amely a különböző intézményekben megvalósuló újító hatás árnyaltabb megismerését tette lehetővé. Úgy gondolom, hogy az általam alkalmazott elemzések, az intézményi- és pedagógus-kérdőívek, mélyinterjúk információi lehetőséget kínáltak a Lépésről lépésre programot jelenleg alkalmazó, illetve a program használatát megtagadó intézmények működésbeli különbségeinek megállapítására.

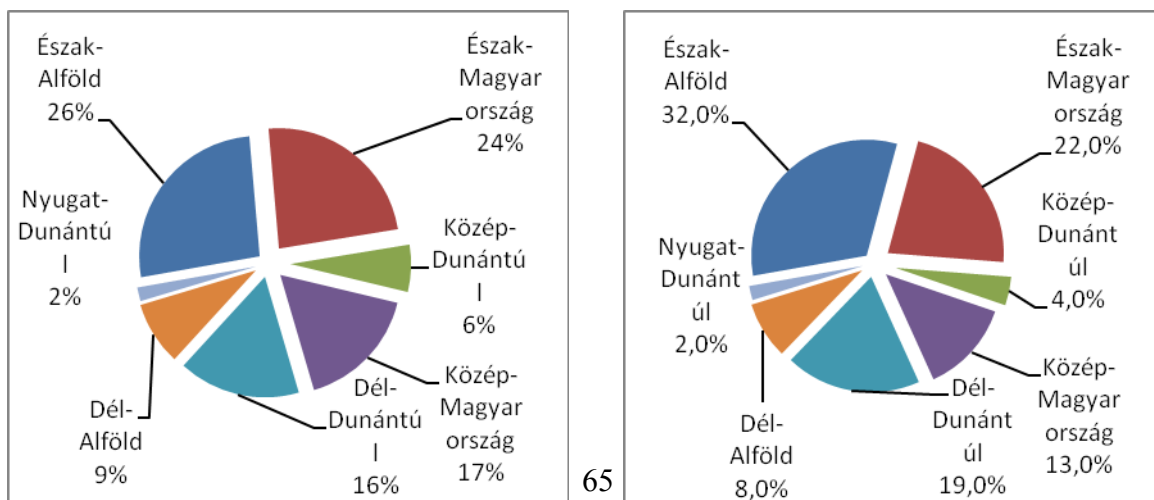
Az első kézből összegyűjtött adatok statisztikai elemzését SPSS-programmal végeztem el, míg a kapcsolathálózi elemzésekhez UCINET-programot használtam, a kapcsolathálók grafikai képének felvázolásához pedig a program grafikai lehetőségeit (NetDraw) használtam ki.

¹⁸ A kutatás az Open Society Institute által támogatott 1999-2001 között megvalósuló Roma Kísérleti Program: Lépésről Lépésre Roma Speciális Iskolák Kezdeményezés c. projekt keretében került lebonyolításra 4 ország, Bulgária, Csehország, Szlovákia és Magyarország részvételével.

4.3. A vizsgált célcsoport

A Lépésről lépésre program országos szinten elfogadott és elterjedt program, az ország mind a hét tervezési-statisztikai régiójában jelen van, emellett erős regionális szakmai képviseléssel bír Regionális Módszertani Központok, vagy főiskolai intézmények formájában, rendelkezik egy központi szervezettel, amely a program terjesztésének és népszerűsítésének szakmai háttérét alkotja, valamint egy nemzetközi szervezettel, amely a folyamatos szakmai fejlesztést biztosítja. Az 1994-es programindulástól kezdve 2009-ig országosan összesen 269 olyan oktatási intézményt számolhatunk, amely az elmúlt tizenöt év alatt kapcsolatba került a Lépésről lépésre programmal, a programot meg is valósító intézmények száma pedig jelenleg 170. Ha megnézzük az intézmények regionális megoszlását, jelentős eltéréseket fedezhetünk fel (1. ábra). A legfrissebb, azaz a 2009-es tanév végéig rendelkezésre álló, adatok alapján megállapítható, hogy az elmúlt években az ország északi régiói mutatták a legnagyobb érdeklődést a Lépésről lépésre program iránt, a módszerben járatos pedagógusok fele (50 %) itt található, és jelenleg is több mint 50%-al részesedik az említett térség a Lépésről lépésre-módszerrel oktató óvodai és iskola intézményekből. Közép-Magyarország és a Dél-Dunántúl súlya sem elhanyagolható, itt a „Soros program” szerint működő intézmények száma jelenleg 23-30-ra tehető, amely az országos Lépésről lépésre-intézmények mintegy 13-19 százalékát teszi ki. A többi régió aránya mind a programot ismerők, mind a programot alkalmazók vonatkozásában 8 százalék alatti. Az északi térségből is kiemelkedő az észak-alföldi régió: itt 71 olyan oktatási intézmény található, melynek pedagógusai készségszinten elsajátították a Lépésről lépésre program használatát, és 52 olyan óvodai és iskolai intézmény működik, amely a programot beépítette saját oktató-nevelő programjába.

1. ábra. A programot ismerő (N=269) és a programot alkalmazó (N=170) intézmények regionális megoszlása, 2009



Tekintettel arra, hogy kutatásom a Lépésről lépésre program terjedését és hatásait helyezi a középpontba, az ezzel kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseim érvényességének ellenőrzését egy országos szintű felmérés segítette volna leginkább. Nem beszélve arról, hogy a kapcsolathálók elemzésekor a rosszul megválasztott határok torzíthatják az eredményeket. De mivel országos reprezentatív felmérésre – főként a pénzügyi fedezet hiánya okán – nem volt lehetőségem, így kénytelen voltam szűkíteni kutatásom látókörét. Végül a regionális elemzés mellett döntöttem, teljes körű lekérdezést alkalmazva egy, a program terjedése szempontjából sajátos régióban.

A régió kiválasztásának elve a program működtetésének a sikeressége volt: egy olyan régiót kerestem, amelyre a Lépésről lépésre program széleskörű elterjedése jellemző, amely egyben a fenntarthatóságának garanciája is. A területi egység meghatározásakor ugyanakkor az is fontos volt, hogy a vizsgált intézmények ne legyenek teljesen homogének a módszer alkalmazásának szempontjából. Erre leginkább azért volt szükség, hogy komparatív elemzésen keresztül is igazolni tudjam a terjedési folyamat sajátosságait és a program hatásait.

A megfelelő területi egység kiválasztása elég sok fejtörést okozott. A legegyszerűbb vizsgálati egység a közép-magyarországi régió lett volna, a kettős közelség, mind földrajzi, mind személyes kapcsolatok szempontjából, de az intézményvezetők többségének elutasító magatartása lehetetlenné tette a kutatás ebben a térségben való lefolytatását. Ugyanakkor a program elterjedési és fennmaradási mutatószámai viszonylag jó kiindulópontnak ígérkeztek, mivel ezek a régió sajátosságaival, gazdasági jegyeivel is összefüggésbe hozhatók. Ennek megfelelően, a program országos elterjedési arányaiban mutatkozó különbségeket valamint a heterogenitás szempontjait is szem előtt tartva, az ország három a gazdasági fejlettség szempontjából leginkább hátrányos helyzetűnek számító régiója (Észak-Magyarország, Észak-Alföld, Dél-Dunántúl) közül választásom arra a régióra esett, amely a program sikeressége mentén a legnagyobb választékot kínálta. Így vizsgálatom térben az észak-alföldi régióra terjedt ki.

Tekintettel arra, hogy a Lépésről lépésre program a 3 és 11 év közötti gyermekeknek, vagyis az óvodás és kisiskolás korosztály fejlődésének támogatását, nevelését-oktatását tűzte ki célul, ez azt indokolta, hogy a vizsgálatot mind az óvodai, mind az elemi iskolai szinteken elvégezzem. De mivel az óvodai program alkalmazott módszereit és

bevezetésének kezdetét tekintve is eltér az iskolai programtól, ezért az elemzés során a többcélú intézményeket is az alkalmazott programnak megfelelően (óvodai-általános iskolai) külön intézményegységként kezelem.

A vizsgált témák jellegéből adódóan a kutatás célcsoportja is változó volt. Egyes témák esetében csak *intézményvezetők* voltak az interjúalanyok, mivel ők azok a személyek, akik státuszukból eredően átlátják az intézmény működésének egészét, és kompetensek a vezetési problémakörök megítélésében. Más témák esetében viszont a beosztott *pedagógusokat* is bevontam a vizsgálatokba: egyrészt a program innovációs sajátosságainak feltárása érdekében, másrészt pedig, feltételezésem szerint, beosztott státusuknál fogva az intézmények működési szabályrendszeréről is őszintebben nyilatkoztak. A Lépésről lépésre program a gyermekek személyiségjegyeinek alakulására gyakorolt hatásával kapcsolatos feltételezésem ellenőrzése végett kutatásom a *tanulói* célcsoporttal is kiegészült.

Ahhoz, hogy vizsgálatom a heterogenitás szempontjából is megfeleljen a kitűzött céloknak, a minta a programot használó, illetve nem használó intézmények vezetőinek, pedagógusainak és tanulóinak véleményén alapszik. Így mindhárom intézménytípus bekerült a mintába: először az olyan intézményeket kerestem fel, ahol hatékonyan működik a program, majd azokat, ahol a programnak csak bizonyos elemeit használják, végül olyanokat is, ahol korábban hatásos volt a program, de a központilag elrendelt intézmény összevonás a program megszűnéséhez vezetett, vagy a vezetői ellenállás következtében többszöri próbálkozásra sem sikerült a programot meghonosítani. A programot használók és nem használók körében végzett felvételezés összehasonlító vizsgálatok és elemzések elvégzésére biztosított lehetőséget, melyek alkalmasnak bizonyultak az intézményrendszerek működésében jelentkező eltérések, ellentétek és egyezőségek kimutatására. Ez a csoportképző ismérv általánosnak tekinthető olyan értelemben, hogy minden egyes hipotézis érvényességi vizsgálatakor a kategorizálásnak ezt az egységes rendszerét alkalmaztam.

4.4. A minta

Jóllehet, a felállított hipotézisek igazolására vagy éppen megcáfolására csak regionális szinten vállalkoztam, mintavételkor alapvető szempont volt az intézmények teljes körű lekérdezése, térségi szinten eleget téve a reprezentativitás követelményének.

Ennek megfelelően a vizsgálat végső célpopulációját az észak-alföldi régió a Lépésről lépésre programot jelenleg vagy korábban alkalmazó, közoktatási intézményei, illetve az ezekben az intézményekben tevékenykedő vezetők, pedagógusok és gyermekek sokasága képezte. A telefonos adatfelvétel előzetes eredményei alapján a mintakeretbe tartozó intézmények száma 69¹⁹, az ezekben főállásban dolgozó, a kutatás céljai szempontjából releváns vizsgálati populáció pedig 69 vezetőt, 382 pedagógust és 453 4. osztályos tanulót foglalt magába. Ez egyben a kvantitatív adatfelvétellel elérni tervezett intézmények és személyek számát is jelentette. Az alkalmazott csoportképző változók mentén, a program sikeressége mentén létrehozott hármás kategóriális változó, illetve az intézmény típusa alapján létrehozott kettős rétegeképző ismérv mentén a mintakeretbe tartozó intézmények a következő eloszlást mutatták:

¹⁹ A korábbi adatgyűjtésekből származó és a tényleges adatok közt tapasztalható eltérés a közoktatási intézmények átszervezésének tudható be: a mintakeretbe tartozó intézmények közül egy intézmény jogutód nélkül szűnt meg (13. sz. Általános Iskola, Nyíregyháza), további két intézményt pedig egységesítettek (Kossuth Lajos Általános Iskola és Alternatív Szakiskola, valamint Dózsa Úti Általános és Labdarugó Iskola, Kunhegyes), ez kettővel csökkentette a minta elemszámát. Az összevonás a minta további intézményeit is érinti, de mivel ezen intézmények jogutóddal szűntek meg, integrálódva egy másik intézménybe, a kutatás céljának szempontjából a jogutód intézmény fontos szereppel bírhat. Ez indokolja, hogy ezek az intézmények bekerültek a mintába.

1. táblázat. A mintát alkotó intézmények száma az egyes rétegzési jellemzők szerint

Az intézmény pedagógiai programja ²⁰	Intézmény típusa ²¹		Összesen
	Óvoda	Általános iskola	
A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények	18	10	28
A Lépésről lépésre program elemeit alkalmazó intézmények	17	8	25
A Lépésről lépésre programot korábban igen, de jelenleg már nem alkalmazó intézmények	5	11	16
Észak-Alföld összesen	40	29	69

Az egyéni mintát hasonlóan, a vizsgálat szempontjából általánosnak tekinthető, „programsikeresség” csoportképző ismérv mentén töltöttem fel. Ennek megfelelően az intézményenként kiválasztandó pedagógusok számát az határozta meg, hogy a pedagógus részt vett-e valaha Lépésről lépésre módszertani továbbképzésen és az ott elsajátított tartalmakat alkalmazza vagy sem mindennapi pedagógiai gyakorlatában. Az egyéni minta esetében is teljes körű megkérdezésére törekedtem, így a pedagógusminta nagysága megegyezik a vizsgált intézményekben a Lépésről lépésre módszerrel dolgozó, vagy a módszert ismerő, de jelenleg nem alkalmazó pedagógusok számával. A mintának minden esetben tagjai voltak az egyes intézmények vezetői is. Továbbá, a Lépésről lépésre program a gyermekek személyiségének változására gyakorolt hatásával kapcsolatos kutatási hipotézis ellenőrzéséhez tanulói mintára is szükségem volt, amelyet a csoportképző szempontok alapján kiválasztott intézmények 4. osztályos²² tanulóival töltöttem fel. Az így

²⁰ A vizsgálatba bevont intézményeket az alkalmazott pedagógiai program/módszer sajátosságai alapján (az intézmény a teljes „Lépésről lépésre” pedagógiai programot vagy annak elemeit alkalmazza) valamint a programot nem alkalmazók célváltozó összevont alakja (a központilag elrendelt intézmény összevonás következtében megszűnt a program, vagy pedagógusai elvégezték a „Lépésről lépésre” módszertani képzést, de a vezetői ellenállás vagy egyéb okok folytán többszöri próbálkozásra sem sikerült a programot meghonosítani) mentén rétegeztem.

²¹ Az intézmény típusa indikátoraként, tekintettel az alacsony elemszámra, illetve a programok sajátosságaira, az elemzések többségében mindössze két változót alkalmaztam, óvodai és általános iskolai kategóriákba sorolva az intézményeket. A többcélú intézményeket, a programot jelenleg vagy akár korábban használó intézményegységtől függően, úgyszintén ezekbe a kategóriákba soroltam. Néhol azonban egy-egy mélyebb okozati összefüggés megállapítása több kategóriális változó alkalmazását kívánta meg. Ennek megfelelően a következő öt intézményi kategóriát különítettem el: óvoda, tagóvoda, általános iskola, általános iskola tagiskolája, többcélú intézmény.

²² A 4. osztályos tanulók választása mellett leginkább az szólt, hogy jóllehet a személyiségteszt 7-15 éves kor

létrejött egyéni minta rétegenkénti elemszámait a következő táblázat foglalja össze:

2. táblázat. A mintát alkotó célpopuláció száma a fő rétegeképző ismérvek szerint

Az intézmény pedagógiai programja	Teljes célcsoport			Összes int.
	Int. Vezető	Pedagógus	Tanuló	
A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények	28	185	187	28
A Lépésről lépésre program elemeit alkalmazó intézmények	25	125	0 ²³	25
A Lépésről lépésre programot korábban igen, de jelenleg már nem alkalmazó intézmények	16	72	266	16
Észak-Alföld összesen	69	382	453	69

Az adatfelvétel során intézményi szinten 92 százalékos lekérdezést sikerült megvalósítani, azaz a 69 intézményt tartalmazó minta elemszámából összesen 64 intézményben történt adatfelvétel. Ugyanakkor, az egyéni mintában a pedagógusok esetében 36 százalékos mintakieséssel²⁴ kellett számolnom: a kvantitatív vizsgálatba bevont pedagógusok tervezett száma 382 fő volt, amelyből 242 fővel sikerült interjút készíteni. Az egyszerű válaszmegtagadáson túl a távolmaradás leginkább betegségek, szabadságolások, vagy sürgős intézményi elfoglaltságok miatti hiányzás következménye volt. Azzal is számolnom kellett, hogy némely intézményben a vezető pedagógusi funkcióját is betölti, így a kiválasztott pedagógusok száma ezekben az intézményekben eggyel csökkent. Másfelől, tekintettel arra, hogy az intézményvezetőknek döntő szerepe volt abban, hogy kivel tudok személyes kapcsolatot teremteni, az öt intézményvezető válaszmegtagadása további pedagógusi mintakiesést vont maga után, így összességében személyi szinten 64 százalékos mintaelérést sikerült megvalósítani. Az intézményvezetői minta esetében a 8 százalékos mintakiesést nem növelte a hiányzások aránya, mivel minden egyes

között teszi mérhetővé a különböző személyiségdimenziókat, a gyerekek érettségénél fogva 10-11 éves korban a legegyszerűbb és a leghatékonyabb a használata.

²³ A vizsgálat célkitűzéseinek megfelelően csak a programot használó és nem használó tanulók mintáján vizsgálom a Lépésről lépésre program hatásait.

²⁴ A mintakiesés, mintaelérés fogalmakat Paksi Borbálától és Elekes Zsuzsannától kölcsönöztem.

intézményvezetővel telefonon előre egyeztettem a személyes megkereséssel kapcsolatban, azokban az intézményekben, amelyekben a vezető egyéb elfoglaltságai miatt nem tudta vállalni a kérdőíves interjút, ott az intézményvezető-helyettessel sikerült az adatokat felvenni. Ennek megfelelően a minta elemszáma az egyes rétegeken belül a következőképpen alakult:

3. táblázat. A megkérdezett egyének száma a fő rétegeképző ismérvek szerint

Az intézmény pedagógiai programja	Teljes célcsoport			Összes int.
	Int. Vezető	Pedagógus	Tanuló	
A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények	28	113	95	28
A Lépésről lépésre program elemeit alkalmazó intézmények	22	81	0	22
A Lépésről lépésre programot korábban igen, de jelenleg már nem alkalmazó intézmények	14	48	73	14
Észak-Alföld összesen	64	242	168	64

A vizsgálandó intézmények szűk köre, a statisztikai értelemben vett alacsony elemszám, mindig módszertani korlátokkal jár, ezért az alacsony elemszámú minta választása melletti döntésem indoklást igényel. Először is, a korábbi, hazai és nemzetközi kapcsolatháló-kutatások (Vedres [1997], Letenyei [2000, 2002], Becker [1970], Faust – Wassermann [1994] Burt [1992, 2000]) egyaránt azt igazolják, hogy szigorú értelemben vett kapcsolatháló elemzés csak egy igen kis mintán végezhető, ugyanis a nagy adattömeg (nagy elemszámú háló) torzíthatja az eredményeket. Ennek alátámasztása végett néhány a szakirodalomban fellelhető hálózatelemző kutatást vettem alapul, melynek módszertani háttérét a 4. táblázat szemlélteti. Másrészt, elméleti megfontolásból is a vizsgálati sokaság régió mentén való lehatárolása indokolt: intézményközi kapcsolatokról lévén szó, egy kisebb sokaság estében viszonylag könnyebben jutunk megbízható adatokhoz a kapcsolatok tartalmára és mélységére vonatkozóan.

Természetesen, a kis elemszámból adódóan, a minta nem lesz reprezentatív az ország összes Lépésről lépésre intézményére vonatkozóan, de várhatóan, a fő trendek éppen úgy

megjelennek az észak-alföldi intézmények mintájában, mint a teljes mintában. Az alacsony elemszám továbbá óvatosságra is int, és feldolgozáskor finomabb elemzési eszközöket igényel. Így a kereszttáblás, többváltozós elemzéseknél dichotóm (kétértékű) változókat vezettem be, annak érdekében, hogy az egyes kategóriákba tartozó intézmények száma ne okozzon elemzési problémát.

4. táblázat. A network kutatások alapjául szolgáló adathalmazok optimumának koordinátái

Hivatkozás	Vizsgált terület	Kulcskoncepció	Kulcsváltozók	Kulcsmegállapítások	Minta
Carlson [1965]	Egy oktatási innováció elterjedését vizsgálta	Szociometriai referenciacsoportok	Tulajdonságok Kommunikációs csatornák Információforrások Pozíció	Az intézmények szakmai reputációs struktúrában elfoglalt helye befolyással van a program alkalmazásának terjedésére, terjedési sebességére.	A kutatás 107 iskolaigazgatóra terjed ki, Utah és West Virginia államok olyan intézményeit véve alapul, ahol az innovációt bevezették.
Coleman – Katz – Menzel [1966]	Új gyógyszer bevezetését vizsgálta	Centralitás Sűrűség	Adaptáció ideje Szociometriai változók	Azok az orvosok, akik szervezeti tagságaik alapján „integráltabbak” voltak, lényegesen korábban tértek át a gyógyszer alkalmazására, mint „elszigetelt” társaik.	Orvosok 125 fős sokaságán vizsgálta négy illinois-i közösségen belül.
Becker [1970]	Egy közegészségügyi fejlesztés terjedési folyamatait vizsgálta	Centralitás Közöttség	Adaptáció ideje	Az innováció adaptációs ideje összefüggésbe hozható az aktorok szociometriai pozícióival.	95 egészségügyi dolgozóból álló mintán vizsgálta.
Granovetter [1973]	A munkát keresők stratégiáit vizsgálta	A gyenge kötések ereje	Erősség	A gyenge kötések sokkal fontosabbak lehetnek, mint az erős kapcsolatok; sokkal inkább hozzájárulhatnak a társadalom integráltságához (Moksony [1995]).	A kvantitatív adatok forrásául egy 182 fős, szakértőkből, műszaki és irodai alkalmazottakból álló minta postai kérdőíves adatfelvétele szolgált. Ezt egy nagy számítógépet gyártó vállalat 284 vezetőből álló rétegzett valószínűségi véletlen mintáján vizsgálta.
Burt [1992]	A vállalati kapcsolatokat elemezte	Strukturális lyukak	Hálózati kényszer	A laza, strukturális lyukakban bővelkedő hálózat versenyelőnyt jelent.	
Faust – Wassermann [1994]	A tudományos kutatók személyes és szakmai kapcsolathálóit tanulmányozta	Fokcentralitás Közelség-centralitás Közöttség-centralitás Fokpresztízs Rangpresztízs	Centralitás Presztízs	A fontos szereplők általában a kapcsolatháló stratégiai pontjaiban helyezkednek el.	A kutatás három adathalmazt vett alapul: a kutatásban részt vevő 48 kutató személyes kapcsolathálóját a kutatás elején (1), a kutatás végén (2), illetve a kutatásban részt vevő 32 kutató publikációinak citációs modulját (3).
Vedres [1997]	A bankok milyen pozíciót töltenek be a vállalatok hálózatában	Bonacich-centralitás	Kapcsolódások száma Bonacich-centralitásmutató	A bankok és nagyvállalatok kapcsolatából a centralitás alapján az a következtetés vonható le, hogy 1997-ben Magyarországon a bankok nem jellemezhetők hatalmi pozícióval (Vedres [1997]).	A kiválasztott sokaság két csoportból áll: az egyik az 1996-os nettó árbevétel alapján legnagyobb 100 vállalat csoportja, a másik csoport a bankok 43 elemű sokasága.
Burt [2000]	A szervezeti viselkedést kutatta	Társadalmi tőke mint alkuszdijs	Autonómia	A több személlyel kialakított laza kapcsolat növeli a befektetések hozamát (juttatás, munkahelyi mobilitás).	Bankárok 186 fős csoportján vizsgálta.

5. A kutatás eredményei

5.1. Innovációs kezdeményezés: Lépésről lépésre reformpedagógiai program

Kutatásunk első kérdése arra irányul, hogy a korábban vázolt elemzési keretet felhasználva feltárja a feltételezett innovációs jelenség – a Lépésről lépésre program adaptációja – hagyományos oktatással szembeni objektív különbségeit és igazolja a program innovatív jellegét. Rogers [1983] innováció-definíciójának értelmében itt olyan kulcskérdésekkel állunk szemben, mint az újításra való áttérés révén nyerhető relatív előnyök vizsgálata, az intézményeken belül észlelhető hasznossága. Ebből következően meg kell vizsgálnunk, hogy a Lépésről lépésre program mennyire illik bele a meglévő strukturális keretekbe, gyakorlatokba, összeegyeztethető-e a fennálló szükségletekkel, technikai megoldásokkal, a potenciális felhasználók érdekeivel és értékrendjével, az intézményvezetők elégedettségével. Egy innováció elfogadása és bevezetése alapvetően attól is függ, hogy biztosít-e lehetőséget a kipróbálásra, azaz bevezetése előtt mennyire van lehetőség megismerni az újítás főbb sajátosságait és előrelátni következményeit, alkalmazhatóságát, mennyire lehet az előnyeit és esetleges negatív hatásait a kísérleti bevezetés során megtapasztalni. További fontos tényező a megfigyelhetőség, hogy az újítás eredményei mennyire átláthatóak, nyilvánvalóak, milyen ráfordításokat követel és milyen változásokat generál (Rogers [1983: 15-1]). Ebben a fejezetben – a Lépésről lépésre program alapos bemutatása révén – ezeket a kérdéseket kívánjuk megvizsgálni.

5.1.1. Az innovációs kezdeményezés finanszírozási háttere

A Lépésről lépésre program *relatív előnyének* vizsgálatakor két alapvető kérdést kell feltennünk: miben jobb a program a hagyományos oktatási formánál, és hogyan mutatkozik meg ez az előny? Piaci mintára lefordítva: az innováció bevezetésére fordított költség arányban van-e az új módszer alkalmazásából származó haszonnal?

Ahogy korábban már Schumpeter is ráirányította a figyelmet, minden innováció *ráfordítást* igényel. Ezért az újításra való áttérést egy racionális mérlegelés előzi meg, melynek során a döntéshozók az innováció elfogadása előtt felméri annak pozitív és negatív következményeit, pénzbeli és nem pénzbeli előnyeit és hátrányait. Ennek

eredményeképpen, egy innovációt nagy valószínűséggel csak akkor kerül bevezetésre, ha a kalkulált költség-haszon egyenleg pozitív (Kovács [2004]).

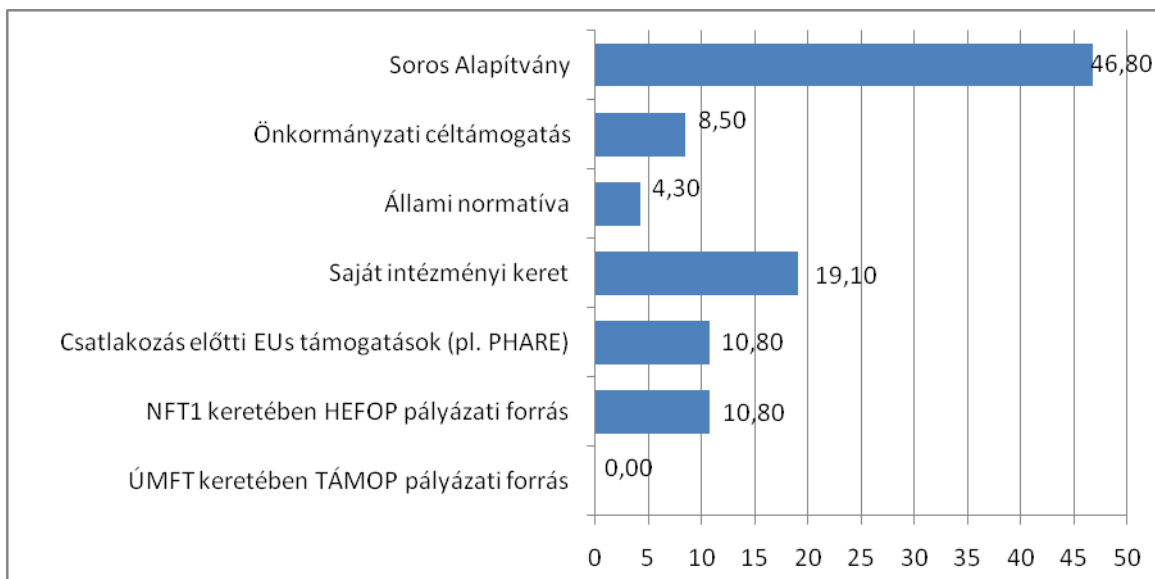
A Lépésről lépésre program adaptációja kétféle ráfordítást igényel az intézmények részéről: egyrészt biztosítani kell a program eszköz- és berendezés szükségleteit – ez megköveteli az óvodák és iskolák tárgyi feltételeinek javítását –, másrészt gondoskodni kell a program pedagógusainak továbbképzéséről. Mindez arra utal, hogy a program bevezetése jelentős költséggel jár, amely csak nehezen finanszírozható a jelenlegi közoktatási intézményrendszer keretei között. Ez az aggodalom azonban csak részben jogos, hiszen a különböző támogató intézkedésekkel, az erőforrások kreatív felhasználásával ezek a költségek jelentősen csökkenthetők. Másrészt azt is sugallja, hogy az innováció csak sokára, jelentős anyagi, és főleg emberi befektetés után hoz majd a teljesítményekben is kimutatható eredményeket. A szakértők körében egyetértés van a tekintetben, hogy a technikai innovációval szemben az oktatási innováció hosszabb távú befektetésnek számít, a beruházás fokozatosan térül meg, az eredmény pedig pénzügyileg nehezen számszerűsíthető. Ugyan szűkebb oktatás-gazdaságtani értelemben vett költség-haszon elemzéshez nincsenek pontos adataink, a kutatási eredményeim alapján megkísérlem a potenciális alkalmazók szempontjából a ráfordítások és előnyök számbavételét.

Az empirikus adatok tanúsága szerint a program adaptációja az intézmények részéről nem, vagy csak kismértékű önerő-kiegészítést igényelt. A magyar támogatási struktúra keretein belül a program bevezetésének finanszírozását 1994-től kezdve ugyanis egy többcsatornás rendszer segítette, melyben a normatív oktatás-finanszírozás elemei keveredtek a Soros Alapítvány által működtetett támogatási rendszerrel és az EU oktatásfejlesztési és roma integrációs programfinanszírozási elemeivel. Ezen támogatási források közül a Soros Alapítvány adományozó szerepe volt a legtekintélyesebb, ugyanis a Lépésről lépésre program része volt az alapítvány oktatás-fejlesztési stratégiájának, amelyet évi több millió dolláros kerettel azért hoztak létre, hogy segítsék a forrásokban szűkölködő magyarországi közoktatás modernizálását. (Horn, 1995). A dokumentumadatok szerint 1994 és 2004 között a Soros Alapítvány 250 millió forintnyi támogatást osztott szét különböző intézmények között a Lépésről lépésre program támogatására²⁵. Kvantitatív adataim megerősíteni látszanak a program bevezetéséhez igénybe vett források között a

²⁵ Forrás: Magyar Soros Alapítvány, <http://www.soros.hu>, Ec-Pec Alapítvány, <http://ecpec.hu>.

Soros Alapítvány-i támogatások dominanciáját: az összegyűjtött válaszok elemzéséből az derül ki, hogy a vizsgált intézmények nagy többsége (47 százalék) Soros Alapítvány-i támogatás felhasználásával vezette be a programot (2. ábra). Őket követik azok, akik saját intézményi keretből fedezték a program adaptációjához szükséges eszközöket, a berendezést és a pedagógusok módszertani felkészítését (19 százalék). A fennmaradó intézmények között egyenlő arányban oszlik meg a program bevezetéséhez valamilyen egyéb (PHARE, HEFOP) pályázati támogatási forrást igénybe vevők aránya (11-11 százalék). Valamivel kisebb hányadot képvisel azon intézmények hányada, amelyek önkormányzati keretből valósították meg Lépésről lépésre program bevezetését (9 százalék), az esetek 4 százaléka esetében pedig a program bevezetéséhez szükséges költségeket az állami költségvetés normatív forrásaiból fedezték.

2. ábra. A Lépésről lépésre program adaptációjához felhasznált támogatási források a programot finanszírozó szervezetek/intézmények megoszlása szerint
(százalékban) (N=64)



A megkérdezettek tekintélyes hányadánál (38 százaléka) ezeknek a forráselemeknek az ötvözésével találkozunk. Összességében, az első, második és harmadik helyen említett forrásokat összevetve két forráslehetőség emelhető ki, amely koncentráltabban segítette a program adaptációját: a Soros Alapítvány támogatása, amely az esetek többségében (21 százalékban) saját intézményi kerettel egészült ki. Miközben a program tartalmi részéhez, a pedagógusok továbbképzéséhez az alapítványi támogatás mellett többféle forrás is

igényelhető volt (állami normatíva, önkormányzati céltámogatás, intézményi keret, Közoktatási Közalapítvány által kezdeményezett, illetve, EU-s pályázati források), addig elvértve akadtak olyan támogatások, amelyeket eszközök, berendezések, más szóval felhalmozási kiadások finanszírozására lehetett az elmúlt években igénybe venni. A fentieket összegezve, elmondható, hogy míg a program adaptációjához szükséges tárgyi eszközök nagy részét az alapítvány finanszírozta, addig a szükséges képzési költségeket sok esetben helyi forrásból fedezték az intézmények.

A Soros Alapítvány az 1994-as indulástól egészen 2001-ig a Közoktatás-fejlesztési és Ifjúsági stratégiai programja keretén belül, önálló támogatási kerettel és nyílt pályázati programmal erősítette a programot és a programot adaptáló intézményeket. A 2001-es évvel azonban bezárult az alapítvány Lépésről lépésre óvodai és iskolai keretprogramja, a program adaptációját célzó támogatási rendszere, jóllehet a program továbbfejlesztésére és folytatására csökkenő támogatási kerettel továbbra is nyitva maradtak az alapítvány szabad felhasználású fedezetei, egészen 2004-es megszűnéséig. A keret felhasználását 1994 és 2001 között azonban jelentősen szabályozták. Tekintettel arra, hogy a Soros Alapítvány meghirdetett programjaival elsősorban a hátrányos társadalmi rétegek végleges leszakadásának megakadályozásához kívánt hozzájárulni, a támogatás módját úgy szervezték meg, hogy valóban ők legyenek a kedvezményezettek. Ennek értelmében az intézmények támogatását célzó programokra csak azok az intézmények, ill. az intézményeken belüli csoportok (osztályok) pályázhattak, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek aránya meghaladta az 50 százalékot (Horn [1995]). Azok az intézmények, amelyek nem minősültek hátrányos helyzetűnek, nehezen juthattak támogatáshoz: a Soros Alapítvány akkori (1994-2001) – neve elhallgatását kérő – programkoordinátorának elmondása szerint ez a politikai döntés nyíltan megbélyegezte a programot mint a hátrányos helyzetű gyermekek programját, és nagyban hátráltatta az elterjedését. Másrészt, az első adaptálók számára biztosított jelentős összegű támogatás azt a látszatot keltette az olyan intézmények körében, ahol később vezették be a programot, hogy megfelelő méretű intézményi fedezet hiányában nem hajtható végre a program adaptációja. Emellett, számos jóindulatúnak tűnő döntés is negatív hatással volt a programra és gátolta az innováció elterjedését. További megszorítást jelentett, hogy a pályázó iskolák közül elsőbbséget élveztek azok az intézmények, ahova a gyermekek a Lépésről lépésre óvodai csoportból kerültek, mintegy biztosítva a program folytonosságát egy felmenő rendszerben. Annak ellenére, hogy az alapítványi források felhasználását 1994 és 2001 között szabályozták, a

2002. évi kuratóriumi döntések pedig már jelentősen szigorították is, az innovációra nyitott intézmények nem maradtak magukra, a nyitott társadalmi átalakulást célzó támogatási rendszer biztosította a program bevezetési költségeit.

A Soros Alapítvány-i támogatások fokozatos csökkenését követően az Oktatási Minisztérium a Szociális és Családügyi Minisztériummal közösen átmeneti támogatási programként, a PHARE előcsatlakozási támogatási alapból, „A halmozottan hátrányos helyzetű, elsősorban roma fiatalok társadalmi beilleszkedésének támogatása” program keretében biztosította a Lépésről lépésre program bevezetéséhez szükséges ráfordításokat. A Lépésről lépésre program jól illeszkedett az országos pályázati program célkitűzéseibe, hiszen mindkettő a hátrányos helyzetű és kiemelten a roma fiatalok óvodai és általános iskolai lemorzsolódásának csökkenését célozta meg.

A 2004-2005. év fordulóján a Soros-támogatások teljes elapadása és a csatlakozást követően a PHARE támogatási jogosultság megszűnése alternatívájaként az Oktatási Minisztérium a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT1) Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) keretében pályázatot írt ki a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítására (Kárpáti 2007). Itt kapott helyet a Lépésről lépésre programcsomag is, a képzések megszervezésével és lebonyolításával a SuliNova Kht.-t (Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht) bízták meg²⁶.

Ugyanakkor a felkeresett intézményekre vonatkozó adatok azt mutatják, hogy az NFT1 HEFOP pályázatok inkább a Lépésről lépésre program fejlesztéséhez és fenntartásához járultak hozzá, és csak kisebb mértékben segítették a program adaptációját. Ennek megfelelően a vizsgálatba bevont intézmények csupán 11 százaléka vette igénybe az NFT 1 vissza nem térítendő támogatását a Lépésről lépésre program bevezetéséhez, és ennek több mint kétszerese (23 százaléka) azon intézmények aránya, akik HEFOP támogatásból a Lépésről lépésre program fenntartására és működésére pályáztak és nyertek. Ezzel kapcsolatban a Soros Alapítvány egyik programvezetője így fogalmazott: „a Soros Alapítvány elsősorban támogató alapítvány volt, nem pedig működtető”²⁷, ugyanis a

²⁶ A SuliNova (<http://www.sulinova.hu/>) monopol helyzetének köszönhetően a magyar közoktatás történetében példátlanul nagy költségkerettel vihetett végig egy innovációs ciklust a tananyagfejlesztéstől a képzésen át az iskolai bevezetésig. Több százszor annyi kutatási és fejlesztési pénzzel gazdálkodhattak, mint a teljes magyar neveléstudományi kutatás. Forrás: Kárpáti Andrea (vitaindító) (2007): *Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007, 10. ülés <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu>

²⁷ Sándor Brigittával készült interjú részlet. Forrás: <http://romaprogramok.soros.hu>

programok utánkövetése, monitorozása több pénzbe került volna, mint az az összeg, amelyet – ellenőrzés hiányában – nem megfelelően használtak fel, ezért a megkezdett programok fejlesztésére és fenntartására az intézmények kénytelenek voltak más finanszírozási mechanizmusokat is igénybe venni. Másfelől, a tények mögött az a magyarázat is munkál, hogy mire az ország első uniós forrásokra épülő fejlesztési terve beindult, addigra már az oktatási intézmények kidolgozták saját pedagógiai programjukat, amelyek módosítására, új tartalmakkal való helyettesítésére csak kivételes esetben került sor. Ez az időszak már nem a program széleskörű elterjedéséről szólt, ezzel szemben fokozott szerepet kapott a program fennmaradási esélyeinek, és a központi oktatási rendszerre gyakorolt hatásainak kérdése. Ennek jelentőségére a későbbiekben még részletesen kitérek (ld. 5.2., 5.4 alfejezetek).

Az uniós források felhasználása kapcsán szükségesnek tartom megemlíteni az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) oktatási fejlesztésekre támogatást folyósító TÁMOP pályázati rendszerét, amelyben igen jelentős forrásokat terveztek a pedagógus továbbképzések finanszírozására az úgynevezett „szolgáltatói kosár” keretén belül. A „szolgáltatói kosár” képzési ajánlatában azonban a Lépésről lépésre programnak már nincs helye, ellenben helyet kaptak mindazok az elemek, amelyek kombinált alkalmazása biztosítja a Lépésről lépésre program bevezetését támogató módszerek, tanulásszervezési eljárások elsajátítását. De ez már nem a Lépésről lépésre program, hanem a kompetencia-alapú oktatási programcsomag elterjesztését szolgálja. Ennek szemléletes példája, hogy a felkeresett 64 intézményből mindössze hatban említették, hogy a TÁMOP pályázat lehetőségein belül a „Lépésről lépésre” program továbbfejlesztésére, fenntartására is igényeltek támogatást A program intézményi adaptációjára a megkérdezettek közül egy intézmény sem nyújtott be pályázatot. Ezek az arányszámok már a diffúziós folyamat leállítását vetítik előre (bővebben erről lásd a második hipotézist tárgyaló részt [5.2]).

Támogatás hiányában a pedagógusok állami normatív finanszírozásból vagy önköltségi alapon vettek részt a program elsajátításában²⁸. Ugyanakkor azokban az intézményekben, melyeknek sem helyi forrása, sem elérhető pályázati lehetősége nem volt

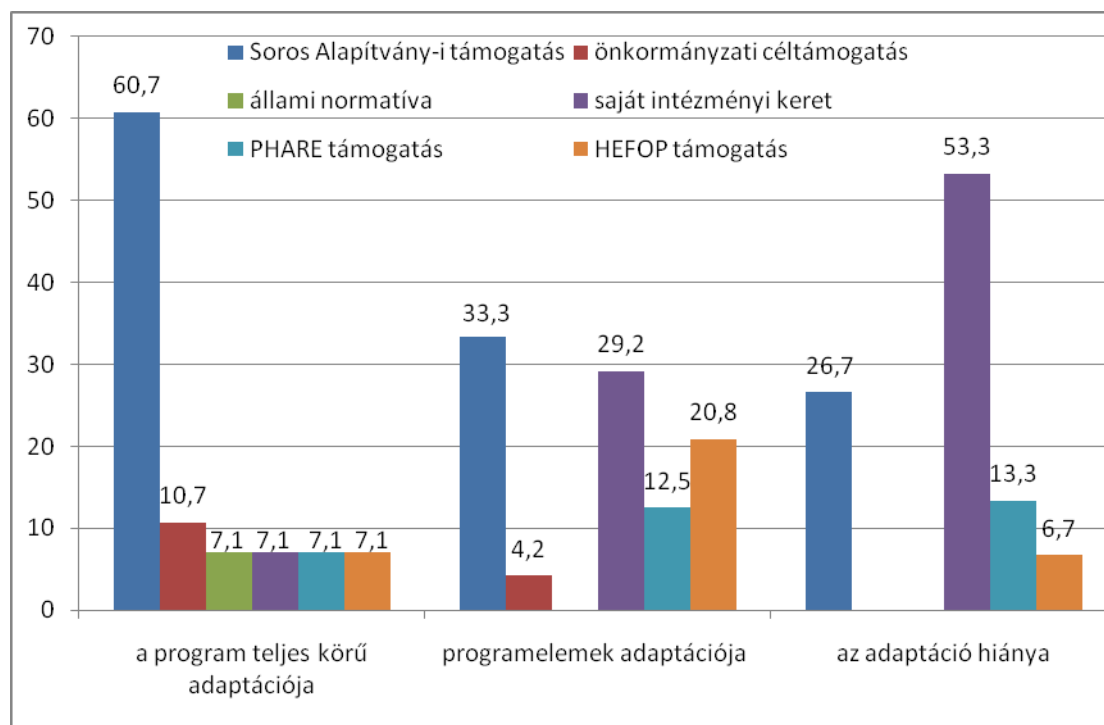
²⁸Az elmúlt években folyamatosan igen nagy támogatási összegek áramoltak az oktatási intézményekbe pedagógus-továbbképzésre. 1999 előtt a mindenkorai intézményi költségvetések 3%-át kellett előirányozni a továbbképzés finanszírozására. Ekkor megváltozott a rendszer, és a mindenkorai országos költségvetési alku része lett a továbbképzési normatíva meghatározása. Az 1999-es 21 800 Ft-os értéket követően a normatíva nagysága 15 000 Ft körül stabilizálódott, majd 2006-ban 10 000 forint alá csökkent. Forrás: Horn Dániel-Kiss Norbert (2006): *A tanulás elősegítése és az iskolavezetés*, Új Pedagógiai Szemle, 2006/11

a program működtetéséhez, fenntartásához – ezek aránya a mintán belül 17 százalék – ott az emberi ráfordítások (a pedagógusok továbbképzésen való részvétele, szemléletváltása) ellenére sem valósulhatott meg a reformpedagógiai kezdeményezés. A sikertelen, támogatást nem nyerő kezdeményezések esetében a probléma mögött sok esetben a pusztán tájékozatlanság, a kreativitás hiánya, vagy a kockázatkerülő magatartás áll(t). A forrásszerzés sok intézményvezető számára korántsem bevett gyakorlat, a finanszírozási források megtalálása kényszerítő erőként nehezedik rájuk, adott esetben nem is rendelkeznek kellő tapasztalattal a pályázati források hatékony lehívásában. Ezért a források felkutatása olyan kihívások elé állítja őket, amely új készségeket és újfajta szemléletet igényel tőlük, és ha nem fektetnek kellő hangsúlyt a megújulásra, ez nagymértékben csökkenti az intézmény innovációra való nyitottságát.

Az innováció bevezetéséhez igénybe vett forráslehetőségeket, támogatási konstrukciókat vizsgálva arra a végkövetkeztetésre jutottam, hogy az innováció egyik legfontosabb sikertényezője a támogatási ráfordítások nagysága és aránya. Az intézmények minél többet áldoznak az új módszer bevezetésére, annál nagyobb az esély a sikerre, az innováció hatékony intézményi adaptációjára. Az elemzett intézmények vonatkozásában az innovációban elért siker egyik mutatója, hogy a vizsgált, 1994-2009 közötti időszakban a Lépésről lépésre programmal kapcsolatba kerülő intézmények milyen innovációs teljesítményeket mutattak a program adaptációja tekintetében. Az adatok elemzéséből az derül ki, hogy az említett időszakban a felkeresett intézmények 42 százaléka vállalkozott a teljes körű intézményi innovációra, az intézmények további 36 százaléka törekszik az innovatív elemek fenntartására, és 22 százaléka csak próbálkozott az innovációval, de kezdeményezése kudarcba fulladt. A háttérváltozók összefüggéseit vizsgálva megállapítható, hogy az intézmények 22 százalékánál az innovációs kezdeményezés sikertelensége leginkább a támogatási források hiányával hozható összefüggésbe. A keresztábra-elemzés azt mutatja, hogy azoknál az intézményeknél, amelyek keveset költenek innovációra, azaz csak kisebb forrásokat (pl. önerő) képesek az innováció rendelkezésére bocsátani, az innovációs tevékenység is alacsonyabb intenzitású. Nagyobb volumenű pályázati források (Soros Alapítvány, PHARE, HEFOP) lehívása ugyanakkor átfogóbb innovációs beruházásokat tett lehetővé (3 ábra).

3. ábra. Az innovációs sikerarány és támogatási ráfordítások megoszlása közötti kapcsolat

(százalékban) (N=64)



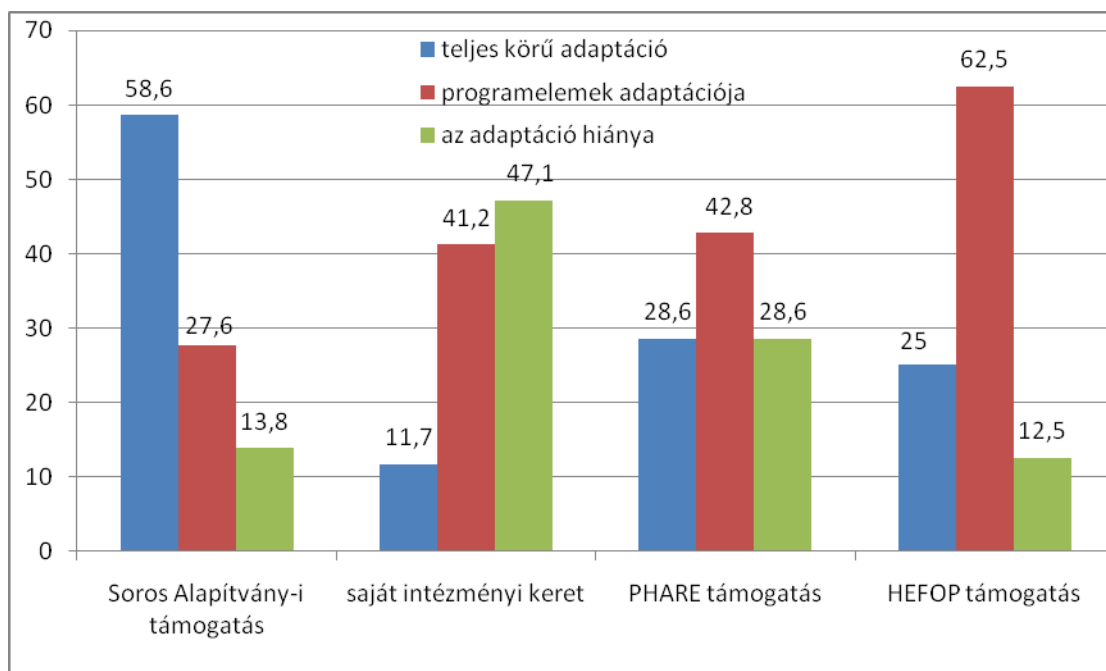
($0,01 < p < 0,05$)

A programot sikeresen adaptáló intézmények mintegy 61 százalékánál az adaptációs költség döntően a Soros Alapítvány céltámogatási programjából származik, és csak elenyésző hányada más támogatási keretből vagy saját forrásból (7 százalék). Azokra az intézményekre, ahol az innováció sikertelenül végződött, a forráshiány jellemző, a kiegészítő támogatás nagy hányadát pedig a saját intézményi keret adja (53 százalék). Ha külön-külön megvizsgáljuk a program adaptációjához igénybe vett támogatási forrásokat (4. ábra) az látható, hogy a saját intézményi keretből kezdeményezett adaptációk a vizsgált intézmények 47 százalékában sikertelenül végződtek, 41 százalékánál részben sikerült és csak 12 százalék azok aránya, akiknél az adaptáció sikeresen végbement. A Soros Alapítvány keretprogramjából finanszírozott kezdeményezések ezzel szemben az esetek 59 százalékában sikeresnek bizonyultak. Ott, ahol az odaítélt támogatás nem érte el remélt célját, ennek oka legfőképp a közoktatás átszervezésében, az intézmények összevonásában és az abból származó létszámleépítésben keresendő. Mindemellett az alapítványi támogatás alternatívájaként megjelenő csatlakozás előtti és utáni EU-s pályázati források jóval kisebb arányban segítették a program sikeres adaptációját. Mint ahogy azt a 4. ábra is mutatja, ezek a támogatási keretek csak az esetek kis százalékában (29 százalék, 25 százalék)

fedezték a program teljes forrásigényét, ugyanakkor ennek dacára a legfontosabb programelemek megvalósítására kifejezetten alkalmasnak bizonyultak. Az önkormányzati és állami normatív támogatások felhasználása a vizsgált innovációs siker szempontjából elenyésző volt.

4. ábra. Az innovációs sikerarány és támogatási ráfordítások közötti kapcsolat a támogatási alternatívák függvényében

(százalékban) (N=64)



($0,01 < p < 0,05$)

Ezek a megfigyelések arra hívják fel a figyelmet, hogy egy innovációs kezdeményezés pusztán filantrópiára nem alapozható, a máig meghatározó jelentőségű alapítványi szerepvállalást a kormány szintű támogatási rendszernek kell átvállalnia ahhoz, hogy sikeres maradjon. De ez a kérdés jóval előbbre mutat, a program közoktatásra gyakorolt hatásait feszegeti, melyekről a 4. fejezetben lesz szó.

Az innovációs ráfordítások számbavétele után összességében azt mondhatjuk, hogy azokban az intézményekben, ahol a vezetés felismerte a megújulás szükségességét, és ebből adódóan kitüntetett helyet és szerepet szánt a módszertani megújulásnak, az ehhez

szükséges anyagi feltételek, pénzügyi források felkutatásának és biztosításának, ott az innováció sikerrel ment végbe és pénzügyileg is eredményes volt. Továbbá, az is megfigyelhető, hogy az innovációs aktivitás sokkal magasabb, ha kevésbé szigorúan élünk az innováció definíciójával és nemcsak kizárólag a teljes adaptációt tekintjük annak, hanem a kisebb fejlesztéseket, néhány innovatív elem bevezetését is figyelembe vesszük. Az innováció elfogadásához mindemellett alkalmazásának lehetséges hasznát is szemügyre kell venni.

5.1.2. A Lépésről lépésre program és a hagyományos oktatás különbségei

A Lépésről lépésre program hagyományos oktatással szembeni előnyeit vizsgálva abból az alapfeltevésekből indulunk ki, hogy míg a hagyományos oktatási keretben többnyire az ismeretközpontú oktatás, verbális tanulás, a pedagógus ismeretátadó szerepe kap hangsúlyt, a Lépésről lépésre program eszközeiben, módszerében és szemléletében is mást kínál. A különbségeket az alábbi hét dimenzió mentén vizsgáltam:

1. Individualizáció

Az itt megjelenő tartalmak leginkább arra vonatkoznak, hogy a pedagógus felismeri a gyermekek egyéni igényeit, szükségleteit, és olyan tanulásszervezési folyamatokat teremt, melyek figyelembe veszik ezeket az igényeket.

2. Tanulási környezet

Ez az összetevő az osztály/csoporttermi környezet jellegére utal, amely alatt egy olyan stimuláló környezet értendő, amely mind funkcionálisan, mind esztétikai szempontból támogatja a gyermekek egészséges fejlődését, lehetővé téve az önálló tevékenységválasztást és az aktív tanulást.

3. A család bevonása

Az itt megjelenő tartalmak a pedagógus-szülő kapcsolatra utalnak, ezen belül a legfontosabb tétel, hogy a pedagógus a gyermekek családtagjaival partneri viszonyt létesít annak érdekében, hogy a gyermekek fejlődéséhez optimális körülményeket alakítson ki.

4. Tanulásszervezési stratégiák

E dimenzió az aktív tanulást elősegítő különböző tanulásszervezési módokat foglalja magában. Ez először is megköveteli a pedagógustól, hogy felismerje annak szükségességét, hogy az eltérő tanulási stílusú és személyiségű gyermekek számára eltérő tanítási módszereket kell alkalmaznia. Továbbá, az is fontos, hogy a pedagógus olyan együttműködésen alapuló tanulási tevékenységeket tervezzen és valósítson meg, melyek lehetővé teszik a gyermekek számára a tapasztalatszerzésen alapuló tanulást, magas szintű ismeretszerzést, valamint megalapozzák azokat a képességeket, amelyek segítik a kapcsolatteremtést és az együttműködést.

5. Tervezés és értékelés

Ez az összetevő arra vonatkozik, hogy a pedagógus hogyan tervezi meg a tanulás folyamatát és miként követi nyomon a tanulók egyéni fejlődését.

6. Szakmai fejlődés

Ebben az összetevőben a program azon sajátosságai jelennek meg, amelyek a pedagógusok szakmai fejlődésével vannak kapcsolatban, és arra adnak további lehetőséget. Alapvető tétele, hogy a pedagógusok felismerik a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát és az élethosszig tartó tanulás jelentőségét.

7. Inklúzió

Ez az összetevő olyan tartalmi elemeket foglal magában, amelyek a befogadás eszméit hangsúlyozzák, és lehetővé teszik, hogy az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő, korlátozott számban speciális szükségletű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek is megkülönböztetés nélkül vehessenek részt az intézményes nevelésben (International Step by Step Association [2005]).

Individualizáció

Az egyes tételek érvényességét az innovációs sikertényező alapján létrehozott hármas kategoriális változó mentén²⁹ az intézményeket egymással összevetve, párhuzamba állítva vizsgáltam. Az eredmények összehasonlítása nyomán levonható elsődleges következtetés, hogy a Lépésről lépésre pedagógiai gyakorlat a tananyag és a pedagógus helyett a gyermeket állítja a fejlesztés középpontjába. Azokban az intézményekben, ahol a Lépésről lépésre módszer szerint folyik a nevelés, ott a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak figyelembe vételével alakul a tanulás-szervezés: fellazul a hagyományos tanórai keret, és a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartamát a gyermekek állapota, figyelmük időtartama, a feldolgozandó témák és a tevékenységek jellege alapján határozzák meg. Ezt a megállapítást több tényező is alátámasztja, amelyek közül talán a legszembetűnőbb az osztályterem téralakítása, berendezése. A program felismerte, hogy a gyermekek személyes kibontakozását nagyban segíti az inspiráló, a gyermekek személyiségéhez, szükségleteihez és egyéni fejlődéséhez alkalmazkodó tanulási környezet. Ennek érdekében a programmal dolgozó intézmények mintegy 90 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel és a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően alakította át fizikai környezetét.

Az *individualizációt* erősítő leggyakoribb mutató, amelyről a Lépésről lépésre intézmények mintegy 89 százaléka számolt be, a gyermekek egyéni fejlődési ütemére és teljesítményeire építő, az egymástól nagyon eltérő képességekkel rendelkező tanulók együtt tanulását lehetővé tevő differenciált tanulás-szervezés. Azokban az intézményekben, amelyekben az innováció sikertelen volt, jóval kisebb arányban (31 százalék) alkalmazzák a heterogén osztályokon/csoportokon belül a differenciált tanulás-szervezést.

Az individualizáció felé irányuló elmozdulás további alapjául az általános és egyéni gyermekfejlődés alapos ismerete szolgál. E tekintetben is különbség mutatkozik a hagyományos és a Lépésről lépésre intézmények között: a tanulók fejlődésének nyomon követése érdekében a programmal dolgozó pedagógusok mintegy 86 százaléka készít fejlődési tervet minden gyerekről. Az egyes programelemeket adaptáló intézmények

²⁹ A vizsgálatba bevont intézményeket az alkalmazott pedagógiai program/módszer sajátosságai alapján a teljes körű adaptáció, program elemek adaptációja, adaptáció hiánya rétegző változók mentén vizsgálva.

körében ez az arány valamivel kevesebb (68 százalék), a programot nem adaptáló intézményekre pedig csak mintegy 35 százalékban jellemző.

A személyközpontúság meghatározó szerepét látszik igazolni az a tény is, amely szerint a program lehetővé teszi az egyéni differenciált bánásmódot igénylő gyermekek számára bizonyos tanórák látogatása alóli felmentést az egyéni fejlesztés érdekében.

Úgyszintén fontos individualizációs aspektus, hogy a tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartama alkalmazkodik a gyermekek szükségleteihez, állapotához, figyelmük időtartamához, a feldolgozandó témákhoz és egyéb aktualitásokhoz. A Lépésről lépésre intézmények döntő többsége szakít a hagyományos tanórai renddel, és szívesen alkalmaz olyan módszereket, amelyek nem kötött időtartamú – 45 percesnél rövidebb vagy hosszabb – tanórák szervezését igényli. Ez csak az óvodák esetében mutat eltérést, ahol a gyermekek állapota, figyelmük időpontja többnyire 45 percesnél rövidebb foglalkozások szervezését teszi lehetővé.

A személyközpontúságot erősíti az a néhány alapvető szokás, rituálé is, amely a napi tevékenységeket hivatott keretbe foglalni. Érkezéskor a gyerekeket az ún. reggeli kihívás fogadja, amelynek célja egyrészt ráhangolni a gyerekeket a munkára, másrészt értelmes, érdekes tevékenységgel kitölteni az egyébként nem éppen izgalmas várakozási időt. Ezt követi a reggeli beszélgetőkör, a napot pedig a délutáni élménymegosztó beszélgetés zárja. A reggeli beszélgetés a találkozás, a köszönés, a nap közös és egyéni programjainak, feladatainak megbeszélése mellett a gyerekek tanulást befolyásoló állapotának, élményeinek megismerését is szolgálja. A napot záró beszélgetés a napi élmények egymással való megosztására hivatott, alkalmat teremtve a gyerekek munkájának, a szabályok betartásának értékelésére, az önértékelésre, a feladatokhoz, a munkához és a munka közben egymáshoz kapcsolódó érzelmek kifejezésére³⁰.

Összefoglalásképpen, az individuális oktatás dimenzióját tekintve eredményeink azt mutatják, hogy a Lépésről lépésre intézményekben személyközpontúbb az oktatás. Mindemellett az sem elhanyagolható, hogy a hagyományos oktatási rendszeren belül is megjelenik a differenciálás, az egyéni fejlesztés igénye. Hátterében az áll, hogy Magyarország 2004. évi uniós csatlakozásával a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai

³⁰ Forrás: interjúk elemzése.

esélyegyenlőségének biztosítása kiemelt szerepet kapott a közoktatás fejlesztésében. Ennek eredményeként az egyénre szabott tanulási-tanítási folyamat, a gyermekek képességeihez igazított fejlesztés ma már nem csak a közoktatást szabályozó dokumentumokban, de a jogalkalmazás napi gyakorlatában is etikai kulcsfogalomnak tekinthető. Ez pedig olyan modernizációs törekvéseket és fejlesztéseket indított el, amelyek népszerűsítése már korábban elkezdődött az alternatív oktatási intézményrendszer – például a Lépésről lépésre program – keretén belül. Ezt igazolják azok a megfigyeléseim, miszerint az NFT1 keretében a hátrányos helyzetű gyermekek együttnevelését célzó Integrált Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetésére pályázó intézmények integrációs gyakorlatában megjelenik az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés és az egyéni fejlesztés. *Mindez arra enged következtetni, hogy az integrált oktatási programok adaptációja révén a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is megjelennek olyan individualizációs elemek, amelyek a Lépésről lépésre programban már bevált eszközrendszernek számítanak.*

Tanulási környezet

A program hagyományos oktatással szembeni előnyeit tovább elemezve elmondható, hogy a tradicionális, önkormányzati fenntartású intézmények a *tanulási környezet*, azaz a csoportszoba, osztályterem berendezésének kialakítása tekintetében elmaradnak a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai programmal dolgozó intézményekkel szemben. A legszembeűnőbb különbséget a gyermekbarát környezet, a tanulók életkori sajátosságaihoz, szükségleteihez igazodó bútorok, berendezés, eszközök mutatják: a programban részt vevő intézményekben a teret a gyermekek magasságához igazodó polcokkal tagolják, melyek célja, hogy mind az elvonulásra, magányos tevékenységre alkalmas csendes zug, mind pedig az együttműködéshez, kooperatív munkához szükséges, mozgatható asztalokkal és székekkel berendezett terület, mind pedig a közös együttlétele lehetővé tévő nagyobb tér is rendelkezésre álljon. Az ezen területen elhelyezett szőnyegek, pokrócok, párnák szolgálnak a reggeli beszélgetőkör helyszínéül, szükség szerint pedig a pihenés lehetőségét is biztosítják. Ez az elrendezés azt is lehetővé teszi, hogy egy időben különböző tanulásszervezési módok – individuális, kooperatív tanulás, egyéni szükséglethez mért fejlesztő munka – valósulhassanak meg: minden, ami a tanulóhoz szükséges, a teremben szabadon megtalálható. A térelválasztó polcokon az anyagokat, eszközöket, a gyerekek tanszereit, taneszközeit a különböző tevékenységekhez szükséges csoportosításban, ún. tevékenységközpontokban helyezik el, ezek a tevékenységközpontok

a Nemzeti Alaptanterv (NAT) műveltségterületeihez is alkalmazkodnak. Így egy iskolai tanteremben író, olvasó, anyanyelvi, matematikai, művészeti, természetismereti központokat, óvodában a családi életnek megfelelő szerepjáték, homokozó-, vizes- és konyhasarkot rendeznek be. A tevékenységsarkok száma, jellege a lehetőségekhez és a gyerekek érdeklődéséhez alkalmazkodva bővíthető³¹.

A fent elmondottak alapján a Lépésről lépésre program szellemében berendezett környezet nagyban eltér mind az általános, mind az integrált oktatás környezeti megközelítéseitől. Jóllehet, az integrációs pedagógiai rendszer kiépítése kötelezővé tette az infrastruktúrafejlesztést, a nevelő-oktató munkát segítő eszközök bővítése, felújítása, a tanulók tanulását, fejlődését támogató környezeti tényezők kialakítása meglehetősen lassú és nehézkes folyamat. A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények esetében a berendezési feltételekben tapasztalható eltérések a már említett támogatási forráskülönbségekkel hozhatók összefüggésbe.

A család bevonása

A program egyik legmarkánsabb eleme *a szülővel való kapcsolattartás*: ez a programelem jelentette a legnagyobb kihívást, és e tekintetben mutatható ki a legnagyobb eltérés a hagyományos és Lépésről lépésre oktatási forma között, hiszen a hagyományos pedagógiai kultúrában nincs jelen az a szemlélet, amely a szülők részvételét az oktatási intézmények életében, a nevelés folyamatában természetesnek tartaná (Kereszty, 2006). A Lépésről lépésre program sajátossága, hogy felismeri, megbecsüli és támogatja a szülői szerep fontosságát, ezért a szülőket partnerként kezeli.

Kutatási eredményeim megerősíteni látszanak ezt a feltevést: míg a hagyományos oktatási intézményi forma nem támogatja a szülők jelenlétét az intézményben, addig a Lépésről lépésre programmal tanuló gyermekek szülei bejárhatnak az iskolába, óvodába. A hagyományos intézmények jellemzően a szülővel való kapcsolattartásnak is a hagyományosabb formáját választják: ennek keretében teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába, a fogadóórákon tájékoztatják őket a gyermekek fejlődéséről, szülői értekezleteken beszámolnak a fontosabb eseményekről. Emellett, esetenként szülői fórumokat, esetmegbeszéléseket szerveznek a gyermekek egyéni

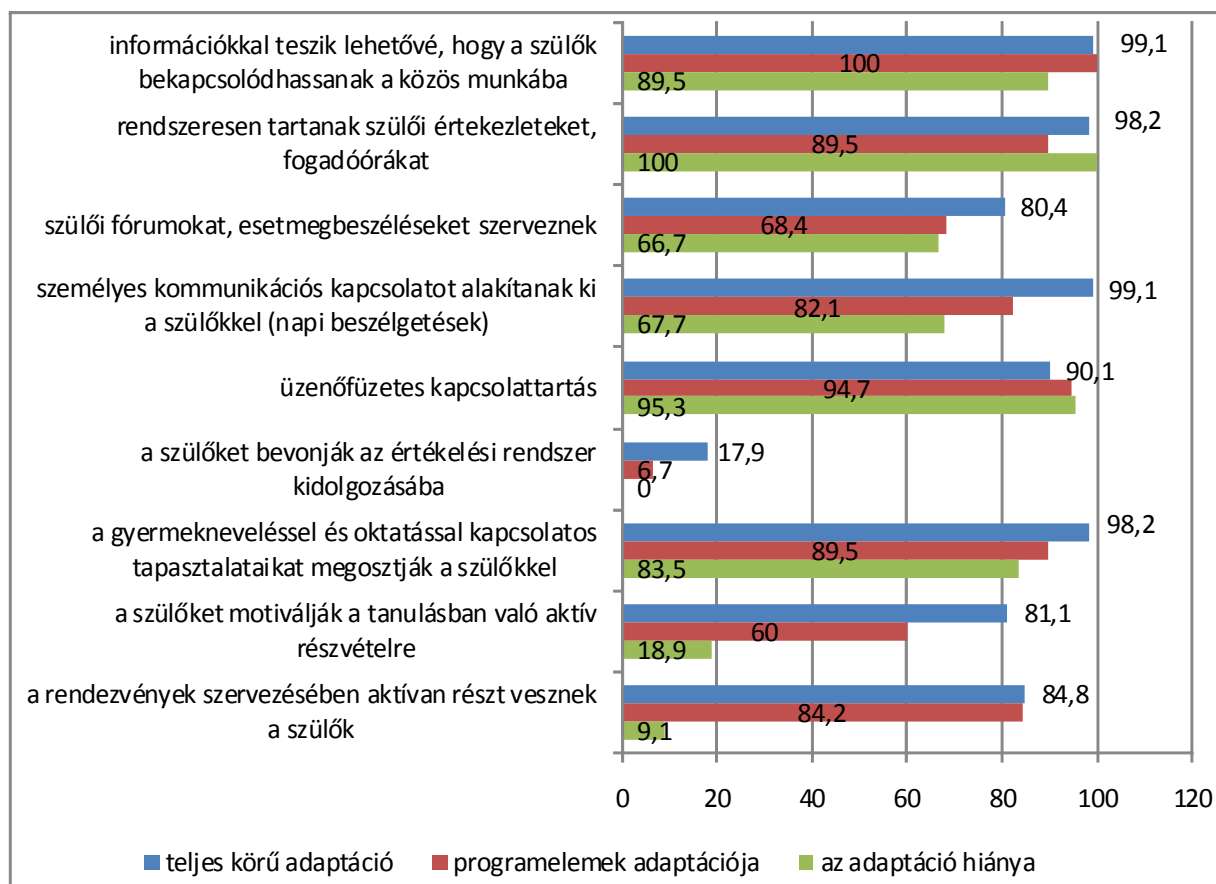
³¹ Forrás: a kutatás során a helyszínen végzett megfigyelések elemzése

haladásáról, eredményeiről és nehézségeiről, ahol a gyermekneveléssel és oktatással kapcsolatos tapasztalataikat is megosztják a szülőkkel, a napi kapcsolattartást pedig üzenőfüzetes rendszeren keresztül valósítják meg (5. ábra). Mindebből az derül ki, hogy a szülők, kívánatos mértékű jelenlétükhöz képest, ki vannak zárva az iskolából: a szülői értekezletek és a fogadóórák időpontjain kívül az intézményekben szülők, hozzátartozók nem tartózkodhatnak. Ugyanakkor a szülői értekezlet a legkevésbé sem az együttműködés és a valódi találkozás helyzete, hanem a meglévő formális és informális hierarchia, különbségtétel kifejeződése. A szülőket rendszerint nem tekintik partnernek a nevelésben, együttműködésüket csupán a kölcsönös kötelezettségek vezérlik.

A Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények esetében a szülőkkel való kapcsolattartás túlmutat a formális viszonyon, a pedagógus hivatalnoki, oktatást végrehajtó szerepkörén. A megkérdezett pedagógusok a hagyományos kapcsolattartási formákon túl – faliújság, rendszeres szülői értekezlet, fogadóóra, esetmegbeszélés, üzenőfüzet, gyermeknevelési tanácsadás – a szülő-pedagógus együttműködésben kiemelt helyen említik a napi beszélgetéseket. Ezen túlmenően pedig rendezvények szervezésében is számítanak a szülők részvételére, mi több, kölcsönösen támogatják egymást azért, hogy olyan programokat, tevékenységeket ajánlanak, melyek a szülők aktív közreműködését igényli, ezzel motiválva a tanulásban való aktív részvételre (5. ábra).

5. ábra. A szülő-pedagógus együttműködés formái intézménytípus szerinti megoszlásban

(százalékban) (N=242)



Megjegyzés: az intézmények között három változó mentén mutatható ki szignifikáns eltérés: információkkal teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 32,579), a szülőket motiválják a tanulásban való aktív részvételre ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,287), a rendezvények szervezésében aktívan részt vesznek a szülők ($p < 0,01$; Chi-négyzet: 10,249).

Eredményeink tehát azt mutatják, hogy a Lépésről lépésre program határozottabban vonja be a szülőket az intézményen belüli és az azon kívüli munkába, amely alkalmas kiindulópontot teremt a partnerközpontú működés megvalósításához. Azáltal, hogy a szülő bemehet az intézménybe, véleményt nyilváníthat, megnézheti, hogy milyen módszerekkel folyik az oktatás, és közben be is vonható a tevékenységekbe, az intézmény partnerré szocializálja a szülői környezetet. Az így létrejött együttműködés során mind a pedagógus, mind a szülő értékes információhoz juthat az egymást segítő kapcsolat felépítéséhez. Azzal,

hogy a szülő aktívan részt vesz az intézmény életében, a pedagógus olyan többoldalú információk birtokába jut a gyermekkel, otthoni környezetével kapcsolatban, mely a későbbi fejlesztő munkában segítségére lehet, a szülő pedig egyfajta mintát kap a pozitív nevelési módszerekről, közösségi szokásokról. Ennek eredményeként a Lépésről lépésre intézmény nemritkán kultúraközvetítő centrum szerepét is betölti, viselkedéskultúrát és kommunikációt tanít a szülőknek³². Ezen túlmenően, a folyamatos, rendszeres kommunikáció a gyerekeknek biztonságot és önbizalmat ad, mert azt látja, hogy az életében meghatározó szerepet játszó felnőttek a közös célért együtt tudnak dolgozni. Ebből következik, hogy a program elsődleges fontosságúnak tartja az óvoda és az iskola, valamint az otthon közötti rendszeres személyes kommunikációt.

Az adatok árnyaltabb vizsgálatából azonban az derül ki, hogy a szülők bevonása a Lépésről lépésre programon belül sem valósult meg maradéktalanul. Jóllehet, a pedagógusok felismerik a gyermekek alaposabb megismerésében, jobb megértésében a szülői együttműködés előnyeit, pedagógiai kérdésekben, mint például a tanulók értékelési szempontrendszerének kidolgozása, már nem támaszkodnak a szülői véleményre, ez ugyanis pedagógiai módszertant és kompetenciákat igényel. Mindezt leszámítva, a közoktatás fejlesztésében a Lépésről lépésre programon belül a szülői bevonás gyakorlata mintaként szolgálhat a többségi iskolák szülő-pedagógus viszonyának átalakulásában, melynek hasznosítására már történt néhány kísérlet. Az Európai Unióhoz való csatlakozással és ehhez kapcsolódóan az egész életen át tartó tanulás koncepciójának érvényre jutásával a család és a szülő szerepe egyre gyakrabban válik kritikai diskurzusok tárgyává. Ugyanakkor, az intézményi szintű minőségbiztosítási rendszerek kiépítésével, valamint egyes térségekben az intézménybezárások és átszervezések keltette aggodalom következtében elindult egyfajta változás, amelynek eredményeként a korábbiakhoz képest megélnékült és új elemekkel bővült a szülők és a pedagógusok közötti kapcsolat (Török, 2005:789), valamint az integrációs pedagógiai rendszer is számos ajánlást fogalmazott meg a szülőkkel való kapcsolattartás vonatkozásában.

Tanulásszervezési stratégiák

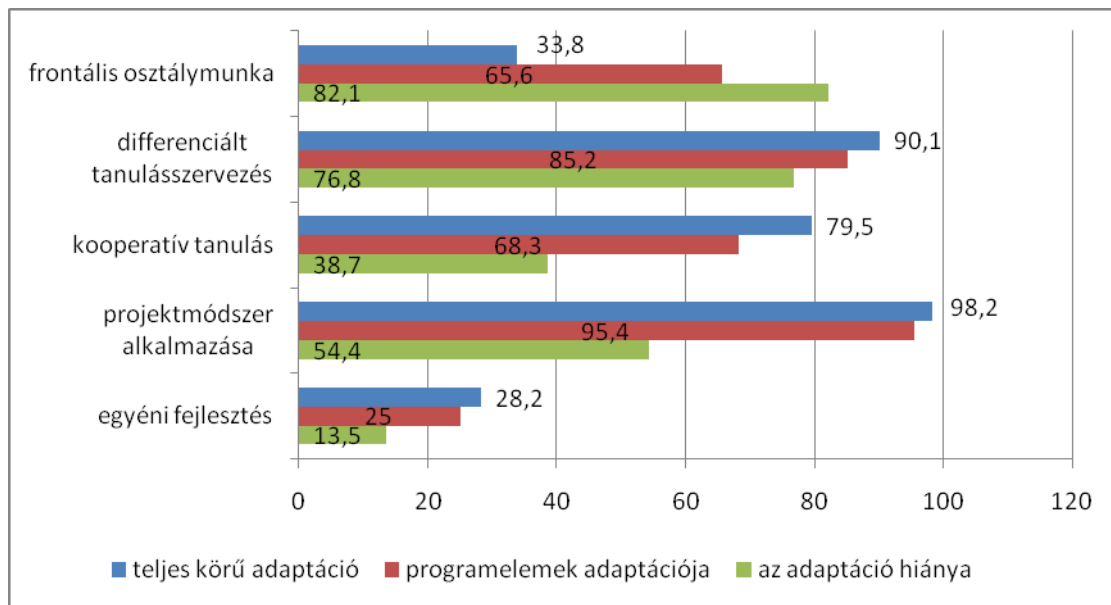
Az előzőekhez hasonlóan, feltevésekkel élhetünk arról, hogy milyen eltérést mutatnak az egyes intézmények az alkalmazott *tanulásszervezési módszerekben*. Azt várhatjuk, hogy a programot sikeresen adaptáló intézmények változatosabb, az eltérő

³² Forrás: az interjúk elemzése

tanulási stílusú és személyiségű gyermekek igényeit is figyelembe vevő tanulásszervezési stratégiákat vesznek igénybe. Az adatok azonban nem mutatnak érdemi eltérést a Lépésről lépésre programot használók és nem használók között az alkalmazott tanulásszervezési módok tekintetében (6. ábra).

6. ábra. A tanórán alkalmazott tanulásszervezési módok intézménytípus szerinti megoszlása

(százalékban) (N=242)



Megjegyzés: a két dimenziót alkotó változók között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns összefüggés.

A hagyományos oktatáson belül ugyanúgy hangsúlyt kapnak az aktív tanulást segítő alternatív tanulásszervezési módok, mint a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézményekben. Ennek megfelelően mind a Lépésről lépésre, pedig a hagyományos módszerrel oktató intézményekben az ismeretszerzés és készség-, képességfejlesztés differenciált rétegmunkán, egyéni, individuális fejlesztésen, projektmódszeren, kooperatív tanuláson, valamint frontális osztálymunkán keresztül valósul meg, mindössze a módszerek alkalmazási gyakorisága tekintetében tapasztalható bizonyos fokú eltérés a vizsgált intézmények között.

Az ábráról jól leolvasható, hogy az olyan jellegű módszerek, amelyek kevésbé alkalmasak a differenciálásra – frontális osztálymunka – ritkán fordulnak elő a Lépésről lépésre intézmények gyakorlatában, ezzel ellentétben az alapvetően hagyományos módszerrel oktató pedagógusok módszertani repertoárjában továbbra is jelentős helyen szerepel a frontális feladatátadás és osztálymunka. Az adatokból az is látható, hogy a Lépésről lépésre módszerrel oktató pedagógusok a tanulást, a tevékenységek nagy részét tematikus tanításon, úgynevezett projektmódszeren keresztül valósítják meg. A projektoktatás sajátossága, hogy feloldja a hagyományos osztály- és tanórakereteket: ezzel (is) magyarázható, hogy a Lépésről lépésre módszert bevezető intézmények nagy többsége szakít a 45 perces tanórák rendszerével. A kapott adatok alapján a projektoktatás meglepő módon a többi, a programot csak részben, vagy egyáltalán nem adaptáló intézmények esetében is eléggé nagy szerepet játszik.

A differenciált munkaforma alkalmazása mindhárom iskolatípus esetében rendkívül magas értéket mutat.: ennek egyik vélhető oka, hogy a differenciálás elve a magyar oktatási rendszeren belül is, híven követve az Unió elvárásait, egyre nagyobb figyelmet kap, ily módon a differenciált tanulásszervezés a hagyományosnak számító oktatáson belül szakpolitikai prioritásnak számít. Nagy valószínűséggel, ennek kihívásaira válaszolva, úgynevezett megfelelési mechanizmusok is életbe lépnek: az intézményvezetők erős késztetést éreznek arra, hogy megfeleljenek a modernizációs irányelveknek, és a kedvező megítélés érdekében felülértékelik saját nevelőmunkájukat. Kérdés azonban, hogy a pedagógusok mit értenek a differenciálás fogalmán, és valójában annak ténylegesen melyik fajtáját alkalmazzák pedagógiai gyakorlatukban.

Ahogy azt már az adatok egyszerű megoszlása is mutatta, a megkérdezett pedagógusok többsége tanítási óráin a többi alternatív pedagógiai módszerhez hasonló előszeretettel alkalmazza a kooperatív csoportmunkát. Ha azonban a kooperatív módszer alkalmazásának intézménytípus szerinti egymáshoz viszonyított belső arányait vizsgáljuk, akkor az látszik, hogy a hagyományos intézményekben lényegesen ritkábban használják, mint a Lépésről lépésre módszert adaptáló óvodákban, iskolákban. Ennek oka valószínűleg abban kereshető, hogy a kooperatív-együttműködésen alapuló tanulásszervezés a csoportban való tanulás legmagasabb szintjén áll (Kagan [2001]). Alkalmazása a pedagógusok részéről nagyon sok felkészülést, az egyéni tanulásról a társas tanulásra való áttérés képességét követeli meg. Ezért ez a tanítási mód csak akkor hoz valódi eredményt,

ha a pedagógus ténylegesen képes átlátni és kézben tartani a több szinten zajló tanulási folyamatot. A kooperatív tanulásszervezés alkalmazásának további akadály, hogy, a többi alternatív módszertől eltérően, a kooperatív tanítási technika lényegesen nagyobb intézményi beavatkozást igényel, eszközei kevésbé férnek össze a tradicionális intézmények belső szervezetével, a tanítás megszokott rendjével. Erre a kihívásokkal teli, de jelentős többletmunkára nem minden pedagógus vállalkozik szívesen. Az adatok tanúsága szerint a hagyományos oktatási gyakorlatban ez a fajta attitűd még nem nyert igazán polgárjogot.

A tanítási órák történéseiről rendelkezésre álló kutatási eredmények szerint a tanórai foglalkozások alkalmával legritkábban előforduló eljárás a személyre szóló egyéni fejlesztés: valamivel árnyaltabb kép bontakozik ki, ha az egyéni munka különböző változatait vesszük szemügyre. A személyre szabott fejlesztés alkalmazott módszerei közül, intézménytípustól függetlenül, a vizsgált intézmények mindegyike bevezette az egyéni fejlesztési tervet a gyermekek fejlődésének nyomon követése érdekében. Az adatokat tovább elemezve azonban kiderül, hogy ennek funkciója sok esetben csak egy tanulóréteg, a halmozottan hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű gyermekek célzott fejlesztésére terjed ki: ennek alapján az általánosan elterjedt nézet, hogy az egyéni fejlesztés nem más, mint a lemaradókkal vagy a sajátos nevelést igénylő tanulókkal történő külön foglalkozás. E paraméter tekintetében nem mutatható ki számottevő eltérés a programot adaptáló és nem adaptáló intézmények között, viszont feltűnő a különbség a programot teljes mértékben adaptáló intézmények mintáján belül a korai és késői adaptálók között. Azokra az intézményekre, amelyek elsők között vezették be a Lépésről lépésre programot, sokkal inkább jellemző, hogy az egyes programelemeket, így az egyéni fejlesztési terv készítését is, az eredeti standardoknak megfelelően, azaz minden gyermekre kiterjesztve alkalmazzák a mai napig. Ez leginkább abból adódik, hogy az első adaptálók a Lépésről lépésre program modellintézményeiként működnek, gyakorlati helyként szolgálva a programhoz csatlakozni kívánó többi óvodák, iskolák, érdeklődő pedagógusok számára, e státusukból adódóan pedig igyekeznek hűen fenntartani és multiplikálni a programelemeket, módszereket.

Az egyes intézménytípusok mentén kimutatható alacsony különbségek lehetséges magyarázatául az oktatási rendszer azon sajátosága szolgál, miszerint az integrált oktatás bevezetésével a hagyományos pedagógiai gyakorlatban is általánossá vált a tanulók egyéni fejlődésének nyomon követésére alkalmas tanulói portfólió módszere. Sajátossága, és

egyben a módszer alkalmazásában jelentkező funkcionális különbségek magyarázó tényezője, hogy csak a Tanulási Képességeket Vizsgáló Szakértői Bizottság szakvéleménye alapján sajátos nevelési igényű vagy intézményi döntés alapján halmozottan hátrányos helyzetű tanulónak minősített gyermekekre nézve kötelező érvényű.

A személyre szabott fejlesztés másik módszere a gyermekek egyéni, tanórán kívüli fejlesztése. Ezt a fajta differenciált fejlesztést a megkérdezett pedagógusok közül, intézménytípustól függetlenül, csak kevesen részesítik előnyben. Ennek több oka is van, amelyek közül az egyik, hogy alkalmazása felforgatja a tanulásszervezés megszokott ritmusát, ütemezését, ezért ez olyan innovatív viselkedést tételez fel mind a pedagógusok, mind az intézmény részéről, amely alkalmassá teszi a pedagógust a hagyományos gyakorlat leváltására, valamint a változtatások elfogadására. A hiányosság másik oka, hogy meglehetősen költségigényes, hogy egy adott gyermekcsoporttal egy időben több szakember dolgozzon, emiatt teljesítése sok esetben forrásfüggő.

A személyhez igazodó fejlesztések alkalmazása kapcsán mintegy általános tapasztalatként állapítható meg, hogy, jóllehet, a közoktatási törvény 2003-as módosítása ezen a területen több olyan új változást vezetett be, amelyek kedvező működési és pénzügyi feltételeket teremtettek e feladat ellátáshoz (külön fejlesztő pedagógus státusz igényelhető, a költségvetési törvény alapján az intézmények a felemelt normatív támogatásból forrásokat is rendelhetnek a sajátos nevelési igényű tanulókkal való külön foglalkozások mellé), ennek ellenére a fejlesztő pedagógusok alkalmazásának gyakorlata még a mai napig nem alakult ki. Következésképpen, az egyéni fejlesztés a maga valódi értelmében és sokszínűségében, amikor is átfogja a diákok teljes körét, viszonylag ritkán van jelen az oktatási intézményekben.

Az itt ismertetett vizsgálati eredményeket összefoglalva megállapítható, hogy *a tanulásszervezési módok sokfélesége nemcsak a Lépésről lépésre reformpedagógiai módszerrel dolgozó intézményekre jellemző, hanem, még ha eltérő arányban is, de a hagyományosnak számító oktatási formában is jelen van.* A programot csak részben adaptáló intézmények esetében az egyes tanulásszervezési módok alkalmazásának magas aránya azzal magyarázható, hogy azok az intézmények, amelyek támogatás hiányában nem vállalkoztak a program teljes bevezetésére, de felismerve az azonnali beavatkozást igénylő területeket, az alternatív programelemek közül főleg az újszerű tanulásszervezési módokat adaptálták, a programot nem adaptáló intézmények esetében pedig a korszerű

tanulásszervezési módok jelenléte az oktatási rendszer folyamatos modernizációjával hozható összefüggésbe. Az iskolák tartalmi munkáját meghatározó Nemzeti Alaptanterv 2003-as átdolgozása a hagyományos oktatásban is megerősítette az olyan pedagógiai elvek és módszerek alkalmazását, amelyeket korábban főként az alternatív iskolákban alkalmaztak (Csonka, 2006). Ilyen újszerű pedagógiai módszerek például a tantárgyblokkokban történő tanítás, a személyiségfejlesztés, a készségfejlesztés, a kompetenciafejlesztés hangsúlyozása, a kooperatív tanulás (a csoportos munka), vagy a projektmunka. Az integrációs pedagógiai rendszer bevezetésével pedig a gyakorlatban is általánossá vált ezeknek a módszereknek a használata. Fontos azonban leszögezni, hogy az egyes intézménytípusok között észlelt különbségek egyik tanulásszervezési mód tekintetében sem bizonyultak szignifikánsnak, így a feltárt összefüggések legfeljebb hipotetikus becslést adnak az eltérés okaira vonatkozóan.

Tervezés és értékelés

A módszerekben való megújulást követően az *értékelési eljárásokban* is eltolódás figyelhető meg az egyéni sajátosságokat is figyelembe vevő, komplex értékelés irányába: az ezzel kapcsolatos alapfeltételezésünk úgy szól, hogy a metodikai megújulás innovatív értékelési eljárásokat igényel. Az ennek ellenőrzésére irányuló statisztikai elemzések azt igazolják, hogy a tanulásszervezési és értékelési módok összefüggése a vizsgálatba bevont intézmények esetében is kimutatatható: azok az intézmények, amelyek módszereikben meg tudtak újulni, a hagyományos osztályozási formával szemben az egyéni különbségeket figyelembe vevő, gyermekekhez igazított, fejlődést segítő értékelési eljárásokat helyezik előtérbe. Eredményeink azt mutatják, hogy ott ahol új tanulásszervezési módok kerültek bevezetésre, ott az intézmények értékelési gyakorlatában hangsúlyosabb szerepet kap a rendszeres szöveges írásbeli vagy szóbeli értékelés, a különféle fejlesztési célú értékelési módok (fejlődési-haladási naplók vezetése, tapasztalatok feljegyzése, gyermekmunkák értékelése), valamint a gyermekek szerepe, aktív részvétele az értékelési folyamatban. Az olyan hagyományosnak mondható értékelési eljárások alkalmazása, mint a „megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezése” vagy „a házi feladatok rendszeres értékelése”, amelyek az ismeretalapú pedagógiai kultúrát erősítik, marginális marad (5. táblázat).

5. táblázat. Az innovatív értékelési eljárások és a módszertani megújulás kapcsolata

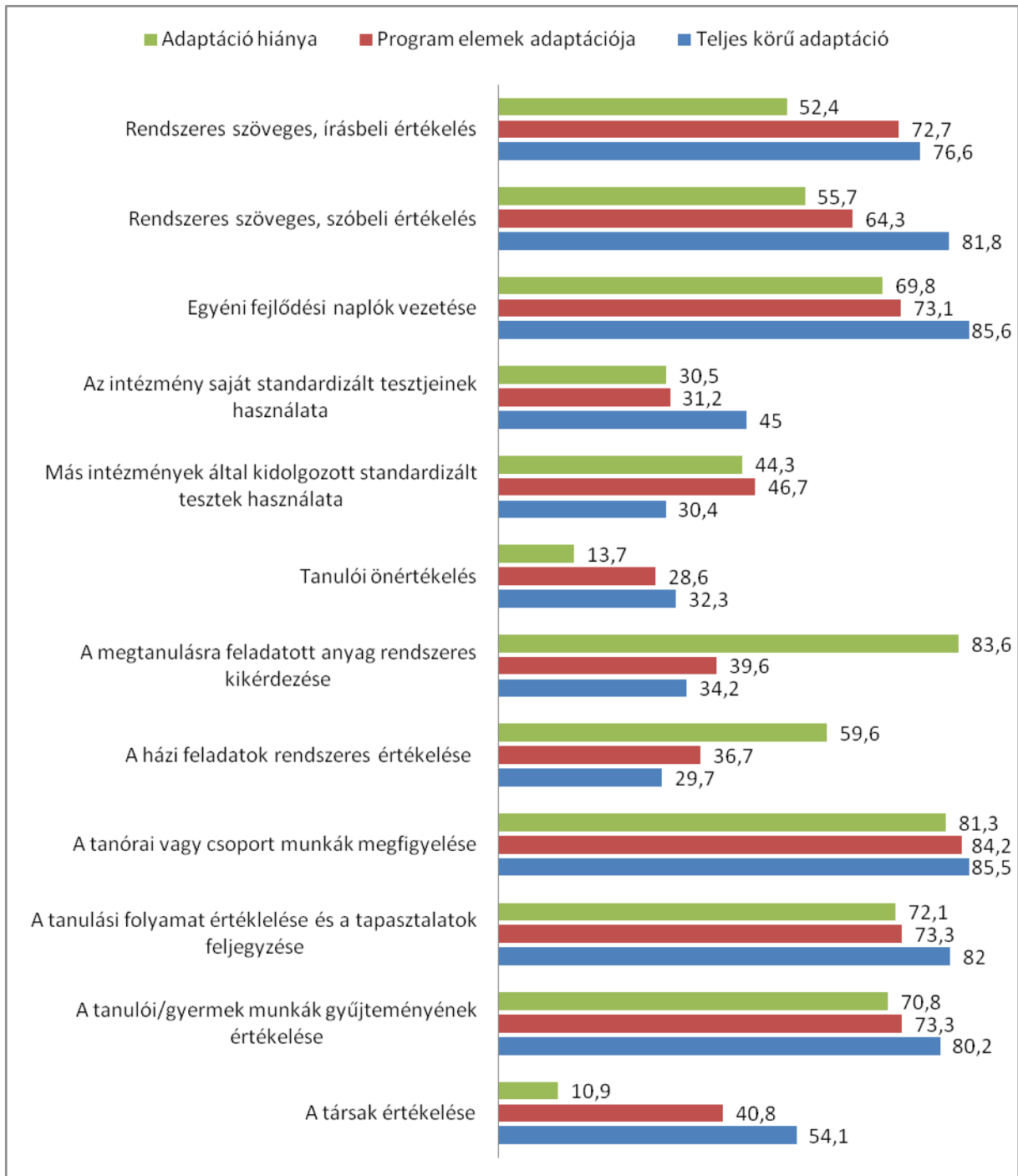
(százalékban) (N=242)

Értékelési eljárások	<i>Új tanulásszervezési módok kerültek bevezetésre (%)</i>	<i>A tanítás alapja a hagyományos tanulásszervezés (%)</i>
rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel	79,7	55,7
rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel	81,0	61,8
egyéni fejlődési naplók vezetésével	83,9	72,3
a tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján	82,2	74,7
a tanulói/gyermekmunkák gyűjteményének értékelése alapján.	80,5	73,5
a tanórai vagy csoportmunkák megfigyelése alapján	86,6	79,8
a megtanulásra feladatott anyag rendszeres kikérdezése alapján	35,6	69,2
a házi feladatok rendszeres értékelése alapján	29,7	56,4
tanulói önértékelés alapján	30,5	10,7
a társak értékelése alapján.	53,4	13,1

Megjegyzés: a két változó között a „rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel” ($0,01 < p < 0,05$, Chi-négyzet statisztikai értéke 6,160), valamint „a tanórai vagy csoportmunkák megfigyelése alapján” ($0,01 < p < 0,05$, Chi-négyzet statisztikai értéke 7,458) vonatkozásában van szignifikáns eltérés.

A fenti eredményeket tovább finomíthatják azok az adatok, amelyek azt mutatják meg, hogy az egyes intézménytípusok milyen értékelési eljárásokat használnak (7. ábra).

7. ábra. Az alkalmazott értékelési eljárások intézménytípus szerinti megoszlása
(százalékban) (N=242)



Megjegyzés: az értékelési eljárások és az intézmény típusa kategoriális változók között a „rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel” ($0,01 < p < 0,05$, Chi-négyzet statisztikai értéke 6,346), vonatkozásában van szignifikáns eltérés.

Ennek megfelelően, a Lépésről lépésre intézmények értékelési rendszere eltér a hagyományostól: az alternatív programot használó intézmények értékelési gyakorlatában a diagnosztikus fejlesztő, a tanulót önmagához mérő, saját fejlődési folyamatában visszajelzést adó értékelési eljárás játszik legnagyobb szerepet. A kompetenciák mérésére, az értékelés objektivitásának biztosítása, valamint a kategorizálás elkerülése érdekében a Lépésről lépésre intézmények különféle mérési stratégiákat használnak, főleg informális értékelési eszközöket véve alapul. A Lépésről lépésre pedagógus egyénileg dokumentálja a gyermekek fejlődését, egyénenként vagy csoportban információkat gyűjt, megfigyeléseket, méréseket végez, gyűjti a gyermekek írásait, rajzait, csoportos tevékenységeik eredményeit, az így szerzett információk összegzésére pedig alternatív értékelési módokat használ, szöveges értékelés formájában. A program további sajátossága, hogy mindenki értékkel, aki részese a tanulásnak, az iskolai életnek, így nagyon fontos a tanulók szerepe, saját és társaik munkájának, elért eredményeik értékelése. A hagyományosnak számító, nem a Lépésről lépésre módszerrel oktató intézmények értékelési gyakorlata túlnyomóan a normaorientált, a megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezésére irányuló minősítési elvet veszi alapul. A viszonyítási alap ebben az esetben nem a tanulót önmagához mérő értékelendő kompetenciái, hanem az átlagos teljesítmény, az így kapott eredmény célja pedig a minősítés, meghatározott kategóriába sorolás (Nagy [2006]): ez a fajta minősítés, az adatok alapján, sokszor szóbeli értékelés formájában történik. Ugyanakkor, az adatokat tovább elemezve, az látható, hogy a jellemzően hagyományos értékelési eljárás mellett a fejlesztő értékelési forma is jelen van, ahol az elért fejlettség megállapítására az egyéni haladási naplók vezetése, a tanórai, csoport munkák megfigyelése, tapasztalatok feljegyzése, gyerek munkák gyűjtése alkotta kombinált értékelési rendszer szolgál. Mindemellert ezekben az intézményekben a tanári értékelés megőrzi döntő szerepét, a tanulótársi, tanulói önértékelésre támaszkodó értékelési formák pedig háttérbe szorulnak.

A házi feladatok ellenőrzése mint értékelési módszer leginkább a hagyományos intézményekre jellemző, a másik két, a programot vagy annak csak bizonyos elemeit használó intézmények esetében ennek alkalmazása alacsonynak mondható. Ezen eredmény háttérben valószínűleg az áll, hogy a házi feladatok adása a hagyományosnak számító, elsősorban frontális tanítási módszerek használatával van összhangban. További magyarázó tényező, hogy a Lépésről lépésre program által igényelt iskolaotthonos nevelési-oktatási forma keretein belül az egész napos oktatás lehetőséget ad a gyermekeknek arra, hogy

iskolán belül elvégezzék a fejlődésükhöz szükséges feladatokat, ezért itt nincs szükség házi feladatra.

Egyetlen értékelési forma maradt, melyről eddig még nem volt szó, mégpedig az elemi alapkészségek és kompetenciák mérésére használt különféle standardizált tesztek. Általánosságban az adatokból az olvasható ki, annak ellenére, hogy törvény által előírt követelmény, hogy sem a Lépésről lépésre, sem a hagyományosnak számító oktatási forma értékelési rendszerében nem bír túl nagy jelentőséggel ez a külső, diagnosztikus, kritériumorientált mérési forma. Ennek okai egyfelől abban keresendők, hogy az alternatív pedagógia értékelési gyakorlata nem kritériumorientált, hanem az egyén fejlődéséhez mért, nem a végtermékre helyezi a hangsúlyt, hanem magára a folyamatra, a rejtett tulajdonságok, lehetőségek feltárására, és mindössze a központilag elrendelt alapkészségek és kompetenciaterületek felmérésekor vesz igénybe standardizált vagy annak tartott teszteket, vizsgálati eljárásokat. A Lépésről lépésre programot nem adaptáló intézmények hasonlóképpen csak a kulcskompetencia területek kötelező éves szintű mérés-értékelésekor, valamint az elsősök elemi alapkészségeinek vizsgálatakor élnek ezzel az értékelési rendszerrel³³. A Lépésről lépésre intézmények esetében valamivel nagyobb hangsúlyt kap a differenciált értékelés szolgálatában álló, a Lépésről lépésre program által kidolgozott és hazai viszonyokra adaptált belső standardizált tesztek alkalmazása.

Ezzel kapcsolatos elemzéseink azt mutatják, hogy *a Lépésről lépésre program új értékelési kultúrát igényel és tesz lehetővé: egy sokrétű, az egyéni szükségleteket és a tanulók véleményét is figyelembe vevő fejlesztő (formatív) értékelési kultúrát.* A Lépésről lépésre intézményekben jellemzően kombinált formában valósul meg az értékelés, itt lehetőség nyílik újszerű módszerek kipróbálására az osztályzatos értékelés elhagyásával. *Ugyanakkor az egyes alternatív értékelési eljárások gyakorlatban való alkalmazásának kedvező tapasztalatai alapjában, a magyar közoktatásban is alkalmazást nyertek, mint például a szöveges értékelés vagy az egyéni fejlesztésben alkalmazott speciális értékelési formák.* Az alternatív, és egyben a Lépésről lépésre pedagógiának ezen meghatározó elemei, a szöveges értékelés gyakorlata, az egyéni haladási ütem, egyéni fejlesztési terv, egyéni fejlődési napló a gyógypedagógiában mindig is jelen voltak (Csonka [2006]), a jelenlegi gyakorlatban pedig általánossá váltak. Az újfajta értékelési rendszer bekerült a közoktatási törvénybe, és a törvényi szabályozás szerint 2004. szeptember elsejétől felmenő

³³ Forrás: interjúk elemzése

rendszerben az 1–3. évfolyamon félévkor és tanév végén, valamint a 4. osztály első félévében kötelezően kell alkalmazni a szöveges értékelést³⁴. Ha közelebbről szemügyre vesszük ezt a kérdést és a rendelkezésre álló adatokat, ellentmondásba ütközünk: adataink ugyanis azt mutatják, hogy a hagyományosnak számító, a Lépésről lépésre programot nem adaptáló intézményeknek mindössze a fele (52 százalék) mellőzi az osztályozást és alkalmazza a kötelezővé tett szöveges értékelést. Mindez arra enged következtetni, hogy a tanúsított intézményekben, az alternatív oktatásban sikeresnek bizonyult, valamint az EU-s igényekre és elvárásokra is reagáló, értékelési politika feltehetőleg nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. A gyakorlat, illetve kutatási eredményeim is azt mutatják, hogy a pedagógusok nem iktatták ki teljesen a hivatalos osztályzatokat, és nem kizárólagosan szövegesen értékelnek. Bár a közoktatási törvény tiltja az érdemjegyek félévi és év végi használatát, az iskolák nagy részében még mindig használatos az ötfokú skála – igaz, csak informálisan, olvasható az egyik oktatási kérdésekkel foglalkozó fórum oldalán (*Megbukott a szöveges értékelés*, 2008)³⁵. Ennek okai valószínűleg abban kereshetők, hogy a személyre szabott szöveges értékelés igen nagy adminisztrációs terhet ró a pedagógusokra, óriási többletmunkával jár, amely az órákra, foglalkozásokra való felkészüléstől veszi el az időt. Másik oka, hogy anyagilag is megterhelő, hiszen nagyon nagy nyomtatási költséget igényel, vallják az intézményvezetők. De a fennálló ellentmondás hátterében – a fejlesztéspolitikai elképzelésekkel ellentétben – az a tapasztalat áll, miszerint néhány alternatív módszer átvételével még nem jön létre oktatásfejlesztés. *A hagyományos és Lépésről lépésre oktatási intézmények értékelési gyakorlatát vizsgálva talán a legfontosabb eltérés az, hogy a hagyományos rendszerben az új értékelési kultúra önmagában, gyermekközpontú szemlélet nélkül nem érvényesül.* Ennek az aspektusnak a bővebb kifejtése az negyedik hipotézisem tárgya.

Szakmai fejlődés

Az itt bemutatott új tartalmak, módszerek adaptálása, beépítése az intézmények működésébe nem képzelhető el a pedagógusok módszertani megújulása és szemléletbeli változása nélkül. Ahhoz, hogy a pedagógus képessé váljon a program alkalmazására, először is meg kell tanulnia a szakszerű adaptálást: ennek egyik meghatározó eszköze a módszertani továbbképzés. A megkérdezett pedagógusok 88 százaléka a szükséges szakmai

³⁴ Forrás: <http://www.okm.gov.hu>

³⁵ Forrás: <http://www.diakkapu.hu>

tartalmakat módszertani továbbképzésen sajátította el, és csak 12 százalékra tehető azok aránya, akik a program folyamatába bekapcsolódva, a programban járatos kollegáktól átvették a módszer alkalmazását. Ugyanakkor a módszertani tartalmak elsajátítása még nem teszi lehetővé a program hatékony használatát. A hatékony módszerek, technikák alkalmazása nyomán elért szakmai sikerek attitűdváltást és teljes szakmai megújulást feltételeznek, ennek megfelelően a program eredményes alkalmazásának biztosítása megköveteli a pedagógustól, hogy az azt követő fázisokban rendszeresen értékelje és fejlessze saját munkájának minőségét és annak hatékonyságát.

A fentiek kapcsán azt vizsgálom tehát, hogy az észak-alföldi Lépésről lépésre pedagógusok mennyire tudnak megfelelni megváltozott szerepüknek, mennyire ismerik fel a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát, az élethosszig tartó tanulás jelentőségét és milyen forrásokat használnak fel az általános szakmai minőségjavítás érdekében. Mivel a problémafelvetés csupán a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozik, ebben a részben csak a programmal dolgozó pedagógusokat vizsgálom. A percepiált szakmai elhivatottság kérdését három dimenzión keresztül igyekeztem megragadni. Először arra kértem a válaszadókat, hogy egy ötfokú skálán értékeljék, hogy mennyire fontos számukra a szakmaiság, ezen keresztül négy szempont megítélését teszteltem: a folyamatos módszertani megújulás, a szaktudományok fejlődésének nyomon követése, a szakmai bemutatók vállalása, valamint a szakértői munkában való részvétel fontosságát. A pedagógusoknak osztályozniuk kellett, hogy az egyes szempontokat mennyire tartják meghatározó jelentőségűnek (5), vagy éppen elhanyagolhatónak (1).

Az adatok alapján a megkérdezett pedagógusok a folyamatos módszertani megújulás fontosságát 4,73-as átlagban határozták meg – a válaszadók 97 százaléka tartotta fontosnak vagy nagyon fontosnak – ezt követte a szakmai bemutatók vállalása 4,32-es átlaggal. Valamivel kevésbé tartják fontosnak a szaktudományok folyamatos nyomon követését (átlagérték 4,10). A szakértői munkák vállalása szerepelt a leggyengébben a pedagógusok értékelésében, ezt a szempontot a válaszadók átlagosan 3,77-re értékelték az ötös skálán. Az eredmények értékelésekor számolnunk kell azzal, hogy az ilyen formában feltett kérdések csak orientatív értékűek a pedagógusok szakmai elhivatottságát illetően, hiszen válaszadáskor működésbe lépnek a szokásos megfelelési mechanizmusok, továbbá a kérdések is meglehetősen tágra voltak megfogalmazva ahhoz, hogy mérni tudjuk vele a pedagógusok szakmaiságát. Ezért, kiegészítésképpen a szakmaiság megítélésére, két

további ténykérdést is megfogalmaztunk. Az egyik a pedagógusok tanórán kívüli pedagógiai aktivitását mérte a ráfordított idő függvényében, a másik pedig arra kérdezett rá, hogy milyen szakmai fejlődést szolgáló tanulási tevékenységekben vettek részt az elmúlt, a 2007/2008-as tanévben.

Az első kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása a megkérdezett pedagógusok tanórai foglalkozásához kötődő tanórán kívüli aktivitásainak intenzitását jelzi, a tanórákra való felkészüléstől a pedagóguskollegákkal való szakmai konzultáción keresztül a bemutatóórák szervezéséig. A tevékenységek gyakoriságát tekintve megállapítható, hogy a pedagógusok többsége – 14 és 22 százalék között mozog a nem válaszolók aránya – napi rendszerességgel készül a tanórai foglalkozásokra, rendszeresen vállal többletmunkát, illetve tanórán kívüli tevékenységeket is ellát, a szülőkkel való kapcsolattartásra, valamint a kollegákkal való szakmai tárgyú beszélgetésekre is napi szinten fordít időt. A pedagógusok válaszai mind a tanórai felkészülés, mind a tanórán kívüli foglalkozások esetében azt mutatják, hogy meglehetősen magas azok aránya, akik napi egy-két órát fordítanak mindkét tevékenységre. Ha az átlagos ráfordítási időt nézzük, kiderül, hogy a tanórai felkészülésre fordított idő a Lépésről lépésre pedagógusok esetében átlagosan két óra, a tanórán kívül pedig átlagosan másfél-két órát tartózkodnak az intézményben. Ha ezeket az időtartamokat összeadjuk és elosztjuk a napi kötelező tanítási órák számával (átlagosan hárommal, hiszen az iskolaotthonban két pedagógus dolgozik a gyermekekkel, megosztva egymás között a tantárgyakat), akkor az egy tantárgyra jutó felkészülési idő átlagosan egy-másfél óra. Ebből az derül ki, hogy a programmal dolgozó pedagógusok többsége a tanórákra való felkészülésre viszonylag több időt fordít, mint a hivatalosan elfogadott időkeret, mely szerint minden tanóra egy felkészülési órát igényel (Mayer [2003]). Amint azt már korábban láttuk, ez a többletmunka a tanórai munka minőségében, módszertani gazdagságában, valamint az intézményi programok sokszínűségében is megmutatkozik.

A kollegákkal való szakmai tárgyú beszélgetésekre, illetve a szülőkkel való napi szintű kapcsolattartásra valamivel kevesebb idő jut, az adatok szerint a Lépésről lépésre pedagógusok esetében mindkét tevékenység napi átlagos időtartama 30-40 perc. Ez azt mutatja, hogy mind a szülőkkel való kapcsolattartás, mind a kollegákkal való szakmai konzultáció része a pedagógusok mindennapi tevékenységeinek. Ugyanakkor nem ritka az sem, hogy a pedagógusok napi egy órát fordítanak a szülőkkel való beszélgetésre, ahogy az sem, hogy a szakmai konzultációra gyakran a napi egy óra sem elegendő. Ezeknek a

tevékenységeknek a hivatalosan elfogadott összidejét – egyrészt a szülőkkal való kapcsolattartás intenzitásáról vallott eltérő nézetek, másrészt az intézmények belső rendje által szabályozott együttműködési formáknak köszönhetően – nehéz pontosítani. Ugyanakkor – a korábbi adatokat megerősítve – bizton állíthatjuk, hogy a Lépésről lépésre intézményekben a szülőkkal való törődés és együttműködés prioritást élvez. Továbbá az is megállapítható, hogy a kooperatív szemléletmód nemcsak a tanulás-szervezési módszerekben látszik érvényesülni, hanem szervezeti szinten is. Általánosan elfogadott elvárás továbbá, hogy a pedagógusok rendszeresen együttműködjenek a kollegákkal az általános szakmai minőségjavítás érdekében.

A pedagógiai aktivitás további fontos elemei a bemutatóórák szervezése, illetve továbbképzéseken való részvétel. Az előző tevékenységekhez képest mindkét aktivitási forma túlmutat a belső, a tanulás folyamatát közvetetten befolyásoló szakmai tevékenységeken, jóllehet ezek a gyakorlatok a tanulókra közvetlenül, leginkább a pedagógusok szakmai fejlődésén keresztül hatnak. E két jellemző mentén a részvétel intenzitását tekintve elmondható, hogy a mintába tartozó Lépésről lépésre pedagógusok félévente átlagosan két-három bemutatóórát szerveznek az érdeklődő pedagógusok, programmal dolgozó kollegák számára. A továbbképzéseken való részvételt illetően a mért átlag hasonlóan magas, félévente két alkalom. Noha erre vonatkozóan csak becsléseink vannak, azt ki lehet jelenteni, hogy a pedagógusok magas továbbképzési részvételi aránya feltételezhetően a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai elkötelezettségével áll összefüggésben. Ugyanakkor a részvételi intenzitást olyan tényezők is befolyásolhatják, mint például a hétéves továbbképzési kötelezettség teljesítése vagy a képzések piacán az EU-s tartalmi szabályoknak köszönhetően megnövekedett és átstrukturálódott kínálat.

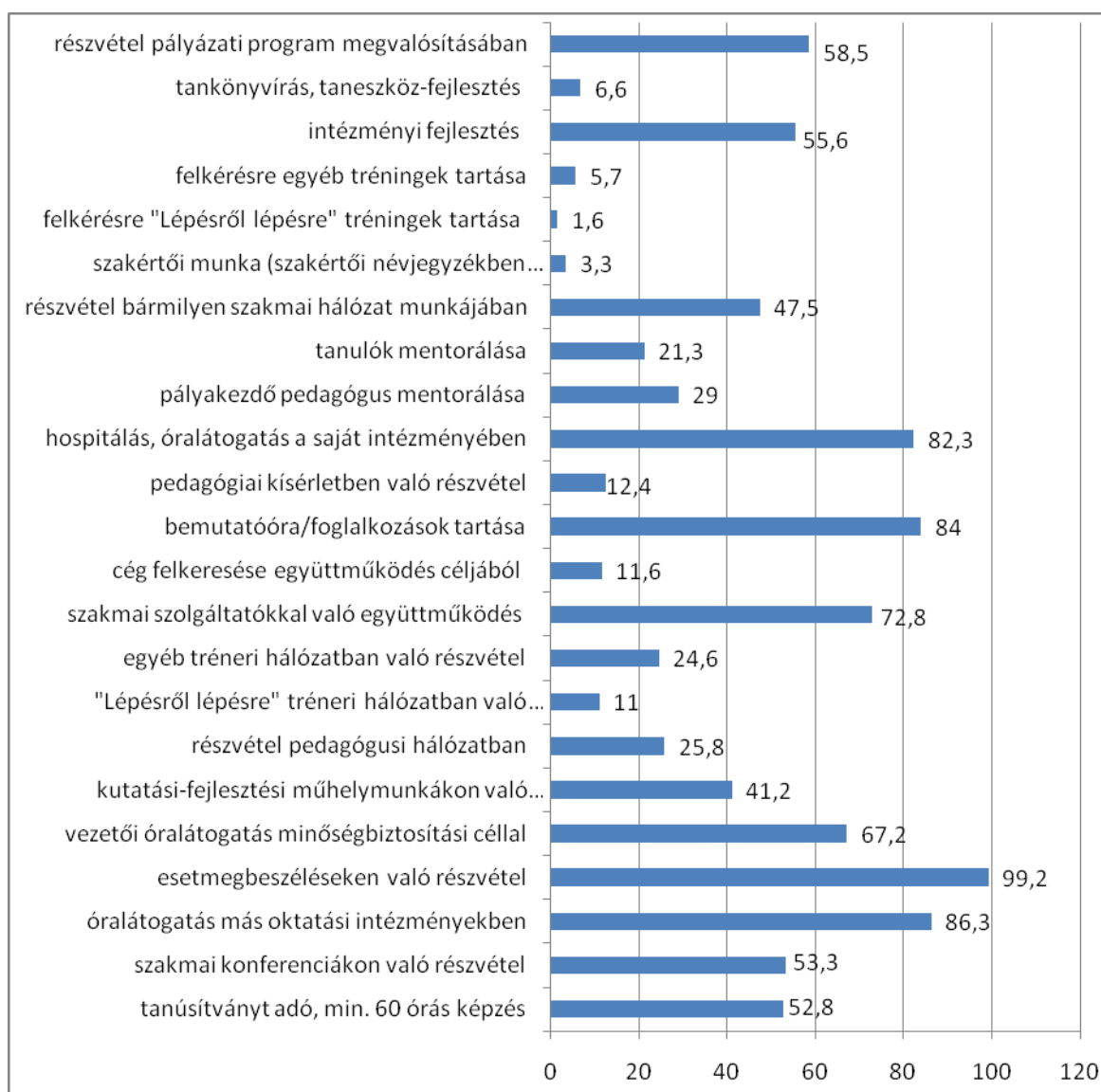
Összességében – összeadva a vizsgált tanórán kívüli, de a tanítással szoros összefüggésben álló tevékenységek időkereteit – megállapítható, hogy a Lépésről lépésre pedagógusok esetében a tanulókra – tanórán kívül közvetlenül és közvetve – fordított időkeret nagyobb, mint a tényleges tanórai tevékenységekben mérhető idő nagysága.

Valamivel pontosabb képet ad a szakmai önképzés igényéről és intenzitásáról az a kérdéssor, amely kapcsán a pedagógusoknak arra kellett válaszolniuk, hogy milyen szakmai fejlődéstszolgáló tevékenységekben vettek részt az elmúlt tanévben. Ami a válaszokat illeti, esetmegbeszéléseken való rendszeres részvételről, illetve más oktatási intézményben tett óralátogatásról szinte minden pedagógus beszámolt. Hasonlóan magas aránnyal szerepelt a

megkérdezettek válaszaiban a bemutatóórák, foglalkozások tartása és a hospitálás, az óralátogatás saját intézményben, viszont meglepően alacsony értéket mutatott a pályakezdő pedagógusok mentorálására irányuló feladatok ellátása (29 százalék). A szakmai szolgáltatókkal való együttműködést 73 százalékban említették, a vezetőségnek minőségbiztosítási céllal pedig a megkérdezettek 67 százaléka tartott az elmúlt évben bemutató órát. A szakmai fejlesztésbe (intézményi fejlesztés, pályázati program megvalósítása) bekapcsolódó pedagógusok aránya sem elhanyagolható, 56-59 százalék. Valamivel alacsonyabb, de szorosan ehhez kapcsolódik a kutatási-fejlesztési műhelymunkákban részt vevő pedagógusok aránya. Tanúsítványt adó, minimum 60 óras továbbképzésen és szakmai konferenciákon a pedagógusok több mint a fele vett részt az elmúlt tanévben, hasonlóan magas pedagógiai aktivitásra utal a szakmai hálózatban végzett munka a megkérdezettek 48 százalékánál. Hálózati tagsággal már valamivel kevesebben rendelkeznek, a válaszadók mintegy 26 százaléka, amelyből kiemelkednek az integrált pedagógiai rendszer (IPR) elterjesztését segítő tréneri hálózatban regisztrált képzők (25 százalék). Lényegesen alacsonyabb a Lépésről lépésre tréner aránya a megkérdezettek között (11 százalék), akárcsak a kifejezetten szakértői munkákba bekapcsolódó pedagógusok aránya is. Itt legfőképpen a különböző szakértői munkák végzésére, ezek között is az országos szakértői névjegyzékben való szereplésre, pedagógiai kísérletekben, tankönyvírásban vagy taneszköz-fejlesztésben való részvételre, tréningek tartására vagy cég felkérésére szakértői megbízások teljesítésére gondolunk. Az adatok azt mutatják, hogy a megkérdezettek mintegy egytizede, vagy annál is kisebb hányada gyakorolja ezeket a tevékenységeket (8. ábra).

8. ábra. A pedagógusok tanórán kívüli szakmai aktivitása

(százalékban) (N=113)



Amellett, hogy milyen mértékben vesznek részt a pedagógusok tanórán kívüli szakmai feladatokban, a válaszokból az is látható, hogy egy Lépésről lépésre pedagógus tanórai tevékenységén túl átlagosan nyolcféle szakmai aktivitásban vesz részt, és nincs olyan pedagógus, aki a kötelező tanórán túl ne vállalna szakmai feladatot. Az ábrán érdemes arra is figyelni, hogy miként különülnek el azok a tevékenységek, amelyeket a pedagógusok elsősorban intézményen belül látnak el, és amelyek közvetlenül hatnak a tanulókra, illetve, melyek azok az aktivitások, amelyeket a pedagógusok intézményen kívül végeznek, amelyek jöllehet komoly szakmai felkészülést igényelnek, de az iskolai munkára

nem hatnak közvetlenül. A mögöttes tartalmak feltárására főkomponens-elemzést végeztem. Tekintettel arra, hogy az aktivitást jelző indikátorok főkomponens-elemzése egyetlen faktorba rendezte a 23 változót, ahol ez a faktor az összvariancia 66 százalékát magyarázza, az adatokból az következik, hogy a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai aktivitása nem strukturált. Azok a pedagógusok, akik kifelé aktívak, nagy valószínűséggel befelé is azok, illetve az olyanok körében sem kizárt az intézményen kívüli szakmai feladatvállalás, akik elsősorban intézményen belül aktívak, jóllehet, a statisztikai adatokból az derül ki, hogy a megkérdezett pedagógusok befelé nagyobb aktivitást mutatnak, mint kifelé.

Az itt kapott eredmények azt valószínűsítik, hogy a megkérdezett pedagógusok megfelelnek a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai fejlődésével szemben támasztott igényeknek és követelményeknek. Szakmai kompetenciájuk egyik legfontosabb mutatója, *hogy felismerik a változás szükségességét, és felelősséget vállalnak saját szakmai fejlődésükért: felismerik az egymástól való tanulás értékét, ezért rendszeresen együttműködnek a pedagóguskollegákkal; a fejlesztés érdekében pedig – a kötelező tanórai foglalkozásokon túl – belső továbbképzéseken, valamint különböző szakmai csoportosulások, pedagógiai műhelyek munkájában is részt vesznek.* További fontos mutató, hogy a *folyamatos szakmai fejlődés folyamatának középpontjába a gyermeket állítják, ami egyrészt azt jelenti, hogy nagyobb mértékben viselnek felelősséget a gyermekek fejlődése területén, (a tanulókra tanórán kívül közvetlenül és közvetve ráfordított idő-energia együttes aránya magasabb, mint a tényleges tanórai foglalkozásoké), másrészt a folyamatos szakmai fejlesztésben a legnagyobb figyelmet azoknak a tevékenységeknek szentelik, amelyek közvetlenül hatnak a gyermekek fejlődésére (esetmegbeszélések, óralátogatások saját és más oktatási intézményekben, hospitálás, szakmai szolgáltatókkal való együttműködés).*

Valamennyi itt felsorolt, a pedagógusok szakmai fejlesztésének megreformálására szolgáló intézkedés a kilencvenes évek közepétől a hazai oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései között is megtalálható. Ennek ellenére, a jelenlegi rendszerben a folyamatos szakmai megújulás és fejlesztés igénye mind a mai napig nem nyert akkora prioritást, mint a Lépésről lépésre intézményekben. Noha köztudott, hogy az intézményi kultúrák és rendszerek megváltoztatásához időre van szükség, ebben a modernizációs folyamatban jelentős szerepe lehet a Lépésről lépésre, valamint a többi alternatív pedagógiai program

térhódításának. Azzal, hogy hogyan motiválják, és miként értékelik az intézmények a pedagógusok szakmai fejlődésével, önkitaljesítésével kapcsolatos ambícióit, a negyedik hipotézis foglalkozik.

Inklúzió

A Lépésről lépésre program *inklúzióra* utaló dimenzióját vizsgálva abból a feltevésből indultam ki, hogy a program minden alkotóelemében a befogadás eszméi érvényesülnek, ennek megteremtése érdekében pedig a programmal dolgozó pedagógusok felismerik és hatékonyan kezelik a tanulók közötti különbségeket. Az inklúzió sokféle módon és különféle szinteken szerveződhet, de ez a feltételezés alapvetően az otthonos tanulókörnyezettel, a különféle tanulásszervezési stratégiákkal, a differenciált tanulásszervezéssel és bánásmóddal, a hatékony tanítással mutat szoros összefüggést. Az együttnevelés hatékonyságát ezen kívül számos más tényező is növelhet, mint például roma családi koordinátor alkalmazása. Az ő szerepe, hogy megkönnyítse az eltérő kulturális háttérrel rendelkező családok, a pedagógusok és a gyermekek közötti kommunikációt, hídszerepet töltve be az intézmény és a család között, értékértelmező és közvetítő minőségében. Az együttnevelés másik fontos jellemzője a heterogén csoportalakítás, ami azt jelenti, hogy a program lehetővé teszi, hogy az eltérő képességekkel rendelkező, speciális szükségletű gyermekek a többiekkel együtt tanulhassanak. A heterogén csoportszervezés másik formája a vegyes életkorú óvodai csoportok kialakítása, melynek célja, hogy a család természetes közegéhez hasonló környezetet teremtve neveljék a gyermekeket. Alapvető tényezőnek számít az előítélet-mentes oktatási környezet biztosítása, a pedagógusok előítélet-mentes viselkedése és attitűdje. Az oktatás tartalmának és módszereinek megváltoztatása önmagában kevés az inklúziót elősegítő légkör megteremtéséhez, ehhez a pedagógusok befogadó, előítélet-mentes szemléletére is szükség van.

A fentebb vázolt feltételezés empirikus bizonyíthatóságában az elemzés korábban igazolt összefüggései meghatározó erővel bírnak. Úgy vélem, hogy a Lépésről lépésre program sajátosságai mentén a hagyományosnak számító oktatással szemben kimutatott különbségek igazolják, hogy azokban az intézményekben, ahol a tanulási környezetet a program szellemében alakították ki, ahol a fejlesztés, oktatás a tanulók személyi szükségleteinek, tudásának, képességeinek, érdeklődésének és érdekeltségének megfelelően szerveződik, a terhelést pedig a képességekhez igazítják, a kategorizálás elkerülése

érdekében pedig különféle értékelési stratégiákat használnak, ott a pedagógusok gondolkodásában és gyakorlatában is nagyobb prioritást kap az inkluzív szemlélet és nevelés. A fentiek egyidejű megjelenése ugyanakkor szükségszerűen pedagógiai innovációt eredményez a tudáselsajátítási és szocializációs folyamat formális keretei között.

A valódi befogadás szemléletét gazdagítja, a pedagógiai asszisztencia sajátos formája: esélynövelő roma koordinátor státusok teremtése és foglalkoztatása. A roma koordinátorok alkalmazásának célja, hogy az „intézmények olyan szakszerű alkalmazottakat foglalkoztassanak, akik az intézmény és a pedagógusok képzett segítőtársaivá válnak a szülőkkel való jó kapcsolat és együttműködés kialakításában, a roma kultúra iskolai megismertetésében, az integrált nevelés helyi megvalósítása során felmerülő problémák megoldásában”³⁶. A kutatásba bevont intézmények 14 százaléka számolt be arról, hogy az intézmények roma koordinátori segítséget is igénybe vesznek. Munkaköri leírásuk szerint a koordinátorok elsősorban gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai feladatokat látnak el, de aktívan részt vesznek a tanulási folyamatokban is, kezdve a differenciált egyéni foglalkozásoktól a kompenzáló és/vagy korrekciós tevékenységek szervezéséig, ezen felül szervezési feladatokban is közreműködnek (ebédeltetés, iskolán kívüli tanulási alkalmak, rendezvények szervezése). Mindezek ellenére, a pedagógusokkal való beszélgetésekből az is kiderült, hogy a roma koordinátori státusz a mai napig nem minősül hivatalosan elfogadott szakmának.

A roma koordinátor alkalmazásának igénye alapján véve a Lépésről lépésre program adaptációjával merült fel először, a munkakör ellátásához szükséges feltételeket pedig kezdetben a Soros Alapítvány biztosította. Az alapítványi támogatások elapadása egyben a státusz megszűnését is eredményezte, jóllehet, fenntartását a program utógondozásával megbízott Ec-Pec Alapítvány, különböző csatlakozás előtti és utáni EU-s támogatásokból (PHARE, EQUAL) próbálta továbbra is biztosítani. Jelenleg a vizsgált intézmények különféle munkahelymegőrző támogatásokból, illetve a regionális munkaügyi központok közhasznú munkaprogramja keretében próbálják a roma koordinátorokat tovább foglalkoztatni. Amennyiben sikerül a jogszabályi környezetet módosítani és hosszú távon fenntartani a roma pedagógusasszisztens státusok működését, a kialakuló új szemléletű intézmény nemcsak oktatásszervezési formájában, hanem pedagógiai ellátórendszerében is befogadóvá válik.

³⁶ Forrás: www.romkoordinator.hu

Az intézményekben tapasztalható integrációs állapotot vizsgálva megállapítható, hogy, míg a többségi iskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók befogadása még mindig nagy dilemma, addig a vizsgálatba bevont intézmények 83 százaléka vállalja hivatalosan a sajátos nevelésű igényű (SNI) tanulók befogadását. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók arányát tekintve a kutatásba bevont intézmények jelentős szórást mutatnak: a teljesen szegregált intézményektől az erőteljesen többségi intézményekig minden intézménytípus reprezentált a mintában.

6. táblázat. A roma tanulók aránya a vizsgált intézményekben az összes tanuló százalékában

(N=64)

Roma tanulók aránya	Összminta		A programot alkalmazó intézmények mintája	
	N	%	N	%
1% alatt	6	9,3	3	10,7
1-10%	19	29,7	7	25,0
11-30%	12	18,7	5	17,9
31-50%	13	20,4	6	21,4
51-70%	10	15,6	5	17,9
70% fölött	4	6,3	2	7,1
Összesen	64	100,00	28	100,00

Az adatokat elemezve kiderül, hogy a minta mintegy 20 százalékát alkotó intézményekben a roma tanulók vannak többségben, ebből 6 százalék erőteljesen vagy teljesen szegregált intézmény, azonban a vizsgált intézmények 39 százalékában a 11 százalékot, 9 százalékában pedig az 1 százalékot sem éri el a roma tanulók aránya. A 10 százalék fölötti és 50 százalék alatti roma arányú intézmények mintán belüli eloszlása pedig 39 százalékot tesz ki. A Lépésről lépésre programot alkalmazó intézmények mintája a roma tanulók arányát illetően némileg kiegyenlítettebb képet mutat: a mintán belül közel egyforma arányban oszlanak meg a magas, átlagos és alacsony roma tanuló arányú intézmények. Ezek az eredmények egyben megcáfolni látszanak minden olyan korábbi feltételezést, amely a Lépésről lépésre programot kizárólag a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásához kapcsolja. A deklarált célokkal ellentétben, miszerint a program elsősorban az alsó társadalmi rétegek végleges leszakadásának

megakadályozásához kívánt hozzájárulni, a program nem csak a halmozottan hátrányos helyzetű intézmények körében terjedt el, hanem fokozatosan olyan intézmények is bekapcsolódtak, ahol a roma tanulók aránya 30-40 százalék körül mozog, de nem éri el az 50 százalékot. Ezeket az adatokat nem nagyon lehet másképp magyarázni, minthogy a Soros Alapítvány-i kezdeményezés csak mintegy alternatívája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásának, és sokkal inkább szolgálja a roma és nem roma gyermekek hatékony együttnevelésének célját. Ugyanakkor az adaptáció időbeli alakulásából kirajzolódó trendek egyértelművé teszik, hogy a program szerteágazó elterjedése a támogatási rendszer átalakulásával hozható leginkább összefüggésbe. A Soros Alapítvány közoktatás fejlesztését célzó támogatásaira, és ezen belül a Lépésről lépésre programra kezdetben csak azok az intézmények, illetve intézményeken belüli csoportok (osztályok) pályázhattak, ahol a hátrányos helyzetű gyermekek aránya meghaladta az 50 százalékot³⁷. A Soros Alapítvány-i támogatások fokozatos elapadásával, és ennek alternatívájaként a közoktatás-fejlesztési programok európai uniós forrásokból történő finanszírozásával ez az arány módosult, és valamennyi közoktatási intézmény számára elérhetővé vált a program. Ennek eredményeképpen kísérleti jelleggel néhány innovációra nyitott, etnikai értelemben meglehetősen homogénnek tekinthető „elit” óvodai és iskolai intézmény is bekapcsolódott a programba.

A fentiek alapján összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre program mind a heterogén, mind a homogén összetételű tanulók oktatásában sikerrel alkalmazható módszer. Befogadó szemléletének és gyakorlatának köszönhetően pedig kifejezetten alkalmas a roma és nem roma, a sajátos nevelési igényű és normál haladási ütemű tanulók óvodai, iskolai együttnevelésének optimális megvalósítására. Arra, hogy a program előnye valóban megmutatkozik-e a tanulók jobb teljesítményében, az intézmény eredményességének növekedésében, a negyedik hipotézis adhat választ.

Az együttnevelés megvalósulásának további sajátos formája a vegyes életkorú csoportszervezés, amely az óvodai nevelésben a csoporton belüli különbségek kezelésének egyik hatásos eszköze. A Lépésről lépésre programnak alapfeltétele az osztatlan csoportalakítás, pedagógiai rendszerében ebben a szervezési formában alakulhat legideálisabban a gyermekek szabadon választott tevékenysége-tevékenykedtetése, a

³⁷ Forrás: Horn Gábor (szerk.) (1995): *A Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja*, Budapest, Soros Alapítvány

kölcsönös segítségnyújtás, az egymásra gyakorolt kölcsönhatás és a másság elfogadása. A kutatásba bevont óvodai intézmények 86 százalékára a vegyes életkorú csoportszervezés jellemző. Ezzel összefüggésben vizsgálva a pedagógusok, intézményvezetők véleményét, azt tapasztalhatjuk, hogy az osztatlan csoport szervezésbeli megközelítésének legnagyobb előnye, hogy a gyermekek egy ilyen közegben már nagyon korán nyitottá válnak társaik elfogadására, befogadására. A nevelő indirekt módon személyes példamutatásával nyújt mintát a befogadó magatartásra, erősíti a csoportban a toleranciát, a felelősségérzetet, az egymásra figyelés érzését. További előnye, hogy minden gyermek a saját tempójában fejlődhet, minden gyermek a saját képességének és aktuális tudásszintjének megfelelő tevékenységekbe kapcsolódhat be. Az így létrejött csoportheterogenitás első lépésként biztosítja az inklúziót az oktatásszervezés kereteinek szintjén.

A sikeres együttoktatáshoz azonban az érintett intézmények pedagógusainak befogadó, előítélet-mentes gondolkodása, szemlélete is szükséges. Arra keresve a választ, hogy milyen mértékben jelenik meg az előítéletesség a Lépésről lépésre pedagógusok beállítódásaiban, egy korábbi, 2006-ban lebonyolított előítélet-kutatás eredményeihez fordultam. A korábbi adatfelvétel az ország két különböző régiójának három-három Lépésről lépésre óvodai és iskolai intézményét összevetve, a pedagógusok 142 fős mintáján vizsgálta a Lépésről lépésre pedagógusok roma és nem roma tanulók együttneveléséről alkotott véleményeit, és mérte a romákkal szemben kimutatható előítéletesség³⁸ alakulását.

A pedagógusok romákkal kapcsolatos érzelmeinek feltárására az elemzés az etnikai attitűdök vizsgálatára nemzetközileg kifejlesztett és elfogadott, gyakorta használatos mintákat követte. Ezek közül a Bogardus-féle társadalmi távolság, valamint a Likert-típusú skálák alkalmazása hozott igazán meggyőző eredményeket. A Bogardus-féle skála azt hivatott mérni, hogy a pedagógusok milyen mértékű szociális távolságot kívánnak tartani a romáktól, illetve milyen mértékű intimitást tartanak velük kapcsolatban elképzelhetőnek. A kérdőívben olyan kérdések szerepeltek, mint házasságkötés, baráti, szomszédi, munkatársi kapcsolatok létesítése, munkahelyen felettesként való elfogadása, egy településen, egy országban való együttélés. A Likert-típusú skála a pedagógusok különböző attitűdtárgyak vonatkozásában kinyilvánított egyértelműen pozitív vagy negatív hiedelmeit, érzéseit mérte. A kutatás erre egy 13 állításból álló tesztet használt, én ennek mintegy hat itemét

³⁸Forrás: Becze Orsolya (2006) (kutatásjelentés): *Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok*, MATRA-KAP Projekt, 2005-2006, <http://www.ecpec.hu>

vettem át, leszűkítve két objektív kérdéskörre, az egyik a pedagógusok integrált oktatással kapcsolatos vélekedéseit, a másik pedig a pedagógusok romákkal szemben kimutatható előítéleteit tárta fel.

Az eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok negyede szívesen teremtene gyakorlatilag bármilyen kapcsolatot romákkal: családtagként 17 százalékuk fogadná el, szomszédsági kapcsolatra 53 százalékuk, barátsági kapcsolatra 68 százalékuk, munkatársi kapcsolatra pedig mintegy 94 százalékuk nyitott. A roma származású felettséssel szemben már nagyobb az elutasítás, a megkérdezettek 55 százalékának voltak ezzel kapcsolatban ellenérzései. De mivel a válaszadók másik etnikai csoporttal kapcsolatos vélekedései csak saját csoportidentitásának ismeretében azonosíthatóak, ily módon a megkérdezettek saját nemzetiségével szembeni társadalmi distanciáját is néztem. Noha a saját etnikummal szembeni társadalmi távolság valamennyi kapcsolattípus tekintetében kisebb, mint a romákkal szemben, a skála értékei egy kérdés mentén mégis jelentős eltérést mutatnak a roma etnikum javára. Míg az etnikai másság nyilvánvaló elutasítása, miszerint a „Legszívesebben az országból is kitiltaná, de leginkább be se engedné” kitétel a megkérdezettek válaszaiban egyáltalán nem szerepel, addig saját csoportjával szemben a válaszok 6 százaléka tartalmaz ilyen támadó jellegű megnyilvánulásokat. Ennek magyarázata nyilvánvalóan további vizsgálódást igényelne, de erre ez az elemzés nem vállalkozik.

Az egyes attitűd-itelemek értékelésében a következő eredmények születtek: a megkérdezett pedagógusok 89 százaléka egyetért azzal az integrációs alapelvvel, hogy „Minden roma gyermeknek joga van arra, hogy a nem romákkal közös osztályokban tanuljon”. A pedagógusok 94 százaléka osztja azt a véleményt, hogy „Minden gyermek egyformán fontos a társadalom számára”, és mintegy 65 százaléka elutasítja azt a nézetet, miszerint „A nem roma gyermekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyermekek”. Ugyancsak az integrált oktatást erősíti a megkérdezettek több mint 60 százalékának azon véleménye, amely szerint „Ha a különböző nemzetiségi-etnikai csoportokhoz tartozó gyermekeket iskolás korukban szétválasztják egymástól, akkor később ellenségeket fognak látni egymásban”. A roma tanulókra vonatkozó kijelentések megítéléséből hasonló pozitív benyomásokat szerezhetünk: a megkérdezettek 96 százaléka ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „A gyerekeket arra kell nevelni, hogy együtt tudjanak

élni a más etnikumhoz tartozókkal”, és 82 százaléka gondolja azt, hogy „Függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma, minden gyerek azonos bánásmódot igényel”.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre pedagógusok romákkal szembeni társadalmi távolsága kicsi, többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben és nyitottak az integrált oktatásra. Ez feltételezhetően összhangban van azzal is, hogy a pedagógusok romákkal szembeni előítéleteit maga a Lépésről lépésre program szemléletmódja is csökkentette.

A fentiek alapján elmondható, hogy a Lépésről lépésre program tanulási környezetével, tanulásszervezési módszereivel, tanítási eljárásaival, heterogén csoportösszetételével, a pedagógusok attitűdformálásával olyan képzési kínálatot biztosít a benne résztvevő, eltérő igényű és kulturális háttérű tanulók számára, amely eleget tesz az integráló nevelés-oktatás szervezett kiépítésének és gyakorlati színteret biztosít az integráció hatékony megvalósításához.

Az itt tárgyalt tételeken keresztül azt is sikerült kimutatni, hogy a hagyományosnak számító oktatással szemben a Lépésről lépésre program jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, a tanulók életkori sajátosságaihoz, szükségleteihez igazodó gyermekbarát tanulókörnyezet, a különféle tanulásszervezési eljárások gyakorlata, az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló nevelés-oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása, a hagyományos pedagógiai szerepek változása (tanár, diák, szülőszerep), az együttműködés valamennyi formája (tanár-tanár, diák-diák, diák-tanár, tanár-szülő viszonylatokban), illetve a nyitott, befogadó, és inspiráló pedagógiai légkör. Ezek a jellemzők egyértelműen első hipotézisünk érvényességét erősítik, miszerint *a Lépésről lépésre program a 90-es évek közepétől a magyar oktatási rendszerben innovatív szerepet töltött be, több olyan didaktikai elemet és módszert honosított meg, amely az akkori pedagógiai gyakorlatban forradalmian újnak számított.*

5.1.3. Az innováció légköre

Az innováció elfogadásának további feltétele a *kompatibilitás*, amely azt mutatja meg, hogy mennyire alkalmazható az újítás anélkül, hogy jelentős rendszer-átalakítást kellene eszközölni. A program viszonylagos előnyeinek ismertetésekor láthattuk, hogy a

fejlődés több szinten ment végbe, ám minden esetben a régi, már jól bevált ismeretanyagra épültek az egyes szintek: nem kellett a semmiből megalkotva kitalálni az oktatáshoz kapcsolódó alaptevékenységeket, elég volt csak a meglévő eszközöket, elemeket új formába önteni.

Ugyanakkor az adatok azt is igazolták, hogy a túlzottan teljesítmény-centrikus, ismeretközpontú, a verbális hangsúlyú és asszociációs tanulásfelfogást előnyben részesítő oktatástól elszakadni és eljutni egy olyan oktatási rendszerhez, amely a képességfejlesztő tanulást, a pedagógus tanácsadó, fejlesztő tevékenységét helyezi előtérbe, jelentős erőfeszítéssel jár. Ahhoz, hogy a pedagógus a korábbiakhoz képest kialakított szokásain, rutinján, tanulászervezési praxisán változtasson és az ehhez szükséges feltételeket is megteremtse, komoly szellemi és dologi erőforrásokra van szükség. Tekintettel arra, hogy a Lépésről lépésre program potenciális alkalmazói saját forrásból nem rendelkeztek azokkal a módszertani ismeretekkel, kompetenciákkal, amelyek az innovációt sikerre vihették volna, mint láthattuk, ezeket tanulás révén, továbbképzéseken sajátították el a pedagógusok. A megfelelő tudás és kompetenciák megszerzése először tréning formájában zajlott, az új készségek, tanulászervezési módok gyakorlati bemutatásán, modellálásán keresztül, saját élmény alapon. Ugyanakkor a továbbképzés leginkább „a mintakövető” magatartáshoz szükséges gyakorlat megszerzésére irányult, ahhoz, hogy a képzéseken megszerzett ismeretek koherensen beépüljenek a pedagógus személyiségébe és munkájába, további segítségadásra is szükség volt, mégpedig a módszer alkalmazásának rendszeres támogatására: pedagógusok a program alkalmazásához szükséges mesterségbeli tudást munka közben sajátították el. Kimondottan ezt a célt szolgálta a program adaptációjában előrébb tartó intézmények hospitációs központtá alakítása és szakértői, mentori szolgáltatásokat nyújtó szakmai hálózatok létrehozása, működtetése. Jelenleg országshat Regionális Módszertani Központ – Budapesten, Pécsen, Miskolcon, Kiskőrösön, Karcagon és Gödrén – fogja össze a Lépésről lépésre program fejlesztését, a helyi igényeknek megfelelő továbbképzések, bemutatók, nyílt napok szervezésével és mentorálással, lehetőséget biztosítva hospitálásra, tapasztalatátadásra, az érdeklődő pedagógusok számára a program *kipróbálhatóságára* és *megfigyelhetőségére*. Ennek megfelelően elmondható, hogy *az innováció egy folyamatos tanulást igénylő rendszerbe ágyazódik be*, amely változatos formákat ölt, kezdve a szükséges módszertani továbbképzésektől a tréningeken szerzett ismereteket megerősítő foglalkozásokig, a műhelybeszélgetések szervezésén, a személyre szabott támogató hospitálás, mentorálás,

egymástól tanulás különböző formáin át egészen az együttműködésen alapuló problémamegoldásig. *Az élményszerű tapasztalatszerzés, a folyamatos kooperáció, a kételyek tisztázása, a tanítás gyakorlati problémáinak megvitatása pedig csökkenti az adaptációval szükségszerűen együtt járó, annak teljesítményével, működésével, előnyeivel és mellékhatásaival kapcsolatos bizonytalanságot.*

A fejezet eredményeit összefoglalva elmondhatjuk, hogy az innováció Rogers elmélete alapján történő értelmezése és empirikus ellenőrzése releváns magyarázattal szolgál a Lépésről lépésre program innovációként való értelmezésére: az elemzés eredményeire támaszkodva kimutatható, hogy a program adaptációja itt felsorolt előnyeivel és alkalmazási módjával jól illeszkedik a Rogers elgondolása nyomán operacionalizált innováció fogalmához. Nemcsak tanítási eljárásaiban, tanulási környezetében, szemléletében hozott újat a tradicionális oktatási formával szemben, hanem megvalósításában is újszerűség jellemzi. Az elemzés arra is rámutat, hogy azok az intézmények, amelyek kitüntetett helyet és szerepet szántak a módszertani megújulásnak, az ehhez szükséges anyagi feltételek, pénzügyi források felkutatására és biztosítására, a módszer elsajátításához szükséges erőforrások aktivizálására, azok a potenciális alkalmazók érdekeivel és értékrendjével való összeegyeztetésére, a módszer alapos elsajátítására, az alkalmazás szempontjából kritikus területek és tényezők feltárására, valamint a következmények egzakt vizsgálatára, ott az innováció sikerrel ment végbe. Feltételezéseim tervezett későbbi igazolása, miszerint a program bevezetése az intézmények működésének eredményességében, hatékonyságában, a pedagógusok szakmaiságában, a tanulók teljesítményében is jelentős minőségi változást indukált, tovább árnyalhatja az itt bemutatott eredményeket.

5.2. A Lépésről lépésre program terjedésének modellezése

A program terjedésével kapcsolatban megfogalmazott hipotézisem, mely szerint a terjedés leírható innováció diffúziós modellekkel, a korábban már idézett Rogers [1983] jól ismert diffúziós elmélethez és elemzési tapasztalataihoz kapcsolódik. Rogers elméleti megfontolásait követve az innováció diffúzióját egy olyan folyamatként értelmezem, amelynek során az innováció a társadalom tagjai között bizonyos kommunikációs csatornákon keresztül idővel ismertté válik (Rogers [1983]), és azt vizsgálom, hogy a diffúziós folyamat négy alapvető összetevője, maga az innováció, az idő, a kommunikációs

csatornák, valamint az adott társadalmi közeg miként befolyásolta ennek a diffúziós folyamatnak az alakulását.

Rogers idézett, az innovációk diffúziójával kapcsolatos, elméleti elgondolásának empirikus bizonyíthatóságát a hazai és nemzetközi kutatások már sokszorosan igazolták (Becker [1970], Valente [1995], Letenyey [2000], Dessewffy – Galács [2002], Dessewffy – Galács – Gayer [2003], Láng – Letenyey – Siklós [2003]). Kevés kutatás született azonban arról, hogy ez az elgondolás mennyire helytálló a pedagógiai újítások vonatkozásában. A Lépésről lépésre programot adaptáló oktatási intézmények körében végzett 2008-as teljes körű telefonos, valamint az észak-alföldi mintán végzett kérdőíves adatfelvétel, a rendelkezésre álló adatbázisok másodlagos elemzése lehetőséget kínált egyrészt arra, hogy az oktatási innovációk terjedésére vonatkozóan is operacionalizáljuk a diffúzió fogalmát, másrészt az elemzés eredményeire támaszkodva teszteljük a terjedést befolyásoló tényezők és a diffúziós folyamat alakulása közötti összefüggéseket. Amennyiben empirikusan igazolható, hogy a program terjedése az idő függvényében egy S-alakú diffúziós görbét ír le: kezdetben kevés a felhasználó, aztán nő a csatlakozók száma, majd megint csökkenni kezd, és ez valóban diffúzió eredménye, azaz az innováció terjedését elindító szereplők adták tovább az innovációt a még nem alkalmazó szereplőknek, a Lépésről lépésre program terjedése innovációs diffúzióként interpretálható, a folyamat pedig modellezhető és előre jelezhető a diffúziós modellek egyikével.

A rogersi elmélet egyik nagy előnye, hogy a társadalmi diffúziót kommunikációs folyamatként értelmezi, ahol az egyes innovációk terjedése a társadalmi szereplők kontextusba ágyazott döntésétől függ. Ez az elméleti keret nyilvánvalóan nem csak technikai felfedezések, hanem gondolatok, eljárások társadalmi elterjedését is jelentheti. Ennek megfelelően Rogers elméleti megállapításai az oktatás területéről származó innovációs diffúziós folyamatok megértésének is igen hatékony eszközt nyújthatják. A rogersi diffúziós-elmélet szintézisének középpontjában négy alapvető összetevő, az innováció, az idő, a kommunikációs csatornák, valamint az adott társadalmi közeg áll, amelyben maga a terjedési folyamat lezajlik. Rogers elméleti nyomvonalán haladva sorra vesszük ezeket a dimenziókat, illetve az azokban szerepet játszó olyan tényezőket, amelyek lényegesen befolyásolják az innováció elterjedésének ütemét.

Az innováció

Mint láttuk, a Lépésről lépésre program innovációs mibenlétének feltárására irányuló első hipotézisünk, a Rogers által megadott definíció alapján igazolást nyert. Ennek alapján kijelenthető, hogy a pedagógiai kezdeményezés innovációnak minősül, és kétségkívül eleget tesz azoknak a szempontoknak, amelyek általában a technológiai, gazdasági innovációkat jellemzik.

Az idő

Ha a diffúziós folyamat másik magyarázó változóját, az időbeliség tényezőjét vesszük figyelembe, az innováció adaptálásának longitudinális változása feltételezhetően egy S-alakú logisztikus függvényt eredményez. Ennek értelmében az innovációs ciklus időbeli lefutása öt szakaszra bontható, amelynek kitüntetett pontja a terjedés kiindulási helye, azaz az első innováció időpontja és az innovátor személye. Ezt követően a diffúziós folyamat működési mechanizmusa szerint az innovátorok, vagy az ún. vélemény-irányítók (Lazarsfeld – Katz [1955]), vonzó hatást gyakorolnak a többi szereplőre, akik követői lesznek. Az utánzás által gerjesztett dinamizmus kezdetben lassú bővülést mutat, majd az időben előrehaladva egyre inkább szétterjed, míg végül egy szerényebb mértékű bővüléssel le nem zárul.

Az első innováció időpontjának meghatározása okozott némi fejtörést, hiszen a mai napig vitatott, hogy pontosan melyik időponthoz köthető egy innováció adaptációja – az eljárás megismerése, jelen esetben a program módszereinek továbbképzés útján való elsajátítása vagy a program sikeres alkalmazása és fennmaradása számítson-e kezdőpontnak – valamint, hogy ennek függvényében pontosan kik számítanak első innovátoroknak. Tekintettel arra, hogy az óvodafejlesztő programba³⁹ elsőként bekapcsolódó intézmények többségének pedagógiai programja a mai napig a Lépésről lépésre módszerekre és standardokra épül – biztosítva a program hosszú távú fenntarthatóságát – elemzésünk szempontjából a programmal való első találkozások kulcsfontosságúak, az első innováció terjedésének kezdetét tehát ehhez a periódushoz kötjük.

A telefonos adatfelvétel során nyert országos adatokat, valamint a rendelkezésre álló dokumentumokat, nyilvántartásokat elemezve megállapítható, hogy a Lépésről lépésre

³⁹ A Lépésről lépésre program óvodafejlesztő programként honosodott meg, iskolai változatát csak két évvel később dolgozták ki.

program első hazai megjelenése 1994-re tehető, amikor kilenc óvodai intézmény kezdte meg működését az amerikai Head Start óvodák mintájára a washingtoni Georgetown University, Early Childhood Department által kidolgozott, és a hazai óvodai környezetre adaptált pedagógiai program alapján. A Soros Alapítvány kezdeményezéséről lévén szó, a program terjesztői az alapítvány munkatársai és szaktanácsadói közül kerültek ki és váltak az amerikai Open Society Institute felkérésére a program hazai adaptációjának indítványozóivá. Olyan, az innováció irodalma által „change-agent”-nek nevezett személyekről van itt szó (Havelock [1973]), akik belátták az oktatásfejlesztési munka szükségességét és a változtatás érdekében vállalták a fejlesztési folyamat kidolgozását és megvalósításának szakszerű irányítását. A program elindításához szükséges létjogosultságot a Debreceni Egyetem Hajdúböszörményi Gyermekevelési és Felnőttképzési Karának jogelődje, a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola teremtette meg, azáltal, hogy a magyarországi viszonyokra adaptálta a nyers Lépésről lépésre óvodai programot, és biztosította, hogy egy jól megalapozott, szakmailag folyamatosan ellenőrzött óvodafejlesztési program jöjjön létre, amely több oktatási intézmény számára vonzóvá válhat.⁴⁰

Tekintettel arra, hogy a Soros Alapítvány az új pedagógiai módszerrel elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő intézmények felzárkóztatását célozta meg, az adaptálás első fázisában résztvevők (az újítók) olyan halmozottan hátrányos helyzetű intézmények közül kerültek ki, amelyek egy része már korábban más támogatás kapcsán kapcsolatban állt a Soros Alapítvánnyal (pl. Csenyéte vagy a budapesti VII. kerületi Murányi utcai óvoda). Az adaptálók másik része a hajdúböszörményi főiskola szakmai kapcsolatain keresztül kapcsolódott be a programba, a főiskolán folyó szociálpedagógiai képzésben részt vevő hallgatók terepgyakorlatuk melléktermékeként ugyanis pontos adatokkal szolgálhattak a régió hátrányosabb helyzetű településeiről. Ezzel magyarázható, hogy kezdetben inkább az Alföldről, az ország keleti régiójából csatlakoztak a programhoz, azon belül is jórészt a főiskola vonzáskörzetében található intézmények biztosították a program innovációs magját. Az intézmények kiválasztása kezdetben nem pályázat útján,

⁴⁰ A program vezetője Dr. Deliné Fráter Katalin főiskolai docens volt, aki 1993-tól 1996-ig a Soros Alapítvány szaktanácsadójaként irányította a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelését támogató alternatív programként a „Lépésről lépésre” program adaptálását. A karon dolgozó kollégáival kidolgozott hazai adaptáció főiskolai képzésbe történő bevezetése, illetve országos minősített tantervként való elfogadtatása is az ő nevéhez fűződik.

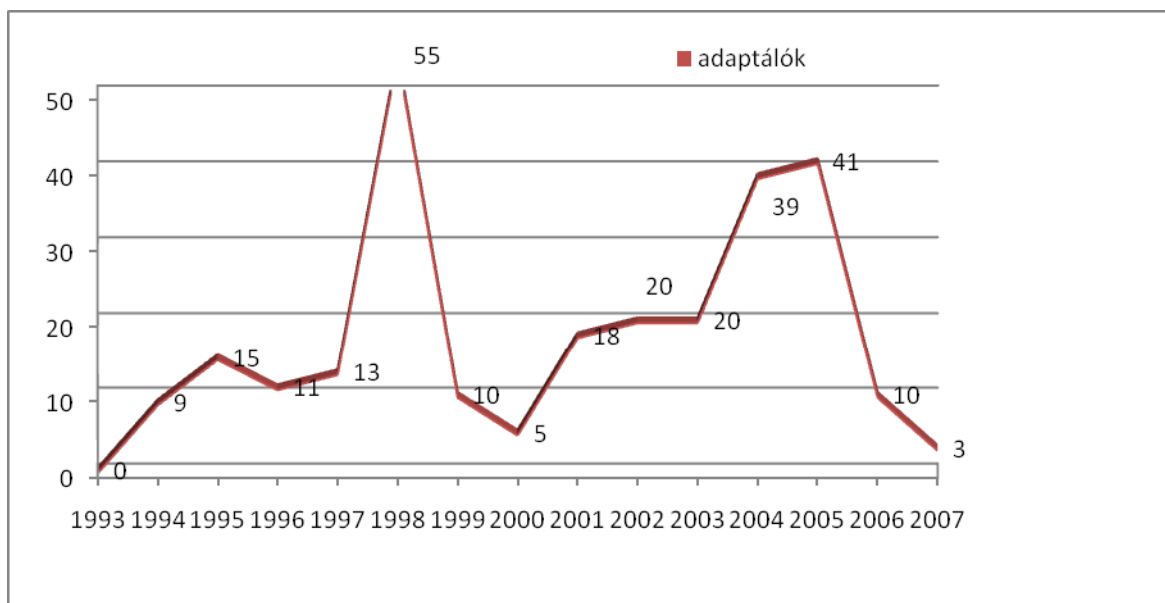
hanem az érintettekkel való egyeztetés nyomán történt, amelyben a Soros Alapítvány programgazdája és a főiskolai docens személyes kapcsolatai játszottak döntő szerepet.

Ezzel egy olyan innovációs folyamat vette kezdetét, amely az 1994 és 2009 közötti 15 éves ciklusban 269 közoktatási intézményben hozott módszertani, szakmai és szemléletbeli változást. Amennyiben a program adaptációját (a programba bekapcsolódó intézmények számát) idősorosan vizsgáljuk, megfigyelhető, hogy Magyarországon a program terjedése napjainkra már elérte a telítődés állapotát és a diffúziós folyamat fokozatos csökkenést mutat. (9 ábra).

9. ábra. A Lépésről lépésre program elterjedésének üteme

(1993-2009) (abszolút gyakoriságok)

(N=269)



Az időbeli trendeket alaposabban vizsgálva kiderül, hogy a legtöbb intézmény 1998-ban csatlakozott a Soros Alapítvány kisgyermekkorai fejlesztő programjához. Ehhez jelentősen hozzájárult az óvodai nevelés jogi szabályozásának átalakulása, amely lehetővé tette saját nevelési programok életbe léptetését. Arról van szó ugyanis, hogy a rendszerváltást követő időszakban fokozatosan megszűnt az egyszintű központi tartalmi szabályozás, és egy 1996-ban életbe lépett törvény értelmében 1999 szeptemberétől az óvodai intézmények saját nevelési programjuk alapján folytathatták nevelőmunkájukat. A

két időpont között eltelt három év elemző, összehasonlító, értékelő munkálatok sorozatát indította el, amikor az intézmények mérlegelheték, hogy a programkészítés mely útját választják. Itt több lehetőség is kínálkozott, az intézmények vagy kész minősített, az Országos Tantervi Adatbankba bekerült programok, illetőleg nem minősített, piaci úton terjesztett programok közül választhattak, vagy saját programírásra is vállalkozhattak. Az adatbankban lévő programokról termékismertetőket jelentek meg az Új Pedagógiai Szemle, az Óvodai Nevelés és az Óvodai Élet szaklapok hasábjain. Ezen ismertetőket útján tájékozódhattak az óvodapedagógusok az új programok nevelési koncepciójáról, sajátosságairól, felhasználhatóságának lehetőségeiről. A Lépésről lépésre program, „minősített tantervként” 1996-ban került be az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankjába és 14 másik pedagógiai programmal egyetemben kiejánlásra került az óvodák számára. Az óvodák közül sokan éltek ezzel az innovációs lehetőséggel: ez részben megmagyarázza a program terjedésének kiugróan magas növekedési ütemét az 1998-as évben. Ebben a fázisban tehát az intézmények elsősorban nem személyes kapcsolataikon keresztül, vagy más intézmények gyakorlatának imitációja révén, hanem az említett rendszeresítőn keresztül jutottak el az innovációhoz.

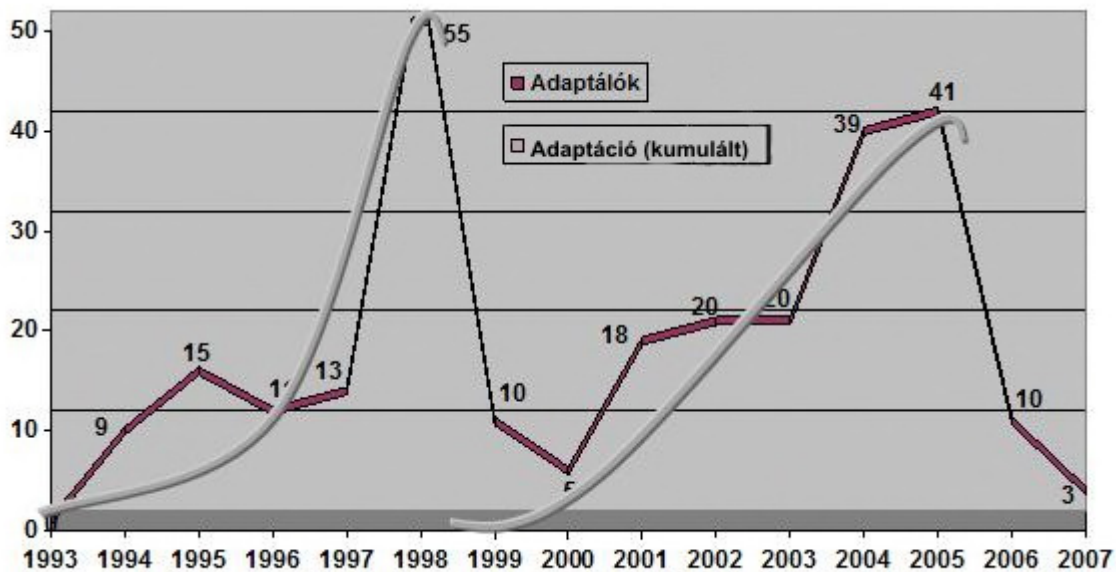
A hirtelen megugrás további okai közé sorolható, hogy 1996 szeptemberétől részben szülői, részben pedagógusi kezdeményezésre beindult a Lépésről lépésre általános iskolai program is, amely 1998-ra válik ismertté és széles körben elfogadottá az intézmények körében. Az 1998-as hullámot követő években a program terjedése azonban jelentős mértékű visszaesést mutat: 1998 és 2000 között több mint 80 százalékkal kevesebb intézmény csatlakozott a programhoz. Ez a folyamat 2001-ben ismét lassú bővülésnek indul, a 2000-es évek trendjeit követve pedig újabb fellendülési hullámnak lehetünk a tanúi, amely 2005-ben éri el a szaturációs szintet.

A terjedés folyamatában észlelhető törés feltételezhetően a támogatási rendszer átalakulásával hozható összefüggésbe. Az első szakaszt 1994 és 2000 közé tehetjük, amikor a magánalapítványok kapcsolatba léptek az oktatási intézményekkel, ezzel elindult a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatására irányuló kezdeményezés-sorozat. A 2001-től kezdődő második szakasz leginkább a Soros Alapítvány-i támogatások fokozatos elapadásával jellemezhető, ennek alternatívájaként jelentek meg az oktatásban az európai uniós forrásokból finanszírozott programok keretében nyújtott támogatások, ezzel együtt azonban a pályázati rendszertől való közvetlen függés és az ezzel járó állandó

bizonytalanság is. A program terjedésének üteme a közoktatásról szóló 1993.évi LXXIX. törvény 2003-as módosításával kap újra erőre, amely a nevelési-oktatási intézmények számára előírja a pedagógiai program felülvizsgálatát, valamint a Nemzeti Alaptantervre (NAT) épülő kerettantervek szerinti átdolgozását. Az oktatási intézmények pedagógiai programjának újraértékelése újból nagyon sok intézményt fordított a Lépésről lépésre módszerek és szemlélet irányába: ennek háttérében elsősorban, de nem kizárólag, az intézményi és személyes kapcsolathálók munkálnak.

Ha az adaptáció időbeli megoszlását kumulatíván ábrázoljuk és egy logisztikus függvényt illesztünk az adatsorhoz, megfigyelhető, hogy a diffúzió természete két egymást követő innovációs lökeshullámot ír le (10 ábra).

10. ábra. A Lépésről lépésre program országos elterjedése
(1993-2009) (N=269)



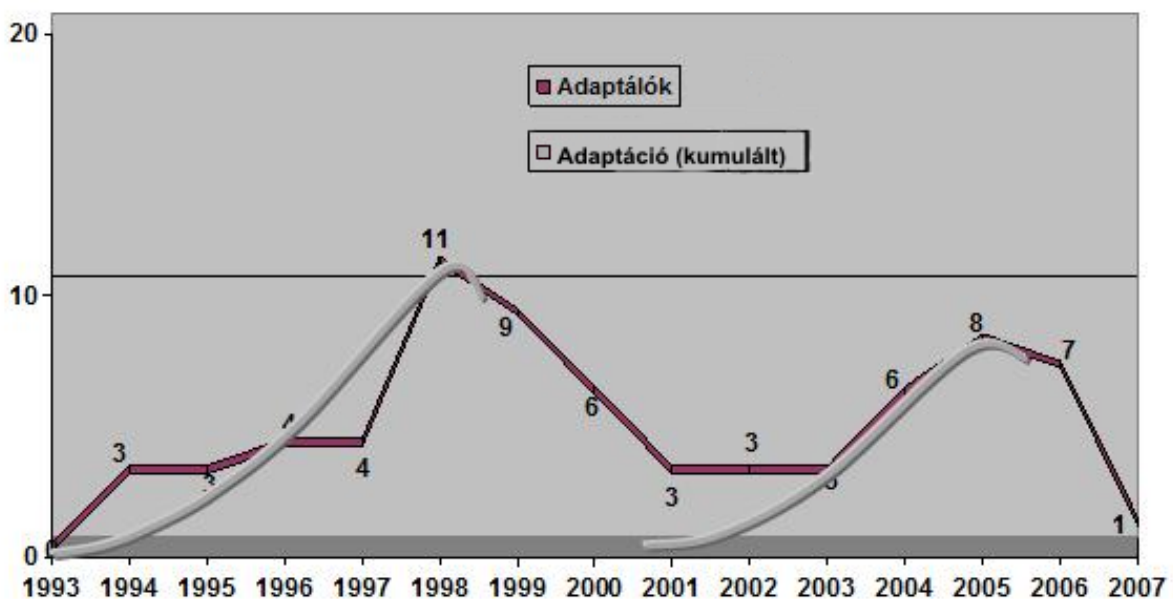
Az ábra alapján első ránézésre azt a következtetést vonhatnánk le, hogy egy klasszikus diffúziós folyamatról van szó, amelyben az emelkedő egyenes logisztikus növekedést képvisel inflexiós ponttal és szaturációs szinttel. Valójában a görbe meredekségének megváltozása nem az innovációs folyamat végét, hanem a terjedés ütemének megváltozását jelenti, amely logisztikus folyamatok egymást követő sorozatában

mutatkozik meg. A kumulatív adatokból összeállított idősor mentén jól nyomon követhető, hogy a program terjedésének első hulláma egy olyan öt évig tartó logisztikus növekedést követett, amely az 1997-es év második felében jutott túl a középpontján, és amely 1998-ban érkezett el, az évi mintegy 55 adaptáló oktatási intézményt számláló szaturációs szinthez. A program terjedésének második, az előzőnél valamivel hosszabb szakaszát egy olyan logisztikus növekedés jellemzi, mely középpontját 2004 első felében érte el, és 2005-ben közelített, az előzőnél valamivel alacsonyabb, 41 adaptáló intézményt tömörítő, telítődési szinthez. A diagramból az is világosan kiderül, hogy mára már az adaptációs szakasz gyakorlatilag véget ért.

A program terjedésére vonatkozó észak-alföldi regionális adatokon hasonló bi-logisztikus növekedés figyelhető meg (11. ábra). A terjedés első hullámát egy olyan öt évig tartó logisztikus növekedés írja le, amely az országos adatokhoz hasonlóan 1997 második felében éri el középpontját, telítődési szintje pedig 1998-ban következik be. Itt is megfigyelhető egy második szakasz, amelynek során 2005 táján figyelhető meg a legnagyobb érdeklődés a Lépésről lépésre program iránt. A diffúzió sebessége az inflexiós pontokban az észak-alföldi minta esetében is jelentős, évi mintegy 60 százalékos növekedésnek felel meg mindkét hullám esetében.

11. ábra. A Lépésről lépésre program regionális elterjedése: Észak-Alföld

(1993-2009) (N=71)



A programot adaptáló intézményeket idősorosan vizsgálva azt tapasztaljuk tehát, hogy a Lépésről lépésre program a rogersi formulának megfelelően terjedt: a lassú növekedésű bevezető szakasz után exponenciális növekedési pályát követett, majd csökkenés tapasztalható. Ezzel ugyan nem ér véget a diffúziós folyamat, az adatokat tovább elemezve azt tapasztaljuk, hogy a csökkenési folyamat bázisán egy újabb növekedési folyamat kezdődik, a program terjedésének egy második felívelése. A két folyamat egymást követően, de eltérő sebességgel halad előre, két különálló S-görbét formázva.

A regionális szintű vizsgálatok az országos szintű eredményekhez képest nem hoztak újat: *a program észak-alföldi terjedése is valamiféle telítődési szinthez tartó növekedési folyamatot ír le, azzal a különbséggel, hogy diffúziós sebessége kisebb. Az előbbiekhöz hasonlóan két egymást követő logisztikus növekedésre és S-görbére bukkanunk itt is. A különböző minták esetében tapasztalt terjedés bi-logisztikus formája pedig vitathatatlanul a programnak két eltérő hullámban történő meghonosodását tükrözi, amelynek hullámai 1998-as és 2005-ös szaturációs szinttel rendre hét-hét évig tartottak.*

Kommunikációs csatornák

Rogers (1964) az újítások terjedése kapcsán a folyamat diffúziós jellegével kapcsolatban több olyan állítást is megfogalmaz, amelyek az innovációval kapcsolatos információk megszerzésére vonatkoznak. Ilyen feltételezés például, hogy a folyamat első fázisában a tömegkommunikációs forrásoknak és csatornáknak jut a legfontosabb szerep, amelyek a vizsgált közösséghez képest külsődlegesek. Ezután a szakasz után azonban megnövekedik az interperszonális kommunikációs csatornák jelentősége, az egyének inkább a lokális csatornákon érkező, azaz a személyről személyre terjedő élőszavas információk alapján döntenek az adaptálás mellett vagy ellen.

A fenti hipotézis hiteles ellenőrzése és a diffúziós hálózatokban mutatkozó különbségek pontosabb megértése végett a kérdőíves adatfelvétel során mindkét célcsoportnak (pedagógusok, intézményvezetők) ugyanazt a kérdést tettük fel: „Hogyan értesült először a Lépésről lépésre programról?”. Ennek a kérdésnek a megválaszolását nyilván az országos szintű adatfelvétel segíthette volna leginkább, de mivel a telefonos előkutatás során, a válaszadói hajlandóság növelése érdekében elengedhetetlennek bizonyult, hogy minimálisra (3 kérdés) csökkentsem a feltett kérdések számát, így ezt az alhipotézist csak az észak-alföldi intézményekre vonatkozó statisztikákon vizsgálom.

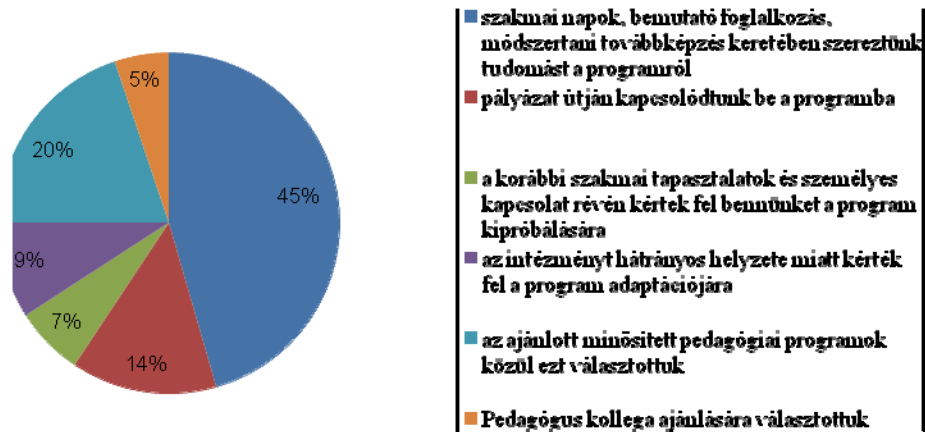
A kérdés válaszainak elemzése során kiderül, hogy a megkérdezett pedagógusok túlnyomó többsége (60 százalék) az intézmény vezetőjétől hallott először a Lépésről lépésre programról. Az azt követő leggyakoribb információforrás, amiről a válaszadók mintegy 20 százaléka számolt be, a különböző továbbképzések, ahol a pedagógusok más módszertani programokról is tájékozódhattak. A kérdésre válaszolók további 10 százaléka említi, hogy informális úton, barát vagy ismerős pedagóguson keresztül jutott el hozzájuk az információ. Néhányan más forrásokat is említenek, ők konferenciák, szaklapok, internet, pályázati felhívás, vagy a főiskolai képzés során szereztek tudomást a programról, arányuk azonban elenyésző.

Amennyiben a kumulált gyakoriságokat vizsgáljuk és a különböző válaszokat a diffúziós folyamat szempontjából releváns információforrás szerint két dimenzió mentén csoportosítjuk, az eloszlás azt mutatja, hogy a potenciális alkalmazók elsősorban interperszonális csatornákon, az intézmény vezetőjétől, ismerős pedagógustól, baráton keresztül értesültek az újítás létezéséről. Ezek hatását a mintabeliek jóval nagyobbra értékelték, mint a formális, központi forrásból származó információk (továbbképzés, konferencia, szakmai tanácsadás, főiskolai képzés, pályázati ajánló) hatását együttvéve. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy az intézményvezető intézményként vagy inkább az intézményt képviselő személyként hat érdemlegesen a pedagógusok döntéseire. Ha a pedagógusok az intézményvezetővel való közös megegyezés alapján, szabadon dönthetnek az innováció elfogadásáról, akkor személyes-, ha viszont a program adaptációja a vezető autokrata döntésének eredménye, akkor tulajdonképpen intézményi kapcsolaton alapuló motivációról van szó. Ennél valamivel teljesebb képet kaphatunk, ha az intézményvezetők válaszait is hasonló elemzésnek vetjük alá.

Az intézményvezetők esetében a fenti kérdést nyitott kérdésként tettük fel, a diffúziós folyamat árnyaltabb megismerése és az adatvesztés elkerülése céljából. Az így kapott válaszokat tartalmilag hat válaszkategóriába soroltuk be, amelyek döntő többsége egy-egy információs forrásnak feleltethető meg. A válaszok gyakoriságának egymáshoz viszonyított arányát az alábbi ábra szemlélteti (12 ábra).

12. ábra. Hogyan értesült az Önök intézménye először a Lépésről lépésre programról?

(százalékban) (N=64)



A válaszadók túlnyomó többsége a személyközi, élőszavas kommunikációt feltételező bemutató foglalkozások, szakmai napok, továbbképzések gyűjtőfogalmát jelölte meg legfontosabb információs forrásnak. Az így szerzett sajátélménynek nagyon nagy szerepe lehet az innovációval kapcsolatos attitűd kialakítása, és az ezzel együtt járó döntés meghozatalában. A motiváció felkeltésében sajátos szerepet töltött be a 137/1996. (VIII. 28.) Korm. Rendelet az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról*, amelynek köszönhetően az óvodai nevelési program elkészítésekor sokan választották a kész programok közül a Lépésről lépésre programot: a megkérdezettek mintegy 20 százaléka döntött ennek hatására a program bevezetése mellett. Ebben az esetben a személyes kapcsolatok szerepe meglehetősen csekély, itt sokkal inkább egy központi forrás – nevezetesen az Országos Közoktatási Intézet tantervi adatbankja – funkcionál információs hálózatként. Harmadik helyre (14 százalék) a „pályázat útján kapcsolódtunk be a programba” kategória került, amely szintén központi információs forrásként értékelhető. Ezenfelül a válaszadók olyan forrásokat is megjelöltek, amelyekben a személyes kapcsolatok hálója jut fontos szerephez: egyes intézményeknek személyes ismeretség révén ajánlották fel a program kipróbálását, más intézményeket hátrányos helyzetük miatt kértek fel az együttműködésre, amely hasonlóan jó ismertségi szintet és reflexív viszonyt tételez fel. Néhány döntés háttérében a személyes érintettség is munkált, egy beosztott pedagógus kolléga, saját gyermekének pedagógusa, vagy egy közeli barát, ismerős tanácsa.

Amennyiben a pedagógusoknál kialakított kettős kategorizálás szerint csoportosítjuk a válaszlehetőségeket – az egyik válaszkategóriába a központi forrásból érkező információkat, a másikba pedig az interperszonális kommunikáción keresztül terjedő alternatívákat sorolva – azt tapasztaljuk, hogy az *alföldi régióban a reformpedagógiai program terjedésében az élősavas információáramlásnak volt döntő szerepe. Ez szinte minden esetben a lokális csatornákon keresztül érkezett*, és többnyire a hajdúböszörményi főiskola képzőit, trénerait, illetve a régió néhány, a programot elsők között adaptáló intézmény (pocsaji Lorántffy Zsuzsanna Általános Iskola és Óvoda, debreceni Pósa Utcai Óvoda, hajdúböszörményi Gyakorló Óvoda, nyíregyházi Dália Utcai Óvoda), mentorpedagógusait jelenti.

Vizsgálati kérdésünk szempontjából különös jelentőséggel bír a fenti megoszlás, amelyből az derül ki, hogy a vizsgálat tárgyát képező oktatási innováció úgy terjedt, ahogy azt a rogersi formula leírja: *a már átvett szereplők adták tovább az újítással kapcsolatos kedvező tapasztalataikat a többi szereplőnek*. Ebben az értelemben *a program terjedése diffúziós folyamatnak tekinthető, amelynek során a sikeresnek bizonyuló módszert az oktatási intézmények vezetői leginkább az imitáció („másnak már bevált” elv) révén sajátították el és kezdték el alkalmazni*.

Rendszerszintű tényezők

Ha a diffúziós folyamatot dinamikájában vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy az újítások elfogadása vagy elvetése nem mindig vezethető vissza egyéni döntésekre. A döntéshozatal kollektív szinten is történhet, sőt olykor az adaptációs döntést maga a terjedés rendszerének struktúrája is számtalan módon befolyásolhatja. Adataink ezzel kapcsolatban azt mutatják, hogy a Lépésről lépésre program elterjedésének longitudinális trendje diffúziós folyamat jellegén túl (a résztvevők adják át egymásnak a program iránti igényt és ismeretet), teljes mértékben igazodik az elmúlt 15 év oktatáspolitikai változásaihoz. Ennek megfelelően a program elterjedésének első hulláma a kilencvenes évek második felére, közvetlenül az óvodai intézmények saját pedagógiai programjának elkészítését szabályozó 1996-os kormányrendelet megjelenését követő időszakra tehető, az információátadás pedig elsősorban a tömegkommunikációs csatornákon keresztül valósult meg. A második szakaszt a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003-as módosítása, valamint az új támogatási rendszerek megjelenése indította el, a diffúzió pedig döntően személyközi kommunikációs hálózatokon keresztül zajlott.

Összefoglalva, azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre reformpedagógia program magyarországi terjedésének leírására a rogersi diffúzióelmélet hasznos fogalmi keretet kínál. A program terjedése követi a modell logikáját, tökéletesen illeszkedve a négy alapvető összetevő: az innováció, idő, kommunikációs csatornák, társadalmi rendszerek – melyeket Rogers plasztikusan a folyamat intenzitásának változása, időbeni és térbeni előretörésének alátámasztására sorakoztat fel – által meghatározott diffúziós keretbe.

Korábbi vizsgálataink már igazolták, hogy a pedagógiai program mint eljárás a technológiai újításokhoz hasonlóan elemezhető a rogersi innovációs (relatív előny, kompatibilitás, kipróbálhatóság, komplexitás és megfigyelhetőség) kategóriákkal, így ennek taglalására ebben a fejezetben nem térünk ki.

A diffúziós folyamat másik magyarázó változója, az időbeliség tényezője mentén vizsgálva a program terjedésének alakulását, a kapott mintázat a sikeres innovációk elterjedésére jellemző S-görbéhez hasonlít, *egy lassú növekedésű bevezető szakasz után a terjedés exponenciális növekedési pályát követ, majd hirtelen csökkenés tapasztalható*; a teljes adatsorhoz illesztett logisztikus függvénnyel azonban világossá válik, hogy ennél bonyolultabb növekedési mintázattal van dolgunk. *A Lépésről lépésre program magyarországi terjedésének diffúziós mintázata lényegében átlépi a klasszikus diffúziót leíró növekedési függvény korlátait, és a jellegzetes S-forma helyett a diffúzió két olyan logisztikus növekedés eredője lesz, amely egymás után, némileg eltérő sebességgel ível fel, két különálló S-görbét formázva. Ez a bi-logisztikus forma vitathatatlanul a programnak két eltérő hullámban történő meghonosodását tükrözi, amelynek hullámai 1998-as és 2005-ös szaturációs szinttel rendre 7-7 évig tartottak.* A többé-kevésbé gyors felfutással, rövid telítődési szakasszal, majd újabb felívelési fázissal rendelkező aszimmetrikus S-görbe igazodik az elmúlt 15 év oktatáspolitikai változásaihoz.

A rogersi modell harmadik összetevője – az innovációval kapcsolatos információk megszerzésében szerepet játszó kommunikációs források és csatornák, mentén vizsgálva a pedagógiai újítás elterjedésének folyamatát – arra a következtetésre jutottunk, hogy *az észak-alföldi régióban a Lépésről lépésre program terjedését leginkább a személyközi, élőszavas kommunikáció segítette. Az innovációra vonatkozó információ nem valamilyen központi forrásból terjedt el, hanem a már megfelelő tapasztalatot felhalmozott korábbi felhasználók adták át szóban, különféle bemutató foglalkozások, szakmai napok,*

továbbképzések vagy személyes megkeresés alkalmával. Ez szinte minden esetben a lokális csatornákon keresztül történt.

Ezzel a Rogers elmélete alapján megfogalmazott második hipotézisem, mely szerint a program terjedése diffúzió eredménye – azaz a már átvett szereplők adták tovább az újítással kapcsolatos kedvező tapasztalataikat a többi szereplőnek – igazolást nyert. Rogers elméletének további nagy előnye, hogy általánosításai olyan keretet adnak a lehetséges értelmezésekhez, amely a logisztikus függvény megfelelő módosításával az egészen sajátos körülmények között lezajlott oktatási innováció diffúziójára is alkalmazhatónak bizonyul. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a modell nem prediktív jellegű, ugyanis az oktatáspolitikai döntések nagymértékben befolyásolhatják az S-görbe konkrét alakulását.⁴¹

5.3. Az intézményi kapcsolatok szerepe a Lépésről lépésre program terjedésében

Harmadik kutatási kérdésem, miszerint az innováció terjedését gyorsíthatja vagy lassíthatja az intézményközi hálózatok szerkezete, a kapcsolatháló-elemzés módszertanára és megközelítésmódra támaszkodik. Az innováció rendszerszerű megközelítésének alapja, hogy az innováció nem izolált tevékenység, hanem egy összehangolt többszereplős cselekvéssorozat eredménye, amely a szereplők közti interakciókra építve képes csak működni: az egyének közti érintkezés pedig maga a társadalmi kapcsolatháló. Ennélfogva az innováció rendszerszerű konfigurációja a társadalmi kapcsolatok és az ezekre épülő hálózatok struktúrájába ágyazódik be, amely meghatározza működését és hatékonyságát; lényegét tekintve az érintkezések hálózata határozza meg, hogy milyen gyorsan terjednek az innovációk, és milyen gyorsan fogadják be őket (Valente 1995). Ez alapján többféle hipotézis is felállítható a közösségi szinten megjelenő kötelékekből szövődő kontaktusrendszerek szerkezetét, tagjainak pozícióját, szerepvállalását, a háló dinamikáját, az adaptációs folyamat pillanatnyi állapotát illetően. Jelen írás keretében az innováció időbeli és térbeli alakulásának hálózat alapú meghatározói közül azokra az elemekre térek ki, amelyek egyrészt a háló strukturális sajátosságait (gyenge kötések ereje, a kapcsolatok sűrűsége), másrészt annak pozicionális jellemzőit (véleményvezetők, közvetítők szerepe, pozicionális és strukturális ekvivalencia) juttatják kifejezésre, mind a hálózati szereplők

⁴¹ Továbbá fel kell hívnom a figyelmet arra is, hogy a minta kis elemszáma csökkentheti a közölt eredmények érvényességét.

(ego-háló), mind a teljes háló (network), mind pedig a hálózati alcsoportok (blokkok) szintjén.

5.3.1. A sikeres innovációt segítő hálózati jellemzők

A kapcsolatháló-elemzést általában a *méret* jellemzésével kezdjük, melyet legkönnyebben a szereplők számával adhatunk meg. Az általam vizsgált háló nagyságát, kiterjedtségét a kutatás célkitűzéseinek megfelelően, kétféle módon mértem: először is szemügyre vettem, hogy a megkérdezett intézményvezetők összesen hány másik intézményt említettek az oktatási intézmények, szakmai szolgáltatók széles tárházából, és az így leírható ego-hálójukat hány különböző intézmény alkotja. Másodsorban azt vizsgáltam meg, hogy a választ adó 64 fő hogyan választott a hálót alkotó 63 fős populációból, az adott és fogadott jelölések számát boncolgatva. Ezek a relációs ismérvek az intézményi kapcsolatok jellemzésének a legalacsonyabb szintjét képezik, mindössze attribútumként járulnak hozzá (milyen kiterjedt kapcsolathálóval bír egy adott intézmény) a háló elemzéséhez.

A válaszadók összes jelölésének vizsgálati eredményei egy 64*956-os kapcsolatmátrixot alkot, vagyis a 64 válaszadó összesen 956 intézményt jelölt meg. Ez a „szuperháló” a maga totalitásában az intézményvezetők összes lehetséges kapcsolatát, egy 61184 kapcsolatból álló hálót feltételez. Az így kapott háló Észak-Alföld valamennyi oktatási és szakmai szolgáltató intézményét magában foglalja, a háló sűrűsödései az egyes intézmények egyéni hálózatát (ego-háló), a szereplők hálózatszerű együttműködéseit jelenti. Ugyanakkor az ilyen típusú komplex háló vizsgálata meglehetősen bonyolulttá és átláthatatlanná tenné elemzésünket: még ha le is állnánk boncolgatni, hiábavaló lenne részletesen elemezni az egyes intézmények kapcsolathálóját, hiszen a kapott információ nem mondana sokat a Lépésről lépésre intézmények helyéről a hálón belül. E sajátos szerkezetű háló mindössze arra ad elfogadható magyarázatot, hogy melyek a legtöbb kapcsolattal, összeköttetéssel rendelkező intézmények a magyarországi oktatási intézmények, szakmai szervezetek hálóján belül. Emiatt a háló tanulmányozásához az intézményi szuperháló egy szűkebb keresztmetszetét, csak a mintát alkotó intézmények körét választom ki, és a körben szereplők strukturális jellemzőit vizsgálom. Az így képzett, a Lépésről lépésre intézmények sokaságáról gyűjtött háló 64X*64 elemet, az intézményvezetők egymással való kapcsolatait tartalmazza: vagyis összesen 4032

lehetséges kapcsolatot feltételez, amelynek tanulmányozásával már közelebb kerülhetünk ahhoz, hogy megértsük, hogy egy adott régióban az oktatási intézmények között létrejött együttműködési hálózat szerkezete hogyan befolyásolta az új módszer átvételének útját és terjedési sebességét.

A továbbiakban azt vizsgálom, hogy az intézmények Lépésről lépésre hálóját milyen minőségű, irányultságú és erősségű kapcsolatok jellemzik, milyen sűrűségű alhálózatokat hoznak létre ezek a kapcsolatok, kik a háló központi intézményei és kik azok, aki közvetítő szerepet töltenek be az egyes hálózati csoportosulások között, és ezek miként determinálják a diffúzió irányát és sebességét.

A *kapcsolati tartalmak* megkülönböztetésére alkalmas kiindulópontnak kínálkozott az instrumentális – expresszív distinkció (erről bővebben lásd a 2.4.1. fejezetet), amellyel egy már alaposan kidolgozott különbségtételt emeltem be a kapcsolatháló-elemzés irodalmából (Wish – Deutsch – Kaplan [1976], Knoke – Kuklinski [1982]) vizsgálatomba. Ezt tovább finomítva az egyes típusképző ismérvek alapján, a kétféle rendezői elv – a partneri viszonyok és a tevékenységek jellege – kombinációja hétféle kapcsolattípust eredményezett. Ebből kettő kifejezetten a szakmai támogatásra, irányításra, mentorálásra, a szakmai fejlődéshez való hozzájárulásra vonatkozott (ezek inkább instrumentális jellegű kapcsolatok), egy a felülről irányított, alá-fölérendeltségi kapcsolatokat kívánta beazonosítani, külön kategória vonatkozott az információs kapcsolatokra, míg az ötödik és hatodik csoport a szorosabb szakmai együttműködések feltárására irányult. Az expresszív kapcsolatok újabb kategóriába sorolhatók, amely kifejezetten a személyes és baráti viszonyokat érinti.

Ahhoz, hogy megtudjam, hogy a Lépésről lépésre intézmények hálóján belül mely kapcsolattípusok a dominánsok az egyes kapcsolati tartalmakat a küldött és fogadott kötések száma alapján csoportosítottam, és megvizsgáltam, hogy összesen hány jelölés érkezett az egyes kapcsolattípusokra. Az így kapott eredményeket a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat. Az intézmények Lépésről lépésre hálózati kapcsolatainak tartalma

(N=64)

A kapcsolat tartalma	Az összes jelölés	%	Sűrűség ⁴²
alá-fölérendeltségi	0	0	0
információs	46	19,6	0,0114
szakmai irányítói	0	0	0
szakmai támogatói/támogatotti	45	19,1	0,0111
szakmai-együtműködési	108	46,0	0,0267
partneri	29	12,3	0,0071
személyes	7	3,0	0,0017
Összes kapcsolat	235	100,00	0,058

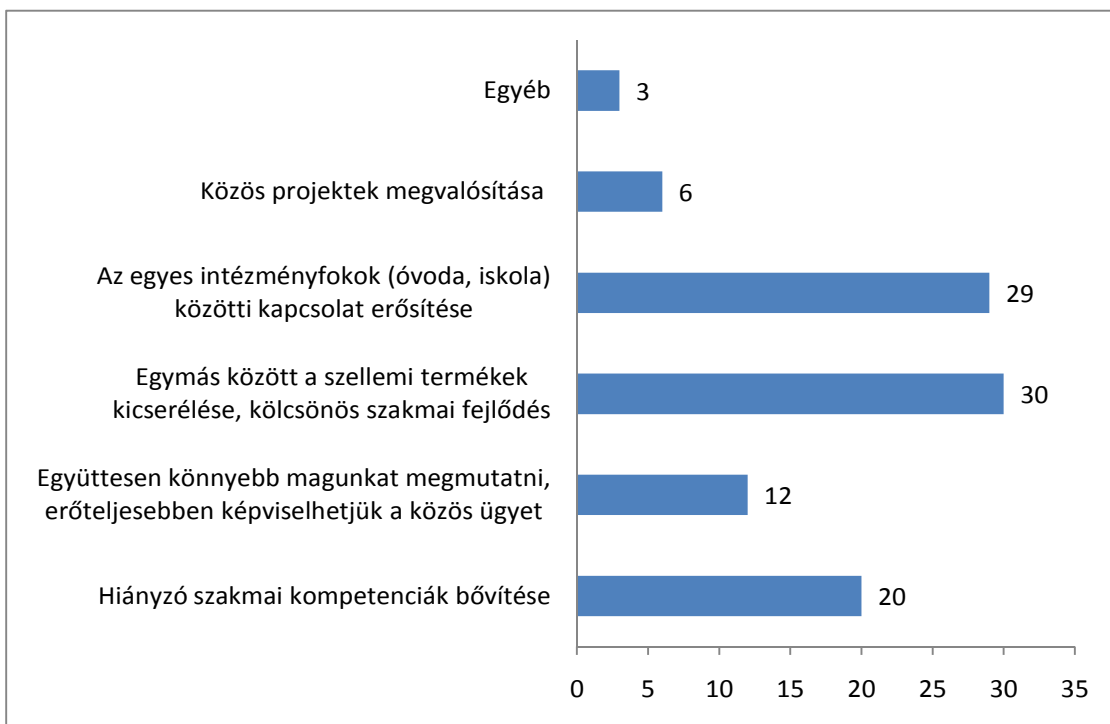
Az összesített eredményeket áttanulmányozva világosan látszik, hogy a válaszadó intézmények Lépésről lépésre hálózati kapcsolatai leginkább szakmai együttműködésen alapulnak – itt a legnagyobb arányú a megnevezések száma (46 százalék), és a legsűrűbbek a hálózati kapcsolatok (0,0267). A válaszadók szinte azonos arányban neveztek meg információs és támogatói/támogatotti kapcsolatokat (46-45 jelölés). Az összes kapcsolat 12 százaléka (29 db) tartozott a partnerkapcsolat típusába. A legkisebb kört a személyes kapcsolatok jelentik (7 jelölés), és érdekes mód teljesen hiányoznak ebből a kapcsolathálóból a hatalmi függőségi jellegű – alá-fölérendeltségi vagy szakmai irányítói – kapcsolatok.

A szakmai együttműködési kapcsolatok dominanciája megerősíteni látszik azt a korábbi feltételezésem, mely szerint a Lépésről lépésre program terjedését leginkább a személyközi, élősavas kommunikáció segítette. Ha a program terjedését segítő kapcsolati háló nem is kizárólag a személyes (baráti) kapcsolatok köré szerveződik, a hálóban markánsan jelen vannak a szakmai együttműködési kapcsolatok. Ezt jó jelnek tekinthetjük, hiszen nem csak azok az informális tranzakció tartoznak ebbe a kapcsolattípusba, melyek egyszeri és nem ismétlődő jellegűek, de azok is, melyek bevált, hosszabb távon is életképes, ismétlődő tranzakciókra épülnek. Olyan hosszabb távú együttműködésekről van

⁴² Az egyes kapcsolattípusok szerinti sűrűségadatokat úgy számítottam ki, hogy az összes kötést osztottam le a lehetséges kontaktusok számával.

ez utóbbi esetben szó, melyek ugyan nem igénylik a felek erős kölcsönös elkötelezettségét érzelmi (baráti) kapcsolatok iránt, ettől függetlenül erősek, és legkézenfekvőbb eszközük az interperszonális kommunikáció.

13. ábra. Kiemelt kapcsolati tartalmak a szakmai együttműködésen belül
(százalékban) (Sum=108)⁴⁰



Ha megnézzük a szakmai együttműködések létrejöttének céljait, azt tapasztaljuk (lásd a fenti ábrát), hogy a hálózati szereplők, intézmények leginkább kölcsönös szakmai fejlődésük céljából, szellemi termékeik kicserélése érdekében ajánlják fel partnerségüket a háló más intézményeinek. Az ilyen jellegű kapcsolatok fontos meghatározói a program terjedésének, betekintést, nyitott tanulási környezetet teremtve a módszer elsajátításához. Szorosan mögötte találhatók azok az intézmények, amelyek az egyes intézményfokok (óvoda – iskola) közötti kapcsolat erősítése, az átmenet megkönnyítése céljából szövetkeznek más intézményekkel. Ezek a kooperációk jelentős szerepet játszanak az innováció terjedésében, hiszen a hatékony intézményközi (óvoda – iskola) együttműködés lehetővé teszi a program felmenő rendszerben való alkalmazásának meghonosítását. Mások

tapasztalataik, hiányzó szakmai ismereteik, kompetenciáik bővítése céljából választják az együttműködésnek a már említett formáját. Például egy adott szakterületen legkiemelkedőbb tudással, tapasztalatokkal rendelkező pedagógus foglalkozik a térség valamennyi intézményében az illető területen szakmai tanácsadással, mentorálással, továbbá intézményen belül is ő a vezető pedagógusa az adott témának, akihez tanácsért, segítségért fordulhat az intézmény, vagy a település többi pedagógusa. Az adatokból az is megállapítható, hogy nagyon sok Lépésről lépésre modellintézmény bír ilyen funkcióval. Az ilyen jellegű belső informális patronáló rendszer intézményesült formája a szakmai munkaközösség, amely intézményi szinten, illetve az intézményegységekben a szakmai munka hatékonyabbá tétele érdekében funkcionál. Legfőbb feladata a tanácsadás, illetve az intézményben folyó nevelő és oktató munka tervezéséhez, szervezéséhez, ellenőrzéséhez módszertani segítségadás. Ez a fajta kooperáció azonban túlmutat az együttműködés fogalmán, és sokkal inkább a szakmai támogatói vagy támogatotti, illetve a szakmai segítő hálózat kategóriába sorolható. Annak háttérében, hogy válaszadóim az ilyen jellegű kapcsolatokat is inkább szakmai együttműködésnek minősítik, feltételezhetően a kapcsolatok tartalmi vonatkozásainak operacionalizálási lehetőségei és problémái állnak. A válaszokban megmutatkozik az „együttesen könnyebb magunkat megmutatni” szemlélet is, valamint „a közösségi problémákat együtt könnyebb megoldani” nézet. Ennek tipikus keretét adja a helyi szinten kialakuló többcélú kistérségi együttműködési forma, vagy az óvoda- és iskolaszövetség mára már intézményesült formája. A kistélepülések intézményeinek kistérségi együttműködése számos jó kezdeményezéshez vezethet: például az azonos problémákra szerveződő intézmények közös működőképes stratégiák kialakítására törekszenek azonos céljaik elérése érdekében. Egyik ilyen közös stratégia lehet a Lépésről lépésre program bevezetése, amely nagyban hozzájárulhat az integráció elterjesztését segítő kezdeményezések sikeréhez. Az itt felsorakoztatott önös célú együttműködések mellett az olyan kezdeményezések, melyekből mindkét fél, valamennyi résztvevő és érintett egyformán profitál (például közös projektek megvalósítása) mondhatni elenyésző, noha itt is állnak rendelkezésre jó tapasztalatok. A program terjedésében kulcsfontosságúnak számít az az együttműködés, amely Karcag város összes általános iskolája és központi óvodai intézménye között, a Lépésről lépésre program helyi szintű elterjesztése érdekében jött létre, konzorciumi partnerség formájában.

A szakmai együttműködések jellegében megfigyelhető eltérések arra engednek következtetni, még ha a fogalmak pontatlansága, jelentésük bizonytalansága némileg el is

tolja kapcsolati hálónkat a tanácsadási, támogatói/támogatotti kapcsolati tartalmak irányába, hogy a Lépésről lépésre intézmények leginkább a szakmai fejlődést szolgáló kapcsolatok kialakításában érdekeltek, ez így kialakult stratégiai partnerség pedig kedvezően befolyásolhatja az innováció terjedését.

A hálózati szereplők között kialakult nagyjából funkcionális kapcsolatok tartalmán felül a sikeres innovációt elősegítő legfontosabb strukturális jellemző a *kapcsolatok erőssége*. A kötések erősségének értelmezésében feltáruló sokféleség önmagában indokolja, hogy a megfelelő elméleti keret alapján a kutatás célkitűzéseivel összhangban próbáljuk megfogalmazni a kapcsolat erősségének alapidimenzióit. Így kutatási kérdésemtől függően és a rendelkezésre álló adatoknak megfelelően, az elméleti részben (lásd 2.4.1. fejezet) vázolt széles értelmezésből a Lépésről lépésre hálózati kapcsolatok mérését két dimenzióhoz kötöm. Először is a kapcsolat tartósságát veszem alapul, mégpedig azt, hogy milyen időtávú és/vagy gyakoriságú kapcsolattartásról van szó a szereplők között (eseti vagy tartós, az eseti kommunikáció vagy kooperáció nem minősülhet a szereplők hálózati együttműködésének). Ezek után a kapcsolatok erősségét is megvizsgálom arra vonatkozóan, hogy milyen szoros összefonódást jelent az adott kapcsolat a szereplők között, azokat a kötések tekintve erősnek, melyek nem csak egy meghatározott tevékenységre irányulnak, hanem összetett és többre irányuló tevékenységet is magukba foglalnak. Alapvető feltételként értelmezem a reciprocitás fokát, vagyis alapjában véve azok a kötések minősülnek erősnek, melyek létét mindkét fél elismeri.

A kapcsolatok tartósságától és intenzitásától függően a vizsgált intézmények hálózati kapcsolatainak erőssége négyféleképpen jellemezhető⁴³ (14. ábra):

1. szoros partnerség: amikor a két intézmény kapcsolata tartós és erőssége nagy
2. formalizált partnerség: amikor a két intézmény kapcsolata tartós, de nem kiemelkedő erősségű
3. informális partnerség: eseti kapcsolatok, de ezek a partnereket sokrétűen összekötik
4. laza kapcsolat: a partnerek eseti, egy bizonyos tevékenységre irányuló kapcsolatai.

⁴³ A hálózati kapcsolatok erősségének fogalmát, és annak kategóriáit Dinya László és Doman Szilvia (2004) a gazdasági hálózatok tanulmányozásakor használt fogalomtárából merítettem.

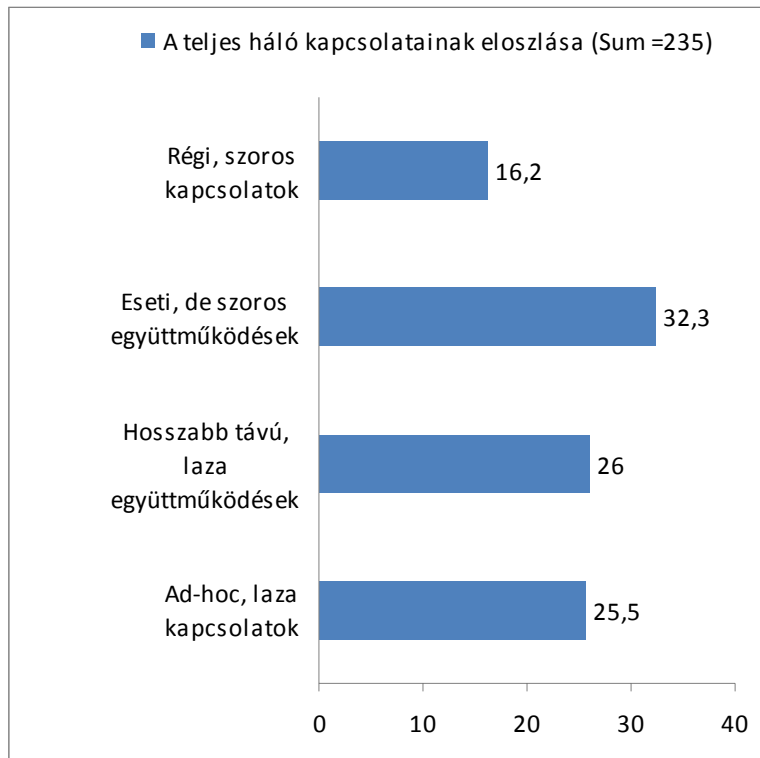
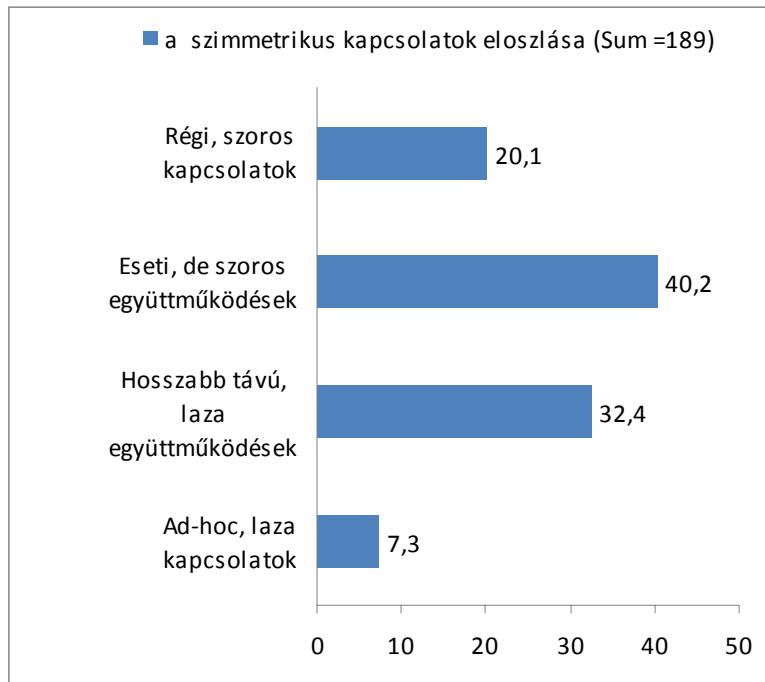
14. ábra. A kapcsolatok erősségét leíró változók

	csekély	nagy	
a kapcsolat tartóssága	laza kapcsolat	informális partnerség	eseti
	formalizált partnerség	szoros partnerség	tartós
	a kapcsolat erőssége		

Ahhoz, hogy megtudjam, hogy az általam vizsgált együttműködési háló szimmetrikus kapcsolatai a különböző erősségi mutatókból konstruált modell mely csoportjába sorolhatók, a következő elemzést végeztem el. Először is, minden egyes erősségi kategória esetében a kapcsolat gyakorisága és a kooperáció jellege alapján kijelöltem egy küszöböt, és csak azokat a kapcsolatokat tekintettem szoros, formalizált vagy informális jellegűeknek, amelyek erőssége nagyobb volt, mint az adott küszöb. A szoros partnerség feltétele például a több mint öt éve tartó és legalább háromféle tevékenységre irányuló együttműködés. A formalizált partnerség alapját szintén a hosszabb távú, de kevésbé szerteágazó együttműködések jelentik, az informális partnerséget pedig több kisebb eseti együttműködéshez kötöttem, míg a laza kapcsolatok az egyszeri, ad-hoc jellegű szerveződésekre irányulnak. Ezt követően, a küszöbértékeket szem előtt tartva, a háló összes kapcsolatához egy erősségi indexet rendeltem, a fenti paramétereknek megfelelően értékét 1, 2, 3, vagy 4-re állítva (ebben a modellben a 4-es minősül a legerősebb kapcsolatnak). Ez alapján a különböző erősségű kapcsolatok száma könnyen kiszámolható: összesítem az azonos értékű indexeket, majd a kapott értéket osztom a megfelelő indexszel, mely a szoros partneri kapcsolatok esetén $(n \cdot 4) / 4$ -gyel lesz egyenlő. Az így kapott

összesített erősségi indexek mutatják az intézmények hálózati kapcsolatainak erősségét (15. ábra).

15. ábra. Az intézményi háló kapcsolatainak eloszlása erősség szerint (százalékban)



A kapcsolatok erősségének adott értékek alapján megállapítható, hogy az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálója az erős kötések (60 százalék) és a régi, tartós kapcsolatok (53 százalék) túlsúlyával jellemezhető. Ezek a jellemzők azonban csak a háló szimmetrikus kapcsolataira vonatkozóan definiálhatók, ahhoz, hogy a háló erősségét megbecsüljük, a jellemzés a teljes háló kontextusában kell, hogy történjen, az egyirányú kapcsolatokat is figyelembe véve. A teljes háló erősségét azzal a feltétellel állapítottam meg, hogy a viszonzatlan (aszimmetrikus) kapcsolatokat Granovetter (1973) nyomán minden esetben gyengének minősíttem, és a szimmetrikus kapcsolatok értékeléséhez használt határértékek alapján 1-es erősségi indexszel súlyoztam. Az így végzett számítások alapján a csoport belső kohéziója lényeges eltérést mutat, mégpedig az erősebb, rendszeresebb kapcsolatokhoz képest, előtérbe kerülnek a laza szövésű gyenge (52 százalék) és eseti (58 százalék) kapcsolatok.

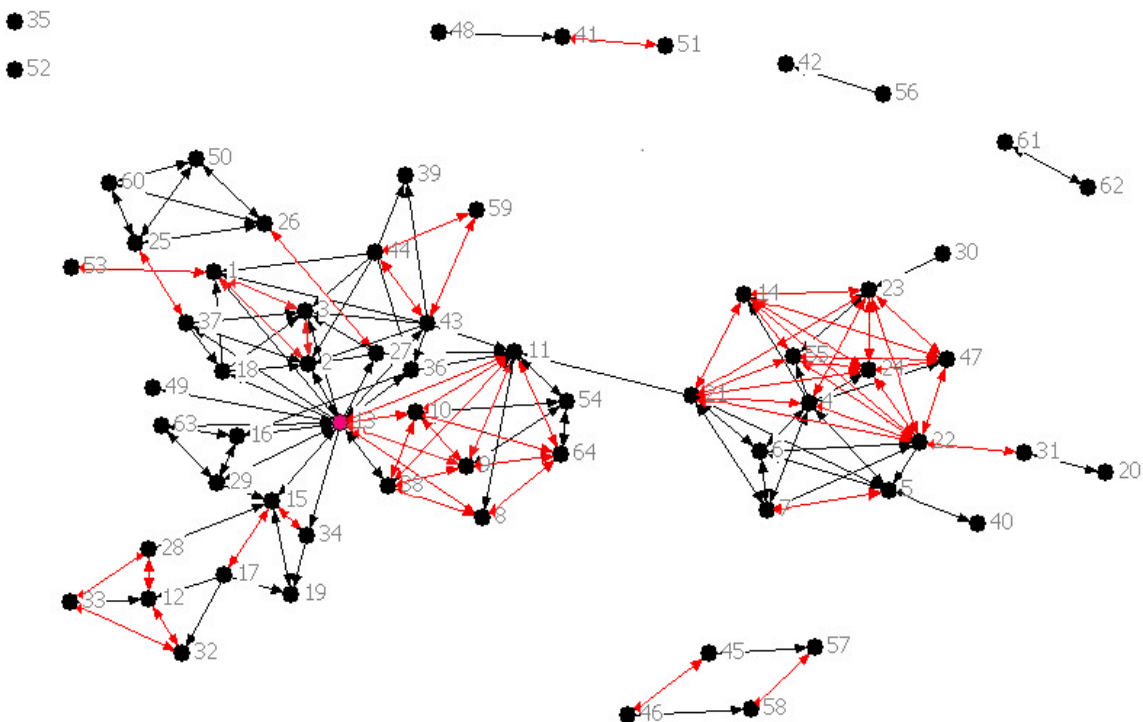
Ha megnézzük a kapcsolatokból az erősségi mutatók alapján generált hálót (16. ábra), azt látjuk, hogy a vizsgálatba bevont intézmények együttműködési csoportosulásai olyan hálózati mintát eredményeznek, amely meglehetősen zárt és belterjes az egyes szereplők között: ezt bizonyítja az is, hogy számos kölcsönös kapcsolat van a hálóban (188 szimmetrikus kapcsolat), illetve több kapcsolati csúcs-csoportosulást is megfigyelhetünk. Ugyanakkor a kapcsolatok egy olyan erős központ körül csoportosulnak, amely több laza kapcsolatot tart fenn a körülötte levő intézményekkel. Ezek a gyenge élek olyan csúcsokat (intézményeket) kötnek össze, amelyeknek kicsi a relatív élfédése, ezért ezek az intézmények (pl. 2, 15, 37, 27, 43), várhatóan más-más közösségek tagjai. Ezek az élek sokszor töltenek be hídszerepet, biztosítva a szorosabb partneri közösségek közti gyors összeköttetéseket. Ez valamelyest gyengíteni látszik a háló belső kohézióját, így a kohézió nem terül szét a teljes hálón, hanem centralizálódik 10-12 szereplő körül. Ott, ahol a laza kapcsolódást szorosabb partnerségi viszonyok váltják fel, ezek az erős élek olyan intézményeket kötnek össze, amelyeknek viszonylag sok a közös „ismerőse”, így várhatóan egy közösséghez is tartoznak. Az erős élekkel összetartott intézmények mentén a hálón belül két klikkszerű csoportosulás (10, 11, 64, 8, 9, 38 aktorok között, illetve 14, 21, 55, 4, 24, 22, 47, 23) is azonosítható. Ezek tulajdonképpen olyan részgráfot alkotnak, amelyeken belül a csúcsook egymáshoz erősebben (sűrűbben) kapcsolódnak, mint a hálót többi részéhez, és az egyes szereplők potenciális interakcióik nagy része jelen van. Ugyanakkor az intézményi együttműködésekben belül találunk néhány perifériára szorult szereplőt is, amelyek egymáshoz is, illetve a háló főkomponenséhez is csupán egy-egy szórványos

szálon kötődnek. Ezen kapcsolatok esetében nem beszélhetünk belső sűrűségről, mivel az esetek többségében a kapcsolat hiánya jellemezi őket.

16. ábra. A kapcsolatok erőssége az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálóján belül

(Sum =235)

Megjegyzés az ábrához: a piros nyilak jelzik az erős, fekete a gyenge kapcsolatokat



5.3.2. A gyenge kötések diffúziós ereje

Abból, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz a háló gyenge, pl. alkalmi-egyszeri és az erősebb, rendszeresebb kapcsolatainak fontos következtetések vonhatók le az innováció terjedésére vonatkozóan. Már a kapcsolati ábra (16. ábra) is jól mutatja, hogy a gyenge kapcsolatokkal rendelkezők intézmények, azaz a háló gyengén beágyazott szereplői minősülnek az innováció terjedését elindító aktoroknak, akik az innovációt a többi intézmény, partneri kör számára továbbadják. Ez a megállapítás képezi első hipotézisem (H 3.1) alapját, mely szerint **az intézményi hálóba lazán beágyazott szereplők és**

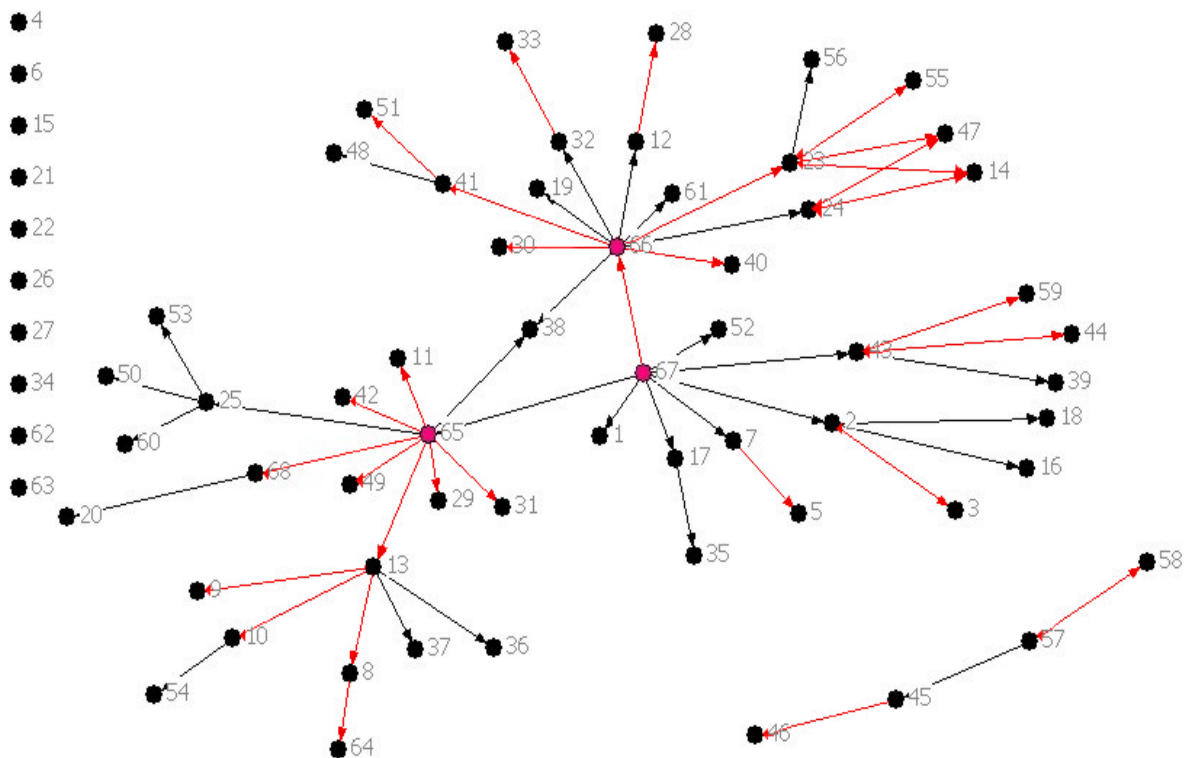
kapcsolatok jobban segítik az innovációk átvételét és továbbadását, mint az erős kötések.

Ahhoz, hogy a fenti összefüggés valóban kimutatható legyen, hipotézisem két szinten szorul bizonyításra. Először is azt nézem meg, hogy a terjedés korai szakaszában az innovátor intézményektől milyen kapcsolatokon keresztül jutott el az innováció az első alkalmazókhoz. Ha a terjedés útját grafikusán ábrázoljuk, az így kapott hálózati ábrán jól látható, hogy kik az innovátorok, az egyes intézmények kitől, azaz kiknek a tanácsára vették át az új módszert, és a köztük lévő kapcsolat mennyire szoros. (Az ábrán a színes csomópontok az innovátorokat különítik el az imitátoroktól a következőképpen: piros csomó: innovátor, fekete csomó: imitátor, az erős és gyenge kötések azonosítója a különböző vonalszínek: piros nyíl az erős kötést, fekete a gyenge kötést jelöli).

17. ábra. A Lépésről lépésre módszer átvétele az észak-alföldi régióban

(aszimmetrikus ábra)

Megjegyzés az ábrához: a piros csúcsok az innovátor intézményeket, a piros nyilak az erős, a fekete nyilak a gyenge kapcsolatokat jelzik



Ahogy azt az ábra is mutatja, a terjedés hálóján belül az intézmények három innovátor köré tömörülnek. Ezek közül az egyik a Soros Alapítvány (67), háttérben az Open Society Institute-tal, mint a program magyar közoktatási rendszerben való elterjedésének kezdeményezője és fő támogatója, a másik innovátor a Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola (65), amely gesztor intézményként vállalkozott a program hazai adaptációjának elkészítésére. A harmadik innovátor intézmény, az Ec-Pec Alapítvány (66) az előző két intézményhez képest régebbi belépőnek számít, noha a program terjedésének második szakaszában ugyanolyan innovátor szerepet tölt be.

Ha megnézzük, hogy ezektől az innovátoroktól milyen erősségű kapcsolatokon keresztül jutott el az újítás az innovációra leginkább nyitott intézményekhez, azt tapasztaljuk, hogy a diffúzió kezdeti szakaszában mind az erős, mind a gyenge kapcsolatok jelentős szereppel bírtak. A Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskola főleg régi kapcsolathálóján keresztül terjesztette az újfajta pedagógiai kezdeményezést. Az Ec-Pec Alapítvány, tekintettel arra, hogy a programgazdák (Open Society Institute, Soros Alapítvány) kifejezetten a program terjesztése és népszerűsítése céljából hozták létre, ezért viszonylag szűk kapcsolathálóján túl, kezdetben formalizált (gyenge) kapcsolatait is igénybe vette a program áramoltatásához. Azok az intézményeket, amelyek a támogató Soros Alapítványon keresztül értesültek az új módszerről, helyi szakértők véleménye (gyenge kapcsolatok) alapján kerültek kiválasztásra, az első kétéves kísérleti időszakot követően pedig a program adoptációjára csak pályázati úton nyílt lehetőség, amely szintén gyenge kapcsolatnak minősül.

Annak megállapítása, hogy a diffúziós folyamat teljes lefutása alatt mely kapcsolatok segítettek jobban az innováció átvételét és továbbadását, azaz az adoptáció későbbi szakaszaiban mely kapcsolaton keresztül jutott el az innováció a háló többi, mintakövető tagjához, további vizsgálódást igényelt, amelyet az intézmények együttműködési hálóján (lásd 16. ábra) végeztem el. Az így kapott háló először is azt mutatja, hogy a Lépésről lépésre intézmények partneri kapcsolatai két külön komponens mentén szerveződnek: az egyik komponens az innováció terjedésében centrális szerepet betöltő Hajdúböszörményi Főiskola Gyakorló Óvodájának (13) partneri hálóját jeleníti meg, amelyben jól látható, hogy kik tartoznak az intézmény szűkebb partneri körébe, és kik azok, akik gyengén beágyazott pozíciójuknak köszönhetően híd-szerepet töltenek be ebben a komponensben. Mindemellett az is megfigyelhető, hogy az az innovációs kör, akikkel a gyakorlóóvoda

közelebbi kapcsolatban állt (8, 9, 10) csak egy szűkebb partneri körnek adta át a programmal kapcsolatos ismereteit. Az intézmény távolabbi kapcsolatain keresztül az innováció jóval nagyobb kört járt be, olyan intézményeket is bevonva, amelyek izoláltságuk miatt soha nem kerültek volna kapcsolatba a hajdúböszörményi „központtal”.

A háló peremén elhelyezkedő, jórészt erős kötések alkotta második csúcs-csoportosulás térben és időben is elkülönül az előző komponenstől. Térben Karcag és vonzáskörzete intézményeit fogja át, időben pedig, az első csoportosuláshoz képest, négy évvel későbbre (1998) tehető benne az innováció terjedésének kezdete, amely ellenben egész későig kitarzott (2006). Központi szereplői a karcagi Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat (22), és annak két tagóvodája (21, 4). Elszigeteltsége részben azzal magyarázható, hogy a jellemzően erős kapcsolatokkal rendelkező intézmény nem a lokális, interperszonális kommunikációs csatornákon keresztül értesült az innovációról, hanem központi forrásból. Noha ez nem jelentette azt, hogy ezek az intézmények el lettek volna zárva az innovációs lehetőségektől, csak éppen nem első, hanem többnyire második vagy harmadik körben jutottak hozzá az innovációhoz. Elszigeteltségében továbbá az is szerepet játszott, hogy ezek az intézmények erős kötéseiket felhasználva többnyire a nagy homogenitású, szűkebb partneri körben kezdték el terjeszteni az innovációt. A többi intézmény belépését pedig nem is feltétlenül a racionális kalkuláció előzte meg, hanem az irányadó, az oktatási intézmények hálójában előkelő helyet képviselő intézményeket követve vágtak bele az újításba. Ennek eredményeként a túlnyomórészt erős kötésekkel rendelkező intézmények olyan zárt gócpontot hoztak létre, amelyen belül gyorsan terjedt az innováció, ám a szoros partneri kör végén, a hídszerű kötések hiányában, elakadt az információáramlás, ezáltal megkötve az innovációt.

Mindez azt igazolja, hogy a program terjedésében mind az erős, mind a gyenge kapcsolatok jelentős szereppel bírtak, jóllehet a kétfajta kötés mentén eltérő mintát követve terjedt az innováció, a két komponens eltérő strukturális jellegzetességei és terjedési mintázatai háttérben pedig leginkább intézményi sajátosságok feltételezhetők. Míg a Hajdúböszörményi Főiskola Gyakorló Óvodája mint markáns hálózati elem, sajátos státusánál fogva nagyon sok laza kapcsolatot tart fenn a környező települések oktatási intézményeivel, a kistelepülések hátrányos helyzete pedig csak fokozza egymásrautaltságukat, addig Karcag vagy Szolnok oktatási intézményei, a rájuk jellemző települési szintű összefogás következtében, kevésbé érzik a környező intézményekkel való

együttműködés szükségét, azért nem is keresik az ilyen jellegű kapcsolatokat. Ez a fajta „helyben élés” pedig csak erősíti a helyi kötelekeket.

A hálón belül találunk még néhány szigetszerű csoportosulást, amelyek a gráf főkomponensétől elég távol helyezkednek el. Az ő belépésük diffúziós értelemben a program elterjedésének utolsó szakaszára tehető, ezek az intézmények alkotják a rogersi terminológia szerint a kései többség és a lemaradók nagy részét. Az általuk generált együttműködési hálókat többnyire formalizált partnerségi kapcsolatokról álló, laza közösségi struktúrák, noha ezek a gyengén beágyazott intézmények nem bizonyultak különösen hasznosak az innováció elterjesztése szempontjából. Ez feltételezhetően abból adódik, hogy a gyenge kötések csak akkor fejtenek ki pozitív hatást, ha azok magasabb státuszú intézményekhez kapcsolódnak, azaz jelentős társadalmi távolságot hidalnak át.

Összegezve az elemzés tapasztalatait azt mondhatjuk, hogy *a vizsgálatba bevont intézmények Lépésről lépésre hálójában a gyenge és erős kötésű kapcsolatok majdhogynem egyenlő arányban oszlanak meg.* Ha megnézzük a terjedés alakulását a kapcsolati paraméterek függvényében, azt tapasztaljuk, hogy mindkét *kapcsolati típus alkalmas az innováció közvetítésére, jóllehet a kétfajta kötés mentén másként, másfajta mintát követve terjedt az innováció.*

A terjedés korai szakaszában megfigyelhető mind a szoros partneri, mind a távolabbi, formális együttműködési kapcsolatok jelenléte, noha a második terjedési hullámmal szinte kizárólag csak olyan intézmények csatlakoztak az innovációs körhöz, akikkel az innovátor távolabbi kapcsolatban állt. A harmadik szakaszban az ismerősök ismerősei csatlakoztak, amely még inkább túlmutat a szoros partneri körön (a szoros partneri kapcsolatok főleg a diffúziós folyamat későbbi szakaszában kedveztek az innováció elterjedésének). Ott, ahol az innováció a gyenge kötésekön keresztül bekerült egy zárt partneri közösségbe, a referenciainstítúció hatására viszonylag gyorsan eljutott a közösség többi tagjához, még hogyha a többi intézmény belépését nem is feltétlenül a racionális kalkuláció előzte meg, hanem az irányadó, az oktatási intézmények hálójában előkelő helyet képviselő intézményeket követve vágtak bele az újításba. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a szoros partneri körön túli közvetítéshez olyan szereplőkre is szükség volt, akik a szűk partneri körön túl is rendelkeztek kapcsolatokkal, valamint az oktatási intézmények hálójában elfoglalt sajátos pozíciójuknak köszönhetően befolyással bírtak a település vagy

régió más intézményeire is, ellenkező esetben az innováció elakadt, és csak esetlegesen jutott tovább ezektől a csoportosulásoktól más intézményekhez, vagy csoportokhoz.

Ez az eredmény azonban csak részben szolgálhat az elemzés elején feltett hipotézis alátámasztására. Noha beigazolódni látszik, hogy *a gyenge kötésekkel rendelkező, az intézményi hálóba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok jobban segítették az innováció gyors átvételét és továbbadását, ez elsősorban olyan földrajzi és intézményi környezetben érhető tetten, ahol az új módszer addig ismeretlen volt, és tagjai nem alkotnak zárt csoportosulást. Ha az innováció zárt intézményi közösségbe kerül, a háló kevésbé vállalkozó szellemű tagjainak döntéshozatalát leginkább az erős kötések befolyásolják.*

5.3.3. Az erős kötések diffúziós ereje hipotézis

A kötések erősségének vizsgálata már előrevetíti, hogy az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálójában az egyes szereplők hol helyezkednek el, a hálózati intézmények hány másik intézménnyel tartanak fenn közvetlen kapcsolatot, és a közöttük feszülő hálók az erős és sűrű szövésű vagy inkább a laza, gyengébb kötésekre épülnek. A gyenge kötések diffúziós erejének vizsgálata pedig arra mutat rá, hogy a kétfajta kötés mentén eltérő sebességgel és másfajta mintát követve terjed az innováció. Az olyan intézményi közösségekben, amelynek tagjai nem alkotnak zárt csoportosulást, a köztük levő gyenge kapcsolatokon keresztül gyorsan elterjed az innováció, ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a kohézió alkotta klikk jellegű képződmények milyen befolyással bírnak a diffúziós folyamat alakulására, azaz, ha az innováció zárt intézményi közösségbe kerül az erős kötések ereje gyorsítja vagy lassítja az innováció terjedését? Ha el is fogadjuk azt a korábbi megállapítást, hogy egy zárt kapcsolathálón belül az erős kötések segítik leginkább az innováció terjedését, feltételezésem szerint **a nagy sűrűségű, zárt kapcsolati háló tagjai a szűk partneri csatornákon keresztül csak jóval később értesültek az újítás létezéséről, mint gyengén beágyazott társaik.** Ezt a hipotézisemet arra alapozom, hogy a kiterjedt kapcsolati háló jobb információforrást, ezáltal tudáselőnyt biztosít, mint a sűrű és zárt kapcsolati háló, ugyanis az erős kohéziót mutató csoportosulásokon belül a gyakori, emocionális alapú, erős kapcsolatok nagy valószínűséggel ugyanazokat az információkat hordozzák, ami nem vezet új lehetőségekhez, az innováció gyors átvételét segítő új tapasztalatokhoz (Granovetter [1973], Danowski [1986]).

Mindazonáltal ide kívánczik az a megjegyzés, hogy az innováció diffúziójával foglalkozó kutatók között nincs egyetértés a strukturális ismérvek befolyását illetően: egyes elképzelések szerint a sűrű kapcsolati háló meglete előnyt jelenthet az innováció terjedésében (Valente [1995]). Így a háló sűrűsége és az innováció terjedési ideje közti összefüggést némi fenntartással kell fogadni, hiszen, mint láttuk, eltérő hipotézisek fogalmazhatók meg Danowski és Valente elmélete alapján tehát a kettő együttes számbavétele eredményezheti a diffúziós folyamat időbeli alakulásának mintázatát.

Hipotézisem ellenőrzéséhez először is a hálón belül létrejött nagy sűrűségű, egymással erős kapcsolatokat fenntartó intézményi csoportosulások azonosítására volt szükség. Mint korábban láttuk (16. ábra), az intézmények Lépésről lépésre hálójá differenciált hálót takar: létezik egy erős központ, amely sok kapcsolatot alakított ki a körülötte levőkkel, ezeknek a kapcsolatoknak egy része a központi magtól a háló széle felé haladva bezárul, egymással sűrű kapcsolathálót tartva fenn. Ugyanakkor van néhány kisebb, a központtól meglehetősen távol eső intézmény, amelyek potenciális kapcsolataik felhasználásával külön csoportosulást hoztak létre, ezek az intézmények, míg egymással úgyszintén sűrű kapcsolati hálót tartanak fenn, az erős központhoz mindössze egy, a háló szélén elhelyezkedő, intézmény útján kapcsolódnak. Ezen túl van néhány szereplő a hálóban, akik semmilyen formában nem kötődnek a gráf főkomponenséhez: ezek a szereplők úgynevezett izoláltak, akik kevésbé játszanak fontos szerepet a kapcsolatháló megtartásában, és ezáltal az innováció zökkenőmentes terjedésében. A kapcsolathálók sűrűségének vizsgálatakor azonban nem hagyatkozhatunk pusztán az intézmények kapcsolati ábrájára, a meghatározó strukturális jellemezők számszerűsítésére is szükség van (8. táblázat).

8. táblázat. A teljes háló sűrűsége

(Sum =235)

Sűrűségmutatók	Érték
szórás	0,234
a létező kapcsolatok száma	235
a lehetséges kapcsolatok száma	4032
Átlagsűrűség	0,058

Számításaim ugyanakkor cáfolják a vizualizáció alapján tett észrevételeket: a kapott értékek azt mutatják, hogy a háló sűrűsége meglehetősen alacsony ($=0,058$), ez pedig azt jelenti, hogy az összes lehetséges kapcsolatok mintegy 5,8 százaléka realizálódott. Ez egy teljes régiót tekintve nem meglepő eredmény, mindössze azt jelenti, hogy az egyes térségek között ritka az „átjárás”, ezt az egyenlőtlenséget erősíti meg az átlaghoz képest viszonylag magas standard szórás ($=0,234$) is. Ezek az adatok alátámasztják a kapcsolatok erősségének vizsgálatakor tett azon megállapítást, miszerint a lokális, azaz a település határain belüli szoros partnerségi csoportosulásokból nehézkesen jut át az újítás más településekre, mint például Karcag vagy Szolnok esetében. Kérdés, hogy ezek a szereplők valóban nagy sűrűségű hálókat alkotnak-e, vagy a teljes háló alacsony belső sűrűsége jellemzi ezeket a csoportosulásokat is: e kérdés megválaszolásában az egyes intézmények hálójának (ego-háló) sűrűség vizsgálata segíthet.

Az így kapott adattáblából (lásd a mellékletben az 5. sz. táblázatot) az látszik, hogy a legsűrűbb együttműködési hálóval az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálóján belül a 22, 21, 23, 55, 24, 14, 47-es sorszámú intézmények alkotta csoportosulás bír. Hasonlóan tartalmaz partneri és együttműködési viszony alakult ki a 4, 5, 6, 7, 21, 22-es sorszámú szereplők között is. Az első csoportosulás Karcag város oktatási intézményeit (három óvodát és az összes általános iskolát) fogja át. A második, klikkszerű csoportosulásban pedig olyan intézmények foglalnak helyet, amelyek kifejezetten a Lépésről lépésre program fenntartása, terjesztése és népszerűsítése érdekében kerültek kapcsolatba egymással. Ezt a kapcsolattartást a szereplők, Karcag, Szolnok és Besenyszög Lépésről lépésre óvodai intézményei, egy szakmai hálózat kiépítésével (Lépésről lépésre Óvodák Régiós Hálózata) is megerősítették. Az első csoportosulás esetében a kapcsolat alapját a városi szintű HEFOP 2.1.7. „Diszkriminációmentes közoktatásért Karcagon” c. pályázat, és az ezzel együtt járó települési szintű összefogás jelentette, ugyanis a projekt keretében létrejött egy óvoda-iskola munkacsoport, amelynek megalakulása fontos szerepet játszott a Lépésről lépésre program elterjedésében. Egyrészt alkalmat adott egy városi szintű szakmai fórum kialakítására a város óvodái és iskolái között az óvoda-iskola átmenet megkönnyítése érdekében, amely még szorosabbra fűzte az egyes intézmények közötti partneri kapcsolatokat, melynek eredményeként a város további három általános iskoláját is sikerült meggyőzni az új pedagógiai program bevezetésének és alkalmazásának kedvező hatásairól: ez egyben lehetővé tette a Lépésről lépésre óvodai programmal oktatott gyermekek számára lakókörnyezetükhöz közeli intézményben a program iskolai szintű folytatását.

A két csoportosulás sűrűség mutatóit az alábbi táblázatban foglaltam össze (9. táblázat):

9. táblázat. A két legnagyobb sűrűségű csoportosulás ego-hálójának sűrűség mutatói

Sűrűségmutatók	Karcag ⁴⁴	LLORH ⁴⁵
az ego-hálóban szereplő intézmények száma	8	6
az intézmények közti valós kapcsolatok száma	50	29
az intézmények közti lehetséges kapcsolatok száma	56	30
a csoportosulások teljes hálón belül számított sűrűsége	11,9%	10,5%
a csoportosulások ego-hálón belül számított sűrűsége	89,3%	96,7%
A teljes háló sűrűsége	5,8%	

A háló többi részében lényegében nem alakult ki más nagy sűrűségű csoportosulás, inkább csak elszigetelt klikkekről beszélhetünk, mint például az 1, 2, 3-as számú intézmények alkotta komponens, amely a teljes háló sűrűségének majdnem a háromszorosával rendelkezik (12,7%), ugyanakkor méreténél fogva mégsem minősíthető kohézív csoportosulásnak.

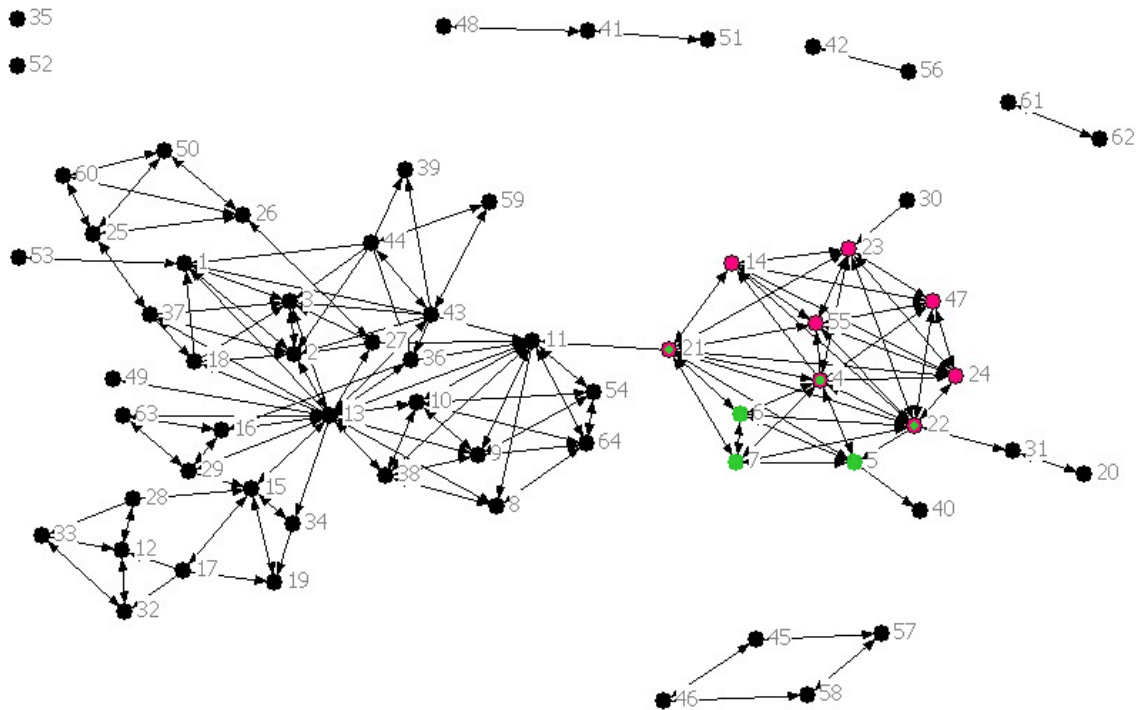
Ennek megfelelően az adott kapcsolatsűrűségi indexek alapján, az intézmények Lépésről lépésre hálóján belül két olyan sűrű csoportosulás különíthető el (18. ábra), amelyben alátámaszthatnánk hipotézisünket.

⁴⁴ A Karcag város „Lépésről lépésre” módszerrel működő oktatási intézményei (Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat, Zöldfa Utcai Óvoda, Kinizsi Úti Óvoda, Kováts Mihály Általános Iskola, Arany János Általános Iskola, Zádor Úti Általános Iskola, Kiskulcsosi Általános Iskola, Györffy István Általános Iskola) alkotta csoportosulás.

⁴⁵ A „Lépésről Lépésre” Óvodák Régiós Hálózat tagintézményei: Tesz-Vesz Óvoda – Szolnok, Gézengúz Óvoda – Szolnok, Besenyszög – Óvoda, Kinizsi Úti Óvoda – Karcag, Zöldfa Utcai Óvoda – Karcag, Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szakszolgálat – Karcag.

18. ábra. Az ego-háló sűrűségi mutatói alapján a háló legnépesebb alcsoportja

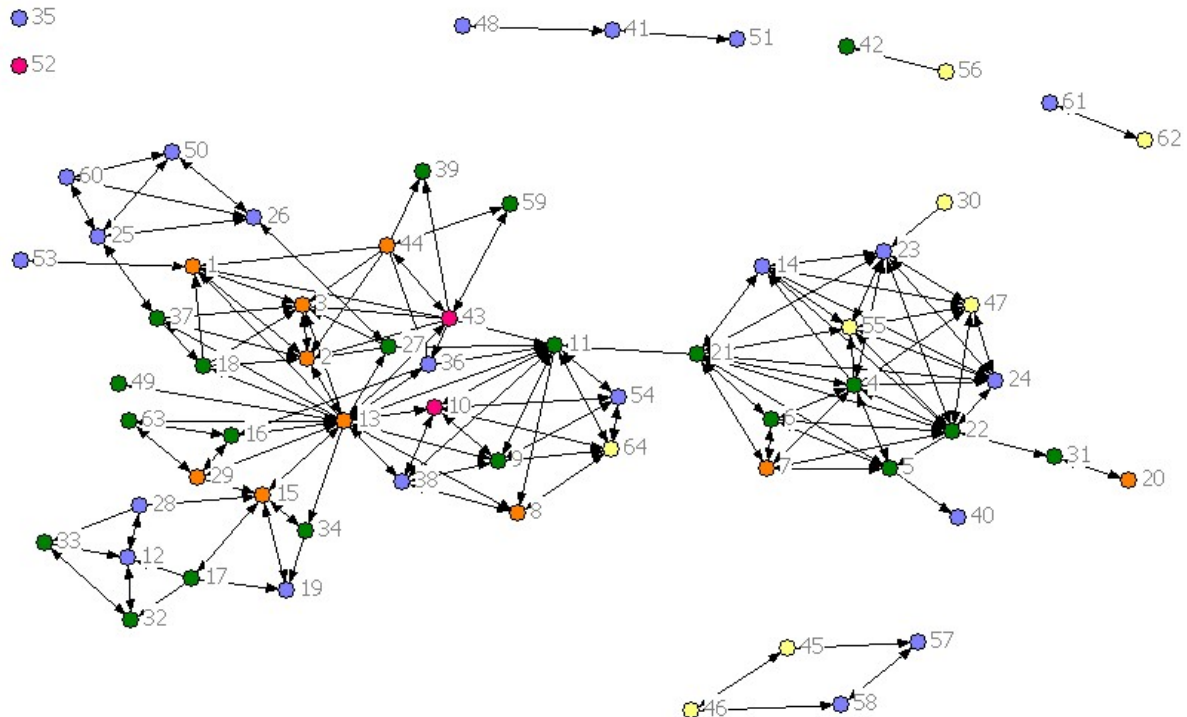
Megjegyzés az ábrához: piros csúcsok jelölik az egyik, zöld csomók a másik csoportosulást



Ha azonban megnézzük, hogy az egyes szereplőket összekötő interakciós hálók miként befolyásolták az innováció terjedési idejét, azt tapasztaljuk, hogy az ego-háló sűrűsége voltaképpen negatív korrelációt mutat az újítás terjedési ütemével. Ez arra utal, hogy azokban a csoportosulásokban, amelyekben sikerült magas kapcsolati sűrűséget kimutatni, a sűrű hálózati hatás nem gyorsította, hanem ellenkező esetben, késleltette a diffúzió sebességét. Még hogyha az egyes intézmények az ismétlődő kötelékeken belül jóval korábban is hallhattak az innovációról, ez nem kedvezett a közösségen belül az információ-áramlásnak és az új módszer elterjedésének. Az adatok tanúsága szerint az első nagyobb sűrűségű tartományban (karcagi intézményi háló) a Lépésről lépésre programot először 1998-ban adoptálták, az utolsó intézmény pedig 2006-ban csatlakozott (lásd 19. ábra). Ez a Lépésről lépésre program magyarországi elterjedésének rövid, mindössze 15 éves diffúziós folyamatában lassú terjedési ütemnek számít. A második tartományban (LLORH) valamivel nagyobb terjedési sebesség figyelhető meg – ezen a hálón belül a diffúziós folyamat 1997-ben kezdődött és 2000-re ért véget –, ugyanakkor ez az adat nem magyarázza szignifikáns mértékben a terjedés sebességét.

19. ábra. Az innováció terjedésének ideje a kapcsolati sűrűség függvényében

Megjegyzés az ábrához: a csúcsok színe az adoptáció idejét jelöli, a következőképpen: piros – innovátorok (1994-ben csatlakozók), narancs – korai elfogadók (1995-1997 között csatlakozók), zöld – korai többség (1998-2000 között csatlakozók), kék – kései többség (2001-2005 között csatlakozók), sárga – lemaradók (2006-2007 között csatlakozók)



Ahogy azt az ábra is jól mutatja, a meglévő régi kapcsolatok csak a diffúziós folyamat korai szakaszában gyorsították az új módszer közösségen belüli terjedésének sebességét, ott, ahol az innováció kezdeti fázisában nem sikerült a szoros partneri kör minden egyes tagjával elfogadtatni az újítást, később ez csak valamilyen külső tényező, motivációs inger hatására alakulhatott ki (például Karcag esetében egy városi pályázat váltotta ki ezt az ösztönző hatást).

Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a laza kapcsolati háló jóval több információs, ezáltal innovációs előnyhöz juttatta az intézményeket, mint a sűrű kooperáción alapuló zárt kapcsolati rendszer. Ha azonban tovább vizsgálódunk, és a lazább szálon futó csoportosulások sűrűségét is szemügyre vesszük (és mindezt az idő függvényében tesszük), az így kapott sűrűségi indexek és a diffúziós folyamatok sebessége alapján megállapítható,

hogy az innováció felgyorsításában nem is annyira a laza szövésű, heterogén csoportosulások, mint inkább az összekötő pozíciók játszottak nagy szerepet. Míg az esetek többségében az volt tapasztalható, hogy a kevésbé sűrű hálóknak is csak kis hatása van a diffúzió sebességére, addig a hídszerep azáltal, hogy összeköttetést és új információk hozzáférést biztosított a szűk partneri körök alkotta csoportosulások között, ugrásszerű gyorsulást eredményezett a Lépésről lépésre program terjedésében.

A fentiek értelmében, minekután beigazolódni látszik második hipotézisem, mely szerint *a szereplők elsődleges kapcsolatainak alkotta viszonylag nagy sűrűségű kapcsolatháló nincs hatással a diffúzió sebességére*, kijelenthetjük, hogy Valente (1995) hálózati sűrűségmodellje kevésbé alkalmas a Lépésről lépésre program terjedési ütemének magyarázatára az észak-alföldi régióban. Danowski (1986) elméleti modellje már egy jobb közelítést adja a folyamat alakulásának, azonban egy harmadik elmélettel írható le leginkább, amelynek értelmében *a hálózati struktúra rései közötti összekötő, áthidaló szerepkör biztosítja legfőképpen az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert.* Ez a megállapítás azonban csak akkor bír elfogadható magyarázó erővel, ha az említett változók között valamilyen okozati összefüggés mutatható ki. Általánosságban olyasmit állíthatunk, hogy *az ego-háló sűrűsége nem mutat összefüggést a korai vagy kései adoptálók egyik vagy másik körével sem.*

5.3.4. Diffúziós burok hipotézis

A kapcsolatok erőssége és az egyes intézmények hálójának (ego-háló) sűrűségvizsgálata alapján elmondható, hogy az intézmények együttműködési hálóján belül elkülönül néhány nagy sűrűségű, zárt csoportosulás, ezek esetében elmondható, hogy ha bekerül az innováció a személyes referenciákon keresztül, előbb-utóbb a háló minden egyes tagjához eljut. Az ilyen csoportosulások között azonban jellemzően alacsony az „átjárás”, a lokális, vagyis a település határain belül létrejött szoros partnerségi csoportosulásokból csak nehezen jut át az újítás más településekre. Ezzel egyidejűleg néhány lazább szálon futó csoportosulás is megfigyelhető a hálón belül, jóllehet ezek a kapcsolatok sem eredményeztek ugrásszerű gyorsulást a Lépésről lépésre program terjedésében. Kérdés, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül mely strukturális ismérvek biztosítják az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert.

Egy kapcsolathálón belül nemcsak a partnereket összefűző kötések átlagos erőssége, sűrűsége alapján alakulhatnak ki csoportosulások, hanem strukturális helyzetük és hasonlóságaik alapján is alkothatnak csoportokat, amelyek szerkezete, diverzifikáltsága ugyanúgy behatárolja az információs és az ezzel járó felhasználási előnyöket (Burt [1992]), ahogy az innováció széleskörű elterjedését. Az egymáshoz hasonló kapcsolatokkal rendelkező, strukturálisan ekvivalens szereplők halmaza egyrészt a nagy sűrűségű és jellemzően hasonló strukturális pozíciójú tagokból állók csoportját, másrészt pedig a gyengébb kohéziójú, főleg egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező szereplők csoportját juttatja kifejezésre. További kérdésként merül fel, hogy melyik csoportosulás, és ezeken belül mely kapcsolatok, pozíciók segítik jobban az innováció terjedését, a nagy ego-háló, vagy kis ego-háló sűrűségű szereplők lesznek a fontosabb diffúzióközvetítők.

A kohéziós elvnek megfelelően a strukturális ekvivalencia elve is hasonlóképpen alakítja a diffúziós folyamatot: ha egy hálón belül a szereplők ugyanolyan kapcsolatokkal rendelkeznek, vagy ugyanazon kötések bizonyos arányával, ezek a struktúrák nagy valószínűséggel ugyanazokat az információkat hordozzák, és ezért nem vezetnek el új lehetőségekhez sem (Burt [1992]). Így feltételezhetően **az innováció a kisebb hálózati sűrűségű, eltérő strukturális helyzetű szereplők alkotta csoportosulásokon belül gyorsabban terjed, mint a nagy hálózati sűrűségű, egymással hasonló strukturális helyzetű szereplők zárt közösségén belül. Ebben a felfogásban a kevésbé sűrű, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező töréspontok lesznek a legfontosabb diffúzióközvetítők, akik biztosítják az egyes csoportosulások közötti átjárhatóságot.** Burt [1999] alapján ezek a szereplők a véleménybrókerek (opinion broker) pozícióját töltik be, értelmezésében a véleménybrókerek sajátossága, hogy aktívak saját csoportjukban (azaz a csoport többi tagjához hasonlóak), de erős kapcsolataik vannak más csoportokkal is. A csoportok közötti befolyásuknak köszönhetően ők az igazi innovációközvetítők, akik pozíciójukból fakadóan biztosítják a csoportok közötti gyors információáramlást, illetve elérést a „mögöttük” elhelyezkedő egyének (intézmények) csoportjához.

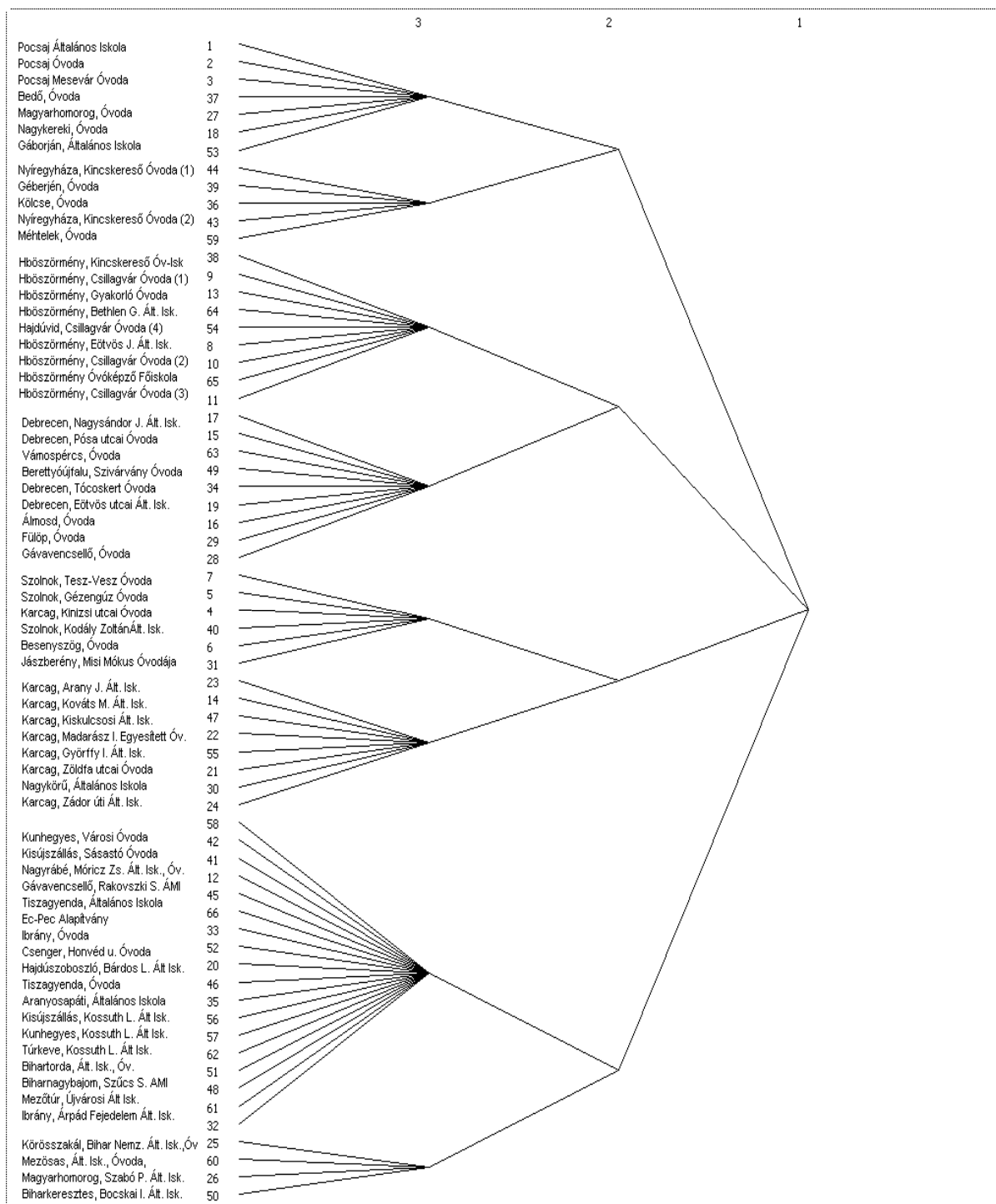
A fenti oksági összefüggések magyarázatához, és annak eldöntéséhez, hogy az intézmények Lépésről lépésre kapcsolathálóján belül valóban a véleménybrókerek a legfontosabb innovációközvetítők, Burt [1992] innováció diffúziós elméletével⁴⁶ juthatunk

⁴⁶ A strukturális ekvivalencia, strukturális lyukakon alapuló társadalmi tőke elméletéből indul ki, és a diffúzióelméleteket ötvözi a kapcsolati tőke elméletekkel: Burt, Ronald S. (1999): *The Social Capital of Opinion Leaders*

közelebb, amely arra világít rá, hogy az intézmények hálóján belül pozicionális értelemben véve melyek az azonos helyzetű szereplők, illetőleg a strukturális hasonlóságok alapján különböző pozíciókhoz rendeződő aktorok hogyan befolyásolják a diffúziós folyamat alakulását.

Az elemzés első lépéseként valamilyen alkalmas módszert kerestem a közel azonos kapcsolati helyzetben levő szereplők azonosítására, így akadtam rá a UCINET programcsomag kelléktárában a strukturális ekvivalencia elvén működő CONCOR eljárásra, amelynek a kapcsolatháló mintáit felismerő algoritmusával azonosítani tudtam azokat az intézményeket, amelyek az erőforrások és korlátok tekintetében hasonlóságot mutatnak. E módszer lényege, hogy a beérkező és a kifelé irányuló kötések mértékét méri, és ez alapján keres hasonló pontokat: a kötések mérésére, úgymint a szereplők közötti ekvivalencia lehetséges mértékének megállapítása, a CONCOR eljárás a korreláción alapuló számítást ajánlja, amely iterációval számítja a paramétereket, amíg az optimális megoldást el nem éri. Ez annyit jelent, hogy a hálóban található minden egyes szereplő pár (sorok és oszlopok) között korrelációt számít, melynek értékét egy korrelációs mátrixba rendezi, majd újra korrelációt számol a sorok (vagy oszlopok) között, kiszámítva a korreláció korrelációit. Ezt az eljárást addig ismétli, amíg a sokadik korrelációs mátrix néhány almátrixra redukálódik, amelynek értékei 1-et, vagy -1-et vesznek fel (Futó-Fleischer [2003], Letenyei [2006], Kürtösi [2006]). Az így kapott mátrixokat egy-egy blokknak tekinthetjük, amely a hasonlóság és közelség elve alapján rendez csoportba a szereplőket, a cél az, hogy az egymáshoz közel levő szereplők egy csoportba kerüljenek, míg a távolabbiak egy másikba. Azt, hogy hány blokkot szeretnénk eredményként kapni, előre kell meghatároznunk. Vizsgálódásom során először az intézmények kétszeres bontását végeztem el, amely négy blokkba rendezte az egymáshoz hasonló strukturális helyzetű szereplőket. Az így kapott blokkok azonban nem követték elég jól a háló strukturáját, ezért ahhoz, hogy egy finomabb csoportosítást kapjak ezeket további két részre bontottam. Az intézmények csoportosításában a háromszori újrabontást, azaz nyolc kijelentésblokk képzését tartottam optimálisnak (20. ábra).

20. ábra. Klaszter partíciós diagram: a nyolc blokk elemei három bontás után

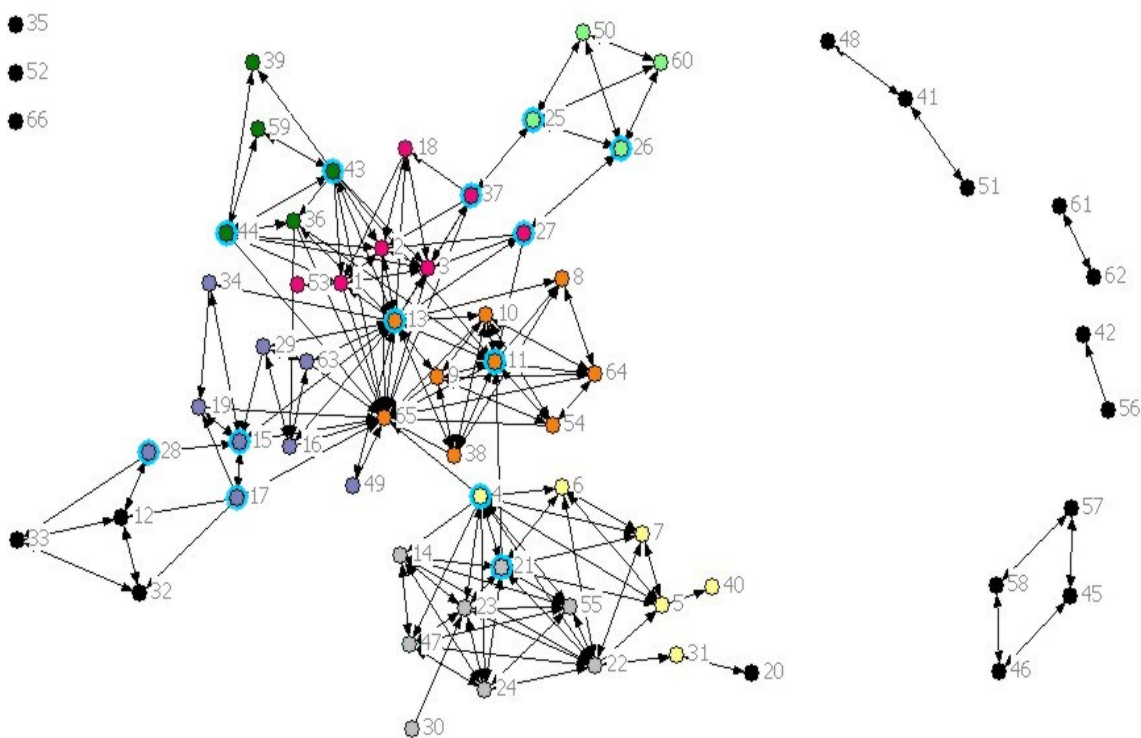


Amikor a strukturális hasonlóságok keresésébe fogtam, a vizsgálat céljainak megfelelően négy dimenzió mentén próbáltam az egyes blokkokat beazonosítani, megkülönböztetve azokat a pozíciókat, amelyeknek alacsony vagy magas a sűrűsége,

fogadnak vagy nem fogadnak kötések, ahol a tagok kötéseinek több mint a fele kifelé illetve befelé irányul, illetve azokat a pozíciókat, amelyek valamilyen kötődést mutatnak az innovátor intézménnyel. Eddigi vizsgálódásaim során figyelmen kívül hagytam az innovátorintézményhez fűződő kötődéseket, a pozíció analízis szempontjából nézve azonban jó okunk van azt feltételezni, hogy azok az intézmények, amelyek jelenleg is kapcsolatban állnak az innovátorokkal, az együttműködések kapcsolathálóján belül eltérő pozíciót töltenek be. Az adatok értelmezésében a 21. ábra gráfja is segített, amely a csomópontok kapcsolatait, valamint a hídszerepben levő csúcsokat mutatja mindegyik csoportosulás esetén. A különböző színekkel elkülönített csomópontok a blokkok tagjainak közvetlen kötődéseit tárja elénk, piros körök jelölik azokat a hídszerepben levő intézményeket, amelyek a háló kettő vagy több alcsoportja között teremtenek kapcsolatot.

21. ábra. Együttműködési blokkok és áthidaló pontok az intézmények kapcsolathálóján belül

Megjegyzés az ábrához: a csúcsok színe a csoporttagságot, a kék körök a hídfőket jelölik



Az eljárás során létrejött csoportok közül az első (B1) olyan intézményeket tömörít, amelyek többnyire befelé irányuló kapcsolatokkal rendelkeznek. Ezeknek a kötéseknek a nagy része egy három intézményből álló központi mag körül koncentrálódik, fogadott

kapcsolataik aránya növeli az adott intézmények csoportosulásban betöltött pozícióját, magasabb státuszt biztosítva számukra. Tulajdonképpen egy település három oktatási intézményéről van szó – Pocsaj két óvodai és általános iskolai intézmény-egységéről (1, 2, 3-as számmal jelölt) –, amely elsőként vezette be a Lépésről lépésre módszert, és vált a program modellintézményévé, biztosítva a hospitálás és a módszer kipróbálásának lehetőségét az érdeklődő pedagógusok számára. Ugyanakkor a B1 blokk nem csak ezt az egyetlen endogám csoportosulást képviseli, hanem vannak olyan, a csoport határait áthidaló pontok, amelyek más blokkokhoz is kapcsolódnak (27, 37 számú aktorok), ezáltal lazítva a strukturális ekvivalencia szigorú szabályán. A két elkülönülő alcsoport leginkább a földrajzi közelség, valamint a magas presztízsű pocsaji intézmény a környék intézményei számára biztosított hospitációs, és szakmai támogatói lehetőségek révén mutat szektorális hasonlóságot.

A B2 csoportosulás létrejöttének hátterében ugyanaz a motivációs tényező áll: a tudásátadás a térség innovációra nyitott intézményei, pedagógusai számára. A tagok kötései ebben a blokkban inkább kifelé mutatnak, ami a befolyásolás, a másokra való hatás erősségét jelzi. Ha megnézzük, hogy melyik intézmény birtokolja a kifelé irányuló kötések legnagyobb hányadát, világosan látható a nyíregyházi Kincskereső Óvoda két tagóvodájának (43, 44) rendkívüli dominanciája. Ez a befolyásolás két dologban nyilvánul meg: egyrészt abban, hogy az intézmény korai adoptálóként rendkívül hiteles a program alkalmazásában, lévén 1994-1995-ös tanévtől végzi munkáját a Lépésről lépésre program szerint. A következetesen végrehajtott program és a lelkiismeretes nevelői munkamodell értékűvé tette az intézmény működését, és az ott folyó pedagógiai munkát más intézmények számára is. Másrészt pedig élt is ezzel a „hatalmával” az intézmény, a térség több óvodájának nyújtott szakmai segítséget, támogatást a program bevezetéséhez, aktívan alakítva a térség pedagógiai életét. A kvalitatív kutatás adatai csak megerősítik a nyíregyházi óvodai intézmény abszolút dominanciáját a régió észak-keleti térségben.

A harmadik csoportosuláshoz (B3) tartozó intézmények közös jellemzője, hogy mindannyian a minta legcentrálisabb helyzetben levő szereplőjéhez, az innovátor Hajdúböszörményi Óvóképző Főiskolához kapcsolódnak. Mivel kötődéseik nem nyúlnak túl a város határán, ezek az intézmények, az azonos intézményi körbe való tartozás velejárójaként, egymással is sűrű összefonódást mutatnak. Ebben a maximálisan homogén mintában azonban két olyan intézményt is találunk, amelyek nemcsak egymás, hanem a

külső együttműködési kapcsolatok iránt is nyitottak. A Hajdúböszörményi Főiskola Gyakorló Óvodája (13), amely a kifelé irányuló kapcsolatok legnagyobb számával rendelkezik, több al csoportot is összekapcsol, szakmai támogatások diádjait és triádjait hozva létre. A csoportosulás másik híd-szerepben levő intézménye, Hajdúböszörmény legnagyobb óvodai egysége, annak is Kálvineum utcai tagintézménye (11), noha átjárószerepet tölt be több al csoport között is, összekötő pozíciója a központ és a periféria, azaz a régió két különálló területi-közigazgatási egysége (Hajdú-Bihar és Jász-Nagykun-Szolnok megyék) között bír a legnagyobb jelentőséggel. Az al csoport „sztár”-pozícióban lévő alakja, az Óvóképző Főiskola, kiterjedt intézményi hálójával és sajátos pozíciójával, nemcsak a blokk tagjaival tart fenn szoros kapcsolatot, hanem a minta különböző egységei között is, információt továbbítva a tagok számára. A mintán belül a főiskola rendelkezik a legtöbb kapcsolattal, és mivel a forrás elterjesztésében is főszerepet játszott, így joggal sorolható a burti tipológia szerint a véleménybrókerek csoportjába⁴⁷.

Miközben az előző csoportosulás (B3) szoros területi koncentrációval jár együtt, addig a negyedik (B4) blokk széles területi szóródást mutat. Tagjainak nagyrészt a debreceni Pósa utcai Óvoda révén van közös kapcsolata. Tőlük némileg elkülönülnek Vámospercs, Berettyóújfalu és Álmosd óvodái, amelyek a fülöpi óvodával mutatnak szoros kötődést. A strukturális ismérvek alapján ez a csoportosulás mutatja a legkisebb sűrűséget: a tagok egymás közötti kapcsolatai meglehetősen szórványosak, kapcsolataikban inkább a csoportosuláson kívülre orientáltak. Ez a kifelé való nyitottság főként a háló legcentrálisabb helyzetben levő intézményeivel (13, 65) való laza kapcsolatokban nyilvánul meg. Ugyanakkor a magas kifok érték, és a fogadott kötések alacsony száma egyfajta alárendelt szerepet is jelent, ez pedig arra utal, hogy az innovátorintézményekkel való kapcsolattartás önérdékű stratégiai manipuláció része, azaz nem kizárólagosan a szakmai együttműködés, hanem leginkább a lokális hasznosság növelése, a helyi, intézményi szintű sikeres felzárkóztatás elősegítése, és ennek eszközeül szolgáló innováció átvétele érdekében jött létre. Az így feltáruló blokk a Burt (1976) által emlegetett „talpnyalók” (hízalgók)

⁴⁷A blokkelemzés értelmezésére Ronald S. Burt (1976) a pozíciók kapcsolat központú definícióját javasolja. Ez a fajta megközelítés az egyéneknél használ jelzőket, mint például az izolált, fogadó, küldő stb. alkalmazza a pozíciókra is. Burt ezen a logikán alapuló tipológiája a következő: megkülönbözteti azokat a pozíciókat, amelyek fogadnak, illetve amelyek nem fogadnak kötések, valamint azokat a pozíciókat, ahol a tagok kötéseinek több mint a fele kifelé illetve befelé irányul. Ez a kétfajta felosztás négy pozíciót eredményez: izoláltaknak nevezi azt a csoportosulást, akiknek inkább befelé vannak kötései, de ugyanakkor a fogadott kötések száma is alacsony, talpnyalóknak nevezi azon egyének csoportját, akiknek inkább kifelé vannak kötései, de hasonlóképpen kevés kötéset fogadnak. A sok kötéssel rendelkezők csoportján belül azokat, akik a befelé irányuló kötések többségével rendelkeznek, eliteknek vagy kiválasztottaknak nevezi, akik pedig több kifelé irányuló kötéssel bírnak, azok az úgynevezett véleménybrókerek. (Forrás: Kürtösi, 2006).

csoportjával mutat leginkább strukturális hasonlóságot. Meghatározó szereplője a 15-ös csomópont, amely a csoportosuláson belül egyfajta hídszerepet tölt be, vagyis mind az információfogadó, mind az információtovábbító szerepe jelentős. Ugyanez jellemző a 28 és 17-es számmal jelölt intézményekre is, azzal az eltéréssel, hogy ezek a szereplők nem a csoportosuláson belül, hanem két egység között töltenek be híd funkciót.

Az ötödik alcsoport (B5) esetében a kapcsolattartás exkluzív szövetség formájában jut érvényre, a Karcag és környéke Lépésről lépésre program szerint működő óvodáit integráló szakmai hálózatot (Lépésről lépésre Óvodák Régiós Hálózata) ölelve fel. A hálózat egészét illetően azonban hiányos adathalmazról beszélhetünk, hiszen a háló két bázisintézménye (Zöldfa utcai Óvoda, Madarász Imre Egyesített Óvoda) szerkezeti sajátosságaiknál fogva másik csoportosulás tagjaként szerepel a mintában. Strukturális hasonlóságokat keresve, arra jutottam, hogy a blokk valamennyi intézménye közvetlenül kötődik a blokk többi intézményéhez, így az intézmények többségére több kölcsönös kapcsolat is jut. Kötődéseik csak egy esetben nyúlik túl a csoportosuláson: a hídszerepet betöltő karcagi Kinizsi utcai óvoda (4) a minta két másik egységében is rendelkezik kapcsolatokkal.

A hatodik blokk (B6) mutatja a legnagyobb sűrűséget és egyben a legnagyobb komplexitást is: ebben a maximálisan endogám mintában nincs két olyan intézmény, amelynek valamely, a csoportosuláson kívüli harmadik intézményen keresztüli kapcsolata lenne. A nagyfokú belső zártság bizonyítéka az is, hogy ez a stratégiaileg kiegyensúlyozott klikkcsoporthoz nemcsak a legerősebb reciprocitást mutatja, hanem terület szerinti koncentrációja is, a B3-as blokkhoz hasonlóan, nagyon magas. Míg Hajdúböszörmény oktatási intézményeit (B3) az Óvóképző Főiskola szakmai tekintélye és befolyása fűzi össze, a B6-os blokk intézményei egy városi fejlesztési projekt révén kapcsolódtak össze. Ezzel magyarázható, hogy összetétele a többi csoportosulástól eltérően jóval nagyobb egységességet mutat: a blokk tagjai között ott találjuk Karcag mind az öt általános iskolai intézményét, ezen kívül három óvodai intézményt, valamint a város pedagógiai szakszolgáltató intézményét is. A csoportosuláson belül egyetlen olyan intézmény található, a karcagi Zöldfa Utcai Óvoda (21), amely megyén kívüli szakmai együttműködési kapcsolatok kiépítésében is érdekelt. Ez az egyetlen áthidaló pont a Lépésről lépésre program két stratégiai fontosságú egységét kapcsolja össze, a program észak-keleti régiós központját a Jász-Nagykun-Szolnok megyei Lépésről lépésre óvodai hálózattal.

Míg a B6-os csoportosulás maximális endogámiával működik, a B7-es blokk maximálisan exogám: a blokk intézményei között csak elszórta található együttműködési kapcsolatok, ráadásul a többi blokk tagjaihoz is csupán egy-egy szórványos szálon kötődik néhány intézmény. Feltehetően kapcsolati rendszerük ennél jóval kiterjedtebb, de mivel kapcsolataik nem a Lépésről lépésre intézményei közül kerülnek ki, azért az elemzés alapján perifériális helyzetűeknek tekinthetők. Egymáshoz is csak akkor kapcsolódnak, ha szomszédos települések intézményei (48, 41, 51), vagy ha ugyanannak a kistérségi társulásnak a tagjai (62, 62), vagy történetesen egy intézmény egységnek a tagintézményei (45, 46). Ez a csoportosulás valójában annyiban létezik, amennyiben tagjai a háló legperifériálisabb szereplőinek minősülnek. Az áthidaló pontok közül egy, a gávavencsellői Rakovszki Sámuel Általános és Művészeti Iskola (12), található ebben a blokkban, amely ugyanakkor jelentős részt vállal Debrecen és Ibrány – Nagyhalászi kistérségek oktatási intézményei közötti együttműködés erősítésében, egyben potenciálisan javítva Debrecen regionális központi szerepét.

A B8, a legegyszerűbb csoportosulás, négy erősen összetartó, egymással kölcsönös kapcsolatokat fenntartó intézményből áll. Egymáson kívül csak két másik intézménnyel tartanak fenn kapcsolatot, sűrűségük meglehetősen alacsony ($=0,055$). Ettől eltekintve e kis létszámú alcsoport erős szektorális koncentrációt mutat, ugyanazon kistérségi társulás négy általános iskolai intézményét fogva át.

A fenti elemzés után valószínűnek tűnik a következtetés, hogy a különböző együttműködési blokkok különféleképpen befolyásolták az innováció terjedésének idejét és térbeli alakulását. Hogy a következtetés ne csak valószínű, hanem meggyőző is legyen, a blokkról blokkra haladó rendszeres áttekintést egy olyan elemzéssel egészítem ki, amely az idődimenziót is bevonja a vizsgálatba, és lehetőséget nyújt arra, hogy az adoptáció idejének függvényében adjon számot az összes esetről és változóról.

A vizsgálódáshoz egy olyan mátrixot állítottam össze, amely a nyolc csoportosulás által követett innováció átvételi mintákat írja le a strukturális viszonyokban megfigyelhető redundancia és az idő függvényében, a mátrix sorai egy-egy blokkcsoportnak felelnek meg. Az oszlopok pedig azon mutatóknak, amelyek az innovációátvétel irányát és idejét befolyásolják: 1. a blokkcsoport tagjait összefűző kapcsolatok hasonlóságának mértéke, 2. a blokkcsoportok belső kohéziójának foka, 3. a blokkcsoporton belül a hídszerepben levő aktorok száma, 4. a blokkcsoporton belül az innováció átvételének ideje. Ezeket a

mutatókat több változóból képeztem, melyek listáját és a számszerűsítésükhöz használt indikátorokat az alábbi táblázatban foglalom össze (10. táblázat).

10. táblázat. Az innováció időbeli és térbeli elfogadottságát befolyásoló strukturális indikátorok összetétele

A blokkcsoport tagjait összefűző kapcsolatok ekvivalenciájának mértéke	
használt változók	mérőszám
1. a blokkcsoporton belülré mutató kapcsolatok száma	<i>a befok értéke</i>
2. a blokkcsoporton kívülre mutató kapcsolatok száma	<i>a kifok értéke</i>
3. a blokkcsoporton belül a fogadott kötések száma	<i>a befok értéke</i>
A blokkcsoportok belső kohéziójának foka	
használt változók	mérőszám
1. a blokkcsoporton belüli kapcsolatok sűrűsége	<i>a közvetlen kapcsolatok sűrűsége</i>
2. a blokkcsoporton kívülre mutató kapcsolatok száma	<i>a kifok értéke</i>
A blokkcsoporton belül a hídszerepben levő aktorok száma	
használt változók	mérőszám
1. a blokkcsoport tagjait összekötő belső áthidaló pontok száma	<i>a belső áthidaló pontok száma</i>
2. két vagy több blokkcsoport tagjait összekötő külső áthidaló pontok száma	<i>a külső áthidaló pontok száma</i>

Forrás: Stark, D. – Kemény, Sz. – Breiger, R.L. (2000: 438) alapján saját szerkesztés és kidolgozás.

Az ekvivalenciaváltozó a megadott mérőszámok alapján a csoportosulások ekvivalenciaskálán való elhelyezkedését méri, ahol a skála egyik végpontja a tökéletes strukturális ekvivalenciát, a másik végpont pedig a gyenge ekvivalenciát mutatja, a változó értéke az erős ekvivalenciával rendelkező kapcsolatok esetén a legmagasabb. A

kohézióváltozó a csoportosulások sűrűségátlagának és a küldött jelölések számának lineáris kombinációja, lehetséges értékei az 1 és 4 közötti tartományban vannak, ahol az 1-es a legerősebb, 4-es pedig a leggyengébb csoportkohéziószámát, azaz 1-es jelöli azokat a csoportokat, amelynek tagjai erős, nagy sűrűségű és kölcsönös kapcsolatokkal rendelkeznek, 4-es pedig az alacsony sűrűségű, lazább kapcsolatokkal rendelkező tagok csoportját. A harmadik változó a csoportosulás belső/külső irányultságának az eddigiektől analitikusan eltérő oldalát írja le. Míg az előző kettő a küldött és fogadott kötések számát, illetve a kapcsolatok sűrűségét mérte a blokkcsoport tagjai között, ez a változó a blokkcsoportokon belülről, illetve kívülről irányuló áthidaló pontok számát méri. Minél több hídszerű csomópont található a csoportosulásban, annál magasabb a változó értéke. A negyedik, nem strukturális változó az innovációátvitel időpontját veszi alapul. Ebben az esetben a változó különböző értékei egyszerűen azt fejezik ki, hogy az egyes csoportosulásokon belül az intézmények milyen időintervallumon belül tértek át az új módszer alkalmazására, ahol az évente egy csatlakozó intézmény jelenti a referenciakategóriát. Az ehhez viszonyított érték a változó lehetséges értékeinek arányát, vagyis az egy év alatt csatlakozó intézmények referencia indikátorhoz viszonyított szóródását mutatja meg. A változó értéke akkor magas, ha a csoportosulásban az innováció terjedési sebessége eléri a célértéket (évente egy csatlakozó intézmény), minél kisebb ez az arány, annál kisebb diffúziósebességre képes. Részemről az időváltozót tekintem eredményváltozónak, az előző hármat pedig magyarázó változónak. A következőkben pedig azt vizsgáltam meg, hogy az említett adatredukciós módszerek segítségével kapott származtatott magyarázó változók milyen hatást gyakorolnak az eredményváltozóra, vagyis miként befolyásolják az innováció terjedési sebességét.

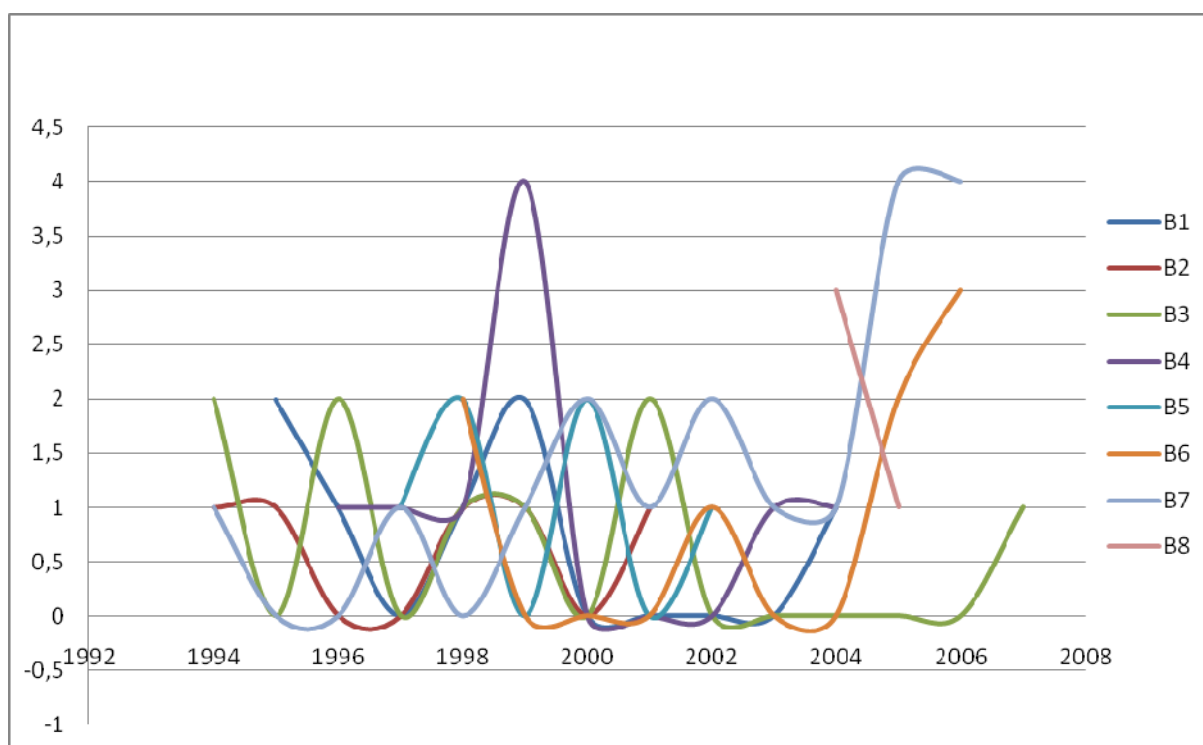
Az adatok megfelelő kiértékelése után végeredményként a sűrített változók alapján származtatott négy magyarázó változó mentén négy különböző értéket kaptam minden csoportosulásra. Ez a négy érték olyan, egymástól statisztikailag független tulajdonság együttesnek tekinthető, amelyek körül a tapasztalati eredmények szóródnak, és amelyek együttesen az innováció terjedésének eltérő mintázatát magyarázzák; az eredményeket a 11. táblázat összegzi.

11. táblázat. A strukturális ekvivalencia megközelítésmódra épülő adatredukciós elemzés eredmény táblája

	Blokksoportok							
	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8
ekvivalencia	2	1	5	4	3	6	7	8
kohézió	2	2	2	3	2	1	4	3
áthidaló pontok	2	2	2	3	1	1	0	2
idő*	70,0	62,5	64,3	100,0	83,3	88,8	-	200,0

* százalék

22. ábra. A terjedés ideje az egyes blokkokon belül



Az összesítés során jól látható, hogy az innovációátvétel a nagyjából egyedi kapcsolati struktúrával, és viszonylag kis sűrűségű kapcsolathálóval (B4) rendelkező intézmények alkotta blokkban éri el a legnagyobb sebességet. A csoportosuláson belül az innováció terjedését hídszereplők is segítik, jóllehet, ezekhez a közvetítőkhöz nem

rendelhető a véleménybrókerek kiemelt pozíciója, mivel a kifelé irányuló kapcsolatok kevésbé jellemzők rájuk. Továbbá az is megállapítható, hogy a sűrű, lokális kapcsolatokkal rendelkező szereplők alcsoportján belül, függetlenül attól, hogy a kapcsolatok jellemzően nagyobb vagy csak csekély strukturális hasonlóságot mutatnak (B6, B5), a diffúzió sebessége ugyancsak jelentősnek mondható. Itt azonban mindkét csoportosulás esetében megfigyelhető a brókerszereplők jelenléte, akik hídpozíciójuknál fogva összeköttetést képeznek a háló több lokális alcsoportja (blokkjai) között is. A további vizsgálódásokból az is kiderül, hogy függetlenül a kohéziós mutatóktól az ekvivalencia nélküli kapcsolatháló (B2) ugyanúgy az innováció átvétel gátjának tekinthető, mint az erős ekvivalenciát mutató szereplők alkotta csoportosulás (B7). Noha a legátlagosabb kapcsolatokkal bíró szereplők alkotta csoportosulás (B8) mutatja a legnagyobb diffúziósebességet, miután csak egy szűk partneri körön belül segítette az innováció terjedését, ez az adat a fentiekhez képest lényegesen alacsonyabb mértékben magyarázza a diffúzió sebességét.

Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az innovációátvétel akkor a legsikeresebb, ha lazább kapcsolatokkal és gyenge ekvivalenciával rendelkező intézmények szerepelnek a kapcsolathálóban. Azonban, mivel tapasztalhatóan a nagy sűrűségű és eltérő strukturális helyzetű kapcsolatokkal bíró intézményeket tömörítő csoportosulásokon belül is nagy sebességgel haladt előre az innovációátvétel, azt mondhatjuk, hogy *mind az erős, mind a gyenge kohéziót mutató, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező intézmények kapcsolathálója képes pozitívan befolyásolni a diffúzió sebességét*. Ez az eredmény némileg ellentmond annak a korábbi megállapításnak, mely szerint a sűrű kooperáción alapuló zárt kapcsolati rendszer késlelteti az innováció elterjedését. A kapott eredmények ugyanis azt mutatják, hogy noha az észak-alföldi régióban Debrecen és a térségbeli oktatási intézmények alkotta hálózati csoportnak (B4) volt a legnagyobb szerepe a Lépésről lépésre program regionális elterjedésében, a hálón belül legerősebb sűrűségű szalon futó csoportosulás, a Karcag város oktatási intézményei alkotta blokk, ugyanolyan jelentőséggel bírt az innováció elterjedésében. Míg az egyik esetben a blokk strukturális és területi diverzifikáltsága, tagjainak eltérő pozíciója, a szereplők laza kapcsolódása egyértelmű tudáselőnyt jelentett, amely az elérhető és kiaknázható lehetőségeken, információtöbbleten keresztül az innováció gyors átvételéhez vezetett, addig az erős kohéziót mutató struktúra sűrű szövésű kapcsolati hálójával úgyszintén jelentős diffúziós előnyt biztosított a potenciális alkalmazók számára, hiszen az ilyen típusú hálóban a csoporton belüli gyakori interakció (kommunikáció) gyorsíthatja az információáramlást.

Továbbá, az is megfigyelhető, hogy mindkét csoportosulásban belül meghatározó szerepet játszanak a közvetítők, noha az egyes csoportosulásokon belül eltérő közvetítő funkciót teljesítenek. A kis sűrűségű, jellemzően egyedi kapcsolatok alkotta (B4) csoportosulás hídszerepben lévő tagjai kétszeres közvetítő funkciót töltenek be. A debreceni Nagysándor József Általános Iskola (17), illetve a gávavencsellői óvoda (28) leginkább a regionális kapcsolatok és együttműködések kiépítésében érdekelt, a debreceni Pósa Utcai Óvoda (15) elsősorban a településen belül fejt ki fontos szakmai támogató tevékenységet. A regionális hídszerepet betöltő intézmények azáltal, hogy három csoportosulást kapcsolnak össze, mintegy áthidalva a strukturális lyukakat, több csoport véleményét is ismerik, így lehetőségük volt arra, hogy az innovációt már alkalmazók személyes tapasztalatai alapján alakítsák ki az innovációval kapcsolatos attitűdjeiket, és hozzák meg döntéseiket. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy ezekre a szereplőkre a hálón belül csak minimális jelölés érkezett (fogadott kötések száma 1), kötések inkább kívülről mutatnak, ez pedig azt jelenti, hogy tőlük csak kevesen kérnek tanácsot, és többnyire ők azok, akik tanácsért/információért másokhoz fordulnak. Ha a hídpozícióba került szereplők jellemzésekor a burti tipológiát vesszük alapul, akkor e tulajdonságok alapján azt mondhatjuk, hogy ezeket a szereplőket nem kifejezetten a hosszú távú szakmai együttműködés vezérelte az innovátorintézményekkel való kapcsolat kialakításakor, hanem elsősorban a helyi, intézményi szintű sikeres felzárkóztatás elősegítése, integrációs törekvések megvalósítása, és ennek eszközéül szolgáló innováció átvétel motiválta. Burt ezeket a szereplőket a „talpnyalók” (hízalgók) jelzővel illette.

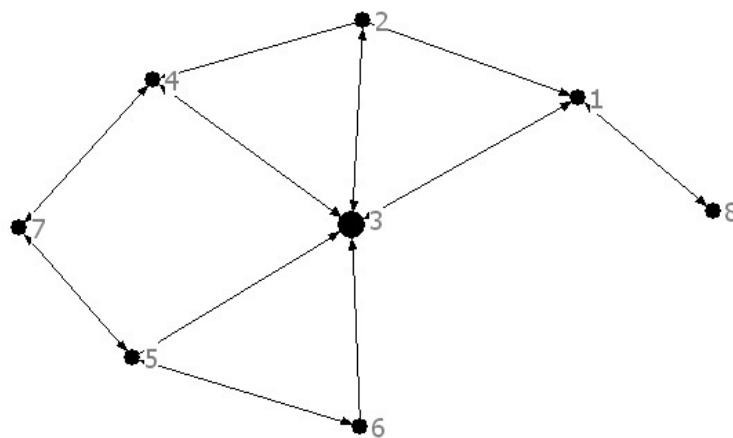
A pozíciók burti értelmezésének megfelelően, a nagy sűrűségű és jellemzően átlagos kapcsolatokkal rendelkező intézmények (B6, B5) alcsoportján belül, a közvetítők (21, 4) *brókerszerepet* töltenek be, akik úgy jellemezhetők, hogy aktívak saját csoportjukban, de erős kapcsolataik vannak más csoportokkal is. A csoportok közötti kapcsolataik révén, az egymástól viszonylag független forrásból feléjük áramló információ olyan többlettudással ruházza fel, melynek birtokában képesek a többi intézmény innováció bevezetésével kapcsolatos döntéseit támogatni és hatékonyan befolyásolni, vagy éppenséggel közvetíteni a mögöttük álló hálózati csoport által megszürt, koncentrált és legitimált információtömeget a háló izolált szegmensei számára.

Az így kapott eredmények alapján hipotézisem első fele, amely a strukturális ekvivalencia elvén elkülönülő csoportosulások diffúzió sebességét befolyásoló hatására

vonatkozik, csak részben fogadható el, hiszen *nemcsak a lazább kapcsolatokkal és gyenge ekvivalenciával rendelkező intézmények csoportján belül terjed gyorsan az innováció, hanem a nagy sűrűségű és eltérő strukturális helyzetű intézmények alcsoportján belül is. Ugyanakkor a hálóbeli pozíciókra vonatkozó feltételezésem igazolódni látszik, melynek értelmében a diffúziós folyamat sikerének garanciája a közvetítő bróker szereplők jelenléte, akik az intézmények együttműködési hálójában a viszonylag elszigetelt szereplőcsoportok között keletkező strukturális lyukakat közvetítőként, vagy szakmai támogatóként egyéni előnyökre tehetnek szert, ezáltal a velük kapcsolatban állókat is előnyös lehetőségekhez, az innovációra vonatkozó megbízható, jól időzített információkhoz juttathatják.*

Összességében azt mondhatjuk, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert a kohézió és ekvivalencia elve mentén elkülönülő csoportosulások helyi/regionális hálója biztosította. Az így kapott – strukturális és pozicionális jellemzők által meghatározott – terjedési minta leginkább a diffúziós burok fogalmával jellemezhető, amelyet az intézményi együttműködések olyan zárt rendszereként definiálok, amelyet a diffúzió hozott létre, tart fenn és működtet. Ennek megfelelően a burok úgy fogható fel, mint az innováció egy strukturálisan ekvivalens szereplők alkotta csoportosuláson belüli átadására szolgáló sűrű vagy laza szövésű kapcsolatháló (lásd 23. ábra).

23. ábra. Diffúziós burok-típusú hálózat



Megjegyzés: az egyes pontok a háló elkülönülő blokkjait (B1-B8), a nyilak a híd-szerű kötések jelölik, az egyes blokkok pedig a kohézió és ekvivalencia elve mentén elkülönülő csoportosulások helyi/regionális hálóját mutatja, amelyet *diffúziós burkoknak* neveztem el.

Ha az idő dimenzióját is bevonjuk vizsgálódásunkba, az eredmények azt mutatják, hogy az innováció terjedése ezeken a diffúziós burkokon belül éri el a legnagyobb sebességet, a burkok közötti átjárhatóságot pedig a hídfőként funkcionáló, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, gyenge kapcsolatok (véleménybrókerek) segíti.

5.3.5. A véleményvezetők diffúziós ereje hipotézis

Az előző részben bizonyítást nyert tételünk, mely szerint a hídszerepet betöltő csomók – véleménybrókerek – a legfontosabb diffúzióközvetítők az intézmények Lépésről lépésre hálóján belül, mintegy előrevetíti következő feltételezésemet arra vonatkozóan, hogy az innováció terjedését nem csak a háló strukturális sajátosságai, hanem annak pozicionális jellemzői is befolyásolják. Befolyásukat elsősorban az adja, hogy az egyes intézmények mennyire meghatározó szereplői annak a közegnek, amelybe beágyazódtak. **Feltételezhetően a különféle pozíciót betöltő intézmények között eltérés mutatkozik a terjedés idejét tekintve annak függvényében, hogy stratégiai, partneri kapcsolataik alapján az intézmények együttműködési hálójában központi (centrális) vagy marginális szerepet töltenek be.** Azok az intézmények, amelyek közvetlen és közvetett kapcsolataik tekintetében centrális pozíciót foglalnak el ebben a hálóban, várhatóan nagyobb hatalommal és hírnévvel rendelkeznek, mint marginális társaik. Ennélfogva nemcsak az innováció elsőként való alkalmazása jellemző rájuk, hanem pozíciójukból fakadóan „viselkedésüket” mások modellértékűnek tartják, és imitálni akarják, amely jelentősen növelheti az adott közegen belül a program általános elterjedésének esélyeit és gyorsíthatja a terjedés idejét. A kapcsolati diffúziós hálózatokon belül ezek a szereplők az igazi véleményvezetők (opinion leader) (Katz [1957], Coleman et al. [1966], Weimann [1982], Valente [1995], Burt [1999]).

A véleményvezetők befolyását, illetve a szerepükből adódó előnyöket a társadalmi tőke elmélete írja le legjobban (Burt [1999]). Ebből a megközelítésből azok az emberek, akik érvényesülni tudnak, több kapcsolattal, azaz emberi tőketöbblettel rendelkeznek: a több kapcsolatból fakadóan információtöbbletre tehetnek szert, ezáltal kedvezőbb

megítélésben részesülhetnek, jobb alkupozícióba kerülhetnek, ez pedig gyorsíthatja az innováció elterjedését.

Egy intézményről akkor mondhatjuk, hogy centrális helyzetben van, ha kapcsolatai révén láthatóvá válik a háló többi szereplője számára. Egy szereplő kiemelkedő pozíciója többnyire két dologból származhat: először is, ha a háló többi szereplőjéhez képest több kapcsolattal rendelkezik, másodsor, ha többen is őt választották a hálón belül. Ez alapján a láthatóságnak két típusát különböztetjük meg: a centralitást és a presztízst. A szereplők központiság mérésére az elméleti részben ismertetett (2.4.2. fejezet) mutatók közül a közvetlen kapcsolatok számával mért centralitás indexeket (fokszám-központiság, közöttiség, közelség) használtam, a szereplők hatalmára utaló centralitás mérésére pedig presztízis-mutatókat (kifok, befok) is igénybe vettem. Ezeket a mutatókat minden szereplőre kiszámítottam, majd megnéztem, hogy a háló leginkább centrális intézményei miként befolyásolták az innováció terjedési ütemét.

A Freeman-fokszámon alapuló központiségeljárás eredményeiből (12. táblázat) megállapítható, hogy az intézmények Lépésről lépésre hálója centralizált hálót képez. A fokok (a szimmetrikussá tett összes kapcsolatok száma) alapján számított centralizáltsági mutató 24 százalék, az irányított (aszimmetrikus) kapcsolatok alapján számított centralizáltság pedig 19 százalékos, ami azt jelenti, hogy a hálón belül több centrális szereplő köré rendeződnek a kapcsolatok.

12. táblázat. A teljes háló centralizációja a különböző mutatók alapján

Centralizáció	Érték
szimmetrikus kapcsolatok alapján	23,91%
irányított (aszimmetrikus) kapcsolatok alapján	19,07%
küldött kapcsolatok alapján*	24,71%
fogadott kapcsolatok alapján*	13,43%

* az irányított kapcsolatok alapján számított értékek

Ezt követően olyan intézményeket kerestem, amelyek nagyszámú kapcsolataik révén fontos szerepet töltenek be az intézmények Lépésről lépésre hálójában (lásd 13. táblázat).

13. táblázat. A huszonöt legtöbb kapcsolattal rendelkező intézmény centralitás jellemzői

Név	Kapcsolatok (fok) (%)	Küldött kapcsolatok (kifok) (%)	Fogadott kapcsolatok (befok) (%)	Közöttiség (%)	Közelség (%)
Gyakorló Óvoda	38,000	19,000	12,000	48,132	32,680
Csillagvár-Kálvin Óvoda	22,000	7,000	10,000	44,314	32,051
Zöldfa utcai Óvoda	20,000	10,000	9,000	38,748	28,090
Madarász I. Óvoda	20,000	10,000	9,000	8,218	23,585
Kinizsi utcai Óvoda	18,000	9,000	6,000	0,544	0,544
Kincskereső-Árpád Óvoda	18,000	9,000	3,000	9,921	28,902
Pocsaj, Óvoda	16,000	3,000	8,000	1,435	26,882
Pocsaj, Mesevár Óvoda	16,000	2,000	8,000	1,435	26,882
Arany J. Ált. Iskola	14,000	6,000	7,000	3,918	23,041
Pocsaj, Általános Iskola	14,000	3,000	7,000	4,250	26,178
Kincskereső-Dália Óvoda	14,000	7,000	2,000	1,040	24,272
Szolnok, Gézengúz Óvoda	12,000	5,000	5,000	3,918	22,936
Csillagvár-Dobó Óvoda	12,000	6,000	6,000	0,921	27,778
Csillagvár-Kölcsey Óvoda	12,000	6,000	6,000	0,921	27,778
Kováts Mihály Ált. Iskola	12,000	5,000	6,000	0,000	22,936
Debrecen, Pósa u. Óvoda	12,000	4,000	6,000	19,415	26,738
Zádor úti Ált. Iskola	12,000	5,000	6,000	0,000	22,936
Györffy I. Ált. Iskola	12,000	5,000	6,000	0,000	22,936
Besenyszög, Óvoda	10,000	5,000	5,000	0,000	22,831
Szolnok, Tész-Vesz Óvoda	10,000	5,000	5,000	0,000	22,831
Nagykereki, Óvoda	10,000	3,000	2,000	0,128	26,042
Magyarhomorog, Óvoda	10,000	4,000	2,000	10,134	28,736
Kölcse, Óvoda	10,000	3,000	3,000	1,885	28,090
Bedő, Óvoda	10,000	4,000	2,000	5,110	26,316
Kincskereső Óv, Ált. Isk.	10,000	5,000	5,000	0,041	27,624

Ha a központiság legegyszerűbb megközelítését vesszük, azaz az egyes intézmények kapcsolatainak számát viszonyítjuk a háló összes kapcsolataihoz (*fok centralitás*), akkor a legközpontibb intézmények a hajdúböszörményi Gyakorló Óvoda, a hajdúböszörményi Csillagvár Óvoda Kálvineum utcai telephelye, Karcag központi óvodai intézménye (Madarász Imre Egyesített Óvoda és Pedagógiai Szolgálat) és annak két, Zöldfa utcai és Kinizsi úti tagóvodája, illetve a nyíregyházi Kincskereső Óvoda, Árpád utcai tagóvodája. Ezek azok az intézmények, akiknek a segítsége nélkül nagy mennyiségű információ csak hosszabb úton tudna eljutni a háló egyik pontjából a másikba (*hídszerep*), így az ő közreműködésük nélkül az észak-alföldi régióban egy jóval lassúbb diffúziónak lehetünk volna tanúi. Óvatosan kell azonban bánnunk ezzel az eredménnyel, hiszen egyetlen központiságeljárással az intézményeknek az együttműködési hálóban betöltött centrális helyzete még nem igazolható. Ahhoz, hogy árnyaltabb képet kaphassunk, érdemes más centralitási megközelítést is alkalmazni, mint például a *közöttiség centralitást*, melynek lényege, hogy az a szereplő tekinthető központinak, aki több más intézményt köt össze a háló többi részével. Ez alapján némileg eltérő kép bontakozik ki előttünk: az így kapott eredmények alapján a háló legközpontibb intézményei a Gyakorló Óvoda, a Csillagvár Óvoda Kálvineum utcai telephelye, Madarász Imre Egyesített Óvoda, a debreceni Pósa utcai Óvoda, illetve Magyarhomorog község óvodája. Ezek azok az intézmények, amelyeknek szerepe rendkívül fontos az együttműködések fenntartásában, valamint az egymástól távolabb eső szereplők innovációs folyamatba való bekapcsolásában. Az összekötő funkciót még meghatározóbbá teszi, hogy ezek közül az intézmények közül kettő (Madarász Imre Egyesített Óvoda, debreceni Pósa utcai Óvoda) egyetlen összekötő kapocsként szolgálnak bizonyos szomszédjaik számára (*cut-point*), feltételezhetően ő nélkülük az innováció ezekhez az intézményekhez nem, vagy csak esetlegesen jutott volna el.

Ha azzal a feltételezéssel élünk, hogy azok a legközpontibb intézmények, amelyek a legközelebb vannak a háló többi intézményéhez, tehát akik a legkevesebb „lépésen” keresztül tudják elérni a többi szereplőt (*közelség centralitás*), akkor egy alapjaiban hasonló, de új elemekkel bővülő rangsort kapunk. Ennek megfelelően a háló centrális intézményei a Gyakorló Óvoda, a Csillagvár Óvoda Kálvineum utcai telephelye, Madarász Imre Egyesített Óvoda, Magyarhomorog község óvodája, Kölcse község óvodája, illetve az előbbihez hasonló értékkel szerepel még egy intézmény, a nyíregyházi Kincskereső Óvoda,

Árpád utcai tagóvodája. Ők azok az intézmények, akikhez a leghamarabb eljutnak az intézményes kapcsolatokon keresztül terjedő információk, hírek.

Az eredmények összevetése azt mutatja, hogy a hálóban három kimagaslóan központi intézmény található, a hajdúböszörményi **Gyakorló Óvoda (13)**, a hajdúböszörményi **Csillagvár Óvoda Kálvineum utcai tagóvodája (11)**, és a karcagi **Zöldfa utcai Óvoda (21)**, akik pozíciójuknak köszönhetően valószínűsíthetően integráló, befolyásoló szerepet töltenek be az adott régióban, formálva az intézmények arculatát. Irányító-befolyásoló szerepüket lényegében kettősség jellemzi, egyrészt a kapcsolati háló periferiáján elhelyezkedők (kevés, vagy nulla kapcsolattal) számára információtovábbítás, az innovációs folyamatba való bekapcsolás. Másrészt az innovációs tevékenység és a körülöttük, közöttük kialakuló kohézív al csoportok dominanciája is jól tetten érhető erős kapcsolati aktivitásukban.

A szereplők presztízsét (befok-kifok arányait) vizsgálva, megállapítható, hogy a háló három legközpontibb szereplője egyben a háló nagy presztízsű intézménye, akik a létező bemenő kapcsolatok legnagyobb százalékát birtokolják. A részletesebb (befok-kifok) vizsgálatok azonban azt mutatják, hogy a Gyakorló Óvoda, valamint a két karcagi intézmény (Zöldfa utcai Óvoda, Madarász I. Egyesített Óvoda) nemcsak, hogy nagy reputációval bír az adott szakmai közegben, de egyfajta információs hatalomnak is tekinthető, mivel nem csak forrásfelvevők, noha nagyon sok kötetést fogadnak, de jelentős befolyással is bírnak, hiszen számos más intézménynek nyújtanak információt és szakmai támogatást. Mindezek alapján azt mondhatjuk, hogy az intézmények együttműködési hálójában a legnagyobb befolyással a Gyakorló Óvoda, a karcagi óvoda két másik tagintézményével együtt, valamint a nyíregyházi Kincskereső Óvoda mindkét tagintézménye rendelkezik. A háló nagy presztízsű szereplőinek, akik láthatóan kevesebb kapcsolattal rendelkeznek kifelé, és akikre az információtovábbítás nem jellemző oly mértékben, mint a nagy befolyású aktorokra, a hajdúböszörményi Kálvineum utcai tagóvoda, Pocsaj mindhárom (két óvodai és általános iskolai) oktatási intézménye, illetve Karcag Arany János Általános Iskolája minősülnek.

Mindezeket összegezve kijelenthető, hogy a Lépésről lépésre kapcsolatháló legnagyobb befolyású és presztízsű intézménye, úgynevezett „szociometrikus sztárja” a hajdúböszörményi Gyakorló Óvoda, amely a bejövő kapcsolatok 12%-át és a kimenő kapcsolatok 19%-át „uralja”.

A fenti elemzésből az is jól látható, hogy az első huszonöt legtöbb kapcsolattal rendelkező intézmény között mindössze hat általános iskola található. Ha a többi centralitási indexet is szemügyre vesszük, azt tapasztaljuk, hogy az óvodák minden esetben nagyobb átlagos mutatóval rendelkeznek, mint az iskolák (14. táblázat).

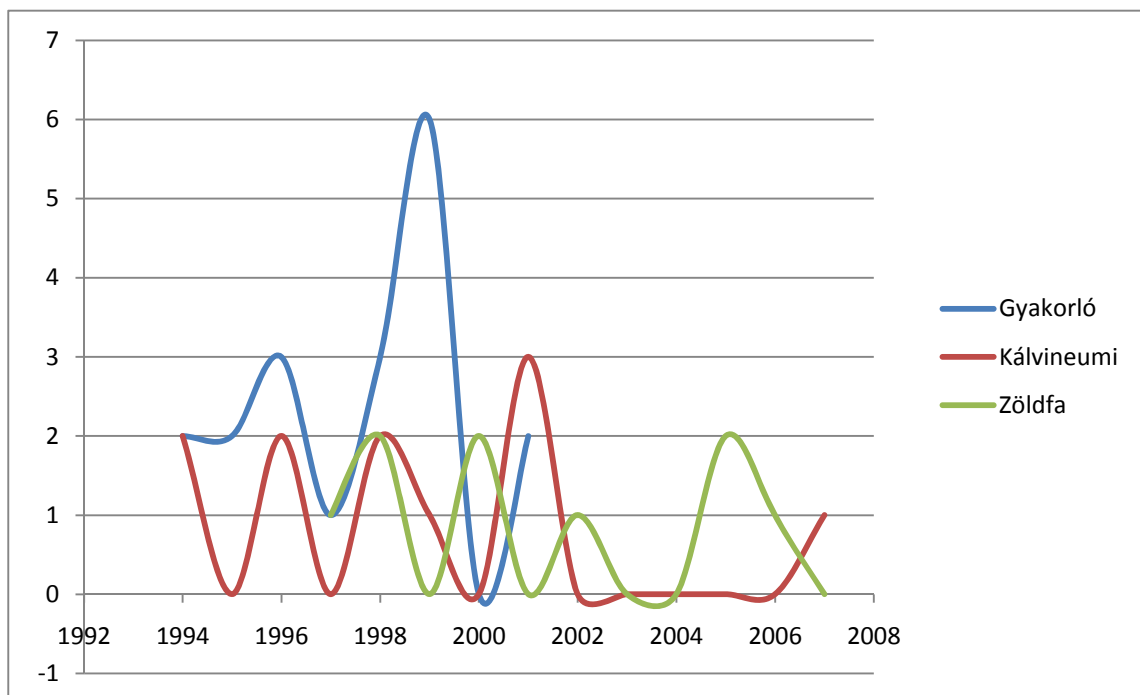
14. táblázat. Az óvodák és iskolák átlagos centralitásmutatói

	Kapcsolatok (fok) (%)	Küldött kapcsolatok (kifok) (%)	Fogadott kapcsolatok (befok) (%)	Közöttség (%)	Közelség (%)
óvodák	15,699	3,742	3,742	5,858	38,619
iskolák	10,000	1,700	1,700	0,146	5,833

Ennek alapján a hálóban óvodai „hatalomra” utaló centralitásról beszélhetünk, amely önmagában az óvodák innováció terjedésében betöltött erős pozícióját jelenti. Ugyanakkor a korábbi elemzések (erősség, sűrűség, strukturális ekvivalencia) azt igazolják, hogy mindamellett, hogy több kapcsolattal rendelkeznek és centralizáltabbak, mint az iskolák, az óvodák az intézményi hálón belül nem mutatnak elszigetelt csoportosulást. Így sokkal inkább az egyes intézménytípusok (óvoda – iskola) között kialakult partneri viszony meghatározó alanyaiként vannak jelen az oktatási intézmények kapcsolathálójában, semmint homogén, másokat kizáró, zárt rendszerként. Erős befolyásoló pozíciójuknak köszönhető például a Lépésről lépésre program kiterjesztése az általános iskola alsó tagozatára, ezzel segítve a két intézményi fokozat (óvoda – általános iskola) közötti törésmentes átmenet megvalósítását. Ehhez kétségkívül nélkülözhetetlen a jó partneri kapcsolat az intézmények között. Ezt kutatási adataim is alátámasztják: ott, ahol jó szakmai kapcsolat alakult ki az óvoda és iskola között (pl. Hajdúböszörmény, Pocsaj, Karcag, Debrecen stb.), az iskola is átvette az óvoda jó gyakorlatait, új módszereit, pedagógia programját. Következésképpen megállapítható, hogy az óvodák intézményi hálóban elfoglalt erős pozíciója gyorsíthatja az innováció terjedését, amennyiben a szoros partneri kapcsolatokon belül történik az innováció-átadás.

Ha a központiság és presztízs változókat az innováció időbeli alakulásával vetjük össze, az így kapott idősorokon megfigyelhető, hogy a háló legnagyobb befolyású és presztízsú intézményével (Gyakorló Óvoda) kapcsolatban álló intézmények nagy többsége a terjedés kezdeti időszakában, korai adoptálóként csatlakozott az új pedagógiai programhoz (lásd 24. ábra).

24. ábra. A három centrális szereplő diffúziós folyamatba való bekapcsolódása az idő függvényében



Ez a fajta szignifikáns kapcsolat a háló másik két centrális intézménye esetében nem kimutatható, ezeknél az intézményeknél az innovációs lánc jóval hosszabbra nyúlik, ami azt jelenti, hogy *csak a háló legbefolyásosabb intézménye képes pozitívan befolyásolni az innováció terjedési ütemét.*

5.3.6. Összegzés

A gyenge kötések diffúziós ereje hipotézis

Első hipotézisem, mely szerint az intézményi hálóba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok jobban segítik az innovációk átvételét és továbbadását, mint az erős

kötések, csak részben nyert igazolást. A Lépésről lépésre program terjedésében ugyanis mind az erős, mind a gyenge kapcsolatok jelentős szereppel bírtak, jóllehet a kétfajta kötés mentén eltérő sebességgel, másfajta mintát követve terjedt az innováció. A terjedés korai szakaszában mindkét kötés egyformán segítette az innováció gyors terjedését. A második terjedési hullámmal már szinte kizárólag csak olyan intézmények csatlakoztak az innovációs körhöz, akikkel az innovátor távolabbi kapcsolatban állt. A harmadik szakaszban az ismerősök ismerősei csatlakoztak, amely még inkább túlmutat a szoros partneri körön. A szoros partneri kapcsolatok főleg a diffúziós folyamat későbbi szakaszában kedveztek az innováció elterjedésének. Ott, ahol az innováció a gyenge kötésekön keresztül bekerült egy zárt partneri közösségbe, a referenciainstítúció hatására viszonylag gyorsan eljutott a közösség többi tagjához, még hogyha a többi intézmény belépését nem is feltétlenül a racionális kalkuláció előzte meg, hanem az irányadó, az oktatási intézmények hálójában előkelő helyet képviselő intézményeket követve vágta bele az újításba. Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy a szoros partneri körön túli közvetítéshez olyan szereplőkre is szükség volt, akik a szűk partneri körön túl is rendelkeztek kapcsolatokkal, valamint az oktatási intézmények hálójában elfoglalt sajátos pozíciójuknak köszönhetően befolyással bírtak a település vagy régió más intézményeire is, ellenkező esetben az innováció elakadt, és csak esetlegesen jutott tovább ezektől a csoportosulásoktól más intézményekhez, vagy csoportokhoz.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a gyenge kötésekkel rendelkező, a társadalomba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok elsősorban olyan földrajzi és intézményi környezetben segítették az innováció gyors átvételét és továbbadását, ahol az új módszer addig ismeretlen volt, és tagjai nem alkottak zárt csoportosulást, míg erős kapcsolatokra pedig a zárt intézményi közösségek kevésbé vállalkozó szellemű tagjainak innovációval kapcsolatos döntéseinek előkészítésében volt leginkább szükség.

Az erős kötések diffúziós ereje hipotézis

Az olyan intézményi közösségekben, amelynek tagjai nem alkotnak zárt csoportosulást a köztük levő gyenge kapcsolatokon keresztül gyorsan terjed az innováció, ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a kohézió alkotta klikkjellegű képződmények milyen befolyással bírnak a diffúziós folyamat alakulására, azaz ha az innováció zárt intézményi közösségbe kerül, az erős kötések ereje vajon gyorsítja vagy lassítja az innováció terjedését? Feltételezésem szerint **a nagy sűrűségű, zárt kapcsolati háló tagjai a szűk**

partneri csatornákon keresztül, csak jóval később értesültek az újítás létezéséről, mint gyengén beágyazott társaik.

Az eredmények alapján hipotézisem beigazolódni látszik, ugyanis azokban a csoportosulásokban, amelyekben sikerült magas kapcsolati sűrűséget kimutatni, a sűrű hálózati hatás nem gyorsította, hanem, épp ellenkezően, késleltette a diffúzió sebességét. Ez a megállapítás kiegészíti azt a feltételezést, amelyet több innováció-kutató, köztük Letenyei László is megfogalmazott, mely szerint az innovációk jellemzően a sűrű kapcsolati hálón belül terjednek leginkább, ezáltal nem a laza, hanem a sűrű kapcsolatháló tagjait juttatva előnyökhöz (Letenyei 1992). Az egymásnak látszólag ellentmondó eredmény magyarázata, hogy adott időegységen belül a diffúzió eltérő sebességet mutat. Míg Letenyei egy andokbeli őshonos közösségen vagy a szatmári falusi társadalom mezőgazdasági termelői körében végzett kutatási eredményei azt igazolták, hogy a lacikonyhás vállalkozók rokoni, klánjellegű kapcsolatain keresztül vagy a magyar termelők zárt közösségén belül gyorsan terjed az innováció, azt is hozzá kell tenni, hogy ahhoz hogy egy ilyen falusi társadalmon belül egyik kapcsolathálóból eljusson az újítás a másikba, a rokoni kapcsolatokon túli relációkra is szükség van. Ellenkező esetben az innováció elakad, ami ugyanúgy késleltetheti a diffúzió sebességét, tehát tulajdonképpen ezekben a zárt közösségekben ugyanolyan lassú diffúziós folyamatnak lehetünk tanúi, mint az általam vizsgált észak-alföldi Lépésről lépésre oktatási intézmények hálóján belül.

Diffúziós burok hipotézis

Mivel beigazolódni látszik, hogy a szereplők elsődleges kapcsolatai alkotta viszonylag nagy sűrűségű kapcsolatháló nincs hatással a diffúzió sebességére, sőt a laza kapcsolatok sem eredményeztek ugrásszerű gyorsulást a Lépésről lépésre program terjedésében, feltevődik a kérdés, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül mely strukturális ismérvek biztosítják az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert. Feltételezésem szerint a kohézió elve a strukturális ekvivalencia elvével együttesen alakítja a diffúziós folyamatot, ennek alapján azt vártam, hogy **az innováció a kisebb hálózati sűrűségű, eltérő strukturális helyzetű szereplők hálóján belül gyorsabban terjed, mint a nagy hálózati sűrűségű, egymással hasonló strukturális helyzetű szereplők zárt közösségén belül. Ebben a felfogásban a kevésbé sűrű, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, hídszerepet betöltő csomók lesznek a**

legfontosabb diffúzióközvetítők, akik biztosítják az egyes csoportosulások közötti átjárhatóságot.

A kapott eredmények csak részben szolgálnak a hipotézis alátámasztására, hiszen bizonyíthatóan nem csak a laza szövésű kapcsolathálóval bíró, többségében eltérő pozíciójú intézmények alcsoportján belül terjed gyorsan az innováció, hanem a nagy sűrűségű hálóval rendelkező, hasonló strukturális helyzetű intézmények alcsoportján belül is.

Ugyanakkor a hálóbeli pozíciókra vonatkozó feltételezésem igazolódni látszik, melynek értelmében a diffúziós folyamat sikerének garanciája a közvetítő brókerszereplők jelenléte, akik az intézmények együttműködési hálójában a viszonylag elszigetelt szereplőcsoportok között keletkező strukturális lyukakat áthidalva egyéni előnyökre tehetnek szert, és ezáltal a velük kapcsolatban állókat is előnyös lehetőségekhez, az innovációra vonatkozó megbízható, jól időzített információkhoz juttathatják.

Az elemzés azt is kimutatta, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül, az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert a kohézió és ekvivalencia elve mentén elkülönülő csoportosulások helyi/regionális hálója jelentheti. Az így kapott – strukturális és pozicionális jellemzők által meghatározott – terjedési minta jellemzésére a *diffúziós búrok* fogalmát vezettem be, amelyet az intézményi együttműködések olyan zárt rendszereként definiálok, amelyet a diffúzió hozott létre, tart fenn és működtet. Ennek megfelelően a búrok úgy fogható fel, mint az innováció egy strukturálisan ekvivalens szereplők alkotta csoportosuláson belüli átadására szolgáló sűrű vagy laza szövésű kapcsolatháló. Ha az idő dimenzióját is bevonjuk vizsgálódásunkba, az eredmények azt mutatják, hogy az innováció terjedése ezeken a diffúziós burkokon belül éri el a legnagyobb sebességet, a burkok közötti átjárhatóságot pedig a hídként funkcionáló, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, gyengén beágyazott véleménybrókerek segítik.

A véleményvezetők diffúziós ereje hipotézis

Az adatok elemzése során igazolást nyert negyedik hipotézisem⁴⁸, azzal egészíti ki az előző részben bizonyítást nyert tételem, hogy nemcsak a közvetítő brókerszereplők, hanem a háló legközpontibb, és egyben legbefolyásosabb szereplője – véleményvezetője – is képes

⁴⁸ A különféle pozíciót betöltő intézmények között eltérés mutatkozik a terjedés idejét tekintve, annak függvényében, hogy stratégiai, partneri kapcsolataik alapján az intézmények együttműködési hálójában központi (centrális) vagy marginális szerepet töltenek be.

pozitívan befolyásolni az innováció terjedési ütemét. Irányító-befolyásoló szerepét lényegében kettősség jellemzi, egyrészt a kapcsolati háló periferiáján elhelyezkedők (kevés kapcsolattal) számára információtovábbítás, az innovációs folyamatba való bekapcsolás. Másrészt az innovációs tevékenység és a körülötte kialakuló kohézív al csoportok dominanciája is jól tetten érhető erős kapcsolati aktivitásában.

5.4. A Lépésről lépésre program innovációs hatásai

Ahhoz, hogy a Lépésről lépésre program innovációs hatásairól beszélhessünk, a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, a módszereknek, a szemléletnek és a szervezeti megoldásmódoknak hosszú távon hatóknak, maradandóknak kell lenniük. Ugyanis egy innováció akkor tekinthető csak sikeresnek, hogy ha a céljaiban megjelölt területeken a célba vett változások eredményei mindaddig fennmaradnak, amíg egy még annál is jobb rendszernek, működésmódnak át nem adják a helyüket. E tekintetben a fenntarthatóság és eredményesség legfontosabb feltétele, az oktatási intézmények programban kialakított működésmódjának intézményesülése. Ehhez először is arra van szükség, hogy az intézmény szervezeti működésében, és annak minden egyes elemében (misszió, alaptevékenység, inputok, outputok, infrastruktúra, rendszerek, szervezeti struktúra, szervezeti kultúra) olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek a program fenntarthatóságához és intézményesüléséhez. Az eredmények fenntarthatóságának további záloga a pedagógusok megfelelő tudása, a programhoz szükséges attitűdök és képességek kifejlesztése, illetve a tanulók tudásában, attitűdjeiben, képességeiben, azaz kompetenciáiban megmutatkozó pozitív eredmények. A mi esetünkben az intézményesülés azt jeleneti, **hogya egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre gyermekközpontú pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – katalizátorként hatott a teljes működésre, a szereplők (gyerek, pedagógus, intézményvezető) személyiségének formálódására, szakmaiságára, a teljesítmények alakulására, a szervezeti modell minden egyes elemére.**

5.4.1. A program a tanulók iskolai teljesítményeire, és a pedagógusok szakmaiságára gyakorolt hatása

A Lépésről lépésre program magyarországi elterjedésének sajátossága, hogy a

vizsgált intézmények nagy része kifejezetten a problémás, hátrányos helyzetű gyerekek helyzetének javításáért fordult a reformpedagógiai program felé⁴⁹. Így ennek az újító kezdeményezésnek egyik fő célkitűzése a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerének, eredményességének javítása volt, amelynek előfeltételei a nyitott, demokratikus, befogadó intézményi modell és környezet, valamint az inklúzió szemléletmódjával azonosulni képes, nagyfokú szakmai tudatossággal rendelkező pedagógus.

5.4.1.1. A program a tanulók iskolai teljesítményét javító hatása hipotézis

A tanulók teljesítményét jelen keretek között nem állt módomban vizsgálni, így arra a kérdésre, hogy a program sikeressége valóban megmutatkozik-e a tanulók jobb teljesítményében, egy 2001-ben készült nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei⁵⁰, valamint az adatok másodelemzése adtak választ. A négy közép-kelet-európai országban párhuzamosan végzett kutatás azt hivatott bizonyítani, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű, többségében roma tanulók megfelelő oktatási körülmények – Lépésről lépésre osztályok-csoportok – között teljességgel képesek a normál tananyag elsajátítására, és eleget tudnak tenni a normál iskola követelményeinek (Rona-Lee, 2001). Itt megjegyzem, hogy a projekt nem azzal a céllal jött létre, hogy a hátrányos helyzetű tanulók oktatási teljesítményének növelésére felkínálja az összes lehetséges megoldást, a „kísérlet” alapvető célja a módszer tesztelése volt egy objektív és szisztematikus értékelési folyamaton keresztül.

Noha a kutatás fő célkitűzése az volt, hogy feltárja a roma tanulók indokolatlanul speciális osztályokba sorolásában rejlő visszasságokat, egyben a normál iskolai tantervet követő, illetve a Lépésről lépésre módszerrel tanuló diákok teljesítménybeli különbségeire is rávilágít, hiszen annak megválaszolása, hogy a kísérleti osztályokba járó gyermekek közül ki tudná megállni a helyét nagy létszámú, normál tantervű osztályban, csak a teljesítményeredmények összehasonlításával lehetséges.

A kutatást minden országban „kísérleti”-, illetve „kontroll”-osztályok bevonásával

⁴⁹ Annak ellenére, hogy az Open Society Institute Step-by-Step pedagógiai programja a roma gyerekek etnikai alapú elkülönítésének felszámolására és iskolai felzárkóztatására jött létre, a nemzetközi oktatási program nem minden országban áll kifejezetten az integráció szolgálatában, Romániában, pl. más státuszú iskolák, más céllal alkalmazták a programot, helyenként az elitoktatás részeként.

⁵⁰ A kutatás az Open Society Institute, New York által támogatott négy országban – Bulgária, Csehország, Szlovákia és Magyarország – 1999-2001 között megvalósuló Roma Kísérleti Program: „Lépésről Lépésre” Roma Speciális Iskolák Kezdeményezés c. projekt keretében zajlott.

bonyolították le, a speciális iskolákban speciális tantervet követő tanulók (kísérleti osztályok) eredményeit hasonlítva a normál általános iskolai tantervet követő speciális osztályok (kontroll osztályok) tanulóinak eredményeihez. A kísérleti osztályokat minden esetben a Lépésről lépésre oktatási módszert alkalmazó osztályok közül választották ki. Az adatgyűjtés mind a négy országban olyan területekre terjedt ki, amelyek lehetővé tették a kísérleti- és a kontrollosztályok közötti összevetést a tanulók tanulmányi teljesítményére, illetve a teljesítményt segítő különböző feltételekre, mint pl. a tanulók az iskolával kapcsolatos attitűdjeire, a tanárok attitűdjeire, a hiányzási statisztikáira, illetve a szülők bevonására és attitűdjeire vonatkozóan. A tanulók tanulmányi teljesítményére vonatkozó adatgyűjtés két tényezőre irányult: a normál tanterv követelményeihez viszonyított tanulmányi teljesítményre, illetve a Lépésről lépésre módszertani rendszer alkalmazásának hatékonyságára, kifejezetten a matematika, a helyesírás-nyelvtan és az olvasás-szövegértés készségterületeken. A vizsgálat során a tudásszint-mérések mellett kiemelt szerepet kapott a gyermekek képességvizsgálata is, melynek célja a gyermekek fejlettségében való elmaradása lehetséges okainak a feltárása volt. Ez a vizsgálat elsősorban a passzív és aktív szókinccs, valamint az általános fejlettség és iskolaérettség feltérképezésére irányult. Ezen képességek mérésére a Peabody – Peabody Picture Vocabulary Test (passzív szókinccset felmérő), a Gardner (aktív szókinccset vizsgáló) és a PREFER (általános fejlettséget és iskolaérettséget mérő) tesztek bizonyultak leginkább elfogadhatónak, amelyek alkalmazására csak a magyar mintán került sor. Magyarországon a kutatásban négy kísérleti és négy kontroll iskola, összesen 44 első és 61 második osztályos tanuló, vett részt. A kísérlet az 1999/2000-es tanévben kis létszámú osztályokban indult, majd 2000/2001-ben a speciális tantervű oktatást biztosító intézmények is bekapcsolódtak a nemzetközi vizsgálatba.

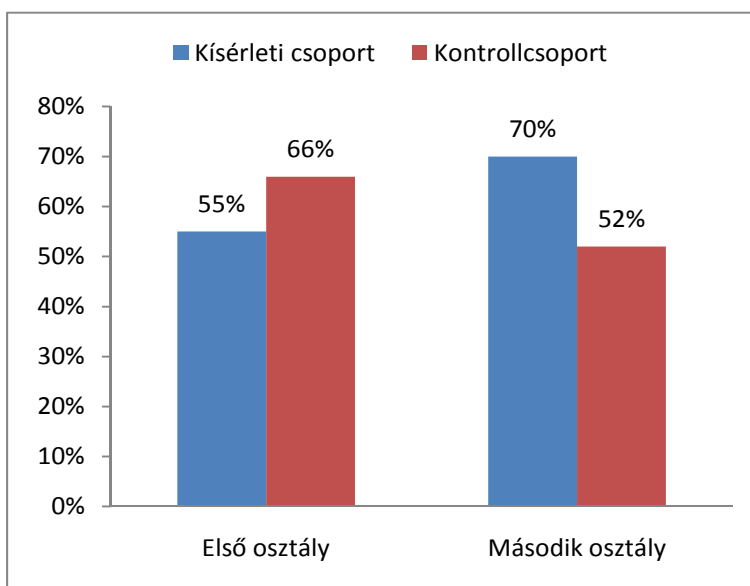
A kapott eredményeket összevetve megállapítható, hogy a kísérlet kezdetén az aktív és passzív szókinccs területén az első osztályban mért bemeneti eredmények jelentős eltérést mutattak a kísérleti- és kontrollosztályok között a kontroll csoport javára: míg a kísérleti osztályokban az aktív szókinccs területén mért érték 35 százalékot mutatott, a kontrollosztályokban ez 46 százalék volt. Ez a különbség a kimeneti mérésekig változatlan maradt (52 százalék a kontroll és 49 százalék a kísérleti osztályokban), eltérés csak a fejlődés mértékében volt megfigyelhető. A kísérleti osztályok mindvégig jobb eredményeket mutattak az aktív szókinccs gyarapodása terén, ez pedig nagy valószínűséggel annak tudható be, hogy a Lépésről lépésre program nagy hangsúlyt fektet a verbális

kifejezőkészség fejlesztésére. A PREFER teszttel mért viselkedési és tudásindex tekintetében, mind a bemeneti, mind a kimeneti méréskor a kísérleti osztályokban mutatkozott jobb eredmény, illetve a fejlődési arány is ezekben az osztályokban volt magasabb (86 százalék a kísérleti, és 26 százalék a kontroll csoportokban).

A tantárgyi mérések eredményeit elemezve mindhárom vizsgált készségterületen jelentős eltérés figyelhető meg, kezdetben a kontrollcsoport javára, de ez a kísérlet előrehaladtával fordított arányban változik (25. ábra).

25. ábra. Átfogó teljesítmény a kísérlet kezdetén és végén

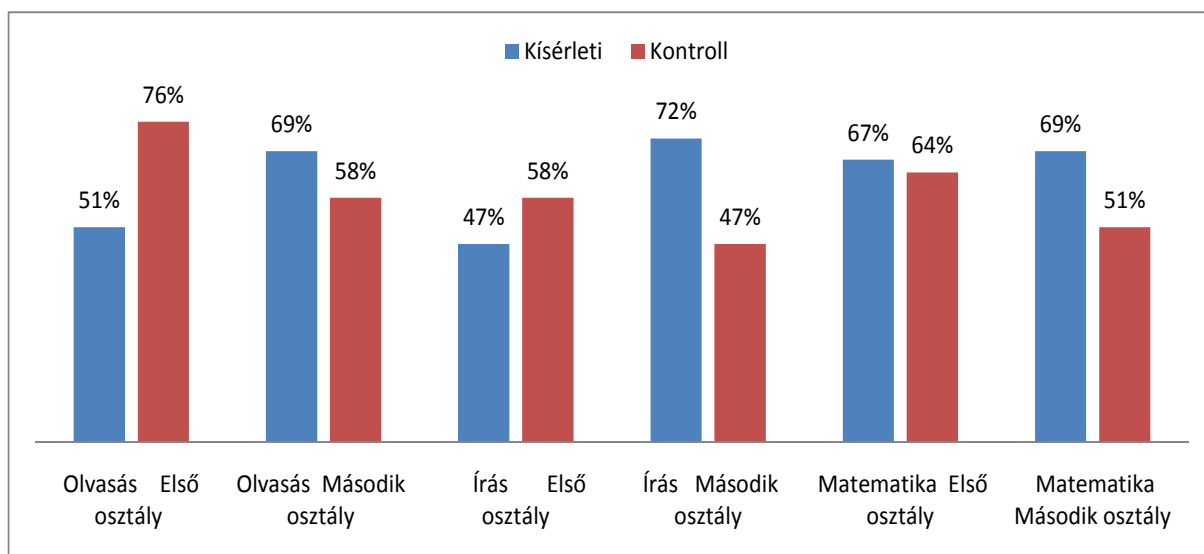
($N=44$, $N=61$)



Az első osztályos eredmények igen instabilak, a kísérleti iskolák részeredményei csak egy esetben előzik meg a kontrolliskolákét (lásd 26. ábra), amely leginkább azzal magyarázható, hogy egy „hideg” teszt kérdésfeltevései inkább közelítenek a reguláris oktatási forma szóhasználatához, mint egy alternatív programéhoz. Továbbá, az is valószínűsíthető, hogy a programnak szüksége volt egy kiforrási stádiumra ahhoz, hogy hatása a teljesítményekben is mérhető legyen. Ezt erősíti az a tény is, hogy a második osztályos tantárgyi tesztek esetében a kísérleti osztályok minden részterületen szignifikánsan jobb eredményeket mutattak a kontrollosztályoknál.

26. ábra. Átfogó teljesítmény olvasásból, írásból és matematikából

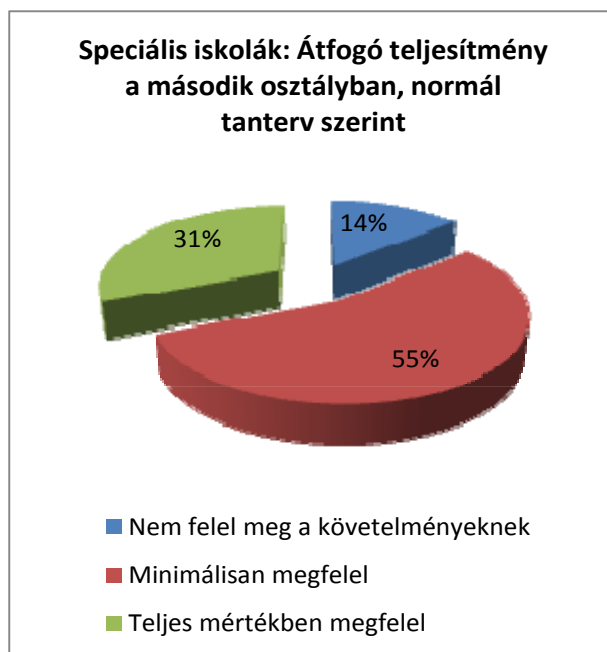
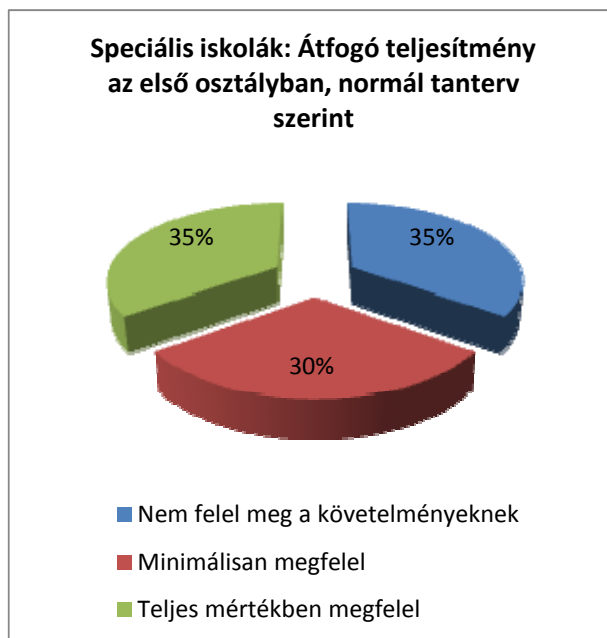
(N=44, N=61)



Összességében megállapítható, hogy azok a halmozottan hátrányos helyzetű, többségében roma tanulók, akik az eltérő tantarvú speciális osztályokban a Lépésről lépésre módszerrel kezdték az első osztályt, a második osztály végére jobb eredményeket értek el, mint a normál általános iskolai tantervet követő speciális osztályok tanulói.

Ha azt is megnézzük, hogy az első osztály végére az eltérő tantervű iskolákba járó, Lépésről lépésre módszerrel tanuló gyermekek hány százaléka érte el a normál tantervű második osztályba való integrálhatóság teljesítmény szintjét, az eredmények azt mutatják, hogy a módszer segítségével az első osztályos tanulók 65 százaléka (20-ból 13 tanuló) realizált olyan eredményeket az első év végére, amelyek megfeleltek a normál tantervi követelményeknek, sőt, ebből hét tanuló olyan szinten teljesített, hogy nem szorulna külön mentori segítségre az integráció során. A második osztályosok teljesítményeredményét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a már két éve a Lépésről lépésre módszerrel tanuló gyermekek 86 százaléka (29-ből 25 tanuló) ért el olyan eredményeket, amellyel integrálható lenne a normál oktatási rendszerbe, bár többségük csak fejlesztő pedagógus, vagy mentor segítségével, mivel a követelményeket csak minimális szinten teljesítette.

27. ábra. Átfogó teljesítmény az első és második Lépésről lépésre osztályokban a normál tanterv szerint
(N=44, N=61)



A kutatás eredményeit összegezve elmondhatjuk, hogy a diákok teljesítményét mérő adatok szerint a kísérleti helyszíneken biztosított feltételek jótékony hatással voltak a tanulók teljesítményeire: a vizsgálatban részt vevő eltérő tantervű speciális osztályokban tanuló diákok többsége a két éves kísérleti ciklus végére, a Lépésről lépésre program hatására jobb eredményeket ért el, mint a normál általános iskolai tantervet követő

speciális osztályok tanulói. Ez egyben azt is jelenti, hogy a speciális osztályokban eltérő tantervvel tanuló, többségében hátrányos helyzetű és roma tanulók a Lépésről lépésre módszerrel tanulva a második év végére képessé váltak a normál tantervi követelmények szerint teljesíteni, amely egyúttal ezeknek a tanulóknak a normál tantervű és normál létszámú osztályokba való visszahelyezésére is lehetőséget ad.

Ezen eredmények fényében joggal mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre program egyike lehetne a roma tanulók iskoláztatási esélyeit növelő innovatív kezdeményezéseknek, ugyanakkor hatását egy kétéves ciklust értékelve nehéz megbecsülni, mivel ezen a téren gyors eredményekre nem lehet számítani. Annak megválaszolása, hogy a Lépésről lépésre program mennyire alkalmas eszköz a roma tanulók iskolai eredményességének javítását célzó egyéb törekvések érvényesítésére, pl. az iskolákkal szembeforduló tanulók attitűdjeinek a megváltoztatására, a tanulás iránti viszonyuk átalakítására, valamint számukra motiváló iskolai környezet megteremtésére, szintén túlmutat a vizsgálat keretein. A tantárgyi tesztek eredménye csupán egy eleme ennek a kérdéskörnek, mivel ezek az iskolai sikeresség részterületei közül csak a lexikális tudást, illetve ennek alkalmazását vizsgálják, így csak hipotetikus következtetéseket lehet levonni arra vonatkozóan, hogy a módszer alkalmazása miként befolyásolja a hátrányos helyzetű és roma tanulók felzárkózásának esélyeit. Azt viszont a kutatási eredmények meggyőzően igazolják, hogy bizonyos kulcsfontosságú tényezők, mint például a Lépésről lépésre módszer főbb elemei – az egyéni szükségletekhez igazodó eltérő tanulásszervezési stratégiák, a differenciált bánásmód, a szülők partnerként való kezelése, gyermekközpontú szemlélet – nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy minőségi integráció mehessen végbe. Sőt, a vizsgálat során az is bebizonyosodott, hogy a megfelelő pedagógiai módszerek alkalmazása nem csupán a roma gyermekek javát szolgálja, hanem valamennyi gyermek számára hasznos az iskoláztatás legjelentősebb első néhány évében.

5.4.1.2. A program szakmai tudatosságot fokozó hatása hipotézis

A 2001-es kísérleti eredményekből is jól látható, hogy a program nemcsak a gyermekek számára hasznos, hanem a pedagógusok szakmai fejlődésük szempontjából is nagy jelentőséggel bír. Ezt saját kutatási eredményeimmel is törekedtem alátámasztani, arra a kérdésre keresve a választ, hogy a programmal dolgozó pedagógusok, a módszer hazai adaptációjának tizenöt éves távlatából fontosnak tartják-e saját szakmai fejlődésüket, az élethosszig tartó tanulás jelentőségét, a folyamatos önképzést és önértékelést az általános

szakmai minőségjavítás érdekében. Amennyiben ez a hipotézis igazolást nyer, úgy kijelenthetjük, hogy a módszer nem csak az oktatás tartalmára hatott újszerűen, hanem a szereplők (pedagógusok) szintjén a szakmai fejlődés irányába is elmozdulást kezdeményezett.

A program nemzetközi standardjai szerint az új pedagógiai módszer szinte gerjeszti a szakmai megújulás és szemléletváltás iránti igényt. Ahhoz, hogy a program hatékonyan tudjon működni, először a fölülről mindent meghatározó és a folyamatokat egyértelműen irányító pedagógusattitűd helyett sokkal inkább segítő, ösztönző és szakértői típusú pedagógusokra van szükség. Olyan rendszerre, amely a szakmai igényességre és a szakmai érdeklődésre épül, és amely egy olyan minősítő-ösztönző rendszert von maga után, melyben a visszacsatolás egyben cselekvésgeneráló motivációt jelent a szereplők számára. Arra, hogy ez a minőségbeli változás mennyiben érhető tetten az észak-alföldi régió Lépésről lépésre pedagógusainak munkájában, attitűdjében az 5.1.2. alfejezet ad választ.

A kapott eredményeket összegezve elmondhatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége eleget tesz a Lépésről lépésre pedagógusok szakmai fejlődésével szemben támasztott igényeknek. Szakmai kompetenciájuk egyik legfontosabb mutatója, *hogy felismerték a változás szükségességét, és felelősséget vállalnak saját folyamatos szakmai fejlődésükért: felismerték az egymástól való tanulás értékét, ezért rendszeresen együttműködnek a pedagóguskollégákkal; megtapasztalták a módszertani továbbképzésekben rejlő tanulási lehetőséget, melynek folytán a továbbképzéseken való részvétel mindennapi gyakorlatuk szerves részévé vált. A fejlesztés érdekében a kötelező tanórai foglalkozásokon túl, belső továbbképzéseken, valamint különböző szakmai csoportosulások, pedagógiai műhelyek munkájában is részt vesznek, ezzel megteremtve a szakmai önképzés magas fokát.*

Jóllehet, valamennyi itt felsorolt, a pedagógusok szakmai kompetenciáinak fejlesztését célzó intézkedés a kilencvenes évek közepétől a hazai oktatáspolitikai kiemelt célkitűzései között is megtalálható – az országos oktatási reformokhoz az elmúlt években tetemes mennyiségű fejlesztési továbbképzés is kapcsolódott. Ennek ellenére, az országos adatokat elemezve, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegi rendszerben a folyamatos szakmai megújulás és fejlesztés igénye mind a mai napig nem nyert akkora prioritást, mint a Lépésről lépésre intézményekben. Noha az is tudvalevő, hogy az intézményi kultúrák és rendszerek megváltoztatásához időre van szükség, ebben a modernizációs folyamatban

lehet jelentős szerepe a Lépésről lépésre, valamint a többi alternatív pedagógiai program térhódításának.

5.4.2. A program a tanulók és pedagógusok személyiségének alakulására gyakorolt hatása

5.4.2.1. A tanulók személyiségfejlődése a program hatására

A Lépésről lépésre program a gyermek egész személyiségét fejlesztve tanít. Célja, a készségek és képességek magas szintű fejlesztése mellett, az aktív önirányításra és önálló döntésekre, egyéni és közösségi felelősségvállalásra képes személyiség kialakítása, a demokráciára való felkészítés, a nyitott társadalom alapját képező magatartásformák, és személyes autonómia létrehozása. Noha értékeléskor a kompetenciák fejlődésére vonatkozó elemek válnak a leghangsúlyosabbá, amellet közvetett hatásként feltételezhetjük, hogy az említett személyiségjegyek tekintetében is jelentős különbség mutatkozik a módszert alkalmazó és a hagyományos tantervű osztályok tanulói között. Ennek alapján azt várom, hogy a módszer kedvező hatása nem csak a tanulói teljesítményekben válik láthatóvá, hanem a tanulók érzelmi életére, viselkedésére, magatartására, erkölcsi fejlődésére, másággal szemben tanúsított elfogadás/elutasítás mértékére, egész személyiségének fejlődésére úgyszintén pozitív hatással van. Ennek megfelelően a Lépésről lépésre osztályokban tanulók személyiségprofilja eltér a normál tantervű osztályokban tanulókéétól, nyitottabbak, szociábilisabbak, kiegyensúlyozottabbak, érzelmi szempontból stabilabbak, fejlett empátiás készséggel rendelkeznek, erős szabálytudat és a másággal szembeni magasabb toleranciafok jellemzi őket.

A tanulók személyiség mérése jóval nehezebb feladat, mint a tanulmányi eredményeké. Jóllehet, a Lépésről lépésre programban bevett szokás a gyermekek fejlődésének írásos nyomon követése (egyéni haladási napló, egyéni fejlesztési tervek), a normál tantervű osztályokban csak a sajátos nevelésű igényű (SNI) gyermekek fejlődési eredményeiről születnek hasonló írásos értékelések. A kérdés tehát az, hogy hogyan vizsgálhatjuk a gyermekek személyiségének fejlődését, miként ellenőrizhetjük az új módszer és nevelői munka eredményességét.

A személyiségvizsgálati módszerek tanulmányozása szükségszerűen a

tesztdiagnosztika felé irányította figyelmemet. A személyiség többdimenziós megismerését lehetővé tevő „papír-ceruza” tesztek közül (MMPI, CPI) választásom az iskolai környezetben a pedagógusok, kutatók által egyik leggyakrabban használt, elméletileg jól kidolgozott és magas információs értékkel rendelkező, Eysenck (1975) által kialakított EPQ (Eysenck Personality Inventory) fiatalokra érvényes (junior) változatára (JEPQ) esett (lásd 4. sz. melléklet). Ez a vizsgálati módszer, melyet S. Eysenck, G. Kalmánchey és Kozéki (1981) adaptált és standardizált a magyar viszonyokra, 7-15 éves kor között teszi mérhetővé a személyiség lényegi jellemzésére szolgáló négy alapvető személyiségdimenziót: extroverzió-introverzió, neurocitás (emocionális stabilitás-labilitás), pszichoticizmus (a- és antiszocialitás, deviancia), hazugság (szociális konformitás). Az extroverzió-introverzió személyiségdimenziót Eysenck olyan sajátosságokkal méri, mint például az élénkség, talpraesettség, gyors helyzetfelismerés, barátság, hangulatkeltő képesség, kezdeményezőkézség, veszélykeresés. A neurotikus dimenzió a figyelemkoncentráció a zavart, a pesszimizmust, az aggodalmat, a lelkiismeret-furdalást, a nyugtalanságot, az érzékenységet, a sértődékenységet, a kudarcélményt, illetve a szomatizálást méri. A pszichoticizmus alszáka a rosszindulatúságot, a kajánságot, az agressziót, a szadizmust, az ellenségességet, a félelemkeltés vágyát, valamint a paranoid hajlamot tárja fel. A hazugság alszáka pedig olyan sajátosságokat érint, mint például a mohóság, az egoizmus, a tilos vonzása, az engedetlenség-engedelmesség, az altruizmus, a figyelmesség, a rendszeretet, a szabálytudat és lelkiismeretesség. Ezeknek a személyiségjegyeknek a mérésére Eysenck egy 86 kérdésből álló tesztet fejlesztett ki, melyekre egyszerű igen-nem válaszokkal lehet jelezni, hogy az adott viselkedésbeli, élménybeli sajátosság érvényes-e vagy sem a vizsgált tanulóra, a kapott válaszok négy oszlopba rendeződnek, ahol minden oszlop egy-egy személyiségvonást mér. Ezek tartalmának megfejtéséhez a szerző megadja a normál értékeket, a magyar tanulók átlagértékeit, amelyek a kísérleti-kontroll csoportban kapott értékek összehasonlításakor iránymutató lehet. Ezzel a vizsgálattal a Lépésről lépésre módszer szerint tanuló diákok személyiségének alakulását is könnyen nyomon követhetjük, az általuk alkotott kísérleti csoport skálaértékeit a hagyományos módszerrel tanulók kontrollcsoportjával hasonlítva össze.

A két tanulói csoport összehasonlításából az derült ki, hogy a vizsgált személyiségvonások közül a Lépésről lépésre módszerrel tanuló diákok az extroverzió-introverziót (E) mérő skálák esetében szignifikánsan magasabb, a neurocítást (N) és pszichoticizmust (P) mérő skálák esetében pedig szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el,

mint a normál tantervű osztályokban tanuló diákok (15 ábra). A hazugság/szociális konformitás (L) személyiségdimenzió tekintetében nem mutatható ki szignifikáns különbség a két vizsgálati csoport között.

15. táblázat. A vizsgált személyiségjegyek előfordulási gyakorisága a kísérleti és a kontrollcsoportoknál
(százalékban)

Személyiségvonások		Kísérleti	Kontroll
		N=95	N=73
E-skála	extroverzió-introverzió	76,5	73,88 (*)
N-skála	neurocitás (emocionalitás)	48,57	50,45 (*)
P-skála	pszichoticizmus	19,49	23,39 (**)
L-skála	hazugság (szociális konformitás)	60,59	60,12

* 0.05 szinten szignifikáns korrelációk.

** 0.01 szinten szignifikáns korrelációk.

Ezek az eredmények azt bizonyítják, hogy a Lépésről lépésre osztályokba járó diákok nyitottabbak, talpraesettebbek (E), mint a normál tantervű osztályok tanulói. Továbbá a normál osztályokban tanulók körében nagyobb arányban azonosítható nyugtalanságra, pesszimizmusra (N), illetve durvaságra, agresszióra (P) való hajlam, mint a Lépésről lépésre módszerrel tanulók esetében. A szociális konformitás közel hasonló aránnyal szerepel mindkét csoport személyiségprofiljában, ez pedig alapvetően azt jelenti, hogy az olyan személyiségvonások, mint a szabálytudat, a tilos vonzása, az engedetlenség-engedelmesség, az altruizmus, a figyelmesség, a rendszeretet, a szabálytudat és a lelkiismeretesség mindkét csoportra egyformán jellemző. Hozzá kell azonban tenni, hogy az itt tapasztalt különbségek csak a vizsgált személyiségjegyek előfordulási gyakoriságára nézve érvényesek. Ha az egyes csoportokra jellemző személyiségvonások skálaátlagait hasonlítjuk egymáshoz, a két csoport átlagértékeiben mutatkozó különbségek egyik személyiségdimenzió esetében sem mutat szignifikáns eltérést (lásd 16, 17 táblázatokat).

16. táblázat. Fiú mintaátlag és szórás eredményei

(N=81)

Személyiségvonások	Kísérleti (N=44)		Kontroll (N=37)		Szign	Magyar átlag	
	átlag	szórás	átlag	szórás		átlag	szórás
E extravertió-introvertió	16,60	3,22	15,44	2,55	,082	16,45	3,41
N neurocitás	12,18	4,98	12,06	3,37	-,997	8,94	4,83
P pszichoticizmus	3,74	1,92	4,16	1,88	,516	2,84	2,27
L hazugság	12,11	4,27	13,26	4,38	,364	11,22	5,35

17. táblázat. Lány mintaátlag és szórás eredményei

(N=87)

Személyiségvonások	Kísérleti (N=51)		Kontroll (N=36)		Szign	Magyar átlag	
	átlag	szórás	átlag	szórás		átlag	szórás
E extrovertió-introvertió	15,52	3,35	15,18	2,68	,315	14,44	3,70
N neurocitás	12,26	5,32	12,14	3,52	,759	9,27	5,13
P pszichoticizmus	2,94	1,66	3,31	1,56	,271	1,64	1,75
L hazugság	12,53	4,43	13,62	4,54	,180	13,95	5,35

Ha a kapott skálaértékeket a mérőeszköz által megadott átlagpontokhoz, nevezetesen a fiúk és lányok normál pontértékeihez viszonyítjuk, valamivel összetettebb képet kapunk.

A vizsgált tanulók egy dimenzió esetében értek el átlag feletti eredményeket, mégpedig a Lépésről lépésre módszerrel tanuló fiúk és lányok a személyiség nyitottságát, zárkózottságát mérő skálán (E-skála) átlag felett helyezkednek el. Ez azt jelenti, hogy ezek a tanulók nyitottak, extravertáltak, keresik és igénylik környezetükben a fizikai és társas ingereket, a magány kevésbé jellemző rájuk. Figyelmük könnyen terelődik az erősebb ingerek felé, aktívak a kapcsolatok kezdeményezésében és fenntartásában. Ezzel ellentétben, a normál osztályokban tanuló fiúk az extravertió-introvertió dimenzióban nem érik el az átlagértéket, ami arra vall, hogy ezek a tanulók az őket érdeklő helyzetekben extrovertáltak, különben pedig inkább visszahúzódoak. Nehezen teremtenek kapcsolatot, idegen társaságban eltart egy darabig, amíg feloldódnak. Ugyanebben a dimenzióban a

normál osztályokban tanuló lányok viszont jóval átlag feletti értéket értek el, így rájuk ugyanaz a nyitottság, szociabilitás jellemző, mint a Lépésről lépésre osztályok lány tanulóira.

A neuroticizmus skálán (N-skála), amely a személyiség kiegyensúlyozottságát, az önbizalom szintjét, a szorongás vagy oldottság mértékét méri, mindkét tanulói (kísérleti-kontroll) csoport az átlagosnál jóval magasabb pontszámot ért el, ami azt jelenti, hogy a vizsgálatba bevont tanulók gyakran szoronganak, ebből következőleg hangulatuk is eléggé változékony, gyakran vannak önismereti és önértékelési problémáik, ez pedig gátolhatja a tanulást, a sikeres teljesítést. Ugyanakkor a magas szórásérték mindkét csoport tanulójának erősen eltérő érzelmi reakcióit és beállítottságát tükrözi.

A pszichoticizmus (P-skála) tekintetében mindkét csoport tanulói (kísérleti és kontroll) jóval átlag feletti értékeket mutatnak, noha a Lépésről lépésre osztályokban tanuló lányok és fiúk átlagértékei valamivel jobban közelítenek az átlagértékekhez. A magas pszichoticizmus elsősorban negatív érzelmekben, agresszióban, ellenséges viselkedésben, fegyelmezetlenségben, intoleranciában jelentkezhet. Ez az eredmény azért meglepő, mert a Lépésről lépésre program célja a készségek és képességek magas szintű fejlesztése mellett az önfegyelmre, az aktív önirányításra, az egyéni és közösségi felelősségvállalásra, a másság megértésére és elfogadására képes személyiség kialakítása. A pszichoticizmus skálán mért pontszámok meg azt mutatják, hogy a fegyelmezett személyiség kialakítása, a másság elfogadásának megalapozása a program célkitűzéseivel ellentétben nem vált tudatos folyamattá a vizsgálatba bevont Lépésről lépésre iskolák nevelői gyakorlatában és tanulói magatartásában.

A szociális konformitás (L-skála) értékei a fiúk esetében mindkét tanulói csoporton belül átlagon felüli eredményt mutat. Meglepő módon a lányok konformitásértéke mindkét csoport esetében az átlagosnál alacsonyabb, ez egyfelől azt is jelentheti, hogy ezekben a közösségekben nincs értéke a tanulásnak, elítélik azokat a tanulókat, akik igyekeznek megfelelni az elvárásoknak, másfelől viszont azt is, hogy a lányok, különösen a Lépésről lépésre osztályokban, öntörvényűbbek, mint a fiúk. Ugyanakkor az alacsony L-érték a kamaszkor természetes velejárója is lehet, így ezekből az adatokból messzemenő következtetéseket nem vonhatunk le az egyes tanulók személyiségére vonatkozóan. Természetesen itt is – akárcsak a többi dimenzió esetén – megállapíthatók fokozatok, annak függvényében, hogy milyen mértékű a túlhaladás az átlagértékhez képest, és minél több

pontot ér el valaki, annál inkább jellemzőek rá az előbb említett tulajdonságok.

A fenti adatok alapján a feltételezést, hogy a Lépésről lépésre módszerrel tanuló diákok személyiségprofilja eltér a normál tantervű osztályokban tanulók személyiségprofiljától, még ha oly kézenfekvőnek is tűnik, nem lehet egyértelműen megerősíteni, mivel a vizsgált tanulói csoportok között egyetlen személyiségjegyen sem mutatható ki szignifikáns különbség. Mindössze az extraverzió és a szociális konformitás eredményeinek különbségében jelentkezik egy pontnál nagyobb eltérés. A szigorú értelemben szignifikánsnak nem is nevezhető, ám teljesen nem elhanyagolható nagyságú együtthatók alapján azt mondhatjuk, hogy a Lépésről lépésre módszerrel tanuló diákok nyitottabbak, társaságkedvelőbbek, kezdeményezőbbek, talpraesettebbek, öntörvényűbbek a társadalmi elvárásokkal szemben, mint a normál tantervű osztályokban tanuló diákok.

Ugyanakkor meglepő eredményeket hozott a neuroticizmus és pszichoticizmus dimenziókban mért átlagértékek normál pontértékekhez viszonyított különbsége, amelyből az látszik kirajzolódni, hogy a vizsgált tanulók agresszívabbak, neurotikusabbak, impulzívabbak, alacsonyabb az önkontrolljuk, kevésbé tudják viselkedésüket szabályozni, kevésbé képesek a másság megértésére és elfogadására, mérsékeltebb az empátiakészségük, mint az átlag magyar tanulók. Sajnálatos módon ez a tendencia nem túl kedvező, hiszen nemcsak azt mutatja, hogy a Lépésről lépésre módszerrel tanuló diákok nyitottabbak, társaságkedvelőbbek és kritikusabbak a közeg elvárásaival szemben, hanem azt is, hogy erőszakosabbak, impulzívabbak, szorongóbbak és kevésbé empatikusak, mint a normál tantervű osztályokban tanuló diákok.

Felmerül a kérdés, melyek azok a hatások és tendenciák, amelyek ilyen magatartásformákat eredményeznek a Lépésről lépésre módszerrel tanulók körében. Az új pedagógiai módszer bizonyult hatástalannak a tanulók személyiségének alakulására, vagy a nevelői gyakorlatban nem vált tudatos folyamattá a tanulók személyiségének fejlesztése, esetleg a külső hatások (szociális közeg, család, média), belső tényezők (minták, szokások) tükröződnek a gyermekek személyiségjegyeiben: ennek vizsgálata egy későbbi kutatás tárgya lehet. Ugyanakkor azt is hozzá kell tennem, hogy az itt bemutatott eredmények nem adnak egy teljes személyiségképet, ez csak a gyermekek személyiségfejlődésének éveken át tartó, rendszeres mérésével, nyomon követésével válhat lehetségessé, ami longitudinális kutatások keretében valósulhat meg.

5.4.2.2. A pedagógusok személyiség-fejlődése a program hatására

A Lépésről lépésre program sikeressége, a tanulók személyiségére, tanulmányi eredményeire gyakorolt kedvező hatása elsősorban a pedagógusi, nevelői attitűdben rejlik, abban, hogy a pedagógus hogyan viszonyul az egyes tanulók közötti különbségekhez, valamint a különbségek kezelésének hatékony eszközeihez. Ehhez feltétlenül szükséges, hogy a pedagógus tisztában legyen saját érzelmeivel, a mássághoz való viszonyulásával, hiszen csak így tud érzékenyen reagálni a problémákkal küzdő gyermekek szükségleteire és az osztály vagy csoport többi gyermekének igényeire. Feltételezésem szerint az önként vállalt módszertani megújulás átalakítja a szereplőket, formálja a pedagógusközösségek, intézményvezetők gondolkodását, gyakorlatát, szemléletét. Az a pedagógus, aki a Lépésről lépésre módszerrel tanítva, a befogadó oktatás gyakorlatát mindennapi munkája során alkalmazza, képes integráltan nevelni. Az egyéni differenciálás talaján az egyéni kibontakoztatás és fejlesztés szemléletét képviseli, az együttnevelés terén pedig empatikus hozzáállás és elfogadó magatartás jellemezi.

A Lépésről lépésre pedagógusok viszonyulását az integrált neveléshez és a másság elfogadásához a már említett 2006-os előítéletkutatás⁵¹ eredményeire támaszkodva próbáltam megragadni. A korábbi adatfelvétel az ország két különböző régiójának három-három Lépésről lépésre óvodai és iskolai intézményét összevetve, a pedagógusok 142 fős mintáján vizsgálta a Lépésről lépésre pedagógusok roma és nem roma tanulók együttneveléséről alkotott véleményeit, és mérte a romákkal szemben kimutatható előítéletesség alakulását az etnikai attitűdök vizsgálatára nemzetközileg kifejlesztett és elfogadott, gyakorta használatos skálázási módszerekkel. Ezek közül is a Bogardus-féle társadalmi távolság, valamint a Likert-típusú skálák alkalmazása hozott igazán meggyőző eredményeket (bővebben lásd az 5.1.2 alfejezetben).

Bogardus hétfokozatú skálája alapján a megkérdezett pedagógusok negyede szívesen teremtene bármilyen kapcsolatot romákkal: családtagként 17 százalékuk fogadná el, szomszédsági kapcsolatra 53 százalékuk, barátsági kapcsolatra 68 százalékuk, munkatársi kapcsolatra, pedig mintegy 94 százalékuk nyitott. A roma származású felettséssel kapcsolatban már nagyobb az elutasítás, a megkérdezettek 55 százalékának voltak ezzel kapcsolatban ellenérzései. De, mivel a válaszadók másik etnikai csoporttal kapcsolatos

⁵¹ Forrás: Becze Orsolya (2006) (kutatás jelentés): *Roma és nem roma gyerekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok*, MATRA-KAP Projekt, 2005-2006, <http://www.ecpec.hu>.

vélekedései csak saját csoportidentitásának ismeretében azonosíthatóak, ily módon a megkérdezettek saját nemzetiségével szembeni társadalmi distanciát is néztem. Noha a saját etnikummal szembeni társadalmi távolság valamennyi kapcsolattípus tekintetében kisebb, mint a romákkal szemben, a skála értékei egy kérdés mentén mégis jelentős eltérést mutatnak a roma etnikum javára. Míg az etnikai másság nyilvánvaló elutasítása, miszerint „Legszívesebben az országból is kitiltaná, de leginkább be se engedné” állítás a megkérdezettek válaszaiban egyáltalán nem szerepel, addig saját csoportjával szemben a válaszok hat százaléka tartalmaz ilyen támadó jellegű megnyilvánulásokat. Ennek magyarázata nyilvánvalóan további vizsgálódást igényelne, de erre ez az elemzés nem vállalkozik.

Az egyes attitűd-itemek értékelésében a következő eredmények születtek: a megkérdezett pedagógusok 89 százaléka egyetért azzal az integrációs alapelvvel, hogy „Minden roma gyermeknek joga van arra, hogy a nemromákkal közös osztályokban tanuljon”. A pedagógusok 94 százaléka osztja azt a véleményt, hogy „Minden gyermek egyformán fontos a társadalom számára”, és mintegy 65 százaléka elutasítja azt a nézetet, miszerint „A nem roma gyermekeknek jobb, ha az osztályukban nincsenek roma gyermekek”. Ugyancsak az integrált oktatást erősíti a megkérdezettek több mint 60 százalékanak azon véleménye, amely szerint „Ha a különböző nemzetiségi-etnikai csoportokhoz tartozó gyermekeket iskolás korukban szétválasztják egymástól, akkor később ellenségeket fognak látni egymásban”. A roma tanulókra vonatkozó kijelentések megítéléséből hasonló pozitív benyomásokat szerezhetünk: a megkérdezettek 96 százaléka ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy „A gyerekeket arra kell nevelni, hogy együtt tudjanak élni a más etnikumhoz tartozókkal” és 82 százaléka gondolja azt, hogy „Függetlenül attól, hogy roma vagy nem roma, minden gyerek azonos bánásmódot igényel”.

Az így kapott eredmények alapján hipotézisem több vonatkozásban is beigazolódni látszik: a Lépésről lépésre pedagógusok nemcsak, hogy nem érznek túl nagy társadalmi távolságot a romákkal szemben, de az intézményen belül is többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben, nyitottak az integrált oktatásra, a különböző adottságokkal, készségekkel, képességekkel rendelkező gyermekek fogadására, a lemaradást mutató tanulók differenciált fejlesztésére. Ugyanakkor nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a minta nem reprezentatív, így az eredmények érvényessége korlátozott, csak a vizsgált intézmények Lépésről lépésre pedagógusait jellemzik.

5.4.3. A program intézmény-átalakító hatása hipotézis

A Lépésről lépésre program alapvető célkitűzése, hogy az uralkodó intézményközpontú szemléletmódot gyermek- és személyiségközpontúvá formálja, amely nemcsak a tanulói teljesítményeket befolyásolja kedvezően, hanem a hátrányos helyzetű gyermekek integrált neveléséhez is eszközül szolgálhat. E célt természetesen – ahogy igaz ez minden innovációs folyamatra – nem pusztán a program bevezetésének kísérleti szakaszában vagy a kísérletben részt vevő tanulócsoportokkal kell tudni elérni, hanem a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, a szervezeti, képzési megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük ahhoz, hogy egyáltalán az oktatás-nevelés, a felzárkóztatás eredményességéről beszélhessünk. E tekintetben a fenntarthatóság és eredményesség legfontosabb feltétele az oktatási intézmények programban kialakított működés módjának intézményesülése. Ez némileg leegyszerűsítve azt jelenti, hogy az intézményi és személyi háttér képes legyen a feladatokhoz megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani. Feltételezésem szerint, ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a Lépésről lépésre gyermekközpontú pedagógiai program előtt, ez – az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl – hatott az intézmény szervezeti működésére is, egyfajta innovációs nyitottságot és minőségbeli változást indukált a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Ennek eredményeképpen létrejött egy új iskolamodell, amely megteremtette az oktatáson belüli sikeres integráció tartalmi és szervezeti kereteit.

Hogy milyen minőségbeli változások mentek végbe a program hatására, ehhez először is az intézmények szervezeti kultúrájának egyes – közvetlenül észlelhető – elemeit (az intézmény pedagógiai és nevelési programja, tanterv, eszközök, berendezések, intézményi háttérfeltételek, intézményi struktúra) vizsgáltam, továbbá azt is megnéztem, hogy milyen viselkedésminták (munkaszervezési mód, feladatcultúra, kommunikáció, a döntéshozatali folyamat eljárásai, az ellenőrzés, értékelés technikái) jellemzik a szóban forgó intézményeket.

Ahhoz, hogy az intézmények megfeleljenek a feltételezett minőségbeli elvárásoknak, először arra van szükség, hogy az intézmény *szabályzataiban, statútumaiban* olyan változtatások történjenek, amelyek kedvező feltételeket teremtenek az új kezdeményezés eredményeinek fennmaradásához. Az ilyen jellegű változások érinthetik a finanszírozási, igazgatási, irányítási szabályzatokat, a fenntartók határozatait, emellett szükség van az

iskola alapító okiratának, pedagógiai programjának, benne helyi tantervének, szervezeti és működési szabályzatának, s egyéb szabályozóinak változtatására is. Így abból indulok ki, hogy ha valamely oktatási intézmény módszerei közé emelte a Lépésről lépésre alternatívát, a program céljai az intézmény írásos dokumentumaiban, az intézmény irányítási szabályzatában, pedagógiai programjában, helyi tantervében és az éves tanmenetben is megjelennek.

Elsőként a dokumentumokban megjelenő célokat azonosítottam, továbbá azt, hogy az ott megjelenő célok mennyire vannak összhangban a Lépésről lépésre program minőségbiztosítási rendszerében megfogalmazott minőségcélokkal, van-e kapcsolat, utalás a két dokumentumban megfogalmazott célok között.

A rendelkezésre bocsátott intézményi dokumentumok elemzése, összevetése alapján azt tapasztaltam, hogy a vizsgált Lépésről lépésre módszert alkalmazó intézmények nagy többsége (89 százaléka) nemcsak módszereivel, az oktatás tartalmával, hanem pedagógiai programjával és helyi tantervével is igazolja a nemzetközi standardok alapján megfogalmazott alapelvek és célok elfogadását, támogatja ezek megvalósítását. A tanmenetekben, óravázlatokban, a projektoktatással megvalósítandó tananyagtartalmak megjelölésén keresztül, az intézmények 78 százaléknál köszönnek vissza a program fő célkitűzései. Továbbá az is megállapítható, hogy az oktatás-nevelés tartalmát, tananyagát meghatározó dokumentumokkal ellentétben, az intézmények minőségi irányítási programjában (IMIP) foglalt intézményi kulcsfolyamatok elvi szabályozását a vizsgált intézmények csak mintegy 43 százaléknál alakították ki a Lépésről lépésre program alapelveivel összhangban, azaz mindössze 12 intézmény esetében fogalmaztak meg olyan valós célokat, amelyek a pedagógiai programhoz kapcsolódóan születtek meg, és amelyek a Lépésről lépésre pedagógiai folyamatokra vonatkoznak. Az esetek többségében (57 százalék) az IMIP-ből hiányzik a programra való utalás, csupán annyi található, hogy az intézmény mindent megtesz annak érdekében, hogy a dokumentumokban megfogalmazott értékek szerint működjön. Mindebből arra következtethetünk, hogy az intézmények nagy többsége a minőséget abban méri, hogy mennyiben sikerül megfelelni a minőségbiztosítási kritériumoknak (pl. jogszabályok betartása, hétévenkénti kötelező továbbképzés stb.) és nem a konkrét tanítási-tanulási folyamatokban elért eredmények alapján. Ennek háttérében – feltételezhetően – az áll, hogy az intézmények nagyon kis hányada ismeri és alkalmazza a Lépésről lépésre program nemzetközi standardok alapján kialakított minőségbiztosítási

rendszerét, amely a program legkényesebb pontja, mivel többszöri próbálkozásra sem sikerült elterjeszteni a programot adaptáló intézmények körében.

Az intézményesülés folyamatában azonban nemcsak a tartalmi változásoknak van jelentőségük, hanem a konkrét *eszközök, tárgyak, berendezések* is az újítás szolgálatában kell, hogy álljanak. Bár ezek passzívak, de létük, alkalmazásuk kényszere fontos lehet a változtatások hosszú távon való hatásában. Fontos kérdés, hogy vajon az intézmények a program bevezetési szakaszában kialakított tevékenységközpontokat képesek lesznek-e több évfolyamon át fenntartani, azaz képesek lesznek-e biztosítani a program működéséhez szükséges feltételeket, lesznek-e anyagi eszközeik a tantermek, csoportszobák bútorzatának felújítására, az eszközök cseréjére, bővítésére.

A kérdőíves adatfelvétel eredményeként, a kutatás helyszínein tartózkodva, az intézmények „Lépésről lépésre” csoportszobáinak, osztálytermeinek berendezéséről is átfogó képet nyerhettünk. Ennek alapján elmondható, hogy a vizsgált intézmények 96 százaléka szakított a hagyományos csoportszobai, tantermi elrendezéssel, és alakította át a különböző korcsoportoknak és/vagy egyéni szükségleteknek megfelelően fizikai környezetét. Ebből az intézmények mintegy 82 százaléknál állnak maradéktalanul rendelkezésre a „Lépésről lépésre” program működéséhez szükséges tárgyi feltételek (mozgatható padok, a beszélgetőkörökhöz a földön elhelyezett szőnyeg, falióra, gyermeknagyságú tükör, gyermeknagyságú polcok, a gyermekek munkáinak tárolására különböző dossziék mappák, irattartók).

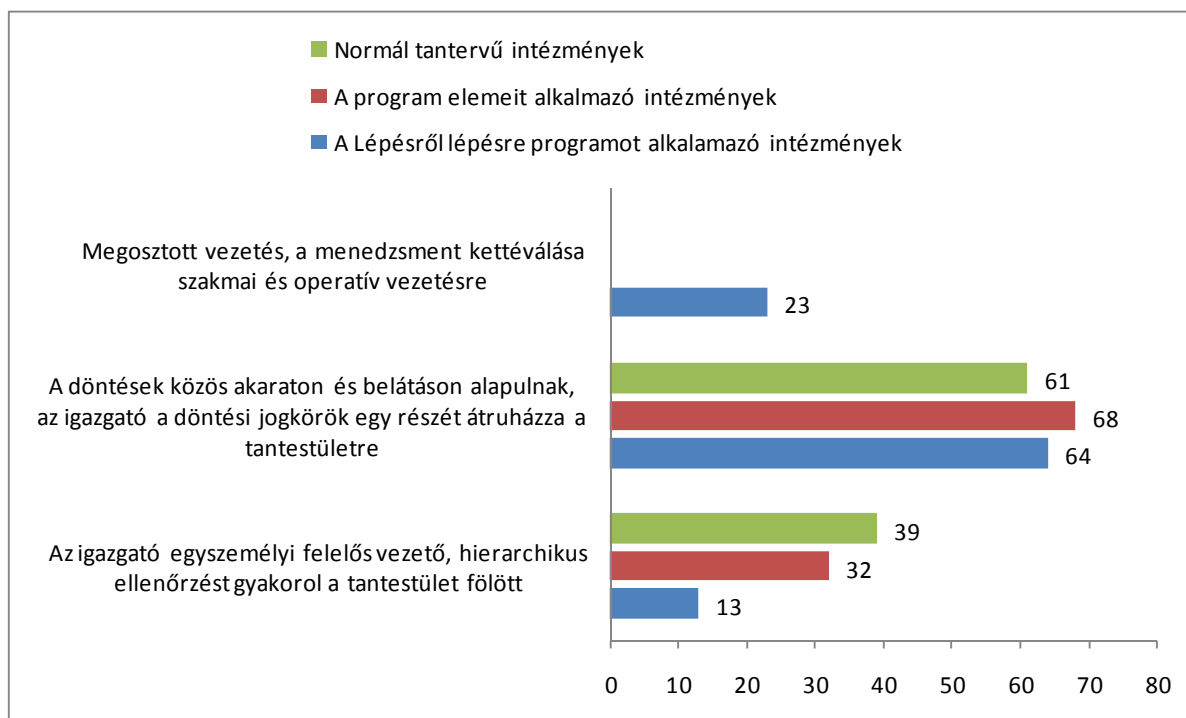
Az infrastruktúra-munkamódszerek keretelemhez tartoznak a hatékony működéshez, tanuláshoz szükséges és elengedhetetlen *intézményi háttérfeltételek* is. Az esélyegyenlőséget legjobban elősegítő megoldások egyike, hogy a különböző képességű és szocio-kulturális környezetből jövő tanulók az azonos minőségű tudás megszerzéséhez vezető azonos minőségű szolgáltatások igénybevételének lehetőségével is rendelkezzenek. A vizsgált „Lépésről lépésre” intézmények e tekintetben eleget tesznek a szegregációmentesség és az egyenlő bánásmód követelményének, egyik intézmény esetében sem észleltünk eltérést az intézményen belül a feladatellátási helyek között, vagy az egyes tanulócsoportok hozzáféréseiben.

Ahhoz, hogy kellő megalapozottság mellett, hatékonyan működjön az intézmény, elengedhetetlen a különböző *menedzsmentfeladatok* hatékony ellátása. Feltételezésem

szerint a „Lépésről lépésre” program a demokratikus magatartást nemcsak az alkalmazott pedagógiai módszereken és pedagógusattitűdökön keresztül modellálja, hanem a vezető döntéshozó, irányító tevékenységeinek szintjén is. Ebben a felfogásban a vezetőnek nem az ellenőrző, hanem a segítő funkciója a hangsúlyos. A kapott eredmények ezt alátámasztani látszanak: a megkérdezett „Lépésről lépésre” intézmények 64 százalékára jellemző, hogy a döntések közös akarton és belátáson alapulnak, az igazgató a döntési jogkörök egy részét átruházza a tantestületre (lásd 28. ábra). Ugyanakkor a válaszadók mintegy 23 százaléka tesz említést megosztott vezetésről, amikor az igazgatási feladatokat egy szakmai és egy operatív stáb látja el. Itt a hangsúly az egymástól elkülönülő vezetői tevékenységeken van, a szakmai és operatív vezetés egyidejű magas szintű biztosítása a fontos, ugyanis a vezetők hajlamosak a napi operatív teendőkben elveszni, szakmai kérdésekre meg nem marad idejük. Ettől eltérően a „Lépésről lépésre” intézményekben új vezetői kultúra alakult ki, amely magas szinten látja el az operatív feladatokat, és a pedagógusok munkájához szükséges stratégiai fejlesztéseket, szakmai tanácsadást, illetve a pedagógiai munka koordinációját. Az intézményvezető hagyományos adminisztrátori funkcióját az iskola menedzselésének funkciója váltja fel, és előtérbe kerül a problémák menedzseri szemléletű megközelítése, mint amilyen a személyzet fejlesztése, a gazdasági ellenőrzés és forrásteremtés, a külső kapcsolatok és tudatos imázsépítés. Ez a sajátosan alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő vezetési forma kizárólag a „Lépésről lépésre” intézmények esetében volt megfigyelhető. A vizsgálatba bevont normál tantervű intézményekben leginkább a demokratikus vezetési kultúra érvényesül (61 százalékban), noha néhány intézmény esetében (39 százalék) az is tetten érhető, hogy az intézmény élén, egyszemélyi felelősként áll az igazgató, hierarchikus ellenőrzést gyakorolva a tantestület többi tagjára. A „Lépésről lépésre” intézményekben az ilyen típusú vezetés lényegesen kisebb arányban érvényesül (13 százalék).

28. ábra. A vizsgált intézmények vezetési struktúrája

(százalékban) (N=242)



Az intézmények mint jól körülhatárolható közösségek rendelkeznek egy sajátos norma-, és értékrendszerrel is, amely a szervezet struktúrája mellett döntő hatással van az intézmény eredményességére. Ez önmagában az *intézményre jellemző viselkedésmintákat* fogja össze, amelynek tartalma a követett értékekkel írható le, mint például egy intézményen belül melyik fontosabb, hogy a munkatársak kiváló pedagógusok legyenek, vagy inkább intézményük elkötelezett tagjai; az egyéni vagy a csoportcélok a hangsúlyosabbak, a munkavégzés egyénileg vagy csoportokba szervezve történik inkább; mekkora fontosságot tulajdonítanak a pedagógusok egyéni szakmai fejlődésének, mennyire támogatják az alkotó, egyéni szakmai sikerre is törekvő kollégákat, elismerik-e eredményességüket. További ismérv a személyközpontú szemléletmód, mint például annak a kérdése, hogy a vezető feladat- vagy személyorientált inkább; támogatja, bátorítja-e az informális együttléteket, együttműködéseket, vagy nem tartja azokat fontosnak; fontos a kockázatvállalás/kockázatkerülés ismérve, amely arra utal, hogy mennyire elvárt vagy támogatott a kockázatkereső, innovatív magatartás; a cél-/eszközorientáció ismérve azt fejezi ki, hogy inkább az eredményre vagy az eredményhez vezető folyamatokra helyezik a hangsúlyt az intézményben, például a pedagógiai munkában csak a teljesítmény számít-e, vagy az, hogy hogyan érik el azokat; a teljesítményorientáció ismérve azt hangsúlyozza,

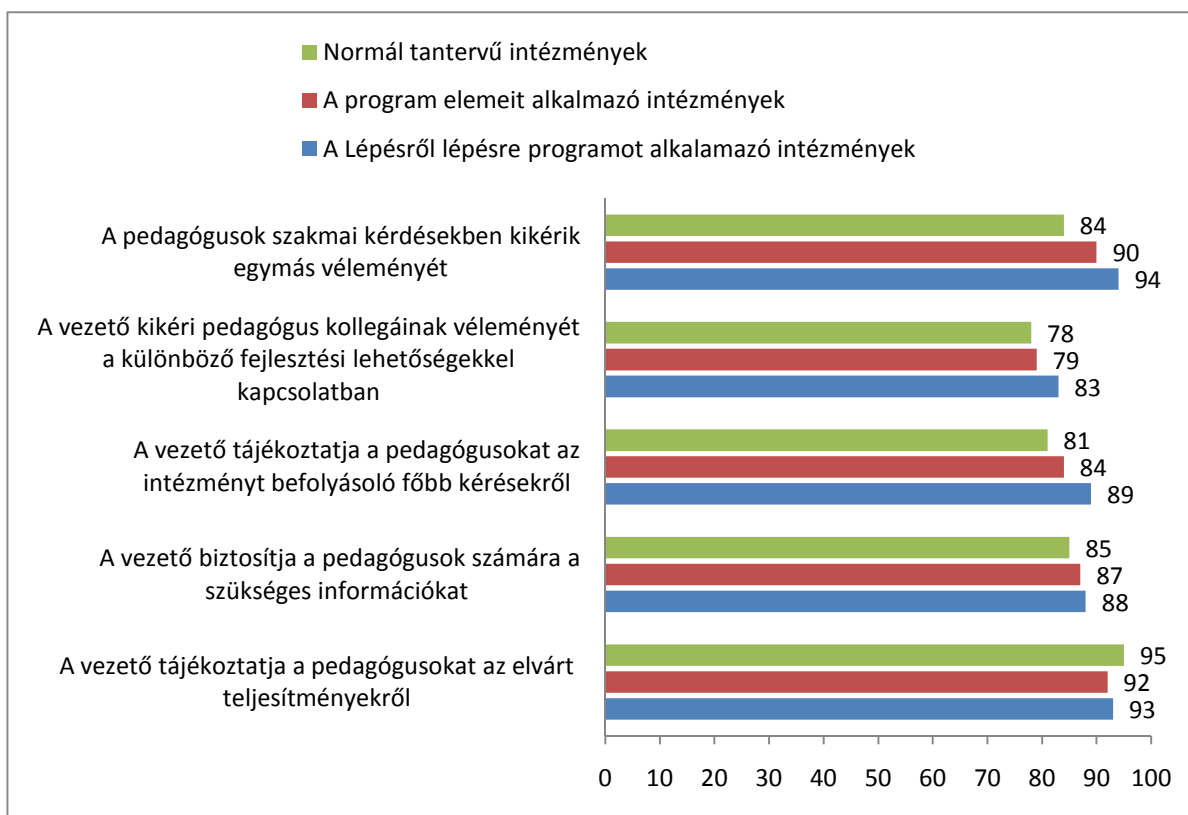
hogy a szervezet jutalmazási rendszere mennyire épít a teljesítményre, illetve milyen mértékig vesz figyelembe egyéb tényezőket (pl. végzettség, lojalitás).

A fenti jellemzők mentén vizsgálva a normál és „Lépésről lépésre” intézmények szervezeti kultúráját, a kapott eredmények nem mutatnak számottevő különbséget intézményenként, mindössze két ismérv tekintetében figyelhető meg statisztikailag értékelhető eltérés: a „Lépésről lépésre” intézményekben nagyobb arányban fordul elő egyéni munkavégzés, ritkábban rendelődnek alá a csoportcéloknak az egyéni célok. Másik sajátossága, hogy míg ezekben az intézményekben a vezetés alapvetően személyorientált, addig a hagyományos tantervű intézményekre inkább a feladatorientált koordináció és erős kontroll a jellemző.

A pedagógusok közvetlen és szabad *kommunikációja* elengedhetetlen a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó oktatási intézményekben, ugyanis a pedagógiai munka minőségét nagyban előrelendíti, ha létezik szakmai kommunikáció a tantestületen belül. Erre vonatkozó kérdésem – melyet alább részletesen kifejtek (ld. 29. ábra) –, hogy milyen segítő mechanizmusok léptek működésbe az újítás hatására, amelyek javították a belső kommunikációt.

29. ábra. A vizsgált intézmények belső kommunikációjának jellegzetességei

(százalékban) (N=242)



Megjegyzés: a három eltérő intézménytípus között nem mutatkozott statisztikailag szignifikáns eltérés.

A kapott eredmények alapján (29. ábra) megállapítható, hogy a „Lépésről lépésre” intézményekben a belső kommunikáció- és információáramlás jellemezően kétirányú, a vezető tájékoztatja a pedagógusokat az elvárt teljesítményekről, a mindennapi munkájukhoz szükséges információkról, az intézményt befolyásoló főbb kérdésekről, de ő is kikéri pedagógus kollégáinak véleményét a különböző fejlesztési lehetőségekkel, projektötletekkel kapcsolatban, A szakmán belüli minőséget, a szakmai önfejlődést és önkormányt pedig a pedagógusok egymás közötti véleménycseréje biztosítja, amely a „Lépésről lépésre” intézményi kommunikáció másik jellegzetességeként értékelhető. Ha a többi intézmény esetében elemezzük a belső kommunikációs stratégiákat, azt tapasztaljuk, hogy a fent említett sajátosságok ugyanolyan hangsúllyal jelennek meg a normál tantervvel tanító pedagógusok válaszaiban, mint a „Lépésről lépésre” oktatók-nevelők esetében, ezzel mintegy csökkentve a két intézmény típus szervezeti működésében jelentkező különbségeket.

Az innováció keretében változik a pedagógiai *értékelési kultúra is*, amelynek központi eleme a tanulók/pedagógusok önértékelési, valamint a társak/kollégák egymást értékelő folyamata. Az eredmények fenntarthatóságát növelheti ezeknek az új értékelési módoknak a szervezeti kultúrában való intézményesülése, amelyet a kapott adatok megerősíteni látszanak: a „Lépésről lépésre” pedagógusok értékelése két csatornán keresztül történik, egyrészt a belső ellenőrzési lehetőségeket (óralátogatás, az egyéb intézményen belüli szakmai feladatokban mutatott teljesítmény) felhasználva az intézményvezető révén, valamint a kollégák értékelése és a szülői elégedettségek alapján. A normál tantervű intézményekben a felzárkóztatásban való részvétel, valamint a belső szakmai feladatokban mutatott teljesítmények, az intézményen kívüli szakmai teljesítmények alapján történő értékelés kap nagyobb hangsúlyt, ez pedig egy sokkal teljesítmény-orientáltabb felfogást sugall.

A nyitottság elkerülhetetlen eleme az innovációnak, ezért kézenfekvőnek tűnt az a feltételezés, mely szerint ha egy intézmény megnyitotta (pedagógiai) módszertanát a „Lépésről lépésre” program előtt, ez bizonyos innovációs nyitottságot eredményezett a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein. Az eredményeket összegezve megállapítható, hogy ha nem is minden szinten, de a szervezeti kultúra megújulásának elemei és jegyei tetten érhetők az észak-alföldi „Lépésről lépésre” oktatási intézmények működési gyakorlatában. Jóllehet, a hagyományos oktatás rendszerén belül ugyan úgy hangsúlyt kap a demokratikus vezetési kultúra, a döntően kétirányú, szabad belső információ- és kommunikációáramlás, a pedagógusi munka értékelésekor a szülői elégedettség mérése vagy a kollégák értékelése. De az itt tárgyalt tételeken keresztül azt is sikerült kimutatni, hogy a „Lépésről lépésre” intézmények szervezeti és működési jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, az alternatív iskolaszervezési elv mentén szerveződő megosztott vezetési forma, a pedagógusok önértékelési, illetve a kollégák egymást értékelő folyamata, a normál tantervű intézmények teljesítmény és feladat orientált felfogásával és erős vezetői kontrolljával szemben. Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotézisünk jelentős része helytállónak bizonyult, mivel eredmények arról tanúskodnak, hogy a vizsgált intézményi és személyi háttér képes a program megvalósításához és hosszú távú fenntarthatóságához megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani. Tekintettel arra, hogy valamennyi itt felsorolt, az intézmények szervezeti működése mögött megbúvó érték és meggyőződés a normál tantervű intézmények értékrendjében is tetten érhető, ez azt a

feltételezést vonja maga után, hogy a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás nem maradt hatástalan, ellenkezőleg demokratikus értékrendjével, viselkedésmintáival, módszereivel együtt szervesült az állampedagógiai újítások rendszerében. De mivel a közoktatási rendszer fejlődését nagyon sok tényező együttes hatása határozza meg, ezért ez csak az óvatos feltételezések szintjén vethető fel, amely további vizsgálatok fontosságára hívja fel a figyelmet.

6. Összegzés

Az elemzés tárgyát az oktatási innovációk egy olyan specifikus válfaja képezte, melynek alapvető jellegzetessége, hogy nem a rendszer belső folyamataiba és feltételrendszerébe ágyazódva, hanem az alrendszer keretein kívüli intézmény (Soros Alapítvány) szervezésében, támogatásával és irányításában jutott érvényre a 90-es évek közepén, és hivatott biztosítani a hátrányos helyzetből induló, kudarcokat elszenvedett tanulók iskolai felzárkóztatását. Ezzel kapcsolatban először arra kerestem a választ, hogy az elemzés tárgyát képező „Lépésről lépésre” pedagógiai program az állampedagógiai újítások rendszerében innovációnak minősül-e. Ezt követően behatóan vizsgáltam az innovációs folyamat terjedését, átfogó képet nyújtva arról, hogy a közoktatás rendszerén belül milyen ütemben és mintázatot követve terjedt az új módszer, illetőleg az oktatási intézmények együttműködési kapcsolatai miként befolyásolták annak időbeli és térbeli alakulását. Továbbá azt is megvizsgáltam, hogy az innováció milyen intézményi változásokat generált, hogyan befolyásolta az oktatás minőségét, ezáltal a tanulók felzárkózási esélyeit, mindezt az észak-alföldi, a „Lépésről lépésre” programot jelenleg vagy korábban alkalmazó, közoktatási intézmények (óvodák és iskolák) teljes körű intézményvezetői, pedagógusi és diákmintáján.

Az innováció fogalmát Rogers ([1983, 2003]) klasszikusnak számító elméleti munkája alapján operacionalizáltam, mely szerint egy újítás akkor tekinthető innovációnak, ha az valamilyen relatív előnnyel bír a meglévő eljárással szemben, alkalmazásának feltételei összeegyeztethetők a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival, közérthető és logikus, bevezetése előtt biztosított a kipróbálás lehetősége, eredményei átláthatóak, nyilvánvalóak.

Az elemzés eredményeire támaszkodva kimutatható, hogy a „Lépésről lépésre” program adaptációja, bemutatott előnyeivel és alkalmazási módjával jól illeszkedik a Rogers elgondolása nyomán operacionalizált innováció fogalmához. A program sajátosságait elemezve megállapítható, hogy a hagyományosnak számító oktatással szemben a „Lépésről lépésre” program jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, a tanulók életkori sajátosságaihoz, szükségleteihez igazodó gyermekbarát tanulókörnyezet, a különféle tanulásszervezési eljárások gyakorlata, az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló nevelés-

oktatás, a sokrétű értékelési módok alkalmazása. További különbségként értékelhető, hogy a „Lépésről lépésre” program határozottabban vonja be a szülőket az intézményen belüli és azon kívüli munkába, amely alkalmas kiindulópontot teremt a partnerközpontú működés megvalósításához. Az is rendkívül fontos, hogy a módszerrel tanító pedagógusok többsége felismerte a változás szükségességét, és felelősséget vállal saját folyamatos szakmai fejlődéséért. Módszereikben, magatartásukban, teljes személyiségükben, felismerik, és hatékonyan kezelik a tanulók közötti különbözőségeket, többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben, nyitottak az integrált oktatásra.

Az elemzés arra is rámutatott, hogy nem csak a hagyományos oktatással szembeni előnyeiben mérhető a „Lépésről lépésre” program innováció-jellege, hanem abban is, hogy bevezetése nem igényelt jelentős rendszer-átalakítást, mivel összeegyeztethető volt a potenciális alkalmazók értékeivel, szükségleteivel és múltbéli tapasztalataival. Bevezetését pedig nagyban segítette, hogy a program adaptációjában előrébb tartó intézmények módszertani központként, hospitációs helyként szolgáltak a program iránt érdeklődő pedagógusok számára, lehetőséget biztosítva az élményszerű tapasztalatszerzésre.

Az adatok azt is bizonyították, hogy azok az intézmények, amelyek kitüntetett szerepet szántak úgy a módszertani megújulásnak, ahogy az ehhez szükséges anyagi feltételek biztosításának vagy a módszer elsajátításához szükséges erőforrások aktivizálásának, a potenciális alkalmazók érdekeivel és értékrendjével való összeegyeztetésnek, a módszer alapos elsajátításának, valamint az alkalmazás szempontjából kritikus területek és tényezők feltárásának, ott az innováció sikerrel ment végbe.

Figyelembe véve, hogy a kutatási tapasztalatok meggyőző bizonyítékokkal támasztották alá, hogy a „Lépésről lépésre” program adoptációja eleget tesz azoknak a feltételeknek, melyek a rogersi definíció szerint biztosítják a program innovációs jellegét, feltevődik a kérdés, hogy az új pedagógiai kezdeményezés alkalmazása hogyan hódított teret a közoktatás rendszerén belül. Feltételezésem szerint terjedése diffúziós folyamat eredménye, azaz az innováció bevezetését kezdeményező szereplők adták tovább az innovációt a még nem alkalmazó szereplőknek személyes kapcsolataikon keresztül. Ennek megfelelően a „Lépésről lépésre” program terjedési folyamatát a diffúziós folyamatok megragadására szolgáló modellek legismertebbikével, a Rogers-féle diffúziós modellel törekedtem megragadni. Rogers az innováció diffúzióját egy olyan folyamatként értelmezi,

amelynek során az innováció a társadalom tagjai között bizonyos kommunikációs csatornákon keresztül idővel ismertté válik, és annak négy alapvető összetevője, az innováció, az idő, a kommunikációs csatornák, valamint az adott társadalmi közeg befolyásolja leginkább a diffúziós folyamatnak az alakulását.

A kapott eredményeket összegezve megállapítható, hogy a „Lépésről lépésre” reformpedagógia program magyarországi terjedésének leírására a rogersi diffúzióelmélet hasznos fogalmi keretet kínál. A program terjedése követi a modell logikáját, tökéletesen illeszkedve a fent felsorolt négy alapvető összetevő által meghatározott diffúziós keretbe.

Az innovációval kapcsolatos információk megszerzésében szerepet játszó kommunikációs források és csatornák mentén vizsgálva a pedagógiai újítás terjedésének folyamatát, arra a következtetésre jutottam, hogy az észak-alföldi régióban a „Lépésről lépésre” program terjedését leginkább a személyközi, élőszavas kommunikáció segítette. Az innovációra vonatkozó információ nem valamilyen központi forrásból terjedt el, hanem a már megfelelő tapasztalatot felhalmozott korábbi felhasználók adták át szóban, különféle bemutató foglalkozások, szakmai napok, továbbképzések vagy személyes megkeresés alkalmával a többi innovációra nyitott intézményvezetőnek és pedagógusnak, az átadás pedig szinte minden esetben a lokális csatornákon keresztül történt. Ebben az értelemben a program terjedése diffúziós folyamatnak tekinthető, amelynek során a sikeresnek bizonyuló módszert az oktatási intézmények vezetői leginkább az imitáció („másnak már bevált” elv) révén sajátították el és kezdték el alkalmazni.

A diffúziós folyamat másik magyarázó változója, az időbeliség tényezője mentén vizsgálva a program terjedésének alakulását, a kapott mintázat – legalábbis annak kezdeti szakasza – egy S-görbéhez hasonlít, a lassú növekedésű bevezető szakasz után a terjedés exponenciális növekedési pályát követ, majd hirtelen csökkenés tapasztalható. A teljes idősort vizsgálva azonban világossá válik, hogy ennél bonyolultabb növekedési mintázattal van dolgunk. A „Lépésről lépésre” program magyarországi terjedésének diffúziós mintázata átlépi a klasszikus diffúziót leíró növekedési függvény korlátját, és a jellegzetes S-forma helyett a diffúzió két olyan logisztikus növekedés eredője lesz, amely egymás után, némileg eltérő sebességgel ível fel, két különálló S-görbét formázva. Ez a bi-logisztikus forma a programnak két eltérő hullámban történő terjedését tükrözi, amelynek hullámai 1998-as és 2005-ös szaturációs szinttel rendre hét évig tartottak.

A többé-kevésbé gyors felfutással, rövid telítődési szakasszal, majd újabb felívelési fázissal rendelkező aszimmetrikus S-görbe az elmúlt 15 év oktatáspolitikai változásaihoz igazodik. A program terjedésének első gyors felívelő szakasza az óvodai intézmények saját pedagógiai programjának elkészítését szabályozó 1996-os kormányrendelet bevezetésével hozható összefüggésbe, az óvodai intézmények egy jelentős része (14 százaléka) programalkotó munkája során talált rá és adaptálta a „Lépésről lépésre” programot helyi óvodai nevelési programként. A második hullámot a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003-as módosítása, amely a nevelési-oktatási intézmények számára előírta a pedagógiai program felülvizsgálatát, valamint a Nemzeti Alaptantervre (NAT) épülő kerettantervek szerinti átdolgozását, indította el. Ezt tovább erősítette a támogatási rendszer átalakulása, a Soros Alapítvány-i forrás fokozatos elapadása, melynek alternatívájaként jelentek meg az európai uniós forrásokból finanszírozott programok keretében nyújtott támogatások.

Az elemzés lényegi következtetése, hogy a rogersi elmélet a logisztikus függvény megfelelő módosításával a sajátos körülmények között lezajlott oktatási innováció diffúziójára is alkalmazhatónak bizonyult. Ennek ellenére a modell nem prediktív jellegű, ugyanis az oktatáspolitikai döntések nagymértékben befolyásolhatják az S-görbe konkrét alakulását.

További hipotéziseimet arra a ma már paradigmaticusnak tekintett feltételezésre alapoztam, mely szerint az innovációk terjedésében, társadalmi diffúziójában fontos szerepet kapnak a hálózati struktúrák és mechanizmusok: e a felfogás szerint az innováció terjedését gyorsíthatja vagy lassíthatja az intézményközi hálózatok szerkezete, milyensége.

Ezzel kapcsolatos első hipotézisem, mely szerint az oktatási intézmények hálójába lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok jobban segítik az innovációk átvételét és továbbadását, mint az erős kötések, csak részben nyert igazolást. A „Lépésről lépésre” program terjedésében ugyanis mind az erős, mind a gyenge kapcsolatok jelentős szereppel bírtak, jóllehet a kétfajta kötés mentén eltérő sebességgel, másfajta mintát követve terjedt az innováció. A terjedés korai szakaszában mindkét kötés egyformán segítette az innováció gyors terjedését, noha a második terjedési hullámmal már szinte kizárólag csak olyan intézmények csatlakoztak az innovációs körhöz, akikkel az innovátor távolabbi kapcsolatban állt. A harmadik szakaszban az ismerősök ismerősei csatlakoztak, ez méginkább túlmutat a szoros partneri körön. A szoros partneri kapcsolatok főleg a diffúziós

folyamat későbbi szakaszában kedveztek az innováció elterjedésének. Ott, ahol az innováció a gyenge kötések keresztül bekerült egy zárt partneri közösségbe, a referenciainstítúción hatására viszonylag gyorsan eljutott a közösség többi tagjához, még hogyha a többi intézmény belépését nem is feltétlenül a racionális kalkuláció előzte meg, hanem az irányadó, az oktatási intézmények hálójában előkelő helyet képviselő intézményeket követve vágta bele az újításba. Ugyanakkor az is megfigyelhető volt, hogy a szoros partneri körön túli közvetítéshez olyan szereplőkre is szükség van, akik ezen a körön túl is rendelkeznek kapcsolatokkal, valamint az oktatási intézmények hálójában elfoglalt sajátos pozíciójuknak köszönhetően befolyással bírnak a település vagy régió más intézményeire is, ellenkező esetben az innováció elakadt és csak esetlegesen jut tovább ezektől a csoportosulásoktól más intézményekhez, vagy csoportokhoz.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a gyenge kötésekkel rendelkező, a társadalomba lazán beágyazott szereplők és kapcsolatok elsősorban olyan földrajzi és intézményi környezetben segítették az innováció gyors átvételét és továbbadását, ahol az új módszer addig ismeretlen volt, és tagjai nem alkottak zárt csoportosulást, az erős kapcsolatokra pedig a zárt intézményi közösségek kevésbé vállalkozó szellemű tagjainak bevonásához volt leginkább szükség.

Az olyan intézményi közösségekben, amelynek tagjai nem alkotnak zárt csoportosulást, a köztük levő gyenge kapcsolatokon keresztül bizonyíthatóan gyorsan terjed az innováció. Ugyanakkor felvetődik a kérdés, hogy a kohézió alkotta klikkjellegű képződmények milyen befolyással bírnak a diffúziós folyamat alakulására, azaz ha az innováció zárt intézményi közösségbe kerül, az erős kötések ereje gyorsítja vagy lassítja az innováció terjedését? Ha el is fogadjuk azt a korábbi megállapítást, hogy egy zárt kapcsolathálón belül az erős kötések segítik leginkább az innováció terjedését, feltételezhetően a nagy sűrűségű, zárt kapcsolati háló tagjai, a szűk partneri csatornákon keresztül csak jóval később értesültek az újítás létezéséről, mint gyengén beágyazott társaik.

Az eredmények alapján ez a hipotézisem beigazolódni látszik, ugyanis azokban a csoportosulásokban, amelyekben sikerült magas kapcsolati sűrűséget kimutatni, a sűrű hálózati hatás nem gyorsította, hanem ellenkezőleg, késleltette a diffúzió sebességét. Ez a megállapítás kiegészíti azt a feltételezést, amelyet több innovációkutató, köztük Letenyei László is megfogalmazott, mely szerint az innovációk jellemzően a sűrű kapcsolati hálón

belül terjednek leginkább, ezáltal nem a laza, hanem a sűrű kapcsolatháló tagjait juttatva előnyökhöz (Letenyei [1992]). Az egymásnak látszólag ellentmondó eredmény magyarázata, hogy adott időegységen belül a diffúzió eltérő sebességet mutat. Míg Letenyei egy andokbeli őshonos közösség vagy a szatmári falusi társadalom mezőgazdasági termelői körében végzett kutatási eredményei azt igazolták, hogy a lacikonyhás vállalkozók rokoni, klán jellegű kapcsolatain keresztül, vagy a magyar termelők zárt közösségén belül gyorsan terjed az innováció, azt is hozzá kell tenni, hogy ahhoz hogy egy ilyen falusi társadalmon belül egyik kapcsolathálóból eljusson az újítás a másikba, rokoni kapcsolatokon túli relációkra is szükség van, ellenkező esetben elakad, ami ugyanúgy késleltetheti a diffúzió sebességét. Ennél fogva azokban a zárt közösségekben, amelyekből hiányoznak a gyenge kapcsolatok, ugyanolyan lassú diffúziós folyamat figyelhető meg, mint az általam vizsgált Észak-alföldi Lépésről lépésre oktatási intézmények hálóján belül.

Minekután beigazolódni látszik, hogy a szereplők elsődleges kapcsolatai alkotta viszonylag nagy sűrűségű kapcsolatháló nincs hatással a diffúzió sebességére, sőt a lazább szálon futó csoportosulások gyenge kapcsolatai sem eredményeztek ugrásszerű gyorsulást a Lépésről lépésre program terjedésében, feltevődik a kérdés, hogy az intézmények Lépésről lépésre együttműködési hálóján belül mely strukturális ismérvek biztosítják az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert. Feltételezésem szerint a kohézió elve a strukturális ekvivalencia elvével együttesen alakítja a diffúziós folyamatot, és az innováció a kisebb hálózati sűrűségű, eltérő strukturális helyzetű szereplők hálóján belül gyorsabban terjed, mint a nagy hálózati sűrűségű, egymással hasonló strukturális helyzetű szereplők zárt közösségén belül. Ebben a felfogásban a kevésbé sűrű, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, hídszerepet betöltő csomók lesznek a legfontosabb diffúzió közvetítők, akik biztosítják az egyes csoportosulások közötti átjárhatóságot.

A kapott eredmények csak részben szolgálnak a hipotézis alátámasztására, hiszen bizonyíthatóan nem csak a laza szövésű kapcsolathálóval bíró, többségében eltérő pozíciójú intézmények alcsoportján belül terjed gyorsan az innováció, hanem a nagy sűrűségű hálóval rendelkező, hasonló strukturális helyzetű intézmények alcsoportján belül is. Ugyanakkor a hálóbeli pozíciókra vonatkozó feltételezésem igazolódni látszik, melynek értelmében a diffúziós folyamat sikerének garanciája a közvetítő bróker szereplők jelenléte, akik az intézmények együttműködési hálójában a viszonylag elszigetelt szereplőcsoportok között keletkező strukturális lyukakat áthidalóként, vagy szakmai támogatóként egyéni előnyökre

tehetnek szert, és ezáltal a velük kapcsolatban állókat is előnyös lehetőségekhez, az innovációra vonatkozó megbízható, jól időzített információkhoz juttathatják.

Az elemzés azt is kimutatta, hogy az intézmények „Lépésről lépésre” együttműködési hálóján belül, az innováció gyors elterjedéséhez szükséges optimális viszonyrendszert a kohézió és ekvivalencia elve mentén elkülönülő csoportosulások helyi/regionális hálója jelentheti. Az így kapott – strukturális és pozicionális jellemzők által meghatározott – terjedési minta jellemzésére a *diffúziós burok* fogalmát vezetem be, amelyet az intézményi együttműködések olyan zárt rendszereként definiálok, amelyet a diffúzió hozott létre, tart fenn és működtet. Ennek megfelelően a burok úgy fogható fel, mint az innováció egy strukturálisan ekvivalens szereplők alkotta csoportosuláson belüli átadására szolgáló sűrű vagy laza szövésű kapcsolatháló. Ha az idő dimenzióját is bevonjuk vizsgálódásunkba, az eredmények azt mutatják, hogy az innováció terjedése ezeken a diffúziós burkokon belül éri el a legnagyobb sebességet, a burkok közötti átjárhatóságot pedig a hídként funkcionáló, egyedi kapcsolati struktúrával rendelkező, gyengén beágyazott véleménybrókerek segítik.

Az adatok elemzése során igazolást nyert következő hipotézisem, mely szerint a különféle pozíciót betöltő intézmények között eltérés mutatkozik a terjedést befolyásoló hatását tekintve, annak függvényében, hogy stratégiai, partneri kapcsolataik alapján az intézmények együttműködési hálójában központi (centrális) vagy marginális szerepet töltenek be, azzal egészíti ki az előző részben bizonyítást nyert tétel, hogy nem csak a közvetítő „bróker”-szereplők, hanem a háló leginkább központi, és egyben legbefolyásosabb szereplői – véleményvezetői – is képesek pozitívan befolyásolni az innováció terjedési ütemét. Irányító-befolyásoló szerepüket lényegében kettősség jellemzi, egyrészt a kapcsolati háló perifériáján (kevés kapcsolattal) elhelyezkedők számára az információtovábbítás, az innovációs folyamatba való bekapcsolás. Másrészt az innovációs tevékenység és a körülötte kialakuló kohézív alcsoportok dominanciája is jól tetten érhető erős kapcsolati aktivitásában.

Ahhoz, hogy a „Lépésről lépésre” program innovációs hatásairól beszélhessünk, a változásoknak, a kialakult pedagógiai kultúrának, módszereknek, szemléletnek, a szervezeti megoldásoknak hosszú távúaknak, maradandóaknak kell lenniük. Egy innováció ugyanis csak akkor tekinthető sikeresnek, ha a céljaiban megjelölt területeken hosszú ideig biztosítja az eredmények fennmaradását, a kialakult új működésmódok érvényesülését, az elsajátított új tudások, képességek hasznosulását. Ebben a tekintetben a fenntarthatóság és

eredményesség legfontosabb feltételei az oktatási intézmények programban kialakított működés módjának intézményesülése, a pedagógusok megfelelő tudása, a programhoz szükséges attitűdök és képességek kifejlesztése, a tanulók tudásában, attitűdjeiben, képességeiben, azaz kompetenciáiban megmutatkozó pozitív eredmények.

A diákok teljesítményét mérő adatok szerint a kísérleti helyszíneken a „Lépésről lépésre” program biztosította feltételek jótékony hatással voltak a tanulók teljesítményeire. A vizsgálatban részt vevő eltérő tantervű speciális osztályokban tanuló diákok többsége a kétéves kísérleti ciklus végére a „Lépésről lépésre” program hatására jobb eredményeket ért el, mint a normál általános iskolai tantervet követő speciális osztályok tanulói. Ez egyben azt is jelenti, hogy a speciális osztályokban a „Lépésről lépésre” tantervvel tanuló, többségében hátrányos helyzetű és roma tanulók a második év végére képessé váltak a normál tantervi követelmények szerint teljesíteni, amely egyúttal ezeknek a tanulóknak a normál tantervű és normál létszámú osztályokba való visszahelyezésére is lehetőséget adott.

Ezen eredmények fényében joggal mondhatjuk, hogy a „Lépésről lépésre” program egyike lehetne a roma tanulók iskoláztatási esélyeit növelő innovatív kezdeményezéseknek, ugyanakkor hatását egy kétéves ciklust értékelve nehéz megbecsülni, mivel ezen a téren gyors eredményekre nem lehet számítani. Annak megválaszolása, hogy a „Lépésről lépésre” program mennyire alkalmas eszköz a roma tanulók iskolai eredményességének javítását célzó egyéb törekvések érvényesítésére (pl. az iskolákkal szembeforduló tanulók attitűdjeinek a megváltoztatására, a tanulás iránti viszonyuk átalakítására, valamint számukra motiváló iskolai környezet megteremtésére) szintén túlmutat e vizsgálat keretein. A tantárgyi tesztek eredménye csupán egy eleme ennek a kérdéskörnek, mivel ezek az iskolai sikeresség részterületei közül csak a lexikális tudást, illetve ennek alkalmazását vizsgálják. Így csak hipotetikus következtetéseket lehet levonni arra vonatkozóan, hogy a módszer alkalmazása miként befolyásolja a hátrányos helyzetű és roma tanulók felzárkózásának esélyeit.

Ugyanakkor feltételezésem szerint a módszer kedvező hatása nem csak az iskolai teljesítményekben válik láthatóvá, hanem a tanulók érzelmi életére, viselkedésére, magatartására, erkölcsi fejlődésére, a mássággal szemben tanúsított elfogadás mértékére, személyiségének fejlődésére is pozitív hatással van. Ennek megfelelően a „Lépésről lépésre” osztályokban tanulók személyiségprofilja eltér a normál tantervű osztályokban tanulók személyiségprofiljától, nyitottabbak, szociálisabbak, kiegyensúlyozottabbak,

emocionálisan stabilabbak, fejlettebb empátiás készséggel rendelkeznek, erős szabálytudat és a mássággal szembeni magasabb toleranciaszint jellemzi ezeket a tanulókat.

Ezt a feltételezést – még ha oly kézenfekvőnek is tűnik – nem sikerült egyértelműen megerősíteni, a vizsgált tanulói csoportok között egyetlen személyiségjegyen sem volt kimutatható szignifikáns különbség. Az egyes átlagértékek összehasonlítása alapján kirajzolódó tendencia sem túl kedvező a „Lépésről lépésre” módszerrel tanuló diákokra nézve, hiszen nemcsak azt mutatja, hogy ezek a tanulók nyitottabbak, társaságkedvelőbbek és kritikusabbak a közeg elvárásaival szemben, hanem azt is, hogy erőszakosabbak, impulzívabbak, szorongóbbak és kevésbé empatikusak, mint a normál tantervű osztályokban tanuló diákok.

Felmerül a kérdés, hogy melyek azok a hatások és tendenciák, amelyek ilyen magatartásformákat eredményeznek a „Lépésről lépésre” módszerrel tanulók körében: az új pedagógiai módszer bizonyult hatástalannak a tanulók személyiségének alakulására nézve, vagy a nevelői gyakorlatban nem vált tudatos folyamattá a tanulók személyiségének fejlesztése, vagy a szülői háttér változatlanul meghatározó marad a tanulók személyiségének formálásában. Ennek vizsgálata egy későbbi kutatás tárgya lehet. Ugyanakkor azt is hozzá kell tennem, hogy az itt bemutatott eredmények nem adnak egy teljes személyiségképet, ez csak a gyermekek személyiségfejlődésének éveken át tartó, rendszeres mérésével, nyomon követésével válhat lehetségessé.

Ahhoz, hogy a program hatékonyan tudjon működni, először is a fölülről mindent meghatározó, és a folyamatokat egyértelműen irányító pedagógus attitűd helyett sokkal inkább segítő, ösztönző és szakértői típusú pedagógusokra van szükség. Olyan rendszerre, amely a szakmai igényességre és a szakmai érdeklődésre épül, és amely egy olyan minősítő-ösztönző rendszert von maga után, melyben a visszacsatolás egyben cselekvésgeneráló motivációt is jelent a szereplők számára. Ezzel kapcsolatban azt a feltételezést fogalmaztam meg, hogy a pedagógusoknál a program eredményeként tetten érhetők olyan kompetenciák, amelyek egyrészt a magas pedagógiai színvonallal és a szakmai fejlődés fontosságával, másrészt a gyermekek fejlődéséért való fokozottabb felelősségvállalással kapcsolatosak.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége eleget tesz a „Lépésről lépésre” pedagógusok szakmai fejlődésével szemben támasztott

igényeknek. Szakmai kompetenciájuk egyik legfontosabb mutatója, hogy felismerték a változás szükségességét és felelősséget vállalnak saját folyamatos szakmai fejlődésükért: tudatában vannak az egymástól való tanulás értékének, ezért rendszeresen együttműködnek a pedagóguskollegákkal; megtapasztalták a módszertani továbbképzésekben rejlő tanulási lehetőségét, melynek folytán a továbbképzéseken való részvétel mindennapi gyakorlatuk szerves részévé vált. A fejlesztés érdekében a kötelező tanórai foglalkozásokon túl belső továbbképzéseken és különböző szakmai csoportosulások, pedagógiai műhelyek munkájában vesznek részt.

Feltételezésem szerint ugyanígy hatott a program a pedagógusok személyiségének formálódására is: itt mindenekelőtt a gyermekekkel való differenciált bánásmódról és elfogadásról van szó, és ezzel szoros kapcsolatban az együttnevelés, az inklúzió szemléletmódjával való teljes mértékű azonosulásról, amely a „Lépésről lépésre” programmal tanító pedagógusokra különösen jellemző.

A kapott eredmények alapján hipotézisem több vonatkozásban is beigazolódni látszik: a „Lépésről lépésre” pedagógusok nemcsak hogy nem érznek túl nagy társadalmi távolságot a romákkal szemben, de az intézményen belül is többnyire elfogadottságot és kedvező attitűdöt mutatnak a roma tanulókkal szemben, nyitottak az integrált oktatásra, a különböző adottságokkal, készségekkel, képességekkel rendelkező gyermekek fogadására, a lemaradást mutató tanulók differenciált fejlesztésére.

A „Lépésről lépésre” program intézmény-átalakító hatásait boncolgatva, arra megállapításra jutottam, hogy a hagyományos oktatás rendszerén belül hasonlóképpen érvényesül a demokratikus vezetési kultúra, a döntően kétirányú, szabad belső információ- és kommunikációáramlás, a pedagógusi munka értékelésekor a szülői elégedettség mérése vagy a kollégák értékelése, mint a „Lépésről lépésre” módszert alkalmazó intézmények esetében. Ezen túlmenően azonban azt is sikerült kimutatni, hogy a „Lépésről lépésre” intézmények szervezeti és működési jellemzői között hangsúlyosabban jelenik meg a személyiségközpontúság, az alternatív iskolaszervezési elv mentén kialakult megosztott vezetési forma, a pedagógusok önértékelési, illetve a kollégák egymást értékelő folyamata, a normál tantervű intézmények teljesítmény- és feladatorientált felfogásával, erős vezetői kontrolljával szemben. Ezek az eredmények arról tanúskodnak, hogy a vizsgált intézményi és személyi háttér képes a program megvalósításához és hosszú távú fenntarthatóságához megfelelő intézményi stratégiát, értékrendet és humán erőforrást biztosítani.

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotézisünk, mely szerint a „Lépésről lépésre” program az oktatás tartalmi és módszertani megújulásán túl katalizátorként hatott a teljes működésre, a szervezeti modell minden egyes elemére, egyfajta innovációs nyitottságot és minőségbeli változást indukálva a szervezeti kultúra különböző megnyilvánulási szintjein, nagyrészt helytállónak bizonyult. Tekintettel arra, hogy valamennyi itt felsorolt, az intézmények szervezeti működése mögött megbúvó érték és meggyőződés a normál tantervű intézmények értékrendjében is tetten érhető, ez azt a feltételezést vonja maga után, hogy a kívülről szervezett, szponzorált és irányított újítás nem maradt hatástalan, ellenkezőleg demokratikus értékrendjével, viselkedésmintáival, módszereivel együtt szervesült az állampedagógiai újítások rendszerében. De mivel a közoktatási rendszer fejlődését nagyon sok tényező együttes hatása határozza meg, ezért ez csak az óvatos feltételezések szintjén vethető fel, amely további vizsgálatok fontosságára hívja fel a figyelmet.

Az elemzés nyomán született kutatási tapasztalatok meggyőző bizonyítékokkal támasztják alá, hogy ez a kívülről szervezett, irányított és szponzorált pedagógiai innováció – a „Lépésről lépésre” pedagógiai program – a vizsgált régióon belül diffúzió útján terjedt. Ennek irányát és sebességét a közoktatási intézmények kapcsolathálójának szerkezete és milyensége határozta meg, amely egyben a fenntarthatósághoz szükséges szakmai támogatás és kooperáció magas fokát is biztosítja, a strukturális hasonlóságok és különbözőségek alapján szerveződő intézményi alháló – diffúziós burkok – szintjén. A leginkább személyes kapcsolatokon, partneri együttműködésekkel alapuló önfejlesztő innováció eredményeképpen egy olyan új iskolamodell jött létre, amely megteremtette az oktatáson belüli sikeres felzárkóztatás tartalmi és szervezeti kereteit. Arra vonatkozóan, hogy ezen alternatíva kisugárzása milyen szélességben és milyen mélységben hatott a közoktatási rendszer egészére, csak hipotetikus következtetéseket fogalmazhatunk meg, amelynek vizsgálata egy következő kutatás perspektivikus tárgya lehet.

7. Felhasznált irodalom

- Akhtar, Imran – Klumpp, Matthias [2002]: Network Management – Introduction and Guide to Successful International Inter-Organizational Cooperation of Institutions. Inomic papers, No 4, 2002/03
- Albert Fruzsina – Dávid Bea [1994]: Magyarországon tanuló külföldi diákok kapcsolathálózati jellemzői. Szociológiai Szemle 1994/3
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert [1991]: Társadalmak rejtett hálózata. Magyar Közvélemény kutató Intézet, Budapest
- Angelusz Róbert – Tardos Róbert [1998]: A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 1998. TÁRKI, Budapest
- Annus István et al [2006]: Innováció Menedzsment Kézikönyv. Magyar Innovációs Szövetség, Budapest
- Archer, Margaret S. [1982]: The Sociology of Educational Expansion. London-Beverly Hills: Sage Publications
- Baldrige, Victor J. – Deal, Terrence E. [1975]: Managing Chance in Educational Organizations: Sociological Perspectives, Strategies, and Case Studies. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation
- Ballér Endre [1986]: A közoktatás tartalmi-minőségi fejlesztése és a pedagógiai gyakorlat. Megalakult a Tanterv és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa. Köznevelés, 1986/10
- Ballér Endre [1987]: Mivel foglalkozik a Tanterv- és Tankönyvfejlesztés Országos Tanácsa? Köznevelés, 1987/16
- Barabási Albert László [2003]: Behálózva. A hálózatok új tudománya. Magyar Könyvklub, Budapest
- Baráth Tibor [2007]: Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. Új Pedagógiai Szemle 2007/11
- Bartal Anna Mária [2007]: A hálózatelemzés lehetőségei és gyakorlati konzekvenciái a nonprofit kutatásban. In: Letenyei László – Varga Attila (szerk.): IV. Hunnet Konferencia kötet. BCE Társadalomtudományi Kar, Budapest

- Báthory Zoltán [1994]: Kötélhúzás a tantervpolitikában, 1989-1994. *Educatio*, 1994/3
- Báthory Zoltán [2001]: A maratoni reform: A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000. Önkonet Kft, Budapest
- Becker, Marshall H. [1970]: Sociometric Location and Innovativeness: Reformulation and Extension of the Diffusion Model. *American Sociological Review*, Vol. 35, No. 2
- Becker, Selwyn W. – Daft, Richard L. [1976]: Innovation in Organizations: Innovation Adoption in School Organizations. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 1
- Black, Stephen [1971]: Comment on "Sociometric Location and Innovativeness". *American Sociological Review*, Vol. 36, No. 2
- Bonacich, Phillip [1987]: Power and Centrality: A Family of Measures. *American Journal of Sociology*, 92
- Boone, Louis E. [1970]: The search for the consumer innovator. *Journal of Business*, 43
- Borgatti, Stephen P. – Everett, Martin G. – Freeman, Linton C. [1999]: UCINET 6.0 Version 1.00. Natick: Analytic Technologies
- Borgatti, Stephen P. – Jones, Candace – Everett, Martin G. [1998]: Network Measures of Social Capital. *Connections*, 21.
- Böröcz József – Southworth, Caleb [1995]: Kapcsolatok és jövedelem: Magyarország, 1986-1987. *Szociológiai Szemle* 1995/2
- Brady, James et al [1998]: Evaluation of the Step by Step Program. Prepared for the U.S. Agency for International Development (USAID), A project undertaken by the Improving Education Quality Project II: American Institute for Research, in collaboration with Education Development Center, Inc., Juarez and Associates, Inc., the Academy for Educational Development, and the University of Pittsburgh. Boston: Education Development Center, Inc.
- Brass, Daniel J. [1992]: Power in organizations: A social network perspective. In: G. Moore – J.A. White (Eds.) *Research in politics and society*. Greenwich: JAI Press
- Burt, Ronald S. (1983): *Toward a Structural Theory of Action: Network Models of Social Structure, Perception, and Action*. New York: Academic Press
- Burt, Ronald S. [1976]: Positions in networks. *Social Forces*, Vol. 55:1, September 1976
- Burt, Ronald S. [1982]: *Quantitative Studies in Social Relations*. New York: Academic Press

- Burt, Ronald S. [1992]: Structural Holes: The Social Structure of Competition. Cambridge: Harvard University Press
- Burt, Ronald S. [1999]: The Social Capital of Opinion Leaders. American Academy of Political and Social Science, 1999/566
- Burt, Ronald S. [2000]: The Network Structure of Social Capital. In R. I. Sutton. – B. M. Staw. (szerk.): Research in Organizational Behavior. Greenwich: JAI Press
- Buzás László [1985]: A reformpedagógiai kialakulása. Pedagógiai Szemle 1985/11
- Carlson, Richard O. [1965]: Adoption of Educational Innovations. Eugene: University of Oregon, Center for the Advanced Study of Educational Administration
- Coleman, James S. – Katz, Elihu – Menzel, Herbert [1966]: Medical innovation: A diffusion study. New York: Bobbs Merrill
- Costenbader, Elizabeth – Valente, Thomas W. [2003]: The stability of centrality measures when networks are sampled. Social Networks 2003/25
- Csizmadia Zoltán [2004]: Az innováció hálózati alapú megközelítése. Kézirat, MTA RKK NYUKI
- Csizmadia Zoltán [2004]: Társadalmi kapcsolatok – struktúra – rétegződés: A szerkezet- és az egyenlőtlenség kérdése a társadalmi tőkeelméletekben. In: Kötő-Jelek 2003. (szerk.): Némedi Dénes. – Szabari Vera [2004]: ELTE Szociológiai Doktori Iskola Évkönyve, Budapest
- Csonka Csabáné [2006]: Az alternatív pedagógiák tapasztalatainak hasznosítása az oktatásfejlesztésben. <http://www.mediatudor.hu>
- Czike Bernadett [1997]: Az alternatív iskolák jellemző – kezdeti elvei és mai gyakorlatuk. Új Pedagógiai Szemle 1997/6
- Dessewffy Tibor – Galács Anna – Gayer Zoltán [2003]: Az internet és más infokommunikációs eszközök terjedése Magyarországon. In: Dessewffy Tibor – Z. Karvalics László (szerk.): Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe, Aula Kiadó, Budapest
- Dessewffy Tibor – Galács Anna [2002]: Mobilkommunikáció és társadalmi diffúzió. In: Nyíri Kristóf (szerk.): Mobilközösség és mobil megismerés. MTA Filozófiai Kutatóintézet – Westel Kommunikációs Igazgatóság, Budapest

- Dessewffy Tibor – Galács Anna [2003]: „A dolgok új rendje” – Technológiai diffúzió és társadalmi változás. In: Dessewffy Tibor – Z. Karvalics László (szerk.): Internet.hu – A magyar társadalom digitális gyorsfényképe, Aula Kiadó, Budapest
- Downs, George W. Jr. – Mohr, Lawrence B. [1979]: Conceptual issues in the study of innovation, *Administrative Science Quarterly*, No. 21
- Dr. Pakucs et al [2002]: A magyar kis-közepes vállalatok innovációs képességének fejlesztése. Magyar Innovációs Szövetség, Budapest
- Ec-Pec [2003]: Alapítvány Lépésről lépésre program (Nevelés a XXI. Században). Ec-Pec Alapítvány, Budapest
- Eranus Eliza – Láng Sarolta – Letenyey László [2004]: Személyi úton terjedő számítógép. In: Hrubos Ildikó (szerk.) *Az információs társadalom*. Magyar Szociológiai Társaság, Budapest
- Eranus Eliza [2003]: Véleményvezetők vagy véleménybrókerek? Recenzió Burt, Ronald S. (1999): *The Social Capital of Opinion Leaders*. *American Academy of Political and Social Science* cikke alapján, <http://www.socialnetwork.hu>
- Everett, Martin G. – Borgatti, Stephen P. [1999]: The centrality of cliques and classes. *Journal of Mathematical Sociology*, No. 23
- Eysenck, Sybil B. G. – Matolcsi Ágnes [1984]: Az Eysenck-féle Személyiség Kérdőív (EPQ) magyar változata: a magyar és az angol felnőttek összehasonlító vizsgálata. *Pszichológia*, 1984/2
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) [2008]: Zöld könyv. A magyar közoktatás megújulásáért. Ecostat, Budapest
- Farkas János (1974): *Az ötlettől a megvalósulásig*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Faust, Katherine [1997]: Centrality in affiliation networks. *Social Networks* 19
- Fokasz Nikosz – Fokasz Oresztész [2004]: Hullámverés. Terjedési folyamatok a médiában. *Szociológiai Szemle* 2004/4
- Fokasz Nikosz [2006]: Növekedési görbék, társadalmi diffúzió, társadalmi változás. OTKA kutatási jelentés, <http://www.socialnetwork.hu>
- Freeman, Linton C. [1996]: Cliques, Galois lattices, and the structure of human social groups. *Social Networks* 18

- Freeman, Linton M. [1979]: Centrality in Social Networks: Conceptual Clarification. *Social Networks* 1
- Futó Péter – Fleischer Tamás [2003]: Az EU integráció hatása a magyar környezetvédelmi politikára: A Közép-Magyarországi Régió hulladékgazdálkodásának társadalmi kapcsolatháló elemzése. Az ADAPT EU-5 nemzetközi kutatási program keretében készített tanulmány magyar változata, www.vki.hu
- Gáspár László [1994]: Az iskolaügy modernizációja: innováció és reform. *Új Pedagógiai Szemle* 1994/11
- Gaszó Ferenc – Halász Gábor – Mihály Ottó (szerk.) [1992]: *Törvény és iskola. Iskolafejlesztési Alapítvány*, Budapest
- Gaszó Ferenc [1976]: *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Gaszó Ferenc [1988]: Az iskolák önállóságának értelmezéséről. *Pedagógiai Szemle* 1988/6
- Gaszó Ferenc [1997]: A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer. In Meleg Csilla (szerk.): *Iskola és társadalom II. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógiai Tanszéke, Pécs
- Ginsberg, Sarah – Lerner, John [2001]: *Step by Step Primary Assessment: A Comprehensive Tool for Teachers to Monitor Student Progress*. New York: Open Society Institute
- Granovetter, Mark [1973]: The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 6
- Granovetter, Mark [1983]: Threshold models of diffusion and collective behavior. *Journal of Mathematical Sociology*, No. 9
- Granovetter, Mark [1988]: A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. *Szociológiai Figyelő* 1988, 3
- Gross, Neal Crasilneck – Giacquinta, Joseph B. – Bernstein, Marilyn [1971]: *Implementing organizational innovations; a sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books
- Grübler, Arnulf [1998]: *Technology and Global Change*. Cambridge: Cambridge UP
- Gyukits György – Szántó Zoltán [1998]: Privatizáció és társadalmi tőke. *Szociológiai Szemle* 1998/3
- Halász Gábor [2001]: *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest

- Halász Gábor – Lannert Judit [2003] (szerk.): Jelentés a közoktatásról 2003, Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- Harary, Frank [1969]: Graph theory. New York: Addison-Wesley
- Havas Attila [1998]: Innovációs elméletek és modellek. In: Inzelt Annamária (szerk.): Bevezetés az innováció menedzsmentbe, Műszaki kiadó, Budapest
- Havelock's, Ronald G. [1973]: The change agent's guide to innovation in education. New Jersey: Educational Technology Publishing
- Horn Gábor (szerk.) [1995]: A Soros Alapítvány közoktatás-fejlesztési programja. Soros Alapítvány, Budapest
- Horn György [2005]: Az "alternatívok" alternatívái. Tani-tani 2004/2005-ös tanév 1-2.szám
- Horváth Attila [1997]: Alternatív iskolák. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai lexikon I. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- House, Ernest R. [1974]: The Politics of Educational Innovation. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation
- Hunyady Györgyné [1998]: Az integrált tanulás – a projektoktatás. In: Lépésről lépésre program. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest
- ISSA (International Step by Step Association) [2001]: Strategic Business Plan 2002-2005. ISSA, Budapest
- ISSA (International Step by Step Association) [2005]: ISSA Pedagogical Standards for Preschool and Primary Grades (revised). ISSA, Budapest
- Kagan, Spencer [2001]: Kooperatív tanulás. Soros Alapítvány, Budapest
- Kárpáti Andrea [2007]: Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára. 2007, 10. ülés <http://oktatas.magyarorszagholnap.hu>
- Katz, Elihu – Lazarsfeld, Paul [1955]. Personal influence: The part played by people in the flow of mass communications. Glencoe: Free Press
- Kellenek-e az alternatív iskolák a „köznek”? – Vita az alternatív iskolák helyéről, szerepéről – c. kerekasztal beszélgetés. Új Pedagógiai Szemle, 1997/6
- Kereszty Zsuzsa [2006]: A hátrányos helyzetű gyerekek nevelésének sajátos szempontjai a kompetenciaalapú fejlesztésben. <http://www.tani-tani.info>

- Kline, Stephen J. – Rosenberg, Nathan [1986]: An overview of Innovation, In: Landau R., Rosenberg N. (ed.): The Positive Sum Strategy. Harnessing technology for Economic Growth. Washington DC: National Academy Press
- Kocsis Éva [2000]: A hálózatok fekete dobozáról – intézményi megközelítésben. Vezetéstudomány XXXI. Évf. 2000. 05. szám
- Komáromi András – Orova Lászlóné [2006]: Matematikai modellek az innováció terjedésében. BGF Szakmai Füzetek 19. szám, Elektronikus könyvtár <http://elib.kkfk.bgf.hu/>
- Kovács Balázs [2003]: Az innovációk elterjedése - a személyi számítógép és a mobiltelefon esete Magyarországon. In: Lengyel György (szerk.): Információs technológia és életminőség. BKÁE, Budapest
- Kovács György [2004]: Innováció, technológiai változás, társadalom: újabb elméleti perspektívák. Szociológiai Szemle 2004/3
- Kovács Zoltán – Perjés István [2002] (szerk.): Életvilágok találkozása. Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata. Aula Kiadó, Budapest
- Kovács Zoltán – Perjés István – Sass Judit [2005]: Iskolák szervezeti kultúrája. In: Faragó Klára – Kovács Zoltán (szerk.): Szervezeti láttelepek. A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kozéki Béla [1989]: Eszköz az alapvető személyiségvonások mérésére. Pedagógiai Szemle 1989/5
- Kozma Tamás [1992]: Reformvitáink. Társadalom és oktatás. Educatio Kiadó, Budapest
- Kürtösi Zsófia [2006]: A társadalmi kapcsolatháló-elemzés módszertani alapjai. In: Letenyei László (szerk.): Településkutatás II. Új Mandátum kiadó – Ráció Kiadó, Budapest
- Láng Sarolta – Letenyei László – Siklós Viktória [2003]: Információs technológia diffúzió. Információs technológia és szakismeretek terjedése a Kaposvári kistérségben, In.: Lengyel György (szerk.): Információs technológia és helyi társadalom II. kötet. BKÁE, Budapest
- Lee, Linda [2003]: Step by Step Special Schools Initiative Final Evaluation Report, Year 3. Open Society Institute, Budapest

- Lengyel György – Lőrincz László – Siklós Viktória – Füleki Dániel [2003]: Hidak a digitális szakadék fölött, Jel-kép 2003/3
- Lengyel György [2003]: Az információs technológia terjedésének társadalmi hatásairól. Kultúra és közösség 2003/4
- Letenyei László (szerk.) [2006]: Településkutatás I. Új Mandátum Kiadó – Ráció Kiadó, Budapest
- Letenyei László (szerk.) [2006]: Településkutatás II. Új Mandátum Kiadó – Ráció Kiadó, Budapest
- Letenyei László [2000]: Innovációs láncok falun. Szociológiai Szemle 2000/4
- Letenyei László [2000]: Regionális társadalmi hálózatok: A kapcsolatháló elemzés alkalmazásának lehetőségei a regionális fejlesztésben. Falu Város Régió 2000/6
- Letenyei László [2002]: Helyhez kötött kapcsolatok. Egy társadalmi kapcsolathálókön alapuló magyarázat a földrajzi munkamegosztás kialakulására. Közgazdasági Szemle XLIX
- Liskó Ilona [2004]: A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. Educatio 2004/3
- Lukács Péter (szerk.) [1991]: Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon. Edukáció, Budapest
- Mahajan, Vijay – Müller, Eitan [1979]: Innovation Diffusion and New Product Growth Models In Marketing. Journal of Marketing, 43
- Malecki, Edward J. – Tootle, Deborah M. [1996]: The role of networks in small firm competitiveness. International Journal of technology Management, Vol. 11, No. 1/2
- Mayer József [2003]: A tanulók és tanárok munkaterhei. OKI, Budapest
- Messing Vera [2003]: Roma gyerekek az oktatásban Kelet- és Nyugat-Európa négy államában. In: Mayer József (szerk.): Esélyt teremtő iskolák. Iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére. OKI, Budapest
- Mihály Ottó (szerk.) [1989]: Iskola és pluralizmus. Edukáció, Budapest
- Mihály Ottó [1994]: Iskolafejlesztés és közoktatás-politika. Új Pedagógiai Szemle 1994/9
- Mihály Ottó – Szebenyi Péter – Vajó Péter [1983]: Az OPI közoktatásfejlesztési koncepciója, Pedagógiai Szemle 1983/11

- Miles, Matthew B. [1964]: Innovation in education. New York: Bureau of Publication, Teachers College, Columbia University
- Nagy József [2006]: A korrekt értékelés alapjai. In: Iskolakultúra 2006/12
- Németh András – Skiera, Ehrenhard [1999]: Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Open Society Institute [1998]: Step by Step Child Assessment Form: 3–6 Years. New York: Open Society Institute
- Perjés István [2003]: Bukott mítoszok, bukott iskolák? Új Pedagógiai Szemle 2003/2
- Perjés István [2005]: Társadalmpedagógia. Aula Kiadó, Budapest
- Podolny, Joel M. – Baron, James N. [1997]: Resources and Relationships: Social Networks and Mobility in the Workplace. American Sociological Review 62
- Pyka, Andreas [1997]: Informal Networking. Technovation. Vol. 17, No. 4
- Radó Péter [2001]: Reform-maraton. A kilencvenes évek. Iskolakultúra 2001/4
- Robertson, Thomas R. – Myers, James H. [1969]: Personality correlates of opinion leadership and innovative buying behavior. Journal of Marketing Research, No. 6
- Rogers, Everett M. [1983, 2003, 5th ed.]: Diffusion of Innovations. New York: Free Press
- Rona, Susan – Linda Lee [2001]: School Success for Roma Children: Step by Step Special Schools Initiative Interim Report. New York: Open Society Institute
- Ruttan, Vernon W. [2001]: Technology, Growth and Development. Oxford: Oxford UP
- Ryan, Bryce – Gross, Neal C. [1943]: The Diffusion of Hybrid Seed Corn in Two Iowa Communities. Rural Sociology 8 (March)
- Schumpeter, Joseph A. [1980]: A gazdasági fejlődés elmélete. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Schüttler Tamás [2004]: Beszélgetés az önfeljesztő iskolákról. „Önfeljesztés csak hálózatban, sok iskola együttműködésében létezhet”. Új Pedagógiai Szemle 2004/1
- Sorokin, Pitirim A. [1941]: Social and Cultural Mobility. New York: Free Press
- Stark, David – Kemény Szabolcs – Breiger, Ronald L. [2000]: Poszt-szocialista portfóliók: Hálózati stratégiák az állam árnyékában II. rész. Közgazdasági Szemle XLVII. évf., 2000. június

- Stern, Louis W. et al [1976]: The Effects of Sociometric Location on the Adoption of an Innovation within a University Faculty. *Sociology of Education*. Vol. 49, No. 1
- Szántó Borisz [1983]: A műszaki innováció társadalmi vetületei. *Magyar Tudomány* 5. szám
- Szántó Zoltán – Tóth István György [1993]: A társadalmi hálózatok elemzése. *Társadalom és gazdaság* 1993/1
- Szántó Zoltán [2005]: A társadalmi kapcsolatháló-elemzés szociometriai gyökerei. In: Letenyey László (szerk.): *Településkutatás II. Új Mandátum Kiadó – Ráció Kiadó, Budapest*
- Szántó Zoltán – Vedres Balázs (szerk.) [2002]: *Kapcsolathálók, szervezeti kultúra, pénzügyi teljesítmény*. Aula, Budapest
- Százdi Antal [1999]: Szakmai fejlesztés az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 1999/6
- Szüdi János [2001]: A közoktatás változásai. *Új Pedagógiai Szemle* 2001/6
- Tarde, Gabriel [1903]: *The Laws of Imitation*. New York: Henry Holt
- Tardos Róbert [1995]: Kapcsolathálózati megközelítés: új paradigma? *Szociológiai Szemle*, 1995/4
- Török Balázs [2005]: Óvodák és szülők. *Educatio* 2005/4
- Trencsényi László [2004]: Például a közoktatás, avagy egy bázisdemokrata a konszolidációról. *Új Pedagógiai Szemle* 2004/10
- Trencsényi László [2005]: Kizárólagos tulajdonlás vagy hatalommegosztás? Avagy kié az iskola?. Pódiumbeszélgetés az iskola társadalmasításának esélyeiről az Innovatív környezet, inkluzív társadalom, integratív iskola című gyulai konferencián. *Új Pedagógiai Szemle* 2005/12
- Valente, Thomas W. – Davis, Rebecca L. [1999]: Accelerating the Diffusion of Innovations Using Opinion Leaders. *The Annals of the American Academy*, No. 566
- Valente, Thomas W. (draft) [2001]: *Models and Methods for Innovation Diffusion*. School of Medicine, University of Southern California
- Valente, Thomas W. [1995]: *Network Models of the Diffusion of Innovations*. New Jersey: Hampton Press

- Vedres Balázs [1997]: Bank és hatalom. A bankok helye a magyar nagyvállalatok kapcsolathálóiban. Szociológiai szemle, 1997/2
- Wagschal, Harry [1972]: Innovation in Education. Educational Studies, Vol. 3, No. 3
- Warford, Mark K. [2005]: Testing a Diffusion of Innovations in Education Model (DIEM). The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Volume 10(3)
- Wassermann, Stanley – Faust, Katherine [1994]: Social Network Analysis. Cambridge: University Press
- White, Harrison C. – Boorman, Scott A. – Breiger, Ronald L. [1976]: Social Structure from Multiple Networks. Blockmodels of Roles and Positions. The American Journal of Sociology, Vol. 81, No. 4.
- Wollons, Roberta Lyn [2000]: Kindergartens and cultures: the global diffusion of an idea. New Haven: Yale University Press

8. Függelék

8.1. Intézményvezetői kérdőív

1. Az intézmény típusa, ahol Ön dolgozik:

- 1- óvoda,
- 2- tagóvoda,
- 3- általános iskola,
- 4- általános iskola tagiskolája,
- 5- általános művelődési központ része vagy
- 6- általános iskola és pedagógiai szolgáltató központ?

7- egyéb, és pedíg

9- NT 0- NV

2. Az intézmény fenntartója:

- 1- települési/kerületi önkormányzat,
- 2- megyei önkormányzat,
- 3- egyház, felekezet,
- 4- alapítvány, magánszemély, egyéb nonprofit szervezet vagy
- 5- központi költségvetési szerv?

6- egyéb, és pedíg

9- NT 0- NV

3. Milyen beosztásban dolgozik Ön ebben az intézményben? (Ha több funkciója is van, kérem, mindegyiket említse meg!). Ön:

- 1- igazgató/vezető,
- 2- igazgatóhelyettes,
- 3- szakmai vezető,
- 4- vezető Lépésről lépésre pedagógus vagy
- 5- beosztott Lépésről lépésre pedagógus?

6- egyéb beosztás:

9- NT 0- NV

4. Hol és milyen beosztásban dolgozott az igazgatói kinevezést megelőzően? Kérem, azt is mondja el, hogy mennyi ideig dolgozott az adott területen.

MILYEN TERÜLETEN ÉS BEOSZTÁSBAN?	MENNYI IDEIG?		
 évig	NT	NV
a.		9	0
b.		9	0
c.		9	0
d..		9	0

Most az intézmény különböző szakmai kapcsolataira vonatkozóan szeretnék néhány kérdést feltenni, amelyekre, kérem, hogy intézménynevekkkel válaszoljon.

Kérdező! A neveket a kódlapon található megfelelő összesítő táblázatban kell rögzíteni, az általa említett sorrendben!

5. Melyek azok az oktatási, szakmai, stb. intézmények, amelyekkel szakmai kapcsolatban áll az Önök intézménye?

Kérdező! A válaszokat a kódlapon található I5 oszlopban rögzítsd!

6. Először is azt szeretném megtudni, hogy milyen kapcsolatban áll az Önök intézménye az 5. kérdésnél említett intézményekkel?

Kérdező! A válaszokat az I6 táblázatban rögzítsd!

- 1- alá- és fölérendeltségi viszony,
 - 2- információs kapcsolat,
 - 3- szakmai irányító,
 - 4- szakmai támogató (tanácsadás, hospitáció, óralátogatás, mentorálás),
 - 5- partneri viszony (pl. részt veszünk egymás rendezvényein)
 - 6- szakmai együttműködés (közös projektek megvalósítása) vagy
 - 7- személyes kapcsolat?
-
- 8- egyéb, éspedig:
- 9- NT 0- NV

7. Az itt felsorolt intézmények közül van-e olyan, mellyel közös szakmai hálózatba sorolná az Önökét?

- 1- van
 - 2- nincs -----UGRÁS a 8. kérdésre!
-
- 9- NT 0- NV

7a. Kérem, mondja el, mely intézményekkel alkotnak közös szakmai hálózatot.

Kérdező! A válaszokat itt rögzítsd!

8. Kapott-e az elmúlt években (2003-2008 között) az Önök intézménye után a fenntartó úgynevezett felzárkóztató oktatást támogató normatívát?

- 1- kapott
- 2- nem kapott -----UGRÁS a 10. kérdésre!
- 9- NT 0- NV

9. Hogyan használta fel az intézmény ezt a felzárkóztató oktatásra kapott támogatást? Kérem, válassza ki azt a hármat, amelyekre a legnagyobb összeget fordították a többlet-támogatásból 2003 és 2008 között!

Kérdező! 1. sz. KÁRTYALAP!

a. Külső szakmai szolgáltatások (pl. logopédus, pszichológus) igénybevétele	
b. Roma koordinátor alkalmazása	
c. A korábban is foglalkoztatott pedagógusok keresetének kiegészítése (bérek emelése, jutalmazás, túlóradíj)	
d. Pedagógus-továbbképzés	
e. Iskolaépületek felújítása, korszerűsítése	
f. Számítástechnikai eszközök és programok beszerzése	
g. Tanterv, pedagógiai program fejlesztése vagy adaptálása	
h. Tanórán kívüli programok (pl. kirándulások, erdei iskola)	
j. Egyéb, éspedig:	

10. Pályázott-e az Önök intézménye a Soros Alapítványnál külön támogatásra a Lépésről lépésre program elindításához?

- 1- pályázott
- 2- nem pályázott -----UGRÁS a 12. kérdésre!
- 9- NT 0- NV

11. Kapott-e az intézmény támogatást a Soros Alapítványtól a Lépésről lépésre program elindításához?

- 1- igen
- 2- nem
- 9- NT 0- NV

12. Pályázott-e az Önök intézménye az NFT1 (Nemzeti Fejlesztési Tanterv) HEFOP (Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program) pályázatokból a Lépésről lépésre program adaptálására, fejlesztésére és fenntartására?

- 1- pályázott
- 2- nem pályázott -----UGRÁS a 14. kérdésre!
- 9- NT 0- NV

13. Kapott-e az intézmény támogatást az NFT1 (Nemzeti Fejlesztési Tanterv) HEFOP (Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program) pályázatokból a Lépésről lépésre program adaptálására, fejlesztésére és fenntartására?

	igen	nem	NT	NV
a. adaptálásra (pl. pedagógusok továbbképzésére, eszközök, berendezések beszerzésére)	1	2	9	0
b. fejlesztésre és fenntartásra (pl. pedagógus-továbbképzésre)	1	2	9	0

14. Pályázott-e már az Önök intézménye az ÚMFT (Új Magyarország Fejlesztési Terv) TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) pályázatokból a Lépésről lépésre program adaptálására, fejlesztésére, fenntartására?

	igen	nem	NT	NV
a. adaptálásra (pl. pedagógusok továbbképzésére, eszközök, berendezések beszerzésére)	1	2	9	0
b. fejlesztésre és fenntartásra (pl. pedagógus-továbbképzésre)	1	2	9	0

15. Kérem, azt is mondja el, hogy a program bevezetése után a programot terjesztő szervezet (Soros Alapítvány, Ec-Pec Alapítvány, Lépésről Lépésre Egyesület, Nemzetközi Lépésről Lépésre Szövetség – ISSA) biztosított-e valamiféle utánkövetést?

1- igen

2- nem -----UGRÁS a 17. kérdésre!

9- NT 0- NV

16. Hogyan kísérte nyomon a program eredményességét, működési hatékonyságát, hasznosulását?

.....

17. Milyen külső kommunikációs csatornákat/eszközöket szokott az Önök intézménye igénybe venni?

	igen	nem	NT	NV
a. sajtókapcsolatok	1	2	9	0
b. kormányzati kapcsolatok	1	2	9	0
c. lobbizás	1	2	9	0
d. önkormányzati kapcsolatok	1	2	9	0
e. szakmai nyilvánosság, konferenciák, továbbképzések	1	2	9	0

18. Véleménye szerint az Önök iskolájának/óvodájának pedagógiai gyakorlata a Lépésről lépésre program hatására:

- 1- változott,
- 2- valamelyest változott vagy
- 3- nem változott?-----UGRÁS a 20. kérdésre!

9- NT----- UGRÁS a 20. kérdésre!

0- NV----- UGRÁS a 20. kérdésre!

19. Mely területen történtek jelentős változások?

	igen	nem	NT	NV
a. Változtak az alkalmazott pedagógiai módszerek	1	2	9	0
b. Változott a szemlélet	1	2	9	0
c. Új tanulásszervezési módok (differenciált rétegmunka, projektoktatás, kooperatív tanulás, egyéni fejlesztés) bevezetésére került sor	1	2	9	0
d. Változott az osztályterem téralakítása, berendezése	1	2	9	0
e. Csökkentek az osztálylétszámok	1	2	9	0
f. Fellazult a hagyományos tanórai keret	1	2	9	0
g. A tanulók értékelésére új értékelési rendszert dolgoztak ki	1	2	9	0
h. Változott a követelményrendszer	1	2	9	0
j. Nőtt az igénye annak, hogy a szülők aktívan részt vegyenek a csoport/osztály életében	1	2	9	0
k. Nőtt az igénye annak, hogy a pedagógus rendszeresen értékelje és fejlessze saját munkájának minőségét	1	2	9	0
l. Az integrált oktatás megvalósítása érdekében felszámolták, vagy csökkentették a speciális osztályok létszámát	1	2	9	0

Most néhány, a pedagógusok szakmai fejlődésére vonatkozó kérdést szeretnék feltenni Önnek.

20. Először is azt szeretném tudni, hogy mindennapi szakmai munkájának sikere szempontjából mennyire fontos az Ön számára...?

Kérdező! 2. sz. KÁRTYALAP!

	Egyáltalán nem fontos ↔ nagyon fontos					N	N
	1	2	3	4	5	T	V
a. a folyamatos módszertani/szakmai megújulás	1	2	3	4	5	9	0
b. a szaktudományok fejlődésének folyamatos nyomon követése	1	2	3	4	5	9	0
c. szakmai bemutatók vállalása, szakmai konferenciákon való részvétel	1	2	3	4	5	9	0
d. részvétel valamilyen szakértői munkában	1	2	3	4	5	9	0

21. Az elmúlt tanévben (2007/2008) vett-e részt a felsorolt szakmai továbbképzések valamelyikén?

	igen	nem	NT	NV
a. Tanúsítványt adó módszertani vagy más oktatással kapcsolatos, min. 60 órás képzés	1	2	9	0
b. Konferenciák, ahol a pedagógusok vagy kutatók bemutatják módszertani és kutatási eredményeiket, és oktatással kapcsolatos problémákat vitatnak meg	1	2	9	0
c. Diplomát adó képzés	1	2	9	0
d. Óralátogatás más oktatási intézményekben	1	2	9	0
e. A pedagógusok rendszeresen, szervezett formában (pl. munkaközösségben) megvitatnak egyes tanítási, illetve nevelési kérdéseket, ilyen esetmegbeszéléseken való részvétel	1	2	9	0
f. Óralátogatás saját intézményben az intézményi minőségbiztosítás- minőségfejlesztés érdekében	1	2	9	0
g. Kutatási-fejlesztési műhelymunkákon való részvétel oktatással-neveléssel kapcsolatos témakörben (pl. új tanítási módszerek, tantervfejlesztés, stb.)	1	2	9	0
h. Részvétel pedagógusi hálózatban (amelyet pl. külső szervezet hozott létre, vagy az interneten szerveződött)	1	2	9	0
i. Lépésről lépésre tréneri hálózatban való részvétel	1	2	9	0
j. Egyéb tréneri hálózatban való részvétel (kooperatív tanulás, árnyalt értékelés, óvoda-iskola átmenet, IPR, előítéletkezelés stb.)	1	2	9	0
k. Szakmai szolgáltatókkal való együttműködés (ped. intézetekkel, szakszolgáltatók, szakmai szervezetek, oktatási háttérintézmények, nevelési tanácsadók, stb.)	1	2	9	0
l. Cég felkeresése együttműködés céljából (pl. szakértői/tréneri felkérés pályázatokhoz, oktatási projektek megvalósításához)	1	2	9	0

22. Az elmúlt tanévben (2007/2008) vett-e részt a felsorolt tevékenységek valamelyikében?

	igen	nem	NT	NV
a. Bemutatóóra/foglalkozások tartása	1	2	9	0
b. Szakmai bemutatók vállalása, szakmai konferenciákon való részvétel	1	2	9	0
c. Pedagógiai kísérletben való részvétel	1	2	9	0
d. Hospitálás, óralátogatás a saját intézményében	1	2	9	0
e. Pályakezdő pedagógus mentorálása	1	2	9	0
f. Tanulók mentorálása, együttműködve más munkatársakkal, szülőkkel	1	2	9	0
g. Részvétel bármilyen szakmai hálózat munkájában	1	2	9	0
h. Szakértői munka (pl. akkreditáció, szakértői névjegyzékben szerepel)	1	2	9	0
i. Felkérésre Lépésről lépésre tréningek tartása más oktatási intézményekben	1	2	9	0
j. Felkérés egyéb tréningek (Kooperatív tanulás, Árnyalt értékelés, Óvoda-iskola átmenet, IPR, Előítéletkezelés stb.) tartására	1	2	9	0
k. Intézményi fejlesztés (tanterv, követelményrendszer, tananyag, intézményi dokumentumok fejlesztése)	1	2	9	0
l. Tankönyvírás, taneszköz-fejlesztés	1	2	9	0
m. Részvétel pályázati program megvalósításában	1	2	9	0

23. Kérem, azt is fejtse ki, hogyan ösztönzi az Önök intézménye a pedagógusok szakmai fejlődését! Az intézmény.....?

	igen	nem	NT	NV
a. külön költségvetéssel rendelkeznek a pedagógusok továbbképzésének finanszírozására	1	2	9	0
b. folyamatosan nyújt be pályázatot a pedagógusok továbbképzésnek finanszírozására	1	2	9	0
c. időt biztosít a pedagógusoknak a szakmai fejlődésre (pl. a tanév során szakmai napokat tart, gondoskodik a továbbképzésben résztvevő pedagógusok helyettesítéséről)	1	2	9	0
d. teret biztosít a pedagógusoknak a szakmai fejlődésre (pl. a pedagógusok tanórán, a csoportfoglalkozások alkalmával kipróbálhatják az új módszereket, a fejlesztéseket beépíthetik a mindennapi munkába)	1	2	9	0
e. belső továbbképzéseket szervez (pl. a pedagógusok látogathatják egymás óráit, vezető pedagógusok szervezett formában megosztják tapasztalataikat a fiatalabb kollégákkal, munkaközösségi konferenciákat tartanak, részt vesznek fejlesztési vagy kutatási munkákban)	1	2	9	0
f. tájékoztatja a tanárokat a külső továbbképzési lehetőségekről	1	2	9	0
g. támogatja az ott dolgozó pedagógusok nyilvános szereplését, különféle szakmai fórumokon való részvételét	1	2	9	0

24. Kérem, rakja sorrendbe a 3. kártyalapon látható értékeket, aszerint, hogy melyiket támogatja Ön leginkább pedagógus értékelése során! Rakja azt a tulajdonságot az első helyre, melyet a legfontosabbnak tart, és az ötödikre azt, amit a legkevésbé tart elismerendőnek!

Kérdező! 3. sz. KÁRTYALAP!

Kérdező! 1- első helyre tette, 2- második helyre tette, stb.

	SORREND
teljesítmény	
motiváció	
végzettség	
szakmaiság	
lojalitás	

25. Új munkaerő alkalmazásakor az alternatív pedagógiában való jártasság az Önök intézményében...

- 1- alapvető kritérium,
- 2- előnyt élvez,
- 3- nem ez a legfontosabb követelmény vagy
- 4- egyáltalán nem fontos szempont?

9- NT 0- NV

26. Kérem, azt is mondja el, hogy a program bevezetését követően a munkacsoport munkájában hány Lépésről lépésre pedagógust emeltek közép- vagy felső szintre:

- 1- egyet sem,
- 2- egy pedagógust,
- 3- a módszerrel oktató pedagógusok felét vagy
- 4- a módszerrel oktató pedagógusok mindegyike valamilyen vezetői beosztást tölt be?

9- NT 0- NV

8.2. Intézményi adatlap

1. Hány osztályban/csoportban használják jelenleg az Önök intézményében a Lépésről lépésre módszert/programot?

.....
.....

2. Mely évfolyamokon használják? Miért csak ott?

.....
.....
.....
.....

3. Hány olyan munkatársuk van, aki valaha tanúsítványt szerzett Lépésről lépésre pedagógus továbbképzésen? Kérem, nevezze meg a kollegákat és a tanúsítvány megszerzésének évét.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Mikorra tehető a módszer alkalmazásának kezdete az Önök intézményében?

.....

5. Hogyan értesült az Önök intézménye először a programról?

.....
.....
.....
.....

6. Milyen támogatási forrás felhasználásával került bevezetésre a program az Önök intézményébe? Kérem, a megadott válaszalternatívák közül válassza ki a megfelelőt. Több válasz is lehetséges.

- 1- Soros Alapítvány
- 2- Önkormányzati céltámogatás
- 3- Állami normatíva
- 4- Saját intézményi keret
- 5- Csatlakozás előtti EUs támogatások (pl. PHARE)
- 6- A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT1) keretében Humán Erőforrás Fejlesztési Operatív Program (HEFOP) pályázati forrásból
- 7- Az Új Magyarország Fejlesztési Terv (ÚMFT) keretében Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) pályázati forrásból
- 8- Egyéb, éspedig

9- NT 0- NV

7. Ha már nem használják a programot az intézményben, kérem, fejtse ki ennek okait:

Intézmény adatai

8. Intézmény neve:

9. Intézmény címe:

10. Telefonszáma:

11. E-mail címe:

12. Az intézményben a roma tanulók/gyerekek aránya:

13. Az intézményben tanulók/gyerekek összlétszáma:

14. Mekkora településen működik az iskola?

- 1- Falu, község (3000 lakosnál kevesebb)
- 2- Kisváros, község (3000-15000 lakos)
- 3- Város (15 000-100 000 lakos)
- 4- Nagyváros (100 000 – 1 000 000 lakos)
- 5- Budapest belső kerületei
- 6- Budapest külső kerületei, illetve kék busszal elérhető vonzáskörzete
- 9- NT
- 0- NV

15. A tantestület/óvoda testület státus szerinti összetétele:

STÁTUSZ	LÉTSZÁM
főállású	
szerződéses	

8.3. Pedagógus kérdőív

Először az intézménnyel, és ezen belül az Ön munkájával kapcsolatban szeretnék néhány kérdést feltenni.

1. Milyen beosztásban dolgozik Ön ebben az intézményben? (Ha több funkciója is van, kérem, mindegyiket jelölje meg!)

- 1- szakmai vezető
- 2- vezető Lépésről lépésre pedagógus,
- 3- beosztott Lépésről lépésre pedagógus vagy
- 4- fejlesztő pedagógus?
- 5- egyéb beosztás:

9- NT 0- NV

2. Mióta tanít az intézményben:

- 1- kevesebb, mint öt éve
- 2- 5-10 éve
- 3- 10-15 éve
- 4- több mint 15 éve

9- NT 0- NV

3. Ön ezt megelőzően:

- 1- nem dolgozott máshol,-----UGRÁS 5. kérdésre!
- 2- dolgozott, de csak iskolában/óvodában vagy-----UGRÁS 5. kérdésre!
- 3- máshol is dolgozott már főállásban, nemcsak iskolában/óvodában?

9- NT 0- NV

4. Amennyiben más területen is dolgozott, kérem, mondja el, hogy:

1. milyen területen?

2. milyen beosztásban?

3. és mennyi ideig, hány évig?

Kérdező! Soronként kérdezd!

1. MILYEN TERÜLETEN ÉS 2. BEOSZTÁSBAN?	3. MENNYI IDEIG?		
 évig	NT	NV
a.		9	0
b.		9	0
c.		9	0
d..		9	0

5. Tudomása szerint milyen az intézmény „hírneve”? A szülők az Önök intézményét:

- 1- az átlagosnál lényegesen jobbnak,
- 2- az átlagosnál valamivel jobbnak,
- 3- átlagosnak,
- 4- az átlagosnál valamivel rosszabbnak vagy
- 5- az átlagosnál sokkal rosszabbnak tartják?

9- NT 0- NV

6. Az Ön véleménye szerint, összehasonlítva a helyi (városi, kistérségi) átlaggal, ez az intézmény ...

- 1- lényegesen jobb, mint a környékbeli iskolák/óvodák,
- 2- az átlagosnál valamivel jobb,
- 3- átlagos,
- 4- az átlagosnál valamivel rosszabb vagy
- 5- sokkal rosszabb, mint a környékbeli iskolák/óvodák?

9- NT 0- NV

7. Országos összehasonlításban hogyan jellemezné az intézményt? Véleménye szerint, összehasonlítva az ország többi, hasonló jellegű intézményével, ez az iskola/óvoda

- 1- lényegesen jobb az országos átlagnál,
- 2- valamivel jobb,
- 3- átlagos,
- 4- valamivel rosszabb, vagy
- 5- sokkal rosszabb, mint az országos átlag?

9- NT 0- NV

Most a Lépésről lépésre módszer adaptációjának különböző aspektusaival kapcsolatos kérdéseket szeretnék feltenni.

8. Az intézmények, pedagógusok különbözőképpen találkozhattak a Lépésről lépésre pedagógiai programmal. Ön hogyan értesült először a programról:

- 1- az intézmény vezetőjétől,
- 2- szakmai konferencián,
- 3- továbbképzésen,
- 4- a szomszédos iskolától, óvodától,
- 5- ismerős pedagógustól vagy
- 6- barátától, ismerőstől, rokontól?
- 7- egyéb módon, éspedig:

9- NT 0- NV

9. Hogyan fogadták a Lépésről lépésre program bevezetését az Önök intézményében az érintettek? Hogyan fogadta a(z)....?

	elutasítónan	közömbösen	kedvezően	nagyon kedvezően	NT	NV
a. intézmény vezetése	1	2	3	4	9	0
b. érintett pedagógusok	1	2	3	4	9	0
c. szülők	1	2	3	4	9	0
d. tanulók	1	2	3	4	9	0

10. Véleménye szerint az Önök iskolájának/óvodájának pedagógiai gyakorlata változott-e a Lépésről lépésre alternatív pedagógiai program hatására?

- 1- változott,
- 2- valamelyest változott vagy
- 3- nem változott?-----UGRÁS a 12. kérdésre!

9- NT 0- NV -----UGRÁS a 12. kérdésre!

11. Milyen területen történtek jelentős változások?

	változott	nem változott	a program bevezetés előtt is létezett	NT	NV
a. Kisebb arányban fordul elő frontális osztálymunka	1	2	3	9	0
b. A gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak figyelembevételével alakul a tanulásszervezés	1	2	3	9	0
c. Bevezetésre kerültek új tanulásszervezési módok	1	2	3	9	0
d. A tanulási környezet kialakítása alkalmazkodik a gyermekek személyiségéhez, szükségleteihez és egyéni fejlődéséhez	1	2	3	9	0
e. A napi, heti, havi tanulási rend alkalmazkodik a gyermekek egyéni fejlődési üteméhez	1	2	3	9	0
f. A tanítási órák, csoportfoglalkozások időtartamát a gyermekek állapota, figyelmük időtartama és a tevékenység jellege alapján határozzák meg	1	2	3	9	0
g. A teljesítmények értékelésekor, a kategorizálás elkerülése érdekében, többféle mérési stratégiát használnak	1	2	3	9	0
h. Egyéni fejlesztési terv segíti a tanulók fejlődésének nyomon követését	1	2	3	9	0
i. A szülőket, családtagokat partnerként kezelik	1	2	3	9	0
j. A pedagógusok folyamatosan értékelik saját pedagógiai gyakorlatukat	1	2	3	9	0
k. Az intézményvezető felismeri a folyamatos szakmai fejlődés fontosságát, és annak elérése érdekében motiválja a tantestületet	1	2	3	9	0
l. Az eltérő kulturális háttérrel rendelkező szülők és pedagógusok együttműködését roma családi koordinátor segíti	1	2	3	9	0
m. Az intézményben/osztályban lehetővé teszi, hogy az eltérő képességekkel rendelkező, speciális szükségletű gyermekek együtt tanulhassanak.	1	2	3	9	0

12. Az Önök intézményében a tanítási órákon/foglalkozásokon jelenleg alkalmazzák a következő tanulás-szervezési módokat?

	alkalmazzák	nem alkalmazzák	NT	NV
a. Tantárgyak frontális módszerrel történő oktatása	1	2	9	0
b. Heterogén osztályon belüli differenciált tanulás-szervezés	1	2	9	0
c. 45 percesnél rövidebb tanórák szervezése	1	2	9	0
d. 45 percesnél hosszabb tanórák szervezése	1	2	9	0
e. A tananyag kooperatív módszerrel történő tanítása	1	2	9	0
f. Iskolán kívüli tanulási alkalmak (erdei iskola, terepgyakorlat stb.) beépítése az oktatásba	1	2	9	0
g. Projektmódszer alkalmazása	1	2	9	0
h. A tananyag tanításában informatikai eszköz használata	1	2	9	0
i. Bizonyos tanórák látogatása alóli felmentés az egyéni fejlesztés érdekében	1	2	9	0

13. Milyen értékelési formát használnak a tanulók értékelésére?

	igen	nem	NT	NV
a. Rendszeres szöveges, írásbeli értékeléssel	1	2	9	0
b. Rendszeres szöveges, szóbeli értékeléssel	1	2	9	0
c. Egyéni fejlődési naplók vezetésével	1	2	9	0
d. Az intézmény saját standardizált tesztjeinek használatával	1	2	9	0
e. Más intézmények által kidolgozott standardizált tesztek használatával	1	2	9	0
f. A tanulói önértékelés alapján	1	2	9	0
g. A megtanulásra feladott anyag rendszeres kikérdezése alapján	1	2	9	0
h. A házi feladatok rendszeres értékelése alapján	1	2	9	0
i. A tanórai vagy csoport munkák megfigyelése alapján.	1	2	9	0
j. A tanulási folyamat értékelése és a tapasztalatok feljegyzése alapján.	1	2	9	0
k. A tanulói/gyermek munkák gyűjteményének értékelése alapján.	1	2	9	0
l. A társak értékelése alapján.	1	2	9	0

14. Most kifejezetten a tanulói teljesítmények szummatív értékelésével kapcsolatban kérdezem:

a. Milyen gyakran alkalmazza a szummatív értékelést a tanórán?	b. Milyen értékelési módot használ szummatív értékeléskor?	c. Amennyiben szóbeli értékelést is használ, hogyan tájékoztatja a szülőket az értékelés során nyert információkról?	d. Kinek készül az a típusú értékelés?	e. Ki végzi az értékelést?
1- hetente 2- kéthetente 3- havonta 4- negyedévente 5- félévente	1- írásbeli 2- szóbeli 3- írásbeli és szóbeli	1- az iskolában, fogadóóra alkalmával 2- az iskolában, szülővel előre egyeztetett látogatás alkalmával 3- otthon családlátogatás alkalmával	1- a gyermek 2- szülő 3- intézményvezető 4- gyermek és szülő részére 5- szülő és az int. vezető részére 6- szülő, gyerek és int. vezető részére	1- szaktanár 2- osztályfőnök/óvónő 3- fejlesztő pedagógus/gyógypedagógus 4- szaktanár és osztályfőnök együtt 5- szaktanár és a fejlesztő-és/vagy gyógypedagógus együtt 6- osztályfőnök és a fejlesztő-és/vagy gyógypedagógus együtt 7- osztályfőnök, a fejlesztőpedagógussal és a szaktanárral együtt

15. Milyen egyéni fejlesztési programokat alkalmaznak a tanulók támogatására, felzárkóztatására?

	igen	nem	NT	NV
a. Mentori segítségnyújtás a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi fejlődése érdekében	1	2	9	0
b. Egyéni fejlesztési terv készítése minden gyermekről	1	2	9	0
c. Egyéni képességekhez igazodó tanulás szervezése	1	2	9	0
d. A tanulás tanítása/tanulása című tanulásmódszertan alkalmazása tanórán vagy azon kívül	1	2	9	0
e. Szükség esetén külső szakember segítségének igénybevétele	1	2	9	0
f. Roma koordinátor alkalmazása az osztályokban, csoportokban	1	2	9	0

16. Milyen technikákat alkalmaznak a szülő-pedagógus együttműködés hatékonyabbá tétele érdekében:

	igen	nem	NT	NV
a. Információkkal teszik lehetővé, hogy a szülők bekapcsolódhassanak a közös munkába (faliújságra kifüggesztett információk, honlap működtetése)	1	2	9	0
b. Rendszeresen tartanak szülői értekezleteket, fogadó órákat	1	2	9	0
c. Szülői fórumokat, eszmegbeszélést szerveznek a gyermekek egyéni fejlődéséről, eredményeiről és a nehézségekről	1	2	9	0
d. Személyes kommunikációs kapcsolatot alakítanak ki a családokkal (napi beszélgetések, családlátogatás, üzenőfüzetes kapcsolattartás, a szülők telefonon történő tájékoztatása a fontosabb eseményekről)	1	2	9	0
e. A szülőket bevonják az értékelési rendszer kidolgozásába	1	2	9	0
f. A gyermekneveléssel és oktatással kapcsolatos tapasztalataikat megosztják a szülőkkel	1	2	9	0
g. A szülőket motiválják a tanulásban való aktív részvételre (pl olyan házi feladatok, amelyek szülői segítséget igényelnek, vagy az üzenőfüzeten keresztül a családokat felkészítik az osztály/csoport soron következő projektjére, stb.)	1	2	9	0
h. Rendezvények szervezésében aktívan részt vesznek a szülők	1	2	9	0

Most néhány, az Ön szakmai fejlődésére vonatkozó kérdést szeretnék föltenni.

17. Mindennapi szakmai munkájának sikere szempontjából mennyire fontos szakmai feladatot jelentenek az Ön számára...? Kérem, osztályozzon 1-től 5-ig, ahol az 1-es azt jelenti, hogy egyáltalán nem fontos, míg az 5-ös azt jelenti, hogy nagyon fontos az Ön számára.

	Egyáltalán nem fontos ↔ nagyon fontos					NT	NV
a. a folyamatos módszertani megújulás	1	2	3	4	5	9	0
b. a szaktudományok fejlődésének folyamatos nyomon követése	1	2	3	4	5	9	0
c. szakmai bemutatók vállalása, szakmai konferenciákon való részvétel	1	2	3	4	5	9	0
d. részvétel bármely szakértői munkában	1	2	3	4	5	9	0

18. Kérem, becsülje meg, hogy Ön általában mennyi időt tölt el a következő tevékenységekkel, napi illetve féléves bontásban. Tehát naponta mennyi időt szán a ...

Kérdező! Soronként kérdezd!

	MENNYI IDŐT SZÁN RÁ?		
	Naponta (óra/perc)	NT	NV
a. A tanórákra, foglalkozásokra való felkészülésre?		9	0
b. A tanórán kívüli tartózkodásra az intézményben?		9	0
c. A szülőkkal való kapcsolattartásra?		9	0
d. A kollegákkal való szakmai tárgyú beszélgetésre?		9	0
	Félévente (alkalom)		
e. Továbbképzéseken való részvételre?		9	0
f. Bemutató órák szervezésre?		9	0

19. Az elmúlt tanévben (2007/2008) vett-e részt a felsorolt szakmai továbbképzések valamelyikén?

	igen	nem	NT	NV
a. Tanúsítványt adó módszertani vagy más oktatással kapcsolatos, min. 60 órás képzés	1	2	9	0
b. Konferenciák, ahol a pedagógusok vagy kutatók bemutatják módszertani és kutatási eredményeiket, és oktatással kapcsolatos problémákat vitatnak meg	1	2	9	0
c. Diplomát adó képzés	1	2	9	0
d. Óralátogatás más oktatási intézményekben	1	2	9	0
e. A pedagógusok rendszeresen, szervezett formában (pl. munkaközösségben) megvitatnak egyes tanítási, illetve nevelési kérdéseket – esetmegbeszélések	1	2	9	0
f. Vezető pedagógusi óralátogatás/minőségbiztosítás	1	2	9	0
g. Kutatási-fejlesztési műhelymunkákon való részvétel oktatással-neveléssel kapcsolatos témakörben (pl. új tanítási módszerek, tantervfejlesztés, stb.)	1	2	9	0
h. Részvétel pedagógusi hálózatban (amelyet pl. külső szervezet hozott létre, vagy az interneten szerveződött)	1	2	9	0
i. Lépésről lépésre tréneri hálózatban való részvétel	1	2	9	0
j. Egyéb tréneri hálózatban való részvétel (kooperatív tanulás, árnyalt értékelés, óvoda-iskola átmenet, IPR, előítéletkezelés stb.)	1	2	9	0
k. Szakmai szolgáltatókkal való együttműködés (ped. intézetekkel, szakszolgáltatók, szakmai szervezetek, oktatási háttérintézmények, nevelési tanácsadók, stb.)	1	2	9	0
l. Cég felkeresése együttműködés céljából (pl. szakértői/tréneri felkérés pályázatokhoz, oktatási projektek megvalósításához)	1	2	9	0

20. Az elmúlt tanévben (2007/2008) vett-e részt a felsorolt tevékenységek valamelyikében?

	igen	nem	NT	NV
a. Bemutatóóra/foglalkozások tartása	1	2	9	0
b. Szakmai bemutatók vállalása, szakmai konferenciákon való részvétel	1	2	9	0
c. Pedagógiai kísérletben való részvétel	1	2	9	0
d. Hospitálás, óralátogatás a saját intézményében	1	2	9	0
e. Pályakezdő pedagógus mentorálása	1	2	9	0
f. Tanulók mentorálása, együttműködve más munkatársakkal, szülőkkel	1	2	9	0
g. Részvétel bármilyen szakmai hálózat munkájában	1	2	9	0
h. Szakértői munka (pl. akkreditáció, szakértői névjegyzékben szerepel)	1	2	9	0
i. Felkérésre Lépésről lépésre tréningek tartása más oktatási intézményekben	1	2	9	0
j. Felkérés egyéb tréningek (Kooperatív tanulás, Árnyalt értékelés, Óvoda-iskola átmenet, IPR, Előítéletkezelés stb.) tartására	1	2	9	0
k. Intézményi fejlesztés (tanterv, követelményrendszer, tananyag, intézményi dokumentumok fejlesztése)	1	2	9	0
l. Tankönyvírás, taneszköz-fejlesztés	1	2	9	0
m. Részvétel pályázati program megvalósításában	1	2	9	0

21. Most arról kérdezem, hogy intézményükben milyen gyakran van a Lépésről lépésre módszerrel tanító pedagógusok számára szakmai megbeszélés, műhelyfoglalkozás oktatás-fejlesztési témákban?

- 1- soha,
- 2- félévente,
- 3- negyedévente,
- 4- havonta vagy
- 5- hetente?
- 6- egyéb, éspedig

9- NT 0- NV

22. Az elmúlt tanévben (2007/2008) hányszor volt az intézményvezető órát látogatni az Ön osztályában/csoportjában? alkalommal

23. Milyen szempontok érvényesülnek a pedagógusi munka eredményességének értékelésekor az Önök intézményében?

	igen	nem	NT	NV
a. az országos kompetencia-mérésen elért tanulói teljesítmény	1	2	9	0
b. a tanulók teljesítményének fejlesztő/diagnosztikus mérése	1	2	9	0
c. a szülők elégedettsége a pedagógussal	1	2	9	0
d. a kollégák értékelése a pedagógusról	1	2	9	0
e. óralátogatások tapasztalatai	1	2	9	0
f. a tanulók versenyeken elért eredményei	1	2	9	0
g. felzárkóztatásban való részvétel	1	2	9	0
h. közös óvodai/iskolai szakmai feladatokban (pedagógiai program, minőségirányítás, pályázatírás stb.) mutatott teljesítmény	1	2	9	0
i. óvodán/iskolán kívüli szakmai teljesítmény (szakértés, bizottsági munka, fokozatszerzés)	1	2	9	0
j. egyéb, éspedig:	1	2	9	0

24. Véleménye szerint az intézmény Minőségi Irányítási Programjában (IMIP) a pedagógusokkal szemben támasztott követelmények összhangban vannak-e a pedagógusok minőségi bérezési programjával?

- 1- igen
- 2- nem

9- NT 0- NV

25. Jutalmazák-e az Önök intézményében a pedagógusok kiemelkedő teljesítményét, többletmunkáját?

- 1- igen
- 2- nem

9- NT 0- NV

26. Most néhány állítást sorolok fel, kérem válassz aki azt, amelyik a leginkább jellemző az Önök intézményére!

- 1- Az igazgató egyszemélyi felelős vezető, hierarchikus ellenőrzést gyakorol a tantestület fölött
- 2- A döntések közös akaraton és belátáson alapulnak, az igazgató a döntési jogkörök egy részét átruházza a tantestületre
- 3- Megosztott vezetés, a menedzsment kettéválása szakmai és operatív vezetésre (pl. különvált a pénzügyi irányítás a szakmai vezetésétől)

9- NT 0- NV

27. A következők közül mi jellemzi leginkább az intézmény vezetőjének vezetési stílusát?

- 1- autokrata: Így lesz, mert így akarom!
- 2- technokrata: Így lesz, mert ezt így kell csinálni!
- 3- bürokratikus: Így lesz, mert ez a szabály!
- 4- demokratikus: Hogy legyen? Javaslatokat várok!

9- NT 0- NV

28. Most állítás párokat olvasok fel. Kérem, mondja meg, hogy a két válaszlehetőség közül melyik jellemzi inkább az intézmény működését, kultúráját?

Kérdező! A megfelelőt aláhúzni!

- a. (1) a munkavégzés egyénileg, vagy (2) csoportokba szervezve történik inkább
- b. (1) feladat-, vagy (2) személyorientált inkább az intézményvezető
- c. (1) a kockázatkerülő, vagy (2) a kockázatkereső magatartás a támogatott az intézményen belül
- d. (1) inkább az eredményre, vagy (2) az eredményhez vezető folyamatokra helyezi a hangsúlyt a vezetés
- e. a pedagógiai munkában (1) csak a teljesítmény számít, vagy (2) az, hogy hogyan éri el azokat a pedagógus
- f. (1) támogatja, bátorítja a belső tantestületi együttműködések, vagy (2) nem tartja azokat fontosnak a vezető
- g. melyik fontosabb, hogy (1) a munkatársak remek pedagógusok legyenek, vagy (2) inkább intézményük elkötelezett tagjai
- h. az intézmény (1) kerüli, vagy (2) inkább nyíltan felvállalja a konfliktusokat
- i. (1) erős, vagy (2) gyenge kontroll jellemzi a vezetést

29. A következők közül mi jellemzi leginkább az intézmény feladatcultúráját?

	igen	nem	NT	NV
a. a feladatok, projektek játszanak vezető szerepet	1	2	9	0
b. a vezető koordinál, forrásokat teremt	1	2	9	0
c. gyakori team-munka	1	2	9	0
d. céltudatosság, teljesítményorientáció	1	2	9	0
e. kísérletezés, kreativitás, nem játszik nagy szerepet a biztonság	1	2	9	0

30. És mi jellemzi az intézmény belső kommunikációját?

	igen	nem	NT	NV
a. a vezető tájékoztatja a pedagógusokat az elvárt teljesítményekről	1	2	9	0
b. a vezető biztosítja a pedagógusok számára a szükséges információkat	1	2	9	0
c. a vezető tájékoztatja a pedagógusokat az intézményt befolyásoló főbb kérésekről	1	2	9	0
d. a vezető kikéri pedagógus kollegáinak véleményét a különböző fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatban	1	2	9	0
e. a pedagógusok szakmai kérdésekben kikérik egymás véleményét	1	2	9	0

31. Véleménye szerint melyek az Önök intézményének a legfőbb erősségei?

	igen	nem	NT	NV
a. szakmai felkészültség	1	2	9	0
b. gyermekközpontúság	1	2	9	0
c. az intézmény jó híre	1	2	9	0
d. szakmai szabadság	1	2	9	0
e. újra való törekvés	1	2	9	0
f. humánus légkörre való törekvés	1	2	9	0
g. eredményes felzárkóztatás	1	2	9	0
h. továbbképzési lehetőség	1	2	9	0
i. a szülőkkel való együttműködés tudatos felépítése	1	2	9	0
j. jó kapcsolatok más intézményekkel, szakmai szervezetekkel	1	2	9	0
k. roma és nem roma gyermekek hatékony együttnevelése	1	2	9	0

32. És melyek az intézmény gyengeségei?

	igen	nem	NT	NV
a. az intézmény állaga	1	2	9	0
b. a pedagógusok munkájának szubjektív értékelése	1	2	9	0
c. bizalmatlanság, széthúzás, az összetartás hiánya a tantestületben	1	2	9	0
d. nincs egy egységes intézményi profil	1	2	9	0
e. akadályok az információáramlásban	1	2	9	0
f. felülről szerveződő klikkesedés	1	2	9	0
g. eredménytelenség a felzárkóztatásban	1	2	9	0
h. fejlődési lehetőségek hiánya	1	2	9	0
i. forrásteremtési hozzáértés hiánya	1	2	9	0
j. rossz szervezeti kommunikáció	1	2	9	0
k. az újítástól való merev elzárkózás	1	2	9	0
l. túlszabályozottság, adminisztrációs dömping	1	2	9	0

A következőkben pedig néhány személyes jellegű kérdést szeretnék feltenni Önnek.

33. Hol tudná elhelyezni az Önök háztartását jövedelem szempontjából ezen a skálán, ahol az 1-es a legszegényebbet, a 10-es a leggazdagabbakat jelenti?

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10
legszegényebbek leggazdagabbak

34. Mikor született Ön?

.....

35. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége:

- 1- középiskola (gimnázium, szakközépiskola, stb.),
- 2- főiskola,
- 3- egyetem,
- 4- posztgraduális képzés vagy
- 5- PhD?

9- NT 0- NV

36. Házastársának/élettársának legmagasabb iskolai végzettsége:

- 1- 8 általános
- 2- szakmunkásképző
- 3- középiskola (érettségi)
- 4- főiskola, egyetem

5- egyedülálló -----UGRÁS az 38-as kérdésre!

9- NT 0- NV

37. Melyik foglalkozási csoportba sorolható az Ön házastársa/élettársa:

- 1- magas presztízsű értelmiségi tevékenységet folytat,
- 2- vállalkozás tulajdonosa,
- 3- felsővezető,
- 4- középvezető,
- 5- beosztott diplomás,
- 6- irodai alkalmazott,
- 1- nem fizikai és nem irodai alkalmazott (szolgáltató jellegű munka),
- 2- könnyű fizikai munkát végző szakképzett alkalmazott,
- 3- fizikai munkát végző szakmunkás,
- 4- betanított- és segédmunkás, fizikai kisegítő, háztartási alkalmazott vagy
- 5- soha nem volt állása (pl. kezdettől fogva munkanélküli)?

9- NT 0- NV

38. Most néhány emberi tulajdonságot sorolok fel. Kérem, olvassa el figyelmesen, és mondja meg, mennyire jellemzik Önt az alábbi tulajdonságok!

	nagyon	közepesen	egyáltalán nem	NT	NV
Fontos számomra, hogy új dolgokat találjak ki, hogy kreatív legyek.	1	2	3	9	0
Fontosnak tartom, hogy minden ember egyforma bánásmódban részesüljön.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy megmutassam képességeimet, hogy az emberek nagyra becsüljenek azért, amit teszek	1	2	3	9	0
Szeretek mindig új dolgokat csinálni.	1	2	3	9	0
Azt gondolom, hogy az embereknek azt kell tenniük, amit mások mondanak nekik.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy szerény és visszafogott legyek. Megpróbálok úgy élni, hogy ne vonjam magamra mások figyelmét.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy saját magam döntsek arról, hogy mit csináljak.	1	2	3	9	0
Szeretek szabad lenni és nem függni másoktól.	1	2	3	9	0
Nagyon fontos számomra, hogy segítsek a körülöttem élő embereknek.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy nagyon sikeres legyek.	1	2	3	9	0
Keresem az új lehetőségeket és szeretek kockázatot vállalni.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy mindig megfelelően viselkedjem. szeretném elkerülni, hogy olyat tegyek, ami más ember szemében helytelen.	1	2	3	9	0
Alaptermészetem a pozitív beállítottság.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy mások tiszteljenek. Azt szeretném, hogy az emberek azt csinálják, amit mondok.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy hasznosnak érezzem magam.	1	2	3	9	0
Fontos számomra, hogy lelkiismeretes legyek a munkámban.	1	2	3	9	0

KÉRDEZŐ TÖLTI KI, A HELYSZÍNÉRŐL VALÓ ELJÖVETEL UTÁN:

39. Milyen feladatlapokat alkalmaz a tanórán? Pl. használ-e differenciált feladatlapot?

.....

40. Vezet-e haladási naplót minden gyerekről?

- 1- igen
- 2- nem

41. A roma tanulók is azonos minőségű szolgáltatásokat (vizesblokk, étkeztetés, tanórai foglalkozás, stb.) vehetnek igénybe?

- 1- igen
- 2- nem

42. Milyen a tanterem berendezése?

.....
.....
.....

8.4. Gyermek személyiség teszt – JEPQ

1. Szereted, ha sok izgalmas dolog történik körülötted?	I	N
2. Gyakran előfordul, hogy nem vagy rosszabb, mint a többiek, mégis csak téged vesznek elő a tanárok?	I	N
3. Élvezetet találsz abban, ha olyan embereket bántasz meg, akiket szeretsz?	I	N
4. Megegett már veled, hogy többet vettél magadnak valamiből, mint amennyi a te részed lett volna?	I	N
5. Szerinted mindig van gyors és találó válaszod, ha szólnak hozzád?	I	N
6. Gyakran barátaidnak kell felvidítaniuk?	I	N
7. Kedvet lenél az olyan erős tréfában, amely fájhat is valakinek?	I	N
8. Mindig azonnal szót fogadsz?	I	N
9. Szívesebben vagy magadban, mint más gyerekekkel?	I	N
10. Előfordul, hogy minden különösebb ok nélkül nagyon vidám vagy nagyon szomorú vagy?	I	N
11. Szegettél már szabályt az iskolában?	I	N
12. Szeretnéd, ha a többiek félnének tőled?	I	N
13. Élénk természetű vagy?	I	N
14. Sok minden idegesít?	I	N
15. Ha egy tanár rád szól, visszabeszélsz?	I	N
16. Csentél el valaha is valamit, ami a másé volt (bármilyen csekélységet is)?	I	N
17. Sok barátod van?	I	N
18. Előfordul veled, hogy minden különösebb ok nélkül letörtnek érzed magad?	I	N
19. Sajnálod a barátaidat, ha egyest kapnak?	I	N
20. Tettél már úgy, mintha nem hallanád, hogy szólnak hozzád?	I	N
21. Szeretnél körülnézni egy régi, kísérteties kastélyban?	I	N
22. Gyakran érzed azt, hogy az élet egyhangú?	I	N
23. Lehet, hogy többször keveredsz verekedésbe, vitába mint mások?	I	N
24. Mindig befejezed a házi feladatot, mielőtt játszani kezdesz?	I	N
25. Ha nincs kéznél szemétkosár, akkor földre dobod a papírhulladékot?	I	N
26. Szeretsz olyasmit csinálni, amiben gyorsan kell cselekedni?	I	N
27. Aggódsz, olyan kellemetlenségek miatt, amik megtörténhetnek veled?	I	N
28. Ha jól hallod, hogy mások csúnyán beszélnek, mindig rájuk szólsz?	I	N
29. Előfordult már veled, hogy elfeledkeztél egy ígéretedről?	I	N
30. Tudsz jó hangulatot teremteni társaságban?	I	N
31. Könnyen megbántódsz, ha hibát találnak benned vagy a munkádban?	I	N
32. Nagyon felzaklatna, ha látnál egy kutyát, amit éppen elütött egy autó?	I	N
33. Mindig bocsánatot kérsz, ha udvariatlan voltál?	I	N
34. Vannak olyanok, akik bosszút akarnak élni rajtad, mert azt hiszik, hogy elkövettél ellenük valamit?	I	N
35. Mit gondolsz, a vízisízés jó szórakozás lehet?	I	N
36. Gyakran érzed magad fáradtnak minden különösebb ok nélkül?	I	N
37. Örülsz, ha másokat bosszanthatsz?	I	N
38. Mindig csendben maradsz, ha felnőttek beszélgetnek?	I	N
39. Barátkozáskor általában te vagy a kezdeményező?	I	N
40. Vannak dolgok, amikben különösen érzékeny, sértődékeny vagy?	I	N
41. Szeretnél-e gyors motorbiciklit vezetni vagy utazni rajta?	I	N

42. Mondtál már csúnyát vagy rosszat valakiről?	I	N
43. Szeretsz vicceket, vidám történeteket mesélni a barátaidnak?	I	N
44. Előfordul veled, hogy hirtelen elszédülsz, majdnem elájulsz?	I	N
45. Több baj van veled az iskolában, mint a többiekkel?	I	N
46. Fel szoktad szedni a papírt, a szemetet, amit mások dobálnak szét az osztályban?	I	N
47. Sok hobbid van, sok minden érdekel?	I	N
48. Könnyen megsértődsz?	I	N
49. Beszédes vagy?	I	N
50. Mindig kezet mosol étkezés előtt?	I	N
51. Nehezen tudsz igazán feloldódni egy igazán vidám társaságban?	I	N
52. Gyakran érzed úgy, hogy mindenből elegend van?	I	N
53. Jó hecc nézni, ahogy egy banda ingerel egy kisebb gyereket?	I	N
54. Mindig csendben vagy az osztályban, még akkor is, ha nincs bent tanár?	I	N
55. Szeretsz olyasmit csinálni, ami egy kicsit félelmetes?	I	N
56. Előfordul veled, hogy olyan nyugtalan vagy, hogy alig tudsz egyhelyben ülni?	I	N
57. Szeretnél egymagadban a holdra repülni?	I	N
58. Az ünnepélyeken mindig együtt énekelsz a többiekkel?	I	N
59. Szívesen vagy együtt másokkal?	I	N
60. Sokszor van ijesztő álmod?	I	N
61. Túlságosan szigorúak veled a szüleid?	I	N
62. Előfordult már, hogy csaltál valamilyen játékban?	I	N
63. Az ejtőernyős ugrás gondolata vonzó számodra?	I	N
64. Sokáig nyugtalanít, ha rájössz, hogy bután viselkedtél?	I	N
65. Előfordult már veled, hogy eltörted vagy elvesztetted más holmiját?	I	N
66. Étkezéskor mindig mindent megeszel, amit adnak?	I	N
67. El tudod engedni magad, és igazán jól szórakozni egy vidám, zajos társaságban?	I	N
68. Érzed néha úgy, hogy nem érdemes élni?	I	N
69. Nagyon sajnálnál egy csapdába esett állatot?	I	N
70. Voltál valaha is szemtelen a szüleiddel?	I	N
71. Gyakran határozol el hirtelen valamit?	I	N
72. Amikor tanulsz, gyakran kalandoznak el a gondolataid?	I	N
73. Gyakran fordul elő, hogy szüleid rajtad töltik ki mérgüket?	I	N
74. Ha mások rád kiabálnak, visszakiabálsz?	I	N
75. Szeretsz víz alá bukni vagy fejest ugrani?	I	N
76. Előfordul, hogy este nehezen tudsz elaludni, mert nyugtalanít valami?	I	N
77. Előfordult már, hogy könyvtári könyvbe belefirkáltál vagy beleírtál valamit?	I	N
78. Érzed-e néha úgy, hogy otthon mindig csak a baj van veled?	I	N
79. Mások véleménye szerint élénk természetű vagy?	I	N
80. Gyakran érzed magad magányosnak?	I	N
81. Rosszul esne, ha osztálytársaid nem akarnának barátkozni veled?	I	N
82. Ha kapsz valami édességet, mindig megosztod másokkal?	I	N
83. Szeretsz otthonról eljárni szórakozni?	I	N
84. Szeretsz vakmerő, veszélyes dolgokat csinálni?	I	N
85. Gyakran előfordul, hogy barátaid nem akarnak tovább játszani veled?	I	N
86. Terhesnek találtad, hogy ki kellett töltened ezt a kérdőívet?	I	N

9. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk

Becze Orsolya [2006]: Roma és nem roma gyermekek hatékony együttnevelése. Empirikus vizsgálaton alapuló stratégiai javaslatok. (Műhelytanulmány). Ec-Pec Alapítvány, Budapest

Becze Orsolya [2007]: Innovációs lehetőségek, kreatív megoldások: Step-by-Step reformpedagógiai program. In: Kerülő J. – Kiss J. – Mayer J. (szerk.): Kulcshelyzetek. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza, pp 55-68.