

ELTE PEDAGÓGIAI
ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR

SZERKESZTETTE: VÁMOS ÁGNES

TANULÓ PEDAGÓGUSOK

*és az iskola szakmai
tőkéje*

SZERZŐK:

Fehérvári Anikó, Nahalka István,
Kálmán Orsolya, Kopp Erika,
Lénárd Sándor, Rapos Nóra, Sipos Judit,
Szivák Judit, Vámos Ágnes, Verderber Éva



ELTE EÖTVÖS KIADÓ
EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM



Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje

Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje

Szerkesztő: Vámos Ágnes



Budapest • 2016

A kutatást támogatta a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt.



A kötet megjelenését a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.



© Szerzők, szerkesztő, 2016

ISBN 978-963-284-805-1



www.eotvoskiado.hu



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja
Projektvezető: Sándor Júlia
Felelős szerkesztő: Gaborják Ádám
Lektorálta: Szemerszki Marianna
Tördelés: Manzana Bt.
Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó
Nyomda: Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.

Tartalomjegyzék

Bevezető	7
Fehérvári Anikó: Milyen a jó iskola a tanárok szerint?	17
Nahalka István és Sipos Judit: Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek ..	37
Kopp Erika: A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval	57
Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton	79
Szivák Judit és Verderber Éva: A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus	103
Vámos Ágnes: Pedagógusok a problémáikról és a hibákról	123
Kálmán Orsolya: Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatukról	143
Lénárd Sándor: Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben	167
Összegzés	191
Függelék	197

Bevezető

KIINDULÓPONTOK

Nem kétséges, hogy kiváló tanárookra van szükség. A tanulóközösségek, a tanulószervezet szakirodalma (Hargreaves 1999, Senge 1998, Kytle és Bogotch 2000, Silins, Zarins és Mulford 2002, Wenger 2006, Pashiardi és Brauckmann 2011) alátámasztja, hogy a pedagógusok együttműködése és az iskolai munka fejlesztése szervezeti nézőpontból összekapcsolódik. Hargreaves és Fullan (2012) kimutatták, hogy a professzionális gyakorlathoz a kollégáktól kapott bizalom, támogatás és segítő kritika is hozzátartozik, annak ellenére, hogy az osztályteremben minden tanár egyedül tevékenykedik. A pedagógusok tudása, azaz az emberi (humán) tőke mellé az emberek közötti kapcsolatok, egy csoport vagy közösség közös tudása mint társas, szociális tőke szükséges. Ezt az egyén külön-külön és a társak együttesen is hasznosítják, ez valódi erőforrás számukra. A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-007 projekt keretében az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében folytatott pedagóguskutatás (PEK) fókuszában a továbbképzésben aktív, a fejlesztésben, innovációban részt vevő pedagógusok tanulással és tudásmegosztással kapcsolatos nézetei, az intézményről, az iskolai környezetről, a kultúráról, közvetve a köznevelés rendszeréről való percepciói állnak. A kutatás paradigmatisztikus jellegű volt abban az értelemben, hogy a felvetődött kérdések, problémák átfogó, tudományos elemzéséhez kívánt empirikus adatokkal alátámasztott bizonyítékkal és elméleti keretekkel szolgálni a humán tőke, a szociális tőke és az intézmény szakmai tőkéje (lásd Hargreaves és Fullan 2012) kontextusában.

A PEDAGÓGUSI PERCEPCIÓ, NÉZETEK ÉRTELMEZÉSI KERET

A 20. század nyolcvanas éveiben vált széles körben elfogadottá, hogy az, amit a pedagógusok a nevelésről, a tanításról, az iskoláról, a tanuló emberről, a tanulásról és akár saját magukról, szerepükről gondolnak, hisznek és tudnak, alapvető jelentőségű a gyakorlatuk megformálásában (Vámos 2003, 2008, Wallace és Priestley 2011, Szivák 2014). Így az eredményességüket, hatékonyságukat tekintve is (Stoll és Fink 1996, Stoll et al. 2006). A téma szakirodalma rendkívül gazdag. Egy része azzal az elméleti kérdéssel foglalkozik,

hogy mit is tekinthetünk elképzeléseknek (*beliefs*) és miképpen lehet e konstrukciókat elkülöníteni elsősorban a nézetektől, tudástól (*knowledge*), az attitűdöktől (*attitudes*). Számos más fogalommal való kapcsolat kérdése is témája e vizsgálódásoknak, így szerepet kapnak a vélemények, a koncepciók, a fogalmak, az elméletek, az ideológiák stb. Nagyon sok publikáció tárgyalja e fogalomértelmezési problémákat, ezért ezek részletes elemzéséről itt eltekintünk, az egyes fejezeteknél érintjük. Kutatásunk az egyes vizsgálati témákban/területekre vonatkozó pedagógusi *elképzelések* feltárását vállalta. Értelmezési keretnek az alábbiakat tekintettük (Pajares 1996, Richardson 1996, Korthagen 2004, Rapos 2011, Rapos et al. 2011):

- A nézetek, elképzelések egyéni konstrukciók, amelyek hordoznak kulturális sajátosságokat.
- A nézetek adaptív funkcióval bírnak, a körülöttünk lévő világ értelmezésére, a folyamatok előrejelzésére és cselekvéseink irányítására szolgálnak.

E két sajátosság nem különbözteti meg az elképzeléseket a tudás más fajtáitól.

- A nézetek elméleti jellegűek, vagyis számos jelenség értelmezésére szolgáló átfogó, elvont konstrukciók.
- Az elképzelések fogalmának a tudás fogalmától való elválasztására azt a felfogást fogadjuk el, hogy az elképzelések is tudások,¹ a tudások egy specifikus (részben e pontokban leírt specifikumokkal leírható) fajtáját alkotják. Az elképzelések azonban olyan tudások, amelyek más típusú tudásokhoz képest erősebben kapcsolódnak az emberi célok, törekvések kijelöléséhez, más típusokhoz viszonyítva sokkal inkább kötődnek affektív tartalmakhoz, illetve erősen értéktelítettek.
- Az elképzelések az attitűdökkel is szoros kapcsolatban vannak, azonban nem tekinthetők attitűdöknek erős kognitív tartalmuk és szerveződésük miatt.
- Az elképzelések nehezen változtathatók meg (éppen „affektív lehorgonyozottságuk” miatt).
- Az elképzelések alkalmazása szituatív. A felvetett kérdésekben, problémákban, feladatokban választott „utak” információfeldolgozási folyamatát szabályozzák.
- A nézetek rendszere az emberi fejlődésnek, illetve az egyes tudásterületek (elképzelérendszer) fejlődésének egyik összetevője, melyben egyre megbízhatóbban és egyre inkább a várt „jó” eredményt produkáló módon illeszkedik a szituációkhoz.

1 Ez az értelmezés nem lehet összhangban a *tudás* fogalmának leginkább elterjedt, *igazolt, igaz nézetként* (vagy *hitként*) történő értelmezésével. Ismeretelméleti alapállásunk konstruktivista, ezért az *igaz* és *igazolt* kitételeket nem alkalmazzuk. A tudást, pontosabban a tudáselemeket az agyban kialakult, az objektív valóság objektumainak, az azok közötti viszonyoknak és a rendszereknek a modelljeiként értelmezzük, vagyis olyan konstrukciókként, amelyeknek a funkciója a világ reprezentációja. Ilyen fogalomhasználat mellett következetes értelmezésnek gondoljuk, hogy a nézeteket, elképzeléseket is a tudás fogalmába tartozónak definiáljuk.

A SZOCIOKULTURÁLIS ÉRTELMEZÉSI KERET

A kulturális sajátosságoknak jelentős szerepük van a tanulásban. A szervezetben azonosítható értékek és elvárásrendszerek nyomán fogalmazódik meg, hogy mi a sikeres tevékenység, az miként valósul meg, illetve mi az, ami nem sikeres (Madeus et al. 1980, Maeyer et al. 2010). A tanulása kapcsán ma ismét sokat idézik Vigotskijt (1978), aki az interakciókon és aktivitáson alapuló tudáskonstrukció holisztikus elméletét alkotta meg. Lényege, hogy az egyéni fejlődés szakaszos, s mindig a legközelebbi fejlődési zóna felé tart (*proximal zone development*). Ha a kezdő pedagógust tanulónak tekintjük – extrapolálva ezt az elméletet –, akkor az ő esetében is mindig a meglévő egyéni fejlettségi szintről kiindul haladás történik az iskola társas környezetében, interakciókon keresztül zajlik, mások (szakértők vagy „ügyes” társak) támogatásával, segítségével a következő fejlődési szintre. Az így kapott impulzusok internalizálása azoknak a kulturális eszközöknek a birtokbavétele, amelyek révén képes lesz az új fejlődési zónához tartozó kultúrába tagozódni. A folyamat spirális, hiszen az így elért tudás meghaladása a következő fejlődési zónához tartozó eszközök birtokbavételével történik majd, ha ott is vannak szakértő (ügyes) társak. Ilyen a folyamat egy új kolléga iskolába érkezésekor, vagy amikor egy nevelőtestület új helyzet vagy egy innovatív feladat elé kerül (Könings, Gruwel és Merrienboer 2007, Kálmán 2014).

Azt a jellemzőt, hogy nem lehetséges tanulás, gondolkodás, megismerés társadalmi, interperszonális, kulturális és történelmi keretek nélkül, hogy az emberek értelmezik, definiálják egymás cselekedeteit, és jelentést adnak neki, már a szimbolikus interakcionizmus elmélete írja le (lásd Cooley, Dewey és Mead – idézi Blumer 1952). Folyamatosan keresik ennek a jelenségnek a mélyebb összefüggéseit, hogy megértsék, miként lesz az ember birtoklója és szakértő használója azoknak az eszközöknek, amelyek az adott kultúrában, társadalomban a gondolkodáshoz, cselekvéshez szükségesek. A proximális fejlődési zóna elméletéből – kritikai, konstruktivista megközelítés mellett – ma is a holisztikus jelleget tartják inspirálónak, vagyis olyan általános képességek fejlődése zajlik, amely segíti az embert abban, hogy problémáit megoldja.

A SZITUATÍV PERSPEKTÍVA, GYAKORLATBÓL TANULÁS ÉRTELMEZÉSI KERET

A szituatív megközelítés (*situative perspective/approach*) a tanulást úgy jellemzi, mint valós helyzetekben alkalmazandó foratókönyvek sokaságának kipróbálását a meglévő tudás bázisán és a szociális környezetből érkező impulzusok által. Az elméleti, memorizált tudás ekkor új utat jár be, újrastrukturálódik, majd megint újra aszerint, hogy mi az, ami működőképes és hogyan az. Lave és Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral*

Participation című művében² ennek kapcsán a gyakorlatközösségekben való részvétel általi tanulást látja meghatározónak, azt a folyamatot, ahogy az egyén a gyakorlatközösségen kívülről/széléről, az őt ért hatások révén a meglévő tudását értelmezve és újrászervezve a gyakorlatközösség magja felé tart, s taggá válik (Billett 2001, Korthagen 2004). A pedagógusok sokféleképpen, szervezeten, formálisan és az iskola világában gyakorlaltuk, praxisuk gyakorlásával is tanulnak. Ezt a hatvanas években Kurt Lewin, majd a hetvenes években Kolb és Fry folytonos ciklikus folyamatként értelmezte, melyben (a) a konkrét tapasztalat, (b) a tapasztalat megfigyelése, (c) a tapasztalat alapján megszülető koncepció, (d) ennek tesztelése történik az új helyzetben, majd újabb ciklus indul, s a tudás újra konstruálódik, új koncepciók születnek.

A nyolcvanas években Kolb és Kolb (főleg Dewey és Piaget eredményei alapján) az elmélet és gyakorlat kapcsolatát kognitív fejlődésként értelmezte,³ 2010-ben Avis ennek a tanulási folyamatnak a nagy egyéni differenciáltságát hangsúlyozta, s a munkahelyi tanulást sajátos helyzetként értelmezte. Van, ami egyáltalán nem tekinthető tanulásnak (*non-learning*), vagy nem reflektív tanulás van (*non-reflective learning*), és van, ami reflektív tanulás (*reflective learning*). A 2000-es évekre Brookfield (1998) a kritikai reflektív praxis (*critically reflective practice*) elméletével mind az egészségtudomány, mind a pedagógia számára új megközelítést adott. Magyar viszonylatban is tendenciának látszik az elmélet–gyakorlat kapcsolat mellett az elmélet–kutatás–gyakorlat hármásának összekapcsolása (Lénárd és Vámos 2014).

A SZAKMAITÖKE-ELMÉLET ÉRTELMEZÉSI KERET

A professzionális tőke fogalmát a kollektív felelősség és az egyéni autonómia, a tudományos tényekre alapozottság és a személyes döntések egységeként értelmezi az előbb említett Hargreaves és Fullan 2012-ben megjelent könyvében. Ennek során érvelnek amellett, hogy egy közösség hatása erősebb, mint egy-egy pedagógus külön hatása a tanulói eredményesség szempontjából, ezért a pedagógusok ún. humán tőkéje mellett hangsúlyozni kell a pedagógusok együttműködésében működő ún. szociális tőke szükségességét is, valamint kritikus tényező a döntési tőke (Kopp és Vámos 2015). A professzionális tőke harmadik elemének, a döntési tőkének szükségességét a szerzők azzal támasztják alá, hogy a profizmus másról sem szól, csak arról, hogy folyamatosan komplex helyzetekre reagáló döntéseket kell hozni. A „profi” tanároknak tehát, amennyiben kiemelkedő teljesítményt akarnak elérni, rendelkezniük kell a komplex helyzetekre reagáló döntésekhez kellő felkészültséggel, korrekt ítélőképeséssel, inspirációval s az improvizációra való képességgel, vagyis döntési tőkével. Akkor is kollektív felelősséggel, a visszajelzésekre való nyitottság-

2 http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic152817.files/LPP_Ch2_Lave.pdf Utolsó megnyitás: 2016. augusztus 16.

3 <http://infed.org/mobi/david-a-kolb-on-experiential-learning/> Utolsó megnyitás: 2016. augusztus 16.

gal és a transzparencia szándékával gyakorolják döntéseiket, amikor senki sem látja őket. Azért küzdenek, hogy nap mint nap felülmúlják önmagukat, illetve egymást a nagyobb egyéni és közös teljesítmény érdekében. Ebben az értelemben a köznevelés eredményessége nem csupán az egyes pedagógusok kompetenciáinak fejlettségén és fejlesztésén múlik, hanem azon is, ahogy saját erőforrásaikat hasznosítják az iskolában, és ahogy élnek a döntési tőkével.

A humán tőke jellemzői:

- személyes elköteleződés a folyamatos tanulásra, szakmai fejlődés
- kihívásokkal való eredményes megküzdés
- a tények felhasználása a személyes fejlődés támogatására
- nyitottság, kezdeményezőkézség az együttműködésre, mások tanítása

A szociális tőke jellemzői:

- professzionális egyéni működés professzionális kollégák között
- egymás közötti, szülőkkkel, hatóságokkal való interakció, valódi erőforrás
- versengés helyett együttműködés és bizalom
- a tanítás környezetének szerepe az eredményességben

A döntési tőke jellemzői:

- komplex pedagógiai helyzetekben döntések
- inspiráció, improvizáció
- autonómia és kollektív felelősség
- nyitottság és reflektivitás
- transzparencia és bizalom

A KUTATÁS LEÍRÁSA

A kutatás a pedagógusok elképzeléseit több, a pedagógusmunka szervezeti kontextusa szempontjából kiemelhető területen vizsgálta. Az egyes területek kutatói az adott kérdéskör elméleti háttérét használták saját modelljeik kidolgozása során. Kiindulópontban a pedagóguseredményesség áll, s az a kérdés, hogy miként látják, észlelik, értelmezik saját magukat, szakmai életpályájukat és intézményüket. *Iskolájukat az eredményesség, a szakmai fejlődésük társas és szervezeti terének látják-e.* Kutatásunk eredményének tekintjük ezeknek az összefüggéseknek a feltárását, s célunk, hogy tudományos alátámasztást nyerjen a szervezet szerepe a tanulói eredményességet befolyásoló pedagógiai eredményesség szempontjából.

Kérdések, cél, minta, módszerek, folyamat

Miközben egyre gazdagodik a pedagógusok és a szervezet kapcsolatának kutatása külföldön, nincs hazai kutatás arról, hogy a magyar köznevelésben – annak tradíciókon nyugvó, innovációkkal mobilizált kultúrájában – a pedagógusokat szakmai életútjuk során mi/ki sarkallja arra, hogy újabb és újabb tanulási lehetőségeket keressenek, ilyeneket

kihasználjanak vagy ösztönözzenek másokat erre. Miért lesznek egyes pedagógusok fejlesztők, tanulásra nyitottak, innovatívok, s mi ezekben a kérdésekben annak a szervezetnek a szerepe, ahol dolgoznak? Milyennek látják saját szakmai pályájukat, eredményeiket, tudásukat, problémáikat s kollégáik, intézményük szerepét? Milyen annak az intézménynek a szakmai tőkéje, ahol ezek a pedagógusok dolgoznak? Ezek a kérdések inspirálták az ELTE PPK NI kutatócsoportját arra, hogy a TÁMOP 4.1.2.B támogatásával a pedagógusok szakmai életútjáról, saját gyakorlatáról és pedagógustársaihoz való viszonyáról, a szervezeti kultúráról való nézeteit/percepcióját tegye vizsgálatának középpontjába.

Jelen kutatás körülményei között az empirikus vizsgálódás nem bizonyos hipotézisek alátámasztását vagy megkérdőjelezését szolgálta, hanem elméleti modellalkotást. A kutatás különböző kutatási célok, problémák, kérdések szintézisében zajlott, kötetünk ezeket egyenként mutatja be, jelezve a kapcsolódási pontokat. Az egyes tanulmányok saját elméleti specifikumuk mellett közös empirikus vizsgálatra támaszkodtak. Ehhez 37 pedagógus saját fejlődésével kapcsolatos narratívumának, a velük készített, strukturált interjúk szövegeinek, valamint két fókuszcsoportos interjú eredményeinek, tapasztalatainak feldolgozására került sor, melynek során megtörtént a kutatás első eredményeinek megbeszélése is a vizsgálatban részt vevő pedagógusokkal. Elemeztük a TÁMOP 3.1.1. projektben⁴ keletkezett pedagógus-adatbázist, mely lekérdezésben – többek között – kérdéseink is szerepeltek a szakmai fejlődésükről, szakmai kapcsolataikról, döntéseikről.

A pedagógusok kiválasztása során a kutatók nem törekedtek reprezentativitásra, hiszen a kutatás körülményei nem tették ezt lehetővé. Mivel elsősorban azzal foglalkozott a kutatás, hogy az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás pedagógusokra jellemző „mintázatai”, valamint a szervezeti lét folyamatai között keressen kapcsolatokat, ezért a részt vevő pedagógusok kiválasztása az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás terén magasabb színvonalú tevékenységet végző pedagógusok közül történt. A saját kutatásunk számára megfelelő pedagógusok kiválasztásához felhasználtuk a sok szempontból reprezentatív mintaelemszámú (8571) OFI-kutatás adatbázisát, melybe – a kérdőív elkészítésekor – kutatásunk szempontjából releváns kérdések is bekerültek. Ebből a mintából kiválasztottuk a saját kutatásunknak megfelelő pedagógusokat. Létrehoztunk egy mutatót, amely az OFI-kutatás adatain alapult, és az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás terén kifejtett tevékenységekben gazdag pedagógusok esetében adott nagy értéket. E mutató kialakítása során először azonosítottuk az említett kutatásban használt kérdőív azon kérdéseit, amelyek a három jellemző szempontjából hordoznak információt (tanulás: 18 item, innováció: 12 item, tudásmegosztás: 11 item). Ezek felhasználásával súlyozott átlagokat képezve, majd normálva a kapott adatokat az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás szempontjából kaptunk egy-egy, az adott pedagógusra jellemző értéket, majd ezeket egy három-dimenziós koordináta-rendszerben egy-egy pont három-három koordinátájának tekintve kiszámítottuk a pontba mutató helyvektor hosszát. E mutató alapján sorba rendeztük az OFI-mintában szereplő pedagógusokat, és kiválasztottuk – a kutatásban való részvételi hajlandóság alacsony szintje miatt végül az első 100 főből – az e sorrendben elől szereplő

⁴ Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 – XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció).

és a kutatásban való részvételt vállaló 37 fős minta elemeit. Közülük 17 tanít általános iskolában, 1 szakiskolában, 2 szakközépiskolában, 8 gimnáziumban. A pedagógusok között intézményi átfedés nem volt. 28 nő, 5 férfi (4 fő erre nem válaszolt). Pályán eltöltött évek átlaga: 28,3 (range: 20). Településtípus szerint: 6 fő Budapesten tanít, 6 megyeszékhelyen, 18 városban, 1 községben (5 fő erre nem válaszolt). Mindenkitől beszereztük a kutatásban való részvételi szándéknyilatkozatot. Első körben a narratívumok begyűjtése, majd az interjúk felvétele történt. Az első eredményeket kutatásunkban részt vevő pedagógusokkal megvitattuk, az eredmények értelmezésébe bevontuk őket, majd írásbeli visszajelzést kértünk tőlük. Ilyen értelemben a kutatási folyamat ciklikus egységekből épült föl, melyekben szakmai reflexiók voltak a kutatási koncepcióra, kérdésekre, célokra és az éppen elért eredményekre vonatkozóan. Ebből következik, hogy kötetünk a kutatás eredményeit tanulmányokban specifikált módon mutatja be azoknak a korlátoknak a tudatában, mely e kutatás jellemzője. A kutatás korlátai között kell számon tartanunk a minta elemszámát, hogy egy intézményből egy fő került a mintába, s hogy a kutatási módszerek, eszközök gazdagítása, a kutatási részeredményekre épülő reflektív ciklusok ellenére, a kutatási minta tagjainak interpretatív részvételével gazdagított kutatással is, az iskola szakmai tökéjéről közvetve és csak néhány vizsgált szempontból nyertünk információt.

A tanulmányok egyazon kutatás részei, értelmezési keretük, vizsgálati centrumuk azonos. A kötet felépítését tekintve egy *Bevezető* és egy *Összegző* fejezet között részletezi az eredményeket, s *Függelékben* csatolja az eszközöket.⁵ A tanulmányokban ezekre történt hivatkozás. A tanulmányok sorrendjében először Fehérvári Anikó azt elemzi, hogy a válaszolók szerint mitől jó egy iskola, milyennek látszik az iskolai klíma és kultúra. Nahalka István és Sipos Judit az eredményesség kérdését járja körül a pedagógus és az iskola esetében. Kopp Erika az iskolai szocializációra, szervezeti kultúrára vonatkozó nézeteket, Rapos Nóra a folyamatos szakmai fejlődésről való gondolkodást elemzi. Szivák Judit és Verderber Éva a vizsgált pedagógusok reflexióról való nézeteit, a reflektív stratégiákat, Vámos Ágnes a pedagógusok problémáit, problémamegoldását, a hibákról való gondolkodást vizsgálta. Kálmán Orsolya azt kereste, hogy a válaszolók szerint mi az innováció, mi a szerepe. Lénárd Sándor tanulmányában azt vizsgálta, hogy mit gondolnak a pedagógusok, milyen, illetve mitől jó egy intézményvezető. A tematikai változatosság egyszerre képes a finom részleteket felszínre hozni s összességében gazdagítani a kutatást. A tanulmányok több ponton is egymásnak elágazásai, ezért többször történik utalás arra, hogy a kötet más tanulmányai további információval szolgálnak az adott témakörben. A kötet tehát nem egymástól függetlenül készült írásokból áll, hanem egy kutatócsoport egymással sokszor és mélyen egyeztetett, közösen vállalt eredménye – az előbbieken vázolt értelmezési keretek között, különös tekintettel az iskola szakmaitőke-elméletére.

5 A tanulmányokban az interjúra való hivatkozás formája: (I. és az interjúalany sorszáma). A narratívumra való hivatkozás formája: (N. és a narratívumot készítő sorszáma). A fókuszcsoporthoz interjúra utalás formája: (F. és [ha van] a résztvevő sorszáma). A sorszámok adott személy esetében azonosak.

SZAKIRODALOM

- Avis, J. (2010): „Workplace learning, knowledge, practice and transformation”. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8. (2). 165–93.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Allen and Unwin. Crows Nest, Australia.
- Blumer, H. (1952/1962): A társadalom mint szimbolikus interakció. Eredeti: Society as simbolic interaction. In: A. Rose (ed): *Human Behavior and Social Processes*. Routledge and Kegan. Paul, London. 179–192. URL: <http://szserv.socio.u-szeged.hu/HEFOP/Egyetemes%20szociológiatörténet/Katona%20Péter/IV.%20George%20Herbert%20Mead/Herbert%20Blumer%20A%20társadalom%20mint%20szimbolikus%20interakció%20323-331/Herbert%20Blumer%20A%20társadalom%20mint%20szimbolikus%20interakció%20323-331.pdf> Utolsó letöltés: 2016. március 5.
- Brookfield, S. D. (1998): „Critically reflective practice”. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18. (4). 197–205.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47 (2). 122–144.
- Kálmán Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 257–280.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975): Towards an applied theory of experiential learning. In: Cooper, Cary L. (Eds.): *Theories of group processes*. Wiley series on individuals, groups, and organizations. London, New York: Wiley, 33–58.
- Kopp, E., & Vámos, Á. (2015): Teachers’ Professional Learning Activities in Hungarian Schools. In: Livingston, K.: *Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities*. Glasgow: ATEE Annual Conference, URL: <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=9> Utolsó letöltés: 2016. május 3.
- Korthagen, F. A. (2004): Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20. (1). 77–97.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2007): Teachers’ perspectives on innovations: Implications for educational designs, *Teaching and Teacher Education*, 23. 985–997.
- Kytle, A. W., & Bogotch, I. E. (2000): Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship*, 10. 131–157.
- Lave, J., & Wenger, ENGER, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lénárd Sándor (2012): Oktatói együttműködés és tanuló szervezet. In: Vámos Ágnes és Lénárd Sándor (szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: A Babe-projekt 2006–2011*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 67–101.

- Madaus, G., Airasian, P., & Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Maeyer, S. D., Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P., & Rijlaarsdam, G. (2010): Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5. 81–96.
- Pajares, F. (1992): Teachers Bief and Educational research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62. (3). 324–335.
- Pashiardi, P., & Brauckmann, S. (2011): Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 1. 83–101.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (szerk.): *Pályaalkalmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházi Károly Főiskola, Eger. 47–86.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Bief i Learning to Teach. In: Sikula, J. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Sec. Ed. New York: MacMillan, 102–104.
- Senge, P. M. (1998): "The Practice of Innovation." *Leader to Leader*, 9. 2. 16–22.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002): What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to school? *International Education Journal*, 1. 24–32.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996): *Chancing our schools*. Buckingham: UK Open University Press.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCe. URL: <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2016. május 3.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra*, 5. 113–118.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős. *Iskolakultúra*, 1-2. 24–38.
- Vygotskij, L. Sz. (1987): *A defektológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011): Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change, *Journal of Curriculum Studies*, 43. (3). 357–381.
- Wenger, E. (2006): *Communities of practice: a brief introduction*. URL: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 3.

Milyen a jó iskola a tanárok szerint?

Fehérvári Anikó

BEVEZETŐ

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy az innovatív pedagógusok hogyan vélekednek arról a kérdésről, mi különbözteti meg a jó iskolát a rossztól.¹ 36 tanári vélemény alapján megkíséreljük bemutatni a jó iskolát meghatározó tényezőket és azok belső összefüggéseit. Emellett a kutatás során készült 37 narratívát is igyekeztünk felhasználni a téma bemutatásához. A vizsgált kérdések alapvetően két elméleti háttérhez kapcsolódnak: az iskolai eredményességi és klímakutatásokhoz.

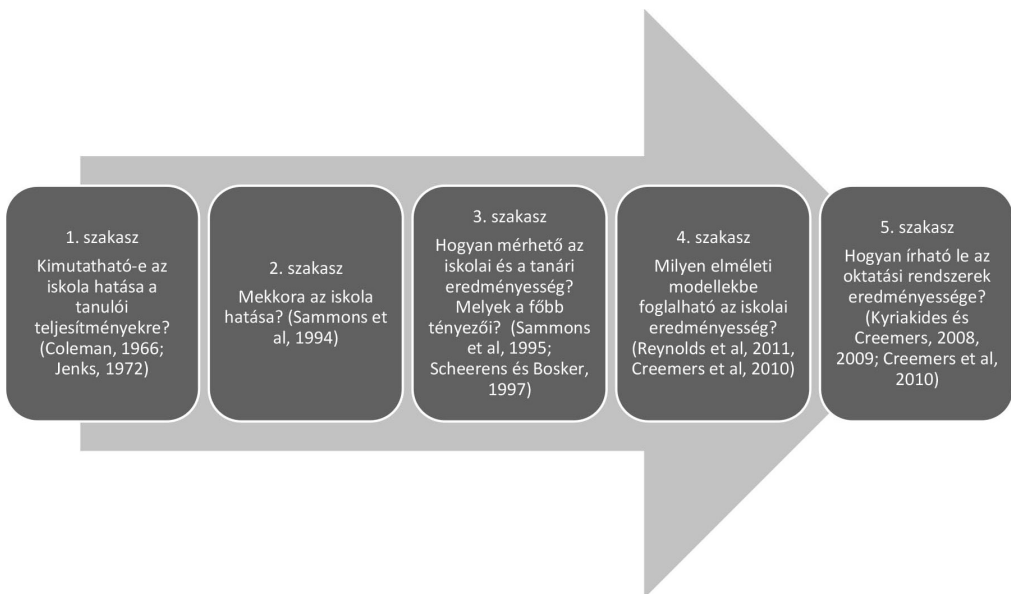
ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGGKUTATÁSOK

Az iskolai eredményességkutatások fél évszázados múltra tekintenek vissza. Kezdetük Coleman (1966) vizsgálatához köthető, melynek célja a tanulói teljesítményekre tett iskolai hatás kimutatása volt. Azóta számos elmélet és kutatás született, egyrészt arról, hogy mi is az eredményesség, és hogy az iskolai hatásnak milyen jellemzői lehetnek. Így az eredményességmegközelítéseknek több koncepciója is létezik. A legáltalánosabb koncepció szerint attól eredményes egy iskola, ha eléri az általa kitűzött célokat (Madaus et al. 1980), ami egyben azt is jelenti, hogy ez a cél vagy célrendszer többféle lehet, vagyis egy iskola számtalan területen lehet eredményes a saját értékrendje és önértékelése alapján. A nevelési és oktatási célokon túl azonban egyéb társadalmi és gazdasági elvárások is felmerülhetnek (Townsend 1994). Ez a nézőpont az oktatásra mint a társadalom alrendszerére tekint, és a többi alrendszerhez való kapcsolódásában kutatja az eredményességet, például a munkaerő-piaci hasznosságot. Az eredményességi vizsgálatok igen szerteágazóak, közös jellemzőjük, hogy egyre cizelláltabban, részleteiben igyekeztek megragadni a különféle hatásokat. E kutatásokban korábban külön kezelték a tanulói és a tanári eredményességet, viszont az elmúlt évtized meghatározó tendenciájává vált ezek összekapcsolódása (Rockoff 2004, Rivkin et al. 2005), vagyis az iskola mellett egy-egy tanár tanulói teljesítményre tett hatásának mértékét is igyekeztek kimutatni. Szintén fontos

1 Feltett kérdés: Fejtse ki, hogy Ön szerint mitől jobb az egyik iskola, mint a másik!

tendencia, hogy a korábban kizárólag kognitív területek mellett a nem kognitív területek is előtérbe kerültek, és e vizsgálatok is összekapcsolódtak (Creemers et al. 2010, Maeyers et al. 2010).

Több irodalom is foglalkozik az eredményességi kutatások korszakolásával, melyek a kutatási célok, az eredményességi fókuszok, modellek alapján különíthetők el (Reynolds et al. 2011, Gyökös és Szemerkszki 2014). Jelenleg e korszakolás ötödik szakaszában járunk (1. ábra), melynek legfontosabb jellemzője, hogy egyre több rendszerező, szintetizáló modell és módszertani mű jelenik meg, melyek időben és térben egyaránt kiterjedtebbek (egyre nagyobb időtávot fognak be és egyre több ország kutatási eredményét veszik figyelembe). Mindez azt is eredményezi, hogy a modellek és leírások egyre komplexebbé válnak, a korábbi különálló kutatási témák, kutatócsoportok, diszciplínák összekapcsolódnak, ami megjelenik a kutatási téma módszertanában is. Ez a kiterjedés érzékelhető a kutatás tárgyában is. A korábbi időszakokban csak az iskola, a közoktatás eredményessége állt a középpontban, manapság azonban már az oktatási expanzió hatására a kisgyermekkorú nevelés és a felsőoktatás is vizsgálat tárgyává vált.



1. ÁBRA. Az eredményességi kutatások szakaszai és főbb kutatási kérdései

A rendszerező, elméleti modellbe foglaló kutatások közül kettőt emelünk ki, melyek majdnem egy időben születtek. Teddlie és Reynolds (2000) 20 év kutatási tapasztalata, eredményei alapján kilenc tényezőt határoztak meg, melyek az iskolai eredményességet befolyásolják, ezek a következők:

- hatékony vezetés;
- hatékony tanítás;
- tanulás támogatása;

- pozitív iskolai kultúra;
- megfelelően magas elvárások mindenki (tanuló, tanár) számára;
- tanulói jogok és felelősség hangsúlyozása;
- a különböző szintek (iskola, osztálytermi, tanulói) folyamatos monitorozása;
- az iskola dolgozóinak (iskolai szintű) szakmai fejlesztése;
- szülők bevonása.

Scheerens és munkatársai (2003) az alábbiakat határozták meg a legfontosabb eredményességi tényezőkként:

- teljesítményorientáció, magas elvárások (tanulói és tanári szintre vonatkozóan is);
- tanulásközpontú vezetés;
- tantestületen belüli konszenzus és kohézió (tanári együttműködések);
- az oktatási tartalom minősége, lehetőség a tanulásra (módszerek, tankönyvek, extra-kurrikuláris foglalkozások, motiváció);
- iskolai klíma;
- intézményi értékelési potenciál;
- a szülők bevonása (nyitott iskola);
- tantermi klíma;
- a tanulási idő hatékony kihasználása;
- strukturált tanítás: differenciálás, megerősítés és visszajelzés.

A bemutatott dimenziók alapján látható, hogy az eredményesség és az iskolai légkör egymáshoz kapcsolódó fogalmak, a klíma az eredményesség egyik fontos tényezőjeként jelenik meg.

ISKOLAI KLÍMA- ÉS KULTÚRAKUTATÁSOK

Míg az eredményességekutatásokban inkább az iskola kognitív hatásai dominálnak, addig a klímakutatások a nem kognitív szempontokra teszik a hangsúlyt. A 20. század elején megjelenő reformpedagógia (Dewey 1916) is hangsúlyozta az iskolai klíma fontosságát és hatását az iskolai életre és tanulásra, mégis a gazdasági szféra szervezetkutatásainak eredményei voltak termékenyítő hatással az iskolai klímavizsgálatokra. Az első iskolai klímavizsgálat Halpin és Croft nevéhez köthető (1963). E kutatási téma elterjedésében jelentős szerepet játszottak az eredményességi kutatások, amikor is egyre inkább felismerték az iskolai klíma szerepét a tanulói teljesítményekben, vagyis azt, hogy a nem kognitív tényezők jelentős hatást gyakorolnak a kognitívakra (Anderson 1982, Rafferty 2003, Yassur 2001). A klímakutatások előfutárai először a tanári, vezetői dimenziókra fókuszáltak (Halpin és Croft 1963, Yassur 2001), csak később kerültek a kutatások homlokterébe a tanulók is, majd e két dimenzió összekapcsolódott (Horváth 2009). A tanulókra fókuszáló kutatások egyik iránya, amely főként az Amerikai Egyesült Államokban jelenik

meg, a klímadimenziók közül az iskolai biztonság és a tanulói kapcsolatok összefüggéseire fókuszálva, az iskolai szociális munka, az iskolai erőszak elleni küzdelem eredményesebb megvalósítását szolgálja (Philips és Rowley 2015, Gray és Lewis 2015). Ugyanakkor a biztonság és a kapcsolatrendszer mellett, a nemzetközi irodalom alapján jelenleg több más lényeges klímadimenzió is körvonalazható (Arter 1987, Cohen et al. 2009, Santiago 2002, Thapa et al. 2013), melyek a következők:

- az iskola fizikai és érzelmi biztonsága;
- az iskolán belüli interperszonális kapcsolatrendszer;
- az iskolán kívüli szereplőkkel, más iskolákkal kialakított partnerkapcsolatok;
- a tanítás és tanulás pedagógiai környezete, a pedagógiai gyakorlatok és lehetőségek minősége;
- a cél-, norma- és értékrendszer;
- a pedagógiai munka különböző értékelési szempontjai;
- az együttműködések formái, jellemzői, a szakmai ismeretek és tartalmak egymással történő megosztásának módozatai;
- az iskolafejlesztés komplex folyamata;
- az iskolák strukturális és tárgyi környezete.

A nemzetközi irodalom egy másik vonulatának az iskolai kultúra a kiindulópontja. Klíma vagy kultúra? Több szerző is fejtegeti a két fogalom különbségét, Hoy és munkatársai (1991) abban látják a két fogalom eltérését, hogy a klíma inkább pszichológiai, míg a kultúra inkább antropológiai megközelítést mutat. Van Houtte az iskolai klímát a kultúra részének tartja (2005). Egyes kultúrakutatások a nemzeti, a társadalmi kultúrából és a közösségek kultúrájából vezették le az iskolai kultúra fogalmát (Cheong 2000), és ahogyan az egyes társadalmaknak, úgy az egyes szervezeteknek is van saját kultúrája (Hofstede 2005). Teddlie és Schoen (2008) vizsgálta, hogy a nemzetközi irodalomban hogyan jelenik meg ez a két fogalom. Arra jutottak, hogy van, amikor a klíma vagy a kultúra kifejezés használata nem jelent igazi különbséget, pusztán kutatási hagyományok vagy kutatói közösségek közti eltérést jelez. Az eszközök és módszerek terén a klímakutatások inkább kvantitatív, míg a kultúrakutatások kvalitatív módszerekkel vizsgálhatók. Teddlie és Schoen, miután megvizsgálták ezen különbözőségeket, arra vállalkoztak, hogy szintetizálják az iskolai kultúra fogalmát (2. ábra). Négy dimenziót határoztak meg az iskolai kultúra leírására: a tanárok szakmaisága (tudásuk, nézeteik, szemléletük); a szervezeti struktúra (iskolavezetés, kormányzás, irányítás, kapcsolatrendszer); a tanulási környezet minősége; a tanulókörzpontúság (szülők bevonása, a tanulót támogató szolgáltatások, melyek a tanuló egyéni érdeklődésén és képességein alapulnak).



2. ÁBRA. Az iskolai kultúra dimenziói (Teddlie és Schoen 2008)

Ezt követően Teddlie és Schoen az iskolaikultúra-dimenziót megfeleltették az iskolai eredményesség komponenseivel. Több eredményességi modellt is alapul véve (Hopkins 1994, Stoll és Fink 1996, Teddlie és Reynolds 2000) arra jutottak, hogy az iskolai kultúra az eredményesség legmeghatározóbb változója.

Hargreaves és Fullan (2012) tőkeelmélet-konceptiója szintén egyfajta eredményességi megközelítés, amelyben ez a szakmai tőke humán-, szociális és döntési szinten vagy területen is látható. A humán tőke a magas szintű szakmai tudás hordozója, a szociális tőke magában foglalja a társas interakciókat, kapcsolatokat, amelyek hatást gyakorolnak a tudáshoz, információhoz való hozzáférésre, de e tőke hordozója a bizalom is, amely garancia lehet a szabályok és viselkedési normák betartására. A döntési tőke nem más, mint a szakmai döntéshozatal képessége, melynek részét képezi a reflektivitás is. Mindezek a tőkék mint az intézmények szakmai tőkéje együttesen járulnak hozzá az eredményesebb oktatáshoz. A tőkefélék eltérő szintje és együttes kombinációja alapján a szakmai kultúra különböző fajtáit különítik el: individualista (izolált kultúra) és együttműködő, ezen belül is balkanizálódás,² kollegiális viszony, tanulóközösségek és hálózatok.³

2 Elkülönült egyének, néha versengő csoportok. Az elnevezés a balkáni államokra utal, melyek lazán kapcsolódnak egymáshoz, közöttük harc folyik a hatalomért és a pozícióért.

3 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kopp Erika tanulmányában olvashatók.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK, MÓDSZEREK

Az elemzésben két kérdésre kerestük a választ:

1. A továbbképzésben aktív, fejlesztésben, innovációban részt vevő pedagógusok szerint mi különbözteti meg a jó iskolát a rossztól?
2. A fenti pedagóguscsoport szerint milyen dimenziók mentén írható le a jó iskola?

Az elemzés kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt alkalmaz. A pedagógusinterjúk és a narratívák tartalomelemzése mellett a pedagógusnézeteket, -attitűdöket tartalmazó kutatói adatbázis statisztikai módszerekkel történő elemzésére is sor került.⁴

EREDMÉNYEK

Az interjúkból kirajzolódó megközelítések

A kérdésfeltevésünk úgy szólt, hogy mi különbözteti meg a jó iskolát a rossztól. Azért is fontos, hogy hangsúlyozzuk a kérdést, mivel a válaszadók mindegyike abból indult ki, hogy véleménye szerint milyen a jó iskola, és egyikük sem reflektált arra, hogy milyen a rossz iskola.

Az interjúk olvasásával kapcsolatos másik általános megjegyzés, hogy a legtöbb pedagógus a saját iskolájából indult ki, és megfogalmazásaikból az derült ki, hogy saját iskolájukat tekintették viszonyítási alapnak. Azt az iskolát tartják jónak, ahol tanítanak és csak kevés olyan vélemény volt, amely elvonatkoztatott a konkrét példától. A jó iskola képe szoros átfedésben van az eredményes iskolával, vagyis amikor a pedagógusok jó iskoláról beszélnek, akkor ebben visszatükröződik az is, hogy hogyan értelmezik az iskolai eredményességet. A válaszadói vélemények alapján ötféle megközelítés rajzolódott ki (lásd 3. ábra), melyeket bemutatásukon túl néhány interjúrészlettel is szemléltetünk.

Teljesítményorientált megközelítés. Ebben az esetben az a jó iskola, amelyben az intézmény jól szerepel a külső értékeléseken, méréseken, így az érettségi és felvételi eredményei jók. Emellett több interjúban is megjelennek az országos kompetenciamérés eredményei, valamint a megyei és országos tanulmányverseny-eredmények, nyelvvizsgaeredmények.

„Vannak olyan statisztikák, amelyek szerint jobbak azok az iskolák, ahonnan sok gyereket felvesznek az egyetemre vagy sok OKTV győztesük van. Azokat jobb iskoláknak szokták nevezni.” (I.26.)

„Mert ez a meghatározó trend jelenleg, én így tapasztalom, hogy milyen eredményt értek el az országos mérésen.” (I.19.)

⁴ A kutatási eszközök, módszerek bemutatását lásd részletesebben a *Bevezető* részben, s az eszközöket a *Függelékben*.

Szelektív megközelítés. A jó iskola külső körülmények miatt válik jóvá, amelyre vagy van, vagy nincs befolyása az intézménynek. Így például az iskola elhelyezkedése adott, a területi, településtípus szerinti különbségek miatt válik az egyik iskola jobbá, mint a másik. Emellett a területi különbségre utalás latens szociokulturális különbségre utalást hordoz, amelyekre hatással lehet az iskola, ilyen a tanulói összetétel. Az az iskola, amelyik törekszik a kedvezőbb társadalmi helyzetű, jobb képességű gyerekek bevonására jobb, mint amelyik ezt nem tudja megtenni, vagy nem teszi meg.

„Meghatározza az intézményt a régió, amiben az intézmény található. Az országunkban különböző régiók vannak. A régiókban most hozhatom pontosan példának ezt a borsodi részt. ... Ha Budapesttel hasonlítom össze, ott is a foglalkoztatottság magas számú. És a partneri elvárásokat az határozza meg, hogy mi a szülőknek az igénye például.” (I.2.)

„Akkor jobb az egyik iskola, ha megteheti, hogy válogat a gyerekek között. Ha megteheti azt, hogy megmondja, hogy téged nem veszek föl, azért mert, és bármilyen indokot mondhat.” (I.34.)

Tanulóközpontú (részleges adaptív) megközelítés. Az adaptivitás csak korlátozott mértékben jelenik meg, de mégis feltűnik az olyan kijelentésekben, mint az egyéni bánásmód vagy egyéni képességek szerinti fejlesztés. A tanulói szükségletekhez (kompetencia, autonómia, kapcsolat) igazodó tanári magatartás az interakció, instrukció és osztályszervezési tevékenységben érhető tetten (Lénárd és Rapos 2004). Az interjúkban leginkább csak a tanulói kompetenciaszükségletek kielégítését szolgáló instrukciótevékenység jelenik meg: az egyénre szabott támogatás, a gyerekek közötti különbségek figyelembevétele.

„Egyéni fejlesztési terv szerint dolgozunk és próbáljuk kihozni a gyermekből azt, amit tud.” (I.19.)

„Azt az iskolát tartom jónak, amelyik a gyerekeket egyénként kezeli. És figyel a gyerek személyiségére és arra koncentrál, hogy az az adott gyerek milyen, milyen tulajdonságokkal rendelkezik, milyen képességekkel rendelkezik, mi az a terület, ami az erőssége vagy gyengesége és személyes foglalkozást tud neki nyújtani, az én szememben ez a legjobb iskola.” (I.28.)

Szakember-kiindulóponztú megközelítés. Ebben az esetben a magas szintű szaktudáson van a hangsúly, vagyis az a jó iskola, ahol a tanárok kiváló felkészültséggel rendelkeznek. Fontos, hogy itt a pedagógus mint egyén jelenik meg és nem mint a szervezet, a tantestület tagja.

„Igazából elsőképpen mindenképpen a szakmai színvonalat tenném. Hogy ahol képzettek, képzettebbek a pedagógusok, ott biztosan nem mondom, hogy ez szentírás, de én azt gondolom, hogy a szakmai színvonal akkor magasabb lesz.” (I.3.)

Iskolaiklíma-megközelítés. Ez a legtöbb véleményben visszatérő szempont, amely azonban további belső strukturáltságot mutat, attól függően, hogy a válaszadó mit kíván hangsúlyozni. Vannak olyan tényezők, amelyekben csupán önmagukban jelentek meg, de akadnak olyanok is, amelyek összekapcsolódva adták ki a válaszadói véleményt.

- a) Közös értékek és normák: Több interjúban is visszatérő elem volt a gyermekszeretet és az elfogadás, de mindössze egyben fogalmazódott meg konkrétan a gyerekközpontú iskola képe.

„Tehát azt gondolom, manapság az igazán jó iskola gyerekközpontú, tiszteletben tartja a gyermek, a gyermekek jogait, a gyermeki szabadságot és demokratikusan működik.” (I.29.)

- b) Iskolafejlesztés: Az innováció többféleképpen jelent meg az interjúkban, részben szakmai, tartalmi megújulásként, részben az iskola által kínált szolgáltatások fejlesztésében, részben pedig a tárgyi, infrastrukturális fejlesztésben.

„Az innováció úgyszintén egy ilyen fontos mérföldkő, hogy az az iskola, amelyik mer újítani.” (I.3.)

„Lehetett indítani nyelvi tagozatos osztályt, speciális tantervű osztályt, lehetett – ilyen a mi iskolánkban is volt –, szakmát szerezni, például banki ügyintézői meg számítógép-kezelői szakmát. Sőt mi csináltunk egyszer főzőtanfolyamot is.” (I.26.)

- c) Tanári kapcsolatok, együttműködések: Az interjúkban főként a kapcsolatokra került a hangsúly, az együttműködés mindössze egy helyen jelent meg. A társas kapcsolatok milyensége a lényegi elem, a közösség, ugyanakkor ritka a szakmai jelző használata, inkább emocionális ez a megközelítés.

„Meghatározza az iskolát az, hogy az ott dolgozó pedagógusok és a hozzájuk kapcsolódó nempedagógus dolgozók milyen közösséget alkotnak.” (I.22.)

„Itt mindenképpen az együttműködésről van szó. Hogy mennyire tudnak először a kollégák együtt dolgozni, és akkor attól lehet egy nagyon jó közösség... Amikor ez sikerült, és már nem akartuk túlcitálni egymást, akkor kezdődött el a jó munka.” (I.1.)

- d) Tanár–diák kapcsolatok: A közösen elfogadott szabály- és normarendszer helyett inkább emocionális alapú a tanár–diák kapcsolat megítélése. A legtöbb esetben a szeretetteljes légkör kerül középpontba, mint a legfontosabb ismérve a jó iskolának. Emellett néhány interjúban a tanár mint példakép is megjelenik.

„Az a jobb iskola, ahol családias a légkör, szeretetteljes a légkör. Én a saját életemből tudom ezt itt csak mondani, hogy nagyon fontos, hogy szeretetteljes légkör vegye körül a gyerekeket, és akkor a tanulás is jobban megy.” (I.6.)

„Hiába vagyok 50 éves, még mindig emlékszem, hogy 1-1 tanár mit és hogyan mondott. Belém véste az ő bélyegét. Otthagyt a nyomokat. És ha szerencsém van, akkor adom tovább, amit tőlük kaptam.” (I.23.)

- e) Tanár–szülő–diák kapcsolatok: Ez a megközelítés az előzőhöz nagyon hasonló, pusztán annyiban tér el, hogy a diákok szülei is megjelennek mint az iskolai közösség része.

„Milyen a pedagógusok és a diákok, a pedagógusok és a szülők, és a pedagógusok egymás közötti kapcsolata.” (I.16.)

- f) Vezetés: Az előzőekből is kitűnt, hogy a válaszadók többsége inkább a közösség, mintsem a szervezet kifejezést használja az iskolára vonatkozóan. A szervezetben való gondolkodás viszont előhívja az iskolavezetés fontosságát. Az iskolavezetés megjelenik mint a szervezeti célok kijelölője és megvalósítója (célorientált vezetés), de megmutatkozik úgy is, mint az iskola humánerőforrásáért felelős személy (kapcsolatorientált vezetés) (Quinn et al. 1996). Emellett az igazgató mint karizmatikus személy is feltűnik. Olyan vélemény is akad, hogy az igazgató egy személyben alakítja, formálja, befolyásolja az iskolai légkört.

„Az iskolát legelsősorban meghatározza az iskolavezetés. Hogy az iskolavezetés mit határoz meg az iskola pedagógiai programjában. Mi az iskola stratégiai terve, stratégiai célkitűzése. Rövid távú tervei mik, mik a hosszú távú tervei az iskolának. Ez meghatározza az intézményt. És ezenkívül még nagyon fontos a képzett pedagógus. Hogy az iskolavezetés kellőképpen motiválja a dolgozókat. Motiváltak legyenek a dolgozók. Ugye ez a belülről jövő tenni akarás, ami a pedagógusnak a saját késztetése az iskolai célok elvégzéséhez.” (I.2.)

„Igazából nem is a vezetőktől, hanem a vezetőtől, a legfőbb vezetőtől, tehát az igazgatótól.” (I.20.)



3. ÁBRA. A jó iskola alkotóelemeinek válaszadói mintázatai
(A körök nagysága jelzi az adott kategóriába tartozó említések számát)

A kutatás következő szakaszában az interjúalanyok reagálhattak a kutatás részeredményeire, így arra is, hogy mit tartanak rossz iskolának. A válaszokból összességében hasonló szempontok jelentek meg a pedagógusok véleményében a rossz iskola képéről, mint a jó iskola képéről, csak éppen fordított előjellel. A beérkezett pedagógusvélemények szerint a rossz iskola jellemzői leginkább az iskolai klímával ragadhatók meg. Az a rossz iskola, ahol sem a tanár, sem a tanuló nem érzi jól magát. Emellett egyes véleményekben az is megjelent, hogy ez gyakran összekapcsolható a tanárok, a diákok motivátlanságával is. A rossz iskolában a tanár és a tanuló egyaránt kényszerként éli meg a tanulás–tanítás folyamatát. Ízelítő a véleményekből:

„Rossz iskola, ahol vezető, tanár, gyerek rosszul érzi magát, rossz iskola az, ahol nincs elfogadás.” (F.4.)

„A rossz iskolát rossz pedagógusok munkahelyeként képzelem el, akik megélhetési kényszerből igyekeznek túlélni a mindennapokat. Muszájból, »ahogy esik, úgy puffan« alapon tartják az órákat.” (F.28.)

A vezető szerepe az erre a kérdésre adott válaszokban és abban a kérdésben is megjelenik, hogy mely szereplő az, akinek hatása van arra, hogy egy iskola jó iskolává váljon.⁵

„A rossz iskolának rossz vezetője van. (Fejétől bűzlik a hal.) Lehet agyonszállított, vagy épp mindenki az csinálatat is.” (F.20.)

⁵ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Lénárd Sándor tanulmányában olvashatók.

Akad olyan vélemény is, amely szerint a rossz iskolában nem reagálnak kellő mértékben a helyi igényekre iskolán belül és kívül. Vagyis nem veszik figyelembe a környezet (fenntartó, szülő) és a tanuló elvárásait, igényeit.

„Nem megy elébe a környezeti változásoknak, lassan reagál a környezeti változásokra, nem proaktív, nem innovatív.” (F.2.)

Még egy elkülöníthető tényező ragadható meg a vélemények alapján, ez pedig az együttműködés. A rossz iskolát leginkább az együttműködés hiánya jellemzi. Ugyanakkor a legtöbb esetben, amikor a tanár együttműködésről beszél, akkor leggyakrabban a tanár–diák interakcióra gondol és nem a tanár–tanár együttműködésre. Ez utóbbiról ugyanis a legtöbben úgy vélekednek, hogy a tanár az iskolában magányos aktor, aki a csukott ajtó mögött felelősen foglalkozik a diákjaival. Legtöbb idejét a tanulókkal tölti és nem is igazán szükséges más jellegű interakció. Ettől még szélsőséesebb megfogalmazás is akadt, miszerint nincs bizalmi viszony a szereplők (a tanárok) között, állandó versengés van, tehát a szervezet tagjai nem lehetnek biztosak abban, hogy a másik a szabályokat betartva, fair play módon játszik. Ezen szélsőséges vélemény mellett többek szerint az iskola olyan munkahely, amely kizárólag egyéni teljesítményekre épül. Olyan megjegyzés is akadt, mely szerint az együttműködés csak felesleges időt visz el a lényegi munkától, nem hoz eredményt, csak tévútra vezet.

„A pedagógus vagy a tanulóval foglalkozik, vagy önállóan, egymagában végzi feladatait.” (F.28.)

„A pedagógusvilágban csakúgy, mint a társadalomban, az egyéniesedés a jellemző. A kollektív munka gyakran vitákba, nem előremozdító, hanem felesleges, lényegtelen vitákba torkollik. Túl sok és erőn felüli munkát kell végezni.” (F.1.)

A felsorolt tényezők egymásba kapcsolódása, együtt járása

A válaszadók csak ritkán írják le komplex módon, több dimenzió mentén a jó iskola ismérveit. Összességében csak négy esetben jelent meg három vagy több dimenzió az interjú szövegeiben. Közös jellemzőjük a teljesítményorientált és az iskolaiklíma-megközelítés összekapcsolódása. Az is jellemző, hogy a teljesítményorientáltság általában nem egy, hanem több mutató mentén jelenik meg. Abban azonban már különböznek a válaszadói vélemények, hogy az iskolai klíma mely ismérvére teszik a hangsúlyt. Akad olyan vélemény, amelyben az iskola mint szervezet és mint innovációs hely jelenik meg, míg másokban inkább a tanár–diák viszonyon van a hangsúly.⁶ Az egyéb megközelítések közül a részleges adaptivitás és a szelekciós elv tűnik fel.

⁶ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

1. táblázat. Válaszadói mintázatok: az egyes megközelítések összekapcsolódása

Mintázatok elemei	3. interjú	19. interjú	26. interjú	36. interjú
Teljesítmény	teljesítmény-orientált	teljesítmény-orientált	teljesítmény-orientált	teljesítmény-orientált
Iskolai klíma	szervezet, vezetés	tanár–diák viszony	tanár–diák viszony	tanár–diák viszony
Adaptivitás, klíma, szelektivitás	innováció	egyénre szabott fejlesztés	innováció a szolgáltatások és az infrastruktúra fejlesztésében	képesség és családi helyzet szerint válogatott tanulók
Szaktudás, adaptivitás	magas szintű tudással rendelkező szakember		egyénre szabott fejlesztés	

A válaszadók többsége esetében a jó iskola egysíkú leírását látjuk, leginkább egy, ritkábban két dimenzió mentén fókuszáltak. A válaszadók közül 13-an hangsúlyozták a tanár–diák kapcsolat fontosságát, 4-4 olyan válaszadó akadt, akik a tanárok közösséget vagy a szervezeti kultúra, iskolavezetés fontosságát emelte ki. A többi megközelítés csak egy-két interjúban jelent meg. Viszonylag gyakoribb a teljesítményorientáltság kötődése másokhoz, így a szervezeti kultúrához, magas szintű szakember-ellátottsághoz, illetve az egyéni fejlesztéshez, bánásmódhoz. A tanár–diák viszony a szakmai innovációval és a magas szintű szakember-ellátottsággal jár együtt. Míg egyetlen esetben a szervezeti kultúra, iskolavezetés a megfelelő tanulói kiválasztással képez párt.

Az 1. táblázatban bemutatott interjúalanyok véleményét tovább vizsgáltuk az általuk készített narratívumok elemzésével.⁷ A narratívumok jelölése a szövegben: N.szám, mivel az interjúk során érzékelhetővé vált, hogy alanyaink leginkább saját tapasztalataik, iskolájuk alapján írják le percepcióikat a jó iskoláról. A 3. interjúalany narratívája alapján kirajzolható, hogy szerinte a magas szintű szaktudás alapját az állandó (hosszú idejű, alapvetően felsőoktatáshoz kapcsolódó) továbbképzések adják. Ez a szakmai tudás egyben tudásmegosztással is párosul, amely nemcsak a tantestületre, hanem a tankerület többi iskolájának tanáraira is vonatkozik. Ugyanebben a narratívában az is látható, hogy az innováció főleg szervezethez kötött és leginkább tartalomfejlesztésben nyilvánul meg, olyan – pályázatokból finanszírozott – programcsomagok kidolgozásában, melyeket más iskolák is használhatnak (pl. kompetenciaalapú képzés, egész napos iskola természet-tudományos modulja). Emellett azonban olyan pályázatok is feltűnnek a felsorolásban, amelyek kifejezetten az intézmények közötti együttműködésre, valamint az intézményen belüli pedagógiai kultúra fejlesztésére irányulnak. A felsorolt mintázatokat teljesen átszővi a teljesítményorientált szemlélet, amely mérésértékelési kultúrával kapcsolódik össze.

⁷ A 36. interjúalany nem készített narratívát, ezért maradt ki az elemzés köréből.

Vagyis mindezeket a tevékenységeket annak érdekében végzi a pedagógus, az iskola, hogy eredményesebb legyen. Tehát az interjúhoz képest gazdagabb kép tárul elénk, amelyben a felsorolt elemek szoros kapcsolatban állnak egymással és kiegészül egy újabb elemmel is, a tanulással és tudásmegosztással.

„Belső képzéseken a kooperatív műhely foglalkozásain tovább bővítettem ismereteimet az új tanulásszervezési eljárások terén.” (N.3.)

„Az intézményi munkatársi értékelés működésének folyamatát előadás, majd konzultáció keretében a minőségfejlesztő csoport vezetőjével együtt a Megyei Pedagógiai Intézet által szervezett Megyei Pedagógiai Hetek keretén belül bemutattuk az érdeklődő kollégáknak.” (N.3.)

Míg az előbbi narratívában szinte alig esett szó a tanulóról, inkább a tanárookra, intézményre fókuszált, a 19. interjúalany beszámolójában a tanuló állt a középpontban. A narratívában kisebb szerepet kapott a teljesítményorientáltság az interjúhoz képest, ugyanakkor a tanár–diák, iskola–szülő viszony és az egyéni bánásmód annál inkább előtérbe került. Az interjúhoz képest egy újabb szempont is megjelent, ez pedig a pedagógus magas szintű felkészültsége, amely az előző alanyhoz hasonlóan főként hosszú idejű felsőoktatási képzésekhez kapcsolható. Ebben a narratívában is felmerül a tudásmegosztás, csak itt éppen ennek hiánya jelenik meg negatív kontextusban.

„A partnereim közül legfontosabbnak a szülőket tartom, akikkel jó kapcsolatot építék ki, hiszen a gyermek nevelése közös lehetőségünk és felelősségünk.” (N.19.)

A 26. narratívában is visszaköszönnek az interjúban elhangzottak. Ugyanakkor sokkal hangsúlyosabb a tanár–diák viszony, amely az egyénre szabott fejlesztéssel is összekapcsolódik. A tanár–diák kapcsolat mellett a szülő–iskola kapcsolat is felmerül mint fontos tényező. A teljesítményorientáltság főként a különböző versenyekben való részvételekben ölt testet. Az interjúmintázathoz képest a narratívában még újabb szempontként merül fel: a magas szintű szaktudás, folyamatos tanulás és az ehhez kapcsolható tudásmegosztás. Ez utóbbi egyrészt a szervezeten belül a pályakezdő tanárok szocializációjában figyelhető meg, másrészt az iskolán kívül is megjelenik, országos és helyi szintű szakmai és civil közösségekben.

„1995-től a Magyar Televízió Repeta, Repeta Plusz, majd a Válaszd a tudást című és számos más oktatási ismeretterjesztő műsorának tanára voltam. 2010-ig közel 500 televíziós műsort készítettem.” (N.26.)

„Esetmegbeszélő csoportot vezettem a pályakezdő pedagógusok számára.” (N.26.)

A narratívumok elemzése hozzájárult ahhoz, hogy a pedagógusok véleményét sokoldalúban is megvizsgáljuk. A narratívumokban is fellelhetők voltak az interjúkban megjelenő 'jó iskola' dimenziók, de a személyes beszámolók gazdagították, főként a tanulóközpontság emelhető ki ezek közül, illetve az egyén szakmaisága, felkészültsége.

Összehasonlító adatok

Az interjúalanyaink mintaválasztásául szolgáló pedagógus-adatbázisban⁸ egy olyan kérdés-blokk akad, mely témánk szempontjából releváns összehasonlítást tesz lehetővé (4. ábra). Ez a kérdéssor azt vizsgálta, hogy a pedagógusok szerint mely három tényező mutatja leginkább az iskolában folyó pedagógiai munka minőségét, eredményességét. A kvantitatív vizsgálat adatai hasonló képet mutatnak, mint a kvalitatív adatok: a pedagógusok szerint az eredményességet leginkább az mutatja, hogy a tanulók mennyire szeretnek iskolába járni, milyen szaktudású pedagógusok dolgoznak az intézményben, valamint mennyiben segíti az intézmény a tanuló kompetenciáinak fejlesztését. A tanár–diák kapcsolat szintén fontos eredményességi mutató a pedagógusok szerint. A pedagógusok közötti szakmai együttműködést csak minden ötödik pedagógus tartja fontosnak, ennél jóval alacsonyabb azok aránya, akik az intézményvezetés vagy az innováció mellett tették le voksukat.



4. ÁBRA. A pedagógusok véleménye az eredményesség legfontosabb tényezőiről, % N = 8571
(Forrás: OFI Pedagógus adatbázis, 2013)

Az OFI kérdőív⁹ és az OKM adatait két szempont szerint elemeztük tovább, elsőként a pedagógusok saját iskolájuk (telephelyük) országos kompetenciamérésen elért matematika és szövegértés képességszámok átlagával vetettük össze. Míg a 6. és 8. osztályos mérések hasonló összefüggésekre mutattak, addig a 10. osztályos mérési adatok ettől kissé eltértek,

⁸ A kutatás a TÁMOP 3.1.1-11/1–2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakaszában zajlott. Az adatfelvétel 2013-ban történt.

⁹ A kutatási eszközök, módszerek bemutatását lásd részletesebben a *Bevezető* részben.

ami arra is utal, hogy a felső tagozaton tanítók véleménye is különbözik a középiskolákban tanítókétól. Az általános iskolai kompetenciamérések átlagos képességpontszám-eredményeit és a pedagógusok eredményességről alkotott véleményeit varianciaanalízissel vizsgáltuk (2. táblázat). Megállapítható, hogy néhány állítás, így az intézményvezetés, a pedagógusok szakmai együttműködése, a pedagógusok és a diákok kapcsolata nem mutat összefüggést a mérési eredményekkel. Az alábbi tábla adataiból látható, hogy azoknak a pedagógusoknak az iskoláiban, akik szerint az eredményesség attól függ, hogy a tanulók mennyire szeretnek iskolába járni, valamint mennyire jó pedagógusok dolgoznak az intézményben és az iskola innovatív, szignifikánsan magasabbak a matematika és a szövegértés képességpontszámainak átlagai, mint akik ezeket a szempontokat nem tartják eredményességi mutatóknak. Ezzel szemben azokban az iskolákban alacsonyabban a kompetenciamérés átlagos eredményei, ahol a pedagógusok a tárgyi felszereltséget és a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését fontos eredményességi tényezőnek vélik.¹⁰ Nyilván ez utóbbi összefüggés hátterében az áll, hogy olyan pedagógusok tartják ezeket a szempontokat fontosnak, akiknek az iskolájában magas a HH tanulók aránya, valamint rosszabb tárgyi felszereltséggel rendelkezik az intézmény.

2. táblázat. A telephely 6. osztályos átlagos szövegértési eredménye a pedagógusvélemények eredményességi mutatói szerint, 2013¹¹ (Forrás: OFI Pedagógus adatbázis, 2013)

Eredményességi tényező	Jelölés	Szövegértés- átlagpontszám, 6. évfolyam	N	Szig. szint
A gyerekek mennyire szeretnek az intézménybe járni	nem jelölte	1464	2320	,000
	jelölte	1482	1415	
Segíti a HH gyerekek beilleszkedését	nem jelölte	1480	3238	,000
	jelölte	1411	497	
Tárgyi felszereltség	nem jelölte	1472	3443	,011
	jelölte	1456	292	
Jó pedagógusok dolgoznak az intézményben	nem jelölte	1464	2206	,000
	jelölte	1482	1529	
Innovatív intézmény	nem jelölte	1470	3273	,025
	jelölte	1482	462	

10 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Nahalka István és Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

11 Mivel a 6. és 8. évfolyamos eredmények nagyon hasonlóak és a két mért terület (matematika, szövegértés) sem mutat lényegi különbséget, így az alábbi táblázatban csak a 6. évfolyam szövegértési eredményeinek átlagos pontszámait szerinti eltérést mutatjuk be.

Az országos kompetenciamérés 10. osztályos képességpontszám átlageredményei az előzőektől eltérnek (3. táblázat). A legnagyobb eltérés az, hogy kikerült a mérési eredményekkel összefüggésben lévő eredményességi mutatók közül „a tanulók szeretnek iskolába járni” állítás, viszont megjelent a pedagógus–diák kapcsolat, illetve két újabb tényező is összefüggést mutat az OKM-eredményekkel. Így magasabb képességpontszámok jellemzik azokat az iskolákat, ahol a pedagógusok eredményességi szempontként fontosnak tartják a tanulási motiváció kialakítását és a tanórán kívüli foglalkozásokat. Csakúgy, mint az általános iskolai, a 10. osztályos mérések is kapcsolatot mutatnak azzal, hogy jó pedagógusok dolgoznak-e az iskolában.

3. táblázat. A telephely 10. osztályos átlagos szövegértési eredménye a pedagógusvélemények eredményességi mutatói szerint, 2013.¹² (Forrás: OFI Pedagógus adatbázis, 2013)

Eredményességi tényező	Jelölés	Szövegértés átlagpontszám, 10. évfolyam	N	Szig. szint
Tanórán kívüli foglalkozások	nem jelölte	1655	1269	,025
	jelölte	1682	92	
Segíti a HH gyerekek beilleszkedését	nem jelölte	1664	1239	,000
	jelölte	1587	122	
Tanulási motiváció kialakítása	nem jelölte	1651	804	,025
	jelölte	1665	557	
Tárgyi felszereltség	nem jelölte	1659	1233	,000
	jelölte	1632	128	
Jó pedagógusok dolgoznak az intézményben	nem jelölte	1639	756	,000
	jelölte	1679	605	
Pedagógusok és diákok kapcsolata	nem jelölte	1665	775	,003
	jelölte	1647	586	

Képzési szintek szerint is elemeztük az eredményességről alkotott véleményeket (4. táblázat). Az, hogy a gyerek szeret-e az intézménybe járni, igazán az óvodában fontos szempont. Érdekes, hogy a későbbi tanulási út során az általános iskolában tanítókhöz képest a középiskolai tanárok tulajdonítanak ennek nagyobb jelentőséget. A pedagógus–diák kapcsolat viszont egyértelműen a középiskolákban fontos eredményességi szempontként jelenik meg. Témánk szemszögéből kiemelhető még, hogy a jó pedagógus, mint eredményességi tényező, az óvodában és a gimnáziumban a legfontosabb, a szakképzésben a legkevésbé említik. Viszont a pedagógusok közötti szakmai együttműködést éppen a szakiskolákban említették a legtöbben, emellett még az óvodákban gondolják ezt a szempontot fontosnak.

12 Mivel a két mért terület (matematika, szövegértés) sem mutat lényegi különbséget, így az alábbi táblázatban csak a szövegértés átlagos pontszámai szerinti eltérést mutatjuk be.

4. táblázat. Eredményesség szempontjából mennyire fontosak az alábbi jellemzők a különböző képzési szinteken dolgozó pedagógusok szerint, %, N = 8571 (csak szignifikáns összefüggéseket mutat a tábla = sig.<0,05)
(Forrás: OFI Pedagógus adatbázis, 2013)

Jellemzők	Óvoda	1–4. osztály	5–8. osztály	Gimnázium	Szki.	Szakiskola
A gyerekek mennyire szeretnek az intézménybe járni	59	38	38	42	43	–
Segíti a HH gyerekek beilleszkedését	–	14	–	7	10	16
Tanulási motiváció kialakítása	27	41	41	42	40	–
Kulcskompetencia fejlesztése	–	45	42	32	30	28
Tanórán kívüli foglalkozás	4	9	10	–	5	5
Tárgyi felszereltség	–	–	–	12	–	–
Jó pedagógus	47	41	40	47	–	35
Pedagógus–diák kapcsolat	32	–	–	41	44	42
Szakmai együttműködés	23	–	19	18	–	25

A kvantitatív vizsgálati adatok szerint is a pedagógusok az iskolai klíma egyes szempontjait emelik ki az eredményesség, a jó iskola meghatározásában. Ezek közül is két tényező: a tanulók szeretnek-e az intézménybe járni, illetve milyen a pedagógusok és diákok kapcsolata. Emellett, ahogyan az az interjúkból is kiviláglott, a szaktudás, a szakember szintén fontos szempont.

ÖSSZEZÉS

A tanulmány feltárja, hogy a továbbképzésben aktív, a fejlesztésben, innovációban részt vevő pedagógusok miként gondolkodnak a jó iskoláról, milyen dimenziók alapján, hogyan írják le, hogyan kapcsolódnak egymáshoz. E tanárok többsége a jó iskolát általában valamely eredményességi szempont alapján fogalmazza meg, és ebben az iskolai légkör szerepét emeli ki. Ezen belül azonban igen erősen szegmentálódnak a vélemények. Az iskolai klímában több tényező is megjelenik (tanári kapcsolatok, tanár–diák kapcsolat, tanár–szülő kapcsolat, iskolavezetés, közös értékek és normák). Jellemző, hogy az említett szempontok önállóan szerepelnek, vagyis igen fókuszáltak. A Teddlie és Schoen iskolakultúra-modelljében szereplő dimenziók mindegyike megjelent a tanári véleményekben, de eltérő hangsúllyal. A tanulási környezet minősége szinte alig-alig jelent meg a válaszokban, míg a szakmai orientáció és a tanulókörzpontúság sokkal markánsabban volt látható. A modell negyedik dimenziója, a szervezeti struktúra ambivalensnek mondható, mert ebben Teddlie és Schoen főként az iskolavezetés szerepét emeli ki, míg a megkérdezett pedagógusok körében ez a szempont kevésbé jelenik meg,

inkább a tanár–tanár kapcsolatokat értik alatta. A szervezet szerepét a fullani tőkekoncepció alapján is vizsgáltuk. A vizsgált tanárok véleményében a szociális tőke jelenik meg, illetve egy-két esetben a tanár mint individuum, mint humán tőke is láthatóvá válik. Ugyanakkor a szociális tőkét mélyebben elemezve megállapítható, hogy a tanári szakmai együttműködés eltérő szintjei közül a kollegialitás látható, a tanulóközösségek, szakmai hálózatok szintje nem jellemző. A döntési tőke egyáltalán nem kap szerepet a jóiskola-megközelítésekben.

SZAKIRODALOM

- Anderson, C. S. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52. 3. 109–132.
- Arter, J. A. (1987): *Assessing School and Classroom Climate. A Consumer's Guide*. Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Laboratory. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Cheong, Cheng Yin (2000): Cultural Factors in Educational Effectiveness: a framework for comparative research. *School Leadership and Management*, 20. (2). 207–225.
- Cohen, J., McCabe, Michelli, & Pickeral (2009): School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111. (1). 180–213.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008): *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2009): Situational effects of the school factors included in the dynamic model of educational effectiveness. *South African Journal of Education*, 29. (3). 293–315.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (eds.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London, New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Gray, L., & Lewis, L. (2015): *Public School Safety and Discipline: 2013–14* (NCES 2015-051). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Gyökös Eleonóra és Szemerszki Marianna (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 1–2. 43–64.
- Halpin, A., W., & Croft, D. B. (1963): *The organizational climate of schools*. Chicago: University of Chicago.
- Hopkins, D. (1994): *School improvement and cultural change: An interim account of the „Improving the Quality of Education for All” (IQEA) project*. New Orleans, LA: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

- Hofstede, G. (2005): *Cultures and Organizations: Software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Horváth Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 86–94.
- Hoys, W. K., & Miskel, C. G. (1991): *Educational adminisitration: theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972): *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2004): *MAGTÁR – Ötletek az adaptív oktatáshoz*. OKI, Budapest.
- Madaus, G., Airasian, P. W., & Kellaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- Maeyer, S. D., Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P., & Rijlaarsdam, G. (2010): Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5. 81–96.
- Phillips, S., & Rowley J. F. S. (2015): The Tripod School Climate Index: An Invariant Measure of School Safety and Relationships. *Social Work Research*, 2015. december. doi: 10.1093/swr/svv036.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. R. (1996): *Becoming a Master Manager*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rafferty, T. J. (2003): School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31. (2). 49–70.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T., & Van Damme, J. (2011): Educational effectiveness research (EER): a state of the art review. Paper presented to the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Rivkin, S., Eric, G., Hanushek, A., & Kain, J. K. (2004): *Teachers, Schools and Academic Achievement*, *Econometrica*. 73. 417–458.
- Rockoff, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economics Review*, 94. 247–252.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995): *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education and Institute of Education.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P., & Thomas, S. (1994): Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE Performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6/4. 285–307.
- Santiago, P. (2002): *Teacher Demand & Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. OECD Education Working Papers 1. Paris: OECD Publishing.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse, Swets & Zeitlinger Publishers.

- Schoen, L. T., & Teddlie, C. (2008): A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19. 129–153.
- Stoll, L., & Fink D. (1996): *Chancing our schools*. Buckingham: UK Open University Press.
- Thapa A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins D. A. (2013): A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000): *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Townsend, T. (1994): Goals for effective schools: the view from the field. *School Effectiveness and School Improvement*, 5. 2. 127–148.
- Van Houtte, M. (2005): Climate or culture: A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16. 71–89.
- Yassur, E. (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 101. (2). 171–190.

Az iskola eredményességével kapcsolatos nézetek

Nahalka István és Sipos Judit

BEVEZETÉS

Jelen kutatás a továbbképzésben aktív, fejlesztő, innovatív pedagógusoknak a pedagógiai munka értékeléséről, szerepéről kialakított elképzeléseivel foglalkozik. Célja egy *értékelési keret* felállítása, amely későbbi kutatások egyik alapjává válhat. Ehhez felhasználjuk a téma szakirodalmát, valamint a jelen kötet háttérét jelentő empirikus vizsgálat eredményeit.

Az oktatásban bekövetkező változásoknak, a reformoknak egyik fontos összetevője az *értékelés*. A kutatás keretei között azonban csak a pedagógusokat, közösségeiket, az intézmény, a szervezet egészét érintő értékelési folyamatokkal foglalkozunk. Az értékelési folyamatok elsősorban arra szerveződnek, hogy a pedagógus, a szervezet felmérje saját „tudása” adaptivitását (Nahalka 2002). Az érdekel bennünket, hogy vajon erről milyen képet, milyen elképzeléseket formálnak magukban a pedagógusok. Ahogyan a pedagógus az értékelést, annak céljait, lehetséges hatásait, módszerét, e módszer megfelelő voltát magában értelmezi, az segítheti vagy gátolhatja a funkciók érvényesülését. Vagyis az értékeléssel kapcsolatos elképzelések, hiedelmek egyfajta szűrőként funkcionálnak, befolyásolva ezzel az értékelési folyamatok valóságos funkcióját. Ez adja a kutatás értelmét.

A PEDAGÓGIAI MUNKA ÉRTÉKELÉSÉNEK FOLYAMATAI

Az eredményesség értelmezése

Már az 1960-as évektől előtérbe kerültek az iskolai eredményesség lehetséges indikátorait vizsgáló kutatások. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy az oktatásban a minőségnek és az eredményességnek több mutatója, értelmezése lehetséges (Gyökös és Szemerszki 2014). Az oktatási kormányzatok az 1960-as évektől az oktatás eredményességének indikátoraiként legelőször az iskoláztatás bemeneti mennyiségi mutatóit, az oktatásra fordított erőforrások adatait vették számításba (Kertesi 2008). Hamar kialakult azonban az indikátorokként, a kimeneti, például a munkaerőpiac adatait, a tanulói teljesítményeket figyelembe vevő gyakorlat. E komplexebb eredményességértelmezés pozitívuma, hogy

segítségével vizsgálható a különböző tényezőknek a kimeneti adatokra gyakorolt hatása (Lashway 2001).

Az eredményességi indikátorok és azok értékelése esetében azonban számos nehézség merül fel. Az oktatás egyszerű statisztikai adatai sok szempontból intézményközi összehasonlításra kevésbé alkalmasak. A munkaerőpiac adatainak megszerzése költséges, csak egy bizonyos idő elteltével válnak értelmezhetővé, és nem köthetők biztosan az oktatáshoz. E dilemmák miatt a 2000-es évekre a gazdaságilag fejlett országokban előtérbe került az egyes oktatási rendszerek, valamint az iskolák eredményességének objektív, nem túl költséges, összehasonlítható indikátorokkal történő felmérése és értékelése (Imre 2002). Az ily módon megállapított adatokat össze lehet kötni az intézményi szereplők tevékenységeivel, a mutatókra támaszkodva olyan ösztönző rendszereket lehet kidolgozni, amelyekkel növelhető a szereplők motivációja, és így az eredményesség is (Kertesi 2008). A nemzetközi összehasonlításra alkalmas indikátorok kidolgozásához az *OECD INES-projekt* („*Indicators of the Education Systems*”) jelentős mértékben hozzájárult (Imre 2001, 2002, Halász és Kovács 2002, OECD 2013, 2014). A 2000-es évektől megbízható, összehasonlítható és objektív kimeneti indikátorokként kerültek fókuszba az egy-egy tudás- vagy kompetenciaterületen, standardizált tesztekkel mérhető tanulói teljesítmények. A tanulók közötti társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek és a szelekció hatására differenciálódott iskolarendszerben egyre fontosabbá vált a pedagógiai hozzáadott érték mérése is (Csapó 2002, Vidákovich 2008). Az oktatási eredményességet felmérő indikátorok használhatók az oktatási eredményesség feltárására, leírására, az eredményesség összehasonlítására (pl. országok iskolarendszerei eredményességének összevetésére).

A leíró, áttekintő, összehasonlító felhasználáson túl az eredményességindekátorok használatának másik fő célja az értékelés. Az eredményességre vonatkozó értékelések három fő funkciója a minősítés, az elszámoltathatóság és az oktatásfejlesztés (Imre 2001, 2002, 2005, Looney 2011, Kertesi 2008). A rendszerszintű értékelési programok (például PISA, TIMSS, PIRLS, OKM) standardizált tesztek segítségével mérik fel adott életkorú, adott évfolyamon tanulók teljesítményét néhány tudás- és műveltségterületen. Segítségükkel lehetőség van az eredményesség nemzetközi összevetésére, illetve a hazai oktatási rendszer teljesítményének, fejlődési trendjeinek feltérképezésére (Báthory 2003, Horn és Sinka 2006, Halász 2009, Looney 2011). Intézményi szinten is rendelkezésre állnak statisztikai adatok a pénzügyi, a materiális és emberi erőforrásról, a tárgyi és személyi feltételekről, valamint a teljesítményekről, a népszerűségről (például a jelentkezők száma, összetétele) és sok más tényezőről. Ezen adatok egyrészt a különböző beavatkozásoknak, másrészt az intézmények spontán értékelésének (például a szülők megítélése az iskoláról) alapjául szolgálnak (Ranschburg 2004, Cseh 2011).

A minősítő funkció általában kimenetorientált külső értékelés során valósul meg, a centralizált rendszerekben gyakran szabványosított tanfelügyeleti értékeléssel. A fejlesztésorientált külső értékelés célja ezzel szemben, hogy feltárja az eredményesség és az eredménytelenség területeit, segítse a pozitív irányba való elmozdulást (Ranschburg 2004). A tanulói szociokulturális háttérrel gyűjtött adatokkal lehetőség van az iskolák pedagógiai hozzáadott értékének számítására is.

Az oktatási rendszer mikroszintjén is többféle eszközzel vizsgálhatók az eredményességi indikátorok. A pedagógusok és vezetők esetében az oktatás információs rendszerében lévő statisztikai adatok nyújtanak információkat. Ezek mellett az iskolai önértékelés, valamint a külső értékelések, például tanfelügyeleti, fenntartói értékelés, az önértékelés során vagy nemzetközi vizsgálatok (például TALIS) alkalmával van lehetőség az eredményességi indikátorok értékelésére (Imre 2005). A pedagógusok standardizált kritériumokkal meghatározott eredményességének értékelési eszköze ezen kívül a kompetenciaértékelés és az életpályamodell is (Oktatási Hivatal 2013).

Az iskola eredményességét meghatározó tényezők, vagyis a hatások vizsgálata

A neveléstudományi kutatások során, az oktatási rendszer egészének és részeinek értékelési folyamataiban, továbbá a fejlesztésekben jelentős szerepe van az eredményesség alakulását meghatározó tényezők, hatások ismeretének. Az eredményesség indikátorai meghatározásának és mérésének kezdetétől gyűlnek az ismeretek arról, hogy végül is mi szabja meg egy pedagógus, egy intézmény vagy az egész oktatási rendszer eredményességét. E kérdésekre a válaszok kereséséhez szükség volt olyan további indikátorok, jellemzők megállapítására és mértékeiket meghatározó mérések kidolgozására, amelyek szóba jöhettek valódi hatást kifejtő tényezők mértékeiként. Az eltelt évtizedek során számos hatótényező vizsgálata szerepelt a kutatásokban, és számos átfogó elmélet igyekezett modellként szolgálni arra, hogy megmagyarázzuk, mi a lényege a hatásrendszereknek, és melyek a kiemelhető tényezők. Vizsgálni lehet például az iskolai tevékenységek feltételeit, az intézmények belső működését, a nevelés folyamatainak szereplőit, a szervezeti struktúrát (Scheerens és mtsai 2003). További fontos tényezők a tanulók családi háttere, az iskola infrastruktúrája, a pedagógusok fluktuációja és munkaterhelése, de egyre inkább előtérbe kerülnek az iskolai élet szereplőinek az eredményességgel, annak feltételeivel kapcsolatos elképzelései is (Lannert és Nagy 2006).

Az első eredményességi kutatások – például a híres *Coleman-jelentés* – arra a megállapításra jutottak, hogy az iskolai tényezők nem számítanak, pontosabban: az iskolák eredményessége közötti különbségek nem iskolai tényezők hatására alakulnak ki, hanem elsősorban a tanulók szociális helyzetének különbségeire vezethetők vissza (Creemers és mtsai 2010, Lezotte és Snyder 2010). Az így kialakult szemléletmódot jelezhetjük úgy is röviden, hogy „a családi háttér számít”.

Később a McKinsey-jelentés is arra a megállapításra jutott, hogy az eredményességet csak kis részben magyarázzák az input adatok, a megnövelt oktatási ráfordítások (Kane és Staiger 2002, Barber és Mourshed 2007, Hanushek 2003). A későbbiekben a kutatások az emberi erőforrás minőségére vonatkozó tényezőket is vizsgálták, továbbá az 1970-es évektől kezdődően a folyamattényezőknek is nagy szerepet tulajdonítottak. Kiderült, hogy az erős vezetésnek, a megfelelő légkörnek és elvárásoknak, valamint a gyakori értékelésnek pozitív hatása van az eredményességre (Lannert 2006). Az 1990-es évek elejétől kezdődött a hierarchikus lineáris modellek és más korszerű statisztikai vizsgálati eszközök

használata, így az oktatási rendszer több egymás feletti szintjén megmérhető, eredményességre ható tényezőit lehetett számításba venni (Creemers és mtsai 2010). A vizsgálatok általában 5–10 tényező szerepét emelték ki:

- a vezetés;
- az alapkészségek fejlesztése;
- az optimális környezet;
- a magas elvárások;
- a gyakori értékelés;
- a pedagógusok közötti szakmai együttműködés;
- az oktatási tartalmak minősége;
- a szülők bevonása, valamint
- az osztálytermi és iskolai légkör (Gyökös és Szemerszki 2014).

A társtudományok elemzéseiben további tényezők váltak fontossá: a közgazdaságtan főként a költségeket, azok hatékony felhasználását, a szociológia a tanulók családi hátterét (szocioökonómiai státus, társadalmi nem, etnikai hovatartozás), a pszichológia a tanulók egyéni sajátosságait, az osztálytermi folyamatokat vizsgálta.

A kutatási paradigmák gazdagodásának, a hatótényezők egyre tágabb körének feltárása elméleti „tisztulási” folyamatot is eredményezett. A középpontba egyre inkább a pedagógustevékenység eredményességének elemzése került (Imre 2002, Sági 2006, Kane és Staiger 2002, Barber és Mourshed 2007). „A családi háttér számít” értékítélet egyre inkább megkérdőjeleződött és helyét fokozatosan átvette a „pedagógus számít” „jelszó”. Már fontosakká váltak az iskolai pedagógiai hatótényezők, és ezek között is kiemelten a pedagógus tudásával, tapasztalataival kapcsolatosak. A „családi háttér számít” helyébe lépő „a pedagógus számít” ítélet által jelzett jelentős paradigmaváltás, valamint az értékelési folyamatok során az input-, a folyamat- és az eredményességi indikátorok komplex figyelembevételét lehetővé tevő kutatási metodológia intenzívvé válása után még egy meghatározó jelentőségű változás következett be a területen. „A pedagógus számít” ítéletet is egyre inkább felülírja „a szervezet számít” felismerés. A pedagógusnak a nevelés folyamatában valóban nagyon jelentős szerepe van, ám tudásának minőségét, attitűdjeit és konkrét tevékenységének eredményességét is jelentős mértékben befolyásolja az a szervezet (az intézmény szervezete és egyéb jellemzői), amelyben a tevékenységét végzi. Akár újabb paradigmaváltásnak is mondhatjuk a nézőpont ilyen átalakulását. Az értékelési folyamatokat ez kétféleképpen is érintette: egyrészt sokkal nagyobb hangsúlyt kell helyezni a szervezeti kultúra milyenségére, a szervezeti pedagógiai kultúra színvonalára, valamint a tanulószervezetté válás folyamataira, másrészt egészen új megvilágításba kerül az egyes pedagógusok munkája eredményességének értékelése és a pedagógusok tanulása. Ez utóbbi mozzanat azt jelenti, hogy a pedagógus értékelése során nem hagyható figyelmen kívül, hogy egy adott szervezet tagjaként tevékenykedik, saját tanulási folyamatait részben meghatározza szervezetének milyensége, elvárásrendszere, és nevelő, oktató munkájának eredményei is részben az egész szervezet eredményességétől függenek. Ez az a kontextus, amelyben meg kell értenünk a pedagógusok értékelési folyamatokkal kapcsolatos elképzeléseinek alakulását, és ez az a kontextus egyben, amelyben hatnak ezek az elképzelések.

A bemeneti, folyamat- és kimeneti adatok indikátorként kutatásokban történő alkalmazásának lényege az összefüggés-teremtés egyik oldalról a bemeneti tényezők (pl. ráfordítások), a nevelési folyamatokat meghatározó jellemzők (pl. a pedagógusok tudása, tapasztalatai), a pedagógiai munka feltételei, másik oldalról pedig az eredmények között. Ezáltal nemcsak az akár „fekete dobozban” zajló folyamatokként értékelt intézményi fejlesztés (nevelés, oktatás) végeredménye látható és értékelhető, hanem a hatótényezőről is sok információ áll rendelkezésre, és arról is, hogy a hatótényezők és az eredményesség között milyen az összefüggés. Az értékelési folyamatok szempontjából mindez azt jelenti, hogy míg a minősítés funkcióját teljesítő értékelési folyamatok során megelégedhetünk az eredményességet jelző indikátorok értékeinek mérésével, és e mért adatok alapján vonhatunk le következtetéseket egy-egy pedagógus vagy intézmény, illetve akár az egész oktatási rendszer eredményességével kapcsolatban, addig a fejlesztő típusú értékelés megkívánja, hogy az eredményességre ható tényezőkkel kapcsolatban is információkhoz jussunk.¹

A PEDAGÓGUSOK ÉRTÉKELÉSI FOLYAMATOKKAL KAPCSOLATOS NÉZETEI

A pedagógusok értékelésekkel kapcsolatos nézeteit közvetlenül elemző kutatások

Nagyon kevés kutatás foglalkozik közvetlenül a pedagógusoknak az oktatás eredményességével kapcsolatos értékelésekről vallott felfogásával, elképzeléseivel. Szórványosan végeztek olyan vizsgálatokat, amelyek a pedagógusok véleményét, pozitív, kétséges vagy negatív megítélését kutatták a tesztekkel történő értékelésekkel összefüggésben.

Már az 1990-es években Mary Lee Smith és munkatársai (1991) olyan következtetéseket fogalmaztak meg, melyek az elemi iskolafokon jellemző, tesztekkel kapcsolatos pedagógusi elképzeléseket rendszerbe foglalták. A kutatók eredményei szerint általában a különböző szituációk emberi megítélése érzékeny a szociális (társas) kontextusra, így van ez a tesztekhez való viszonytal is (i. m. 17.). Jelen kutatás szempontjából is releváns az a megállapítás, hogy a pedagógusok tudása a teszteléssel összefüggésben általában szegényes, ellenben az elképzeléseik világa – szintén a teszteléshez kötődően – gazdagnak mondható (uo.). *Daniel Koretz, Daniel McCaffrey és Laura Hamilton* (2001) írnak le hét-féle pedagógusmagatartást, amelyeknek a kialakulása a tesztekkel való méréseknek köszönhető. Ezek közül három pozitív (pl. az, hogy a pedagógus arra törekszik, hogy hatékonyabbá váljék a munkája), három kétséges, problematikusnak is tekinthető (pl. az, hogy a pedagógus a tanítást a standardokhoz igazítja, vagyis ez a „tesztre tanítás”), és egy kifejezetten negatív stratégiát fogalmaz meg. *Sandra Cimbricz* 2002-ben tekintette át azokat

1 A kötetben az iskolák eredményességéről részletesebben olvashatnak Fehérvári Anikó tanulmányában.

a tanulmányokat (az ERIC adatbázisra támaszkodva), amelyek az Egyesült Államokban az egyes államok által szervezett, átfogó, tesztekkel végzett mérésekkel kapcsolatban azt vizsgálták (többek között), hogy a pedagógusok maguk hogyan viszonyultak az ilyen értékelésekhez. Az áttekintés alapvető eredménye, hogy a különböző kutatásokban a pedagógusok által alkotott megítélés vagy kifejezetten negatív, vagy vegyes volt.

Vagyis azt kell mondanunk, hogy a pedagógusoknak az őket, a szervezetüket, illetve az egész oktatási rendszert érintő értékelésekkel kapcsolatos elképzeléseinek kutatása ma még gyerekcipőben jár. Különösen hiányolhatók az átfogó elméleti modellek ezen a területen. Saját munkánk számára ez is ösztönző erőt jelent.

Az értékelések hatása és az erről kialakított nézetek

A teljesítménytesztek hatását empirikusan vizsgáló tanulmányok általában azt állapítják meg, hogy az alacsony tétellel járó tesztek (*low-stakes tests*) tanításra kifejtett hatását rendszerint túlértékelik a szakemberek. Amikor a tesztelés magas tétellel jár, akkor az a hatás észlelhető, hogy a pedagógusok elkezdnek „tesztre tanítani”. Ez néha akár pozitív eredménnyel is járhat, ha a tantárgy tartalmát a pedagógusok közelítik a tesztek meghatározó tartalomhoz. Ugyanakkor a magas tétellel bíró tesztek (*high-stakes tests*) is sikertelenek a tanítás alapvető stratégiáinak megváltoztatásában (Firestone, Mayrowetz és Fairman 1998).

Az értékelési folyamatok által kifejtett hatások (egyáltalán már a létük is) nagyon különböző megítélést kapnak a szakirodalomban (Vámos 2003a, Vámos 2003b). *Larry Lashway* (2001) a tanulói teljesítményeken alapuló mérések egyik pozitív hatásának tartja, hogy az eredmények információt nyújtanak az érintetteknek a tanítás, az értékelés, a tanulási stílus eredményességéről, segítenek döntéseik meghozatalában. *Meredith Phillips* és *Jennifer Flashman* (2007) szerint pozitív hatás az is, hogy az eredmények minden érintett felelősségét hangsúlyozzák, és arra motiválják őket, hogy nagyobb erőfeszítéseket tegyenek a tanulói teljesítmények növelése érdekében. *Nancy Place* (2000) bemutat egy kutatást, amelynek az volt a kérdésfelvetése, hogy milyen hatása van a pedagógusok gondolkodására és gyakorlatára egy állami szinten megszervezett, kisiskolások olvasási képességének felmérésére indított értékelésnek. Eredményei szerint a pedagógusok képesek voltak tanulni az értékelés eredményéből, amennyiben olvasástanítással kapcsolatos elképzelésük jó összhangban volt a teszt kialakítása során alkalmazott szemlélettel. Akkor is képesek voltak tanulni a pedagógusok az értékelésből, ha eltérés mutatkozott elvárásaik és a tanulók valóságos teljesítménye között.

Több évtizede meglévő probléma (Koretz 2005), hogy a magas tétellel járó elszámoltatás, valamint a mérés nem megfelelő előkészítése tesztpontszám-inflációhoz vezethet. A folyamat negatív eredménye, hogy a nem mért tartalmakra a pedagógusok kevésbé összpontosítanak, így a diákok ezeken a területeken lemaradhatnak. *David Figlio* és *Susanna Loeb* (2011) tanulmányukban megállapítják, hogy a „tesztre tanítás” problémakörén túl különböző tesztmegoldó stratégiák célzott gyakoroltatása, valamint a teszteredmények manipulálása, a mérés során nem megengedett eszközök alkalmazása is a tesztpontszámok inflálódását okozzák. Az alacsony tétellel járó elszámoltatás esetén előfordul, hogy a diákok nem veszik eléggé komolyan a mérést, így a teljesítményük nem a tényleges

tudásukat, képességeiket tükrözi (Figlio és Loeb 2011). *Tóth Edit* (2011, 2014) kiemeli, hogy a tanulói teljesítménymérésekhez kapcsolt elszámoltatás további problémája, hogy a tanulók eredményességének növelése miatt a pedagógusoknak meg kell felelniük az oktatási rendszer szereplői által felállított elvárásoknak. Attól függően, hogy mekkora a mérés tétje, presztízse, a pedagógusokra eltérő mértékű nyomás nehezedhet.

Az oktatás eredményességéről és annak vizsgálatáról alkotott nézetek

Egy pedagógus számára fontosak lennének azok a szakmai ismeretek, amelyek az őt is, a munkájának keretét adó szervezetet is érintő értékelésekkel kapcsolatosak. Azt, hogy ezek az ismeretek mennyire alaposak, empirikus kutatásoknak kell tisztázniuk. Ahogyan az átfogó mérési, értékelési tevékenységek egyre kiterjedtebb rendszert alkotnak, természetes igényné válik az értékelési folyamatok mögött rejlő szakmai háttér alaposabb értelmezése. A jövőben ez az igény valószínűleg növekedni fog, ám addig, amíg a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, valamint az informális és nonformális tanulás keretei között nem épülnek ki a pedagógusok számára az értékelési folyamatok alapos megismerésének feltételei, a pedagógusok elképzelései esetlegesen fognak alakulni.

Az oktatás eredményességének értékelésével kapcsolatos pedagógusi elgondolások erősen függnak attól, hogy mit gondol a pedagógus magáról az eredményességről. Mint korábban bemutattuk, a kérdésnek a kutatók, a fejlesztők, az oktatásirányítók körében való megítélése is rendkívül érdekes történelmi folyamatban alakult. (A Coleman-jelentés „*az iskola nem számít*” felfogásától indulva a „*pedagógus számít*” elven keresztül a szervezet folyamatait középpontba állító, talán ma leginkább korszerűnek tekinthető felfogásokig.) Egy pedagógus azonban csak részben, és általában csak kis részben, gondolja végig ezeket a kérdéseket a nagy rendszerekre figyelve. Egy pedagógus elképzelései nyilván elsősorban úgy formálódnak, hogy a szakmai munkája közvetlen tapasztalatainak feldolgozása során konstruálódnak az elképzelések.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

A kutatás célja, kutatási kérdések

Az iskolai eredményesség értékeléséről, az eredményességi adatokat közvetítő mérések, vizsgálatok, kutatások felhasználásáról kialakított pedagógusnézetekre vonatkozó elmélet konstrukcióját célzó vizsgálatunk során az alábbi kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. A pedagógusok elképzelései szerint mi alapján, milyen formában, milyen eszközök segítségével értékelik az iskolai eredményességet a köznevelési rendszerben?
2. A pedagógusok személyes véleménye szerint mi alapján, milyen formában, milyen eszközök segítségével lehet vagy lehetne az iskolai eredményességet értékelni?
3. A pedagógusok által megfogalmazott eredményességértékelési formákban hogyan rendeződnek az egyéni és az iskolai, szervezeti tényezők?

4. Milyen a pedagógusok viszonyulása az általuk megfogalmazott eredményességértékelési formákhoz, módokhoz, eszközökhöz?
5. Milyen különbségek fedezhetők fel a pedagógusok válaszaiban az eredményességértékelési gyakorlat és a személyes nézeteik alapján megfogalmazott eredményességértékelési formák, módok, eszközök, valamint az ezekhez kapcsolódó viszonyulások között?
6. A pedagógusok nézetei szerint milyen mértékben használják fel az eredményességi adatokat közvetítő, az eredményességi indikátorokat értékelő mérések, vizsgálatok eredményeit azok, akiknek ezek az eredmények szólnak?
7. Milyen formában történik az eredményességi adatokat közvetítő, az eredményességi indikátorokat értékelő külső és belső mérések felhasználása?
 - a) A formális vagy az informális hasznosítás hangsúlyosabb?
 - b) Az egyéni vagy a szervezeti felhasználás a hangsúlyosabb?
 - c) Milyen módon, hogyan történik és mire irányul az egyéni és iskolai, szervezeti felhasználás?

Mintaválasztás, módszer

Tanulmányunk része annak az átfogó vizsgálatnak, amely a tanulmánykötet *Bevezetőjében* ismertetésre került. Az ott megfogalmazott mintaválasztás, módszertani elemek jelen kutatásra is érvényesek. Kutatásunkban a 36 interjúalany közül 34 fő válaszolt érdemben témánkkal kapcsolatos kérdésre. A közvetlenül az elemzésünk tárgyához kapcsolható két interjúkérdés közül az egyik az intézményi eredményesség indikátorainak értékelési formáit, módjait, eszközeit, a másik az eredményességi adatokat közvetítő belső vagy külső mérések, vizsgálatok, kutatások eredményeinek egyéni és iskolai, szervezeti szintű felhasználását tudakolta.

A szöveges válaszok feldolgozása során először a tartalmilag egy egységet lefedő elemeket gyűjtöttük ki egyenként, az elemeket kategorizáltuk. Az így kialakított fő- és alkategóriákat tartalmuk alapján címkéztük.

EREDMÉNYEK

Az iskola eredményességét jelző külső szempontok

19 pedagógus fogalmazott meg arra vonatkozó állításokat, hogy szerintük ma mi alapján értékeli a köznevelési rendszerben az intézmények eredményességét.

- *Az iskola teljesítményét bemutató információk*
15 említésben jelent meg, hogy a köznevelési rendszerben az iskolák eredményességét valamilyen egyszerű teljesítménymutató(k), 13 említésben, hogy külső, standard teljesítménymérések eredményei alapján ítélik meg. A 19 pedagógus közül 13 esetben tudtuk a viszonyulást is megállapítani. Eredményeink szerint csak

1 pedagógus viszonyult ezekhez pozitívan (látta értelmét), 3 pedagógusnak volt semleges a hozzáállása (szükségesnek tartotta, de megvalósulását nem értékelte sem pozitívan, sem negatívan). 9 fő negatív képet fogalmazott meg arról, hogy a rendszerben az iskolák eredményességét ezen adatok alapján ítélik meg. Ők alapvetően nem látják ennek értelmét. A pedagógusok nem említettek arra vonatkozó állításokat, hogy a köznevelési rendszerben az iskolák eredményességét a pedagógiai hozzáadott érték mentén, tehát az iskolák tanulói teljesítményében megmutatkozó hozzájárulása alapján értékelnék.

„Ezzel a kompetenciaméréssel próbálják összehasonlítani, nagyon komoly táblák és egyebek vannak, de én nem érzem ezt összehasonlítási alapnak. [...] és aztán hogy középiskolába hány gyereket vettek fel, milyen eredményességgel járnak versenyekre.” (I.1.)

- *Az iskola egyes szereplőinek szerepe*
Egy válaszadó fogalmazta meg, hogy a pedagógusoknak mint az iskola szereplőinek fontos szerepük van az eredményesség megítélésében. Más szereplőket, pl. iskolavezetőt, tanulókat nem említettek.
- *Az iskola belső működése*
3 említés vonatkozott arra, hogy a köznevelési rendszerben az iskolák eredményességét az iskolák belső működése alapján értékelik. Ezek közül 2 említés arra vonatkozott, hogy a résztvevők elégedettsége alapján ítélik meg az intézmények eredményességét, 1 említés a szervezeti kultúrát emelte ki.

Az iskola eredményességét jelző saját, belső szempontok

34 pedagógus fogalmazott meg arra vonatkozó állításokat, hogy saját véleménye, nézetei szerint mi alapján értékelhető az iskolai eredményesség. Két pedagógus általános választ fogalmazott meg.

- *Az iskola teljesítményét bemutató információk*
21 pedagógus fogalmazta meg, hogy az iskolai eredményesség az iskola teljesítményét bemutató információk alapján értékelhető. A különbség a válaszok tartalmában ragadható meg, több pedagógus fogalmazott meg az egyszerű teljesítményadatokon túlmutató tényezőket is. A pedagógusok válaszaiban 14 említés vonatkozott az egyszerű teljesítményadatokra, 3 említés a belső teljesítményméréseket helyezte középpontba. A pedagógusválaszokban ezeken kívül 7 említés a külső, standard tanulói teljesítménymérések, 12 a pedagógiai hozzáadott érték szerepét emelte ki az iskolák eredményességének értékelésében. A felsorolt elemekhez való viszonyulást 17 pedagógus esetében tudtunk megállapítani. E pedagógusok nagyobb része (11) pozitívan nyilatkozott, 7 fő közülük azt is megfogalmazta, hogy saját iskolájukban

értékelik az általuk fontosnak tartott tényezők alapján az eredményességet. 6 pedagógus nyilatkozott az általa megfogalmazott eredményességértékelési dimenziókról semlegesen. Ők ugyan szükségesnek tartják, hogy ezen adatok alapján értékeljék az eredményességet, azonban a konkrét folyamatokat nem értékelték pozitívan vagy negatívan. Ezen pedagógusok fele számolt be arról, hogy a leírt eredményességi tényezőket iskolájukban értékeli.

„Van egy csomó olyan dolog, ami nem mérhető, de lényeges az iskola eredményességével kapcsolatban. Ez leginkább a hozzáadott pedagógiai érték.” (I.12.)

- *Az iskola egyes szereplőinek szerepe*

21 pedagógus utalt arra, hogy az eredményességet az iskola egyes szereplői alapján is lehet értékelni. Vezető 9 említésben szerepelt, 18 említésben a pedagógusi kvalitás, szakértelem jelent meg, 11 említésben a diákok jellemzői, egyéni háttere. Viszonyulást 19 pedagógus válaszaiból tudtunk megfogalmazni. Egy semleges viszonyulást megfogalmazó pedagógus kivételével minden válaszadó pozitívan gondolkodik arról, hogy az iskolák eredményességére az iskolaszereplőknek is jelentős hatásuk van. Egy pedagógus sem fogalmazott meg arra vonatkozóan állításokat, hogy az eredményességet saját iskolájában az iskola egyes szereplői alapján értékeli.

„Én azt gondolom, hogy az iskola a pedagógusoktól függ, hogy milyen, tehát, hogy milyen a gondolkodásmódjuk, mi a véleményük, kinek gondolják magukat. Azt gondolom, hogy nagyon sok függ attól is, hogy milyen az igazgató.” (I.13.)

- *Az iskola belső működése*

A válaszok alapján kiemelkedő e kategória, 27 pedagógus (a nem általános, saját, belső szempontot megfogalmazott pedagógusok 84,4%-a) fogalmazta meg, hogy véleménye szerint az iskola belső működése alapján lehet az iskolai eredményességet értékelni. A pedagógusok válaszaiból 20 említés arra vonatkozott, hogy a szervezeti működés, annak minősége (leginkább a szervezeti kultúrára és klímára vonatkoztak a megfogalmazások) az, ami alapján az iskolák eredményességét értékelni lehet. A válaszokban 16 említés az iskolaszereplők között lévő kapcsolatokat, 11 említés a résztvevők elégedettségét, mint a belső működés eredményét emelte ki az eredményességértékelés fontos dimenziójaként. Habár mintánkban olyan pedagógusok szerepelnek, akiknek innovációkhoz fűzött viszonyulásai az átlagnál pozitívabbak, mindösszesen 4 pedagógus véli úgy, hogy az iskolák innovációban való részvétele is lehet az, ami alapján az eredményességet meg lehet ítélni. A rendelkezésre álló válaszok közül 26 pedagógus esetében tudtuk a viszonyulást is megvizsgálni. Mind a 26 pedagógus pozitívan nyilatkozott, de csak 3 esetben említettek konkrét adatot e tényezők iskolai eredményességértékelésben való felhasználásáról.

„Én, ahogy mondtam, én azt hiszem, hogy említettem, hogy én a szerint is értékelném az eredményességét, hogy szeret-e oda járni a gyerek, vagy nem szeret. Én mindig a szeretetet tartottam életem során a legfontosabbnak, hogy ha szeretet van a gyerek iránt, akkor minden legyőzhető és akkor eredményesebb is lesz a munka, ha szeretettel fordulunk a gyerek felé és a szeretett emberért a gyerek is jobban dolgozik és akkor jobb lesz az eredmény.” (I.6.)

„Szerintem a résztvevők elégedettsége alapján mindenképpen. Tehát én úgy gondolom, hogy a résztvevők elégedettsége az, amiben mérhető ez.” (I.11.)

- A vizsgálatunkban szereplő pedagógusok többsége szerint ma a köznevelési rendszerben az iskolák eredményességét leginkább egyszerű teljesítményadatok, külső, standard teljesítménymérések eredményei alapján értékelik. A viszonyulások vizsgálata alapján a pedagógusok kevésbé látják ennek értelmét, úgy érzik, hogy mindezek alapján az iskolai eredményesség nem igazán értékelhető, az iskolai eredményesség a statisztikai és teljesítményadatokon túlmutató, soktényezős jelenség.
- Szinte mindegyik, kutatásunkban szereplő pedagógus kifejtette a véleményét arra vonatkozóan, hogy mi alapján értékelhető az intézmények eredményessége. Itt is megjelentek a teljesítményadatok, viszont kiemelendő, hogy jóval kevesebben említették a külső mérések teljesítményadatait, jóval többen utaltak arra, hogy a pedagógiai hozzáadott érték (PHÉ) és belső mérések alapján értékelhető igazán az iskolai eredményesség. Nincs arra vonatkozóan információ, hogy a PHÉ értékelésével kapcsolatban az ezt említő pedagógusok rendelkeznek valamilyen szakmailag komolyan tekinthető tudással, nagy valószínűséggel a PHÉ értékelésével kapcsolatos igény annak természetes kifejeződése, hogy a saját munkájuknak vagy az intézménynek a megítélése valóban a pedagógiai teljesítményen és ne attól független tényezőkön múljék.
- Kiemelhető az is, hogy a pedagógusok közül alig voltak olyanok, akik szerint a köznevelési rendszerben a teljesítményadatokon túl bármilyen más mutatóval értékelnék az eredményességet, viszont saját véleményük alapján sokkal inkább előtérbe kerültek a teljesítményadatokon túlmutató tényezők. A leginkább kiemelendő, hogy a pedagógusok szerint az iskolai eredményességet igazán csak komplexen, több tényezőt figyelembe véve lehet értékelni. Bár innovatív pedagógusokról van szó, mindössze 4 pedagógus említette, hogy az innovációban való részvétel alapján az iskolai eredményesség megítélhető.
- A viszonyulásokat tekintve természetesen saját belső szempontjaikhoz való hozzáállásuk sokkal pozitívabb, azonban azt is kifejtik a pedagógusok, hogy nézeteik szerint e tényezők alapján többségében nincs értékelve az iskolai eredményesség a gyakorlatban.

Adatalapú értékelés²

27 pedagógus említett releváns példát ezen eredmények felhasználására. Ebből 24 pedagógus valamilyen külső méréssel kapcsolatos példát, 5 pedagógus valamilyen belső méréssel kapcsolatos példát (is) említett.

Külső mérések eredményeinek formális és informális felhasználása

A 24 külső méréssel kapcsolatban megfogalmazott példa mindegyike utalt az eredmények formális felhasználására. Informális felhasználást viszont csak egy pedagógus fogalmazott meg. A formális felhasználásokra vonatkozó példákban 7 említés vonatkozott az egyéni, 5 az iskola valamely részéhez (például egy munkaközösség) kapcsolódó felhasználásra. 19 említés alapján a formális felhasználás az iskola egészére is kiterjed. 7 pedagógus egyszerre több színteret is említett a felhasználásra vonatkozóan (jellemző e válaszokra, hogy egyéni és szervezeti szinten is hasznosítják az eredményeket).

Külső mérések eredményeinek egyéni és szervezeti felhasználása

Vizsgálatunk kiterjedt arra, hogy a mintában szereplő pedagógusok nézetei szerint a formális felhasználáson belül az egyéni és szervezeti felhasználásnak milyen módjai, formái vannak.

- *Az egyéni felhasználás formái:* A 7 pedagógusból 5 szerint az egyéni felhasználás önreflexiós folyamatban valósul meg, amelynek célja valamilyen tanulság levonása. 3 pedagógus szerint a felhasználás a tanulók fejlesztése során is megvalósul. A vizsgálatban szereplő pedagógusok közül senki nem említette azt a gyakorlatot, hogy a tanulók értékelési folyamataiban (egyéni vagy tanulócsoport szinten) használná az eredményeket.

„A kompetenciamérés eredményeit minden évben tudom. Matekból és szövegértésből, és ott abban az elemzésben látom azt is, hogy melyik típusú feladatok mentek nagyon rosszul. Arra van rálátásom és a kollégáimnak is, hogy mi az, ami gáz volt és nagyobb hangsúlyt kéne fektetni rá. Tehát konkrétan ezt a vizsgálatot tudom mondani.” (I.31.)

- *A szervezeti felhasználás formái (az iskola egy részére vagy egészére vonatkozóan):* A pedagógusok válaszaiból 8 említés utalt arra, hogy a szervezeti felhasználás során elemző folyamatok valósulnak meg, közösségi megbeszéléssel, s ezekhez társul valamilyen következmény is.

2 18. kérdés: Tudna-e példát mondani arra, hogy egy belső vagy külső, akár nemzetközi vizsgálat, kutatás, mérés eredményeit felhasználta? Milyen példa van arra, hogy egy szakmai közösség vagy az iskola egészére tett illet?

„[...] Hát ebből aztán az lett, hogy azon a hat évfolyamos osztályon sikerült segíteni, mert készítettünk egy intézkedési tervet. Hozzárendeltük a tantárgyakat a szövegértés, illetve a matematika területéhez. És erre minden évben van egy ütemtervünk, hogy minden pedagógus a csoportjaiban félévente kettő egész osztályt érintő, kompetenciaalapú dolgozatot írat meg, elemez és csatol vissza.” (I.16.)

„A PISA mérések eredményeivel kapcsolatban felbolydult munkálkodás eredménye az lett, hogy kellett csinálni akciótervet: mi az, amit teszünk, hogy ez a helyzet javuljon? Ez adminisztrációs kötelezettsége az iskolának. Kell csinálni egy programot.” (I.26.)

13 említés utalt arra, hogy az eredmények felhasználása valamilyen megbeszélés keretében történik, tehát van diskurzus az eredményekről, azonban nincsen ezekhez semmilyen következmény kapcsolva.

„[...] az iskolán belül, a szakmai közösségen belül mindig megbeszéltük a felmérések eredményeit.” (I.6.)

„[...] Hát mindenképpen cél, mikor jönnek ezek a kompetenciamérések, tehát azt folyamatosan értekezleteken is szokták kivetíteni, hogy hogyan alakulnak az egyes tantárgycsoportoknak az egyes eredményei.” (I.33.)

A szervezeti felhasználás esetében minden említés utalt arra, hogy szóban is megbeszéljük az eredményeket, a mintánkban szereplő pedagógusok közül senki nem számolt be arról, hogy csak írásban, valamilyen diskurzus (például értekezet) nélkül használnák az eredményeket.

Belső mérések eredményeinek formális és informális felhasználása

A belső mérések eredményeit minden esetben formálisan használják fel, az informális felhasználásra nem volt példa. Az öt példa közül, amelyek a belső mérések felhasználására vonatkoztak, kettő utalt arra, hogy valamilyen egyéni, négy utalt arra, hogy valamilyen az iskola egészét érintő felhasználásról is szó van (a külső mérésekkel ellentétben „csak az iskola egy részét” érintő felhasználást nem említettek).

Belső mérések eredményeinek egyéni és szervezeti felhasználása

A belső mérések esetében is vizsgáltuk, hogy a mintánkban szereplő pedagógusok nézetei szerint a formális felhasználáson belül az egyéni és szervezeti felhasználásnak milyen módjai, formái vannak.

- *Az egyéni felhasználás formái:* 2 válasz az önreflexió folyamatokra és a tanulók fejlesztésére utalt (a külső mérésekhez hasonlóan).

„Ott felméréseket végeztem saját magam a gyerekek körében, de az a saját felmérésem és én azt használtam föl. ... Tehát például: »Hogy az olvasás öröm legyen« ilyen szakdolgozatot írtam, ott felmértem diszlexiás gyerekek olvasását, hogyan lehetne őket segíteni, hogy igazán örömtelivé váljon az olvasásuk és a későbbiekben se okozzon gondot nekik.” (I.6.)

- *A szervezeti felhasználás formái (az iskola egészére vonatkozóan):* A pedagógusok válaszaiból 2 említés vonatkozott arra, hogy részletes elemző folyamatok, közösségi megbeszélés és következmények kapcsolódnak a felhasználáshoz.

„Amikor a negyedikesek az ötödik évfolyamba kerülnek, matematikából és magyarból szoktunk felmérést csinálni, összevetni a felső tagozatos kollégák elvárásait az alsó tagozatban tanultakkal. Ezt szoktuk január-februárban, tehát most csináljuk ezt meg, így még fél év van arra, hogy az álláspontokat tudjuk igazítani egymáshoz. Úgy adjuk át ötödik osztályba a gyerekeket, hogy az elvárt tudásuk meglegyen, tehát hogy ne maradjanak el az alsó és felső tagozat között.” (I.11.)

Két említés szerint a belső mérések eredményeinek felhasználása valamilyen megbeszélés keretében történik, tehát beszélnek az eredményekről, de nincs a felhasználáshoz következmény kapcsolva.

„Szoktunk bemeneti, tehát az általános iskola utáni, 9. osztály eleji mérést végezni, és ezt később összehasonlítjuk a kimenetivel, a 12. osztályos eredményekkel. Ezt mi vezettük be, belső vizsgálatként alkalmazzuk.” (I.4.)

A felhasználással kapcsolatban releváns példát nem említő válaszok

Van külső/belső mérés, de a felhasználás nincs kifejtve

11 pedagógus válaszában volt olyan elem, amely utalt ugyan valamely külső vagy belső mérés felhasználására, de nem fogalmazott meg konkrét példát (több esetben a külső mérés felhasználását kifejtették, de csak megemlítették, hogy volt valamilyen belső mérés az iskolában, a belső mérés eredményeinek felhasználását azonban nem foglalták meg). Eredményeinkből nem állíthatjuk, hogy ezekben az iskolákban nincs semmilyen hasznosítási gyakorlat, mert néhány válaszban indirekt módon érződött az a szándék, hogy a megkérdezett pedagógus szerint intézményük valamilyen formában felhasználja a mérési eredményeket, de semmilyen konkrétumot, példát nem foglaltak meg a használat módjára vonatkozóan, ezért ezekből a válaszokból a felhasználás módjára nem tudtunk következtetni. A releváns példát, felhasználási gyakorlatot nem említő válaszok közül 7 említés vonatkozott valamilyen külső mérésre, 5 valamilyen belső mérésre. Egy pedagógus külső és belső mérést is említett.

„És akkor egy csomó elégedettségmérés meg efféle mérések is voltak nálunk a minőségbiztosítás divatos korszakában, amelyekben szintén fontos, hogy mi tisztában legyünk azzal, hogy a diákoknak mi a véleménye, a szülőknek általában mi a véleménye arról, hogy mi folyik ebben az iskolában, a tanároknak mi a véleménye, hogy mi folyik ebben az iskolában, a fenntartó hogy... hát hogy ne érdekelne minket ez.” (I.26.)

KIÉRTÉKELÉS

- A megkérdezett pedagógusok nézetei szerint az intézményekben sokkal nagyobb arányban használják fel valamilyen külső mérés eredményeit. A külső mérések esetében a tanulói teljesítményeket felmérő vizsgálatok eredményeinek hasznosítása emelkedik ki.
- Eredményeink szerint a belső mérések eredményeit jóval kisebb körben hasznosítják egyéni és szervezeti szinten. Ez felveti a kérdést, hogy az iskolákban egyáltalán működnek-e, vagy mennyire jól és eredményesen, a belső mérések eredményeinek szervezeti szintű visszacsatolásával, az intézményi fejlődés támogatásával a belső vizsgálatok.
- Kardinális kérdés, hogy az eredmények mennyire kapnak szerepet a szervezetben informális szinten, mennyire kapnak szerepet a pedagógusok mindennapi munkájában, mennyire jelenik meg a mindennapi iskolai életben az eredményekről és azok felhasználásáról való kommunikáció, információ- és tapasztalatcsere.
- Az egyéni formális felhasználásra vonatkozóan az önreflexió és a tanulók fejlesztésének szándéka emelhető ki. Szervezeti felhasználás több esetben fordul elő, mint egyéni (azzal a megköttéssel, hogy a szervezeti felhasználás esetében is az egyének hasznosítják az eredményeket, de egy kollektív célból), ugyanakkor a szervezeti felhasználás esetében többségben van az a gyakorlat, amikor a felhasználáshoz semmilyen következmény nincs kapcsolva. A szervezeti szintű felhasználás és az ehhez kapcsolódó megbeszélések terepei általában a tantestületi értekezletek.
- Több pedagógus válasza is jellemző volt, hogy a mérések említésén túl a felhasználásra vonatkozó gyakorlatot nem fogalmaztak meg. Eredményeink nem alkalmasak ennek okainak megállapítására, arra azonban következtethetünk, hogy ha az intézményre jellemző is valamilyen hasznosítási gyakorlat, a megkérdezett pedagógus ebben valószínűleg nem vesz aktívan részt.

ÖSSZEGZÉS

Az értékelési folyamatok nagy része iskolai eredményesség mérésével kapcsolatos. Különösen fontos, hogy az ehhez kötődő pedagógusi nézeteket megismerjük, hiszen ezek az eredményesséértelmezések mutatják meg felhasználását a pedagógusi és iskolai gyakorlatban. Három fő pedagógus-nézetrendszer létét feltételezzük a megkérdézett pedagógusok körében:

1. A szervezet, a pedagógusközösségek és az egyes pedagógusok tanulási folyamatokkal összefüggő eredményessége tekintetében a külső, elsősorban a tanulók szociális helyzetében adott meghatározó tényezők abszolutizálása. Ez a nézet az iskolát, a pedagógust kiszolgáltatott helyzetben lévőként értelmezi: a hátrányos helyzetű tanulók deficitekkel érkeznek az iskolába (az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének „deficitmodellje”, lásd Nahalka és Zempléni 2014), amelyeknek a hatását az iskola legfőlegbb enyhíteni tudja. Az értékelési folyamatok alapvetően „igazságtalanok”, mert a tanulók családi háttere determinálja, hogy az iskola vagy az egyes pedagógusok milyen eredményeket tudnak elérni. Ebben a nézetben tehát az eredményesség alapvető meghatározó tényezője az iskolába járó tanulók szociális helyzete, az ebből a szempontból adott összetétel.
2. A szervezet, a közösségek eredményességét maguk az egyes pedagógusok határozzák meg. Mint láttuk, a kutatásban is igen fontossá vált ez a szemléletmód („*a pedagógus számít*”). E szerint az eredményesség csakis a pedagógusokon múlik, vagyis az az iskola tud eredményessé válni, amely jó pedagógusokat tud magához vonzani. Ez a nézet sajátosan összekapcsolódhat az elsőnek említettel, amennyiben gondolkodhat valaki így: „Az a cél, hogy minél jobb eredmények elérésére képes tanulókat vonzzon az iskola, hogy aztán velük a jól felkészült pedagógusok kiemelkedő eredményeket érheszenek el, ami aztán még inkább vonzza a tehetséges tanulókat.” El kell kerülni, hogy rossz szociális háttérrel rendelkező, tanulási problémákkal küszködő tanulóink legyenek, az ő esetükben a kiváló pedagógusi tulajdonságok nem képesek „értvényesülni”. Vagyis a köznyelvben „elitizálódásnak” nevezett folyamat mögött az esélyegyenlőtlenségeknek, az iskolai szelekciónak és az iskolai eredményességről vallott, a pedagógust középpontba állító nézetek állhatnak.
3. Az iskola eredményességével kapcsolatban a harmadik nézet a szervezeti kultúrát és annak részeként a tanulószervezetben, a tanulóközösségben kialakuló pedagógiai kultúrát állítja középpontba. Ez a nézet is elismeri, hogy a pedagógusminőség nagyon fontos, de azt az innovációs, tanulási és tudásmegosztási folyamatokban fejleszthetőnek, formálhatónak gondolja. Ez a szemléletmód nem keresi az esélyegyenlőtlenségi probléma megoldását az „elitizálódásban”, „felveszi az odadobott kesztyűt”, és az esélyegyenlőtlenségi problémák aktív, innovatív útjait választja (inklúzió, interkulturális nevelés, a latens és manifeszt diszkrimináció leküzdése, a komprehenzív oktatás elveinek érvényesítése, lásd Nahalka és Zempléni 2014).

Mint látjuk, a három nézet nem teljesen elkülönülő nézeteket takar, átfedések vannak közöttük, egymással „koalícióban” is megjelenhetnek.

Egy pedagógus értékelési folyamatokkal kapcsolatos nézeteit jelentős mértékben befolyásolja az, hogy mi a viszonya az ezekben az értékelésekben megnyilvánuló pedagógiá(k) hoz. A pedagógusok értékelési folyamatokkal kapcsolatos nézetei differenciáltak, az értékelések típusaival kapcsolatban eltérőek. Különösen fontos ebből a szempontból (1) az értékelés szintje, és azon belül is, hogy külső vagy belső értékelésről van szó, (2) hogy van-e az értékelésnek tétje, és ha van, az jelentősen befolyásolja-e a pedagógus egzisztenciáját, munkáját, helyzetét, és (3) hogy az értékelés minősítő vagy fejlesztő jellegű-e, esetleg a kettő valamilyen kombinációjáról van-e szó. E szempontok szerinti „variációknak” megfelelő értékelésekhez más és más nézetek kötődnek. A pedagógusok az értékelési folyamatokkal kapcsolatos nézeteiket elsősorban a saját környezetükben, alapvetően a szervezetben, az intézményben gyűjtött tapasztalataik segítségével alakítják ki. A tanulmánykötet nézetekkel kapcsolatos elemzése a *Bevezetőben* rámutat, hogy a pedagógusok nézetei szűrőként funkcionálnak. Ez az állítás az értékeléssel kapcsolatos nézetek esetében is fennáll, a nézeteknek alapvető szerepük van az értékelési gyakorlatok kialakításában.

SZAKIRODALOM

- Barber, M., & Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 13. (8). 3–19. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/tan2003-8.pdf> Utolsó letöltés: 2015. május 29.
- Borko, H. (2004): Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33. (8). 3–15. <http://media.leidenuniv.nl/legacy/educ-researcher-33-%282004%29-3-15---borko---professional-development-and-teacher-learning.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Cimbricz, S. (2002): State-mandated testing and teachers' beliefs and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10. (2). 1–21. <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n2.html> Utolsó letöltés: 2015. május 21.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Sammons, P. (Eds.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. London, New York: Routledge/Taylor & Francis. (Google-könyv.)
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–298.
- Cseh Györgyi (2011): *Intézményértékelés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet, Szeged. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_intezmenyertekeles2/index.html Utolsó letöltés: 2015. május 28.

- Figlio, D., & Loeb, S. (2011): School Accountability. In: Hanushek, E. A., Machin, S., & Woessmann, L. (Eds.): *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3. Amsterdam: Elsevier, North-Holland Publishing Company. 383–421. http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/accountability_handbook.pdf Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Firestone, W. A., Mayrowetz, D., & Fairman, J. (1998): Performance-Based Assessment and Instructional Change: The Effects of Testing in Maine and Maryland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20. (2). 95–113. http://www.researchgate.net/publication/240723140_Performance-Based_Assessment_and_Instructional_Change_The_Effects_of_Testing_in_Maine_and_Maryland Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Gyökös Eleonóra és Szemerszky Marianna (2014): Hol tart ma az oktatás – eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64. (1–2). 43–64.
- Halász Gábor és Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István és Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Books in Print, Budapest. 71–86.
- Hanushek, E. A. (2003): The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113. (2). 64–98. http://intranet.niacc.edu/pres_copy%20%29/ILC/Economic%20Outcomes%20and%20School%20Quality.pdf Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–375.
- Imre Anna (2001): Nemzetközi indikátorok használata az oktatási folyamatok elemzésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. (7–8). 233–241.
- Imre Anna (2002): *Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Imre Anna (2005): Indikátorok az oktatás eredményességének értékelésében a különböző szinteken. In: Simon Mária és Kósa Barbara (szerk.): *Minőség – eredményesség – hatékonyság*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://regi.ofi.hu/tudastar/minoseg-eredmenyesseg/3-vitaforum-indikatorok> Utolsó letöltés: 2015. május 20.
- Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. *Brookings Papers on Education Policy*, 5(1). 235–283. <http://www.brookings.edu/gs/brown/kanestaigerbrookrevision.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv, a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT Kiadó, Budapest. 167–189.
- Koretz, D. (2005): *Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores*. CSE Report. National Center for Research on Evaluation. Los Angeles: University of California. <http://cse.ucla.edu/products/reports/r655.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Koretz, D., McCaffrey, D., & Hamilton, L. (2001): *Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions*. CSE Technical Report. Los Angeles: Center for the

- Study of Evaluation. University of California. <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TR551.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17–42.
- Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.) (2006): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lashway, L. (2001): *The New Standards and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motivate America's Schools to Peak Performance?* ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453589.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Lezotte, L. W., & Snyder, K. M. (2010): *What Effective Schools Do: Re-Envisioning the Correlates*. Bloomington: Solution Tree Press. http://soltreemrls3.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/solution-tree.com/media/pdf/study_guides/What_Effective_Schools_Do.pdf Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Looney, J. W. (2011): Alignment in Complex Education Systems: Achieving Balance and Coherence. *OECD Education Working Papers*, 64. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5kg3vg5lx8r8-en> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2013): *Education at a Glance 2012*. OECD, Párizs. <http://www.oecd.org/edu/eag2013%20%28eng%29--FINAL%2020%20June%202013.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- OECD (2014): *Education at a Glance 2013*. OECD, Párizs. <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Oktatási Hivatal (2013): Intézményi minőségirányítás az új jogszabályok tükrében. http://www.oktatas.hu/koznevelis/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/tamop318_minosegiranyitas_uj_jogszabalyok_tukreben?itemNo=2 Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Phillips, M., & Flashman (2007): How Did the Statewide Assessment and Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools? In: Gamoran, A. (Ed.): *Standardbased reform in the poverty gap*. Washington: Brookings Institution Press. 45–88.
- Place, N. A. (2000): *Policy in Action: The Influence of Mandated Early Reading Assessment on Teachers' Thinking and Practice*. Doctoral Dissertation. Washington: University of Washington. <https://dlib.lib.washington.edu/researchworks/bitstream/handle/1773/7798/9995424.pdf?sequence=1> Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Ranschburg Ágnes (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(3). 52–68. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00080/2004-03-ta-Ranschburg-Iskolak.html> Utolsó letöltés: 2015. június 1.

- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 111–128.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M. (2003): *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. London, New York: Taylor & Francis Group.
- Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 79–91.
- Smith, M. L., Edelsky, C., Draper, K., Rottenberg, C., & Cherland, M. (1991): *The Role of Testing in Elementary Schools*. Los Angeles: UCLA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338673.pdf> Utolsó letöltés: 2015. május 21.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóitajesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 111(3). 225–249. http://www.magyarpedagogia.hu /document/Toth_MP1113.pdf Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Tóth Edit (2014): *Pedagógusok véleménye a rendszerszintű mérésekről és azok tanítási folyamatra gyakorolt hatásáról*. PhD-értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/2469/15/disszertacio_toth_vegleges.pdf Utolsó letöltés: 2015. június 1.
- Vámos Ágnes (2003a): A pedagógusok értékelés-fogalmának elemzése metaforahálóval. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 283–306.
- Vámos Ágnes (2003b): Értékelés az iskolában. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 261–281.
- Vidákovich Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem évkönyve*. Koch Sándor TIT, Szeged. 121–138.

A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval

Kopp Erika

BEVEZETŐ

A globális és magyar oktatáspolitikai törekvések egyik meghatározó területe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének erősítése,¹ és ehhez kapcsolódva az intézményen belüli tudásmegosztó tevékenységek ösztönzése (pl. Schmoker 2004, Creemers Kyriakidēs 2012, Towsend 2007, Halász 2011, OECD 2012). Számos aktuális magyarországi intézkedés is kapcsolódik ehhez: például a mesterpedagógusok minősítésében a tudásmegosztás megjelenése vagy a gyakornokok mentorálásának bevezetése. A tudásmegosztási tevékenység alapvető célja az, hogy a szervezetek tagjai implicit tudáselemeinek explicitté tételével erősítse az iskolai szervezet egészének közös tudását. A szervezeten belüli tudásmegosztás minőségét azonban alapvetően meghatározzák azok a szervezeti kultúrára és ezen belül a szervezeti tanulás kultúrájára jellemző sajátosságok, melyek támogatják vagy akadályozzák a pedagógusok közti tudásmegosztást. A tudásmegosztást célzó fejlesztések esetében ezért fontos lenne annak vizsgálata, milyen szervezeti kultúra jellemzi azokat az intézményeket, melyeket direkt vagy indirekt eszközökkel tudásmegosztásra ösztönzünk. E jellegzetességek megismerése és a szervezetekre jellemző kultúrát tekintetbe vevő, tudatos fejlesztési törekvések nélkül félő, hogy a szakmai fejlődés és tudásmegosztás összekapcsolása pusztán formalitássá válik (Heargraves és Fullan 2012), és ezáltal maga a fogalom is erodálódik. Ezért jelen kutatásban e területre vonatkozóan arra kerestünk választ, hogy a szervezeti szocializáció tükrében a részt vevő pedagógusokkal készített interjúkból milyen tanulási kultúrákép rajzolódik ki.

ELMÉLETI KERETEK

Szervezeti szocializáció

A kutatás a szervezeti szocializáció pedagógusok által saját intézményükben érzékelt elemeinek elemzésén keresztül vizsgálja a szervezeti kultúrát. A szervezeti szocializáció mint témakör a vezetéselemtől érkezik a pedagógiába, ez befolyásolja fogalomhasználatát és

1 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra tanulmányában olvashatók.

elméleti kereteit is. Az elméletek és kutatások egyaránt a következő fő kérdésekre fókuszálnak: milyen folyamatokon megy keresztül egy újonnan belépő a szervezetben, ezekkel hogyan tud megküzdeni, hogyan viszonyul a szervezet az újonnan érkező munkatársakhoz, és mindez hogyan hat a szervezet eredményességére. A kezdeti menedzsment-elméletek a szervezeti szocializáció tartalmára fókuszáltak, az ezredfordulót követően váltak dominánssá azok az elméletek, melyek a szervezetbe lépés során zajló folyamatot mint a szervezetről történő tanulást értelmezik, ennek során a belépő új személy áttételesen a szervezeti kultúrát tanulja meg. Kutatásunk szempontjából meghatározó Van Maanen és Schein (1977) értelmezése: a szervezeti szocializációt olyan tanulási folyamatként értelmezi, melynek során a kívülálló belül lévővé válik. Jelentősége az egyének és a szervezetek szempontjából a következő funkciói mentén mutatkozik meg:

- az újonnan belépőt a szervezet hatékonyan működő tagjává (Feldman 1981) formálja;
- biztosítja a szervezet központi értékeinek folytonosságát (Van Maanen és Schein 1977) azáltal, hogy az újoncok internalizálják a szervezet kulturális perspektíváját (átadni annak egységes érzetét, hogy a szervezet mit képvisel és az egyéneknek hogyan kell az eseményeket és értelmezéseket megformálniuk).

A szocializáció kettős dinamikával működő folyamatnak tekinthető: egyfelől értelmezhető mint a szervezet normáihoz és értékeihez való akkulturációs folyamat, másfelől pedig mint a szervezet iránti attitűd szintű kötődés (*attachement*) kialakulása (Delobbe és Vandenberghe 2001). Morrison (1993) a sikeres szervezeti szocializáció négy fő tényezőjét nevezi meg: beletanulás a munkába, szereptisztázás, kultúraátvétel és társas-szervezeti integráció.

Újabb vizsgálatok (lásd Bauer és Erdogan 2014) magát a folyamatot mint az újonnan érkező szakmai tőkéjének bővítését értelmezik, hangsúlyozva a folyamatban az újonnan érkező és a szervezet kölcsönös aktivitását. A munkahely oldaláról vizsgálva számos olyan technikát, taktikát azonosíthatunk, melyek segítségével a szervezet szocializálja a beérkezőket, ezek a következőképpen csoportosíthatóak (Jones 1986):

1. táblázat. A szervezeti szocializáció formái és tartalma

Tartalma	Formája
	Intézményesített
kontextus tartalom társas kapcsolatok	kollektív
	formális
	rendszeres
	állandó
	folyamatos

Van Maanen és Schein (1979), valamint Jones (1986) előzetes elméleti megfontolásaival összhangban az egymást követő kutatások bizonyították, hogy a kollektív, formális, so-

rozatos, állandó, folyamatos taktikák csökkentik az egyéni bizonytalanságot és a szorongást, továbbá kötődést szülnék a munkakör és a szervezet iránt. Újabb vizsgálatok némileg árnyalják ezt a megközelítést, különösen a szervezettség és kultúraátadás szempontjából: a szervezetek társadalmi környezetének dinamikus változásából következően a szervezet adaptációs, tanulási folyamatainak egyre nagyobb a jelentősége (Avis 2010). Ebből következik, hogy a szervezeti szocializáció értelmezése is átalakul: a szervezeti kultúra befogadása, átvétele mellett egyre nagyobb szerepet kap az újonnan belépő mint innovációs forrás értelmezése is (Korte és Lin 2013). Naranjo és Valencia szervezeti szocializációra irányuló vizsgálataiban különbséget tesz a szervezetek között a szervezetbe lépő feladatai szempontjából: a beilleszkedésre, értékek, szerepek, viselkedésformák átvételére irányuló szocializációt imitációnak, míg a megújulást, új értékek, viselkedésformák, ötletek, nézőpontok beemelését célzó szocializációt innovációnak nevezi (Naranjo és Valencia 2011). Az innovációra tudatosan fókuszáló szervezetekben jelenik meg a szocializáció második típusa. Pedagógiai témákban a szervezeti szocializáció a kezdő tanárok vonatkozásában részletesen vizsgált terület, az indukciós szakasz folyamatainak feltárását célzó vizsgálatok közül számos irányul a kezdő pedagógus és a szervezeti kultúra közti kapcsolatokra (Cherubini 2009). Azonban általában az új munkatárs belépése, ennek szervezeti szocializációs elemei kevésbé vizsgált területek. Az indukciós szakaszra irányuló vizsgálatok a szervezeti szocializáció jellegét tekintve három fő csoportot különböztetnek meg (Kardos 2003):

- veteránorientált kapcsolat: ebben a csoportban az új tanár, kezdő tanár passzív befogadó, szerepe a szervezetben működő viselkedés- és cselekvésformák minél hatékonyabb elsajátítása.
- belépőorientált kapcsolat: a kezdő tanár egyedül boldogul, saját elképzelései és lehetőségei szerint formálja a helyzeteket, kapcsolatokat.
- interakció-orientált kapcsolat: a kapcsolatban a szervezeti kultúrát megismeri a kezdő pedagógus és ezzel párhuzamosan új impulzusokat hoz a szervezetbe, melyek irányában nyitott a szervezet.

Szervezeti kultúra

A szervezeti kultúra fogalmát a szervezetkutatásból emeli át a pedagógia. A fogalom megközelítései olyan sokrétűek, hogy a tipológiákon belül is irányzatok különíthetők el (pl. Martin és Meyerson 1988, Schein 1990, Martin, Frost és O'Neill 2006). E megközelítéseket alapvetően meghatározza az adott elmélet immanens kultúrafogalma, a szervezeti kultúra megismerhetőségével kapcsolatos álláspontja (Gelei 2002), illetőleg ezzel összefüggésben az, ahogyan a szervezeti kultúra egységes vagy szubkultúrákra tagolt jellegéhez viszonyul. E megközelítésekhez hasonlóan a téma vizsgálata is jelentős divergenciát mutat: míg a hetvenes évek iskolai kutatásai alapvetően a kvantitatív szemléletű, főként kérdőíves adatgyűjtésre építő, nagymintás iskolaikultúra-vizsgálatokat preferálták (és a kultúrán belül a klímára fókuszáltak), mára a kutatási megközelítésekben a kvalitatív és kvantitatív paradigma egyaránt megjelenik, esetenként párhuzamosan. Azonban

a kutatások abban egyetértenek, hogy az alkalmazott vizsgálati eszközök, módszerek nem adnak kielégítő információkat a szervezetek kultúrájáról (Possner 1999, Archer 2005: 17).

Az iskolai szervezeti kultúra mint kutatási téma erősödő népszerűsége nem véletlen: az ezredfordulón számos angolszász oktatásügyi kutatás (pl. Rosenholz 1990, Kytle és Bogotch 2000, Hallinger és Heck 2011, Hopkins és mtsai 2014) iskolai fejlesztésekhez kapcsolva² a szervezeti kultúra dimenzióit igazolta a szervezet kultúrájának alapvető hatását a pedagógusok tanulására és ezen keresztül a tanulói teljesítményre.

A tanulási eredményesség és az oktatási szervezet működése közti összefüggések feltárására irányuló kutatások eredményei (pl. Istance és Kobayashi 2012, Mulford 2006) jelentős mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a szervezeti szint, az oktatás mezoszintje mint eredményességi háttértényező jelentősége a fejlesztési törekvésekben és a kutatásokban egyaránt folyamatosan növekszik. E kutatások eredményei azt igazolták, hogy az iskola szervezetként való működésének módja alapvetően meghatározza a tanárok szakmai fejlődésének módját, és ezáltal hat a tanulói eredményességre is (Sheerens 2010, Hattie 2012).

A következőkben az iskolai szervezeti kultúra lehetséges értelmezései közül csak a témánkhoz szorosan köthető megközelítéseket tárgyaljuk. A szervezeti kultúra definíciói közül a leggyakrabban idézett forrás Schein (1986), aki a szervezeti kultúrát olyan alapvető feltevések mintázataként értelmezi, melyet a szervezet külső és belső problémáinak megoldása során tanult, és amelyek beváltak, így a szervezet tagjai elfogadják, érvényesnek és működőképesnek tartják hasonló problémák esetén. E fogalomhasználatban a szervezeti kultúra elsődleges funkciója az adaptivitás kialakítása, ezáltal a kultúra kialakítása tanulási folyamatként értelmezhető. Azért Schein megközelítését választottuk a kutatás szervezeti kultúrára vonatkozó egyik elméleti kereteként, mivel Schein tanulókkultúrára és tanulószervezetre vonatkozó nézetei általában erősen inspirálják az iskolai szervezetre vonatkozó oktatásügyi vizsgálatok és fejlesztések fogalomhasználatát és gyakorlatát, érte ezalatt a magyarországi oktatásügyi fejlesztéseket is. Schein elmélete mellett a kutatás szervezeti kultúra-felfogására erősen hatottak azok az elméletek, melyek a szervezetet körülvevő társadalom szervezeti kultúrára tett hatásait vizsgálják. Számos kutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy az oktatási kutatások és reformtörekvések globális azonosságai mögött a lokális kontextus, az adott ország, régió kultúrájának dimenziója olyan sajátos elemeket ad hozzá a fejlesztési és kutatási eredményekhez, melyek az értelmezés, elemzés során nem hagyhatók figyelmen kívül (Anderson-Levitt 2003). Az adott szervezet kultúrájának társadalmi kontextusára irányuló vizsgálatokra a magyar menedzsmentkutatásokban számos példát találunk (pl. Bakacsi és Takács 1998, Kovács 2005, Bakacsi 2008). E vizsgálatok azt mutatják, hogy a magyarországi szervezeteket a kultúra szempontjából általában a nagy hatalmi távolság, az alacsony jövő-, teljesítmény- és humánorientáció, a bizonytalanság kerülése és az erős csoportkollektívizmus jellemzi. A szervezeti kultúra értékdimenziójának értelmezéséhez érdemes a nemzetközi összehasonlító értékvizsgálatok eredményeit is figyelembe venni, melyek rámutatnak arra, hogy a magyar társadalom értékválasztásait az

2 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

erős individualizmus, a zárt értékválasztások és a jelentős bizalomhiány jellemzi (Giczi és Sík 2009). Az elszámoltathatósági diskurzusban is folyamatosan erősödnek azok a hangok, melyek az oktatási rendszer társadalmi közegének hatására, ezen belül a bizalom mint tényező hatására hívják fel a figyelmet (Harris, Caldwell és Longmuir 2013).

A következőkben a szervezeti szocializációban megmutatkozó szervezeti kultúraelemeket Hargreaves és Fullan (2012) szakmaitőke-elmélete alapján értelmezzük. Az alábbiakban röviden összefoglaljuk az elmélet kutatásunk szempontjából releváns elemeit, mivel a tanulmányban alkalmazott fogalmak és kategóriák részben erre építenek. A szerzőpáros az iskolai oktatás eredményességének növeléséhez meghatározó feltételként a pedagógusok szakmaiságát nevezi meg, e szakmaiság értelmezésének elméleti keretét a szakmai tőke modellje alapján írja le. Tőke alatt azokat az egyén vagy csoport által birtokolt javakat, eszközöket érti, mely hatalommal ruházza fel birtokosait arra, hogy céljaikat elérjék. A szakmai tőkének a humán tőke (szaktudás, elkötelezettség, képességek, tehetség), a szociális tőke (személyes kapcsolati háló, hálózatokhoz, csoportokhoz tartozás) és a döntési tőke (döntési hatáskör, autonómia) együtteséből álló eszközöket érti, melyekből összeáll az az eszközkészlet, mellyel az egyes pedagógusok szakmai céljaikat megvalósítják. A szakmai tőke működtetésének meghatározó elemeként és egyúttal feltételeként értelmezi az iskolák szakmai kultúráját. A tőketípusok működtetése szempontjából a következő kultúrátípusokat³ különítik el:

1. Nem együttműködő szervezeti kultúra:

1.1. Individualista kultúra: az intézményben dolgozó pedagógusok tevékenysége elkülönülten, egymástól elszigetelve zajlik, az együttműködés sporadikus és esetleges, a pedagógusok munkájukról visszajelzést a formális értékelési alkalmon kapnak kollégáiktól.

Az individuális szakmai működési formák kialakulásához a következő tényezők járulhatnak hozzá:

1.1.1. térbeli elkülönülés (például elszeparált épületek);

1.1.2. a szakmai támogatás helyett értékelésre fókuszáló kapcsolatok (az együttműködés ennek következtében kontrollt jelent);

1.1.3. túlzott szakmai elvárások: nem világosan körvonalazott, határtalan elvárások az egyre komplexebb problémákkal szembesülő pedagógusokkal szemben;

1.1.4. időbeli korlátok, túlterheltség: nincs idő és energia az együttműködésre.

3 Érdemes megemlíteni, hogy korábbi munkájukban (Fullan és Hargreaves 1996), mely a tanulói eredményességre fókuszált, az iskolai kultúra hat lehetséges típusát azonosították, melyek a következők: toxikus, fragmentált, balkanizált, formális, kényelmes és kollaboratív. Mivel a toxikus kultúrán kívül a többi típus jól megfeleltethető a fentebb ismertetett modellnek, ezért ezekre nem térünk ki. A toxikus kultúra: az iskolai közösség a működés negatív elemeire fókuszál, az energiák a változás elkerülésére irányulnak. Rendszeresen visszatérnek az előzetes hibákra, a szakmai közösség a tanulókkal kapcsolatos kérdések helyett saját személyes szükségleteire fókuszál. A kommunikáció direktív, egyirányú. Reménytelenség és pesszimizmus uralkodik a szervezetben. A rituálék a tanulói sikerek ünneplésére irányulnak, ezáltal versengést szülnek és könnyen nevetségessé válnak.

2. Együttműködő kultúra: az intézményben a pedagógusok között formális és informális együttműködési formák működnek. Ezek között eltérő típusok azonosíthatók:
 - 2.1. Balkanizáció: az intézményen belül kisebb csoportokban szoros az együttműködés, a csoportok azonban elkülönülnek és versengenek egymással, például az erőforrásokért, időért, követendő célokért.
 - 2.2. Bürokratikus kollegialitás (*Contrived collegiality*): az intézményben léteznek az együttműködés, közös tanulás, tudásmegosztás formális elemei (például közös tervezés, mentorálás, párban tanítás), azonban hiányzik ennek feltételeként a bizalom és elfogadó légkör.
 - 2.3. Szakmai tanulóközösségek: az intézményben közös szakmai tanulás és fejlődés céljából viszonylag állandó szakmai csoportok működnek.
 - 2.4. Szakmai hálózatok: az intézmények között szoros, szervezett formában zajló együttműködés alakul ki a tudásmegosztás, a jó gyakorlatok megosztása és az intézmények fejlesztése érdekében.

A KUTATÁS FOLYAMATA, MÓDSZEREI

A teljes kutatás folyamatának leírása részletesen a *Bevezető*-ben olvasható. A szervezeti szocializáció és kultúra, tabuk és szokások feltárására irányuló interjúkérdés a következőképpen hangzott:

Képzelve el a következő helyzetet: egy másik iskolából új kolléga érkezik és tanácsot kér, mit tegyen annak érdekében, hogy jól be tudjon illeszkedni a szervezetbe. Milyen tanácsokat adna neki, mit tegyen és mit kerüljön el a beilleszkedés érdekében?

A vizsgálat a következő három fő kutatási kérdés feltárására irányult:

1. A szervezeti szocializáció milyen formái, tartalmai jelennek meg az interjúkban?
2. A szervezeti szocializáció formái alapján milyen szervezeti kultúráképek rajzolódnak ki az interjúkból? Melyek a kívánatos és nemkívánatos viselkedések, nézetek, követendő értékek az adott szervezetben a válaszoló szerint?

E vizsgálati részben 36 interjú elemztünk (a továbbiakban: I). Az adatelemzést megelőzően a szakirodalom vizsgálata alapján azonosítottuk azokat a kategóriákat, melyek megjelenhetnek a szövegekben. Elemzési egységként az egyes interjúkban megjelenő gondolati egységeket kezeltük, az egyes interjúkat mindvégig külön elemeztük a mintavételi eljárásból következően. Ezt követően nyílt kódolással vizsgáltuk a szövegeket, a nyílt kódolás során a szervezeti szocializációra és az iskolai kultúrára vonatkozó elemeket azonosítva, ezeken

belül deskriptív kategóriákat képezve. Ezután a deskriptív kódokat összevetve a szakirodalom alapján kialakított interpretatív kategóriákkal hoztuk létre a másodlagos interpretatív kódokat, melyek alapján mintázatokot próbáltunk meghatározni (lásd a tanulmány *Mellékletét*). Ennek során néhány interpretatív kódot töröltünk, mivel a vizsgálati anyag nem volt alkalmas arra, hogy e területről információkat szolgáltatson (pl. hálózati tanulás), illetve az anyag áttekintését követően a toxikus szervezeti kultúra kódot beemeltük, mivel ennek hiányában sok értékes információt veszítettünk volna. Emellett egy kódot szétbontottunk és átneveztünk az eredeti elnevezés negatív értéktartalma miatt (balkanizáció).

Az interjúkból kapott eredményeket tovább árnyalta a két fókuszcsoportos beszélgetés, illetve a néhány résztvevő által az eredményekre vonatkozó írásos visszajelzés, melyek az előzetes eredményekre vonatkoztak. A résztvevők a szervezeti szocializáció témájával kapcsolatosan mindkét formában főként a szervezeti bizalomra vonatkozó eredményeket tárgyalták.

EREDMÉNYEK

Milyen tulajdonságokat, viselkedést várnak el az új kollégától?

30 interjúban jelenik meg említés arra vonatkozóan, hogy milyen viselkedést tart a válaszoló kívánatosnak egy újonnan belépő esetében. Az egyes elvárások nem különülnek el élesen egymástól, az egyes interjúkban keveredve jelennek meg az elvárásmintázatok. A fő azonosított tulajdonság- és viselkedéscsoportokat a következőkben foglalhatjuk össze:

A válaszok jelentős része az érzelmi kötődés kialakításának képességét hangsúlyozza, a barátságos, nyílt kommunikáció jelentőségére tér ki, tehát az attitűdkötődés kialakítását hangsúlyozza:

„Hát igazából a beilleszkedés az úgy megy, ha a tantestületet nézzük, hogy mindenkivel lehetőleg nemcsak szakmai, hanem egyéb dolgokról is beszél-gessen.” (I.9.)

„Legyen kommunikatív, jóindulatú, segítőkész, megértő.” (I.8.)

Az interjúk másik részében az „üzemszerű” működésbe történő beilleszkedés, a szabálykövető viselkedés jelenik meg elvárásként az újonnan belépővel szemben:

„[...] És az, hogy beilleszkedni, azt jelenti, hogy elfogadni az adott intézmény szabályait, és a kollégák munkáját segíteni. [...]”

„Nagyon fontos az értékelés, minősítési része a dokumentumoknak. Sokszor előfordul, hogy esetleg öt alá írt be vagy csillagos ötöst, ami mondjuk a mi rendszerünkben nem így működik.” (I.19.)

„Azt mondom, hogy ha másik iskolából érkezik, akkor a kollégának van fogalma az iskoláról mint üzemről, tudja, hogy az iskola hogyan működik.

Ha nincs ilyen, akkor én magam összehasonlítom az előző munkahelyével a jelenlegi, általam vezetett iskola szerkezetét és a specialitásokra hívom fel a figyelmet. [...]

Adok neki határidőt mindezek elsajátítására, bemutatom a közvetlen munkahelyét, egészségügyi alkalmasságira, tűzvédelmi oktatásra utalom, a szükséges dokumentumokat begyűjtjük, ennek jogi megfelelőségéről gondoskodom. Közvetlen feladatairól tájékoztatom, megismertetem a közvetlen feletteseivel, munkaköri leírást adok neki. Azt gondolom, hogy a munkahelyi beilleszkedéshez mindenkinek van egy saját életvezetési stratégiája, de természetesen elmondom neki, hogy mi az, amit itt nem tehetünk meg, de ezek a pedagógusetika szabályai, amit nyilván jól ismer.” (I.4.)

Megjelenik a szakmai közösségben végzett együttműködésre vonatkozó képességek szükségességének hangsúlyozása is:

„A szakmai munkában pedig fontos, hogy olyan vállalási és olyan megmutatkozási lehetőséget tudjon keresni, használni, amivel a kollégái is megismerik az ő munkáját. Fontos, hogy tudjon csoportban dolgozni.” (I.29.)
 „Legyen munkaközösségi tag. A mi iskolánkban kezdetektől fogva léteznek szakmai munkaközösségek. Nem kötelező tagnak lenni, de én azt gondolom, hogy ha valaki idegen helyről jön, vagy máshonnan jön, vagy egyáltalán van valamilyen kötődése valamilyen munkatevékenységhez, akkor az nem olyan nagy baj, hogyha van egy olyan fórum, ahol a hozzá hasonló témákkal foglalkozó emberekkel időnként össze tud gyűlni hivatalosan is, meg persze félhivatalosan is.” (I.26.)

A szervezeti kultúra burkolt elemeire, a tabukra utaló válaszelemek között kiemelt jelentőséget kap az újonnan érkező által felvetett javaslatokhoz, kritikához való viszony: ez az elem meghatározó a kutatás általános vizsgálati fókuszában, az innováció lehetőségei, a szervezet támogatása szempontjából.⁴

Azokban a szervezetekben, ahol egy újonnan érkező által megfogalmazott változtatási javaslatok, ötletek nemkívánatos viselkedésként jelennek meg, kérdésessé válhat az innováció szervezeti szintű támogatása, hiszen már a szervezeti szocializáció során megtanulja az újonnan érkező, hogy a változtatási javaslatok a szervezettel szembeni negatív beállítódásként, a szervezet elutasításaként értelmeződnek, a beilleszkedés érdekében ezeknek nem szabad hangot adni:

„Hát, sok mindent kéne elkerülnie, de például ne mondja azt, hogy a másik iskolában hogy volt, meg hogy így volt, hanem amit az előbb is említettem, próbáljon meg a mi intézményünk működéséhez igazodni. Ne gondolja azt,

⁴ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

hogy ő most idejött és majd ő váltja meg a világot, hanem először próbálja átnézni, hogy nálunk hogy működnek a dolgok, mik a követelmények és persze, ha újítása van, annak szívesen állunk elébe. De tapasztaltam már olyat, hogy ideérkezett, és azt mondta, hogy márpedig ez nálunk jobban működött, meg majd ő megmutatja, hogy hogy működjön. Hát egy kicsit szerényebbnek kell lenni, hogyha az ember...” (I.19.)

„Ő... figyeljen, és a pozitívumokat vegye észre, a kevésbé tetszőket ne bántó stílusban mondja el.” (I.28.)

„Nem szerencsés állandó negatív kritikai összehasonlítást alkalmazni a régi és az új intézmény között.” (I.24.)

„Mindenképpen kerülje el, hogy ő akar fölébe kerülni az ittenieknek – mert volt ilyen szituációnk is.” (I.1.)

Megjelenik néhány interjúban a szervezeti szintű, egységes kultúra kialakításának egyik fő akadály, a térbeli tagoltság: számos válaszadó említi, hogy az újonnan belépő fontos feladata a térbeli korlátokon átlépni, a nagy, de ritkán használt közös tanáriba, másik épületbe, épületrészbe is rendszeresen ellátogatni:

„Hát ez... sokrétű kérdés, mert a mi iskolánk egy elég nagy iskola, tehát vannak olyan munkaközösségek, akikkel nem is találkozunk napokig... Tehát ők attól függ, hogy melyik munkaközösségbe érkezik. Mindenképpen azt tanácsolnám neki, hogy sokat tartózkodjon a nagy tanáriban, hogy megismerje mindenki, járjon hospitálni a kollégákhoz az osztályokba, ahol ő is tanít, hogy megismerje a gyerekeket más órákon is, ne csak a sajátján, és akkor úgy... könnyebben tud alkalmazkodni... diákokhoz és tanárokhoz is.” (I. 32.)

„Az ő munkahelyi beilleszkedését az iskola szerkezetéből adódóan a tagintézményi vezetés koordinálja” (I.4.)

Néhány válaszban megjelenik az innovatív szemlélet mint elvárás. Ezekben a válaszokban az újonnan érkező esetében az új ötletek, javaslatok fontosságát hangsúlyozzák:

„Emellett úgy gondolom, hogy innovatívnak kell lennie, legyen bátorsága ötleteit megosztani a többiekkel.” (I.29.)

Számos válaszban megjelenik a bizalom hiánya (Harris, Caldwell és Longmuir 2013). Ez a válaszelem független attól, hogy a válaszoló a szabályok betartását tartja elsődlegesnek vagy az érzelmi kötődések kialakítását tartja fontosnak:

„Hogy mit kerüljön még? Ne vegyen át készen információt senkiről és senkitől, próbáljon saját tapasztalatok alapján kiépíteni értékítéletet.” (I.4.)

„[...] és semmiképp sem javasolnám neki, hogy túlságosan személyes dolgairól kezdjen rögtön beszélni, tehát mindenképpen csak azt, hogy egyelőre az iskolában szokásos rendszert ismerje meg, és ne próbáljon olyan dolgokba belemenni, amit esetleg nem szívesen fogadnak a kollégák.” (I.11.)
 „Ne higgyen a felszínes dolgoknak.” (I.24.)

HOGYAN JELENNEK MEG A BIZALOM KÉRDÉSEI A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEKBEN?

A kutatás második szakaszában a szervezeten belüli bizalomra vonatkozó nézetekről alkotott kép árnyalására törekedtem. Erre vonatkozóan a fókuszcsoportos beszélgetésen (a továbbiakban: F) elhangzottak és a beérkezett írásos vélemények (V) alapján az interjúk eredményeit a következőkkel egészíthetjük ki:

1. A bizalom hiányát a válaszolók érzékelik, azonban sok esetben nem érzik problémának, nem gondolják azt, hogy az eredményes szakmai munka feltétele a bizalmi alapon szerveződő közösség lenne. A válaszokból érzékelhető, hogy ennek indoka sok esetben az, hogy a válaszolók gondolkodásában a „bizalom”, „együttműködés”, „közösség” fogalmai a személyes szférához tartoznak, a fogalom szakmai, professzionális vonatkozású értelmezése még kevés válaszban jelenik meg.⁵

„Alapvető emberi tulajdonság a bizalmatlanság. Miért lenne a pedagógus kivétel?” (F.1.)

„Bizalom csak kevés ember között jöhet létre szerintem és ezek a közösségek viszonylag sok emberből állnak.” (F.1.)

2. A válaszolók a bizalomhiány háttereként a szervezetek szintjén ható tényezők között (a tanulóközösség hiányánál említett tényezők mellett) a nagyarányú fluktuációt említik, valamint kitérnek arra, hogy a szervezeteken belül fokozódik a verseny. Ennek meghatározó tényezőjeként említik a szakmai ellenőrzési és értékelési tevékenységének jelentőségének növekedését:

„Ezek az emberek versenyhelyzetben állnak egymással, hiszen folyton értékeli, ellenőrizik munkánkat. Szeretne mindenki megfelelni, kitűnni az átlagból. Az iskolavezetés is azokat az embereket részesíti elismerésben, akik bizonyítanak.” (V.1.)

⁵ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Fehérvári Anikó tanulmányában olvashatók.

3. A szervezeten belüli bizalom és a szervezeti tanulás kapcsolatában kiemelten jelentős a problémákból tanulás, a problémák értelmezésének kérdése.⁶ A válaszokból érzékelhető, hogy e két tényező szoros kapcsolatban áll egymással: az interjúkban, fókuszcsoportos beszélgetésen és véleményezésben számos olyan történet bukkan fel, mely olyan helyzetet ismertet, melyben sem a problémákat, sem a bizalmat nem szakmai, hanem személyes szinten értelmezik a szervezet tagjai, és ez a közös gondolkodás akadályát jelenti:

„Az egyik beszélgetés alkalmával adott hangot a kolléganő annak, hogy sérelmezi, én nem bízok benne. Kérdésemre, hogy mire alapozza ezt a benyomását, elmondta, jó néhányszor odamentem az ebédlőben a csoportjához, és kérdezgettem a gyerekeket, hogy miért nem eszik meg ezt vagy azt az ételt, hogy ízlik nekik, javasoltam, azért kóstoljanak bele, hátha megszeretik. Számára ez azt jelezte, nem bízom abban, hogy ezt ő is megteszi, odafigyel a gyerekek étkezésére.” (V.28.)

Hogyan látják a szervezeti szocializáció folyamatát, formáját?

Az interjúk többségében nem jelenik meg formalizált szocializációra történő utalás: ezek a válaszok vagy a szervezetben működő szabályokról tartalmaznak információkat, vagy individualizált szocializációról számolnak be. Az individualizált szervezeti szocializáció során az újonnan érkezőtől várnak el aktivitást, ő a kezdeményezője a folyamatnak:

„Hát a legfontosabb, hogy először is önmagát mutassa be, hogy önmagáról mondjon néhány mondatot, mert ugye hogyha nem tudunk valakiről semmit, akkor nem is tudunk miről beszélgetni. [...] Egy kicsit nyisson. Ez nagyon fontos dolog. A második pedig, hogy próbáljon ő is közeledni az emberekhez, egyéni beszélgetéseket próbáljon meg folytatni emberekkel és akkor könnyebb lesz a beilleszkedése. Hogyha önmagáról nem mond el semmit, ha bezár, ha fallal veszi körül magát, akkor azt nehéz áttörni. Tehát mindenképpen, aki új, annak kell megpróbálni egy kicsit felvenni a kapcsolatot az emberekkel, még hogyha nehéz is ez a dolog. Van most is például új kollégánk és hát ő egy férfi és akkor ő azért úgy mindig próbálkozik.” (I.2.) „Mindenképpen azt tanácsolnám neki, hogy minél többször látogasson le a nagytanáriba, főként az ebédszünetben, és akkor beszélgessen minél több kollégával. Aztán tanácsolnám neki azt, hogy vegye fel a kapcsolatot azokkal a pedagógusokkal, akik azoknak az osztályoknak az osztályfőnökei, illetve szaktanárai, amelyik osztályokban ő is tanítani fog, tájékozódjon a leendő gyerekcsoportjairól.” (I.16.)

⁶ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

A vizsgált 35 interjú közül 11 tér ki a szervezeti szocializáció valamilyen formális módjára. Ebből három szöveg csak a szervezet formális dokumentumainak szervezett keretek között történő megismerését említi, a többiben viszont megjelennek egyéb, szervezett keretek között zajló tevékenységek is, mint például a mentorálás és a hospitálás is. Ezek a válaszok az intézményben szervezett keretek között zajló, intézményesített szocializációs formát mutatnak, mely a tudatos szervezeti integrációt segíti:

„Első lépésként úgy gondolom, hogy mindenképpen fontos az, hogy hospitáljon. Nyilván abban az osztályban, ahová kerül majd később, illetve olyan szakos pedagógusnál, amilyen szakot fog tanítani.” (I.12.)

„Nálunk az iskolában van egy kialakult rendszer, ami akár pályakezdő, akár új kolléga érkezése más intézményből azt az eljárásrendet szoktuk ilyenkor használni, először is mindenkihez egy úgynevezett mentort, és most nem csak itt, ami az új életpályamodellben van gyakornok mellé, ugye a mentorokat, hanem a más intézményből érkezők mellé is mentorokat állítunk, akik segítenek neki a beilleszkedésben, akik segítenek megismerni a szokásrendünket.” (I.3.)
 „...mindenképpen fel kell készíteni az új kollégát. Beszélgetésekkel, példákkal, én csináltam is, hogy jöhetett hozzám órát látogatni az engem felváltó kolléganő, hogy egyes gyerekcsoporttal, osztállyal mi az, ami nálam legalábbis bevált, milyen módszereket alkalmaztam és próbáltam támpontot nyújtani neki, hogy mi az, ami eddig hatásos lehetett. Persze, mindenkinek saját magának kell megtalálnia azt a módszert, hiszen mástól egy idegen módszert átvéve, nem biztos, hogy számára hatásos lesz, de egy példát legalább kapott.” (I.33.)

A formális, strukturált szocializációs formák valamiféle kontrollként értelmeződnek az interjúalanyok esetében, a mentor szerepe nem a támogatás, hanem az újonnan belépő ellenőrzése:

„Mondjuk a mi intézményünkben az a bevett gyakorlat, hogy kijelölnek hozzá egy mentort. Hát, általában azonos szakos kollégát és ő támogatja az első időkben az ő munkáját. [...] Nem feltétlenül szükséges mindig óravázlatot bemutatnia a mentor kollégának, de a kérdéseivel fordulhat a mentorhoz. A mentor is rákérdez, hogy akkor megy-e a dolog, vagy nem megy.” (I.19.)

A formalizált szocializáció általában a válaszok többségében az adott intézmény gyakorlatának átvételét szolgálja, azaz imitáció típusú szocializációt érzékelnek a válaszolók:

„Feltétlen szükséges, hogy ne a saját feje után menjen, mindenképpen az itt tanító dolgozóktól érdeklődjön.” (I.30.)

„Szerintem nagyon fontos, hogy elkérje a munkaköri leírását és azt pontosan, ha megértette, vagy ha valamit nem ért benne akkor azt kérdezze meg az igazgatóhelyettestől vagy a munkaközösség vezetőtől, vagy ha valamit abból a munkaköri leírásból éppen nem ért.” (I.10.)

Más válaszelemekben megjelennek olyan tevékenységek, beállítódások, melyek az újonnan érkezők innovációba történő bekapcsolását célozzák. Ezek egy része a belépő attitűdjére irányul, egyes interjúkban viszont megjelenik az újonnan belépők nézőpontja mint innovációt erősítő elem is:

„...hogya ha vannak ötletei, amiket esetleg az előző iskolájából hozott, akkor azokat ossza meg másokkal és segítsen a mi iskolai gyakorlatunkba beépíteni.” (I.10.)

„A szakmai munkában pedig fontos, hogy olyan vállalásai legyenek és olyan megmutatkozási lehetőséget tudjon keresni, használni, amelyek által a kollégái is megismerik a munkáját.” (I.29.)

MILYEN KAPCSOLAT ÁLL FENN A SZOCIALIZÁCIÓ ÉS A KULTÚRA KÖZÖTT?

A válaszok burkoltan számos, a szervezeti kultúrára vonatkozó elemet is tartalmaznak. Ezeket a következő fő csoportokba sorolhatjuk:

Individualizált: Az ebbe a csoportba sorolt válaszelemekben a szervezeti szocializáció folyamata során vagy általában a szervezetben kizárólag a pedagógus egyedül végzett munkája hangsúlyozódik, nem jelenik meg olyan szakmai közösség által adott támogatás, mely segítené.

„Én, amikor új kollégaként érkeztem, próbáltam magamnak egy olyan barátot, tanítót kiválasztani érzéseim szerint, aki sokat segített. Tehát akiről úgy gondoltam, hogy segíteni fogja a munkámat. Fel kell térképezni a helyzetet, ami az iskolában van. Jó, ha a kolléga megpróbál magának választani olyat, akivel úgy érzi, hogy személyesebb kapcsolatba tud kerülni.

Hát próbáljon meg személyes kapcsolatot teremteni a kollégákkal. Nyilván segítséget kérni szokások tekintetében.” (I.11.)

„Hát... nehéz, mert annyi munkánk van, hogy igazából nem nagyon tudunk beszélgetni, mert nekem is, ha nyolc órám van, egyfolytában megy az ember. Öt perce van, akkor elmegy a mosdóba, akkor szoktunk igazából beszélgetni.” (I.13.)

„Mindenképpen azt, hogy próbáljon meg jól beilleszkedni. A helyzet az, hogy mindenképpen próbáljon meg jó kapcsolatot kialakítani a kollégákkal. Végezze a munkáját az adott intézmény elvárásainak megfelelően és vegyen részt az intézmény rendezvényein. Tehát ne csak pedagógus, szaktanár, hanem közösségi ember is legyen.” (I.14.)

Személyes-csoportos-kollektív: Ezekben a válaszokban megjelenik a csoportok szerepe, azonban csak a személyes kapcsolatok fontosságát hangsúlyozva. A csoportokba történő beilleszkedés nem a munkafolyamatok, tevékenységek közös szervezése és megvalósítása köré szerveződik, hanem a szakmai tevékenységeken kívüli, informális, részben szabadidős tevékenységekhez rendelve.

„Másképp pedig bármilyen korú kolléga, azt mondanám neki, hogy minden közösségi alkalmat ragadjon meg, mikor az iskolában tanórán kívüli tevékenység van, hiszen igazából ezeken a szabad alkalmakon tud úgy találkozni kollégákkal, hogy oldottabb a hangulat és szakmai és egyéb kérdésekről tud beszélgetni velük.” (I.22.)

„Ilyen nem leírott, tehát nem szabályként, de próbáljanak a közösségbe valamilyen módon úgy bekerülni, hogy a közös programokon, ami esetleg nem kötelező, ilyenre gondolok éppen, hogy karácsonyi vacsorát, egy rögtönzött kis összejövetelt, ami nyugdíjas búcsúztatáshoz lehet hasonló, hogy azokon vegyenek részt.” (I.14.)

Szakmai-kiscsoportos-kollektív: Az a szervezeti tanulási kultúrátípus, melyben a munka kisebb, egymástól viszonylag elkülönült csoportokban zajlik. Ez a csoport általában a munkaközösség. Az e csoportba sorolható válaszokban megjelenik a tudásmegosztás valamilyen formális kerete, például a mentorálás a munkaközösségben, hospitálás, szakmai megbeszélések. A válaszokból úgy tűnik, az egyes intézményekben eltérő ennek formalizáltsága: van, ahol szervesen beépül a pedagógusok munkájába, más válaszokban azonban ez csak mint választható tevékenység jelenik meg, melybe eltérő szinten kapcsolódnak be a résztvevők.

„Legyen munkaközösségi tag. A mi iskolánkban kezdetektől fogva léteznek szakmai munkaközösségek. Nem kötelező tagnak lenni, de én azt gondolom, hogy ha valaki idegen helyről jön, vagy máshonnan jön, vagy egyáltalán van valamilyen kötődése valamilyen munkatevékenységhez, akkor az nem olyan nagy baj, hogyha van egy olyan fórum, ahol a hozzá hasonló témákkal foglalkozó emberekkel időnként össze tud gyűlni, hivatalosan is, meg persze félhivatalosan is.” (I.26.)

„Tanácsként biztosan olyat javaslok neki, hogy a munkaközösség vezetőjével vegye fel ez irányban a kapcsolatot, illetve hasonló szakos kollégával.” (I.24.)

„Az utóbbi időben gyakran előfordult, hogy új kollégák érkeztek, akiknek nagyon fontos, hogy az adott munkaközösségben ők is megtalálják a helyüket, szerepüket.” (I.29.)

Szakmai tanulóközösség: Néhány interjúban megjelennek csoportosan, szakmai közösségben szervezett tanulási folyamatok, ezek szervezeti kerete általában a munkaközösség, de

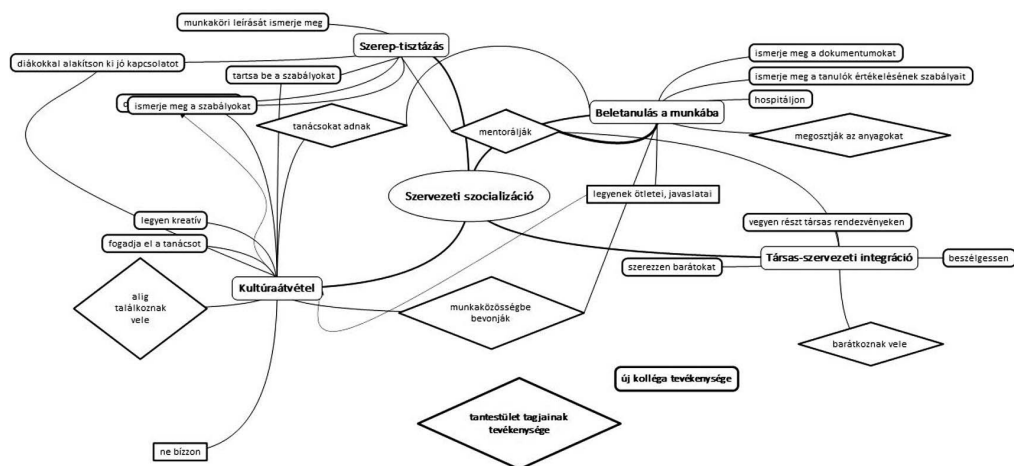
néhány esetben túlnyúlnak ezen, és a szervezet egészének fejlődését célozzák. Ezekben a válaszokban jelenik meg a szervezet folyamatos megújításának szükséglete is.

„A másik pedig, hogy nagyon sok olyan program van az iskolában, ami a tanítási időn túl zajlik, közösségi rendezvények, denevérderbi, különféle ilyen tehetségnapok, ahol, hogyha hozzánk érkezik valaki és még nem integrálódott korábban semmilyen formában iskolai életbe, akkor itt olyan közösségeknek is tagja lehet, amelyek számára új kihívásokat is jelentenek. Tehát én a délutáni programokat is nagyon ajánlom azoknak, akik hozzánk jönnek, mert akkor beleláthatnak, hogy mi mindennel lehet még itt foglalkozni. [...] És ezeken jó részt venni, mert akkor rögtön lehet látni, viszonylag gyorsan kiderül, hogy mi folyik az iskolában.” (I.26.)

„A munkaközösségben megjelentek a belső továbbképzések. [...] Megbeszéljük, hogy az alkalmazott tanítási módszerekben, eszközeinkben melyek voltak jó elemek, melyek azok, amiket máshol is tudunk hasznosítani és melyek azok az elemek, amelyeken még javítani kell. [...] Úgy gondolom, hogy tudunk egymástól tanulni.” (I.29.)

KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás elején megfogalmazott első kérdésünk a szervezeti szocializáció tartalmára, formáira irányult. A deskriptív kódokat Morrison (1993) kategóriái alapján besorolva a szervezeti szocializáció következő részterületeit azonosíthatjuk az interjúkban:



I. ÁBRA. A szervezeti szocializáció formái

A szervezeti szocializációra vonatkozó válaszelemekből három lehetséges típus (Kardos 2003) rajzolódik ki.

Magára hagyó: Ebbe a csoportba azok a válaszok tartoznak, amelyekben nem jelennek meg tervezett, szervezett, a beilleszkedést az intézmény oldaláról támogató tevékenységek. A beilleszkedést az újonnan érkező feladataként értelmezik, kizárólag tőle várják el a kezdeményezést is, például forduljon segítségért tapasztaltabb kollégákhoz, ha nem tud valamit.

Hagyományorientált: A második csoportba azok a válaszok tartoznak, amelyekben megjelennek az újonnan belépőket szervezett keretek között támogató tevékenységek (például mentorálás, hospitálás, esetmegbeszélés), ezek azonban kizárólag a szervezet működésének, szabályainak passzív befogadását és elfogadását, az alkalmazkodást célozzák. Számos válaszban megfogalmazódik, hogy az újonnan belépőtől azt várják el, ne legyen kritikus a szervezettel, ne foglalmazzon meg önálló javaslatokat, hanem először „ismerje meg”, „tanulja meg” a szervezet működését.

Interakció-orientált: A harmadik csoportba azok a válaszok tartoznak, amelyekben az újonnan érkező és az intézmény egyaránt aktív szereplője a szervezeti szocializációnak. Ezekben a válaszokban megjelennek szervezett támogatási formák, ezek során az újonnan érkezőnek nem a passzív befogadás a feladata, hanem az is, hogy új impulzusokat, nézőpontokat, javaslatokat adjon az iskola működéséhez (Korte és Lin 2013, Naranjo és Valencia 2012).

Második kérdésünkben azt vizsgáltuk, a szervezeti szocializáció formái alapján milyen szervezeti kultúrák épülnek ki, illetve melyek a kívánatos és nemkívánatos viselkedések, nézetek, követendő értékek az adott szervezetben a válaszoló szerint. Annak ellenére, hogy a szabályozás szintjén megjelenik a szükséges támogatás egy újonnan érkezőnek, ez a szervezeti kultúra szűrőjén áthaladva a szervezetekben dolgozók számára nem mindig érzékelhető. Az interjúk alapján megkíséreltünk olyan szocializációs mintázatokat kirajzolni, melyek a szervezeti szocializáció és szervezeti kultúra kapcsolatainak jellegzetes formáit mutatják, azonban látható, hogy ezek nem különülnek el markánsan egymástól.

Rideg, bizalmatlan: Kizárólag a szervezetbe lépőtől várja el a szervezet megismerését, a szervezetbe illeszkedést. Támogatást legfeljebb a dokumentumok megismerése szintjén kap. Tudatos támogatás a válaszokban nem érzékelhető, vagy csak formális. Az idesorolható válaszelemek alapvetően toxikus szervezeti kultúrára utalnak, az újonnan érkezőtől azt várják, hogy ne bízson senkiben, ne „pletykálkodjon”, fogadja el, hogy kevesebbet tud, ismerje meg (önállóan) a szervezet szabályait, szokásait és alkalmazkodjon ezekhez.

Individualizált: Ebben az esetben is kevés formalizált támogatást kap az újonnan belépő, ez a támogatás főként a szabályokra, kötelezettségekre, rutinokra vonatkozik. Az önállóságot és az alkalmazkodást várják tőle.

Személyes, közösségi: A tantestületbe, munkaközösségbe illeszkedés személyes vonatkozásait hangsúlyozza: a belépő feladata a barátkozás, nem szakmai alkalmakon való részvétel, nyíltság, elfogadás. A szervezet is erősíti ezt: nem szakmai közösségi alkalmak szervezésével, baráti, nyílt fogadtatással, érzelmi támogatással. Ez is alapvetően az imitációt célzó szocializációt mutat, a belépő illeszkedjen be ebbe a közösségbe, találja meg a helyét.

Szakmai kiscsoportos kollektív: Ennek zárt kerete általában a munkaközösség. Megjelennek benne formalizált szervezeti szocializációs formák: mentorálás, szervezett hospi-

tálások, tematizált szakmai megbeszélések. A szocializáció azonban itt is dominánsan az imitációt célozza: a beilleszkedés, a már kialakult minták, sémák átvételére helyeződik a hangsúly.

Interakció, innováció és közös tanulás: Általában szintén munkaközösségek szintjén támogatott szocializációt jelent, azonban itt a belépő feladata az imitációtól eltolódik az innováció, az interakcióra, kölcsönös tudásátadásra épülő tevékenységek felé.

A továbbképzésben aktív, innovációkban inkább részt vevő pedagógusmintákon belül a többség válaszaiban ezek közül leginkább a személyes és a szakmai kiscsoportos dominált.

Az eredményeket összegzően vizsgálva látható, hogy a szervezeti szocializáció formalizáltsága a szervezetekben jelentősen eltér. A továbbképzésben aktív, innovációkban inkább részt vevő pedagógusok szervezeti szocializációra vonatkozó nézeteiben a szervezeten belüli tudásmegosztást hátráltató tényezők között megjelenik számos olyan elem (például a létesítmények tagoltsága, e tevékenységekre elkülönített idő, autonómia), melyek a tudásmegosztási tevékenységek olyan feltételeit jelentik, melyek hiányában a szervezeti kultúra a formális kollegialitás irányába mozdul el, e tevékenységek kötelező penzumá, az intézményi dokumentációban elkönyvelendő feladattá válnak (Fullan és Hargreaves 2012).

E tényező kapcsán érdemes még egyszer kiemelni a bizalom kérdését mint az együttműködő szervezeti kultúra feltételét (Harris, Caldwell és Longmuir 2013, Fullan és Hargreaves 2012). A mintába tartozók nézetei szerint a bizalom hiánya mérgező. Nem csak az egyértelműen toxikusként érzékelt szervezeti kultúrára jellemző: megjelenik azokban az interjúkban is – esetenként a szöveg addigi hangvételétől idegenül –, melyek egyébként a közös tanulásról vagy a befogadó, családias szervezeti kultúráról szólnak.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás e részében azt vizsgáltuk, az interjúk és a fókuszcsoportos beszélgetés alapján milyen szervezeti szocializációs folyamatokat és tartalmakat érzékelnek a válaszolók saját intézményükben, illetve mindez milyen összefüggésben áll a szervezeti kultúrára vonatkozó nézetekkel. A vizsgálat elméleti kereteit egyrészt a szervezeti szocializáció formáira, megoldásaira és szerepére vonatkozó elméletek jelentették, másrészt a szervezeti kultúra mint a pedagógusok szakmai tőkéje működtetésének kerete képezte. Az elemzések alapján három szocializációs mintázatot azonosítottunk, melyek a támogatottság szintje, a formalizáltság és az újonnan érkező szerepe alapján különülnek el. Ezt vetettük össze a választokban burkoltan megjelenő szervezeti kultúra-elemekkel. Végül a kultúra és szocializáció összekapcsolódásából mintázatokot próbáltunk meg azonosítani. A továbbképzésben aktív, innovációkban inkább részt vevő pedagógusminták válaszaiban belül a személyes, közösségi alapokon nyugvó szervezeti szocializációs forma dominált, melynek meghatározó szervezeti kerete a szakmai munkaközösség.

SZAKIRODALOM

- Archer, M. S. (2005): Structure, Culture and Agency. In: M. D. Jacobs, N. W. Hanrahan (Eds.): *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Oxford: Blackwell, 17–34.
- Anderson-Levitt, K. (2003): *Local meanings, global schooling. Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave Macmillian.
- Avis, J. (2010): „Workplace learning, knowledge, practice and transformation”. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8. 165–93.
- Bakacsi Gyula (2008): *Kutatási beszámoló a gazda(g)ság és kultúra – a jövőorientált versenyképesség kulturális meghatározottsága (a GLOBE kutatás alapján)*. Kutatási jelentés. URL: http://real.mtak.hu/1618/1/46897_ZJ1.pdf Utolsó letöltés: 2012. január 11.
- Bakacsi Gyula (2012): A GLOBE-kutatás kultúraváltozóinak vizsgálata faktoranalízis segítségével. *Vezetéstudomány*, (4). 12–22.
- Bakacsi Gyula és Takács Sándor (1998): Honnan – hová? A nemzeti szervezeti kultúra változásai a kilencvenes évek végén. *Vezetéstudomány*, (2). 15–22.
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2014): Delineating and Reviewing the Role of Newcomer Capital in Organizational Socialization. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1. (1). 439–457.
- Cherubini, L., Kitchen, J., Goldblatt, P., & Smith, D. (2011): Broadening Landscapes and Affirming Professional Capacity: *A Metacognitive Approach to Teacher Induction*. *Professional Educator*, 35. (1).
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012): *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Feldman, D. C. (1981): The multiple socialization of organization members. *Academy of management review*, 6. (2). 309–318.
- Delobbe N., & Vandenberghe, C. (2001): In-house training as an organizational socialization device: A survey in the banking industry. *Travail Humain*, 64. (1). 61–89.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1998). *What's Worth fighting for Out There*. New York: Teachers' College Press.
- Heargraves, J., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital*. London, New York: Routledge.
- Gelei András (2002): *A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete*. Budapesti Corvinus Egyetem. Retrieved from http://phd.lib.uni-corvinus.hu/171/1/gelei_andras.pdf Utolsó letöltés: 2015. február 22.
- Giczi János és Sík Endre (2009): *Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés*. Budapest: TÁRKI. Elérés forrás: http://www.tarki.hu/hu/research/gazdkult/gazdkult_gici_sik.pdf Utolsó letöltés: 2014. július 10.
- Halász Gábor (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011): Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1). 1–27.

- Harris, J., Caldwell, B., & Longmuir, F. (2013): *Literature review: a culture of trust enhances performance*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/aitsl-research/insights/re00059_literature_review_a_culture_of_trust_enhances_performance_harris_et_al_jun_2013.pdf?sfvrsn=4 Utolsó letöltés: 2015. január 11.
- Hattie, J. A. C. (2012): *Visible Learning for Teachers*. London, New York: Routledge.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25. (2). 257–281.
- Istance, D., & Kobayashi, M. (2012). *Az innováció hálózatai*. OFI, Budapest.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers' adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29. (2). 262–279.
- Kardos, S. M., Moore-Johnson, S., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37. (2). 250–290.
- Korte, R., & Lin, S. (2013): Getting on board: Organizational socialization and the contribution of social capital. *Human Relations*, 66. (3). 407–428.
- Kytle, A. W., & Bogotch, I. E. (2000): Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship*, 10. 131–157.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009) The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1). 73–84.
- Martin, J., & Meyerson, D. (1988): *Organizational cultures and the denial, channeling, and acknowledgement of ambiguity*. In: L. R. Pondy, R. J. Boland, & H. Thomas (Eds.), *Managing ambiguity and change*. New York: Wiley.
- Martin, J., Frost, P. J., & O'Neill, O. A. (2006): Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance. *The handbook of organization studies*. 725–753.
- Morrison, E. W. (1993): Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36. (1). 557–589.
- Mulford, B. (2006): School and student learning: What do we know? *Educational Researcher*, (4). URL: <http://www.slc.edu.ubc.ca/eJournal/Issue%204/index.htm> Utolsó letöltés: 2010. január 11.
- Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D., & Sanz-Valle, R. (2011). Innovation or imitation? The role of organizational culture. *Management Decision*, 49. (1). 55–72.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. OECD Publishing. URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page4 Utolsó letöltés: 2015. január 22.
- Prossner, J. (1999). The Evolution of School Culture Research. In: J. Prosser (Ed.): *School Culture*. London: Paul Chapman. 1–14.
- Rosenholz, S. (1990): *Teachers' Workplace. The social organisation of schools*. New York: Longman.
- Scheerens, J. (2010): *Teacher's Professional Development*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Union.

- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1977): *Toward a Theory of Organisational Socialisation*. Sloan School of Management. <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf> Utolsó letöltés: 2016. március 8.
- Schein, E. H. (1986): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (1990): *Organizational culture*. *American Psychologist*, 45. (2). 109–119.
- Schmoker, M. (2004): Start Here for Improving Teaching and Learning. *School Administrator*, 61(10). 48–54.
- Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002): What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to school? *International Education Journal*, 3. (1). 24–32.
- Towsend, T. (2007): 20 Years of ICSEI: The Impact of School Effectiveness and School Improvement on School Reform. In: *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. 3–27.

MELLÉKLET

Fő témakör	Elsődleges interpretatív kódok	Másodlagos interpretatív kódok	Deskriptív kódok
Szocializáció formája és tartalma	intézményesített, veteránorientált, imitáció	veteránorientált, szocializáció mint imitáció	[beilleszkedés = beilleszkedés az üzembe] [beilleszkedés = szabályok megismerése] [beilleszkedés = szokások megismerése] [beilleszkedés = tájékozódás] [feladat tartalma] [kollégák elfogadnak] [régiek: kontrollálnak] [régiek: mentorálnak] [régiek: tájékoztatják a tanulókat] [régiek: tájékoztatnak] [tagintézményi vezetés koordinálja a beilleszkedést] [új, alkalmazkodik] [új, elfogadja a szabályokat] [új, feladatot vállal] [új, hospitál] [új, rendezvényeken részt vesz] Gyakoriság: 24:31
		interakció-orientált, szocializáció mint innováció	[kollégák elfogadnak] [új, nyitott a kollégák és helyzetek iránt] [új, kezdeményez, ötletei vannak] [új, elmondja, mit csinált eddig] [új, saját módszerek kidolgozása] [új, viselkedjen egyenrangú félként] Gyakoriság: 6:12
	nem formalizált, individualizált	individualizált, magára hagyó	[Nem találkozik vele] [támogatás kellett volna problémahelyzetben, de nem történt meg] [új, kérdez] [új, nyit] [új, keressen egy barátot] [új, nem tudálékos] [új, tanácsot, segítséget kér] Gyakoriság: 14:33

Szervezeti- kultúra- típusok		toxikus	[igazgató tervezi a fejlesztést, elutasítják] [támogatás kellett volna problémahelyzetben, de nem történt meg] [új, beismeri tudatlanságát] [új, nem kerül fölébe a régieknek] [új, nem kritikus] [új, nem pletykálgodik, besúg] [új, nem tudálékos] [új, nincs bizalom] Gyakoriság: 7:20
	individualizmus		[iskola mint üzem] [régiek: bemutatkoznak] [szakmai közösség akadály: időhiány] [szakmai közösség fejlesztése az utolsó a sorban] [tagintézményi vezetés koordinálja a beilleszkedést] [új, keressen egy barátot] [új: tanácsot, segítséget kér] [új, térbeli elkülönülés, külön tanárik] Gyakoriság: 10:16
	balkanizáció		
		személyes, kiscsoportos- kollektív	[családias, szeretetteljes légkör] [interjúalany segítene neki] [társas kapcsolatok] [új, beszélget] [új, empatikus] [új, jó kapcsolatot alakít ki] [új, rendezvényeken részt vesz] [új, keressen egy barátot]
		szakmai-kiscsoportos- kollektív	[kollégák közösen: megosztják a módszereket] [kollégák közösen: megosztják az anyagokat] [szakmai közösség: mindenki tudja a feladatát] [szakmai közösség: szervezeti keretek] [tanulóközösség-együttműködés: óralátogatás] [tanulóközösség-együttműködés: problémák megbeszélése] [teammunka feladatozás] [tudásmegosztásban részvétel, kezdeményezés a pedagógusok részéről] [új, csatlakozzon munkaközösséghez] [új, szeretettel beszéljen a gyerekekkel] [új, szülőkkal kapcsolatot épít] [új, tanulókat megismeri] Gyakoriság: 10:37
	bürokratikus		
	szakmai tanuló- közösségek	szakmai tanulóközösség	[szakmai közösség feltétele: van idő] [szakmai közösség feltétele: autonómia] [szakmai közösség: közös értékek] [szakmai közösség: összefogás, közös vízió] [szakmai közösség: probléma- és feladatalapú munkacsoport] [szakmai közösség: szervezeti keretek] [szakmai közösség: tanítja a kollégákat, tudásmegosztás] [szakmai közösség: tanuló bevonása] [tanulóközösség-együttműködés: problémák megbeszélése] Gyakoriság: 6:22
	szakmai hálózatok		

A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton

Rapos Nóra

BEVEZETŐ

A folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) gondolata elfogadottá vált az elmúlt évtizedben a pedagóguspályához kötődően hazánkban is. Megjelenik az oktatáspolitikai gondolkodásban, a képzés tervezése és gyakorlata során, szerepe van a köznevelési intézmények működésében éppúgy, mint a személyes szakmai életút alakulásában és formálásában. Ez az előremutató elvárás folyamatként értelmezi a felkészülést és a szakma gyakorlását egyaránt. A FSZF eltérő értelmezései különböző támogató rendszerek működtetését feltételezik, átgondolandó, hogy a szakmai fejlődést ilyen dinamikus rendszerként értelmezve, milyen hatékony és eredményes támogató rendszer segítheti. A tanulmány célja annak feltárása, hogy a megkérdezett hazai pedagógusok miként vélekednek a szakmai fejlődésük során kapott támogatásról és annak szerepéről személyes szakmai fejlődésükben.

ELMÉLETI MODELLEK A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSRŐL S ANNAK TÁMOGATÁSÁRÓL

A folyamatos szakmai fejlődés és annak támogatása nem kizárólag a pedagógusmesterséghez kötődik, rendszerszintű átgondolására és működtetésére a 20. században felerősödő társadalmi, gazdasági kihívások irányították a figyelmet, kezdetben az élethosszig tartó tanulás (LLL) elvárásának megfogalmazásával. Az uniós dokumentumok és irányelvek mindegyike tartalmazza az **élethosszig tartó tanulás** mára **paradigmává** váló

gondolatát (Halász 2002), és a hozzá kötődő ajánlásait.¹ Az LLL-értelmezés² stratégiai gondolatai meghatározók a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából is, ennek lényege: 1. a tanulási folyamatra, a tanulóra és az ő igényeire fókuszálás; 2. a tanulási eredményekre s azok önálló megszerzésére való figyelem; 3. az intézményes és formális oktatáson túli tanulás elismerése; 4. a tanulás az egyén egész életpályán, egyéni karrieren belül történő értelmezése.

A folyamatos szakmai fejlődés pedagóguspályához kapcsolódó oktatáspolitikai értelmezése mára annak 1. rendszerszerűségét (Caena 2013); 2. folyamatjellegét (Stéger 2010); 3. szociális/közösségi/intézményi meghatározottságát és mindezek 4. támogatását emeli ki. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése terén az uniós politikában is kiemelt hangsúlyt kapott a támogatás kérdésköre, főleg a pályakezdő, bevezető szakaszra nézve (Európai Bizottság 2010b, ETUCE 2008).

A TANÁR SZAKMAI FEJLŐDÉSE ÉS A TANULÓI EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA

Egy, a témában készült review-ban³ (Cordingley et al. 2005), amely 13 479 szakcikk azonosítása után 15 tanulmány elemzésére épül, megállapították, hogy egy kivételével minden vizsgálat megerősítette az együttműködésen alapuló szakmai fejlődés és a tanítás-tanulás pozitív kapcsolatát. Azonosítható kapcsolatot találtak:

- *a tanárok magatartásában*, miszerint nőtt az egymás közti bizalom; erősödött a hitük arra nézve, hogy hatásuk van a tanítási-tanulási folyamatokra; elkötelezettebbekké váltak a változások befogadására és az együttműködésen alapuló tevékenységek iránt;
- *a tanulók eredményeiben*, ez jelentette a tanulási motiváció erősödését és konkrét teszteredmények javulását (pl. olvasás folyékonyága, dekódolása, hatékonysága stb.), hatékonyabb tanulásszervezést, a témafeldolgozás összetettebbé válását stb.

1 Az idekapcsolódó jogszabályok, ajánlások gyűjteményét lásd: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_en.htm Utolsó letöltés: 2015. június 10.

2 Az egész életen át tartó tanulás az egyéni és társadalmi fejlődés valamennyi formáját átöleli, függetlenül attól, hogy az milyen környezetben – formális módon iskolákban vagy szakképzési, felsőoktatási és felnőttoktatási intézményekben, vagy nem formális módon a családi otthonban, a munkában vagy más közösségekben – folyik. Ez a megközelítés a rendszer minden elemére kiterjed: figyelme életkortól függetlenül egyformán összpontosít a standard tudásra és minden olyan készségre, amelyre minden embernek szüksége van. Arra helyezi a hangsúlyt, hogy minden gyermeket már az élete kezdetén fel kell készíteni és érdekeltté kell tenni a tanulásban, hogy minden felnőtt, függetlenül attól, hogy van-e vagy nincs munkája, akinek átképzésre vagy a készségei megújítására van szüksége, erre lehetőséget kapjon (OECD 1996, European Commission Memorandum 2000).

3 A szűkebb kutatási kérdés: 5–16 éves diákokat tanító pedagógusok esetében hogyan hat a tanítás-tanulás folyamatára az együttműködésre épülő folyamatos szakmai fejlődés?

A pozitív eredmények mellett azonban a tanulmányok jelentős része megerősíti, hogy a folyamat komplexitása miatt nehezen mutatható ki a közvetlen összefüggés (OECD 2004). Például Jacob és Lefgren (2004) vizsgálata⁴ kifejezetten arra utal, hogy a szakmai képzés nem volt mérhető hatással a diákok teljesítményére, megjegyzi ugyanakkor, hogy ez függ annak minőségétől és kontextusától is. Más vizsgálatok is arra utalnak, hogy a kapcsolat megállapítása összetettebb, részenként, elemenként vizsgálható. Például a szakmai fejlődés akkor hatékonyabb, ha (Baker 1999, idézi Villegas-Reimers 2003, OECD 2014):

- a program fókuszában konkrét pedagógiai kérdések állnak;
- ha kapcsolódik hozzá osztálytermi látogatás, osztálytermi folyamatok elemzése;
- nem elszigetelten egy-két pedagógusra irányul, hanem iskolai szintű.

Desimone és munkatársai (2002) egy 200 matematika-, illetve természettudományi tanárra kiterjedő longitudinális vizsgálata is arra hívja fel a figyelmet, hogy a szakmai fejlődés hatékonyabban változtatja meg a tanárok gyakorlati munkáját, ha tanárok csoportos részvételén alapul (ugyanabból az iskolából, munkahelyről), aktív tanulási tevékenységre épül (a tanárok azt alkalmazzák, amit épp tanulnak), és összhangban áll a tanárok szakmai ismereteivel. Mindez ismételten a FSZF szervezetbe ágyazottságát erősíti meg. A képzésként, továbbképzésként azonosított, vagyis formális és vertikális tanulási folyamat a FSZF leszűkítését jelenti, holott a pedagógusok tanulásának fontos elemét képezik a horizontális tanulási folyamatok (Vesico és mtsai 2008); s erre utalnak mind a nemzetközi (TALIS 2009), mind a hazai kutatási eredmények (Sági 2015).

A szakmai fejlődés és a tanulók eredményességének kapcsolatát vizsgálva érdemes viszonyulni a FSZF rendszerszerű modelljeihez is. Villegas-Reimers (2003) hangsúlyozza, hogy bár a világ legtöbb országában részt vesznek a pedagógusok valamilyen szakmai képzésen, fejlesztésen, de ezek akkor válhatnak igazán eredményessé, ha azok az oktatáspolitikai koncepciókhoz és az abból fakadó támogatási környezetbe is koherensen illeszkednek.

A TANULÁSI ÚT SOKFÉLESEGE

Bár a tanárkutatások már a nyolcvanas években ráirányították a figyelmet a szakmai tudás sokféleségére (Schon 1983, idézi Falus 2006, Shulman 1987), a szakmai fejlődésben és annak támogatásában később válik meghatározóvá ez a gondolat. A tudás különböző értelmezései (például procedurális-deklaratív, tacit-explicit, személyes-nyilvános/szervezeti stb.) s a tanulásméleti kutatások eredményei a szakmai fejlődésről való gondolkodásban új perspektívákat jelentenek, hiszen elvezettek/elvezethetnek a szakmai fejlődés folyamatának modern tanulásméleti alapokon történő értelmezéséhez. Ezt a paradigmaváltást előzték meg azok a kritikák, melyek az akkori fogalomhasználat szerinti továbbképzések

⁴ Rosszul teljesítő iskolákban nyújtott képzést a program tanároknak.

(*in-service*) töredezettségére, összefüggéstelenségére, a valós osztálytermi helyzetektől és a tanár problémáitól való eltávolodásra hívták fel a figyelmet (Ball és Cohen 1999, Collinson és Ono 2001, Fullan és Hargreaves 1996, Villegas-Reimers 2003). *Leu* (2004) a tanári tanulás szakmai fejlődéshez kötődő értelmezésben a következő összehasonlításban érzékelteti a szükséges változások irányát (1. táblázat):

1. táblázat. Tanárok tanulása (*Leu* 2004: 5.)

Korábbi megközelítés	Jövőbeli megközelítés
a cél, hogy a kompetens tanár kövesse az előírásokat, szabályokat osztálytermi gyakorlatában	a cél, hogy a pedagógusok reflektív módon legyenek képesek gyakorlatuk megváltoztatására és az arról való gondolkodásra, megosztásra
a képzett tanár mintákat kövessen	a tanárokat fel kell hatalmazni autonómiával, szakembernek kell tekinteni
passzív tanulás	aktív tanulás
vízesésszerű, központi programok, műhelyek, konferenciák	iskolákhoz kötődő, minden pedagógust érintő tanulási folyamatok
szakértők	tanár támogatása
kis hatás a tanár tudására és az osztálytermi valóságra	központi kérdés a tanár tudása és az osztálytermi gyakorlat
pozitivistá alapok	konstruktivistá alapok

Mindezek mára a szakmai fejlődés értelmezése és gyakorlata, valamint annak támogatása terén, a tanulási út egyféleségével szemben, a pedagógustanulás sokféle útjának elismerését jelentik:

- a tanulás folyamatként és gyakorlatban történő értelmezése, amely nem kiszakítja a pedagógust a munkavégzésből, nem külön feladat a tanulás, hanem azokat szerves kapcsolatukban értelmezi;
- tanulási alkalmak sokszínűségének felismerése;⁵

5 Ez az elgondolás a munkavégzéshez kötött tanulás számos formáját ismeri: akciókutatás vagy a tanárok vizsgálódása bizonyos problémás témakörök alapján; esettanulmányok közös feldolgozása – egyes témák megvizsgálása; tanácsadás (*coaching*) – kollégák kölcsönös készségfejlesztése adott témakörben; együttes tervezés ugyanabban vagy közeli intézményekben dolgozó kollégákkal; közös projekt készítése; kritikus barát (*critical friend*); bemutató; megvitatás, fórum – meghatározott téma célzott megvitatása kollégákkal vagy más szakemberekkel; e-tanulás – egyénileg vagy kollégákkal; más pedagógusok, esetleg olyan tapasztalt kolléga bevonása a közös önképzésbe, aki rendelkezik valamilyen felkészültséggel, vagy mesterpedagógus, kutatópedagógus; a munkakör ideiglenes cseréje a saját intézményben/ más iskolában; árnyékprogram; mentorálás; a diákok munkájának moderálása, irányítása; megfigyelés – elemzéssel; diákok – az óráról alkotott véleményük megkérdéztetése/következtetéseket levonni a saját tanulásukról folytatott beszélgetéseikből; folyamatos párbeszéd a tanulókkal; diákok „nyomon követése”; szakirodalom-feldolgozás – egyénileg vagy csoportban; az osztálytermi gyakorlat reflektálása; önértékelés; párban tanítás (*team teaching*), aminek része a folyamat és az eredmények közös tervezése, előkészítés, majd elemzés és értékelés; csapat-, tanári értekezlet; együttműködés a tanárképzésben részt vevő tanárjelöltekkel; elemzés stb. (MacGilchrist, Myers és Reed 2004 alapján).

- informális tanulási lehetőségek beépítése a folyamatba – validáció;
- saját előzetes tudásra vagy problémára építés;
- az egyéni érdeklődés, motiváció és érzelmek értelmezése a tanulási folyamatban, mely a rendszerelméletek mikroszintjének egyik hangsúlyos kérdésévé vált;
- a tacit tudás (egyedi történetek, esetek, pedagógusok hangja) jelentőségének felismerése a szakmai tudásban megerősítette a reflektivitás szakmai fejlődésben játszott szerepének elfogadását, valamint a tudásmegosztás gyakorlathoz kötött formáinak elterjedését;
- az egyéni pályafejlődés során eltérően fejlődő kompetenciák belső strukturáltságának megismerése lehetővé tette azok tudatos fejlesztését.

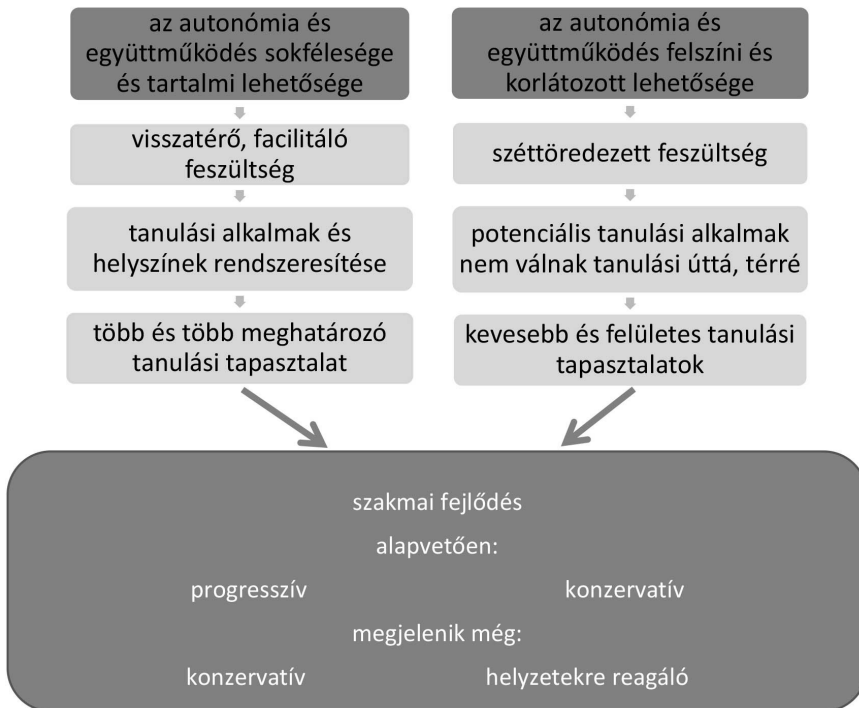
EGYÜTTMŰKÖDÉS VAGY AUTONÓMIA?

A folyamatos szakmai fejlődés fontosabb szakirodalmi (Schön 1990, Hargreaves 2000, Korthagen 2004, McKenzie 2005, Kennedy 2005) szerint a szakmai fejlődés egyik alapfeltételeként definiálódik az együttműködés, a kollegialitás. Az autonómia fogalmának értelmezésekor többen utalnak rá, hogy az sok esetben inkább védekező magatartás, mely hiányra, bizonytalanságra utal (Rosenholtz 1989, idézi Clement, M. és Vandenberghe 2000: 7.). Hargreaves (1993, idézi Clement, M. és Vandenberghe 2000: 6–7.) rámutat arra, hogy az autonómia megítélése nem pozitív a pedagógusok közt, amolyan „eretnek-ségnek” gondolják, ami elszigetelődéshez vezethet. Írásában elhatárolódik a fogalom hiányalapú megközelítésétől, s az autonómiafogalom három dimenzióját vezeti be: 1. *korlátozott autonómia*, amikor a pedagógusok együtt dolgoznának, de a rendszerkörnyezet ezt nem támogatja; 2. *stratégiai individualizmus*, amikor komoly elvárások, nyomás miatt a pedagógus az „osztálytermébe húzódik”; 3. *választható individualizmus*, melyet leginkább belső késztetés motivál, s amely leginkább összekapcsolódik a szakmai fejlődéssel is. A kollegialitás kérdésköre kapcsán Little (1990) veti fel, hogy az önmagában nem feltétlen vezet eredményre. Kérdésfelvetéséhez kötődő vizsgálatában a kollégák közti együttműködés folyamatszerűségére hívja fel a figyelmet: 1. a *történetmondás és a gondolatok kicserélése* közben a kollégák közti munkakapcsolat laza, valójában alkalmi helyzetekben osztják meg egymással tapasztalataikat; 2. a *segítség vagy támogatáskérés* közben inkább egyirányú folyamat zajlik; 3. az *anyagok, ötletek cseréje* már megosztást jelent; 4. a *közös munka* a felelősség közös megosztására, közös víziókra, szorosabb kapcsolódásra épül.

Látható, hogy a kollegialitás és autonómia is lehet ösztönző és lehet gátló hatása a szakmai fejlődés szempontjából. Az okok elemzése kapcsán a figyelem ismét a szervezetre és a rendszerkörnyezetre irányul. Nem cáfolva a személyes szakmai szint szerepét Hargreaves (2003: 130., idézi MacGilchrist, Myers és Reed 2004: 20.) rámutat, hogy: „A kierőltetett kollegialitás figyelmen kívül hagy, kizorít, vagy szisztematikusan aláás minden lehetőséget arra, hogy a tanárok saját együttműködési formákat, közös önfejlesztési alkalmakat, kollektív vizsgáldást kezdeményezzenek, például akciókutatás, párban tanítás, tanterv-tervezés keretében.

Ha a nevelőtestületi együttműködést kötelező feladatokkal zsúfoljuk agyon, megszabjuk, mit kell közösen véghez vinni, és kívül, akkor megfojtjuk az alulról jövő szakmai kezdeményezéseket.” Egy facilitáló szervezetben szakmai kihívások vannak jelen, amely az autonómia és együttműködés lehetőségét is megteremti (Clement, M. és Vandenberghe 2000).

Mindezek alapján Clement, M. – Vandenberghe (2000) tipikus szakmai fejlődési utakat azonosított, melyeknek fókuszában a rendszerbe ágyazott autonómia és együttműködés áll: progresszív, konzervatív, helyzetekre reagáló szakmai fejlődési út (*progressive, conservative, reactionary*) (1. ábra). A dimenziók kialakításához három szempontot használtak: ellenőrzés munkájuk felett, elszámoltathatóság, rugalmasság. Így a progresszív szakmai fejlődést bejáró pedagógusok kontrollálják munkájukat, s nem okoz nehézséget arról beszámolni, azt képviselni, hisz döntéseik, cselekvéseik, tanulásuk tudatos. Képesek csapatban dolgozni, s intézményi szinten is gondolkodnak a fejlődésről. Innovatívak pedagógiai gyakorlatukban, s nemcsak részt vesznek, de teremtenek is tanulási helyzeteket. A konzervatív szakmai fejlődés ehhez sokban hasonlít. A kontroll itt is magas, munkájukkal ugyancsak elégedettek, de a változás szükséglete épp ezért alacsony. Munkájukban az osztálytermi eredményességre törekcszenek. A helyzetekre reagáló szakmai úton az alacsony kontroll bizonytalanságot és elszigetelődést is eredményez. Ez vezet a rugalmasság hiányához és a változásoktól való óvakodáshoz. Az egyes szakmai fejlődés-típusok az életúton változóak, nem állandóak.



1. ÁBRA. Az autonómia és együttműködés hatása a szakmai fejlődésre
(Forrás: Clement, M. és Vandenberghe 2000: 24.)

Mindezekén túl a szervezeten túlmutató rendszerkörnyezet szerepe is meghatározó, hiszen ha a pedagógusok külső értékelése az egyéni szintű teljesítményeket ellenőrzi, preferálja, akkor az versengéshez, elszigetelődéshez vezethet.

MODELLKÍSÉRLETEK

A folyamatos szakmai fejlődés fogalmi meghatározásához jó támpontot jelentenek a nemzetközi szakirodalomban fellelhető modell-leírások, melyek sok esetben reflektálnak a fenti alfejezetekben bemutatott dilemmákra, valamint érintik az oktatáspolitikai szinten megfogalmazódó rendszerszerű megközelítést (mikro-, mezo-, makroszint) (pl. Liberman 1995, Kennedy 2005, Sachs 2007).

Kutatásunk szempontjából Sachs (2007) értelmezése lesz leginkább meghatározó, mert rendszerében egyszerre jeleníti meg a folyamatos szakmai fejlődésben érintett különböző szereplők és a rendszer nézőpontját, támpontot adva ezzel a rendszerszintű és a személyhez kötött értelmezéshez is. Sachs négy metaforához köti modelljeit: *átállítás, átalakítás, újragondolás, alkotás* (2. táblázat). Az egyes modellek értelmezésekor gondolkodik a szakmai fejlődést biztosító/támogató szándékaiban; a benne feltételezhetően kirajzolódó tanárképben; a felelősség meghatározásában; a fejlesztés fókuszában álló tevékenységben; a tanulási folyamat sajátosságaiban és eredményeiben; valamint a megvalósulás lehetséges formáiban és az azokhoz kötődő támogatásban. Véleménye szerint nemzetközileg a legdominánsabb modelleknek tekinthetők:

- *Az átállásra felkészítő modell.* A tanár ebben az értelmezésben amolyan prizma, aki tudását továbbtükrözi diákjainak. Így ebben az értelemben a „leghatékonyabb képzés” a pedagógusok szakértelmének állandó korszerűsítése.⁶
- *Az átalakítás modellje* sokban rokon az előbb bemutatott értelmezéssel, de alapvető különbsége, hogy az oktatáspolitikai által meghatározottan, de a gyakorlatra fókuszál. Azonnali szakmai problémára a módszerek szintjén reagáló, általában hosszabb távú képzések ezek. Ez a tanulási forma látszólag a pedagógus igényeire is fókuszál, ugyanakkor nem jelenik meg benne a kontextus, a személyes tudás stb. értelmezésének igénye, vagyis a „receptek/jó gyakorlatok átvételét ösztönzi”.
- A szakmai megújulás lehetőségét kínáló *újragondolás-modell* a tanár aktivitására épít, s motiváló erejű számára. Alapvető különbség az eddigi két modellel szemben, hogy a tanár tanulását helyezi a középpontba, miközben újragondolja, felülvizsgálja eddigi pedagógiai gyakorlatát.
- *Az alkotást középpontba helyező modell* leginkább teret, időt, kereteket biztosít a szabad kérdésfeltevésre, innovációkra, kísérletezésre, a pedagógust kockázatvállalásra,

6 Dadds (1997) üresedény-modellnek nevezi e folyamatot egy korábbi leírásában, jól szemléltetve annak rendszerbeli hasznosulását.

gondolkodásra készíti. E folyamatban együttműködnek az iskola és más fórumok különböző szereplőivel, tevékenységeik közt gyakorta megjelenik a megismerés, feltárás, kutatás.

2. táblázat. FSZF-rács Sachs alapján (Sachs 2007: 18–19.)

	Átállás (retool)	Átalakítás (remodelling)	Újragondolás (revitalizing)	Alkotás (re-imagining)
Ami vezérli	felelősségre vonhatóság, ellenőrzés	igazodás oktatás-politikai változásokhoz	szakmai megújítás	alkotás
Cél	szakértelem korszerűsítése	megelevő gyakorlat módosítása	újragondolni és megújítani a gyakorlatot	átalakítani a szakmai tevékenységet
FSZF-konceptió	átadó	átadó	átmenetet támogató	transzformatív
Tanárképek	technicista	mester	reflektív tanuló	autonóm szakember
Felelősség	rendszer szintű	helyi/intézményi	egyéni pedagógus	pedagógusok
Fókusz	szakmai fejlesztés	szakmai fejlesztés	szakmai tanulás	szakmai tanulás
Tanulási folyamat	passzív, a tudás befogadója	kritikátlan fogyasztó	kölcsönös együttműködés	elkötelezett tudás-termelés
Lehetséges formái/támogatás	egyszeri előadások, szemináriumok, külső meghívott előadók	külső szakértők által kidolgozott hosszabb programok	együttműködő tanuló csoportok, hálózatok, akciókutatás	részt vevő, bevonó vizsgálatok, akciókutatás, feltárás
Tanulási eredmény	jobb tudás a tanításhoz	korszerűbb pedagógiai és/vagy diszciplináris tudás	új megközelítések birtoklása tanulásról, pedagógiai kérdésekről	új tudás létrehozója
Szakmaiság típusa	kontrollált	megengedő	együttműködésre törekvő	kezdeményező
Metafora	kígyóolajárus	guru	szakértő pár	változásmenedzser

Sachs modellje egymás mellett létező, egymást nem kizáró rendszereket ír le, ugyanakkor átgondolásra érdemes, hogy:

- Az egyes modellek milyen viszonyban vannak egy szakmai életúttal, tekinthetők-e annak bizonyos állomásainak?
- A tanulási eredmények tartalmi dimenzióiban azonosíthatók-e sajátosságok makroszinten?

Kutatásunk szempontjából különös figyelmet érdemel az átalakítás modellje, amely az innovációt a szakmai fejlődés egyik jellegzetes formájaként értelmezi.

A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSRŐL ÉS ANNAK TÁMOGATÁSÁRÓL SZÓLÓ HAZAI VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

A legújabb hazai reprezentatív vizsgálat eredménye (Sági 2015, Szemerszki 2015) szerint (a saschi modell adekvát szempontjait használva) a következőket látjuk:

- Tanulási folyamat. Évente a pedagógusok közel kétharmada vesz részt valamilyen továbbképzésen, s minden harmadik pedagógus a saját szakterületéhez, szaktárgyához kapcsolódó ismereteket bővíti, többségük általános iskolai pedagógus (kb. 70%). Kevesen vannak a pályakezdők (körükben a tanulásszervezési, tanításmódszertani továbbképzések iránti igény jelentősebb) és az idősebbek (esetükben a szakértői, szaktárgyi, szakmódszertani képzés iránt van igény).
- A tanulás a pedagógusok körében leginkább a kollégáikkal folytatott nem formális szakmai megbeszéléseken, intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétellel, intézményen belüli óralátogatásokkal és a szakirodalom (önálló) tanulmányozásával történik. A tanulóközösségekre jellemző tevékenységi formák nemcsak a nemzetközi átlagtól maradnak el Magyarországon, de a korábbi kedvező irányú hazai tendenciák is visszaszorulni látszanak. A legfiatalabbak inkább az intézményen belüli tanulásra helyezik a hangsúlyt, a 40 év feletti korosztály pedig a szakmai továbbképzésekre, a tapasztalatok átadására. Az adatokból úgy tűnik, hogy a legtöbben saját maguk próbálnak megoldást találni a problémáikra, s viszonylag ritkán kérnek segítséget.⁷
- Tanulási eredmények. A 40 év felettiak közül többen jelölték meg jártasságukat a pedagóguskompetenciákban, mint a 40 év alattiak. Két olyan kompetenciaterület van, amelyek kapcsán mind a fiatalok, mind az idősebbek úgy vélik, hogy az e területeken szükséges készségeknek kisebb mértékben vannak birtokában, ezek pedig a pedagógiai fejlesztés, innováció és az elemzői, kutatói tudás.⁸

A KUTATÁS LEÍRÁSA

A kutatás célja; kutatási kérdések

A nagyobb s a kötetben egységesen bemutatásra kerülő kutatáson belül (lásd *Bevezető*) e tanulmány célja, hogy az egyéni szakmai fejlődést és annak támogatásához kötődő pedagógusi vélekedéseket, tapasztalatokat összegezze, gondolkodási utakat tárjon fel.⁹ Kutatási kérdéseink:

⁷ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

⁸ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

⁹ Vagyis nem cél reprezentatív mintán, mérés segítségével megfogalmazni a jelenlegi hazai valóság leírását e témában.

1. A szakmai életúton milyen állomásokhoz, témákhoz, eseményekhez kötődik szakmai fejlődés? Milyen speciális sajátosságok köthetők a szakmai életút egyes állomásaihoz?
2. Milyen okok, körülmények játszottak közre e tanulási folyamatban? Mi volt a célja?
3. A tanulás – tudásmegosztás – innováció dimenzió mentén kiemelkedő pedagógusok szakmai fejlődésében miképp jelenik meg a sachi értelemben vett alkotás?
4. Milyen támogató tényezők (személyek, csoportok, helyzetek, problémák) meghatározóak a személyes szakmai fejlődés során? Ezek mennyire kötődnek életpályaszakaszokhoz vagy kritikus eseményekhez?
5. A szakmai támogatás mely formáit, tényezőit tartja általában meghatározónak egy szakmai életúton a pedagógus? Ezeknek milyen funkciókat tulajdonít? Milyen viszonyban van a két fenti kérdés egymással?
6. Miként jelenik meg a szervezet mint ágens az egyéni fejlődési folyamatban?

Minta és módszer

A kutatásunkban 37 fős mintával dolgoztunk (lásd *Bevezető*), interjút és narratívumokat elemeztünk. A szövegek feldolgozása során nyílt kódolással dolgoztunk, melynek során a főbb kategóriák többszöri ellenőrzés utáni kialakítása, az azokat leíró jellemzők meghatározása történt. A válaszok többsége egyszerre tartalmazott több kategóriához tartozó információt, vagy épp csak részben tartalmazott a kategóriák szempontjából releváns információt, így azok számszerűsége minden esetben csak a hangsúlyok kijelölésére alkalmas. A kérdőívből felhasznált kérdések: K2; K22.¹⁰

EREDMÉNYEK

A szakirodalomban, a fentiek alapján, a szakmai fejlődés értelmezése olyan tevékenység, amely fejleszti az egyéni képességeket, tudást, szakértelmet azzal a céllal, hogy változást és fejlődést indukáljon a közoktatási rendszer különböző szintjein (értsd személyes, in-

10 K2: Az 1. pótlapon idővonalakat talál. Jelölje be ezeken szakmai pályája olyan főbb állomásait, amelyekben fontos szakmai **támogatást kapott** vagy éppenséggel **nem kapott**, pedig szüksége lett volna rá szakmai fejlődéséhez, illetve azt, amikor **Ön adott másoknak**.

Segítő, pótkérdések mindhárom témához:

- a. Pályafutásának melyik szakaszán jelenik meg? Ekkor milyen fontosabb kérdések, szakmai problémák foglalkoztatták?
- b. Meséljen arról, hogy mi volt ez a támogatás; a folyamatáról, ahogy ez történt! (Kitől kapta? Milyen funkcióban volt a támogató? Téma? Támogatás formája: önkéntesség, gyakoriság stb.)
- c. Miért tartotta hasznosnak ezt a támogatást?
- d. A későbbi életszakaszára milyen hatással volt ez a támogatás?

K22: Mutasson be egy sikeres és egy sikertelen belső továbbképzést az iskolán belül!

tézményi, regionális és országos szint), segítve a tanulók (tanár és diák) eredményeinek javulását. A meghatározás magában foglalja a különböző tanulási formák, módok komplexitását, formális és informális tanulási utakat (Európai Bizottság 2013). A FSZF és annak támogatása oly erősen kötődik egymáshoz, hogy a továbbiakban ezt a kapcsolatot fenntartva elemezzük azokat.

Saját szakmai fejlődésre vonatkozó kérdésre mindenki válaszolt. Összesen 81 olyan helyzetet idéztek fel, amit a szakmai életútjukban kifejezetten fejlődésként értékeltek. Nyolc esetben emelték ki, hogy a támogatás hiánya gátolta személyes céljaik megvalósítását, de ez minden megkérdezettnél csak egy-egy konkrét helyzetre s nem a szakmai életút egészére vonatkozott, például:

„A 90-es években egyszer szerettem volna gyógytestnevelés továbbképzésre menni, de akkor nem fért bele ez már [...] de nem bántam meg, hogy végül is nem a gyógytestnevelést választottam, nem az sikerült.” (I.3.)

A szakmai fejlődés értelmezéséről a megkérdezett pedagógusok az alábbi táblázatban összefoglalt kategóriák mentén gondolkodtak (3. táblázat). A táblázat első felében a szakmai fejlődés egyes jellemzőit rendeltük kategóriákhoz: esemény, téma, idő, ok. Majd ehhez kapcsolódó támogatások jellemzőit kategorizáltuk: szereplők és kapcsolatuk, támogatás formája és eredménye.

3. táblázat. FSZF kulcsfogalmaihoz tartozó kategóriák

Szakmai fejlődés jellemzői	Leírása
Téma, amihez köti a fejlődést	- szaktárgyi tudás - nevelési helyzet - tanítási-tanulási folyamat irányítása, szervezése, tervezés, értékelés - adminisztráció - együtműködés, szakmai diskurzus
Idő	- az életpályaszakasz, amelyhez köti a szakmai fejlődést - a folyamat hossza - támogatás formái
Ok	- hiányalapú megközelítés - gyakorlatközösség iránti igény - kötelezettség - reflektálás személyes életútra
Támogatás	Leírása
Támogató szereplők és kapcsolatok	- intézményvezető - más kollégák – munkaközösségek - külső szakértők - szaktekintélyek - szakmai szervezetek – műhelyek - önmaga

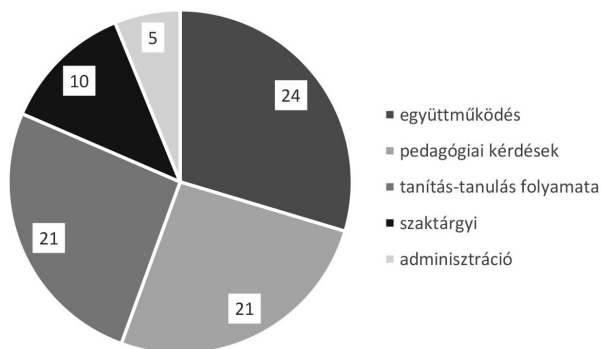
Támogatás formája	• gyakorlati tudást megosztó támogatás • forrást adó támogatás • tudást hozó támogatás
A támogatás eredménye/hatása	• új tudás • közösség • forrás • önállóság

A továbbiakban a szakmai fejlődéshez kötött események, témák elsődleges elemzésére kerül sor, majd ezt követően a táblázatban feltüntetett többi kategória mint keresztmetszeti szempont jelenik meg az elemzésben.

Téma, amihez a pedagógus köti a fejlődést

A szakmai fejlődés öt fő kategória köré rendezhető: 1. a szaktárgy tudásához és műveléséhez közvetlenül kapcsolódó; 2. általános pedagógiai kérdéseket, a szereptanulást érintő; 3. a tanulási folyamat tervezéséhez, szervezéséhez, irányításához kapcsolódó módszertani; 4. az együttműködés, a szakmai diskurzus tényét rögzítő; és 5. az adminisztrációs tevékenységhez kapcsolódó témák.

Egy megkérdezetthez több téma is kapcsolódik. A 2. ábra mutatja, hogy leginkább a szakmai párbeszéd, formális és informális együttműködési alkalmak azok, amelyeket szakmai fejlődésük fontos állomásaiként azonosítanak a pedagógusok. Ez a megállapítás megegyezik azzal az adattal, miszerint ezek a leggyakrabban előforduló szakmai tevékenységek az elmúlt 12 hónapban (Sági 2015). Az együttműködés, a szakmai diskurzus, a tudásmegosztás elsődlegessége nem meglepő, hiszen kutatások igazolják (Eraut 2003), hogy ezek szerepe meghatározó a szakmai fejlődésben, hisz gyakorlatba ágyazottsága motiváló erejű, valamint támogatja a reflektivitást (Schön 1983, 1990). Kérdéses azonban, hogy ezek szerepe, hatása miképp tud túllépni a személy gyakorta informális diskurzusaiban, vagyis miképp emelhető ez a tudás szervezeti szintre, válhat közös, dinamikus tudássá, olyan elemmé, ahol iskolai szintű tudástermelésről is beszélhetünk (Hargreaves 1999).



2. ÁBRA. A szakmai fejlődés szempontjából meghatározónak vélt események, témák

Az árnyaltabb kép kinyerését fogalmi hálóval segítettük (3. ábra).



3. ÁBRA. A szakmai fejlődés szempontjából meghatározónak vélt események, témák fogalmi hálója

Az együttműködés témájában hangsúlyosak azok az események, helyzetek, ahol a pedagógus saját témájához, kérdéseihöz, gyakorlatához kapcsolódóan sáskai értelemben kezdeményező szereplője a diskurzusnak. Továbbá abban a helyzetben, amikor a pályakezdő megítélése szerint olyan szakmai közösségbe érkezik, ahol a szervezetben jelen van vagy épp kialakul az egymástól tanulás, a tudásmegosztás igénye és gyakorlata, ott a saját szakmai fejlődésnek az értelmezésében, de magában a folyamatában is fontos elemmé válik a tudásmegosztás.

„És akkor így egy ilyen önfejlődési utat jártak be azok a tanárok, akik ma már 20–25 éve itt tanítanak, vagy 28, mint ahogy én. Merthogy hát itt **együtt kezdtük** és egy csomóan **itt is maradtunk**, és tulajdonképpen 28 éve **ugyanarról beszélünk: hogyan lehetne valamit jobban csinálni vagy rosszabbul, miért alakulnak a dolgok [...] tehát valahogy így meggyünk.**” (I. 26.) (Kiemelés a továbbiakban – R. N.)

„Én normál főiskolán végeztem, hogy normál gyerekeket tanítsak, és **itt egyből kaptam az integrációval egy enyhén értelmi fogyatékos gyereket** is, és nyilván ott kellett, hogy szakmailag támogassanak.” (I.1.)

A tanítási-tanulási folyamathoz tartozó elemek egyszerre jelenítik meg a szakmódszertani kérdéseket, a tervezéshez, szervezéshez, értékeléshez kapcsolódó gyakorlati problémákat, minden esetben cselekvésbe ágyazva. S ez az a terület, ahol leginkább megjelenik a kísérletezés, a kipróbálás, újítás, vagyis az innováció gondolata expliciten, amely a vizsgált kollégák egyik sajátosságának tekinthető (lásd mintavétel leírása).¹¹

11 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

Vagyis a szervezet jól érzékelhető ágensként jelent meg a szakmai fejlődés támogatásában, szemben azokkal az esetekkel, ahol a pályakezdés támogatása döntően adminisztratív vagy egyirányú kommunikációt igénylő tanulási helyzetekhez köthető, hisz itt a későbbi pályaszakaszokon is nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a formális képzéseknek, tanulásnak.

Az időtényező

A vizsgált mintában 27 fő rendelkezett 25 év vagy annál több szakmai gyakorlattal, hatan 15 évnél többel, míg 2 kolléga nem adott meg erre vonatkozó adatokat; ez átlagosan 29,6 évnnyi szakmai tapasztalat. Egy elképzelt időszalagon a szakmai fejlődés szempontjából kiemelt fejlődés és az ahhoz kötődő támogatás két nagyobb csomópontot rajzol ki: a pályakezdő szakasz és a 15 év feletti pályaszakasz. Nem csupán a válaszok mennyisége sűrűsödik e két szakaszra, ennél lényegesebb a válaszok tartalmi eltéréseiben látható különbség. A pályakezdés intenzív időszaka sok formális elemhez kapcsolódó tanulást hoz, s erősen az ún. szakmai dimenzióra irányul, kevésbé érinti az egyébként a pályakezdésben ma hangsúlyos személyes és szociális tényezőket (Európai Bizottság 2010b, ETUCE 2008). Az életpálya középső szakaszai kapcsán, az egyébként kevés említés mellett, megerősödik a formális képzések szerepe, kilépve újra a szervezetből, amelyek tartalmilag gyakorta valamilyen hiány feloldásához kötődnek. Az együttműködés szerepének az erősödése, melyben megtalálható lehet a támogatás szociális dimenziója, egyértelműen a pályaszakasz későbbi éveivel kötődik, éppúgy, ahogy azt az országos reprezentatív minta adatai is mutatták (Szemerszki 2015).

Mintánkban a szakmai fejlődés tekintetében kevésbé intenzív időszaknak látszik a 3–15 év közé eső sáv. A kieső időszak keletkezésének okai többféle elmélettel magyarázhatók. Egyrészt köthetők fejlődés-lélektani, identitáselméleti modellekhez (vö. Erikson 1996), melyek alapján az egyén olyan életszakaszban van, ahol fontos kohézióteremtő szempont a szoros kapcsolatok kialakításának kérdése, így a pályakezdési sokk után a szakmai stabilizáció érzésére vágyhat. Másrészt a jelenség magyarázható szociológiai adatokkal, hisz az elnőiesedett pályán, ahol a nők aránya meghaladja a 70%-ot (vö. Magyar Statisztikai Évkönyv 2013: 147–149.), ez a családalapítás, gyermekvállalás időszaka. Harmadrészt egy technicista szemléletű, a hiánypótlásra orientált továbbképzési rendszer nem elég motiváló tudatos tanulási folyamatok elindításához (lásd Sachs 2007). A 15. év után újrainduló aktivitás okai közt szintén szerepelhet fejlődés-lélektani magyarázat, a pályája későbbi szakaszán álló pedagógus már a produktivitás, gondoskodás, felelősségvállalás időszakát éli. Intézményében vezetővé vagy szakmai műhely vezetőjévé válik, az új feladatok új tanulási helyzetek elé állítják. Ez a szakmai életútív ellentmondásban van azokkal a felfogásokkal, amelyek a pályakezdés utáni időszakot tekintik az egyik legaktívabb szakasznak. Jelen vizsgálat eredménye szerint a hazai pedagógusok 40 éves koruk körül a legelégedettebbek szakmai felkészültségükkel, kompetenciáikkal.

A szakmai fejlődés a humán tőke fejlődésétől a szociális tőkékig tart; kevésbé érintve a személyes dimenziót, az identitás kérdéseit. A személyes dimenzióknak pedig különös jelentősége van a pályakezdésen túl is, hisz ide tartozik a szakmai identitás fejlesztésének támogatása; a saját tanárszerep értelmezése; személyes normák, szabályok kidolgozása

a tanulókkal és kollégákkal; a tanulás-tanításról alkotott elképzeléseinek, nézeteinek, naiv elméleteinek azonosítása, tudatosítása; a tanári énhatékonyság reflektálása.

A szakmai fejlődés háttérében levő okok és a kapcsolódó támogatás

Az, hogy milyen okokat tulajdonít a szakmai fejlődés motorjának egy pedagógus, sokban meghatározza, hogy milyen támogatási formákat azonosít vagy vél hiányzónak fejlődésében. A hazai kontextust hivatalosan meghatározó hét éves kötelezettség¹² szinte alig jellemző az oktulajdonítás során, sokkal erősebb a mintában a belső személyes okokhoz kötődés. Ezen belül azonban elsődleges a saját felkészültségben történő hiányokra történő fókuszálás. E hiányok előidézője leginkább külső motívumokra vezethető vissza: integráció mint elvárás, „problémás gyerekek” érkezése, szakterületi hiányosság – nem tanították meg, módszertani hiányosság, kapcsolattartás és/vagy kommunikáció elégtelensége, vagyis jelen van „az átalakítás és újrarendelés modell” egy-egy dimenziója is (Sasch 2007):

„Amikor elkezdtem a pályámat, akkor én mozgássérült gyerekeket tanítottam és ott nagyon sok támogatást kaptam, volt egy mentorom, aki attól kezdve, hogy hogy kell tolni a gyereket tolókocsiban, mindent megmutatott.” (I.13.)

„Az első szülői értekezletemen és fogadóórámon, mert **erre viszont a főiskola nem készítette fel**, hogy ott leszek, alig huszonevésen, és harminc meg még idősebb szülők tőlem kérnek tanácsot, aki még teljesen zöldfülű vagyok.” (I.23.)

„Volt egy DMP (izomsorvadásos) gyermekem, akit egy másik intézményből finoman eltávolítottak. [...] Számomra ez egy szűz terület volt, mert még nem voltam ilyen helyzetben, ezért igazán szükségem volt szakmai segítségre.” (I.29.)

Ezeknek a „hiányoknak” az észlelése, felismerése, akár belső, akár külső okokra vezethető vissza, a reflektivitás, problémakezelés megalapozásának első lépcsője (lásd technikai, kezdő szint Taggart és Wilson 2005, idézi Szivák 2014), s az intézményi szinttel való kapcsolat megteremtésének egyéni bázisa is lehet.¹³

A magyarázatok szintjén megjelenő másik érv a szakmai közösségben való diskurzus igénye, a gyakorlatközösségekbe való bekapcsolódás vágya. Gyakorta más indokokat is magukba foglalnak ugyan ezek az értelmezések (például hiányból indulást), mégis meghatározó erejű a szakmai közösséghez tartozás igénye.

12 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről. 4. § (2) 11. „A pedagógus a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító oklevél megszerzését követő hetedik év szeptember hónap első munkanapjától addig az évig, amelyben az ötvenötödik életévét betölti, augusztus hónap utolsó munkanapjáig vesz részt az Nkt. 62. § (2) bekezdésében szabályozott továbbképzésben (a továbbiakban: hétvévenkénti továbbképzés).”

13 Köretünkben erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva, valamint Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

„Nagyon örülök, hogy az utóbbi időben még járási munkaközösség is megalakult, matematika munkaközösség. Havi [...] rendszerességgel találkozunk, ahol szakmai kérdésekről beszélünk. **Ez pedig nekem nagyon jó.**” (I.19.)

„Még pályakezdő koromból, hogyha nagyon rendetlen volt a teremben, akkor felállítottam és úgy gondoltam, hogy ha állni fog, akkor az jó ötlet lesz. Ma már nem gondolnám, hogy ez jó ötlet lenne. De akkor ez volt az ötletem, mert ez volt a felkészültségem ebben a témában. Sarokba kell állítani, mint az óvodában a rosszkodó kisgyermeket és akkor majd elmúlik neki ez a rosszasága, és hátha megembereli magát. [...] Tehát tulajdonképpen egymásnak adtunk segítséget azzal, hogy ha volt valamilyen problémánk, akkor azt rögtön a szertárban megbeszéltük. **Mindenki elmondta a saját esetét és akkor arra összetettük a fejünkben,** ami van, és akkor tudtunk kitalálni valami megoldást rá. (I.26.)

Az okok közt legkisebb hangsúllyal, de a konkrét válaszokban sok érzelmmel telt motívumként jelent meg a reflektálás a személyes életútra, a szembenézés az eredményekkel. Ezeknek a válaszoknak további fontos jellemzője a személyes tér megnyitása, a szakmai fejlődésben új szereplők támogatásának értelmezése.

„Ahogy telt az idő, **döbrentem rá** arra, hogy lassan az én életemben nem marad más, mint a kutatás, hogy elveszítem a való világgal meg az emberekkel való kapcsolataimat. **Akkor a családom támogatott,** hogy változtatni kellene és talán mégis meg kéne próbálkozni a tanítással.” (I.16.)

Összességében sajátos kombinációját láthatjuk a szakértelem korszerűsítésére irányuló, a hiányok „pótlására” törekvő tanulásnak, a személyes felelősségvállalásnak és a reflektivitásnak (vö. Sachs 2007). A fenti szempontok – észlelt hiány, szakmai közösséghez tartozás igénye – fontos eleme a felelősségvállalás, annak a gondolatnak a megjelenése, hogy a szakmai fejlődés a tanulók minél hatékonyabb támogatása érdekében fontos. S ez valójában a folyamatos szakmai fejlődés legfontosabb célja.

Támogató szereplők és kapcsolatok a szakmai fejlődés kontextusában, valamint a támogatás formái

A megkérdezett pedagógusok gondolkodásában a szakmai fejlődés támogatása hat szereplőcsoporthoz köthető: intézményvezető; más kollégák-munkaközösségek; külső szakértők; szaktektintélyek; szakmai szervezetek – műhelyek; önmaga. Az intézményvezető mint támogató három tipikus szerepkörben tűnt fel. Egyrészt az újonnan érkező vagy valamilyen tekintetben segítséget váró kolléga szociális és szakmai dimenziók mentén történő támogatójaként. Másrészt mint feladatadó, aki helyzetet teremt, kihívás elé állítja kollégáját. Harmadrészt a forrást – pénz, idő, tér – biztosító személyként.

„...de amikor idejöttem dolgozni, [...] volt itt egy rizikós eset, [...] az akkori igazgatóhelyettes, aki most az igazgató, az adott nekem támogatást – szakmai problémáról van szó... Rendkívül jó, tehát **nekem az kellett tulajdonképpen, amit ő adott, kiállt mellettem. Ez nagyon sokat jelentett.**” (I.20.)

„Én a **legfontosabbnak** talán azt tartom, amikor felkértek, az **iskolám igazgatónöje felkért**, hogy legyek gyakorlatvezető pedagógus és erre volt lehetőségem, [...] fontosnak tartottam, hogy tanítóhallgatókat is segíthessek a pedagóguspálya megszerettetésében.” (I.6.)

„Tanárként a gyakorlóiskolában akkor kaptam **először segítséget az igazgatómtól, aki azt mondta, hogy bármilyen új ötletben, vagy bármiben, amit én szeretnék megvalósítani az iskolában, abban támogat** [...] ez nagyon jó élmény volt, mert ezt én dönthettem el, hogy én ezt szeretném csinálni és a körülményeket biztosították hozzá.” (I.10.)

Az intézményvezetővel való kapcsolatban a pedagógus nem kezdeményező, hanem elfogadója a támogatásnak. Valódi párbeszéd, egyéni és intézményi érdekek egyeztetésének igénye és szándéka nem merült fel az interjúk során.¹⁴

Inkább formális a kapcsolat a külső szakértők és a szaktekintélyek esetében, ahol leginkább a szabályozott keretek közt működő képzések, szakmai események jelennek meg kontextusként. Ettől eltérően a felsőoktatási gyakorlókörrel való kapcsolat értelmezésében rajzolódott ki párbeszéd, közös tevékenység nyoma:

„Ő egy kísérleti tanmenetet szeretett volna nálunk kipróbálni, [...] minden héten egyszer eljött a gyakorlóiskolába a főiskoláról, és az egész heti órarendet, rajzórákat **megbeszéltük**, hogy mit fogunk csinálni, és utána vagy én bemutató foglalkozásként, vagy a hallgatók **megvalósítottuk.**” (I.10.)

Alig jelent meg a szakmai szolgáltatók támogatóként való értelmezése. Rendszeres közös tevékenységre, megbeszélésre épülő helyzeteket a munkaközösségek és a szakmai szervezetek kínálnak a pedagógusoknak, ezek tartalmilag leginkább konkrét pedagógiai szituációk értelmezésére, a tanítási-tanulási folyamatra vonatkoznak, vagyis a gyakorlati tudás megosztásának támogatására specializálódnak (vö. átalakításmodell, Sachs 2007).

A saját szerep definiálása során meghatározó értelmezés a **támogatást fogadó pedagógus képe és ritkábban a kezdeményező pedagógusé**. Legtöbbször: a tantestületben nincs más olyan szakos, kicsi az iskola.

„**Kis iskola lévén egyedüli matematika szakosként** nagyon nagy önbi-zalommal kellett volna rendelkezni, ha én azt mondom, hogy mindent jól csinálók. [...] Nincs kihez igazodnom, mert minden osztályt én tanítok

¹⁴ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Lénárd Sándor tanulmányában olvashatók.

és akkor ezek szerint az a jó, amit én mondok. Ha ez valójában így lett volna, akkor nem itt tartanék a szakmai fejlődésemben, ahol. **Tehát kerestem mindig az utakat, kerestem mindig a kollégákat,** hogy legyen rá lehetőség, hogy megbeszéljük, hogy ők hogyan látják.” (I.19.)

Összességében egy támogatást kapó pedagógus képe rajzolódott ki, melyben kevésbé látható a mikro-, mezo- és makroszint, vagy az egyéni és szervezeti szint összekapcsolódása, valamint a szakmai fejlődésért érzett felelősségvállaláshoz kötődő szakmai párbeszéd kezdeményezésére való törekvés és lehetőség.¹⁵

A támogatás eredménye

Az **új tudás** megszerzése a legmarkánsabban megjelenő eredmény, ami szorosan összefügg a „hiányok” indukálta fejlődési utakkal (tudást használó, tudást szerző pedagógus). A megszerzett tudás sokféle, e tekintetben megjelenik benne a személyes érdeklődés: új módszer, új szak, egy kísérlet leírása stb. Ugyanakkor kevésbé ágyazódik intézményi eredményekbe. Fontos eredménye még a tanulási folyamatnak és az ahhoz kötődő támogatásnak a **közösség részévé válás**.¹⁶

Olyan emberek, társak közössége ez, ahol hosszú távon biztosított a szakmai párbeszéd lehetősége, nem csak egy-egy kiemelt jelenség értelmezésére fókuszál. Továbbá megjelenik a **források elérése** mint eredmény: pénz, idő, lehetőség. Végül ritkán, de említésre érdemes módon az **önállóság, a szakmai szabadság**, a szakértővé válás elérése is eredményként értelmezett a megkérdezettek szerint.¹⁷

ÖSSZEGZÉS

A felvetett kutatási kérdésekhez kapcsolódó szintetizáló összegzésben a következő főbb megállapítások tehetők:

1. A szakmai életúton milyen állomásokhoz, témákhoz, eseményekhez kötődik szakmai fejlődés? Milyen speciális sajátosságok köthetők a szakmai életút egyes állomásaihoz?

Két hangsúlyosabb/érzékenyebb szakasz határozható meg a személyes életút elemzése alapján: 0–3, és megközelítőleg a 15. évtől kezdődő szakasz. A különböző elméletek alapján más-más okokkal magyarázhatjuk ennek okait, de az ettől

15 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva tanulmányában olvashatók.

16 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kopp Erika tanulmányában olvashatók.

17 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányába olvashatók.

függetlenül is szükségessé teszi **az adott életszakaszokhoz** és szakmai fejlődési sajátosságaihoz **kötődő**, hangsúlyozva az egyéni utak fontosságát is, **támogatási rendszer** kidolgozását.

- Milyen okok, körülmények játszottak közre e tanulási folyamatban? Mi volt a célja? A **személyes felelősségvállalás**, a tanulók támogatásáért való elköteleződés elsődleges szerepű a válaszokban. Ugyanakkor az út, amin keresztül ez a felkészülés zajlik, alapvetően a személyes felkészültségbeli **hiányok pótlására** épül. Azokon az életutakon, ahol a szervezet aktív, támogató szereplőként jelenik meg az életpálya elején, ott ez meghatározó erejű lesz egy progresszív fejlődés elindításában. A pedagógus által értelmezett tanulási eredmények szélesebb spektrumúak, mint amit a hazai szakmai fejlődést támogató továbbképzési rendszer elismer.
- A tanulás – tudásmegosztás – innováció dimenzió mentén kiemelkedő pedagógusok szakmai fejlődésében miképp jelenik meg a sachi értelemben vett alkotás? Leginkább a szakmai fejlődésért történő felelősségvállalás dimenzióban érhető tetten. Az ehhez **szükséges támogató elemek sem jelentek meg** a pedagógusok véleménye szerint a szakmai életútjukon: részt vevő, bevonó vizsgálatok, akciókutatás, feltárás, valamint **az elvárt eredmény is sokkal szűkebb értelmezésű**.
- Milyen támogató tényezők (személyek, csoportok, helyzetek, problémák) meghatározóak a személyes szakmai fejlődés során? Ezek mennyire kötődnek életpálya-szakaszokhoz vagy kritikus eseményekhez? A szakmai támogatás mely formáit, tényezőit tartja általában meghatározónak egy szakmai életúton a pedagógus? Ezeknek milyen funkciókat tulajdonít? Milyen viszonyban van a két fenti kérdés egymással?
A támogatást adó szereplők funkcionálisan is szétválnak a pedagógusok gondolkodásában, de a funkciók átfednek az egyes szereplőcsoportok közt (4. táblázat).

4. táblázat. A támogatást biztosító szereplők és támogatási formák

Támogatás formái	Támogatást biztosító szereplő	Pedagógus aktivitása
szakmai kérdésekben irány-mutatás	vezető	passzív
	külső szakértők, szaktekintélyek	passzív
	felsőoktatási gyakorlóhelyek tanárai, műhelyei	passzív
	szakmai szolgáltatók	aktív
konkrét pedagógiai probléma megoldásában támogatás	munkaközösségek	aktív
	szakmai szervezetek, pl. egyesület	aktív
kihívást állít	vezető	passzív
forrást biztosít	vezető	passzív
közösséget ad	munkaközösség	aktív
önállóságot kap	vezető	aktív

Megneveznek a gyakorlati tudást megosztó, valamint forrást biztosító, tudást hozó és elvárást megfogalmazó támogatást.

1. **Tudást hozó támogatás:** ebbe a csoportba azok a gondolatok tartoznak, ahol a szakmai fejlődés támogatásához alapvetően ismeretekkel, tartalmakkal igyekezik hozzájárulni a támogató. Gyakorta irányul új módszer, praktika megértésére, megismerésére, de nem jelenik meg benne a kipróbálás, alkalmazás fázisának értelmezése. Formája változatos lehet, leginkább képzések, de előfordul beszélgetések, megbeszélések formájában is. Időben lehatárolt. Gyakorta kapcsolódó érzélem a megszerzett tudáshoz az öröm, büszkeség.
2. **Gyakorlati tudást megosztó támogatás:** alapvetően a gyakorlatban észlelt probléma megválaszolására irányuló közös tevékenység. Leginkább kollégák közt zajló párbeszéd, melyben nem jellemző az alá-fölé rendeltség, de nincs kizárva a „magasabb” szakértelem bevonása a folyamatba. Eredménye azonnali, kapcsolata van a kiinduló problémával. Időben hosszú távú, folyamatba ágyazott. Szervezeti szempontból is az egyéni és a szervezeti szintű célok összekapcsolódásának teret adó. Gyakorta kapcsolódó érzélem a biztonság, a jó együtt gondolkodni élménye.
3. **Elvárást megfogalmazó támogatás:** jellemzően főnök-beosztott viszonyrendszerben megfogalmazott támogatási forma. Olyan elvárások megfogalmazása rejlik benne, ami a pedagógus számára kihívást jelent, ugyanakkor nem minden esetben kap az elvárás mellé támogatást. A pedagógus gyakran magára marad ebben a helyzetben, így a helyzet közben kevésbé is éli meg támogatásként ezt a formát. Gyakorta kapcsolódó érzélem a teljesített feladathoz kapcsolódó megkönnyebbülés, büszkeség.
4. **Forrást biztosító:** sajátos szerepértelmezés áll e támogatási forma mögött. Eszerint a munkáltató biztosítja a lehetőséget a szakmai fejlődésre, mert a források felett ő rendelkezik. Ebben a megközelítésben a pedagógus elfogadja e forrásoknak, s ezáltal kevésbé irányítója saját fejlődésének. Gyakorta kapcsolódó érzélem a hála.
5. A személyes szakmai fejlődésükben **e támogatások rendszerszerű, tervezett megjelenéséről nem adnak információt** a megkérdezettek, nem jelent meg a válaszadók gondolkodásában.

A kutatási kérdésekhez kapcsolt összegzésen túl Hargreaves és Fullan (2012) tőkekonceptiója alapján az alábbi összefüggések láthatóak.

Humán tőke:

- A hiányközpontú szakmai fejlődés nem segíti elő a szakmai együttműködést, hisz elsősorban olyan tanulási folyamatokat indukál, amelyek a pedagógust tudásszerzővé, tudásalkalmazóvá teszik.
- Ha a szakmai fejlődés tartalmi szempontból a szakmaitól a szociális dimenzióig tart, kevésbé érintve a személyes dimenziót, nincs elég mód a személyes szakmai identitás megformálására.

Szociális tőke:

- Szervezeti tudástérkép hiányában a szakmai fejlődés folyamata és eredményei egyéni szinten maradnak. Ha a pedagógus tanulóként kifelé, a szervezeten túlmutató kapcsolatokra kell alapozzon, akkor azok eredményeit kevésbé tudja szervezeti szinten érvényesíteni. Ha a szervezeten belül nem jelenik meg formálisan is a mezoszintű tudásmegosztás, akkor az informális forma megerősödik, gátolva ezzel a szervezeti tanulást.

Döntési tőke:

- A saját szakmai fejlődésében passzív szereplő döntési tőkéje alacsony marad.

SZAKIRODALOM

- 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999): *Developing Practice, Developing Practitioners*. Cohen. In: Darling-Hammond, L., & Sykes, G.: *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 9410.
- Canea, F. (2013): Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems. In: *Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems*. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000): Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and teacher education*, 16. (1). 81–101. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407382.pdf> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Collinson, V., & Ono, Y. (2001): The professional development of teachers in the United States and Japan. *European Journal of Teacher Education*, 24(2). 223–248. https://scholar.google.hu/scholar?q=Professional+development+of+teachers+in+United+States+Collinson+%26+Ono&hl=hu&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwim08bh4JTKAhVLPxQKHenzB-4QgQMILzAA Utolsó letöltés: 2016. március 24.
- Commission of the European Communities. (2000): *A memorandum on lifelong learning*.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005): The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Dadds, M. (1997): Continuing Professional Development: nurturing the expert within, *British Journal of Inservice Education*, 23(1). 31–38.
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002): Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2). 81–112.
- Eraut, M. (2003): Transfer of knowledge between education and the workplace. In: Boshuizen, H. P. A. (ed.): *Expertise development: the transition between school and work*. Netherlands, Heerlen: Open Universiteit, 52–73.
- Erikson, E. H. (1996): Pszichoszociális személyiségelmélet: az emberi fejlődés nyolc szakasza. In: Szakács F. és Kulcsár Zsuzsanna (szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 160–175.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2010): *Lisbon strategy evaluation document*. Brussels, 2.2.2010. 114 final. Utolsó letöltés: 2016. március 24.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2010b): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2013): Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems. Report of a Peer Learning Activity in Vienna, Austria 2–6 June 2013. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- ETUCE (2008): *Teacher Education in Europe*. An ETUCE Policy Paper. http://www.csee-etcue.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996): *What's Worth Fighting for in Your School? Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Halász Gábor (2002): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. <http://ofi.hu/egesz-eleten-tarto-tanulas-az-uj-oktataspolitikai-paradigma> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Hargreaves, A. (1993): Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research*, 19. 227–227.
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47(2). 122–144.
- Hargreaves, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: theory and practice*, 6(2). 151–182. <http://www.pre.aegean.gr/Documents/Downloads/four%20ages%20of%20professionalism.pdf> Utolsó letöltés: 2016. április 25.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004): The impact of teacher training on student achievement quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1). 50–79. <http://www.nber.org/papers/w8916.pdf> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Kennedy, A. (2005): Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2). 235–250. file:///C:/Users/N%C3%B3ra/Documents/ELTE/4.1.2/2014indul%C3%A1s/PEDKutat%C3%A1s/eny%C3%A9n/h%C3%A1tt%C3%A9r/Kennedy%20Models%20of%20CPD.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Korthagen, F. A. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1). 77–97.
- Leu, E. (2004): The patterns and purposes of school-based and cluster teacher professional development programs. *Issues Brief*, 1.
- Lieberman, A. (1995): Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In: *Innovating and Evaluating Science Education: NSF Evaluation Forums, 1992–94*, 67–79. http://www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58 Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Lifelong learning for all OECD (1996): Paris: OECD <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=UNEVOC+Publications&lang=en&akt=id&st=&q=1618&unevoc=0> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Little, J. (1990): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *The Teachers College Record*, 91(4). 509–536.
- Magyar Statisztikai Évkönyv 2013*. (2014): Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- MacGilchrist, B., Myers, R., & Reed, J. (2004): *Az intelligens iskola*. Paul Chapman Publishing Ltd, 1997. http://fszk.hu/images/stories/Az_intelligens_iskola_-_6.fejezet_-_vgleges.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Memorandum on Lifelong Learning* (2000): Brussels: European Commission.
- OECD (2004): A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Az OECD pedagóguspolitikai programjának zárójelentés-tervezete. Paris: OECD. http://www.okm.gov.hu/letolt/nemzet/oecd_teachers_matter_061116.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- OECD (2014): Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. Background Report and Project Objectives http://www.oecd.org/edu/ceri/Background_document_to_Symposium_ITEL-FINAL.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Sachs, J. (2007): Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In: *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress*. 3–6.

- Sági Matild (2015): Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. OFI, Budapest. 10–33.
- Schön, D. (1990): *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Fransico: The Jossey-Bass Higher Education series.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57. 1–22. <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 1. 37–56.
- Szemerszki Marianna: A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In: Sági Matild (szerk.): *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. OFI, Budapest. 34–56.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf> Utolsó letöltés: 2016. április 25.
- The Quality of Teacher*, Policy paper, ATEE, 2006.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1). 80–91.
- Villegas-Reimers, E. (2003): *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus

Szivák Judit és Verderber Éva

BEVEZETÉS

A pedagóguskutatás történetileg meghatározható szakaszaiban kiemelt jelentőségű a reflektív paradigma megjelenése. Napjainkban a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójának egyik alappillére a pedagógusok reflektív gondolkodása. A tanuló szervezeti modell térnyerésével a szervezetek felismerték, hogy eredményességük növelhető, ha az egyének szakmai fejlődésének támogatását képesek a szervezet egészének fejlődésével összehangolni. Mivel a tapasztalás önmagában nem feltétlenül vezet tanuláshoz, szükség van mind egyéni, mind szervezeti szinten tapasztalataink vizsgálatára, az azokra való tudatos reflektálásra. A szervezeti tanulás tudatos fejlesztésével az intézmények képessé válnak a közös, szervezeti tudás gyarapítására, a tudásmegosztásra, saját tanulási folyamataik elemzésére, végső soron pedig a környezeti változásokhoz való alkalmazkodásra. A folyamatos szakmai fejlődés modellje így módon összekapcsolódik a szervezetek adaptív változásával.

ELMÉLETI KERETEK

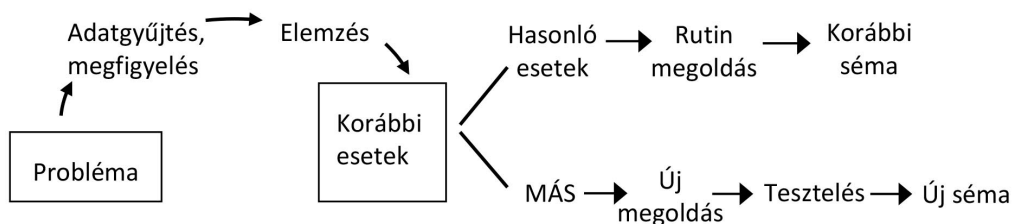
A reflektív paradigma kutatása

A reflexió különböző területeken történő felhasználhatósága az 1980-as években került fókuszba, amikor Schön (1983) bevezette a reflektív tanár fogalmát. Míg korábban a kutatások jelentős része elsősorban a reflektív gondolkodás tanárképzésben és a tanári gyakorlat fejlesztésében betöltött szerepét hangsúlyozta (Dewey 1933, Schön 1983, Van Manen 1977, Valli 1990), napjainkban előtérbe került a reflektív szemlélet és az egyén, valamint a szervezetek folyamatos szakmai fejlődésének összekapcsolása.

A reflektív paradigma megalkotójának Deweyt tekinthetjük, aki a tanulást mint tapasztalatszerzést definiálta, melyhez a reflexión keresztül vezet az út. Modelljében a reflexió (észrevétel) mint gondolkodási forma jelenik meg, mely a problémamegoldást szolgálja. Ennek értelmében gondolatainkban folyamatosan és alaposan monitoroznunk kell cselekedeteinket azért, hogy a már megszerzett tapasztalatok elvezessenek minket új tapasztalásokhoz. Ezen újabb tapasztalások aztán újabb reflexiókon esnek át,

amik által a „zavaros szituáció” világos helyzetté változhat (Dewey 1933). Ebben foglalható össze a ciklikus fejlődés elmélet lényege, amelynek megjelenése a személyes életutat bemutató narratívákban a kutatás alapvető érdeklődési terében állt, hiszen a pedagógusok szakmai élettörténetük legfontosabb állomásait foglalták össze, reflektálva azokra a hatásokra, történésekre, amelyek befolyásolták szakmai énképük, kompetenciáik fejlődését.

Schön (1983) a ciklikusság mellett dialogikus jellegét hangsúlyozza a reflektív gondolkodásnak. A párbeszéd a reflektáló személy és a problémahelyzet között olyan kísérletezés, amely „magába foglalja azt a képességünket, hogy ésszerűen válasszunk, és választásunkért felelősséget vállaljunk” (Szivák 2003: 9.). A kutatás kapcsán a reflektivitásnak ez a dialogikus jellege meghatározónak bizonyult, mivel a pedagógusok saját szakmai fejlődésük iránti elkötelezettségének jobb megértéséhez járul hozzá.



I. ÁBRA. A reflektív gondolkodás ciklikus modellje

Az imént vázolt ciklikus, illetve dialogikus megközelítésekben a reflexió kiindulópontja mindig egy probléma, amiben a pedagógus „nehézséget” (Dewey 1933) vagy „problémás szituációt” (Schön 1983) él át. A helyzet megoldásához a személy a keretezés technikáját alkalmazza, vagyis megpróbál valaki más nézőpontjából a helyzetre tekinteni. A keretezés során a megfigyelés, adatgyűjtés, elemzés és a morális elvek megfontolásának lépéseit járja végig. A korábbi esetek felidézésével vagy sikerül rutinemegoldást találnia repertoárjában, vagy új megoldási utakat keres, amelyek múltbeli élményeken, tapasztalatokon alapulnak. A megoldási módok szisztematikus tesztelése után, amennyiben a séma megfelelőnek bizonyult, beépül a rutinsémák közé. A megoldási mód értékelése során az alkalmazás sikerességére, a következmények vizsgálatára kerül sor (Dewey 1933).

A reflektív gondolkodás vizsgálatában használt modellek

A reflektivitás kutatása során számos elméleti modell alapján vizsgálódhatunk. Jelen esetben két megközelítést emeltünk ki ezek közül: a reflektív gondolkodás szintjeit Taggart és Wilson (2005) modellje alapján vizsgáltuk, amely a reflektív gondolkodás középpontjába a problémás szituációt állítja, ehhez képest egy másfajta megközelítést kínál

a reflektivitás stratégiai modellje (Szivák 2014), ahol a reflexió mint kognitív stratégia jelenik meg.

A reflexió szintjeinek modellje

Taggart és Wilson modellje szerint a reflektív gondolkodás az információszerzés és logikus döntések oktatási kontextusba történő integrációjának folyamata, melyet a döntések és tevékenységek következményeinek alapos feldolgozása és elemzése követ (Taggart és Wilson 2005). A modell hármas hierarchiája a következő szinteket írja le:

- technikai szint;
- tartalmi (kontextus) szint;
- dialektikus (kritikai reflexió) szint.

A reflexió első szintje kizárólag a **technikai** jellegű nehézségekre irányul (Van Manen 1977) és elsősorban módszertani problémákkal foglalkozik a célok elérésének érdekében (Grimmett, MacKinnon, Erickson és Riecken 1990). Ez a szint valójában még nem értelmezhető ténylegesen reflektív szintként (Valli 1990), hiszen a személy nem értelmez, csak felidézi, leírja az eseményeket.

A reflexió második szintjén, a **kontextusra irányuló szinten**, a pedagógus már nemcsak leír, hanem reflektív módon elemez. Egyre inkább kontextusukban értelmezi a pedagógiai szituációkat, a praktikus nehézségek helyett a tartalmi problémák megoldására fókuszál. Az ilyen szinten reflektáló pedagógust változatos tanítási gyakorlat, a tanulók igényeihez igazított tananyag és tanítási módszerek jellemzik (Taggart és Wilson 2005).

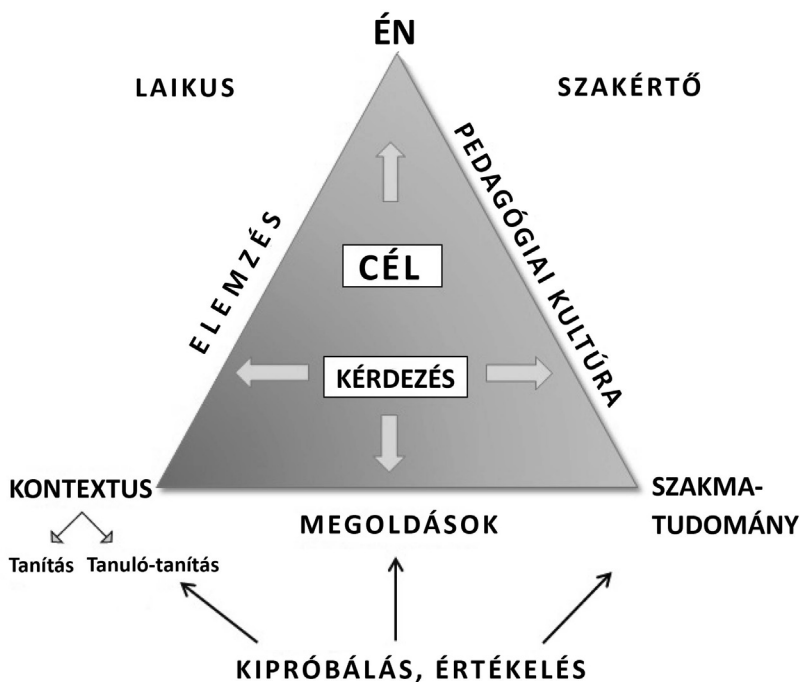
A harmadik, egyben legmagasabb reflexiós szint a **dialektikus szint** (kritikai reflexió szintje), amely alatt a morális, etikai kontextus direkt és indirekt módon történő beépülését értjük a tanítási gyakorlatba (Taggart és Wilson 2005). Ezen a szinten az egyént az őt körülvevő környezetre, tágabb kontextusra való nyitottság, folyamatos érdeklődés, szociális érzékenység jellemzi, amelyet képes a tantervfejlesztésbe és a tanóra tervezésébe is beépíteni.

A reflektív gondolkodás stratégiai modellje

Bár az a rendező elv, hogy a reflektív gondolkodást elsősorban a problémás szituáció aktivizálja, nem kérdőjelezhető meg, a reflektivitásra mint olyan folyamatra (és nem feltétlenül akcióra) is tekinthetünk, amely a problémás helyzetek aktualitásán túl, a folyamatos szakmai fejlődés érdekében, kognitív stratégiaként jelenik meg a tevékenység elemzésében, mely stratégia maga is képes a változásra, fejlődésre.

A 2. ábrán látható stratégiai modell a szituáció (pl. siker vagy kudarc) mellett a gondolkodás kiindulópontjába a személyt (ÉN) helyezi, akit a szituáció önelemzésre mozgósít. A középpontba így egyrészt az önismeret, az énhatékonyság, másrészt a szituáció sajátos, egyéni megélése és megítélése kerül, amely függ a személy értékeitől, tapasztalataitól, céljaitól. Különösen fontos, hogy a személy énhatékonyság-megítélése milyen kapcsolatban

áll a szervezet eredményességének megítélésével, az eredményesség növelését célzó szervezeti kultúra elemeivel, az egyének szervezeti szocializációs folyamataival, gyakorlatával, tehát azzal, hogy a reflektív gondolkodás kiindulópontja csupán az egyén vagy a szervezet egésze számára értelmezhető jelentőséggel bír. A szervezet elemző kultúrája megfelelő kereteket, támogatást és támpontokat jelent az egyén számára a szisztematikus reflexió internalizációjához.



2. ÁBRA. A reflektivitás stratégiai modellje
(Forrás: Szivák 2014: 17.)

A stratégia további eleme a tanítás kontextusának elemzése. Minél kevesebb tapasztalattal és ehhez kötődően minél kisebb magabiztossággal van jelen a pedagógus a helyzetben, annál kevésbé tud továbblépni a helyzet racionális elemzése felé (ÉN-központú gondolkodás, magára figyelés – Ghaye 2011). Mindez összekapcsolódik a tanulókról és tanulásról való gondolkodással, ahol a helyzet megértése csak a kontextus minden elemének tudatos elemzése által válhat teljessé, amelyben a tanítás nem önmagában, hanem a tanulók tanulásának összefüggésében értelmeződik. Ez az a pontja a stratégiának, amely lehetővé teszi a releváns megoldások keresését. Az optimális szakértői döntés kialakításához szükség van a megoldások szelektálására a tudatosan megfogalmazott pedagógiai célok tükrében. Az elemzés során világosan kell mérlegelni, hogy bizonyos megoldások miként támogatják vagy gátolják a rövid, adott helyzethez köthető, illetve hosszú távú tanítási, nevelési céljainkat az egyén, illetve a szervezet szintjén. A célok alapján kiválasztott megoldások

elemzésébe a stratégiai modell alkalmazója beemeli az intézményi szakmai tapasztalatokat (kollégák megoldásai, szakértelme), a szervezet humán és szociális tőkéjének kapacitáit, valamint a tudományos elméletek vonatkozó eredményeit.

A fejlett reflektív stratégiával rendelkező pedagógus a megfelelő szempontok mentén végzett megfontolások eredményét nemcsak alkalmazza, kipróbálja, de értékeli is megoldásának eredményességét, ezzel is gazdagítva azt a tapasztalati repertoárt, amely a következő helyzetek sikeres megoldását támogatja. A megoldás eredményességének értékelése visszahat a stratégia egészének működésére, végső soron a személy (ÉN) pedagógiai kultúrájának és egyéni pedagógiai nézeteinek alakulására (Szivák 2014), ahogyan a szervezet szakmai tőkéjének fejlődésére is.

A szakmaitőke-modell kapcsolata a reflektív gondolkodás modelljeivel

Vizsgálatunkban a szakmaitőke-modellt (Hargreaves és Fullan 2012) illesztettük hozzá a reflektivitás fentebb vázolt két modelljéhez, vagyis a reflexió szintjeit bemutató Taggart–Wilson-modellhez (2005) és a reflektív gondolkodás stratégiai modelljéhez (Szivák 2014). Ugyan a három modell eredeti célját tekintve más-más területek leírására szolgált, mégis alkalmasnak bizonyultak az együttes elemzésre az egyének és a szervezetek működésének, egymásra hatásának jobb megértése céljából. Ezáltal pedig megfogalmazhatóvá vált egy olyan keretrendszer, amely a reflexió alkalmazott szintje, modellje, valamint annak humán és szervezeti tőkére gyakorolt hatását egy komplex összefüggésrendszerben mutatja meg.

A Taggart–Wilson-modell (2005) esetében a szintek eltérő tanulási lehetőségeket hordoznak az egyén (humán tőke), valamint a szervezet (szociális tőke) számára. A szervezet szociális tőkéje komplex módon megjeleníti az együttműködésen alapuló tanulóközösség eszméjét, a tudásmegosztást, a magasabb (dialektikus) szintű elemzéseket, ahol az egyén tanulási folyamatai már a szervezet egészének nézőpontjából kerülnek értelmezésre. A stratégiai modell a reflexióra mint kognitív stratégiára tekint az egyén és szervezet folyamatos szakmai fejlődésének, ezáltal a humán tőke gyarapodásának biztosítása érdekében.

A tőkék összekapcsolását az egyes reflektív modellekkel részletesebben A szakmaitőke-modell kapcsolódása a reflektivitás modelljeihez alfejezetben tárgyaljuk.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS VIZSGÁLATI IRÁNYOK

Kutatásunkban elsősorban nem az egyes pedagógus reflektív gondolkodásának feltárására fókuszáltunk, hanem a szervezeti szinten megjelenő reflektivitásra. A vizsgálat során a pedagógusokkal készült strukturált interjúk és az általuk írt élettörténeti narratívák elemzése zajlott. Az interjú 19 kérdéséből 4 kapcsolódott célzottan a szervezeti szintű reflexió feltárásához. A kérdések egyrészt a pedagógiai munka eredményességének közös

elemzésére és az elemzésben nyújtott iskolavezetési támogatásra, másrészt a rendszeres szakmai találkozások, pedagógiai kérdések, problémák, megbeszélések reflektivitására vonatkoztak. Ezen túl a részt vevő pedagógusok életút-narratíváit tartalomelemeztek. Ennek értelmében vizsgáltuk a reflexió kiindulópontját, célját, tartalmát és szintjeit a három vizsgálati modellünk alapján (a reflektivitás szintjeinek modellje, a reflektivitás stratégiai modellje és a szakmaitőke-modell). A következőkben az e kategóriákhoz tartozó vizsgálati kérdéseket ismertetjük (1. táblázat):

1. táblázat. A kutatás kérdései és elemzési kategóriái

A vizsgálat tárgya	A kutatási kérdések	Elemzési kategóriák
A reflexió kiindulópontja	Az elemző magatartás problémahelyzethez kötötten jelenik-e meg? A pedagógus miben érzelmi problémáinak kiindulópontját?	• problémahelyzet • kognitív stratégia • probléma: – neveléshez kötődik – tanuláshoz kötődik – intézmény szakmai működéséhez kötődik – pedagógushoz kötődik
A reflexió célja	A reflexió célja az egyéni vagy szervezeti működés javítását szolgálja?	• irányítás eszköze • informálódás eszköze • gondolkodás formálója • közös tanulás, a szervezet tudásmenedzsment-folyamatainak feltétele
A reflexió tartalma	A reflexió milyen arányban vonatkozik az oktatás-nevelés és a tudásmegosztás-tudásszerzés dimenzióira?	• oktatási sikerek • oktatási problémák • nevelési sikerek • nevelési problémák • tudásmegosztás-tudásszerzés formái • tudásmegosztás-tudásszerzés helye
A reflexió szintjei	Három meghatározó modell alapján mely szintre tehető a kutatásban részt vevők és szervezeteik reflexiója?	• A reflexió szintjeinek modellje: – technikai szint – tartalmi szint – dialektikus szint • Stratégiai modell: – egyéni értelmezés – közös értelmezés/közös felelősség – szervezeti tanulás szintje • Szakmaitőke-modell: – humán tőke – döntési tőke – szociális tőke

EREDMÉNYEK

A reflexió kiindulópontja

A reflektív gondolkodás ciklikus folyamatmegközelítésében, mely Dewey (1933), Eby és Kijawa (1994), Pugach és Johnson (1990), illetőleg Schön (1983) nevéhez fűződik, a reflexió kiindulópontját mindig egy probléma vagy problémás helyzet jelenti. Ezért vizsgálatunkban külön figyelmet fordítottunk annak elemzésére, hogy a pedagógusok válaszaiban az elemző magatartás problémás helyzethez kötötten jelenik-e meg.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok körében 23 esetben nem csak problémahelyzetből kiinduló reflexióról beszélhetünk.

„Tartunk párbeszédet, merthogy mindketten a dolognak egy részletét ismerjük, és próbáljuk összeilleszteni az ismereteinket, hogy azon gyerekek érdekében tudjunk közösen együtt dolgozni, akik nálunk tanulnak.” (I.16.)

A válaszadók viszont döntően, összesen 37 alkalommal problémahelyzethez kötötten reflektálnak.

„[...] felvetjük a problémákat és a többiek segítségével megoldásokat keresünk ezekre.” (I.12.)

Ezen kategórián belül megvizsgáltuk, hogy milyen arányban a neveléshez, tanulásához, illetve az intézmény és a pedagógusok szakmai működéséhez kötődő problémák indítják be az elemző magatartást. A tanulásához kötődő problémák jelentek meg nagyobb arányban, 19 alkalommal, míg a neveléshez kötődőek 12 esetben, a szakmai működéshez kapcsolhatóak alacsonyabb számban, összesen tízszer, vagyis a pedagógusok reflektáltabbnak bizonyultak a személyes, egyéni vagy humán tőke mentén, mint a közösség egészét érintő szakmai működés tekintetében, miközben a szervezeti működés reflexiója a szakmai tőke gyarapodása mellett a személyes tőke növekedését is segítené.¹

„Nálunk rendszeresen, havonta egyszer van egy értekezlet, ahol mindenféle problémát megvitatunk, illetve szoktunk teammegbeszéléseket tartani, ami ahol van alsós gyerek, akit többet tanítunk és probléma van vele, illetve ugyanez a felső tagozaton. Illetve minden hónapban szó van az SNI tanulókról is, a gyógypedagógus kolléga segítségét kérhetjük az értékelésnél, probléma megoldásánál.” (I.11.)

1 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

A reflexió célja

A reflexió célját tekintve több fókusz is megragadható. Lehet az irányítás eszköze, segítségével a pedagógusok külső tekintély által elfogadott módszert utánoznak (pl. pszichológia, pedagógiát oktatók, kutatók, publikációk, elméletek). Célja lehet az informálódás, a tudatos választás a kipróbáltan eredményes tanítási elméletek és módszerek közül adott helyzetre vonatkozóan. Lehet a gondolkodás formálóját, mely során a tapasztalatok újjászervezése által értelmezi a reflektáló személy az adott situációt (Szivák 2014), de lehet a közös tanulás, a szervezet tudásmenedzsment-folyamatainak egyik feltétele is.

A reflexió célját tekintve kimagasló eredménnyel a kategória összes válaszából (N = 121) 58 esetben jelent meg a professzionális hatékonyság. Kiemelkedő a közös tudás fejlesztésére irányuló reflexió (36) a pedagógiai munka eredményességének közös elemzése során és a formális megbeszéléseken túli szakmai megbeszélések tekintetében. Az önmegismerést elenyésző számban, mindössze 7 alkalommal kódoltuk a válaszokban, ahogy a szakmai fejlődés is csak 20 esetben került említésre. A pedagógusok saját humán tőkéjük fejlesztésében sem elég reflektáltak, hiszen a reflexióra nem mint kognitív stratégiára tekintenek, gondolkodásukban a reflektálás nem kapcsolódik össze a folyamatos szakmai fejlődéssel, mindössze adott feladat, probléma megoldását szolgálja. Ezt a megállapítást támasztja alá az is, hogy a pedagógusok narratíváikban szinte egyáltalán nem tesznek említést a reflexió céljáról, az eredményeink az interjúk célzott rákérdezésének következtében alakultak ki.

„A pedagógusi reflexió fő célja szerintem a fejlődés és a fejlesztés. Szembenézve magammal, őszintén számba venni, miben vagyok jó, miben kell változtatnom, a változtatáshoz az út megtervezése egy önfejlődési spirál. Általa fejlődnek azok a pedagógiai folyamatok, melynek részei vagyunk, azaz meggyőződésem szerint egyre jobb pedagógussá válunk.” (I.17.)

A reflexió tartalma

A reflexió tartalmát tekintve klasszikus értelemben beszélhetünk a tanári önreflexióról, melyben a pedagógus saját eredményességére, illetve a diákkal közös munkára, vagyis az oktató-nevelő munka eredményességére reflektál.² Mivel kutatásunk fókuszában a szervezeti nézőpont áll, így ennek a kérdésnek a vizsgálata során nem hagyhatjuk figyelmen kívül a szervezet működésére vonatkozó reflexiót sem. Ehhez szorosan kapcsolódik a tanulószervezeti modell értelmében az, hogy a pedagógusokat mint szakmai tanulóközösségeket is megvizsgáljuk, vagyis a tudásmegosztásról és tudásszerzésről kapott válaszokat külön is elemezzük. A reflexió tartalmát tekintve tehát az alábbi fő területekre összpontosítottunk: oktatás-nevelés, a szervezetben működő tudásmegosztás, tudásszerzés.

2 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Nahalka István és Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

A reflexió tartalmát tekintve túlsúlyban jelennek meg az oktatási vonatkozású kérdések (N = 34) a neveléshez kötődőekkel szemben (N = 23). A két kategórián belül elkülönítve vizsgáltuk meg a pedagógiai problémák és sikerek említését, amelyből az a tendencia bontakozott ki, hogy mind az oktatási, mind a nevelési kérdések tekintetében a problémákat (N = 42) hangsúlyosabban emelték ki a pedagógusok a sikerekkel szemben (N = 15), ami összefüggést mutat a reflexió kiindulópontjának vizsgálata során kapott eredményekkel, miszerint a megkérdezett pedagógusok túlnyomórészt problémahelyzetből indítják reflexióikat.

„[...] megnézzük, hogy a váltásnál [alsó és felső tagozat között] miért változhat több jegyet a tanulók átlaga. Ki értékelt alul, és ki felül?” (I.23.)

A szervezet működését tekintve a tudás formális gazdagítása elterjedtebb (N = 65), sokkal ritkábban, 29 alkalommal tettek említést a nem formalizált keretek közötti tudáscseréről a pedagógusok. A formalizált keretek között az óralátogatások, hospitálások (N = 24) jelentek meg a legnagyobb arányban, míg a továbbképzések a legkisebb számban (N = 10). A tudásmegosztási folyamatokban a pedagógusok nem látják saját tudásgazdagodásuk lehetőségét, amit a tudásszerzésre vonatkozó válaszok alacsony száma mutat (N = 21).

„Tulajdonképpen az intézményünkben az iskolaigazgató és a helyettes szokott órákat látogatni és azt közösen megbeszéljük, mikor rövidebben, mikor kicsit hosszabban, attól függően, hogy mennyi idő van ugye. De mindig szánnak rá időt, hogy megbeszéljük a dolgokat. És fontosnak is tartom, mert a felnőtteknek is kell visszajelzés, hogy most jól végezte a munkáját, vagy éppen mire figyeljen oda jobban legközelebb és akkor próbálja az ember úgy igazítani azokat a dolgokat, hogy a tökéletességre törekedjen a munkájában.” (I.6.)

A reflexió szintjei

A reflektív gondolkodás kutatóinak közösen elfogadott álláspontjaként tekinthető a reflexió szintjeinek hármas tagolása: a technikai, a tartalmi és a dialektikus szint. Jelen kutatásban Taggart és Wilson (2005) modellje alapján vizsgáltuk, hogy a részt vevő innovatív pedagógusok válaszaiban mely reflexiós szintek milyen arányban jelennek meg, és ez milyen következtetéseket vonhat maga után mind az egyéni tanítási gyakorlat fejlődését, mind a teljes szervezet működését illetően.

Mielőtt azonban erre rátérnénk, érdemes rátekinteni az OFI kutatására, ahol vizsgálat tárgyává tették a pedagógusok bizonyos kompetenciákról alkotott nézeteit, így rákérdeztek arra is, hogy milyen fejlettnak érzik a folyamatos szakmai önreflexió kompetenciáját. A 7968 válasz 58,8%-ában a pedagógusok jó színvonalúnak találták ezt a kompetenciájukat, 17%-uk szerint tökéletesen birtokában van e kompetenciának, 18%-uk nyilatkozta, hogy valamennyire rendelkezik vele, és elenyésző 0,8% mondta, hogy egyáltalán nem rendelkezik vele (5,4% nem tudta vagy nem válaszolt).

Ehhez képest az ebben a kutatásban részt vevők reflexióinak (N = 82) fele a modell **technikai szintjét** érinti, vagyis azt a szintet, ahol számos kutató megkérdőjelezi a reflexió valódi jelenlétét. A kutatásban részt vevő pedagógusok eszerint inkább a rövid távon eredményes oktatásszervezési feladatokra koncentrálnak. Mindez megerősíti a reflexió tartalmára és céljára vonatkozó eredményeinket, miszerint a részt vevő pedagógusok döntően az oktatási, tanítási problémákra fókuszálnak a nevelési kérdések helyett, illetve reflexiójuk célja elsősorban az adott pillanathoz kötődő pedagógiai problémák megoldása.

„Abszolút, az iskola vezetése támogatja és el is várja, hogy rendszeres időközönként a munkaközösségek beszéljenek. Többnyire döntésekről kell, megversenyekről. Például most februárra tudom, hogy versenyekről és tankönyvekről kell dönteni. El kell dönteni, hogy melyik könyvből dolgozunk.” (I.19.)

A reflexió második szintjén, a **kontextusra irányuló szinten** már kevesebb válasz értelmezhető, összesen 31. Itt már a tanulói igényekhez igazított tartalmakról beszélhetünk, a pedagógus döntéseit a számára fontos értékek mentén hozza meg, illetve folyamatosan keresi az alternatív megoldásokat munkája során.

„De hetente van értékelés a gyerekekkel együtt, a problémákat megbeszéljük, mi rossz, mi jó, az elért eredményeket. Ha előfordul olyan pedagógiai probléma, amit sürgősen meg kell oldani, akkor összeülünk, de másra nem nagyon jut idő.” (I.11.)

A harmadik, **dialektikus szinten** az értelmezhető válaszok alacsony száma (N = 10) szerint az adott helyzetben történő konkrét pedagógiai tevékenységet könnyebben tudják reflektív módon értelmezni a pedagógusok szemben az aktuális pedagógiai problémákon túlmutató, magasabb szintű morális kérdésekkel és a hosszabb távú szervezeti célokkal.

„A tanárok oktatási módszere mellett, nevelői attitűdjük, az értékelés, a diákok motiválása, a tanulás támogatása, és a kommunikáció is rendkívül fontos. Ki lehetne ezt a sort még egészíteni rengeteg dologgal, de a fejlődés hosszú távú és mindig vannak újabb és újabb bukkánók, amiket idejében fel kell ismerni.” (I.5.)

A reflektív gondolkodás stratégiai modellje

A stratégiai modellben (Szivák 2014) az alábbi elemek kerülnek a reflektív gondolkodás fókuszába:

- a kontextus (a tanítási-tanulási helyzet elemzése, a tanításról való gondolkodás, a tanulóról való gondolkodás, a tanulás tanításáról való gondolkodás);

- a cél (rövid és hosszú távú tanítási, nevelési célok);
- a szakma (tágabb, elméleti tudás, szűkebb, szakmai közösség tudása);
- a megoldások (célokhoz rendelt, a pedagógus tapasztalatainak repertoárján alapulva) és
- az értékelés (saját szakmai fejlődés, intézményi fejlődés értékelése).

A stratégiai modellhez kötődően összesen 129 választ kódoltunk, melyből 40 érkezett a stratégiai modell kontextusszintjére. Érdekes megvizsgálni a válaszok gyakoriságát a kontextus szintjén belül is. A tanításra 21, a tanulókra 13, míg a tanulók tanulására csupán 6 választ kódoltunk. A pedagógusok mind a kontextus, mind a célok és megoldások kategórián belül a legalacsonyabb számban a diákok tanulására vonatkozóan reflektáltak, legnagyobb arányban pedig a tanításra vonatkozóan.

Nagy eltérés mutatkozott a tudományos, elméleti ismeretek (N = 7) és a szűkebb szakmai közösség tudására (N = 21) való reflektálás tekintetében. A pedagógusok tehát inkább a szűkebb, intézményi kereteken belül megszerezhető tudásra támaszkodnak, kevésbé veszik igénybe a neveléstudomány vagy a pszichológia legújabb eredményeit.

„[...] négyen járunk most a közoktatási vezető és pedagógus szakvizsgá-ra. Sokan járunk innen az iskolából, most mi nagyon képzettek leszünk. [...] hát ez nekünk végig továbbképzés. Az autóban odafelé, visszafelé. [...] De egyébként szünetekben, bármikor beszélgetünk szakmai kérdésekről.” (I.2.)

Az értékelésre vonatkozó eredmények egy másik oldalát világítják meg a kérdésnek. A válaszokban a saját szakmai fejlődésre vonatkozó reflexió kevésbé (N = 6), az intézményhez kötődő formális mérések felhasználása hangsúlyosabban (N = 15) jelent meg. A pedagógusok gondolkodásában tehát inkább jelen van az intézményi szintű formális, legtöbbször kötelező mérésekhez kötődő értékelés, ahogy ezt a reflexió kiindulópontjánál is láttuk, mint a saját szakmai fejlődés támogatása.

„A tantestületnek mindenképpen együtt kell működnie, s szinte minden évben, folyamatosan változtatunk. A változtatásnak a változtatását véljük.” (I.14.)

A szakmaitőke-modell kapcsolódása a reflektivitás modelljeihez

Ahogy korábban már jeleztük, elemzésünk Hargreaves és Fullan tőkemodelljéből (2012) indul ki, melyhez két, a reflektivitás területén hiteles modellt kapcsoltunk hozzá. Az eltérő nézőpontú megközelítések összekapcsolása lehetőséget nyújt a komplex összefüggések megjelenítésére a reflektív folyamatokat, valamint az egyén és a szervezet tanulási hatásmechanizmusait tekintve. A továbbiakban ezen elemek egy lehetséges összekapcsolását mutatjuk be a pedagógusok életút-narratíváinak tartalomelemzésén keresztül.

2. táblázat. A reflektív modellek és a szakmaitőke-modell mátrixa

Szakmaitőke-modell	Humán tőke	Döntési tőke		Szociális tőke
Reflexió szintjei	Technikai szint	Kontextusra irányuló szint		Dialektikus szint
Reflektivitás stratégiai modellje	Leírás	Értelmezés	„Tanulás”	Közös tanulás
Kérdések	• Mi történt? • Mit akartam? • Mit gondoltam? • Hogyan éreztem? • Mit csináltam?	• Milyen tanár akartam lenni (vezetési stílus, nevelési stílus, attitűd...)? • Miért ilyen tanár akartam lenni (vágyott tanárkép)? • Miként támogatta a tanulók tanulását a tevékenységem? • Melyek a legfontosabb célok, eredmények a helyzetek megoldása kapcsán?	• Milyen következményekkel számolhatok? Milyen következtetéseket tudok levonni? • Hogyan tudom a folyamatokat továbbgondolni? • Milyen prekoncepcióim voltak? • Melyek lehetnek a szakmai tudás, gyakorlati tapasztalatok fejlesztési irányai? • Mit kell tennem/tennünk legközelebb?	• Van-e az egyéni esetnek szervezeti értelmzése, jelentősége? • Mit kellene változtatni a szervezet szintjén? • Milyen szélesebb társadalmi, etikai kontextusba tudjuk helyezni a kijelentett információt? • Mit jelent számomra pl. az esélyegyenlőség? Helyes-e pl. bizonyítani?

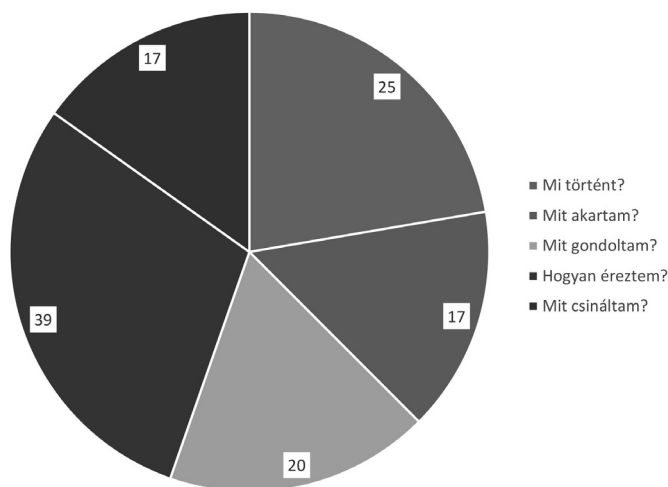
Humán tőke kapcsolódása a reflexió alsóbb szintjeivel

Az elemzés technikai szintjén a pedagógus elemzési folyamataiból hiányoznak a mélyebb megértések, megragad a leíró szinten, ahol énközpontú gondolkodásában saját cselekvései, érzelmei állnak a reflexiói fókuszában. A pedagógus önmagára figyel, nem vált nézőpontot, nem tekint más szemével az eseményekre, és nem kontextusukban szemléli azokat. Ennek következtében szakmai fejlődésének, humán tőkéjének gyarapodását nem szervezi tudatos, reflektív módon, így annak más tőkékkel történő összekapcsolása sem eredményes.

A narratívumok tartalomelemzése alapján a modellek ezen kategóriáihoz kapcsolható reflexiók jelentős része az érzelmek oldaláról közelíti meg a kérdéseket. Mivel alacsonyabb szintű reflexióról beszélünk, ezért a tények objektív(ebb) feltárása helyett a pedagógusok önvizsgálatának folyamatában saját érzelmi viszonyulásuk foglalja el a központi helyet. A pedagógus minél kisebb magabiztossággal rendelkezik, annál kevésbé képes a helyzet racionális elemzése felé lépni. A mélyebb elemzési folyamatok nélkül a mindennapi problémák, helyzetek megoldására koncentrálnak, így egyrészt saját humán tőkéjük fejlődése esetlegessé válhat, másrészt a szervezet kollektív tudásának gyarapításához sem tudnak kellő eredményességgel hozzájárulni.

„Az egyik kolléganőm kislánya a párhuzamos osztályba járt, amelynek egy idősebb kolléganő volt az osztálytanítója. A kislány nem volt könnyű eset, nagyon intelligens volt, de egyéni bánásmódot igényelt. Ezt a tanítónő nem tolerálta. [...] Előfordult, hogy a kislányt átkérte az anyukája bizonyos órákra az én osztályomba, mert kíváncsi volt, hogy ebben az osztályban hogyan viselkedik a kislánya. Nagyon jól érezte magát, megtaláltuk a közös hangot. Évek közben végleg átkerült az én osztályomba, mert a másik osztályba már be sem volt hajlandó tenni a lábát. Ekkor találkoztam először azzal, hogy egy gyerek egyéni bánásmódot igényel, és nagyon büszke voltam, hogy nekem ezt sikerült megoldanom.” (N.11.)

1. Technikai, leíró szint



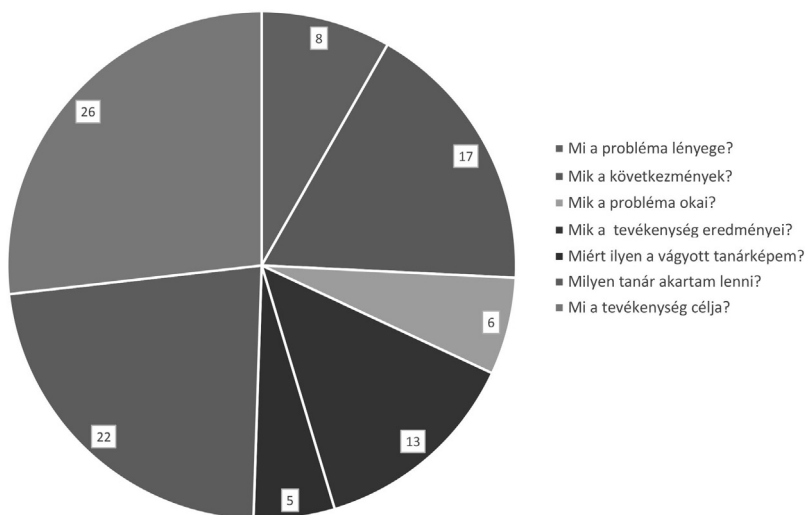
3. ÁBRA. 1. szempont: A humán tőke kapcsolódása a reflexió technikai és leíró szintjeihez

Az értelmező szint esetében a különbség abban ragadható meg az előzőhöz képest, hogy a pedagógus itt már törekszik saját humán tőkéjének kontextushoz igazított fejlesztésére, amihez tudatosítja magában az ideális vagy vágyott tanár képét, és elemzésnek veti alá a pedagógiai helyzetek kontextusát. Megjelenik a céltételezés a pedagógiai folyamatban, a narratívumokban is erre az elemre kódoltuk a legtöbb választ, azonban a vizsgált pedagógusok körében ehhez nem rendelődik hozzá a problémák, okok valódi feltárása. A pedagógus hiába fordít figyelmet pedagógiai céljai meghatározására, ha az elérésük vagy el nem érésük okainak megértésére nem fókuszál, ezáltal lehetséges tanulságai sem biztosíthatják szakmai fejlődését, humán tőkéjének növekedését.

„Volt egy álmom. Tanár szerettem volna lenni. [...] Sokszor játszottam azt, hogy a plüssmacikat és babákat sorba ültettem, iskolásként, én leültem eléjük egy székre, és magyaráztam. Marika néni [a tanítónő – a szerk.] ezt csinálta.

Leült, és beszélt, vagy kérdezett. És mi nagyon fegyelmezetten válaszoltunk. Fekete pontot kaptunk, ha hátrafordultunk, vagy engedély nélkül megszólaltunk.” (N.11.)

2. Kontextusra irányuló, értelmező szint



4. ÁBRA. 2. szempont: A humán tőke kapcsolódása a reflexió kontextusra irányuló és értelmezésre vonatkozó szintjeivel

Döntési tőke kapcsolódása a reflexió középső szintjeivel

A kontextusra irányuló elemzési szint nemcsak a humán, hanem a döntési tőke fejlődésével is összekapcsolható, illetve a reflektivitás stratégiai modelljének tanulásra vonatkozó kategóriájához is köthető. Ebben a viszonyrendszerben a hangsúly az összefüggések feltárására helyeződik, a tanulók és tanulás reflexiójában. A pedagógus szem előtt tartja saját preconcepcióit, reflektál rájuk, a hosszú távú pedagógiai célokhoz rendeli hozzá az alkalmazott megoldásokat, figyelemmel a következményekre. Saját szakmai tudásának és gyakorlati tapasztalatainak fejlesztési irányait kijelöli, a problémákkal való megküzdésben új utak megtalálására törekszik, amelyekkel az oktatás alapvető mintázatát képes megváltoztatni. Kraler és Schratz (2012) ezeket az új utakat nevezi következő gyakorlatnak (*next practice*), melyek a hosszú távú eredményesség elérése szempontjából célravezetőbbek, mint a jó gyakorlatok (*best practice*), hiszen azoknál a gyakorlatban nem történik radikális változtatás. A szakmai tudás és gyakorlati tapasztalatok tudatos összekapcsolásának jelenléte a következő gyakorlatok kialakításának alapfeltétele.³

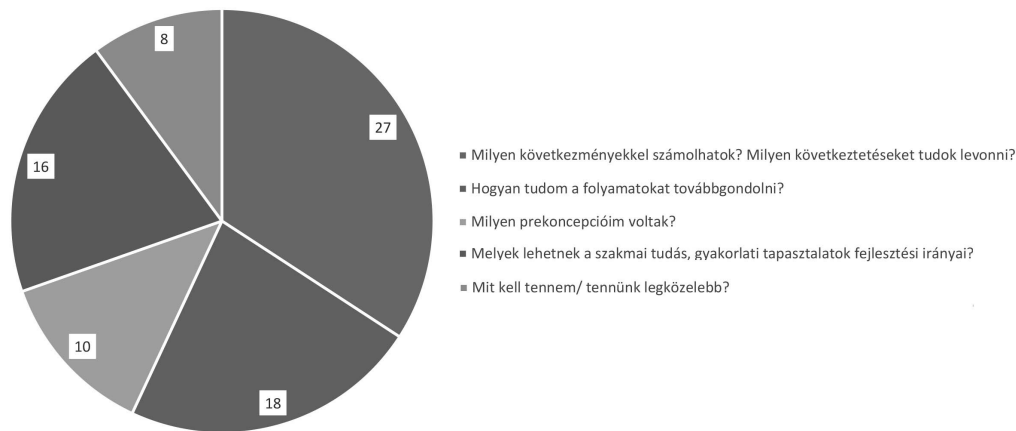
A narratívumok alapján a következmények levonása és a folyamatok továbbgondolása jellemzi a pedagógusok gyakorlatát a legnagyobb arányban, amelyet a fejlesztési irányok kijelölése követ. Kevésbé volt jellemző, hogy a pedagógus a reflexióra mint a következő cselekvés megtervezésének fázisára tekint. Előzetesen kialakított nézetrendszerét a peda-

3 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

gógus kevésbé teszi elemzés tárgyává, holott ezen nézetek, hitek azok, amelyek cselekvéseit meghatározzák. Amennyiben a pedagógus csak a történésekre, gyakorlati tapasztalatokra reflektál, és az ezek mögött meghúzódó prekoncepciók feltárására nem fordít kellő figyelmet, valójában a gyakorlatainak megváltoztatása sem lesz célravezető, hiszen csak a kettő együttes vizsgálata eredményez tartós és adaptív változást.

„Itt megtanultam azt, hogy minden újítás érdekes, megfontolni való, de kelő kritikával kell kezelni ezeket. Később már az is bizonyossá vált a számomra, hogy mindig az adott iskola gyermekeit kell figyelembe venni, amikor alkalmazni kezdünk egyet. Az a jó módszer, ami ott és akkor célravezető, és az adott pedagógus is otthonosan mozog benne, ill. sajátjának érez. Ettől függetlenül mindig is megújulásra kész, az újdonságokra nyitott pedagóguspályát futottam be eddig.” (N.33.)

3. Kontextusra irányuló szint → Tanulás



5. ÁBRA. 3. szempont: a döntési tőke kapcsolódása a reflexió kontextusra és tanulásra irányuló szintjeivel

A szociális tőke kapcsolódása a reflexió magasabb szintjeivel

A szociális tőke mint közösséghez tartozás, személyes kapcsolati háló jelenik meg, amely magával vonja a tudásmegosztást, vagy ahogyan ez a stratégiai modellben megjelenik, a közös tanulást és ennek reflexióját. A szervezet tagjai már nem egyénenként lesznek érdekesek (mint a humán tőke esetében), hanem az egyének tudásának összekapcsolódása szintjén. Wenger, McDermott és Snyder (2002) a gyakorlatközösségekben látja ennek megvalósulását, amelyeket összeköt a közös érdeklődési kör, a szakma iránti elköteleződés, a feladatok közös vállalása és a megosztott gyakorlatok. A stratégiai modell értelmében mindez az intézményi szakmai tapasztalatok, a kollégák megoldásainak, tapasztalatainak, valamint a tudományos elméletek vonatkozó eredményeinek felhasználását együttesen jelenti. Ez utóbbi szerves következménye a taggarti modell dialektikus szintű elemzéseinek, ahol az etikai, morális

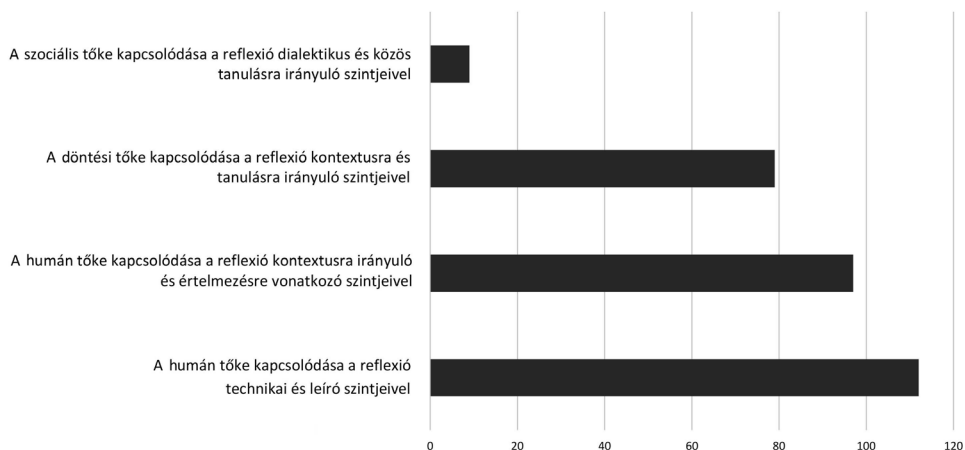
kérdések tisztázásához a szakember segítségül hívja a pszichológia, a nevelés- és társadalomtudományi kutatások legfrissebb eredményeit, a szakmai közösség tapasztalatait és tudását. A dialektikus szinten a fejlődést elősegíthetik a közös tanulási fórumok, akciókutatások vagy innovációk kezdeményezései, amelyek a szervezetek szociális tőkéjét is megerősíthetik.⁴

A narratívumok elemzésében megjelenő 4. szempont, vagyis a dialektikus elemzés és közös tanulás hatása a szociális tőke fejlődésére elenyésző számban jelentek meg, azaz a pedagógusok e kategóriák mentén zajló reflexiói indulnak meg a legkevésbé. E mélyebb szintű reflexiók eredményei adnának pedig lehetőséget a tanulószervezetiség útján való elinduláshoz, azon szervezeti keretek megteremtéséhez, amelyek az intézmények szakmai tőkéjét erősíthetnék. A szakmai tanulóközösségek kialakulásának folyamata, a tudásmegosztás vagy egymás szakmai fejlődésének támogatása tehát kevésbé reflektált területként írható le a vizsgált pedagógusok körében.

„Szeretek itt dolgozni, mert itt van egy »csapat« és itt mindig történik valami. Mármint módszertani kísérlet, új IKT-s eszközökkel kísérlet, rengeteg pályázat, melyek továbbképzésekkel és pluszfeladatokkal is járnak az alapmunkánk mellett, de a »csapat« visz előre és egymást segítve olyan dolgokat is megoldunk, amit egyedül el sem kezdenénk.” (N.32.)

A reflexiók számának megoszlása az egyes szempontok mentén érzékelhetővé teszi a fent leírtak alapján, hogy ugyan az egyes tőkéek elemei megtalálhatóak a szervezetekben, de ezek egymáshoz való kapcsolódása esetleges, mivel a szervezetben nincsenek meg az ezeket összekapcsoló szervezeti-kultúra-elemek.⁵

A reflexiók száma az egyes szempontok mentén



6. ÁBRA. 4. szempont: az egyes tőke elemeinek egymáshoz való kapcsolódása

⁴ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

⁵ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kopp Erika tanulmányában olvashatók.

A tőkemodell összefüggésében eredményeink azt támasztják alá, hogy a humán tőke jelentősége a legerősebb az intézményekben, ahol a pedagógus a „négy fal között, zárt ajtók mögött” egyedül küzd meg a felmerülő problémákkal, kihívásokkal. A közös tudás fejlesztése, a tudásmegosztás, a szociális tőke napjainkban még elhanyagolt területe az iskolákban folyó pedagógiai munkának, holott a kutatási eredmények egyértelműen a diákok eredményeinek javításával eredményesen megküzdő tanulószervezetiség, tanulóközösségiség irányába mutatnak.

EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Vizsgálatunkban számos irányból tekintettünk rá a pedagógusok reflektivitására. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a kutatásban részt vevő pedagógusok nemcsak egyéni szinten nem emelik be a reflexiót folyamatos szakmai fejlődésük építésébe, de rendszerszinten sem történik meg az intézmények és a pedagógusok pedagógiai céljainak összeillesztése a diákok eltérő szükségleteivel. A pedagógiai folyamatok ciklikusságát az egyik probléma megoldásától a következő probléma felbukkanásáig tartó szakasz határozza meg, a mindennapok megoldandó feladatai, melyből a szervezet tanulási folyamatainak tudatos tervezése hiányzik.

Megállapítható, hogy az elemzett pedagógusválaszok többsége a technikai és a kontextuális szinten értelmezett, s ahogy a reflexió szintjein haladunk felfelé, vagy éppen mélyítjük annak tartalmát, azzal együtt arányosan csökken megjelenésük száma is. A pedagógusok reflexiói inkább a laikus, mint a professzionális vagy szakértői oldalon helyezkednek el. Annak ellenére mutatják ezt az eredmények, hogy az OFI kutatásában a résztvevők túlnyomó többsége (58,8%) jó színvonalúnak ítélte meg saját folyamatos szakmai önreflexiójára vonatkozó kompetenciáját. Ahogy korábban már rávilágítottunk, a vizsgált pedagógusok körében a reflexió nem kapcsolódik össze a szakmai fejlődéssel, helyette egy adott probléma, feladat megoldását segíti, ami magyarázattal szolgálhat a fenti jelenség ellentmondásosságára.

A reflexió akadályaként alapvetően két tényező azonosítható, egy szervezeti és egy személyes jellegű. Mivel a hagyományos szervezeti kultúra tipikus szerephierarchiában az elemzés gyakran a vezető dolga, ráadásul a szakmapolitikai ösztönzés iskolai szintjében mint kötelezettség, elvárás jelenik meg, melyhez nem társul kellő támogatás, így a pedagógus közösségi és egyéni hasznosságát nem látván nem vált érdekeltté megtanulásában. A tényező másik, személyes oldala mint tudáshiány, tapasztalathiány azonosítható, ami megfelelő támogatási, felkészítési rendszer hiányában a szakmapolitikai törekvések ellenére sem teszi lehetővé a reflektív szemlélet interiorizálását. Az egyének saját fejlődésükre való reflexiója mellett mindez a mások munkájára vonatkozó reflexióra is kihat, amely ily módon nem nyújthat egymás szakmai támogatásához alapot.⁶

6 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra tanulmányában olvashatók.

Az előttünk kirajzolódó kép jobb megértését és elmélyültebb értelmezését teszi lehetővé a szakmaitőke-modell elemeivel való összekapcsolás, ami rávilágít azokra a rendszerszintű összefüggésekre, amelyek gátolják a tanulószervezetiség és a szakmai tanulóközösségek létrejöttét. A pedagógusok körében megjelenik a külső tudás integrálása (továbbképzések), a tapasztalat útján szerzett tudás (óralátogatások, workshopok), azonban a szervezeti szintű tudásmegosztás során másoktól szerzett tudásról csak alacsony számban nyilatkoztak, vagyis a horizontális tanulásnak jelen vannak elemei a szervezetek életében, viszont ezek nincsenek rendszerszinten összekapcsolva, együttesen fejlesztve annak érdekében, hogy a pedagógusok szigetszerű működés helyett valódi szakmai tanulóközösségeket alkossanak. A pedagógusok humán tőkéjének erősítése ellenére a szakmai tőke fejlesztése csak esetleges, amelyet a diákok tanulási eredményeinek javítása érdekében nyújtott szakmai támogatás legkevesebb esetben való említése is alátámaszt. Ennek értelmében a szakmai tanulóközösségek legfontosabbnak tekinthető céljára fordítják a legkevesebb figyelmet a vizsgálatban részt vevők. A pedagógusok gondolkodásában a tudatos munkahelyi tanulás még mindig nem jelenik meg elég hangsúlyosan, holott a belső tudásmegosztási folyamatok kialakítása egyrészt sokkal költséghatékonyabbá tehetné az intézmények működését, másrészt pozitívan befolyásolná a tanítási gyakorlat minőségét, ezen keresztül pedig a tanulói teljesítményt (Kovács és mtsai 2015).

ÖSSZEGZÉS

A pedagógusi reflexió jelenléte a köznevelés világában mára természetessé vált, azonban az elvárás, hogy a pedagógus saját munkájára reflektáljon, nem hozta automatikusan magával e feladat megoldásához szükséges képesség kialakulását, a pedagógusok maguk is érzékelik tudáshiányukat. Emiatt a pedagógiai helyzetek elemzése, a problémák közös feldolgozása a pedagógusok között sokszor felszínes, nem elég mélyreható. Mivel nem látszik, hogy a szereplők feltárnák egymás között a problémákat, azok valódi okait, így a reflexió egymást támogató lehetőségéről is ritkán számolnak be. Úgy tűnik, hogy a pedagógus egyedül van, az ő felelőssége a megoldás, az ő hibája a sikertelenség. Az a külső, innovatív lehetőségeket magában rejtő ösztönzés, mely a pedagógusportfólióhoz kötődik, megerősíti a pedagógust abban, hogy a reflexió nem pedagógiai, szakmai, hanem szakmapolitikai kérdés. És abban is megerősödik, hogy nem társas, nem szervezeti, hanem egyéni.

A kibontakozó mintázat alapján elmondható, hogy a probléma gyökere, hogy az egyébként nagyon is sok elemében, sok helyen jelen lévő humán tőke nem válik szociális tőkévé, illetve a döntési tőkében testet öltő reflektivitás, reflektív szemlélet és az annak keretében megszülető gondolatok, következtetések nem csatornázódnak vissza a személyes tőke koncepciózus fejlesztésébe, azaz a szervezet egészének adaptív fejlődéséhez az egyes tőkeelemek nem tudnak fenntarthatóan hozzájárulni.

SZAKIRODALOM

- Dewey, J. (1933): *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: Heath and Company.
- Eby, J. W., & Kujawa, E. (1994): *Reflective Planning, Teaching and Evaluation: K-12*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Ghaye, T. (2011): *Teaching and Learning through Reflective Practise*. London: Routledge.
- Grimmett, P. P., Erickson, G. L., Mackinnon, A. A., & Riecken, T. J. (1990): Reflective Practice in Teacher Education. In: Clift, R.T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press. 20–38.
- Klarer, C., & Schratz, M. (2012): From Best Practice to Next Practice: A Shift Through Research-Based Teacher Education. *Reflecting Education*, 8(2). 88–125. <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/118/122> Utolsó letöltés: 2016. május 31.
- Kovács István Vilmos (szerk.) (2015): „OKOS KÖZNEVELÉS” *Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer stratégiájának kiegészítésére*. [http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_\(2015.07.26\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_NOIR_plusz_(2015.07.26).pdf) Utolsó letöltés: 2016. március 30.
- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1990): Developing Reflective Practice through Structured Dialogue. In: Clift, R.T., Houston, W. R., & Pugach, M. C. (Eds.): *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teacher College Press, 186–207.
- Schön, D. A. (1983): *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005): *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. California: Corwin Press.
- Valli, L. (1990): Moral Imperatives in Reflective Teacher Education Programs. In: Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. (Eds.): *Encouraging Reflective Practice: An Examination of Issues and Exemplars*. New York: Teachers College Press, 39–56.
- Van Manen, M. (1977): Linking Ways of Knowing to Ways of Being Practical. University of Toronto: *Curriculum Inquiry*, 6. (3). 205–228.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Pedagógusok a problémáikról és a hibákról

Vámos Ágnes

BEVEZETŐ

A problémamegoldás, a hibakezelés a gazdaság világában alapvetően szervezeti kérdés (Soós 1999): a bankok, a légi közlekedés a nagyobb katasztrófák bekövetkezésekor fordulnak a csődök, tévedések, hibák felé. A gyártók a selejt okát keresik. Sok intézmény megelőző munkálatokat végez annak érdekében, hogy máskor felkészültebbek legyenek, azaz igyekeznek a hibákat intelligens módon kezelni. A témával kapcsolatos magyar szakirodalmak elsősorban a problémamegoldó gondolkodásra való tanulói, hallgatói fejlesztéssel foglalkoznak (Kontra 1996, Csíkos 2010, Molnár 2005, 2013, Mrázik 2009, Kopp 2013), s alig a tanár saját feladatainak ellátásához kötődő problémamegoldással. Pedig a problémamegoldó kompetencia egyike a pedagóguskompetenciáknak,¹ s általános, generikus kompetenciának is tekintik. A külföldi szakirodalomban a kezdő pedagógusok körében végzett kutatáskor Veenman (1984) a kezdők problémáit vizsgálta, s azt találta, hogy a leggyakoribb probléma a tanulók motiválása, az egyéni különbségek kezelése, az értékelés, a szülőkkel való kapcsolat. Bransford, Sherwood, Vye and Rieser (1986) különböző korcsoportokhoz tartozó pedagógusoknál a tervezéssel, értékeléssel kapcsolatban vizsgálta a problémamegoldást. Kevés a problémamegoldás szervezeti összefüggésével foglalkozó pedagógiai szakirodalom.

ELMÉLETI HÁTTER

A probléma és a hiba egyaránt egy adott, jelenlegi/kiinduló állapot és egy kívánt, ideális állapot közötti nemkívánatos eltérés. Ennek kiküszöbölése a problémamegoldás és a hibakezelés. A kívánt állapot elérése nem jelenti azt, hogy nem lesz több probléma vagy hiba, zavar, tévedés (a továbbiakban: hiba); ezek minden működő rendszer természetes velejárói.

¹ Pedagóguskompetencia: A pedagógus „Az iskolai, nevelési-oktatási problémák értelmezésében, a problémamegoldásban kezdeményező, aktív szerepet tölt be. Pedagógiai munkájában felmerülő problémáihoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Tudatosan él a kiegészítő megelőző technikák alkalmazásával.”

A probléma és a hiba

Gazdag a probléma szakirodalma, szegényesebb az, amely a hibával foglalkozik, s csak indirekt értelmezhető a kettő kapcsolata. A probléma kutatásában több tudományterület is részt vesz, így a tipológia igen gazdag, alapja legtöbbször a probléma jellege és a megoldási lehetőségek közötti különbség. Leginkább a matematikából ismert a probléma és problémamegoldás kifejezés, gyakran a matematikai feladat, feladvány szinonimájaként. A probléma lehet jól definiált (a megoldás útja és a célállapot is ismert), és rosszul definiált (sok az ismeretlen tényező). A rendelkezésre álló információ alapján szemantikailag gazdag (sok információ áll rendelkezésre), és szemantikailag szegény (keves információ áll rendelkezésre) a probléma. Jól strukturáltnak nevezik a problémát, ha ismert a kiindulási állapot, a kívánt cél és az ahhoz vezető lehetséges utak. Az a feladat, hogy az utak közül válasszunk. A rosszul strukturált problémák esetében ezek közül egy vagy több elem hiányzik. Ilyenek például a matematikai problémák vagy olyan szakmai problémák, amelyek megoldására nagy gyakorlat és szakértelem áll rendelkezésre. Adottnak nevezik a problémát, ha a cél és stratégia ismert, célproblémának, ha csak a cél. Saját a probléma, ha a célt és a stratégiát is a problémamegoldó személy azonosítja. Tipizálnak aszerint, hogy van-e ellenfél, akihez viszonyulni szükséges a problémamegoldáskor, vagy anélküli a probléma. Ezek között átfedés is lehetséges.² A problémák tipológiájában további szempont a hozzá kapcsolódó gondolkodási műveletek, lépések, a felhasznált erőforrások szerepe, jellemzői, lásd induktív vagy deduktív következtetési problémák, a Hanoi tornyai vagy az anagramma típusú problémák (Kontra 1996, Juhászné Klér 2011a, Obermayer-Kovács és Magyar 2012).

A „hiba” (*failure*) értelmezése – mint már jeleztük – a működéshez kötődik, jelentése közel esik a tévedéshez (*error*). Sokat foglalkoznak a hibákkal az egészségügyben (URL1, URL2), a nővéri gyakorlatban (URL3, URL4), az informatikában – a működés korrekciója, optimalizálása érdekében. Pedagógiai értelmezéskor a hiba, tévedés kapcsán inkább a tanulói nézőpont jelenik meg, tantárgyakhoz kötődően, mint anyanyelv, idegen nyelv (Bárdos 2000, Lanstyák 2007), matematika (URL5) vagy az értékelés kapcsán foglalkoznak vele (Lénárd és Rapos 2009). Szervezetben a hiba lehet (a) megelőzhető, előrejelző apparátus bevonásával; (b) elkerülhetetlen, komplex rendszerek esetében a források, emberek és problémák sajátos kombinációja miatt. A (c) intelligens hibák ezek határán vannak, ezek az ún. „jó hibák”. Jellemzőjük, hogy gyorsan lezajlanak, kicsi kiterjedésűek és sok értékes információt tartalmaznak. Míg a probléma kutatása inkább az egyénhez kötődik, addig a hiba kutatása kezdettől szorosabban kötődik szervezethez. A problémamegoldás kapcsán az együttműködések, közös, kollaboratív problémamegoldások és a gyakorlatközösségek, tanulószervezetek kutatása miatt vannak intézményi megközelítések (OECD 2000, 2013, Gilber 2011, Juhászné Klér 2011b); a hiba kutatásakor a szervezeti nézőpont kezdettől erős. A probléma

2 Például, a matematikai probléma (az iskolai nyelvhasználatban: feladat) jól strukturált, ha megoldható valamilyen ismert algoritmus felhasználásával, s a megoldás helyességének kritériumai is rögzítettek, vagy a személy számára lehet „strukturált”, ha neki kell megtalálni a megoldást. S természetesen az előbbi esetben zárt problémáról van szó, ha csak egy megoldás van.

és a hiba összekapcsolódása inkább közvetett; egy hiba, tévedés lehet a problémának az alapja, kiindulópontja. Más oldalról a nagyobb, komplexebb rendszerekben, szervezetekben a hibáknak gyakran kisebb problémák az előjelei (Cannon és Edmondson 2004: 4.).

Problémamegoldás és hibakezelés

A problémamegoldások is típusba sorolhatók: (a) eseti, egy-egy helyzethez kapcsolódó, rövid idejű, gyors lefolyású, mely során a probléma magától megoldódik vagy nem; (b) komplex, több egymással összefüggő elemből álló, hosszú ideig tartó, lassú lefolyású teljes vagy részleges; (c) láncprobléma, mely eseti vagy komplex probléma megoldatlan eleméből/elemeiből keletkező újabb problémák sorozata. Megkülönböztetnek még (a) spontán problémamegoldást; (b) konvergens és divergens problémamegoldást. A spontán megoldás mögött gyakran hosszú lappangási szakasz áll, a megoldás ötletalapú, nem elemző. A konvergens problémamegoldás folyamatában tipikusan öt lépést különítenek el: (1) a probléma felismerését és azonosítását; (2) a kívánt állapotba való eljutás alternatíváinak felvázolását; (3) döntést arról, hogy melyik alternatíva a megfelelő; (4) akciókat, melyek a kívánt állapot elérését szolgálják, és (5) a következtetések levonását és a továbblépést. A divergens problémamegoldáskor több megoldási lehetőséget tartanak nyitva, szerepet adva a véletlen megoldásnak is olyan esetekben, amikor a célérték nincsen definiálva (Obermayer-Kovács és Magyar 2012). A hibakezelés intézményi felelősség, mivel egy rendszerben a kisebb, elhanyagolt hiba nagy, komplex hibává nőhet. A szervezeti felépítés és a vezetőség viselkedése nyíltan vagy rejtett módon gátolja a hiba azonosítását, elemzését és (problémaalapú) megoldását. A problémamegoldás és hibakezelés ciklusai reflektív ciklusokként hatékonyak.

A problémamegoldás és hibakezelés tanulása, tanulás problémából, hibából

Intelligens hibázásnak nevezik, ha elköteleződés van az alapos elemzésre, s a kezelés olyan területen zajlik, ami eléggé ismerős ahhoz, hogy megengedje a hatékony tanulást. Az intelligens hibázáskonceptió az innováció és a fejlődés alapja. A próbálkozás, a tévedés, a hibatörténet megbeszélése olyan innovációs elem, amely magától értetődőnek tartja, hogy bizonyos kockázatok és tévedések a fejlesztési, innovatív folyamat velejárói, hogy elválaszthatatlanul hozzátartoznak az új megközelítésekhez, elképzelésekhez, illetve ennek elmaradása a hiba, a probléma fennmaradásának tartós veszélyét hordozza.

A vizsgálatok szerint a kulturális sajátosságoknak jelentős szerepük van a probléma megjelenésében és megoldásában (Grosse és Simpson 2008). A szervezetben azonosítható értékek és elvárásrendszerek nyomán fogalmazódik meg, hogy mi a sikeres tevékenység, az miként valósul meg, illetve ami nem sikeres, az probléma (Whitley 1992, idézi Juhászné Klér 2011). Például egy szervezetben gyakran okoznak problémát olyan kulturális komponensek, mint a viselkedés, magatartás (Juhászné Klér 2011), vagyis egy szervezetben alkalmazott problémamegoldások is betagozódási, internalizációs folyamat eredményei. Lave és Wenger (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation* című művében ennek kapcsán a gyakorlatközösségekben való részvétel általi tanulást látja

meghatározónak, azt a folyamatot, ahogy az egyén a gyakorlatközösségen kívülről/széléről, az őt ért hatások által meglévő tudását értelmezve és újrászervezve a gyakorlatközösség magja felé tart, s taggá válik (Billett 2011, Korthagen 2010). Ilyen értelemben a problémához és hibához való viszony tanult, s a problémamegoldás is. Emiatt a kezdők és a tapasztaltak problémái eltérhetnek, s a szervezeti kontextustól is függ, hogy mit látnak problémának és mit nem, s ki mit kezd a problémájával.

Összességében úgy látjuk, hogy a probléma a pedagógia világában jellemzően az egyénhez kötött, a hiba tanulói nézőpontú, a laikus, tudással még nem rendelkező hibázik. A pedagóguskompetenciáknak része a problémamegoldó kompetencia, ám ennek jellemzőiről kevés szakirodalom olvasható, s inkább a tanári pályaszakaszhoz kötődően vagy a reflektív gondolkodás kapcsán érintik. Nem találtunk magyar szakirodalmat arról, hogy az iskola, a szervezet kultúrája milyen kapcsolatban áll a pedagógusi problémákkal és azok kezelésével. A hibák tanulási erőforrásként való szemlélete még nem érte el a szakmai érdeklődés és az iskola világát.

A KUTATÁS KÉRDÉSEI, MÓDSZEREK

E tanulmány empirikus kutatása a kötet többi tanulmányával közös a problémaháttérrel, kontextust, célt, folyamatot, módszereit tekintve, ezért erre nem térek ki (a leírás a *Bevezető*ben olvasható). Saját kutatási kérdéseim a következők:

1. Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Milyen problémáik vannak, s hogyan kezelik?
2. Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?
3. Kik mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?
4. Mi a problémák szerepe az egyén, a közösség és a szervezet szakmai tőkéje szerint?

A problémára vonatkozó interjúkérdésre³ a 37 elemű kutatási mintánkból 33-an írtak le problémákat, a többiek nem írtak le, vagy tagadták, hogy problémájuk lenne/lett volna. Az interjúban adott problémákat fókuszált problémának nevezem, mivel a válaszoló – kérésre – kiemelt egyet szakmai pályafutásából. A narratívumok mindegyike tartalmazott problémát. Voltak kifejezetten problémaként leírtak. Másokat nem kifejezetten problémaként azonosítottak, hanem „nehézségről”, „feladatról”, megoldandó „helyzetről” írtak.

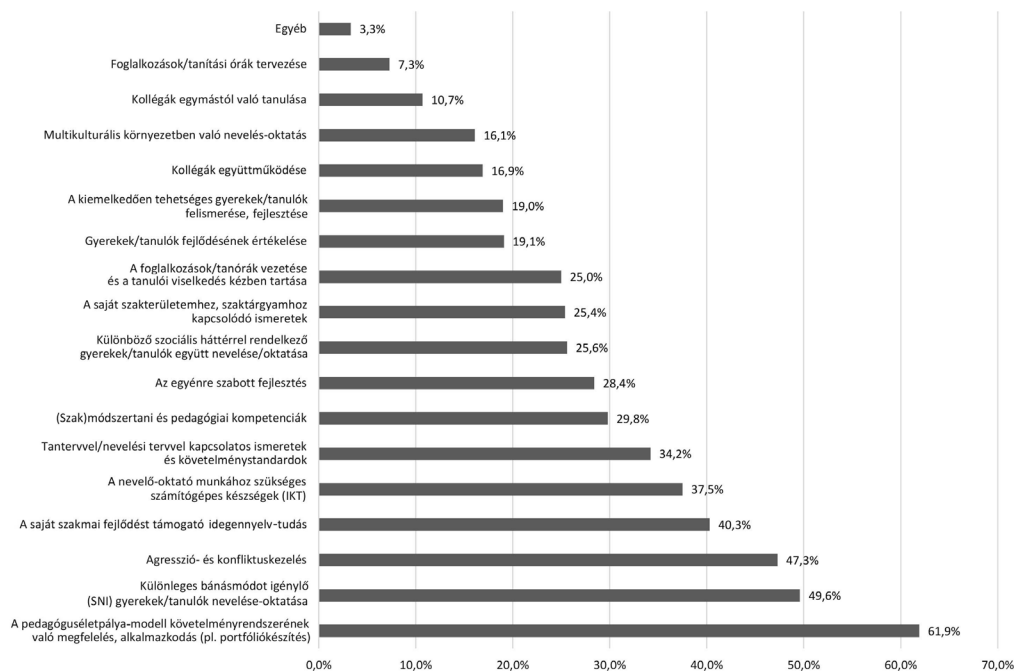
3 **K3:** Mutasson be egy emlékezetes *pedagógiai* esetet/helyzetet, aminek a megoldása többeknek, vagy akár jelenlegi intézményének *problémát, nehézséget* okozott! Ön szerint miért keletkezett ez a probléma? Kérjük, mondja végig az elejétől kezdve, hogy mi történt: kik, hogyan próbálták megoldani és végül mire jutottak. Pótkérdés: *a)* Kellett-e, lehetett-e vagy kellett volna-e bevonni szülőket és/vagy tanulókat a probléma megoldásába? Kértek-e segítséget iskolán kívülről? *b)* Volt-e, s ha igen, milyen hatással volt ez másokra vagy akár az egész iskolára?

Feldolgoztam a TÁMOP 3.1.1. OFI Pedagógus kérdőív (N = 8571) adatbázisában azt a kérdést, amely kifejezetten a szakmai problémákra és kezelésükre vonatkozott. A kutatás első eredményeinek pedagógusokkal történt fókuszcsoportos megbeszélésében 15 fő érintette a problémák, hibák kérdését.

EREDMÉNYEK

A problématerületek

Az interjúkban pedagógusoknak leginkább egy-két tanulóval és egy tanár közötti, s az egy osztály és tanárok közötti probléma áll a második helyen. Az egyéni probléma egyéni megoldása a leggyakoribb, második az egyéni probléma intézményi szinten történő megoldása. Ez megegyezik az OFI említett online pedagóguslekérdezés-mintájából nyert eredménnyel, mely szerint a válaszolók 96%-a saját maga oldja meg a problémáját, s a mintából 500 fő állította, hogy nincs olyan szakmai/pedagógiai jellegű problémája, melynek megoldásához szakmai támogatást igényelne. A többiek közül legkevesebben a tanítási órák tervezését látják problémának, legtöbbször a pedagóguséletpálya-modellhez kötődőeket. Viszonylag kisebb arányt képviselnek azok, akik a tanárok közötti együttműködést problémának látják (1. ábra).



1. ÁBRA. A pedagógusok által jelzett problématerületek (Forrás: OFI-adatbázis, N = 8531)

Az interjúkban a problémák nyitott kódolásakor ezeket a problématerületeket találtuk (csökkenő sorrendben): tanulói beilleszkedés problémája, tanulási és magatartási probléma, szülőkkal való kapcsolat problémája, gyermekvédelemmel kapcsolatos probléma, iskolai működés, fejlesztés, oktatásszervezés problémái. A problémák egymással átfedésben is álltak (pl. beilleszkedési és gyermekvédelmi). A pedagógusok az emlékezetes problémák okaként (gyakorisági sorrendben) a tanulókat, a szülőket, a kollégákat, az iskolát, illetve iskolán kívüli okokat adnak meg. Iskolán belül az okok a tanulókhöz kapcsolódnak leginkább (pl. magatartás), ha az intézményen kívüli okokat nézzük, akkor a fenntartóhoz (pl. két iskola összevonása), vagy a társadalom egészéhez kötik (pl. szegénység). A tanulókat érintően jellemzően az iskolába érkező új tanulók osztályba való beilleszkedésének kezelése okoz problémát. Gyakori a beilleszkedési, tanulási és magatartási (ún. BTM-es) problémákkal küzdő, HHH-, SNI-tanulók tanításával kapcsolatos probléma.

„A legnagyobb próbatétel számomra 2008-ban volt, amikor az integrációval olyan első osztály tanítását bízták rám, ahol két enyhén értelmi fogyatékos és öt sajátos nevelési igényű tanuló és még 18 általános képességű gyermeket kellett tanítanom. Nagyon nehéz volt az első félév, úgy éreztem, nem tudom teljesíteni a rám bízott feladatot.” (N.1.)

Az OFI-pedagóguslekérdezés válaszolói szintén a különleges bánásmódot jelölték meg, mint ami problémát okoz (lásd a tanulmány *Mellékletének* táblázatát). Ott kevés pedagógus jelezte, hogy kollégáival, az iskolával van problémája. Az OFI országos adatbázisból az látszik, hogy az iskolai működést érintő külső változás (tantervi reformok, iskolák összevonása) okoz problémát. A másik, a stabilitást veszélyeztető probléma a belső átszervezés, új feladatok kapcsán érkezik a pedagógushoz.

A szakmai pálya szakaszainak problémái

Kutatásunkban mind a kezdők, mind a gyakorlottabb pedagógusok problémáit narratívumaik alapján is vizsgáltuk. Ez lehetővé tette, hogy e szakaszok kiértékelését is megismerjük. Azt láttuk, hogy a mintánk pedagógusai – más (előbbieken idézett) kutatókhoz hasonlóan – kezdő korukban a tanulók közötti egyéni különbségek, a hátrányos helyzet, a tanulói motiváció, a tanulói viselkedés kezelésének problémáját emelték ki.

„Az első tanórák, tantárgyak során szembesültem azzal az objektív képpel, hogy a gyermekek, legalábbis az alsóbb osztályokban, különböző családi alapfeltételek miatt nem egyforma szellemi képességgel rendelkeznek, nem egy időben értik meg a tananyagot. Nem egyforma a befogadási, viselkedési normájuk. [...] Ezeket több-kevesebb sikerrel próbáltam megoldani.” (N.30.)

A kezdő és gyakorlott pedagógus közötti különbségként saját szakmai életrajzukban (a) a felkészületlenséget és felkészültséget; (b) a „szakmai illúziókat”, illetve azok elvesztését emelték ki.

„...támogató rendszer hiányában, 21 évesen éretlen és képzetlen voltam erre a feladatra. A kirekesztést, a fizikai szegregációt pályakezdő tanítóként sem tartottam a jövő pedagógiai útjának, lázadó voltam és egyedül álltam ezzel a megoldatlan pedagógiai problémával.” (N. 29.)

„Én is annak idején, mikor pályakezdő korszakomban ide érkeztem az iskolába, úgy gondoltam, hogy nekem itten azzal kell foglalkoznom, hogy hogyan lehet egy jó disztichont írni vagy mit is kezdjünk Kaffkának az Átváltozás című novellájával.” (I.26.)

A gyakorlott pedagógus problémái között változatlanul a viselkedés menedzselése (*Behaviour Management*) a leggyakoribb. Mivel a pedagógusok többsége csak egy intézményben dolgozott egész szakmai pályafutása alatt (sokszor még tanulóként is odajárt), ezért alig van tapasztalata az új helyzetekhez való alkalmazkodásról, a kulturális különbségek érzékeléséről; számukra „egy norma”, „egy érték van”, a saját iskolájuké, s ezt erősíti meg folyamatosan a munkahely. Azok a kutatásban részt vevő pedagógusok, akik több helyen tanítottak vagy nyitottak voltak az új programok, tanulmányok iránt, gyakrabban használták az „érdeklődés”, a „támogatás” és az „új” kifejezést. Szakmai pályafutásukban nem az illúziók elvesztését, hanem az adaptációt, az új normák, értékek, a beilleszkedés tanulását, az új tudások megszerzését emelték ki.

„Ez is új helyzetet hozott, még nem csináltam ilyesmit. [...] Muszáj is volt megújulni, hiszen a napközis pályát felválthattam újra a nekem jobban tetsző magyar és történelem tanításával. [...] Így végiggondolva eddigi pályámat, élesen tudatosulni kezd bennem, hogy a pályám erős jellegzetessége az, hogy állandó kihívások, változások, ezeknek való megfelelések, az új helyzeteknek megfelelő tudás, tapasztalás megszerzése tette ki a munkában töltött időm jelentős részét. Mindig helyt kellett állni valamilyen ok folytán: jöttek új NAT-ok, új közoktatási változások, új elvárások, új helyzetek a mindennapi oktatásban, nevelésben. És eközben a változásban kellett állandóságot is tartani.” (N.33.)

Mint azt az elméleti bevezetőben kifejtettük, azt, hogy mit tekint egy pedagógus problémának, s hogyan oldja meg, azt az intézményi szocializáció révén, másokkal direkt/indirekt interakcióval tanulja meg. A vizsgált pedagógusok esetében az 1. táblázatban példázzuk, hogy a pedagógus az adott probléma definiálásának tanulásakor az iskolai

kultúra érték, norma és elvárás elemeit újra és újra definiálja,⁴ illetve ezek sérelmét tanulja meg. A példákban a szervezeti kultúra adott elemét tekintjük az elérni szándékozott, ún. kívánt állapotnak, a problémás magatartást a kiinduló állapotnak, s elért állapotnak azt, ahova a problémamegoldás kapcsán eljutottak.

1. táblázat. A magatartási problémák értelmezése (az iskolai kultúrával való ütközés)

Szervezeti kultúra elemei mint kívánt állapot (érték, norma, elvárás)	Kiinduló állapot értelmezése	Probléma-megoldás	Elért állapot
A pedagógus tisztelete, a jó tanulás, a jó viselkedés.	Magatartási probléma, tiszteletlenség „...az osztályban volt tizenkét tanuló, akik a negatív példát fogadták el.” (I.13.)	Külső segítséggel Pszichológus, igazgató, szakmai továbbképzés	Nincs megoldás, lánc-problémák „...a saját osztályom nem volt tisztelettel irányomban, tehát kudarcos volt ez a dolog.” (I.13.)
A jó pedagógus megoldja a problémákat.	Tanulási eredménytelenség oka a többi tanár „A másik két kollégám semmit nem tudott kezdeni a csoporttal, tehát egy év alatt abszolút sehova nem jutottak el.” (I.17.)	Külső segítséggel Szülők, igazgató	Részmegoldás, lánc-probléma „...a szülők kívánsága teljesült, és én tanítottam ezt a csoportot... Az volt a baj, hogy iszonyat alulmotiváltak lettek az idő alatt, amíg olyan kollégák tanítottak, akik nem igazán voltak következetesek.” (I.17.)
Az iskolai, illetve a tanár által adott feladatokat el kell látni.	A feladat elutasítása „...egyik kislány nem akar részt venni az ügyeletes feladatban.” (I.28.)	Érintettek bevonásával Tanuló, szülő, osztályfőnök	Feladat elvégzése, teljes problémamegoldás „...a kislány a továbbiakban teljesen részt tudott venni ezekben a közösségi munkákban.” (I.28.)

⁴ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra és Kopp Erika tanulmányában olvashatók.

A szakmai szocializáció során kialakult sémák a problémamegoldás gyors elérését biztosítják a pedagógus számára. Adaptív, nyitott reflektív megoldáskeresés nélkül a pedagógus védtelennek érzi magát, és ilyennek látja iskoláját is.⁵

„De a két iskola között óriási különbségek voltak, saját osztályaikból váltak ki ezek a gyerekek, így már 8-9 éve ott szocializálódtak, és átkerültek ide, egy teljesen más környezetbe. Másrészt ezek sportosztályok voltak, akiknél kevesebb hangsúly volt az oktatáson, és itt nagyobbak voltak ahhoz képest az elvárások. [...] Az osztályfőnökök vért izzadtak. [...] Az egész iskola részt vett a megoldásában, összeültek a kollégák, minden értekezleten előjött a téma, de igazándiból nem tudtuk megoldani a problémát. [...] Ez az iskola számára egy idegen probléma volt, nem voltak felkészülve erre.” (I.7.)

„Ezzel együtt járhat az a nézőpont, hogy minden helyzetre kidolgozott séma kell, hogy legyen, mondja meg valaki, hogy ezt és ezt az esetet hogyan kell kezelni, mi a megbízható, jól bevált megoldás.” (I.4.)

A problémamegoldás egyedül és segítséggel a szervezetben

A problémák nagyobb részét a pedagógusok saját maguk oldják meg. Ennek oka a probléma hibaként s a hiba saját szakmai bizonytalanságként való értelmezése. A pedagógus azt tanulja meg a szervezetben, hogy a probléma a kezdő, a tapasztalattal még nem rendelkező jellemzője. Megoldáskereséskor nem a mély reflektivitás,⁶ a gyakorlatközösségek működése a jellemző tanult gyakorlat, hanem a problémamegoldás magasabb pozícióhoz hárítása, a felelősség átruházása. A kezdő szorong, a tapasztalt pedagógus bizalmatlan kollégáival szemben is, a problémamentesség látszata önpozicionálás vagy a belső verseny része. Úgy látszik, hogy a problémamegoldás lehetséges útjai: (a) nincs problémám, (b) van problémám, de magam meg tudom oldani – ne derüljön ki semmi, (c) megoldom, de bevonom a kollégákat informálisan – köztünk maradjon, (d) megoldom kívülállókkal – a segítség latens maradjon, (e) megoldom a hatalmi helyzetben, pozícióban lévőkkel – az ő dolguk. Problémákhoz kapcsolódó szereplőkről való gondolkodás, a narratív nézőpontokat a 2. táblázatban mutatjuk be az interjúválaszokban használt nyelvi elemek segítségével. Az innovatív, fejlesztésben aktív pedagógusok azt találták sikeresnek, amikor nemcsak többen vannak együtt a problémamegoldásban, hanem személyes azonosulás, bevonódás van.

5 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Nahalka István és Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

6 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva tanulmányában olvashatók.

2. táblázat. A szereplőkről való gondolkodás problémák kapcsán

Szereplők	Példa	Eredmény
Én és ők	• És ez nemcsak az én osztályomban probléma, hanem hallok a kollégákról is (I.31.)	A probléma azonosításánál megáll a történet
Mi és ő	• Az biztos, hogy az igazgatónőnk [...] ő abszolút partner volt, és nagyon jól kezeli az ilyen típusú problémákat, [...], tehát mindenképpen támogat és nyilván a mi oldalunkon van. (I.34.)	Formális, nincs tényleges megoldás
Mi és ők	• ...és úgy kellett nekem és a főnökömnek a munka orszlánrészét megcsinálni, hogy áthangoljuk a pedagógusokat, kollégákat arra, hogy ezt így kell csinálni, a törvénybe foglaltakat hogyan kell megvalósítani. (I.14.)	Formális, kvázi megoldás
Ők és mi	• Így leült az iskola vezetősége, és meg kellett beszélni, tervezni nemcsak az akkori helyzetet, hanem a későbbi integrációt is. Tanítóként mi mit tehetünk, a szülők mit tehetnek, az intézmény mit tehet, milyen lehetőségeink és korlátaink vannak. (I.29.)	Eseti, több nézőpont, bevonódás, sikeres megoldás
Mi	• ...nagyon sok bemutató órát tartottunk már ezekből más iskoláknak, saját kollégáinknak. Mérésekkel alátámasztott eredményekkel tudjuk prezentálni ezt akár szülői értekezleten, akár a tanterületben, és a pedagógusok teljes körű bevonása most már és az újabb projektek is erre épülnek, amelyeket felvállalunk. (I.4.) • Olyan közösséggel alkotunk együtt, akik fáradhatatlannak, innovatívak, kreatívak és elhivatottak, akik a tanítást valóban életpályának tekintik. (N.29.) • „A szervezett keretek közötti belső tudásmegosztás szintén jó lehetőség arra, hogy megerősítsen, vagy éppen ötleteket adjon. Ehhez mi idén kezdtünk hozzá. Kissé nehéz volt rávenni a kollégákat egy-egy jó gyakorlatuk átadására, de nagyon sikeresnek ítéltük. Problémahelyzetből való indítás és hozzá az egyéni megoldás arra is jó volt, hogy szembe-sítsük magunkat azzal, hasonlóak a gondjaink, és lám, lehet beszélni róla.” (I.28.)	Problémamegoldás, innováció, tudásmegosztás

Sikertelennek tartott problémamegoldások

A sikertelen problémamegoldás mögött a válaszolók a támogatás, a segítség hiányát látják. A sikertelenség megállapításán túl annak okára, keletkezésének körülményeire, következményeire nem utalnak. A sikertelenségek nem explicitek, mert a problémát a személyhez kötik, szakmai bizonytalanságként értelmezik, rejtegetik. Mögötte megfelelési kényszer látszik, egy ideáltípus „mindent tudó, mindent megoldani képes” pedagóguskép.

„Gyengeségében nagyon kevés ember mer megmutatkozni, nem szeretnénk, ha kiderülne, hogy egy hétköznapi helyzetre (probléma) nem vagyok képes flott megoldást találni.” (F.4.)

Pedagógusi, pedagógiai hiba, a hibához való viszony

A hibákról még annyira sem beszélnek a pedagógusok, mint a problémákról. Azt, hogy a szervezet működésekor is felléphet hiba, a válaszolók nem tartják valószínűnek. Nem volt példa a hibákból tanulásra, a hibakezelés szerepének pozitív megítélésére, mint ahogy egyoldalúan a tanulók, szülők, kollégák hibáinak csak a rossz, negatív oldalát látják. A tanárok értelmezésében a probléma és a hiba nem különül el. Mind a probléma, mind a hiba az egyénhez, sőt a személyiséghez tartozó kategória. A hiba szakmai gyengeség, mások miatt történik, a körülmények okozzák, hiszen – miként a probléma – a hiba is kompetitív kontextusban rajzolódik ki. A pedagógiai, iskolai hibák explicit módon nem kerültek elő, kifejezetten működési problémákat nem azonosítanak hibaként. Szükség esetén beavatkoznak, belső körben és végszükségben az intézményvezetőhöz fordulnak,⁷ kezelik (adminisztrálás, ellenőrzés), de a hiba mélyebb okát kevesen tárták fel, kevesen tanulnak belőle.

„Az év vége előtt három héttel derült ki, hogy az egyik osztályban 17 fő állt bukásra. A háromnegyed éves értékeléskor ennek nyoma sem volt még a naplóban. Az osztályfőnök jelezte a problémát a szaktanár és az igazgató felé. Nem sikerült közös megegyezésre jutni. [...] Kibővített szülői értekezlet keretében tárták fel a részleteket, és hoztak a jövőre nézve határozatokat. [...] Az igazgató körültekintőbb és alaposabb ellenőrzésre, a szaktanárok és az osztályfőnökök szorosabb együttműködésére, a napló folyamatos adminisztrálására hívta fel a figyelmet.” (I.24.)

KIÉRTÉKELÉS, MEGBESZÉLÉS

A 37 szakmai továbbképzésben, innovációban aktív, általunk vizsgált pedagógus problémához való viszonya nem látszik alapvetően különbözni a 8571 fős OFI-lekérdezés mintájától; legtöbbjükre jellemző a magányosság, az elhárítás, a szervezeti bizalom problémája. Megtörténik a személyes tudásépítés, a humán tőke gyarapodása szervezeten, továbbképzésből és informálisan, a gyakorlatból származó inputokat feldolgozva, de nem válik közkinccsé, vagy csak informálisan lesz az. Vannak azonban arra is példák, hogy – főleg kívülről érkezett befolyás hatására – a belső erőforrásokhoz fordulnak. A *button-up* megoldáskeresés és szervezett szakmai együttműködés pozitívabb kimenetelű. Vizsgálatainkban négyféle problémamegoldást találtunk:

⁷ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Lénárd Sándor tanulmányában olvashatók.

1. Sémaalapú problémamegoldás

Jól definiált és jól strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát, tudják, milyen úton, folyamatban érik el a kívánt, ismert célt. Példa erre az új tanulók érkezése az osztályba, akiket a leggyorsabban be kell illeszteni a csoportba. Ha ez nehézségekbe ütközik, akkor a kívánt állapot elérésére ismert és bevált utak közül választanak: a szülőkre támaszkodnak, a kollégákhoz vagy igazgatóhoz fordulnak. Ez a tapasztaltakra jellemző, praxisból tanult problémamegoldás. Saját problémák, zárt problémák.

2. Tanulásalapú problémamegoldás

Jól definiált és strukturált probléma. A pedagógusok azonosítják a problémát, és tudják, hogy mit szeretnének elérni, de a folyamat, amellyel eljuthatnának a megoldáshoz, nem ismert, vagy a meglévő tudás elégtelennek látszik, vagy a célt sem tudják pontosan meghatározni. Az ilyen problémamegoldáskor próbálkozás, új utak keresése történik: lehet formális tanulás vagy abban a szervezetben jellemző megoldásokkal való megismerkedés, amelyben a pedagógus dolgozik. Egyik példa erre a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozás a kezdők esetében. Tudja a pedagógus, hogy mit szeretne elérni, de nem tudja, hogyan tegye. Ez a kezdőkre inkább jellemző, mint a tapasztaltakra. Másik példa lehet a mellékletben bemutatott gyermekvédelmi eset. A pedagógus látja a problémát, tudja, hogy be kell avatkozni, meg is teszi, de bizonytalan abban, hogy milyen cél lenne kívánatos. A folyamatban reflektív visszacsatolások segítik továbblépni. Saját és nyílt problémák.

3. Társas problémamegoldás

Rosszul definiált és strukturált probléma. A pedagógus ez esetben tudja, hogy mit szeretne elérni, a cél ismert, de a kiindulási állapot vagy az út diffúz, nehezen azonosítható. Elemzés, vizsgálat, szakmai együttműködés szükséges. Példák erre az iskola-összevonások, tantervi fejlesztések, a kompetenciaalapú tanítás bevezetése vagy csoportos együttműködések. Különbség van ezen esetben aszerint, hogy a megoldást fölülről lefele vagy alulról fölfele keresik és találják meg. Közös és nyílt problémák.

4. Innováció, kreatív problémamegoldás

Rosszul definiált és rosszul strukturált probléma. Ezek azok az esetek, amelyek telis-tele vannak bizonytalansággal. Ezek a tanulással, kutatással kísért esetek, semmi sem kézenfekvő, egyszerű. Ismeretlen terepen, területen kell mozogni. Ilyenek az alapkutatások, fejlesztések, innovációk. Közös és nyílt problémák.⁸

A vizsgálatban részt vevők többsége az 1. csoportba tartozik, a 2., 3. és 4. csoportba egyre kevesebben. A Fullan és Hargreaves szervezeti szakmaitőke-modellt alapul véve az 1. és 2. modellben a személyes, szakmai tőke fejlődése, erősödése azonosítható. A vizsgált mintában ez folyamatosnak mondható. A döntési tőke, főleg annak személyes szakmai felelősségelei az 1. típusban kevésbé, a többiben egyre növekvően vannak jelen. A szo-

8 Kötetünkben az erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva, valamint Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

ciális tőkét a 3. és 4. típus erősíti. A kívülről inspirált esetben a tartós hatás kétséges lehet, de a saját felismerésből származó együttműködések esetén elemzés, fejlesztés, társas együttműködés értékének a felismerése látszik. A vizsgált pedagógusok körében találtunk eseteket mind a négynek az illusztrálására. Az iskola szakmai tőkéjéhez minden tőketípus hozzájárul, adaptívna a szociális tőkében is erős szervezetek mutatkoztak.

ÖSSZEGZÉS

A kutatási kérdésekre a következő válaszok adhatók:

1. A pedagógusoknak mi okoz problémát? Mit jelent a „probléma”, a „hiba” az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok világában? Hogyan gondolkodnak a „problémamegoldás”, esetleg hibakezelés egyéni, társas és intézményi aspektusáról?

A vizsgált pedagógusok fókuszált problémái (vagyis, amelyet kiemelnek) tanulókkal való személyes interakciókhoz kötődőek, a különleges bánásmód kezeléséhez. Van, akinek ez állandó (lánc)problémájává válik, mások változó problémákról számolnak be szakmai életpályájuk során, melyre inkább egyéni tanulással, mint intézményi szintű tanulással reagálnak. Az iskolai szintű problémákat gyakran külső impulzusokhoz kötik. Egy versengő környezetben a személyes felelősség túlértékelt. A pedagógus úgy érzi, hogy személyében, szakmai minőségében maga az iskola megtestesülése történik a szülők, tanulók előtt, s a szakma megtestesülése a kollégák előtt. Emiatt az egy iskolában dolgozók is ellenfelek, ki kell vívni és meg kell őrizni a megbecsülést és a szervezetben elfoglalt helyet. Folyamatos a küzdelem a pedagógusállás megtartása miatt is. E nézőpontban a probléma veszélyes. A személyiséghez tartozik a probléma a hozzá fűződő érzelmi komponenst tekintve is: a problémához negatív érzelmek társulnak, személyes kudarc, a szakmai alkalmatlanság érzése. A problémához titkolózás, rejtőzködés társul, s mögötte a másokkal és a szervezettel szembeni bizalmatlanság áll. A pedagógiai hiba egyértelműen személyes kudarcértelmezésben jelenik meg. Nemcsak baj, kifejezetten tilos hibázni, mert ennek oka – hasonlóan a gyerekeknél észlelt hiba értelmezéséhez – a tudáshiány, felkészületlenség.

2. Kik, mit tanulnak meg a problémák és megoldásuk kapcsán, mi a problémák, hibák hasznosulása az innovatív, tanulásban aktív pedagógusok szerint?

A probléma és a hiba kapcsán visszatérő elem az egyén szerepe a problémakezelésben, a próbálkozás, a magányosság. A szervezet – a pedagógusok véleménye szerint – egymás mellett élő egyének és ritkán csoportok, még ritkábban közösségek egyége. Azt találtuk, hogy a problémamegoldás tanulásakor gyakori az egyéni vágyak, a „küldetés”, az önbeteljesítés által vezérelt út. A probléma kezelésének útja magányos út, küzdelem. A pedagógusok tanult stratégiája, az iskolai normákkal való betagozódás, feladat az adott norma őrzése. Ritkán látszik annak adaptív, reflektív kiértékelése, formális változása. Míg a probléma kapcsán már megtaláljuk

annak felismerését, hogy az együttműködés, a közös reflexió mindenki számára haszonnal járhat, ezt a hiba kapcsán nem láttuk. Az innovatív pedagógusok egy része feltételezi, hogy aki hibázik, az önmagában biztosan reflektál, keresi az okokat és a javítási lehetőséget. A másik végleten lévő nézet szerint a hiba alapvető emberi tulajdonság, nem változtatható. A kollegiális féltékenységgel, a társaktól való félelem a szakmai tanulást a tanártovábbképzésekbe viszi ki, vagy egy-egy személyiség hatása alá kerülve történik. Az együttműködés lehetőségét külső projektek behozzák az iskolába, tartós hatásuk a szervezeti kultúrától függ. A tudásmegosztást akadályozó további okokat a kutatásban még keresni kell.

A tőkeelméletekhez kapcsolódva összességében az látszik, hogy a vizsgált pedagógusok munkája és szakmai pályafutása tele van helyzetekkel, feladatokkal, azaz megoldandó problémákkal. Ezeknek nagyobb része saját praxisához kötődik, ami-re – az ebben a mintában található pedagógusok – tanulással reagáltak.

Ez saját humán tőkéjüket, szakmai kompetenciáikat fejleszti, úgy érzik, hogy erőfeszítéseket tesznek az eredményesség növelésére. Vannak, akik ezzel a ténnyel „megbékélve” valójában nem sokat változtatnak, mások újabb és újabb próbálkozásokkal gazdagítják problémamegoldásaik repertoárját. Eközben – a továbbképzés jelenlegi keretei miatt, az intézményi vagy gyakorlatközösségi akciókutatás, az egyetem-iskola kapcsolat támogatásának hiánya – a pedagógusok jellemzően magányosak maradtak, tudásukat ritkán forgatják be közösségükbe. Ennek okaként a közösségtől érkező ilyen irányú elvárás hiánya, valamint az általánosnak mondható bizalomhiány, az intézményen belüli közös problémamegoldás és hiba-elemzés helyett a versengés látszik. A kutatótanári státusz alacsonyra való értékelése (tudományellenesség, elméletellenesség, tényeken, adatokon alapuló döntéshozatali kultúra hiánya) és a doktori fokozatszerzésbe kezdő pedagógusok nehézségei egymásnak ellenpontjait képezik, a doktoranduszok is magányosak. Számukra ez a feladat egyrészt problémaalapú, máskor szakmai örömképző vagy önbeteljesítésre irányuló küzdelem.

Úgy tűnik, hogy a szociális tőke gyarapodása mögött, azaz a tudásmegosztás megjelenése mögött a humán tőkében (szakmai felkészültségben) növekedő pedagógusok pozícióba kerülése áll. Ezen a ponton humán tőkéjük összekapcsolódik a döntési tőkével, mely a felelősség, új szerepek, formális szervezeti pozíció okán is fókuszba kerül. A szociális tőkét gyarapító másik inspiráció kívülről érkezik, fejlesztési, innovációs feladatok, projektek. Ezek múltékonyak, ha továbbra is az egyéni tőke növekszik általa, s nem válik a szervezet közös tanulásává, nem hoz létre ciklikus renovációt.

A döntési tőke korlátozása (tankönyvválasztás megvonása, továbbképzések, humán erőforrás és tárgyi feltételrendszer működésében hozandó döntések, belső és külső támogatások elmaradása, elemszintű és nem rendszerszintű értelmezése) rongálja a humán tőkét, nem inspirálja a szociálíst.

Az iskola szakmai tőkéjét e három tőke dinamizmusa erősíti vagy növekedését lassítja, ellehetetleníti.

MELLÉKLET: A PEDAGÓGUSI PROBLÉMAMEGOLDÁS ESETEI

1. Eset (I.2.): Saját típusú probléma és megoldása („Magányos hős”)

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – hátrányos helyzetű családban élő gyermekek	„Volt egy tanítványom. [...], akiről tudtam, hogy nehéz körülmények közt él és volt egy óvodás kistestvére. Ő gondoskodott lényegében az óvodás kistestvéréről. [...] Egy nyolcéves lányról van szó. És alkoholisták voltak a szülők.” „A kisebbik gyereknek is én lettem az osztályfőnöke. Ő is jól tanult. [...] A nagy nem volt, de a kicsi magatartászaros volt, de minden felmérését hibátlanra írta meg.”
Mi a probléma előzménye? – saját tanítói hatáskörben kezelt előzetes probléma	„Azt gondoltam, hogy az a gyerek oda sem figyel, nem is hallja, hogy én mit beszélek, mert mindig csak kapkodta a fejét, röhögött, idétlenkedett, mutogatott a többieknek. [...] így az első padba ültettem, de csak forgolódott, egyfolytában mozgolódott [...], de... minden tökéletesen ment neki.”
Mi a probléma? – a gyámhatóság ki akarta szakítani a családból	„Na, és ő elcsavargott és a gyámhatósághoz került.” „Családsegítő Intézmény azt az álláspontot képviselte, hogy a gyerekeket állami intézetbe kell beadni, elvenni a családtól.”
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – társadalmi felelősségű szereplők	„És a Családsegítő Intézet tartott esetkonferenciát, [...] mint osztályfőnök vettem részt, akkor a nevelőszülői hálózattól, azt képviselték.” „A gyereknek a szülei. Ők is ott voltak az esetkonferencián, igen.”
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – állami beavatkozások különböző formái	„...akkoriban az a két lehetőség volt, hogy vagy családban vannak nevelőszülőnél, vagy gyermekvédelmi intézetben [...] annak a gyereknek jobb, aki családhoz kerül, mert ott végül is nem az édesanyja, de van egy nevelőanyja, egy nevelőapja.” „...ha szerencsés, akkor testvérek mennek együtt.” „És akkor én egy olyan megoldást javasoltam, hogy ne vegyék el a gyereket a családtól, hanem kollégiumba vigyék. Helyben is van kollégium, én ezt a helybeli kollégiumot javasoltam. Hogy járjon általános iskolába továbbra is a gyerek és legyen kollégiumban és csak hétvégén legyen otthon.”
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – jogszabályok és pedagógiai tapasztalat	„...volt sok állami gondozott gyerek már az életem során, be tudtam tekinteni az életükbe. Olyannak is az életébe, aki nevelőintézetben volt, meg olyannak is, aki családnál volt, mert ez régen így működött. [...] És arról is tudomásom van vagy volt akkor, hogy nagyon nem jó a gyerekeknek a gyermekvédelmi intézetben lenni, a GYIVI-ben, mert akárhány felügyelő tanár van ott, mindenféle dolgok, mindenféle rossz dolgok megtörténnek, illetve az egy közösség, de nem család.”

Milyen volt a döntési folyamat? – elemző, iteráló	„És én harcoltam, hogy ne maradjon az intézetben a gyerek. És nagyon nehéz volt. Mindenki szemben állt velem. Hát olyan nyolcan körülbelül. És nagyon nehéz volt, hogy én úgy gondoltam, hogy nem lesz ott jó a gyerekeknek.”
Mi a döntés?	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
Mi a célállapot? – családi környezet optimális megtartása	„És a végén ez az álláspont győzött, kollégiumba vitték [...] és a nagylány is vele ment.”
Mi a pedagógus reflexiója? – pedagógusi és személyes én megerősítése	„És azóta is rendszeresen szoktam velük találkozni. És mindig ők jönnek oda hozzám [...] egy éve volt, hogy találkoztunk a templomban és mondta a nagylány, hogy »Tanárnő, Miskolcon lesznek rendőr.« Hát ez nekem, ez nekem [...] nagyon megérintett ennek a három gyerekeknek a sorsa.”

2. eset (I.26.): Társas problémamegoldás

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – társadalmi problémák	„Nagyjából 8–10 évvel ezelőttre datálható az a helyzet, hogy a mi iskolánkba érkező diákoknak a szociális helyzete jelentősen, érezhetően megváltozott az azt megelőző korszakhoz képest..”
Mi a probléma előzménye? – szegénység hatásainak begyűrűzése az iskolába	„Kiderültek olyan események, amikről általában egy tanár nem szokott tudni, vagy nem mindig tud, amelyek mögött súlyos családi válságok vannak.”
Mi a probléma? – szegénység, tanulási akadályok	„És hát eljutottunk egy olyan szintre, mikor azt vettük észre – én is, mások is –, hogy vannak, akiknek nem jut elegendő élelmiszer, nagyon nincsen pénz a családban.”
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – tanárok, szülők, egyéb (iskolai személyzet)	„Mi pedig kialakítottunk egy rendszert és elkezdtük élelmezni ezeket a gyerekeket.” „...és aztán egyre többen kapcsolódtak ebbe be,” „Nem mindenkinek tetszett ez a dolog.”
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – támogatók felkutatása és az érintettek diszkrét segítése	„...a büfében, ami nem fogyott el pékáru, [...] és keressünk egy helyet, hogy hol lehet azoknak a gyerekeknek odaadni, akik úgy érkeznek az iskolába, hogy nem reggeliztek.” „...tehetősebb szülők, szerencsésebb klíma alatt növekvő gyerekek elkezdtek hozni tartós élelmiszereket.”
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – pedagógusi és vezetői tapasztalatok	„Én már sok éve itt vagyok és akkor ilyen szubjektív ítéletet mondhatok.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szembe.”

Milyen volt a döntési folyamat? – proaktív	„...hónapokig kellett rajta gondolkodnunk, mire elfogadtattuk másokkal is, hogy most már ilyen feladatunk is van. Eddig nem volt ilyen feladatunk és most van ilyen feladatunk.”
Mi volt az akció? – folyamatos továbblépés	„És ma is járnak az iskolába olyan diákok, akik bizony reggel, ha odamennek a büfébe és a büfés már ismeri őket, akkor tudnak úgy hozzájutni reggelihez, hogy nem kell a nem létező zsebpénzükből kalkulálni valamit [...] nekünk meg az a dolgunk, hogy segítsünk.”
Mi a célállapot? – a rászorultak iskolai támogatása	„Sikerült kialakítanunk egy olyan rendszert, hogy azok, akiknek nem olyan jól ment a soruk, azok péntekenként haza tudtak vinni egy kis bevásárlásnak számító élelmiszersomagot.”
Milyen a pedagógus reflexiója? – egyéni, társas és társadalmi szintű	„És nyilván [...] viszi magával azt a jó érzést, hogy amikor ő nehéz helyzetben volt, akkor segítettek rajta mások, és reméljük, hogy ő is segíteni fog másokon, ha ilyen helyzetben lesznek.” „Ez elég mélyen föltár olyan társadalmi valóságot, amivel nem szívesen nézünk szembe.” „de erre is azt mondom, hogy mindig volt olyan csapat az iskolában, akik egy-egy ilyen ügyre ráadták a fejüket, megpróbálták a többieket meggyőzni, és hogyha nem mindenki volt lelkes, akkor is ők csinálták és ez előbb-utóbb így [...] a munka azért az mindig meghozza valamilyen formában a gyümölcsét.”

3. Eset (I.4.): Nincs problémamegoldás

Elemzési szempontok – értelmezés	Interjúrészletek
Mi a probléma kontextusa? – oktatásszervezési nehézségek	„mióta behozták a mindennapos testnevelést, megoldhatatlanná vált az öltözők bezárása, az egyik osztály még vetkőzik, amikor a másik már vetkőzne, kénytelenek egyszerre öltözni.”
Mi a probléma előzménye? – tartós problémaállapot	„Most is volt három ilyen nagyobb volumenű eset a közelmúltban.”
Mi a probléma? – a lopás	„Például most, mielőtt megérkezett, éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával, hogy mi lett a nadráglopással.”
Kik vonódtak be a problémamegoldásba? – tanárok, iskola	„...éppen egy ilyenről beszéltünk egy kollégával...” „Van négy biztonságért, »bűnmegelőzésért« felelős munkatársunk.”
Mik voltak a megoldás alternatív útjai? – külső felelős bevonása	„Van négy biztonságért, »bűnmegelőzésért« felelős munkatársunk, de sajnos ez ellen nem tudunk mást tenni ilyen körülmények között.”
Honnan származtathatók az alternatív megoldásokhoz tartozó tudások? – jogszabályok és pedagógusi tudás	„Van négy biztonságért, »bűnmegelőzésért« felelős munkatársunk.” „A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.” „Sajnos ez ellen nem tudunk mi mást tenni ilyen körülmények között.”

Milyen volt a döntési folyamat? – negligáló	„...megoldhatatlanná vált...”
Mi volt az akció? – tünetkezelés	„Van négy biztonságért, »bűnmegelőzésért« felelős munkatársunk.”
Mi a célállapot? – a kiindulási állapot	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”
Milyen a pedagógus reflexiója? – elhárító	„A lopás pedig, úgy gondolom, minden közösségben előfordul.”

SZAKIRODALOM

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986): *American Psychologist*, 41. (10). 1078–1089.
- Brookfield S. D. (1998): Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18. (4). 197–205.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, L. (1999): „Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities”. *Review of Research in Education*, 24. (1). 249–305.
- Csíkos Csaba (2010): Problémaalapú tanulás és matematikai nevelés. *Iskolakultúra*, 12. 52–60.
- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2004): Failing to learn and learning to fail (intelligently: How great organisations put failure to work to improve and innovate. <http://www.innonet.org/resources/files/edmondson--failing-to-learn-and-learning-to-fail.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 7.
- Gilbert, R. (2011): *Professional Learning Flagship Program: Leading Curriculum Change Literature Review. Australian Institute for Teaching and School Leadership*. http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/professional_learning_flagship_program_leading_curriculum_change_literature_review Utolsó letöltés: 2015. március 1.
- Grosse, R., & Simpson, J. E. R. (2008) Managerial Problem-Solving Styles: A Cross-Cultural Study. *Latin American Business Review*, 41–67.
- Juhászné Klér Andrea (2011a): A problémamegoldó gondolkodás folyamata, s annak meghatározó tényezői. In: Juhászné Klér Andrea (szerk.): *Problémamegoldó folyamatok*. Szent István Egyetem, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch02.html Utolsó letöltés: 2016. május 7.

- Juhászné Klér Andrea (2011b): A csoportos problémamegoldás folyamatának sajátosságai. In: Juhászné Klér Andrea (szerk.): *Problémamegoldó folyamatok*. Szent István Egyetem, Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/ch13.html Utolsó letöltés: 2016. május 7.
- Julianna Mrazik (2009): Teachers-problems – teachers' problems: What is considered as a problem, among the main teacher activities, by Hungarian teachers. *US-China Education Review*, USA, Chichago. 6. (1). 57–67.
- Kolb, D. A., & Fry, R. E. (1975): "Towards an applied theory of experiential learning". In: Cooper, Cary L.: *Theories of group processes*. Wiley series on individuals, groups, and organizations. London, New York: Wiley, 33–58.
- Kontra József (1996): A probléma és a problémamegoldó gondolkodás. *Magyar Pedagógia*, 96. (4). 341–366.
- Kopp Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 39–56.
- Korthagen, F. A. J. (2010): Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 10. (26). 98–106.
- Lanstyák István (2007): Nyelvhelyesség mint nyelvi probléma. *Kisebbségkutatás*, 2. o. n.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2007): Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14. (4). 595–621.
- Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 10. 31–43.
- Molnár Gyöngyvér (2013): Mindennapi helyzetekben alkalmazott problémamegoldó stratégiák változása. *Iskolakultúra*, 7–8. 31–43.
- Neill, J. (2010): Experimental learning cycles: overview of 9 experimental learning cycle models <http://www.wilderdom.com/experiential/elc/ExperientialLearningCycle.htm> Utolsó letöltés: 2016. május 7.
- Obermayer-Kovács Nóra és Magyar Dániel (2012): *Korszerű probléma-megoldási módszerek*. Nyugat-magyarországi Egyetem. <http://ttk.nyime.hu/fmkmmk/tamop412/Documents/Tananyagok/%C3%81tkonvert%C3%A1lt%20tananyagok%20pdf-exportja/Korszer%C5%B1%20probl%C3%A9ma-megold%C3%A1si%20m%C3%B3dszerek.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 7.
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris: OECD.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD.
- Soós László (1999): *Kaizen és a problémamegoldás*. Magyar Termelékenységi Központ, Budapest. http://www.szervez.uni-miskolc.hu/blaci/minmen/a_javts_folyamata.html Utolsó letöltés: 2016. május 15.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen and Unwin.

Veenman, S. (1981): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54. (2). 143–178.

Webinárium (Utolsó letöltés: 2016. május 7.)

URL1: http://www.who.int/patientsafety/activities/technical/vincristine_learning-from-error.pdf

URL2: <http://www.ihl.org/education/ihlopenschool/resources/Pages/Activities/PerspectivesTheMistakePart1.aspx>

URL3: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1997.1997026111.x/abstract>

URL4: <http://theoncologist.alphamedpress.org/content/6/1/92.full>

URL4: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009-0007_a_kognitiv_kepessegek_fejlesztesenek_modszertana/TANANYAG/09_2_3.scorm1

URL5: http://bcs.org/upload/pdf/ewic_ea09_s5paper1.pdf

Innovatív pedagógusok¹ az innovatív gyakorlatukról

Kálmán Orsolya

PROBLÉMAFELVETÉS

Az elmúlt időszakban hazánkban is több átfogó fejlesztési program zajlott (vö. NOIR 2011), számos sikeres és kevésbé sikeres iskolai innováció jelent meg, de még keveset tudunk arról, hogy a pedagógusok hogyan észlelik saját gyakorlatukban, intézményi környezetükben az innovatív gyakorlatok, tevékenységek megjelenését. A mindennapi pedagógusi beszélgetésekben gyakran érződik egyfajta idegenkedés az innovációval szemben; a hazai diskurzusokban fel-felmerül az innovációképtelenség jelensége is (pl. a hazai akadémiai szféra kapcsán, lásd Polónyi 2010). Mindemelllett a hazai közoktatási innovációs gyakorlatok szisztematikus elemzése, kutatása is csak az utóbbi időben kezdődött meg (Fazekas és Halász 2015, Halász 2016). Ebben a helyzetben különösen fontosnak tartottuk feltárni, értelmezni az innovatív pedagógusok nézeteit, elképzeléseit, tapasztalatait az innovációról, innovatív gyakorlatról. Ehhez Hargraeves és Fullan (2012) szakmaitőke-elméletét használtuk fel (részletes kifejtését lásd e kötet *Bevezetőjében*). Elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint a humán tőke hogyan tud hatni az iskola szintjére, hogyan válnak az egyes pedagógusok innovációs gyakorlatai (humán tőke) az iskola szociális tőkéjének részévé is, hogyan kerülnek megosztásra, milyen közös szakmai tanulás, innovációs gyakorlat és együttműködés jelenik meg. A szakmai tőke harmadik elemét, a döntési tőkét ebben a tanulmányban nem vizsgáltuk szisztematikusán, de az eredmények azt mutatják, hogy az innovációs gyakorlatok típusai, jellemzői mutatnak összefüggéseket a döntési tőke alakulásával is.

INNOVÁCIÓ AZ OKTATÁSBAN

A mai tudástársadalmakban és tudásintenzív gazdaságokban az innováció az eredményesség, a fejlődés motorjaként értelmeződik, melyhez kulcsfontosságú az oktatás tanulás-központú megközelítése és az oktatási rendszer tanulóképessége. Az innováció definíciói

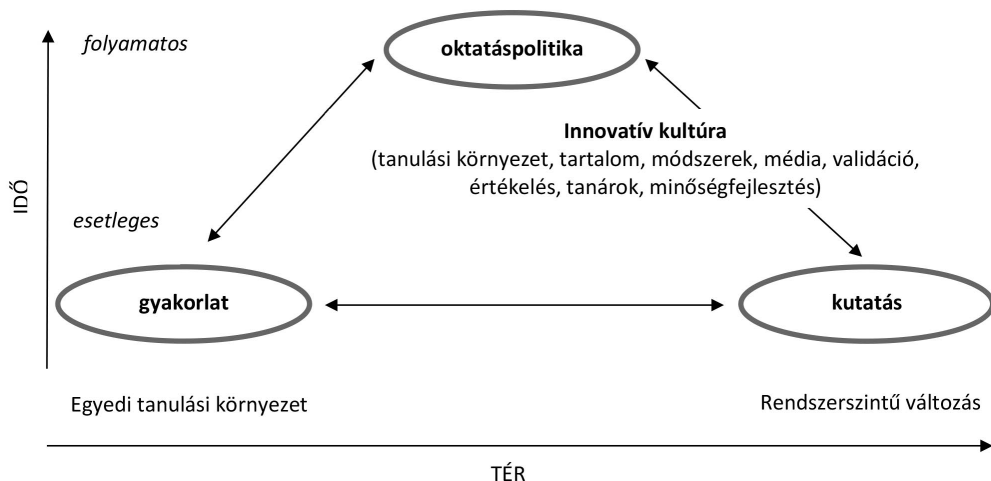
¹ Az innovatív pedagógus kifejezést a tanulmány abban az értelemben használja, hogy egy országos reprezentatív mintából (OFI 2014) a szakmai fejlődés, tudásmegosztás és innovatív gyakorlat szempontjai mentén kiválogatásra került a legkiemelkedőbb pedagógusok csoportja (lásd részletesebben a *Bevezetőt*).

általánosságban kitérnek az adott kontextusban a gyakorlatok újdonságára, tényeken nyugvó, gyakorlati felhasználhatóságára. Fullan szerint (2008) az innováció az a folyamat, amikor a résztvevők számára új elképzelést, programot vagy tevékenységet és struktúrát a gyakorlatba ültetnek annak érdekében, hogy a gyakorlat megváltozzon. Az innováció világos és elkülönített jellemzőiként a következőket szokták azonosítani (Shapiro és mtsai 2007):

- Az innováció megfogható produktum, folyamat vagy eljárás egy szervezetben vagy szervezetek közt.
- Az innováció újdonság az adott, konkrét szervezet számára, de nem feltétlenül új azok számára, akik bevezetik.
- Az innováció nem lehet csupán rutinszerű változás.
- Az innováció mérhető eredményekkel, haszonnal jár.
- Az innovációnak hatásában nyilvánosnak kell lenni.

A jellemzők közül talán a legproblematisabb, legkevésbé tisztázott, hogy mit is jelent az innováció eredményessége, hasznosulása. Ez egyrészt abból fakad, hogy minden innováció egy sajátos kontextusban (osztályteremben, iskolában, oktatási rendszerben stb.) zajlik, így az eredményesség közös jellemzői nehezebben megragadhatók. Másrészt az innováció, ahogyan a változás is, nem egy lezárt, lezárható folyamat. Hatása megítélésében a hosszú távú változások, az adott innováció fennmaradása az igazán fontosak. Cuban másodlagos változásnak nevezi azokat az innováció eredményeképpen megvalósuló változásokat, amelyek az oktatás, az iskola alapvető struktúráinak, mechanizmusainak, szociális gyakorlatainak átalakulását jelentik (Cuban 1988 idézi Wallace és Priestley 2011). Kraler és Schratz (2012) szintén különbséget tesz az innovatív gyakorlatok kapcsán a jó gyakorlatok (*best practice*) és a következő gyakorlatok (*next practice*) közt. Értelmezésükben a *jó gyakorlatok* segítségével arra törekszünk, hogy erőink növelésével *többet* érjünk el. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlat nem változik meg radikálisan. Ezzel szemben a *következő gyakorlat* a problémákkal való megküzdés kapcsán új utat nyit, ami az oktatás alapvető sajátosságait, mintázatát változtatja meg. Az új mintázat feltűnéséhez kritikus események vagy beavatkozások vezetnek, amelyek egyrészt teret nyitnak a következő gyakorlat perspektívájának, másrészt kezdetben bizonytalanságot, instabilitást okoznak, mivel a régi gyakorlatok már nem funkcionálnak jól, de még az újak sem stabilizálódtak. A hosszú távú eredményesség szempontjából a következő gyakorlatok ígéretesebbek, de nehéz előre látni, miből lesz valóban eredményes gyakorlat a jövőben.

Az innovatív gyakorlatokban szerepet játszó tényezők is számosak. Időbeli és térbeli összetettségüknél, hatókörüknél fogva is sokfélék. Az oktatásban érdemes nem egyszerűen csak innovatív gyakorlatokról beszélni, hanem innovatív kultúrákról is, amelyek elősegítik az innovatív gyakorlatok rendszerességét. A szakképzés területén jól működő innovációk elemzése alapján (a szakképzés területén készült Maastrichti tanulmányra hivatkozva Shapiro és mtsai 2007) az innovatív kultúrák megteremtésében, erősítésében szerepet játszó tényezőket azonosítottak, melyek az oktatás más területeire is jól átvihetők (1. ábra).



I. ÁBRA. Az innovatív kultúra jellemzői
(a szakképzés területén készült Maastrichti tanulmányra hivatkozva Shapiro és mtsai 2007)

Az 1. ábra alapján látható, hogy az oktatás területén az innovatív kultúrák meghatározó szereplők együttműködésében alakulnak, időben és térben terjednek, és a tanulás és tanítás számos aspektusára vonatkoznak. Az innovatív kultúrák fennmaradását az ún. tudásháromszög (*Triple Helix*) modell szereplőinek együttműködése, a köztük folyó tudásáramlás segíti elő. Az interakció tehát a következő három fő szereplő közt megy végbe: 1. a tudást termelő egyetemek és kutatóintézetek; 2. a tudást alkalmazó gyakorlat, és 3. a szabályozási kereteket megteremtő kormányzat közt (Etzkowitz 2008, idézi NOIR 2011). A modell továbbfejlesztése során a meghatározó szereplők körében megjelentek a civil társadalom szereplői is (négyes spirál).

Az innováció időben és térben terjed: egy-egy véletlenszerű innovációtól a folytonos innovatív gyakorlatokig, egy-egy tanulási környezettől más intézményeken át egészen a rendszer egésze szintjéig. Az innovációs transzfer mechanizmusait a rendszer egyes szintjein és a meghatározó szereplők területei mentén is szükséges számba venni. Az innovatív gyakorlat komplex, a tanulás és tanítás különböző aspektusait (pl. tanulási környezet, tartalom, módszer; lásd bővebben 1. ábra) koherens módon integrálja.

PEDAGÓGUSOK AZ INNOVATÍV TANULÁSI KÖRNYEZETEK BEN

A pedagógusok kulcsszereplői az iskolai innovációknak. Ahogyan az iskolarendszer is a stabilitásra törekvés és a változások, innovációk mozgásában alakul, úgy a pedagógusok szakértelme kapcsán is a hatékonyságot fokozó rutin és az innováció harmóniájára épülő

adaptív szakértelmet szokták kiemelni, mint a legeredményesebb utat (Bransford és mtsai 2005, 49. idézi Falus 2006, 122–23.). Az innovativitás tehát nem elegendő, de szükséges feltétele a pedagógusok adaptív szakértelmének.

Minden oktatási reform, fejlesztési program bevezetése csak a pedagógusok értelmezésén, jelentésadásán keresztül tud érvényesülni (Könings és mtsai 2007, Wallace és Priestley 2011). Az, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak a tanulásról, tanításról, szakmai fejlődésről vagy magáról az innovatív beavatkozásokról, befolyásolja az innováció sikerességét, mivel nézeteik szűrőként hatnak az iskolai tanulási környezet észlelésében (Falus 2006, Kálmán 2014). Éppen ezért a pedagógusok tanulásról-tanításról alkotott nézeteinek nehezen megváltoztatható voltát tartják az innovatív gyakorlatok egyik fő korlátozó tényezőjének. További akadályozó tényező lehet: a tanulni akarás hiánya, a tanítás során mutatott viselkedés öntudatlansága, valamint az oktatás realitásainak és a saját viselkedés elemzésének hiányos, nem teljes körű reflexiója (Könings és mtsai 2007).

Az innovatív gyakorlat pozitív észlelését számos tényező segítheti elő: (1) a *relatív előny*, azaz a pedagógusok az innovációt mennyire észlelik jobbnak, mint az aktuális helyzetet; (2) az *összeegyeztethetőség*, azaz az új gyakorlat mennyire illik a meglévő értékekhez, régi tapasztalatokhoz és a pedagógusok szükségleteihez; (3) a *nem túlzott komplexitás*, amikor az innováció megértése és használata nem okoz nehézséget, valamint (4) a *kipróbálhatóság* és (5) a *megfigyelhetőség* (Rodgers 2003 idézi Vanderlinde és Braak 2011). A negatív észlelés az innovatív gyakorlat implementálásához kötődik, a pedagógusok a kudarc lehetőségét észlelhetik: (1) az adott innováció jellemzőiben való kétkedés miatt; (2) az iskolai feltételek elégtelenségéhez kötődően; (3) a tanulók, illetve (4) saját kompetenciáik hiányosságaiban való bizonytalanság okán (Könings és mtsai 2007). Ez utóbbi faktor szerepe különösen erősen befolyásolja az innováció sikerességét (vö. Vanderlinde és Braak 2011). A felülről jövő innovatív beavatkozásokat elsősorban a pedagógusok tanulásról-tanításról alkotott nézeteiknek megfelelően implementálják (Könings és mtsai 2007), ezért egyre nagyobb figyelem irányul a pedagógusok megfelelő szakmai támogatására, hiszen csak ennek segítségével biztosított az innováció sikeressége. Bakkenes és munkatársai (2010) holland pedagógusok tanulását vizsgálták a diákok aktív tanulását elősegítő innováció megvalósulása kapcsán. Azt találták, hogy azok a munkahelyi, tanulási környezetek járultak hozzá a pedagógusok magasabb szintű tanulási tevékenységéhez (pl. kísérletezés) és eredményéhez (pl. pozitív érzelmek), amelyeknél az együttműködés szervezett volt (csoportos projektek vagy társcoaching köré szerveződő), nem pedig informálisan együttműködő. Annak felismerése, hogy a pedagógusok értelmezései mennyire befolyásolják az innovatív programok megvalósulását, vezetett el oda, hogy a fejlesztés tervezői és kivitelezői közt szorosabb együttműködést alakítsanak ki, valamint ahhoz, hogy maguk a pedagógusok, iskolák váljanak az innovatív gyakorlatok kezdeményezőivé, alakítóivá (Könings és mtsai 2007). A pedagógusok részvételére épülő (*participatory design*) vagy általuk végzett fejlesztés (pl. akciókutatás) előnyei közt tartják számon: a fejlesztés minőségének és használatának javítását, az innováció könnyebb elfogadását a pedagógusok körében, az innováció mélyebb megértését az implementáció során, és a kisebb ráfordítást olyan innovációra, amelyeket nem tud alkalmazni a gyakorlat (Damodaran 1996 idézi Könings és mtsai 2007).

A pedagógusok kezdeményezését, részvételét, aktív, alakító hozzájárulását helyezi a középpontba a tanuló szakmai közösségek megközelítés is. Stoll és kollégái (2006, 5. o.) a következőképpen definiálják az iskola intézményén belül a tanuló szakmai közösséget: „az egymást támogató, együtt dolgozó emberek csoportja, akik fontosnak tartják a közösségbe való bevonódást, a tanulásra vonatkozó közös elképzelés kialakítását, s akik közvetlen közösségükön belül és kívül lehetőségeket keresnek saját gyakorlatuk vizsgálatára, arra, hogy közösen új, jobb módszereket sajátítsanak el, melyekkel diákjaik tanulását eredményesebbé tehetik”. E közösségek tehát a tudásteremtés és -megosztás, az innováció valódi motorjaivá válhatnak. „Létrejöttükhöz” azonban szükség van:

- Egy **szakterületre**, amely megteremti a közös gondolatok alapjait, s amely együtt jár az azonos csoporthoz tartozás élményével. Egy szakmai terület kijelölése, például a fejlesztő értékelés megismerése, kereteket kínál a tanuláshoz, a tudásmegosztáshoz, elkerülhetővé teszi a parttalanságot, több lehetőséget biztosít a személyes tudás artikulálására.
- Egy **közösségre**, ami nem csupán a tanulás helyszíne (pl. itt szoktam új elgondolásokat hallani a fejlesztő értékelésről), hanem teret nyit a személyes interakciókra, a közös együvé tartozás kapcsán segít a személyeknek az egymásra figyelésben, ösztönző erőt jelent a tanulásban.
- Egy **gyakorlatra**, ami a közösség tagjai által kidolgozott és megosztott és mindig újragondolt ötletek, szempontok, írások, tudások együttesét jelenti” (Rapos és mtsai 2011: 145.). Fontos, hogy a gyakorlat során felmerülő interakciók ne csak a problémákra fókuszáljanak, hanem a kísérletezés álljon a gyakorlatok megosztásának középpontjában (Meirink és mtsai 2010), így segítve a valódi következő (*next*) gyakorlatok megjelenését, fennmaradását, terjedését.

AZ INNOVÁCIÓ ALAKULÁSA, FOLYAMATA, TERJEDÉSE

Az innováció folyamatát a korai értelmezésekben lineáris módon képelték el: az alapkutatótól az alkalmazott kutatáson át a gyakorlati bevezetésig. A fogalom mai értelmezése viszont elsősorban az „innovációs folyamat iteratív és körkörös jellegét hangsúlyozza, továbbá az interakciókat és a kölcsönös tanulást helyezi a középpontba” (NOIR 2011: 26.), vagy a ciklikusságot (Vámos és Gazdag 2015). Az innováció folyamata szervesen összekapcsolódik, egymásra épül további folyamatokkal (Fierro-Evans 2008, OECD 2013, Rapos és mtsai 2011). Az innováció, az adaptivitás, a reflexió egymásba fonódó folyamatai képesek helyi szinten valóban (át)értelmezni a pedagógiai gyakorlatban rejlő problémákat, feszültségeket (lásd bővebben Rapos és mtsai 2011, Kálmán 2014). Az innováció folyamatának alakulásáról, terjedéséről Cross (1999 idézi OECD CERI 2008, Rapos és mtsai 2011) a következő négy modellt azonosította.

- A **kutatás – fejlesztés – disszemináció – adaptáció modellt**. E modell jellemzője, hogy az innovációról világos, egymástól jól elkülöníthető fázisokban gondolkodik,

ami azt is jelenti, hogy az innovációt technikailag lebontható folyamatként képzelni, melyben lineárisan lehet megtervezni az egyes lépéseket, s pontosan meg lehet határozni a résztvevők munkamegosztását. Általában a külső, *top-down* fejlesztések mögött meghúzódó koncepció ez alapján építkezik.

- Az **epidemiológiai modellt**, amiben az innováció járványként terjed. A járvány terjedése során a „fertőzöttek” száma először csökken, utána pedig kumulatív módon nő, tehát először az iskolák közti egyenlőtlenségek nőnek, majd ahogyan a járvány tovaterjed, egyre jobban összezárnak a „fertőzöttek”.
- A **szociális-interakcionista modellt**, amiben az egyéni és közösségi szintű vágyak, igények, célok, döntések állnak a középpontban. Éppen ezért ebben a modellben a meggyőzés módjaira fókuszálnak, nagy hangsúlyt kap, hogy milyen információkat cserélnek, s hogy ehhez milyen kommunikációs módokat választanak.
- Az **intézményesült innováció** modelljét, mely meghatározott ideig tart, majd jó esetben beépül a mindennapi intézményi gyakorlatba, s veszít újdonságából. Ehhez az újításhoz törvényi szabályozás is kötődhet, mely erősítheti az innováció fennmaradását.

A KUTATÁS LEÍRÁSA²

Jelen kutatás kérdései

E kutatásban elsősorban az újító, a szakmai megújulásra nyitott pedagógusokat az innovációról, innovatív gyakorlatukról a következő fő kutatási kérdések mentén kerdeztük:

- Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok és az innovatív pedagógusok az innovációról?
- Az innovációs gyakorlatok milyen területekhez kötődnek? Mi jellemzi az egyes innovatív gyakorlatok alakulási folyamatát, terjedését? Mi jellemzi a pedagógusok egyéni újításait, illetve az intézményi szinten megjelenő innovációkat?
- Hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok egyéni újításai és a szervezet innovatív gyakorlatai? A különböző erősségű innovatív gyakorlatokhoz a pedagógusok milyen eltérő tanulási útjai kapcsolódnak?

Feltételeztük, hogy az innovatív pedagógusok személyes újításai és az intézményi szintű újítások, innovációk közt, vagy másképp a humán és szociális tőke közt, találunk egymásra hatást, kapcsolódási pontokat.

² A kutatás részletes leírását lásd a *Bevezetőben*.

A kutatás mintája, módszere

Az OFI (2015) kérdőíves vizsgálata alapján kiválasztott 37 innovatív pedagógust **strukturált interjúban** kérdeztük pedagógiai gyakorlatukról, ebből jelen témakörben 34 értékelhető interjú akadt. Témánk szempontjából különösen fontos, hogy a mintába éppen azok a pedagógusok kerültek be, akik az előzetes szempontok alapján gyakorlatuk, gondolkodásuk alapján innovatívak: rendszeresen tanulnak, szakmailag fejlődnek, gyakorlataikat megújítják, innovációkat kezdeményeznek, tudásukat, tapasztalataikat megosztják másokkal. A kutatási kérdések megválaszolásához forrásként felhasználtuk az OFI TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú projektben (2014) a pedagógusok országos reprezentatív **kérdőíves felmérésének** azon adatait, amelyek az innováció szerepére, gyakorlatára vonatkoztak. Az OFI reprezentatív mintájában 8571 fő szerepelt.

A pedagógusinterjú kérdéssorának 9., 10. és 19. kérdése kapcsolódott az innovatív gyakorlatok, szakmai megújulás témájához (lásd a *Bevezető* mellékletében). Az interjú kérdéseiben nem használtuk az innováció kifejezést, mert a próbainterjúk során látszódott, hogy az innováció fogalma elbizonytalanítja az interjúalanyokat. Ehelyett olyan körülírásokat alkalmaztunk, amelyek elég jól közelítenek az innováció jelentéséhez, mint például a szakmai megújulás, intézményi megújulás, olyan pedagógiai tevékenység, amely hatással volt kollégáira. Az innováció témájára fókuszáló egyes interjúkérdések több alkérdést is tartalmaztak, amelyekre nem minden esetben válaszoltak az interjúalanyok, s ez korlátozhatja az eredmények egészes értelmezését. Több esetben éppen az innováció alakulásával, folyamatával kapcsolatos információk sikkadtak el. Az interjúalanyoktól azt kértük, hogy egy-egy meghatározó esetet emeljenek ki tapasztalatukból, így általánosságban nem tértek ki az innovációs tapasztalataik gazdagságára. Az innovációs tapasztalatok értelmezéséhez forrásként használtuk az elemzett interjúkhoz kapcsolódó **szakmai élettörténeteket** is (így a 37 narratívumból 34-et tudtunk felhasználni). A narratívumok segítségével elsősorban azt vizsgáltuk, hogy a különböző innovációs gyakorlatokhoz milyen szakmai tanulási utak, gyakorlatok kapcsolódtak.

EREDMÉNYEK

Az innováció értelmezési megközelítései

Az OFI reprezentatív mintában a pedagógusoknak csupán 13,2%-a találta fontosnak az intézménye eredményessége szempontjából azt, hogy az intézmény innovatív, pedagógiai fejlesztésekre nyitott legyen. Ennél kevésbé meghatározó tényezők: a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedésének, előrehaladásának támogatása (12,5%), az iskolai felszereltség (8,9%), és a tanórán kívüli választható foglalkozások (7,8%) voltak. Legmeghatározóbbnak találták, hogy a gyermekek mennyire szeretnek iskolába járni (46,1%), s mennyire jó

pedagógusok dolgoznak az iskolában (45,4%).³ Az innovativitás megítélése szempontjából nem volt különbség az intézménytípusok szerint. A pedagógusok saját kompetenciáik megítélésakor is alacsonynak ítélték az innovációban, pedagógiai fejlesztésben való jártasságot. Összehasonlítva a pedagógusok többi kompetenciaterületével:⁴ a pedagógusok csupán 57,1%-a látta jó vagy tökéletes színvonalúnak ezt a jártasságot szemben más kompetenciaterületekkel, ahol ez az arány a pedagógusok több mint $\frac{3}{4}$ -ére (75,8–91,0%) volt jellemző. A pedagógiai innováció, fejlesztések területénél csak a kutatói, elemző tudásukat ítélték kevésbé erősnek, s csupán a pedagógusok 37,3%-a találta jónak vagy tökéletesnek. A pedagógusok jó részénél tehát az innovatív, fejlesztő tevékenységek nem élveznek prioritást az iskola eredményességének megítélésében sem, sőt az ilyen irányú pedagógiai kompetenciáikban is kevésbé bizonyosak.

Amikor az interjúkban a pedagógusok **saját szakmai hatásukról**, újításaikról számoltak be, akkor az innovációhoz erőteljesen kapcsolódtak az egyéni tanulási, továbbképzési tapasztalatok. Gyakran ezek a tanulási tapasztalatok járultak hozzá ahhoz, hogy az iskola világában új feladatokat, tevékenységeket kezdeményezzenek és végezzenek. Gyakori jellemző továbbá, hogy a pedagógus intézményére is hatással levő újítása nem saját kezdeményezés, hanem vezetői felkérésre indul meg, ami mutatja, hogy a szakmaitőke-modellben (Hargraeves és Fullan 2012) meghatározó döntéshozó-komponens az innovatív gyakorlatok alakulásában kevésbé erős. E két tényező – az új tanulási, képzési tapasztalatok erőssége és a döntési töke alacsony szintje – következtében vannak olyan esetek, amikor nem beszélhetünk valódi innovatív gyakorlatról, hiszen a pedagógus újítása valójában nem mutat túl a rutinfeladatokon és/vagy nem lép túl a szakmai tanuláson, fejlődésen. Alapvetően az egyéni tanulás eredményeinek megosztásáról vagy egy új feladat ellátásáról van szó, nem egy új innovatív gyakorlat megjelenéséről.

Az **intézményi szintű innovatív gyakorlatok** értelmezése, bemutatása során ezzel szemben felerősödik az innováció és adaptivitás kapcsolódása, azaz hogy a megújulás erőteljesen az adott kontextus reflexiójához kapcsolódik.⁵ Az esetek egy meghatározó részében az innovatív gyakorlat a helyi igényekre, kihívásokra reagálva, abba ágyazódva jelenik meg:

„Ha gondolkodunk problémás helyzetekről, problémát jelenthet a gyermek számára az első átmenet az óvodából az iskolába, hiszen számára az egy törést jelent. Ezt viszont ez az átjáró program teljes mértékben kiküszöbölte, hiszen kialakulhatott az érzelmi kötődés ahhoz a tanítóhoz, aki a továbbiakban tanítani fogja a gyermeket.” (I. 29.)

3 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Fehérvári Anikó és Nahalka István, valamint Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

4 A felsorolt pedagóguskompetenciák a 8/2013-as EMMI-rendelet területeivel egyeznek meg, kiegészülve 1. a szervezetben, intézményben való szerepvállalással; 2. a folyamatos szakmai önreflexióval; 3. a kutatói, elemző tudással, és a 4. pedagógiai innovációk, fejlesztések területével.

5 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva tanulmányában olvashatók.

Az intézményi innovációk célkitűzésükben is tudatosabbak, valamint jellemzően a gyerekek fejlődésének, tanulásának támogatását azonosítják legfőbb célként, tehát nem annyira a pedagógus egyéni tanulásából, hanem az adott helyzet reflexiójából indulnak ki.

Az egyéni újítások és az intézményi innovációk területei és terjedési útjai

Az interjúkban külön elemeztük a pedagógusok egyéni és az intézmény innovatív gyakorlatait az innováció területe, valamint terjedése szempontjából. Az elemzésben a válaszadók értelmezésére, a leírt tevékenység fókuszára építettünk, így az egyes innovációs területek közt lehetnek átfedések (pl. a tanórán kívüli tevékenységek és a tehetséggondozás, felzárkóztatás esetében). Az egyes pedagógusok és az intézmény szintjéhez kapcsolódó innovatív gyakorlatok területei sok tartalmi hasonlóságot mutatnak, ugyanakkor egyes területek csak egyik vagy másik szinten jelennek meg (pl. termékinnováció), illetve a hangsúlyok, gyakoriságok másképp alakulnak: az intézményi szinten a legerősebb a tanulási környezet- és eszközfejlesztés, de például a kollegiális kapcsolatok, kommunikáció s úgy általában a szervezetfejlesztés nem jelenik meg. Jellemző továbbá, hogy amíg a pedagógusok egyéni újításainak útja nehezen azonosítható, addig az intézményi innovációk egyes típusaihoz sajátos terjedési utak kapcsolódnak. Az 1. táblázat az említések gyakorisága szerint sorrendbe rendezve összegzi az egyéni és intézményi innovatív gyakorlatok fő területeit, s utóbbinál a fő terjedési módot is.

1. táblázat. Az egyes pedagógusok és az intézmények innovatív gyakorlatainak területei és terjedése

A pedagógusok egyéni innovációi	Intézményi innovációk típusa és jellegzetes terjedése
Tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, megújítása	Tanulási környezet- és eszközfejlesztés – felülről jövő fejlesztés, beavatkozás
Tantárgyhoz vagy tanórához kötődő módszertani és tartalmi fejlesztések	Tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, megújítása – alulról jövő, helyi kezdeményezés
Kollégák szakmai támogatása, belső képzése	Tantárgyhoz vagy tanórához kötődő módszertani és tartalmi fejlesztések – adaptáció
Személyes kollegiális kapcsolatok és kommunikáció területe	Kurrikulumfejlesztés – alulról jövő, helyi kezdeményezés
Kurrikulumfejlesztés	A tantestület szakmai fejlődése – belső képzések, továbbképzések
Minőségirányítás, iskolai eredményesség területe	Minőségirányítás, iskolai eredményesség területe – intézményesülés
Tehetséggondozás, felzárkóztatás	Kutatásban való részvétel
Termékinnováció	
Iskolai környezet fejlesztése	

A különböző innovációs területek említésekor lényeges értelmelnünk azt, hogy ezek a területek innovatív erősségüket, komplexitásukat tekintve különbözőek. Amíg a tanórákhoz kötődő módszertani és tartalmi fejlesztések vagy a kurikulumfejlesztések intenzív, komplex innovációk, addig a tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése innovatív és szinte teljesen rutinszerű programszervezést is jelenthet, ahogyan a tanulási környezet és eszközfejlesztés is vegyes képet mutat. A kollégák szakmai támogatása, a pedagógusok szakmai fejlődése,⁶ a minőségirányítás és kompetenciamérés területei, a kollégák közti kapcsolatok és kommunikáció pedig egy-egy kivételtől eltekintve kevésbé erős innovatív gyakorlatok, gyakran nem lépnek túl a tudásmegosztáson, új feladatok elvégzésén.

Az innovatív pedagógusok egyéni szintű újításai

Az interjúkban a pedagógusok mindegyike tudott olyan személyes szakmai újításról beszámolni, amellyel egész intézményére hatott. Csupán néhány esetben merült fel, hogy a szakmai hatásukat nem érezték elég erősnek, vagy elbizonytalanodtak abban, hogy mennyire újító. Például „olyan nagy jelentőségű döntésekben nem voltam benne, csak olyan volt, amit én fogtam össze”. (I.23.). Az is előfordult, hogy személyes hatásukat nem a szervezet egészére vonatkoztatták, hanem inkább a kollégák kapcsán emelték ki.

„Én csak a saját életem példáját tudom. Ismernek a kollégáim, tehát megint csak azt tudom mondani, hogy nagyon sok bajra gyógyír a tanítás.” (I.6.)

„Az iskolára nem hiszem, hogy olyan nagyon tudok hatni, de a kollégáimra tudok hatni azzal, amit csinálok.” (I.20.)

A pedagógusok személyes szakmai újításait megvizsgáltuk az innovatív tevékenység tartalma és a mentén is, hogy az innovatív tevékenység milyen folyamatban jelenik meg, hogyan zajlik, terjed tovább. Az alábbiakban ezeket az eredményeket összegezzük.

A pedagógusok személyes újításainak fő területei

A pedagógusok egyéni szintű szakmai újításai sokszínűek, sokféle területet fognak át, ugyanakkor az egyes pedagógusok jellemzően egy-egy területre vonatkozó innovatív tevékenységet említenek, s csupán néhány esetben beszélhetünk az innovatív tevékenységek komplexitásáról, egymásra épüléséről (vö. Shapiro és mtsai 2007). Az alábbiakban részletesen mutatjuk be az egyes innovatív tevékenységek jellemzőit, a fő területeket lásd az 1. táblázatban. A személyes újító hatások közül messze a tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, megújítása volt a leggyakoribb a megkérdezett pedagógusok körében, ez után következett a módszertani és tartalmi fejlesztések, majd a kollégák szakmai támogatása, belső képzése, valamint a kollegiális kapcsolatok területe.

A **tanórán kívüli tevékenységek** körébe többféle fejlesztési irány tartozik: egyrészt a műveltségterületekhez, szakmai területekhez vagy interdiszciplináris programokhoz kap-

6 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra tanulmányában olvashatók.

csofolódó plusz-, választható tartalmakhoz, tevékenységekhez kötődő fejlesztések, másrészt a nem akadémiai tartalmakhoz kapcsolódó programok kezdeményezése, harmadrészt pedig a különböző rendezvények szervezése. Főként az utóbbi esetben, a rendezvények szervezésénél olykor kétségek merülnek fel, hogy valóban mennyire újító a tevékenység, s nem egy rutinszerű feladatról van-e szó, de úgy értékeltük, hogy amennyiben az adott intézmény számára ez egy új tevékenység, akkor beszélhetünk innovatív gyakorlatról (Shapiro és mtsai 2007). Összességében az látszik, hogy ezekben az esetekben a legfőbb újdonság, hogy az iskolai gyakorlatban korábban nem létezett plusztartalmak (pl. drogrevenációs programok kialakítása /I. 13./) és újszerű programmegvalósítási módok (pl. diákkonferencia /I. 18./) jelennek meg.

„Nagyon sok külső programot szervezek. Ezek általában egyetemi előadások, amikre kisebb csoportokban, az éppen aktuális témára gyűjtök diákokat. Tehát például én azt gondolom, hogy nagy hatású volt a legutóbbi dolog is, hogy ma nagyon nagy hangsúlyt fektetnek a nők munkavilágba kapcsolására [...] az iskolánknál az informatikai képzésben lehetőség lenne arra, hogy a lehető legtöbb lány részt vegyen benne, mert egy informatikai munkát egy hölgy is el tud végezni nagyon magas szinten. És ezért itt az iskolában végül is rám maradt a nők a tudományban, illetve a lányok napja rendezvénysorozat menedzselése.” (I.9.)

A tanórához, tantárgyhoz kötődő **módszertani és tartalmi fejlesztések**, valamint a **kurrikulumfejlesztések** mutatják meg az innovatív fejlesztések komplexitását, a gyakorlat több elemét is érintő (pl. tartalmi, módszertani, tanári együttműködés), radikális újításokat (pl. digitális tananyagfejlesztés /I. 26./, sakktanítás /I. 30./). A két terület közötti különbség elsősorban abban ragadható meg, hogy a módszertani-tartalmi fejlesztések tantárgyhoz vagy tanórához, míg a kurrikulumfejlesztés tágabban a helyi tantervhez, különböző, tantárgyakat átfogó tantervekhez kötődnek. Az innovatív gyakorlatokban a tudatos irányválasztás, elköteleződés megfogalmazása is megjelenik.

„Azt akartam elérni, hogy legyen egy komplex humán tantárgy csoportos jól működő oktatási forma az iskolában. És azért, mert akkor én már tudtam, hogy nem normális dolog, mintha a gyerekek fejében dobozok lennének, az egyik felében benne az irodalom, a másikkban a nyelvtan, a harmadikkban az idegen nyelv, a negyedikkben a történelem, az ötödikkben a művészettörténet és így tovább. Hanem ezeket a falakat le kell bontani és átjárhatóvá tenni az ismereteket. Mert igazán élményszerűen úgy lehet a mi tárgyainkat tanítani.” (I.16.)

A **kollégák szakmai támogatása, belső képzések** területén belül a pedagógusok az intézmény számára új tudást, gyakorlatokat osztanak meg kollégáikkal, s ezáltal hozzájárulnak a kollégák fejlődéséhez. Van, hogy ez a szakmai támogatás megmarad a hagyományosabb

információközvetítés szintjén. (Például „én tartottam több tájékoztatót, és én adtam segítséget a kollégáknak, illetve tankerületi előadást is tartottam, illetve az intézményvezetőknek is tartottam” [I. 11.]). De találtunk példát arra is, ahol a kölcsönös tanulás folyamatai kerültek előtérbe:

„Mi szoktunk egymás között óralátogatásokat [tartani], tehát hospitáláson részt venni, egymás óráit megnézzük, és megmondom őszintén, hogy énnekem ez például nagyon tetszik. És nagyon jó dolognak tartom azt, hogy függetlenül attól, hogy barátok vagyunk, vagy nem vagyunk annyira közeli kollegiális viszonyban, de az biztos, hogy ezek nagyon jó hatással vannak. Ugye mondtam, hogy én interaktív táblázom, tehát ha hozzánk jönnek, akkor nálunk mindig ettől ájulnak el a kollégák, hogy hú de jó.” (I.34.)

A pedagógusok egy része nem egy-egy jól körülhatárolható fejlesztést, innovatív tevékenységet nevez meg, hanem az iskolára gyakorolt hatásukat a **személyes kollegiális kapcsolatok, interakciós hatások** szintjén fogalmazza meg:

„Hát, igazában az én hatásom egy iskolában, az mindig a kapcsolati szinten működött.” (I.9.)

„A kollégáimra tudok hatni, azzal, amit csinálok. Tehát például minden évben szervezek dolgokat. Ilyen tréningszerűségeket.” (I.20.)

Ezekben az esetekben az együttműködés javítása, a közösség erősítése a cél, de ehhez általában nem tudatosan fejlesztett eszközök, módszerek járulnak, hanem inkább a személyes jó kapcsolatok állnak a középpontban.

Míg a személyes hatás, újítások mindegyikéhez pozitív élmények, tapasztalatok kapcsolódnak, addig a **minőségirányítás** és az **iskolai eredményességhez kötődő kompetenciamérés** területe az, ahol a pedagógusok sok negatív tapasztalatról számolnak be. Ezek azok az intézmény szintjén újdonságnak számító feladatok, amelyek külső, kötelező elvárásként jelennek meg, s amelyek nagyobb ellenállást váltanak ki a kollégákból.⁷ Tehát hiába érzik a pedagógusok egyéni szinten az újítás lehetőségét, ennek intézményi szintű megjelenítése problematikus:

„Én ebben a helyzetben miután ellenállást éreztem ennél többet nem tudtam elérni, szerettem volna, megpróbáltam többször beszélgetéssel munkaközösség-vezetőkkel is, iskolavezetéssel is, de volt egy általános elzárkózás, amin én nem tudtam áttörni. [...] Pont ezt írtam a szakdolgozatomban, hogy jó, hogy én magamnak írtam a feladatokat, de támogatót, meg segítséget – már most látom – hogy ehhez nem fogok kapni.” (I.35.)

7 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Nahalka István és Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

A további területek a pedagógusok innovatív gyakorlatában csupán egy-egy alkalommal jelennek meg. A **tehetséggondozás és felzárkóztatás** jelentette tipikusan azt a területet, amelynél a pedagógusok kiemelték személyes hatásukat, de annak újító jellegére általában nem tértek ki. Kivételt képez talán az, amikor helyi szinten új versenyt indítottak útjára (I.1.). A **termék- és környezetinnovációhoz** személyes ötletből építkező, jól körülhatárolt fejlesztés rajzolódik ki, mint például az iskolai image-t erősítő pólótervezés (I.10.), vagy az iskolakert megújítása (I.18.).

A pedagógusok személyes újításainak alakulása, terjedése

A pedagógusok személyes újításainak alakulásáról, útjáról viszonylag keveset tudunk meg az interjúkból, ami valószínűleg annak is köszönhető, hogy az újítás alakulását, terjedését nem tervezik tudatosan a pedagógusok. A legtipikusabb útja, hogy **a pedagógus egyéni kezdeményezésére** vagy egy speciális szerepkör betöltésekor **új tevékenység** jelenik meg az intézmény szintjén, majd beépül az intézmény mindennapi gyakorlatába. Az egyéni kezdeményezés előzményeként, elindítójaként a pedagógusok általában személyes tanulási, képzési tapasztalatukat jelölik meg. Az új tevékenység fenntartásához pedig többször pályázati forrásokat is igénybe vesznek.

„Mivel mentálhigiénés szakember is vagyok. És hát öt évvel ezelőtt, én úgy gondoltam, hogy drogprevenciós programot indítanék az iskolában. És én ezt elmondtam az igazgatónőnek, aki mellém állt. Hát mivel ő mellém állt, így mindenkinek csinálni kellett. És írtunk is pályázatot, amit meg is nyertünk. S azóta minden évben csináljuk. És [...] most is végighallgattam, hogy... hát, hogy most mennyi óra elmaradt. [...] szombaton egy nagyszabású drogprevenció volt, és tényleg, hogy úgy sokszor érezheti az ember, hogy van egy kis ellenállás, de ezt az egészet a felsőtagozat csinálja és az összes kolléga. És a hetedik, nyolcadikkal kezdünk, és utána mindenki részt vesz ebben. Végül is úgy gondolom, hogy ez elég nagy hatás.” (I.13.)

A pedagógusok szakmai újításai esetében kifejezetten ritka az, amikor már a kezdeményezés is egy szakmai csoporthoz kötődik, nem pedig egy-egy egyénhez.

„Akkor épült fel az iskola, és hát az iskola környéke, udvar se volt körülkerítve, meg építési törmelék volt, meg kész balesetveszély volt az egész udvar, vagy környék. A következő évben, egy idősebb kollégával, meg néhány más kollégával szerveztünk, írtuk életünk első pályázatát, nekem az volt az első, amikor úgy döntöttünk, hogy arborétumjellegű iskolakertet fogunk itt kialakítani.” (I.18.)

Az újító gyakorlatok folyamatában, fenntartásában már sokkal inkább beszélhetünk az iskolai, kollegiális együttműködésről, különösen a tantervi, tartalmi-módszertani fejlesztések esetében.

„Amikor a 90-es években elindult ezeknek a tananyagoknak a digitális kísérletezése, tehát kigondolódott ez a digitális órák, digitális házi feladatok, Sulinet Digitális Tudásbázis megszületése, ez így olyan nagy volumenű munka volt, hogy erre embereket kellett keresni. És hát természetesen én benne voltam ebben az ügyben. [...] Persze, hát kivel dolgozik együtt szívesen az ember? Hát azokkal, akikkel amúgy is együtt dolgozik. Úgyhogy én ide hoztam az iskolába és innen is egy csomó ember bekerült ebbe a csoportba, az én javaslatomra. És együtt dogoztunk délutánonként, meg éjszakánként, meg a nyári szünetben. És ez nekik nagyon jó volt, mert hát akkor közösen hoztunk létre valamit. Tehát egy embernek volt egy kötődése ebben a dologban, volt lehetősége.” (I.26.)

Néhány esetben, különösen, amikor a tartalmi-módszertani fejlesztések komplexitásáról van szó, vagy amikor a minőségirányítás, iskolai eredményesség területén meg kell küzdeni a kollégák ellenállásával, akkor beszélhetünk az innovatív tevékenységek **fokozatosan terjedő, egymást követő lépéseiről**. Ez a jelenség – bár nem az egész iskolarendszerre vonatkoztatva – hasonlít a Cross (1999 idézi 21th Century Learning... 2008) által azonosított járványszerű terjedésre.

„Amikor a kiadó azt szerette volna, hogy segítsünk az érettségizőknön, akkor pedig már nemcsak magyar, meg történelem szakos tanárokkal tudtam együtt dolgozni, hanem matematika, meg fizika, meg kémia szakosokkal is. [...] és aztán azt találtuk ki, hogy mindenkinek van valami speciális kutatási terület. [...] Akkor elkezdtünk csinálni sok évvel ezelőtt egy úgynevezett Mindentudás Középiskolája című előadássorozatot. És ez egy nagyon klassz dolog. [...] Tartottak előadást, csináltunk televízióműsort.” (I.26.)

„Nekem vesszőparipám, egyrészt érdekel is a téma, másrészt meg szakértőként, mentorként és ezeknek különböző változataiként én mindig a kompetenciamérések nyomán lépkedek most már tíz éve. És azt örömmel konstataálhatom, hogy a kollégáimat sikerült úgy *megfertőznöm* [kiemelés tőlünk], hogy ők is figyelnek arra, hogy a kompetenciafejlesztésben nemcsak a matematika- és a magyartanárnak van felelőssége, hanem minden egyes kollégának.” (I.19.)

Jellemző továbbá, hogy a mérés-értékelés, minőségirányítás területén megjelenő újítások terjesztésében a pedagógusok élnek még a meggyőzés, a gyakori interakció lehetőségével. Más területeken ez nem jelent meg az interjúkban, s talán ez az út hasonlít leginkább Cross (1999 idézi 21th Century Learning... 2008) szociális-interakcionista innovációterjedési modelljére.

Intézményi szintű innovációk

A megkérdezett pedagógusok könnyen tudtak példát vagy példákat sorolni az intézményi szintű szakmai megújulásra, innovációra. Egy esetben állította az interjúalany, hogy ebben az iskolában ilyen nincs, s két esetben nem a kérdésre érkezett válasz. Az egyéni újításokkal szemben az intézményi innovációk tartalma, területe és folyamata, terjedése közt találtunk összefüggéseket, ezért ezeket együttesen tárgyaljuk.

Az intézményi szintű innovációk területei és folyamatai

A kiemelt intézményi szintű innovációk tartalmukban kevésbé sokszínűek, mint az egyéni újítások, viszont komplexebbek, mivel az innováció egyes elemei jobban egymásra épülnek, és mert az innovációt elindító tudatosabb szerepvállalás körvonalazódik. Az egyéni újítások kategóriáit használva a következő intézményi innovációs területeket emelték ki pozitív példaként a pedagógusok (lásd részletesen *1. táblázat*):

- Tanulási környezet- és eszközfejlesztés
- Tanórán kívüli tevékenységek fejlesztése, megújítása
- Tantárgyhoz vagy tanórához kötődő módszertani és tartalmi fejlesztések
- Kurrikulumfejlesztés
- Minőségirányítás, iskolai eredményesség területe
- A tantestület szakmai fejlődése
- Kutatásban való részvétel

A pedagógusok egyéni újításai, hatásai esetében gyakori tevékenységek voltak a kollégák szakmai támogatása, a személyes kollegiális kapcsolatok erősítése, az intézményi szintű innovációk közt a szervezetfejlesztés területe, az együttműködés, az egymástól tanulás új formáira nem történt explicit utalás. Viszont megjelenik a tantestület szakmai fejlődésének területe, amit az intézmény támogat. Az egyéni újításokban is ritkán megjelenő területek – tehetséggondozás, felzárkóztatás területe, termékinnováció, iskolai környezet fejlesztése – vagy beépültek más kategóriákba, vagy eltűntek, mint például a termékinnováció.

Új és egyben a leggyakrabban említett elemként jelenik meg a **tanulási környezetek és eszközök fejlesztési területe**. E területen a legkiemelkedőbb újításokként az interaktív tábla, a laptopok használatát és a korszerű laborok felállítását említik a pedagógusok. Mivel jellegzetesen ez az a terület, ahol **országos szintű top-down fejlesztésekről** beszélünk, az innovatív tevékenység **pályázati keretek** közt jelenik meg. A feltételrendszer fejlesztése pedig együtt jár a továbbképzéseken való részvétel támogatásával. Fontos megjegyezni, hogy a pedagógusok a technológiai fejlesztések mentén, abból következően további újításokat fogalmaznak meg, az újítás eredményeit pedig gyakran expliciten is a gyerekek fejlődésében, motivációjában látják.

„Ami szerintem nagyon klassz és innováció, tavaly februárban került nálunk is átadásra egy Öveges-labor [...], amire én büszke vagyok, hogy a laborhoz programot írtunk, tehát laborprogramot, vagyis laborgyakorlatokat, én

földrajzból nagyon sok ilyen feladatot készítettem [...] ezek voltak a legszebb óráim, mert, hogy ez a fajta lehetőség, hogy ez az önfeledt gyermeki öröm, hogy most ők milyen komoly dolgot csináltak. A másik ehhez kapcsolódóan, hogy nemcsak az iskolának, hanem más laboroknak is készítettem feladatokat, és itt viszont a továbbképzésben, a tréningben is részt vettem, nagyon nagy élmény volt a kollégákkal, más kollégákkal találkozni [...] megosztani az élményeinket is, az aggályainkat is, a sikereinket is, meg azt is, hogy hát nem minden úgy sikerül, ahogyan szeretnénk, ez óriási dolog.” (I.18.)

A **tanórán kívüli tevékenységek** és a **kurrikulumfejlesztések** területein megjelenő újítások azok, amelyek leginkább a helyi igényekből, intézményi ötletekből táplálkoznak, tipikusan *bottom-up*, **alulról jövő kezdeményezések**. E területek sokféle újításai közt – mint például az óvoda-iskola, alsó-felső tagozat átmenetének programjai, tehetségnap, csereprogram, új tagozatok alakítása – talán az a leginkább közös, hogy a helyi kihívásokra, problémákra adaptívan reagálnak az intézmények, s ezáltal tényleg egyedi innovatív gyakorlatokat hoznak létre.

„idén ötödik alkalommal rendeztük meg a szlovák nemzetiségi hetet. Ez a hét [...] egy szakmai megújulás. Onnantól kezdve, hogy a határon túli szlovák barátainkat meghívjuk, az országos szlovák kisebbségi önkormányzatot és minden érintettet. Ez pár naptól már hétté forrta ki magát. Mindennap színvonalas műsorok és az ötödik, pénteki napon pedig össznépileg, szülőkkel, nagyszülőkkel az iskola területén sütés, főzés, fánkkészítés, műsoros est, mindenféle. Tehát, azt gondolom, ennek híre megy, tehát gyakorlatilag ilyen jó gyakorlatoknak szeretnénk előterjeszteni.” (I.19.)

A tantárgyhoz vagy tanórához kötődő **módszertani és tartalmi fejlesztések területe** intézményi szinten is jelentős, meghatározó sajátossága, hogy erőteljesen és tudatosan kötődnek a gyerekek fejlődésének, tanulásának támogatásához, nem maradnak meg önmagukban egy-egy új módszer bevezetésének szintjén. Gyakran összekapcsolódik a tanulási környezet fejlesztéseivel is. Ugyanakkor a legtöbbször **adaptációkról** beszélhetünk, ritka, amikor maga a pedagógus is aktív alakítója, kitalálója az innovatív gyakorlatnak.

„Hát az, hogy az iskolánkban nagyon sok aktív tábla van. És nagyon sok digitális tananyag van [...] és egy csomóan ebben a fejlesztésben részt vettünk és onnantól természetes volt, hogy legyen. [...] Na, most persze, ezeknek a minősége milyen – meg kell nézni egyiket-másikat, meg hogy ezzel mi egyetértünk vagy sem. De az, hogy rajtam kívül sokan mások elkezdtek ilyesmiket csinálni, és akkor mi simán meg tudunk hallgatni, s meg is hallgatunk kétféle előadásban is Arany János-balladát, ha éppen a balladáról beszélünk, és nem csak minekünk vagy a diáknak van esélye felolvasni [...] etől szerintem sokkal többféle élményt tudunk juttatni a gyerekeknek.” (I.26.)

A **tantestület szakmai fejlődése** nem valódi innovatív gyakorlatként jelenik meg, a tantestület tagjai továbbképzésekre járnak, valamint az érzékelt pedagógiai problémáik mentén belső képzéseket szerveznek. E gyakorlat formájában, megszervezésében nem újszerű az intézmény számára, csupán tartalmában nyújt újat. A **minőségirányítás, iskolai eredményesség** területének újításai esetében az interjúalanyok jellegzetesen összekapcsolják a személyes és intézményi szintű újítást, a kettő a legtöbbször egybeesik náluk. A **kutatásban való részvétel** egy pedagógusnál fordult elő, aki a vizsgálati eszközök fejlesztésében nem vett részt, de a későbbiekben az iskola tovább használta a diagnosztizáló eszközt a gyakorlatában.

Az egyéni és intézményi szintű innovációk közti kapcsolatok

Feltételezéseinkkel ellentétben viszonylag ritka az a jelenség, amikor a pedagógusok személyes újító tevékenysége és a kiemelt intézményi innováció, újítás összekapcsolódik. Ennek hátterében sokféle ok húzódhat meg: vannak olyan esetek, amikor a pedagógusok saját újításaikat nem tartják olyan nagy horderejűnek, hogy az iskola szintjén kiemeljék, de valószínűleg az is közrejátszik, hogy a saját újítások mögül sok esetben hiányzik a tudatos tervezés, a helyi igényekre, változásokra való reakció.

A pedagógusok eltérően ítélik meg a személyes és intézményi újítás kapcsolatát, személyes szerepüket az intézményi innovációkban. Egészen attól, hogy az intézményi innováció kulcsszereplőjeként azonosítják magukat:

„Mindenképpen az új szakok, mert hogy a gyógytestnevelés szakkal nálunk alakult a szakszolgálat, mert én csináltam egyedül a gyógytestnevelést. Nélkülem nem lett volna helyben ellátás. Aztán az angolt csináltam meg, aminél ugye velem kezdődött meg az emelt nyelvoktatás alsó tagozatban, első osztályban.” (I.11.)

Odáig, hogy nem is igazán tudják értelmezni szerepüket az intézményi innovációkban:

„Szakmai megújulás? Hát igazából a jelenlegi intézményben ez nem feltétlenül az én munkaköröm.” (I.9.)

Kilenc pedagógusnál tapasztalhattuk, hogy az egyéni és intézményi újítás részben vagy teljesen ugyanahhoz az innovatív gyakorlathoz, területhez kötődött. Ugyanakkor e területek nem rajzoltak ki semmilyen tipikus mintázatot: a szabadidő-szervezéstől a kompetenciaméréseken át a diákkonferencia szervezéséig sokféle innovatív gyakorlat jelent meg. Azok a pedagógusok viszont, akik egyéni újításaikban módszertani-tartalmi innovációról vagy kurrikulumfejlesztésről számoltak be, az intézményi szintű innovatív gyakorlat esetében jellegzetesen adaptív módon, a helyi igényekre, problémákra, kihívásokra reagálva és reflektálva emeltek ki intézményi innovációkat. Az egyéni és intézményi újítások közt további különbségként ragadható meg, hogy az egyéni újítás ritkán mozdul ki az adott

iskola szintjéről, viszont az intézményi innovációk esetében jóval gyakrabban jelenik meg az országos szint, a város, helyi környezet, civilek, más oktatási intézmények. Az intézményi innovációk tehát hatókörükben is szélesebbek.

A pedagógusok innovatív gyakorlatához vezető tanulási út

Mivel az országos reprezentatív minta alapján kiválasztott innovatív pedagógusok gyakorlatai viszonylag heterogének voltak az innováció komplexitása, újdonsága, az egyéni és intézményi szintű összekapcsolódás mentén, azt is megvizsgáltuk a pedagógusok élettörténete alapján, hogy az innovációs gyakorlatok mögött milyen szakmai tanulási út rajzolódik ki. Az összes élettörténetben erős a tanulás, a szakmai megújulás szerepe, s ezeken belül különösen a formális képzésekben való részvétel (az új szakoktól a harmincórás továbbképzésekig). Ezek az egyéni tanulási tapasztalatok gyakran vezetnek a tudásmegosztás egyszerűbb, tudásátadásra épülő formáihoz.

„Nekünk, pedagógusoknak folyamatos megújulásra kell törekednünk. Mára megváltozott, illetve átalakult a pedagógus szerepe. A számtalan új információ, az egyre bővülő tudásanyag feldolgozását új módszerekkel kell átadni.” (I.34.)

Gyakori az is, hogy a pedagógus az intézmény számára új tudása révén egy idő után formális pozícióba kerül, például igazgatóhelyettesként, munkaközösség-vezetőként. A pedagógusok sajátos innovatív gyakorlatai mögött ugyanakkor eltérő tanulási tapasztalatok is állnak. Ezek a jellemzők pedig akkor is jelzésértékűek, ha ez a pedagóguscsoport így már igen kis elemszámú. Az alábbiakban a négy nagyobb innovatív pedagóguscsoport tanulással kapcsolatos, jellemző tapasztalatait összegezzük.

1. Azok a pedagógusok, akik újtó, szakmai hatásukat elsősorban a **kollégák szakmai segítségéhez** kötötték, élettörténetükben meghatározó szerepet tulajdonítottak a szakmai közösségek, támogató kollégák szerepének (még akkor is, ha ennek éppen a hiányát érzékelték), valamint az együttes munkának, problémamegoldásnak.⁸

„Nem úgy szoktam a munkához állni más esetekben sem, hogy »fogjuk meg és vigyék«, hanem inkább »gyerünk, csináljuk«.” (I.33.)

E pedagógusok gyakran már a végzettségük megszerzése előtt, képesítés nélkül is elkezdtek dolgozni, vagy kifejezetten többféle munkatapasztalattal rendelkeznek: több intézményben is tanítottak vagy más munkakörben is (pl. szállodai portás, szinkrontolmács). Az innováció, az újtás kapcsán a gyermekek változó igényeit emelik ki, s így van, hogy kritikusak is az innovációval kapcsolatban:

8 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

„Itt megtanultam azt, hogy minden újítás érdekes, megfontolni való, de kellő kritikával kell kezelni ezeket. Később már az is bizonyossá vált a számomra, hogy mindig az adott iskola gyermekeit kell figyelembe venni, amikor alkalmazni kezdünk egyet. Az a jó módszer, ami ott és akkor célravezető, és az adott pedagógus is otthonosan mozog benne, illetve sajátjának érez.” (I.33.)

2. Sajátos tanulási út jellemző a **minőségfejlesztés, iskolai eredményesség mérése** területének újításaira fókuszáló pedagógusokra is. Náluk talán a legerősebb a saját egyéni tanulásukra, főként formális képzéseikre való összpontosítás, a saját egyéni tanulásukra épülő tudásmegosztás, intézményi új gyakorlat megjelenése, a tanultak alkalmazása az intézményben. Az innovatív gyakorlat körüli együttműködések, egymástól tanulás alkalmi inkább személyes szinten, azaz más intézmények egyes pedagógusaival való együttműködés formájában, vagy az intézményükhöz kötötteen formális csoportokban jelennek meg (pl. mérésértékelési csoport vezetője). Hargraeves és Fullan (2012) is rámutatott tanulmányában, hogy a bürokratikus kollegialitás bár segíthet az innovatív gyakorlatok elindításában, de formalizáltsága, rugalmatlansága nehezítheti is a szakmai közösségek valódi tanulását (vö. Kopp Erika tanulmányával e kötetben). E pedagógusok az interjúkban újításaik kapcsán be is számoltak kollégáik ellenállásáról.

3. A **tanórán kívüli tevékenységek megújításában** jeleskedő pedagógusok élet-története általában gazdagabb innovációs gyakorlatot mutat, mint az interjúban kiemelt egy-két példájuk. Szakmai tanulásukban kiemelik az intézményi szocializáció fontosságát, gyakran egy-egy jelentős mentor, kolléga támogatását. Meghatározó számukra az intézményük támogatása szakmai fejlődésük, innovatív gyakorlatuk kapcsán.

„A szakmai fejlődés lehetőségét mindig biztosította számomra az intézmény.”
(I.23.)

Ugyanakkor tanulásuk dominánsan saját egyéni szintjükhöz kötődik, akár szakkönyveket, folyóiratokat olvasnak, akár diplomás- vagy továbbképzésekre járnak, akár egy-egy kollégától tanulnak például érettségi vizsgaszituációban, hospitálás során. Úgy tűnik viszont, hogy az innovatív gyakorlataik gazdagságának, sokféleségének (az élettörténetek egy részében előkerülnek módszertani-tartalmi és kurrikulumfejlesztések is) van egy olyan szintje, ami már a szakmai tanulásukban is előhívja a kísérletezés általi, a közös fejlesztésekben való részvételből fakadó tanulást.

4. Mindez pedig átvezet a leginkább komplex, innovatív gyakorlatokat jelentő **kurrikulum-** és a **módszertani-tartalmi innovációk** világához és az ezekben az innovációkban kiteljesedő pedagógusokhoz. Erre a pedagóguscsoportra volt igazán

jellemző, hogy innovatív gyakorlatuk alakulása, szakmai tanulásuk kapcsán a pedagógiai kísérletezés és a gyakorlatuk kutatása vált a leghangsúlyosabbá. Összevetve a többi pedagóguscsoporttal ezekben az élettörténetekben a tanulásnak erős tapasztalati jellege van, fontossá válik a kollégákkal való együtt fejlődés, a mindennapi interakció, a közös informális tanulás. A kollégák szakmai segítségét előtérbe állító pedagógusokhoz hasonlóan e pedagógusok is gyakran képzés nélkül, kifejezetten a saját tapasztalatokból való tanulással kezdik pályájukat. A formális képzéseken, továbbképzéseken való részvétel e csoportnál is a tanulás jellemző forrása, ugyanakkor összefonódik a pedagógiai kísérletezéssel, közös fejlesztésekkel.

„Az itt tanító kollégák között már ketten [...] foglalkoztak tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal doktori iskolai kutatásukban és az ő motivációjuk hatására kezdtem el kidolgozni a Howard Gardner Többszörös intelligencia elmélete alapján egy olyan angol nyelv tanulását segítő módszert, mellyel azoknak a diákoknak is sikerült elsajátítani vagy megkönnyíteni az angol nyelv elsajátítását, akiknek korábban csak kudarcélményük volt a nyelvtanulásban. Ekkor döntöttem úgy, hogy ezeket a tapasztalatokat alapul véve próbálom kiteljesíteni módszeremet kutatással és jelentkeztem az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájába...” (I.17.).

Az e csoportba tartozó pedagógusok tanulásának további jellegzetessége, hogy már pályájuk kezdetén viszonylag sok szakmai szervezetben, egyesületben, műhelyben kezdenek el tevékenykedni, amelyek egy jó része nem is a saját intézményükhöz kötődik (pl. Önfejlesztők Egyesülete, Magyar Televízió Repeta, Olvasás éjszakája, Matthias Corvinus Collegium). E szakmai közösségek, egyesületek aktív, alakító tagjai, illetve a szakmai műhelyeknek maguk is kezdeményezői (pl. Szakmai Módszertani Műhely, E-misszió Természet- és Környezetvédelmi Egyesület).

ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A pedagógusok az iskola eredményessége kapcsán az innovativitást az egyik legkevésbé lényeges szempontnak tartják, ettől talán nem függetlenül a pedagógusok nem is érzik igazán felkészültnek magukat ezen a területen. Az országos mintában nem rajzolódott ki az innovativitás megítélésében sajátos pedagóguscsoportok vagy intézmények. Valószínűleg az innovativitás értelmezése olyan bizonytalan, avagy sokféle, hogy ezáltal nem ragadhatók meg jól azonosítható, az innovativitást meghatározott módon értelmező csoportok. Az interjúban kérdezett innovatív pedagógusok egyéni és intézményi szintű újításainak értelmezésekor viszont már azonosítani lehetett mintázatokat. A pedagógusok egyéni innovációi nagyon erőteljesen összekapcsolódtak a pedagógusok egyéni szakmai tanulásával. Emellett jellemző a válaszadókra, hogy az innovatív gyakorlat nem csoportos,

legtöbbször nem is egyéni kezdeményezésből fakad, hanem egy-egy új feladat kiosztása, vezetői felkérés kapcsán indul el, ami a pedagógusok döntési tőkéjének gyengeségét sejteti. Az intézményi szintű innovációk megítélésekor ezzel szemben a pedagógusok gyakran hangsúlyozták, hogy azok a helyi igényekből, problémákból indultak ki, az azokra adott reflektív, adaptív válaszok. Ezekben az esetekben tehát a döntési tőke erősebben jelent meg, de arról az adatok alapján nincs információnk, hogy az iskola pedagógusainak széles köre vagy csak egy szűk vezetői réteg vonódott be a döntések meghozatalába.

Az interjúk vizsgálat alapján úgy látjuk, hogy az innovatív pedagógusok érzékelik, hogy egyéni innovációikkal hatnak az intézményre vagy legalábbis a kollégákra, tehát a pedagógusok humán tőkéje hozzájárul az intézmény szociális tőkéjének, s ezáltal az iskola szakmai tőkéjének növeléséhez is. Lényeges kutatási eredményünk, hogy a pedagógusok innovatív gyakorlatainak terjedése, hatása a szervezet szintjére nem mutat kiforrott, jól körülhatárolható utakat. Az innovatív pedagógusok által említett saját és intézményi innovációs gyakorlat közt kevés kapcsolatot, egymásra épülést lehet érzékelni. Annak ellenére, hogy az egyes pedagógusok és intézményük esetében nem volt szoros kapcsolat, összességében az egyéni és intézményi innovációs gyakorlatok fő területei közt sok hasonlóság található. Ez alól kivétel a tanulásikörnyezet- és eszközfejlesztés, ami csak intézményi szinten jelent meg és erőteljesen kötődött az országos pályázatokhoz, *top-down* fejlesztésekhez. A felsorolt területek innovatív erősségükben, komplexitásukban nem egyformák. A legerősebb, leginnovatívabb gyakorlatok a tantárgyi vagy tanórai módszertani-tartalmi innovációkhoz, valamint a kurrikulumfejlesztéshez kötődtek, a legkevésbé megújított gyakorlatok pedig a kollegiális kapcsolatok, kommunikáció, a tantestület szakmai fejlődéséhez köthetők. Ez utóbbiak esetében a megosztott tudás, gyakorlatok tartalma újnak bizonyult, de a tudásmegosztás módja, a közös tanulás formái nem. E terület kevésbé innovatív jellegét mutathatja az is, hogy az intézményi szintű innovációk közt egyáltalán nem jelent meg a szervezetfejlesztés területe. A különböző erősségű innovatív gyakorlatok felvetik azt, hogy a pedagógusok saját egyéni és intézményi gyakorlataik értelmezése kapcsán sokkal erősebben egy kontinuumban gondolkodnak: a tudásmegosztástól kisebb újítások, intézményi új feladatokon át a komplex innovációs gyakorlatokig. Mindezek együttes vizsgálatát az is alátámaszthatja, hogy a következő gyakorlatok általában egy forrongó, kisebb-nagyobb újításokat mutató szervezetben, erős tudásmegosztó tevékenységek közepette jelenhetnek meg (vö. Kraler és Schratz 2012), sőt az innovatív kultúra értelmezési keretébe is jól illeszkedhet ez a megközelítés (Shapiro és mtsai 2007).

A különböző innovációs gyakorlatok mögött a pedagógusok tanulástörténetének eltérő mintázatai jelentek meg. Egyik leglényegesebb eredményünk, hogy csak azokra a pedagógusokra, akik kurrikulumfejlesztésbe vagy módszertani-tartalmi innovációkba kezdtek, volt jellemző, hogy tanulásukban erős a kísérletezés és a saját gyakorlatuk kutatása a szakmai tanulás egyéb útjai mellett. Viszonylag a pályájuk elején, az intézményükön kívüli szakmai közösségekben, egyesületekben, műhelyekben kezdtek el tevékenykedni, gyakran ráadásul alapítóként vagy kezdeményezőként. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok különböző innovatív gyakorlatai hátterében a szakmai közösségek, szervezet, kollegiális támogatás más útjai jelennek meg, ami lényegi befolyással lehet az adott szervezet szakmai

tőkéjének alakulására. Bár az eredmények még további vizsgáldást igényelnek, jelzésértékű, hogy a tanórán kívüli tevékenységek megújításában jeleskedő pedagógusoknál a támogató kollégák, a szervezeti szocializáció fontossága jelent meg, vagy hogy a kollégák szakmai segítségére fókuszáló pedagógusok csoportja a közösség, csapat meghatározó voltát hangsúlyozta, s nem annyira a szervezetét. Az élettörténetek vizsgálatának további hozadéka volt az is, hogy a tapasztalati tanulás, sokszor a pedagógusképesítés nélküli/előtti tanítás is jelentős szerepet töltött be az innovatív pedagógusok élettörténetében. Ezek a jelzésértékű eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógusok innovatív gyakorlatai mögött meghúzódó tanulástörténetek vizsgálatát érdemes folytatni, mélyíteni.

SZAKIRODALOM

- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20. 533–548.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2015): *Az uniós finanszírozású kurrikulumfejlesztési programok implementálása*. Kézirat. [http://halaszg.ofi.hu/download/A_szintezis_\(IDEIGLENES_KORR\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/A_szintezis_(IDEIGLENES_KORR).pdf) Utolsó letöltés: 2016. április 24.
- Fierro-Evans, M. C. (2008): What Makes Innovations Work on the Ground? In: *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD CERI, 161–174.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás I–III*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (2016): *Az oktatási innovációk keletkezése és terjedése*. URL: http://halaszg.ofi.hu/download/Innov%C3%A1ci%C3%B3s_tanulm%C3%A1ny.pdf Utolsó letöltés: 2016. április 24.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every Schools*. Teachers College Press, Columbia University – Ontario Principals' Council.
- Kálmán Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 257–280.
- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2007): Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational designs. *Teaching and Teacher Education*, 23. 6. 985–997.
- Kraler, Ch., & Schratz, M. (2012): From Best Practice to Next Practice: A Shift through Research-Based Teacher Education. *Reflecting Education*, 8. 2. 88–125.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010): Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40. 2. 161–181.
- NOIR/Javaslat a Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer fejlesztési stratégiájára (2011), vezető kutató: Halász Gábor, OFI, Budapest.

- OECD CERI (2008): *21th Century Learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses*, OECD CERI International Conference „Learning in the 21th Century: Research, Innovation and Policy”. Paris: OECD. URL: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40554299.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 8.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environment*. Educational Research and Innovation. Paris: OECD.
- OFI (2014): *A pedagógiai munka minőségét befolyásoló tényezők*. TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001 számú a „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció)” II. szakasz című kiemelt projekt 2. alprojekt, 1. téma, 6211 számú, „A pedagógusok mesterségbeli tudásának bővülését támogató kutatás-fejlesztés” című témaegység.
- Polónyi István (szerk.) (2010): *Az akadémiai szféra és az innováció – a hazai felsőoktatás és gazdaság fejlődése*. Új Mandátum, Budapest.
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Shapiro, H., Haahr, J. H., Bayer, I., & Boekholt, P. (2007): *Background Paper on Innovation and Education*. For The European Commission, DG Education & Culture in the context of a planned Green Paper on Innovation.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006): *Professional Learning Communities: Source Materials for School Leaders and Other Leaders of Professional Learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTCE, <http://www.innovationunit.org/about-us/publications/professional-learning-communities.html> Utolsó letöltés: 2016. május 18.
- Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 3. 1. 35–52.
- Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2011). A New ICT Curriculum for Primary Education in Flanders: Defining and Predicting Teachers’ Perceptions of Innovation Attributes. *Educational Technology & Society*, 14. 2. 124–135.
- Wallace, C. S., & Priestley, M. (2011) Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43. 3. 357–381.

Az eredményes iskolavezetés és tanulás a szervezetben

Lénárd Sándor

BEVEZETÉS

A vizsgálatunk során több kérdés foglalkozott közvetve vagy közvetlenül az iskolák vezetésével, irányításával, az igazgatók szerepével, az intézményi innovációkban játszott szerepükkel. Voltak olyan kérdések, melyek az iskolai vezetők, vezetés sajátosságaira, ideális formáira kérdeztek rá, más esetekben a szervezeten belüli tudásmegosztás sikeres és sikertelenebb formáit próbáltuk azonosítani. Izgalmas területnek tűnt annak feltérképezése, hogy a kutatási mintánkba beválasztott, innovatívnak tekintett pedagógusok háttérében milyen szervezet, munkahelyi környezet ragadható meg. Erre a vizsgálatunk alapján csak korlátozottan volt mód – hisz nem történt a bevont pedagógusok intézményeiben szervezeti kutatás –, de a pedagógusok interpretációi alapján leírható egy olyan szervezeti környezet, vezetői hozzáállás, ami segíti a pedagógiai innovációk megszületését, terjedését, ami kedvez a szervezeten belüli tudásmegosztásnak, tudásmenedzsmentnek.

ELMÉLETI HÁTTER

A szervezetek hatékonysága jelentős mértékben a vezetés minőségén múlik, mint a munka szervezettsége, a külső kapcsolatok milyensége, az egyének szakmai karrierlehetőségei. A szervezetek egyik lehetséges modellje a versengő értékek modellje, melyet tapasztalati úton Quinn és munkatársai dolgoztak ki (Quinn 1996). Kifejlesztésének célja az volt, hogy olyan megközelítést hozzanak létre, melynek segítségével a szervezetek hatékonyságát komplex módon lehet megítélni. A modell ugyanakkor nem egyes működő szervezetek megfigyelésének és elemzésének eredményeként keletkezett, hanem a szervezetspecialisták, értékelők és kutatók által alkalmazott olyan kritériumok és technikák rendszerezéséből jött létre, amelyeket e szakértők a szervezetek teljesítményének megítélésakor a korábbiakban használtak. E modell négy nagyobb területtel írja le a szervezetet és benne a vezetőt (Baráth 1997).

- A *belső folyamatok modelljében* meghatározó szerep jut a stabilitásnak és az ellenőrzésnek, amelyhez elsősorban a jól szervezett információs rendszer, valamint a kommunikáció szolgál eszközként. A rendszerben a szerepek jól definiáltak, az egyénekkal és részegységekkel szemben alapvető elvárás a megalkotott szabályok követése, betartása. Ez a modell világos feladatmeghatározást, szigorú szabályokat, ugyanakkor kiszámíthatóságot és biztonságot kínál a szervezet szereplőinek. A fegyelmet szorgalmazó a szervezet állásának, helyzetének stabilitásával honorálja. Általában ez a modell kedvez a legkevésbé az alulról induló kezdeményezéseknek, innovációknak, a szervezet vezetése és a tagjai kevésbé kockázatt vállalók.
- A *racionális cél modell* célja a magas termelékenység, a gazdaságos működés, amelyhez eszközként használja a tervezést és a célok állítását. E modellben az egyéni célokat a szervezeti célok vezérlik. A vezetés erős, határozott, a célok világosak, a feladatok egyértelműek mindenki számára. Követelmény a magas teljesítmény, amit a jól koordinált vezetés elismeréssel honorál. A folyamatos és intenzív cselekvés mellett az irányítás is folyamatos, a jól termelőket megjutalmazza, a gyengéket kiszűri a rendszerből. Ilyen szervezetben a közös cél elérése irányába mutató külső és belső fejlesztések támogató környezetre, szervezeti légkörre találnak, míg az ettől eltérők könnyen elhalnak, vagy el sem indulhatnak.
- Az *emberi kapcsolatok modell* a legnagyobb hangsúlyt a rugalmas működésre, valamint a belső kapcsolatokra helyezi. A szervezet működése során a kohézió és a morál funkcionál olyan eszközként, ami leginkább elősegíti az eredmény, az emberi erőforrás fejlődését. A modell az egyéni fejlődés lehetőségét, a jó társas kapcsolatokat kínálja a szervezet tagjainak. A vezető e modellben támogató (facilitátor) és mentor. Az előbbi szerepében táplálja és támogatja a közös erőfeszítéseket, építi a kohéziót, szervezi a csoportmunkát és kezeli a személyközi konfliktusokat. Ezen modell szerint működő iskola tantestületében erősek a szakmai kapcsolatok, gyakoriak a szakmai viták. Az ilyen légkörben jól működik a tudásmegosztás, a tagok nyitottak a belső képzésre, a kollégáktól induló innovációkra.
- A *nyitott rendszer modell*ben is nagy, ha nem még nagyobb jelentősége van a rugalmasságnak, valamint a cselekvésnek, a proaktív gondolkodásnak, ezek segítségével az adott szervezet forrásokat, külső támogatást szerez meg. Az ilyen iskola jól alkalmazkodik a változó külső feltételekhez, figyelemmel kíséri a változásokat, megpróbál ezek elébe menni, innováció és rugalmasság jellemzi a működését. Az ilyen szervezet tagjai tág mozgástérrel, nagy szabadsággal szervezhetik munkájukat, mindez azonban együtt jár a bizonytalansággal, a kockázat- és felelősségvállalás kényszerével. A vezető kezdeményező, bátor és kreatív. Az ilyen szervezetek különösen nyitottak a munkaerő-piaci elvárások irányába, fejlesztéseik, innovációik is gyakran külső hatásra indulnak el.

A KUTATÁS LEÍRÁSA

E tanulmány empirikus kutatása a kötet többi tanulmányával közös, melynek részletes leírása a *Bevezető*ben olvasható. Az interjúkból (36) szerettük volna azt is feltárni, hogy a megkérdezett pedagógusok elsődlegesen milyen hatásoknak, vezetői magatartásnak tulajdonítják az iskolában elindult fejlesztéseket, megvalósult innovációkat. Milyen iskolai légkört, vezetői attitűdöt találnak kedvezőbbnek az eredményes intézményi innovációknak? Feltárhatók-e egyáltalán olyan vezetői kompetenciák, szemléletmódok, irányítási eszközök, melyek elősegítik, támogatják a pedagógusok innovativitását? Hogyan működik az iskolákban a szervezeti tanulás, mitől tudásmegosztóbb egy közösség, milyen továbbképzést tekint valódi szakmai fejlődésnek, milyen szerepe van ebben a vezetőnek, a vezetésnek? Az interjú kérdései közül az alábbiak kerültek elemzésre ebben a tanulmányban:

- Hogyan jellemzik a pedagógusok az ideális iskolavezetőt?
- Milyen esetekben volt az igazgató hatással az egész iskolára mint szervezetre?
- Milyen tipikus elemei vannak a tantestületi értekezleteknek?
- Mitől érzik a pedagógusok, hogy sikeres vagy sikertelen egy továbbképzés?
- Hol történik a valódi tanulás, milyen formában?

Egyes esetekben a nyitott kérdésekre adott válaszokat előre rögzített szempontok mentén kódoltuk, más kérdések esetében a válaszokból képeztünk csoportokat.

EREDMÉNYEK

A vizsgálat során kapott eredményeket az alábbi három fókusz mentén mutatjuk be:

- a vezetői szerepek és szemlélet hatása a szervezetre
- a vezető személyének hatása
- a vezető hatása a szervezeten belüli tanulásra

A vezetői szerepek hatása

Az alábbiakban a gyakoriság sorrendjében mutatjuk meg, hogy a Quinn-modell alapján mely dimenzió jelent meg leginkább a válaszokban.

Az *emberi kapcsolatok modell*ben szereplő *mentor/támogató* szerep került az első helyre a válaszokban. A vezető demokratikus, döntéseiben igyekszik minél több kolléga véleményét figyelembe venni, azok érdekeit képviseli és tartja szem előtt. Mindenkire akar és tud figyelni, közösséget, emberi légkört teremt, a keletkező konfliktusokat kompromisszumosan kezeli. Legyen aktív résztvevője a közösségnek, ismerje azt, és éljen közöttük. Tipikus jellemzői:

- **egyénre figyelő:** „Ismerje kollégái képességeit, azt, hogy miben tehetségesek, és melyek a gyengeségei és e szerint olyan feladatokat bízjon rájuk, melyben tehetségük kamatozhat, de ne kényszerítés árán érje ezt el.” (I.29.)
„Az intézményvezetőnek is figyelembe kell vennie a kollégáknak a személyes problémáit, lehetőségeit és maximálisan a rábízott feladatot is ahhoz igazítani, és abszolút következetesnek kell lenni.” (I.11.)
„Törődik a dolgozóival, nemcsak úgy, mint dolgozó, hanem a lelkével, a problémáival.” (I.30.)
- **partneri:** „Segítséget kér kollégáitól és egyenrangú partnerként kezeli őket.” (I.36.)
„Bízzon meg munkatársaiban, akár a helyetteseiben, akár a munkaközösség-vezetőben.” (I.3.)
„Felkeltse az igényt, a tantestületen belüli szakmai kapcsolatok mellett az emberi kapcsolatok tartalmának és minőségének megismerésére is.” (I.8.)
- **humánus:** „...nagyon jó emberismerőnek, megértőnek kell lenni.” (I.1.)
„Emberileg pedig nagyon lényeges az őszinteség és a megbízhatóság.” (I.7.)

A *racióális célmodell*ben leírt *termelő/irányító* volt a második leggyakoribb jellemző, azaz a vezető legyen szakmailag elismert, a közösség számára követendő, követhető példa, aki képes értékek mentén távlati célokat megfogalmazni és ezek mentén folyamatosan előrébb is vinni a szervezetet, mely a kialakított működési mechanizmusok mentén szinte magától is üzemel. A vizsgálatban talált jellemzők:

- **minta:** „Példát kell mutatni a saját szakóráján is, nyilván, de az úgy alap- elvárás.” (I.31.)
„Vállaljon be például kifejezetten problémás osztályt, egy-egy tanév erejéig.” (I.18.)
„De az igazgató főleg igazi minta legyen. Mindenkinek.” (I.25.)
- **irányító:** „Neki az iskolavezetés két, három vagy x főjét kell irányítani.” (I.14.)
„Aki megalkotja a »tökéletes művét«, és az ezek után magától forog.” (I.4.)
„A kollégáinak szakemberként és emberként is el kell fogadniuk.” (I.15.)

A *nyitott rendszerű modell*ben tipizált *innovátor/broker* tulajdonságai nagyon ritkán jelennek meg az ideális vezető leírásaiban. A kifejezetten innovatív pedagógusokra irányuló vizsgálatban kissé meglepő volt, hogy a proaktivitásra, a fejlesztésre, a kockázatvállalásra való hajlandóságot ritkán említették, inkább az jelent meg, hogy a gyorsan változó külső körülményekhez adaptívan alkalmazkodva, a külső hatásokat kívül tartva tudjon az igazgató belső nyugalmat fenntartani.

- **innovatív:** „Nagyon jó, hogyha innovatív, ha nagyon jó szervező, hogyha tudja támogatni a jó ötleteket, van elég ereje hozzá.” (I.10.)
 „Próbál az iskolának pályázatokat nyerni. Most például ökoiskola lettünk, mert ő megcsinálta a pályázatot. Jó kapcsolatot tart a társadalmi szervezetekkel, akik segítik az iskola életét.” (I.31.)
 „Nem követni kell, hanem megelőzni a változásokat.” (I.2.)

Az autokrata elemekre épülő *belső folyamatok modell*ben leírt *értékelő/megfigyelő* vezető jellemzői elsősorban negatív példaként jelentek meg, mely személyekkel nem tudtak pedagógusként eredményesen együttműködni. Több válaszban jelenik meg azonban, hogy a jelenlegi viszonyok között ez a szerep is megerősödött.

„A mai gazdasági-oktatáspolitikai helyzetben igenis szükség van az iskolák menedzselésére.” (I.22.)

„A hivatalnok személyével kell nézni a történeteket, meg kell felelni a jogszabályi háttérnek.” (I.19.)

A megkérdezettek többsége az ideális vezetőt demokratikusan irányító, autonómiával és döntési kompetenciával felruházott szakemberként, emberi kapcsolataiban pedig mindenkire nyitott és empátikus lényként határozza meg. Jelentős eltérés a szervezet nagysága alapján volt, azaz a kisiskolák esetében a mindenkit név szerint ismerő, a konfliktusokat személyesen megoldó személyt idealizálták, míg nagyobb iskolák esetében a csapatban dolgozó, feladatmegosztó vezetőket. A vezetéssel kapcsolatos elvárások között viszont nagyon kevés esetben jelentek meg a szervezet irányításához, koordinálásához köthető tudástartalmak. Az innovátor, a konfliktusokat felvállaló, gerjesztő személy helyett a kiszámítható, békés klímát megteremtő vezetés jelenik meg a vágyak között. Ez a hatásrendszer érdekes jelenségre mutat rá. A pedagógusok mintha a saját szervezetükre is szeretnék érvényesíteni azt az elvet, ha „becsukják az ajtót”, akkor szigetként működve, ott azt csinálhassanak, amit szeretnének, kissé függetlenül attól, hogy mi történik az oktatási rendszerben, a társadalomban, a nagyvilágban. Ez az elvárás a hazai körülmények között különösen nehéz feladatot ró az iskolaigazgatóra.

Vezetői szemlélet

A vezetéssel foglalkozó szakirodalomban markánsan elkülönül két vezetői szemlélet, a *menedzser* és a *leader*. Az előbbit a kreatív problémamegoldás, adott rendszer keretein belül végzett tevékenység, az ügyek és az emberek mozgásban tartása, valamint az ehhez kapcsolódó technikák, a „megcsinálás” attitűdje jellemez. Az utóbbit pedig a lehetőségek felfedezése, új paradigma alkotása, a rendszer átalakításán való gondolkodás, valamint az ügyek, emberek olyan támogatása jellemez, mely a magasabb teljesítmény eléréséhez vezet, azaz egyfajta „szolgálat”-ként írható le.¹ A kutatásunkból az derült ki, hogy a megkérdezett innovatív pedagógusok többsége az ideális vezető kapcsán kiemelten

1 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra tanulmányában olvashatók.

említi a *menedzseri szemlélet*, attitűd szerepének jelentőségét a komfortos tárgyi környezet megteremtésében, a sikeres pályázati szereplésben, valamint a mindennapi adminisztratív ügyek és a felmerülő problémák azonnali kezelésében. A jelen világban elengedhetetlennek tartják az ideális vezető esetében a menedzseri kompetenciák meglétét.

- „Valamilyen szinten fontos az is, hogy menedzser típusú is legyen egy igazgató, hogy tudja a hátán vinni a sulit, illetve hogy partneri kapcsolatokat tudjon fenntartani.” (I.12.)
- „A másik, hogy menedzsértípusú legyen, a törvénykezés irányába legyenek kapcsolatai, hogy szó szerint menedzselni tudja az iskolát.” (I.14.)
- „Olyan ember, aki nagyon előrelátó menedzser, aki a folyamatokat jól meg tudja becsülni, hogy abba az irányba tudja vinni az iskolát, amibe kell.” (I.7.)

A hosszabb távra tervező, világos pedagógiai vízióval bíró szellemi vezető, a *leader* képe viszont kevés esetben jelent meg az ideális vezető leírásánál, igaz, gyakran fogalmaztak úgy, hogy a jelenleg érvényes szabályozási keretek között az iskolavezetés, és azon belül az intézményvezető, mozgásteret erőteljesen korlátozott.

- „Inkább üzemeltetési vezető lett az igazgató, régebben jó menedzser volt, és azt megelőzően nagy szellemi kapacitású, iskolaformáló személyiségek voltak.” (I.26.)
- „Úgy gondolom, hogy a jó igazgatónak van egy-egy olyan általános elképzelése, egy víziója az intézményről, hogy milyet szeretne, hogy milyen intézménnyé akarja tenni.” (I.28.)
- „Legyen előrelátó, és próbálja meg a jövőt is úgy szemlélni, hogy a jövőben mi az, amire esetleg még szükség lehet, ezenkívül.” (I.18.)

Az interjúk azt tükrözik, hogy az iskolavezetőkkel szemben erős elvárásként fogalmazódik meg a szervezet jogi, gazdasági és irányítási feladatainak minél professzionálisabb ellátása, valódi menedzseri feladatok rugalmas és kevés konfliktussal járó elvégzése, mindezt úgy, hogy ebből a szervezet mindennapjaiban, az iskola életében minél kevesebb probléma, gond legyen tapasztalható. Azt mindenki érzi, hogy a gyorsan változó gazdasági és jogi környezet szinte megoldhatatlan feladatok elé állítja az iskolát, de ezt többségében a szervezet, a vezetés, a vezető problémájaként értelmezik, ebben az egyéni feladat és felelősség nem jelenik meg.² Ehhez szorosan kapcsolódik két további fontos következtetés a válszokból, egyrészt az ideális vezetőtől való elvárások között alig jelenik meg:

- a vezető jövőképe, víziója, hosszú távú pedagógiai koncepciója;
- másrészt egyetlen interjúban sem jelent meg elvárásként a szervezetfejlesztés, a szervezeti tanulás elősegítése, valamint a kollégák egyéni szakmai fejlődésének tudatos támogatása, motiválása.

2 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Vámos Ágnes tanulmányában olvashatók.

A vezető személyének hatása

Az egyik kérdésben arra kértük az interjúalanyokat, hogy mondjanak példát arra, amikor az igazgató hatással volt a kollégákra, tanulásukra,³ az egész iskolára mint szervezetre (8. sz. kérdés). A várakozásnak megfelelően minden megkérdezett pedagógus arról számolt be, hogy a vezetőnek komoly hatása van a szervezetre, nyomot hagy rajta. Minél karakteresebb, karizmatikusabb a vezető, annál erősebb és hosszán tartóbb ez a hatás. Minden ellene szóló körülmény ellenére az igazgatónak, intézményvezetőnek még jelentős presztízse van a tanárok körében. Ennek egyik fő oka lehet, hogy a legtöbb esetben az iskola vezetői, irányítói a tantestületből nőnek ki, szoros emberi és szakmai kapcsolati háttérrel („mi kutyanak kölyke”), másrészt a legtöbb vezetőnek van is valami konkrét elképzelése arról, hogy mit szeretne megváltoztatni, vagy éppen mit szeretne elterjeszteni a tantestületben. A kutatásunkban az alábbi területeket tudtuk azonosítani, ahol a vezető az egész szervezetre hatással tudott lenni.

Az intézményi szervezet, struktúra és szabályozás átalakítása

A megkérdezett innovatív pedagógusok válaszaiból az látszik, hogy vezetőként az egyik legnagyobb esély akkor van arra, hogy nyomot hagyjon egy intézmény egészén, ha sikerül szerkezeti, strukturális változásokat elérni. Ezen változtatások háttérében gyakorta külső kényszerítő erők húzódnak meg (csökkenő gyereklétszám, versenyhelyzet, intézmény-összevonás), melyeket azonban fel kell ismerni, jövőképet, megoldási stratégiát kell hozzá alkotni és szükséges megtalálni és megnyerni azt a széles támogató kört (szülő, fenntartó, testület), akikre támaszkodva a fejlesztés, átalakítás kivitelezhetővé és fenntarthatóvá válik:

- „Milyen irányba haladjon tovább egy iskola, ha egy vidéki, kis beiskolázási körzetű területen működik, ahol csökkenő gyereklétszám van, viszont szeretne fennmaradni az iskola. Milyen képzési formákat valósítson meg. És ebben bizony az intézményvezetőnek is kell ötletének lenni a tantestület irányába, irányítania kell a tantestületet.” (I.14.)
- „Mikor az iskola mondjuk valamilyen arculatváltoztatásra vállalkozott.” (I.26.)
- „Az új igazgató kitalálta, hogy igazodni kellene a helyi társadalmi-gazdasági igényekhez, és átdolgozta az egész képzési struktúrát. Beindított egy ún. reálosztályt, olyan osztályt, ahol az osztály egyik fele matematika-fizika emelt szintű oktatásban tanult, a másik fele ún. komplett természettudományi oktatásban, biológiából, kémiából, fizikából vannak többletóráik. Hirtelen megnőtt az érdeklődés is az iskola iránt, sokkal nagyobb lett a vonzereje, mint volt korábban. Mert, hogy megtalálták a gyerekek helyben a saját érdeklődésüknek leginkább megfelelő szakirányokat.” (I.16.)

3 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Rapos Nóra tanulmányában olvashatók.

Az éles helyzetekben, ahol az iskola léte, az intézmény hosszú távú jövője forog kockán, a változásban érintett pedagógusok várják a vezető határozott fellépését, a rövid és hosszabb távra átgondolt koncepcióját, vízióját. Minél kockázatosabb és válságosabb a helyzet, annál könnyebben fogadják el a közvetlen irányítást, utasítást, tekintenek el a folyamat demokratikus lépéseinek betartásától, majd a bekövetkezett változás fényében utólag igazolják is az akkor esetleg egyénileg kellemetlen hatásokkal járó lépések jogosságát.

- „Az iskolaalapításnál ezt úgy kell csinálni, hogy nagyon keményen kézben kell tartani a szálakat, hogy az minden eszközzel az adott cél eléréséhez vezesse a dolgozót. Illetve megtanítani arra a dolgozót, hogy hogyan kell ezt a munkát végrehajtani.” (I.2.)
- „Helyes irányokat képvisel, van olyan, hogy esetleg én kezdetben túlzásnak érzem, de az idő bebizonyítja, hogy az az irány jó volt.” (I.22.)

A tárgyi környezet megújítása

A megkérdezett pedagógusok közül sokan érzik úgy, hogy azok az iskolavezetők hagytak nyomot az egész iskolán, a szervezet, a közösség egészén, akik olyan változásokat, újításokat, felújításokat tudtak véghezvinni vezetői ténykedésük ideje alatt, melyek tárgyasulnak, megfoghatók, melyekkel az iskolahasználók napi szinten szembesülnek, melyekkel komfortosabbá válik az iskolai élet.

- „A világítási rendszertől kezdve a tantermi átalakításokig, a bútorokig, az az ő egységes szemléletét tükrözi. Mondjuk, konkrétan ez a bükk színű bútor vonul végig az egész iskolán, mondjuk ez egy esztétikai dolog, de ez is hozzá tartozik, azóta is hatással van.” (I.31.)
- „Kiválóan ért a jobb tárgyi feltételek megteremtéséhez. Igazgatása alatt uszoda, sportpálya létesült.” (I.8.)
- „Például ilyen projekt volt, hogy az egyik esztergáló műhelyből egy CNC műhelyt hoztak létre, és már nagyon korán tudtunk olyan szakmunkásokat kibocsájtani az iskolából, akik az iparban nagyon jó helyen, tehát nagyon jól el tudtak helyezkedni, és egy nagyon keresett szakmát tudtunk adni. Ugyancsak ilyen fejlesztés volt, amit az iskola tudott saját hatáskörben véghezvinni, a pneumatika labor, és robotlabor.” (I.9.)

Sok válaszban visszaköszönt a tárgyi környezet korszerűsítésének ténye és fejlesztő szerepe az intézményre, melyek mögött meghúzódó motivációként a vezetői ambíción túl elsősorban a pályázati lehetőségek, a felújítással összekapcsolt projektek jelentek meg indokként, míg szinte egyáltalán nem szerepelt *a korszerűbb tárgyi környezetnek a diákok tanulására, a pedagógusok tanítási módszereire gyakorolt hatása*. Mintha nem kap-

csolódna össze a tárgyi környezet megújítása a modern tanulási környezettel, a tanulás-központúsággal.

Konkrét újítások bevezetése

Pedagógiai módszerek: Ezek elsősorban olyan oktatási, nevelési módszerek meghonosítására tett kísérletek voltak, melyek áthatották az iskola egész szervezetét, befolyásolták működését, kikényszerítették a különböző szereplők (szülők, pedagógusok) együttműködését, szervezeti egységek kooperálását (projekt, témahét).

- „Főleg a szabadidős programokat, az iskolai programokat változtatta meg, a szülők felé nyitottunk és hát ilyen nagy iskolai projekteket csinálunk azóta. Az ő egyik nagy projektje ebben az évben a Négy keréken program volt, ami a közlekedésről, a szárazföldi közlekedésről szól. A délelőtti órák mindegyikében kell, hogy szerepeljen, tehát matematika órán, vagy fizika órán sebességet számolnak, vagy rajzórán mondjuk autót terveztünk, dizájn dolgokkal foglalkoztunk, autótervezéssel.” (I.10.)
- „Gondolok itt témahetekre, projektnapokra, iskolán belüli, de tanítási órán kívüli tevékenységekre. Ezzel csak az egyik cél volt a beiskolázás növelése, másik cél nyilván az volt, hogy a tanulóknak tapasztalatszerzésen és élményeken alapuló ismeretet nyújtson ezekkel a programokkal.” (I.28.)

Hagyományok, jelképek: Fontos hatásúnak találják a megkérdezettek azokat a szervezetben bevezetett újításokat, melyek kézzel foghatóak, tárgyasultak, évek alatt az adott intézmény jelképévé, valódi hagyománnyá válhatnak.

- „Amikor a végzős évfolyam legkiválóbb diákjait vagy az iskola legkiválóbb diákját jutalmazzuk. Tehát van egy ilyen dicsőítéses alkalom, amikor a tanárok szavazhatnak arra, hogy abban az évben ki volt a leghasznosabb, legügyesebb diák, és mit ad isten, még a tanárookra is lehet szavazni.” (I.26.)
- „Településszinten hatása volt, hogy megcsinálta az iskola honlapját, ami eddig nem volt.” (I.30.)

Szervezetfejlesztés: A vezető szervezetre tett valódi hatásaként többen kifejezetten azt említették, amikor a vezető a munkatársaiból közösséget, együttműködő csapatot kívánt fejleszteni. A szervezetfejlesztés egyik fontos eszköze, hogy az egy adott munkahelyen dolgozó emberekből a közös célért együtt tevékenykedő, egymással kooperáló, egymást ismerő személyekből álló közösséget formáljon. A megkérdezettek közül többen a vezető ezen a téren tett erőfeszítéseit ítélték olyannak, mely az egész szervezeten belül mély nyomokat hagyott, és melynek hatása még évekkel később is érezhető.

- „Szakmai hétvégére visz minket, ahol megnézünk egy valamilyen szakmai programot, de a többi az ilyen wellnessezés. És először úgy nehezen fogadta el mindenki ezt, hogy most két napra elmenni a családtól, de az ember végül rájött, hogy mi a célja vele a szakmai fejlődésünkben, és közben próbál megóvni a kiégéstől.” (I.13.)
- „Mindig augusztus utolsó napjaiban elmegyünk egy ilyen 2-3 napos összehozásra, ez egy tanári kirándulás, ahol mindig egymásra is hangolódunk.” (I.26.)
- „Átalakította az értekezletet csoportmunkásra, ezzel az volt a célja, hogy beszéljessünk egymással, olyanokkal is, akikkel esetleg ritkábban beszélgetünk. Másrészt, hogy mi is elkezdtünk gondolkodni, hogy mondjuk, tényleg mit tartunk annak az évnek a feladatának, céljainak. És így közösen alkotunk meg a feladatainkat, a terveinket. Sikerült elérnie, hogy együtt gondolkodtunk, olyan csoportépítő.” (I.18.)

A sikeres kezdeményezések, innovációk hátterében álló vezetői jellemzők⁴

Számos konkrétum, apró adalék, helyi jellegzetesség, egyéni sajátosság mellett három markáns tendencia fogalmazható meg a kérdésekre adott válaszokból.

Elköteleződés: Az egyik fontos elemnek a vezető személyes elköteleződését, elszántságát, egy számára különösen fontos ügy melletti egyértelmű kiállását jelölték:

- „Az igazgatónőnk elvakult vöröskeresztes, és ezt a gondolkodásmódot, szellemiséget sikeresen elterjesztette az iskolánk egészében. Már nincs olyan kollégánk, aki nem tagja a Vöröskeresztnek, és a gyerekeknek sok szakkört és programot is szervezünk pl. segítségnyújtás, egészség témákban. Bázisiskola is vagyunk. Szerintem az, hogy ilyen jó kapcsolatban van mindenkivel, és hogy ilyen elhivatott, sokat segített abban, hogy ilyen erős hatással legyen az iskolánkra.” (I.12.)
- „Tehetségfejlesztő tanár szakot végeztem el az ő hatására, ez a fő szakterületem. A tehetséggondozást globálisan képzelte el, minek következtében egy tehetségpontot hozott létre, amibe később a tantestület is csatlakozott, sikerült a pedagógusainkat eredményesen bevonni, ezáltal kiléptek a komfortzónájukból, új perspektívákat tudtak megismerni.” (I.21.)

Következetesség: Láthatóan abban az esetben, ha a vezető szakmailag elkötelezett egy pedagógiai szemlélet vagy társadalmilag értékes ügy mellett, akkor az mintaként, igazodási

⁴ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Kálmán Orsolya tanulmányában olvashatók.

pontként hat a szervezet tagjaira és képes tartós fejlesztést, szervezeti megújulást eredményezni. Ehhez kapcsolódik a vezető következetes, kiszámítható magatartása.

- „Ez az eredmény viszont az iskolaigazgató céltudatos és határozott kezdeményezése nélkül nem valósulhatott volna meg.” (I.29.)
- „Pályázatot írt, megnyerte a pályázatot. Következményei lettek.” (I.30.)

Fenntarthatóság: A harmadik és talán a legfontosabb elemnek az tekinthető, ha az intézményben elindult innovációt sikerül szervezetében is beilleszteni a szervezetbe, ha rendszerszintűvé tud válni, ha az egyszeri megvalósításon túl, a pályázati ciklus lezárulását követően is az érdeklődés középpontjában marad, és továbbra is folyamatosan támogatásban részesül. Ebben az esetben a fejlesztés túl tudja élni a kezdeményezőt és vezetőváltás után is fejlődőképes maradhat az intézményben.

- „Több igazgató volt nagy hatással az iskolánkra. A legelső egy jó nevű iskolát csinált, a második egy nyitott szellemiségű iskolát, a mostani pedig rengeteg innovációt vitt az iskolánkba, de mindegyik a szervezet egészébe próbálta beágyazni a változást.” (I.7.)
- „Miután az innovációs tevékenység elkezdődött, gyakorlatilag két igazgató volt. Az egyikőjük elkezdte, közben volt egy váltás, de ugyanez a vonal maradt végig, tehát nem számít, hogy egy igazgató vagy két igazgató, mert ugyanazt a tevékenységet csináljuk azóta is. Elérték azt, hogy mindkét iskolára kiterjedjen, minden tanulót érintsen, minden kolléga magáénak érezze. Az, hogy miért sikerült vagy miért alakult így, az egy tudatos tervezésen alapult, széles körű bevonáson, elemzéseken és a folyamatos tájékoztatáson, az volt, ami segített abban, hogy ezt végig tudják vinni.” (I.3.)

Az intézményi fejlesztések, innovációk elhalásának vezetői háttere

Az interjúkban arra is kitért több válaszadó, hogy a változtatások, fejlesztések, innovációk gyakran hosszabb távon nem fenntarthatók, gyakorta elporladnak a szervezetben. Ezek hátterében két markáns elem fogalmazódott meg:

Rövid távú tervezés: Vezetésváltáskor leggyakrabban új célok kerülnek előtérbe, másrészt a gyorsan változó oktatáspolitikai környezet nem kínál elegendő időt arra, hogy az elindított módszertani újítások valódi szemléletváltást, az osztálytermi gyakorlatuk következetes átalakítását eredményezze a pedagógusoknál. Tovább súlyosbította ezt a gyakorlatot az iskolavezetők jogkörének legutóbbi időszakban történt módosítása.

- „Amióta döntési hatáskörét korlátozták, aktivitása csökkent, mintha visszavonult volna.” (I.8.)

- „Mindenképpen ez az igazgató egy borzasztó kategóriák között élő beszabályozott iskolát szeretne létrehozni. Ez borzasztó hatással van mindenkire, mert valahol mindenki fél, hogy ezeket a határokat áthágja, vagy megszegi azokat a szabályokat, amiket ő felállít. Van, amit sikerül, van is, ami jó benne, de sajnálatos módon valami megvalósíthatatlan.” (I.1.)

Előkészítés hiánya: A fejlesztések szervezeti beágyazódása további gátjának tekinthető, hogy a vezetőknek, a vezetésnek nincs elég ideje arra, hogy az újítás bevezetését előkészítse, a kollégákat érdemben bevonja, a pedagógusok szemléletváltását lépésenként segítse elő.

- „Talán a döntési helyzetekbe jobban bevontam volna a pedagógus kollégákat.” (I.28.)
- „Az itt lévő kollégák fele részt vett benne, mindennapokba is beépültek ez által új módszerek és foglalkozások is. Sajnos hosszú távon nem volt kivitelezhető, mert a változtatás igazi lényegét csak kevesen értették meg.” (I.7.)
- „Az igazgatónak, miután ezt így megtervezte, nagyon kevés ideje jutott arra, hogy néhány pedagógust meggyőzzön arról, hogy ennek mekkora haszna van. [...] Hát én ezt csináltam volna, talán jobban el lehetett volna nekik mondani, de erre sajnos a magyar viszonyok között nincs idő, hogy magyarázkodjunk, mit miért csinálunk, hanem állandóan pörgetni kell az eseményeket az iskolában, hogy működjön.” (I.10.)

A szervezetfejlesztés, valamint a változásmenedzsment során markánsan kirajzolódik, hogy a folyamatban érintett egyének csak lépcsőzetesen válnak a változtatás aktív résztvevőivé. Szervezeteket érintő innováció, fejlesztés során a vezetésnek tudatosan szükséges figyelni arra, hogy a szervezet tagjai az egyes fokozatokon különböző ütemben jutnak előbbre, miközben minden szakaszban más és más áll az érintettek figyelmének középpontjában, és ennek megfelelően szakaszonként eltérő tevékenységben tudnak eredményesebben bekapcsolódni, másként szükséges őket támogatni (Creemers 2001).

Az innovatív pedagógusok válaszaiból az derül ki, hogy azok a vezetők tudtak a szervezet egészére, a pedagógusok munkájának a többségére hatással lenni, akik formálni voltak képesek az iskola egészén, egyrészt a szervezeti struktúrákat módosították, másrészt a tárgyi környezetet modernizálták, komfortosították. A szervezetben alulról vagy felülről megjelenő innovációkat azok a vezetők tudták érdemben támogatni, elősegíteni, akik hosszú távú stratégiával rendelkeztek ugyan, de csak fokozatosan, tudatos előkészítéssel kezdtek bele a módszertani újításokba, fejlesztésekbe, párhuzamosan a tudatos szervezetfejlesztéssel. Az innovációt sikeresen támogató vezetők személyes jellemzői között kiemelten fogalmazódott meg az „ügy iránti” elköteleződés, a következetesség és a pozitív megerősítés, azaz a fejlesztésben részt vevők hosszú távú, folyamatos támogatása.

Szervezeten belüli tanulás

A gyorsan változó világ igényeihez a közoktatási intézményeknek is rugalmasan és lehetőleg adaptív módon szükséges alkalmazkodniuk még a hazai körülmények között is. Egyre nagyobb a nyomás arra, hogy külső források igénybevétele révén is (pályázatok, projektek, szakmai együttműködések) fejlődjenek az iskolák és benne a pedagógusok, éppen ezért egyre több általános és középiskola vesz részt tudatosan fejlesztésben és innovációban. A megújítási törekvései mögött azonban eltérő ösztönzők húzódnak meg a különböző intézmények esetén. A fejlesztések mögötti törekvéseket ösztönözheti:

- az oktatási kormányzat irányából érkező támogatáshoz kötött elvárás;
- a helyi szintű változásokhoz (pl. intézményátalakulás, tanulói létszámcsökkenés, más intézmények elszívó hatása stb.) való alkalmazkodás;
- a szervezeti tanuláshoz kötődő célkitűzések.

A pedagógusokhoz hasonlóan az intézmények vezetői és az iskola szervezete is nagyon differenciált. Attól függően, hogy az egyes iskoláknak milyen az innovációs potenciáljuk, a szervezeti kultúrájuk, a vezetési mechanizmusaik, eltérő jellegű külső beavatkozást igényelnek, eltérő fejlődési utat járnak be. Az osztálytermi pedagógusi munkában végbemenő reformok kevésbé lehetnek eredményesek és fenntarthatók, ha a közvetlen környezetben, a szervezetben és a szervezetet körülvevő mikrokörnyezetben nem indul el valami változás (Fullan 2003). A pedagógusok szakmai fejlődését a legjobban az együttműködésekre alapozott tudásmegosztás, az egymástól tanulás lehetőségei adják. A tanuló szakmai közösség az oktatás területén úgy értelmezhető, mint egymást támogató, együtt dolgozó emberek csoportja, akik fontosnak tartják a közösségbe való bevonódást, a tanulásra vonatkozó közös elképzelés kialakítását, és lehetőségeket keresnek saját gyakorlatuk vizsgálatára, hogy jobb módszereket sajátítsanak el, melyekkel diákjaik tanulását eredményesebbé tehetik (Stoll és mtsai 2006). Kíváncsiak voltunk arra, hogy a mintánkba kiválasztott innovatív pedagógusok munkahelyén hogyan jelenik meg a szervezeten belüli tanulás, e folyamatban milyen szerepe van és lehet az intézmény vezetőjének. A szervezeten belüli tanulás formális (tantestületi értekezlet, kötelező képzések) és informális területeit (spontán beszélgetések, munkacsoportok, iskolai és iskolán kívüli közösségek) vizsgáltuk.

Az iskolai értekezletek

A vizsgálati személyeket arra kértük, jellemezzék, hogyan zajlik iskolájukban egy tipikus értekezlet (14. sz. kérdés). A kapott válaszok alapján úgy tűnik, mintha lenne egy sablon, egy protokoll, melyet az általános és a középiskolákban egyaránt követnek, függetlenül a település helyétől, az iskola nagyságától, a fenntartótól, vagy akár az adott vezető személyiségétől, attitűdjétől. A tipikus hazai tantestületi értekezlet kapcsán egy teljesen hagyományos tanulási paradigma rajzolódott ki (tanárközpontú modell) kísértetiesen egybeesve egy frontális osztálymunkára megtervezett tanórai gyakorlattal (1. táblázat).

1. táblázat. Az iskolai értekezletek legfontosabb jellemzői

Szem-pont	Értekezlet/ Tanóra	Példa
Cél	vezető szá-mára ismert	„Ekkor az intézményvezető köszönti a megjelenteket és elmondja, hogy mi célból jöttünk ide.” (I.19.)
Indítás	központi	„A félévi értekezleten mindig az igazgatónő kezdi. Elővezeti az értékelését a félévről, a félévi mutatókat, az eredményességet, hol lehetne javítani a hibákon.” (I.6.)
Felépítés	ismétlés, új anyag, feladatok kiosztása	„Az igazgató szokta vezetni, és az úgymond első napirendi pont az szokott lenni, hogy az előző időszaknak a programjairól vagy meg-mozdulásairól, vagy bármi volt akkor, mondjuk az előző kb. egy hónapnyi időszaknak az értékelését elmondja, hogy mik történtek. Tehát egy ilyen áttekintése az elmúlt időszaknak. Megköszöni azok-nak a munkáját, akik abban részt vettek. Következő lépés szokott lenni az, hogy akkor milyen előttünk álló feladatok vannak, néme-lyiket egész részletesen, akkor kibeszéljük, hogyha olyan szinten áll az a dolog, ami tantestületi megbeszélést igényel.” (I.29.)
Tartalom	információ- átadás	A kettő közé időnként ékelődik be olyan, vagy pedig harmadik pontként, amit fontosnak tart az igazgató úr a pedagógusok tudom-ására hozni, hogy képben legyenek, mi vár rájuk.” (I.29.)
	vallás	„Az értekezleten mindketten jelen vannak és az iskola igazgatója az ugye a pedagógiai dolgokkal foglalkozik, de jelen van a lelki igazga-tó is és ő az iskola lelki életéhez fog ezen az értekezleten hozzászól-ni.” (I.3.)
Irányító	vezető	„Igazából az értekezletet az igazgató, vagy a részfeladatokat az igaz-gatóhelyettes koordinálja.” (I.9.)
Módszer	előadás	„Kivetítjük a napirendi pontokat, jegyzőkönyvet vezetünk. Ezeket a hitelesítők hitelesítik, akiket az elején megszavazunk. Az igazga-tónő megkérdezni, hogy elfogadják-e ezeket a napirendi pontokat vagy javasolnak-e valami mást is. Minden napirendi pont után lehetőség van hozzászólásra, illetve a megbeszélés végén más hozzá-szólásokra is.” (I.12.)
	kiselőadás	„Vannak olyan értekezletek, ahol egy-egy projekt, pályázat bemuta-tása van, ott a projektgazdáké a szó, de ugyanúgy az igazgató nyitja meg, az időkereteket ő határozza meg, és adja át a szót.” (I.25.)
	meghívott előadó	„Megbeszéljük az igazgatóval, hogy mi az, ami jó téma lenne. A vezetés dönt arról, hogy milyen előadót hívunk a témában, mos-tanában gyakori oktatáspolitikai változáshoz kapcsolódik, de mi inkább azt szeretnénk, hogy ha akár pszichológiai, vagy pedagógiai jellegűek lennének ezek az előadások.” (I.35.)
Motiváció	külső	„Fontos a pontosság, hiányozni csak okkal lehet, ezt az igazgatónő is elvárja. Ki van zárva a napló és a füzet, maximum egy üdítőt vihetünk be vagy egy kis ételt.” (I.12.)
Aktivitás	lehetőség van	„Hogyha nekem van egy gondolatom, amit én szeretnék egyénileg elmondani és megosztani a tantestülettel, akkor én azt elmondhat-nám.” (I.3.)

Az elmúlt évszázadok tanárközpontú modellje az oktatási folyamat bemeneteire koncentrált, fókuszába olyan tényezőket állítva, mint a feldolgozandó ismeretek és témakörök, a tanórák ütemezése. A tantestületi értekezletek leírásának elemzése során jól megragadhatók a hagyományos tanárközpontú modell fent vázolt jellemzői. A vezetés autoriterszerű szerepértelmezése, a tudás mint az oktató által kínált és továbbított információ, mely egyfajta passzív befogadó szerepet szán a résztvevőknek, melynek során a fő hangsúly az információk átadására és minél pontosabb elsajátítására esett. A tanulásról való tudás növekedésével a korábbi tanárközpontú modellt felváltotta a tanulóközpontú paradigma, mely az adott folyamat kimeneteit állította középpontba olyan mutatók mentén, mint a diákok által elsajátított kompetenciák. A tanulóközpontú modell szakít azzal a meggyőződéssel, mely szerint a tanár a tudás birtokosa, ezzel szemben az oktatóra mint a tanulási folyamat facilitátorára tekint. Fontos átgondolni, hogy a pedagógusok képzésében és továbbképzésében hogyan lehet megteremteni a tanulásközpontú modell dominanciáját.

Képzések

A kutatásunkban azt is szerettük volna feltárni, hogy a vizsgálatba bevont pedagógusok iskolájában, az adott szervezetben milyen módon és milyen intenzitással jelenik meg a tanulásközpontúság, a szervezett tudásmegosztás. A kérdőív 14. kérdése közvetlenül kérdezett rá erre a területre. *(Mutasson be egy sikeres és egy sikertelen belső továbbképzést!)*

Nincs belső képzés: Több esetben megfogalmazódott, hogy valójában nincsenek belső, a kollégák által egymásnak tartott képzések:

- „Belső továbbképzés? Van nálunk olyan? Én tudom, mi ez, csak nem emlékszem rá, hogy lenne-e nálunk ilyen... Lehet, hogy volt régen, de az utóbbi időkben nagyon nem rémlik... Lehet, máshogy hívjuk... De nem, nem volt. Teljesen jól megvagyunk nélkülük.” (I.20.)
- „Az az igazság, hogy belső továbbképzések az utóbbi időkben nem nagyon vannak, olyan belső továbbképzés, ami érinti az egész tantestületet, nem igazán szokott lenni.” (I.17.)

Tantestületi tanulás: Nagyon sikeresek azok a belső képzések, melyek valamilyen konkrét iskolai innováció fejlesztésére, továbbadására szerveződnek spontánul vagy akár egy pályázati elvárásként megfogalmazódó tudás megosztásaként, intézményi „jó gyakorlat” továbbadásaként.

- „Sikeres továbbképzés egy saját programunk, ezt úgy hívják, hogy Lőrincz-féle komplex tantervi játékok. Ezt egy játékmesterrel közösen dolgozták ki az intézményben dolgozó pedagógusok. Ez egy régóta folyó program, tizenegy néhány éve folyamatos belső képzési anyag. Az új kollégáknak, akik még

nem ismerték, azoknak megismerés szintjére, akik már régebb óta ismerik és használják ezt a programot, ők pedig egy ilyen újtó, új játék kitalálására használják ezt a képzést. Ennek projektleírása van, ez egy ilyen saját élményű tanulással összefüggő továbbképzés.” (I.3.)

- „Az iskolánk belső továbbképzéseinek zöme sikeres, mivel befogadó a tanterület. Ilyen volt például a »tanulj sportosan modell«, amit érdeklődve fogadtak, majd könnyen beépítettek a tantervükbe.” (I.21.)

Gyakorlatban tanulás: A belső képzések közül szintén eredményesek azok, ahol a kollégák a máshol szerzett ismereteiket, továbbképzésen elsajátított módszereket a saját tantárgyi területükön, saját tanórai gyakorlatukon keresztül mutatják be a kollégáiknak.

- „Egy sikeres belső továbbképzés az olyan volt, amikor még kezdtük ezt a projekt módszert, és a kooperatív oktatásnak a módszereit. Akkor volt egy olyan kollégánk, aki már elvégzett egy ilyen tanfolyamot, és ő tartott, és ezen mi is végigcsinálhattuk az összes – ami a kooperatív oktatással kapcsolatos... Ez nekünk nagyon tetszett, nagyon hasznos volt, tényleg jó volt.” (I.1.)
- „Kollégánk olyan módszereket mutatott be, amit ő használ a gyakorlatban a magyarórákon, de úgy ítélte meg, hogy más szakosok is, illetve tanítók is be tudnák iktatni a saját gyakorlatukba. Ez azért volt sikeres, mert egyrészt hiteles volt amiatt, hogy ő ezt használja és úgy számolt be róla. Másrészt azért, mert megtűzdelte gyakorlattal. És azt a feladatot adta minden pedagógusnak, hogy írja fel, hogy ezekből, amit ott hallott, ezen a belső továbbképzésen, most perpillanat hogy látja, mit fog tudni megvalósítani a saját gyakorlatában.” (I. 28.)

Egymástól tanulás: A válaszadók közül többen fogalmaztak úgy, hogy a legeredményesebb tudásmegosztás inkább spontán helyzetekben, beszélgetések során valósul meg, ahol őszintén elmondhatják a problémáikat, reflektálhatnak egymás gondolataira, saját érzéseikre.⁵

- „Sikeresnek az önálló szerveződésű megbeszéléseket és reflektálásokat érzem, amikor egymással megosztjuk a tapasztalatainkat.” (I.17.)
- „Voltak ilyen mini-tanfolyamok, amit tartottunk egy kolléganőmmel, és akkor arra lehetett jelentkezni, nem került semmi pénzükbe és pont ilyen módszertani játékokat mutattunk, meg interneten elérhető anyagokat, megmutattuk, melyik tananyaghoz mit hogyan lehet felhasználni.” (I.31.)

⁵ Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Szivák Judit és Verderber Éva tanulmányában olvashatók.

Joyce és Sowers vizsgálta, hogy a továbbképzések általában milyen elemekből épülnek fel és ezek mennyire eredményesek (Joyce és Sowers 2002). Munkájuk nyomán a képzésekhez kötődően az alábbi öt lépcső különíthető el.

1. *Az elmélet ismertetése:* Ez minden képzésen megtörténik, amikor a képző ismerteti az új tudás elemeit, elméleti hátterét, a modelleket.
2. *A gyakorlat bemutatása, szemléltetés:* Az elmélet felvázolását követően jó gyakorlatok kerülnek elő, konkrét példákon keresztül demonstrálja az előadó az új módszer, segédeszköz, terápia stb. hatékony működését.

Ez az első két szint az, ami a képzéseken a leginkább megjelenő forma, de már a második esetében gyakorta kritizálják a résztvevők a képzésen levetített filmen látható gyakorlat alkalmazhatóságát a saját iskolájukban, saját diákjaik körében. Sok esetben túl nagy a távolság a szemléltetett példa és a kolléga mindennapi gyakorlata között.

3. *Gyakorlás műhelyszerű környezetben, szimuláció:* A képzések második felében (akár az otthoni feladat ismertetéséhez kapcsolódóan) megjelenő forma, amikor a képzésen részt vevők egymás között („egymáson”) kipróbálják az új módszert, tevékenységet, gyakorlatot. Ez már tapasztalatot kínál a megvalósításra.
4. *Strukturált visszajelzés – megfigyelés, reflexió (önmaga, tréner, kolléga):* Az előző lépés folytatásaként megjelenő képzési elem, amikor a közös gyakorlat után strukturált visszajelzést kap a „tanár” a résztvevőktől, a képzést végző trénertől és nem utolsósorban mód van az egyénnek az önreflexióra.
5. *Az osztályteremben történő alkalmazások támogatása:* Egyre elfogadottabb álláspont, hogy új módszerek, stratégiák tartós fennmaradása csak közvetlen segítséggel valósul meg. Konkrétan ez azt jelenti, hogy a pedagógus a képzésének egy részét mentori vagy coach típusú támogatás formájában kapja meg az iskolában, az adott szervezeten belül.

Kutatásunkban a válaszadók nagy része nem különítette el a kollégák által megtartott belső képzést és a külső szakemberek által szervezett és irányított szakmai továbbképzést. Az alábbi táblázat azt foglalja össze, hogy mely képzéseket tartják sikeresnek, melyeket nem (2. táblázat).

2. táblázat. A sikeres és a sikertelen képzések jellemzői közös szempontok mentén

Sikeres képzés jellemzői	Szempontok	Sikertelen képzés jellemzői
• „kollégák kérték, • érintett voltam a témában, • valós problémát akart kezelni.	Téma	• „nem érdekelt a téma, • nem lehetett aktualizálni.
• én tartottam, • belső kolléga vezette, • spontánul szerveződött, • felkészült, hiteles volt a képző.	Képző személye	• a tréner gyengébb volt, mint mi, • felkészületlen, alkalmatlan, • felkészült, de elméleti előadás
• bevonta a résztvevőket, • a diákszereppel azonosulás, • a módszereket a képzésen is alkalmaztuk, kipróbáltuk, • megbeszélés, reflektálás	Képzés módszerei	• kivetítőről felolvas, • túlzott játék
• jó hangulat, vidámság, • egymásra figyelés	Hangulat	• kötelező részt venni, • ahol alulértékelik az embereket, • motiválatlanság
• tudják formálni a pedagógust, • gyakorlatban használható tanórákon túl is használható, • más területre is átfordítható	Képzés eredménye	• az új ismeret nem marad tartós, • nem lehet az órán alkalmazni
• a vezetők is jelen voltak, • közösen találtuk ki, hogy milyen képzés legyen.”	Vezetés	• az igazgató elindította a képzést, majd kiment..., • mi másik képzést kértünk.”

Az eredményes képzésekkel kapcsolatban kiemelkedően fontosnak látszik

- a belső képzés témája, hiszen sikeresnek akkor ítélik, ha a képzés az adott iskolában, szervezetben meglévő valós probléma köré szerveződik (pl. motiválatlanság, fegyelmetlenség, tanulásszervezés, jó gyakorlatként az adott iskolai környezetben alkalmazható módszerek stb.) és arra próbál reflektálni;
- a képző lehetőleg hiteles, az iskolai környezetben otthonosan mozgó személy;
- a releváns új tudást, interaktív módszerekkel, a résztvevők folyamatos egymástól tanulásával osszák meg;
- lehetőség legyen a gyakorlatban is kipróbálni a tanultakat;
- a képzést vezető olyan hangulatot alakítson ki, ahol mód nyílik egymás gondolatainak megismerésére, a kritikai gondolkodásra, az önreflexióra, ezzel is lehetőséget teremtve az attitűdváltásra;
- valódi szakmai/tanulói közösségként működjön a képzés.

Egyre több kritika éri a hagyományos 30–120 órás továbbképzéseket, egyrészt legtöbbször csak egy-két kolléga vesz részt rajtuk a testületből, ami korlátozottan teszi lehetővé az

új ismeret, szemlélet intézményen belüli elterjedését, másrészt az „éles” kipróbálás idején már vége van a képzésnek, így nincs kihez fordulni segítségért, szakmai támogatásért (Lénárd és Pontyos 2011). Hatékonyabbnak tűnnek azok az újabb típusú képzések, melyek az adott közösség valós problémáiból indulnak ki, onnan gyökereznek, eredmények oda csatolódnak vissza, pl. az akciókutatások (Vámos és Gazdag 2015). A nemzetközi kutatások (Fullan 2011) és a hazai fejlesztések (pl. MAG-projekt, Dobbantó) egyaránt azt igazolják, hogy a legnagyobb hatással a pedagógusok szemléletváltására, az új módszerek intézményen belüli fennmaradására az volt, ha a képzés elkísérte a tanárt az osztálytermi gyakorlatig, ha folyamatos szakmai támogatásban részesülhetett még abban a fázisban is, amikor már a mindennapi tevékenységébe épült be ez új oktatási elem, módszer.

Kutatásunkban is azt az eredményt kaptuk, hogy a képzések közül is azokat tekintik a résztvevők igazán eredményesnek, ahol tudatosan vagy spontán módon formális vagy informális, de valódi tudást megosztó „gyakorlatközösségek” alakulnak ki. Ennek a tanulási folyamatnak, a tanulóközösség kialakulásának a lépéseit plasztikusan rögzíti az alábbi interjúrészlet, a „tanulóban” lejátszódó folyamat aprólékos leírásával.

„Sikeres belső továbbképzés az, amikor noha hátra arccal megy be mindenki a terembe, és púp a hátára és nem akarok menni, mert már fáradt vagyok, haza mennék, miért kell nekem itt lenni. Így indul, aztán az elején az ember még nem is szimpatizál az előadóval sem, mert most megmondja a tutit, és akkor megint elkezdünk kapcsolatépítő játékokat kitalálni, hogy mit tudom én, mindenfélét, ismerjük ezt a történetet. Aztán az első szünethez elérkezünk, és akkor kimegyünk szünetre, és úgy megbeszéljük a kávészünetnél (először meglepődünk, hogy van kávé, meg van egy kis pogácsa vagy édes apró süti, »jaj, de jó, hogy van!«), hogy egyébként annyira nem is rossz ez, amiről beszélünk, még érdekes is, na menjünk, folytassuk. Ezután egy kicsit interaktívabb lesz, és megmozgatja az embereket és elmondhatjuk a véleményünket, csoportban-párban beszélhetünk, vagy kis csapatokban kapunk feladatot és azt kell megoldani és megvitatni. Ilyenkor rájövünk arra, hogy milyen konstruktívak vagyunk és hogy milyen jó ötletei vannak a kollégának, és hogy mennyire jó fejekkel tanítok. Ki nem néztem volna belőle, hogy ilyen sokat tudok tanulni tőle, míg a tanárban ott ül, és egyébként csak nyavalyog meg puffog, hogy buta a gyerek, meg nem tanul. Most meg kiderül róla, hogy egész jó ember, és biztos oka van neki arra, hogy ilyen megkeseredett legyen. Amikor vége van egy ilyen képzésnek, akkor azt mondjuk, hogy »hú, milyen jó volt!«. Megérte és tényleg most hasznos volt, viszek haza valamit magammal, megérte itt lenni. Nem érdekel, hogy szombat van, attól függetlenül ez jó volt, biztos, holnap is ilyen lesz, és noha szombat délután négy óra van és most már vége a képzésnek, de azt érzem, hogy tanultam, kellemesen töltöttem el a napot. Itt voltam és azért volt jó, hogy együtt voltam a kollégákkal, jobban megismertük egymás gyakorlatát, meg tanultam valami újat.” (I.18.)

Vizsgálatunk eredményei alapján egy intézmény szervezete, vezetése akkor tudja hatékonyan segíteni a pedagógusai folyamatos szakmai fejlődését, megújulását, kezdeményező-képességét belső képzésekkel, ha az alábbi logika mentén szervezi azokat:

- az adott tantestület problémájára szabja a képzés tematikáját, formáját;
- elősegíti, hogy a testület lehetőleg minden tagja aktívan részt vehessen a képzésben;
- a szervezet vezetője, vezetése maga is aktív szereplője lesz e tudásmegosztásnak;
- a képzés a résztvevőkkel közösen meghatározott tanulási eredményekre épül;
- a tanulásközpontúság áll a képzés középpontjában, ez határozza meg a képzés összeállítását, az alkalmazott módszereket, az értékelést;
- biztosítja a pedagógusok szakmai fejlődését támogató folyamatos mentorálást;
- ösztönzi önszerveződésüket.

Gyakorlatközösségek

A tanulásról alkotott mai tudásunk számára a tanulás egyszerre jelenik meg egyéni és társas folyamatként. Az iskolák mint intézmények vagy szervezetek tudása és tanulása éppolyan fontos, mint a pedagógusok, mint a vezetők, mint az egyének tudása és tanulása. A tanulás és tanítás eredményességét meghatározó tudás meghatározó része az a tudás, amely nem egyénekhez, hanem közösségekhez kapcsolható, továbbá azoknak a képességeknek a jelentős része, amelyek egy-egy iskola eredményességét meghatározzák,⁶⁷ nem az egyes pedagógusokhoz, hanem a közöttük lévő kapcsolatokhoz és interakciókhoz köthető (Halász 2015). A közösségek által teremtett tacit vagy gyakorlatba ágyazott tudásra Wenger hívja fel a figyelmet a gyakorlatközösség (*community of practice*) fogalmának megalkotásával és terjesztésével. Legfontosabb jellemzői, hogy

- a gyakorlatközösségeket olyan emberek alkotják, akik a kollektív tanulás folyamatában vannak, osztoznak abban, hogy valami foglalkoztatja őket vagy valamiért elkötelezettek, és miközben rendszeresen interakcióba lépnek, közösen tanulják meg, hogyan csinálhatnák a dolgokat jobban (Wenger 2006);
- a tudás és a tanulás közös formájának tekinthető a „szervezeti tudás” és a „szervezeti tanulás”. A tanulószervezetként működő intelligens iskolák a tudás folyamatos termelésének állapotában vannak éppúgy, mint a hasonló módon működő vállalatok (Hargreaves 1999);
- a formális tanulásnál nagyobb figyelmet kap a tacit tudás megszerzése és megosztása szempontjából meghatározó fontosságú informális vagy gyakorlatba épülő tanulás, beleértve ebbe a formális tanulási környezeten belül zajló informális tanulást (így különösen a pedagógusok egymástól való, az iskolákon belül történő tanulását);

6 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Fehérvári Anikó tanulmányában olvashatók.

7 Kötetünkben erre vonatkozó további eredmények Nahalka István és Sipos Judit tanulmányában olvashatók.

- a vertikális, azaz a formálisan elismert „tudásgazdától” történő tanuláshoz képest nagyobb súllyal jelenik meg a horizontális, azaz társaktól történő tanulás, továbbá a formális és a nem formális vagy informális tanulás közötti átmenetek (Eraut 2003).

Az iskolán belüli és az iskolák közötti tudásátadás terén kiemelten fontos tényező, hogy az egyes szervezeteken belül milyen a tudásmegosztó kultúra, mert ez alapvetően határozza meg az egyének és szervezetek hajlandóságát a külső, makroszintű tudásmegosztásra. Más szóval, azok az iskolák, amelyek magas belső bizalmi és kooperációs szinttel jellemezhető tudásintenzív vagy tanulószervezetként működnek, ahol gyakorlatközösségek alakulnak és működnek, ahol a tudásmegosztás természetes része a mindennapi gyakorlatnak, ott kifelé is sokkal inkább hajlandóak megosztani a tudásukat és jó gyakorlataikat (Halász 2015). Láthatóan meghatározó szerepe van az intézmény vezetőjének, vezetésének abban, hogy milyen tanulási környezetet alakít ki, milyen lehetőségeket teremt a kollégáknak az egymástól tanulásra intézményen belül és kívül, formális és informális keretek között.

A vizsgálatban megkérdeztük, hogy vannak-e olyan rendszeresen visszatérő szakmai találkozások, amikor pedagógiai témák, kérdések megvitatása, megbeszélése történik (lásd *Függelék*, 16. sz. kérdés). A válaszokból az derült ki, hogy a spontán folyosói megbeszélések és gyakorta formálisan működő munkaközösségi találkozások, tantestületi kirándulások a leggyakoribbak.

Spontán beszélgetés:

- „Úgy gondolom, pedagógus pedagógussal mindig pedagógiai témákról beszél. Tehát nincs olyan találkozás, ahol valamilyen iskolai téma ne kerülne elő. Nem kell neki tíz perc, és már szakmai dolgokról beszélgetnek, megvitatják és megbeszélik, mi történt aznap. Így tulajdonképpen napi gyakorisággal fordul elő szakmai találkozás, ha úgy vesszük.” (I.04.)

Csapatépítés:

- „Minden évben szokott lenni egy kirándulás év végén, melynek célja a csapatépítés, a kooperáció, a beszélgetés, a kikapcsolódás, a nyugalom, és az iskolai gondolatok teljes mértékben való ignorálása. A másik lényeges szempont az, hogy jobban megismerjük a másikat, hiszen az iskola kötöttséget, zártságot, rohanást, távolságtartást jelent a kollégák viszonyát tekintve.” (I.36.)
- „Olvasókör, ahová szaktól függetlenül jöhetnek egy-egy kedves könyv bemutatásával kollégák, egy-egy hónapban megvan a kijelölt könyv. A kollégák elolvassák, van egy referáló, aki bemutatja és elmondja, miért szereti, majd a regényről, kötetről egy beszélgetés folyik. Ezt nagyon kedveljük.” (I.35.)

Iskolában szervezett közösségek:

- „Amikor a munkaközösségi megbeszéléseket tartjuk, ebből öt alkalom van: tanévnyitó, három nagyobb esemény, amikor összefövünk és egy lezáró. Első: évindító: mit szeretnénk, mire helyezzük a hangsúlyt, melyik évfolyamot méri, milyen típushibák vannak, mit értenek a gyerekek és mit nem, milyen feladatokat adjunk, mik a tapasztalatok stb.” (I.23.)
- „Elsősorban az úgynevezett évfolyamértekezleteinket emelném ki, ezt minden hónapban tartjuk hónap elején, egy előre megtervezett menetrend szerint, hogy le van bontva, hogy havonta például februárban a nyolcadik évfolyam, márciusban a hatodik évfolyam. Az azt jelenti, hogy az őket tanító kollégák egy időben egyszerre ülnek le. Itt az osztályfőnök, és egy évben két alkalommal jut egy-egy osztály sorra, az első félévben, illetve a második félévben.” (I.10.)
- „Működik nálunk egészségnevelési csoport, amelynek a gyógypedagógus, a pszichológus, a logopédus, fejlesztőpedagógus a tagja. Ők minden munkaközösséggel kapcsolatot alakítanak ki és építenek.” (I.29.)
- „Ad hoc csoportok is szerveződnek aktuális feladatra. Két-, háromfős csoportok, akik leültek több alkalommal, elkészítették a pályázatot, majd végigvizik az iskolában a projektet.” (I.03.)

Nem iskolához kötődő szakmai közösségek: Néhányan számoltak be az iskolán belüli és azon kívüli (település, kistérség) valódi, tartalommal telített szakmai közösségek létéről, működéséről, a tudásmegosztásban játszott eredményes szerepükről:

- „Harmadik éve működő pedagógiai intézetünk okán, ahol azok a pedagógusok, akik jó gyakorlatokkal rendelkeznek, előadást tartanak. De én is el szoktam menni más iskolákba előadást tartani. Úgy is van, hogy egy egész iskola tanteszűlete jön hozzánk órákat látogatni, majd ezt egy megbeszélés követi.” (I.22.)
- „A tankerületünkben megalakultak tavaly januárban a munkaközösségek. Ez az intézmény kereteiből való kilépést jelenti, és úgy érzem, hogy ez egy jó dolog, mert nem vagyok egyedül, és ott is tudásmegosztás történik, tapasztalatcsere, akár ötletelés és ötletekből adott feladatok.” (I.19.)
- „A városban van egy úgynevezett [...] Munkaközösség, ez a környezeti nevelést fogja össze, és természet, tehát általában biológia, földrajz, kémia, fizika szakos kollégák meg informatikusok vannak még benne. Mi összegyűlünk és ilyen innovációs tevékenységeket folytatunk, és ez egy olyan jó kis szakmai közösség, úgy gondolom, hogy összetartunk, és szerintem szeretünk is meg tudunk is együtt dolgozni, és itt sok mindent megbeszélünk, tényleg a továbblépést, a gyerekekkel kapcsolatos dolgokat is, nagyon sokat tanultam tőlük és nagyon hálás vagyok az ilyen összefövetelekért.” (I.18.)

A külső tudás iránti igény (pl. más iskolában dolgozó tanárok gyakorlata, a munka világának elvárásai stb.) drasztikusan megnő egy olyan oktatási rendszerben, amelyben az

iskolák többsége tanulószervezetként működik. Ott azonban, ahol az iskolák rutinszerűen végzik a központi előírásoknak megfelelő feladatokat, ahol a fókuszban a központilag meghatározott „tananyag” eredményes „átadása” zajlik, ott sokkal kisebb tudásigény jelentkezik, mint ahol gyakoriak a nyitott tanulási helyzetek, ahol a diákok szükségleteire épülő adaptív tanulásszervezés történik, ahol a tanárok az órákra bevitt nyitott feladatokkal irányítják a tanulási folyamatot. Az iskolaigazgató, az intézményvezetés felé elvárás-ként fogalmazódik meg, hogy a tantestületre tanuló szervezetként tekintsen, ösztönözze a kollégák között formálódó formális és informális tanulóközösségek létrejöttét, segítse elő a folyamatos működésüket, és tudatosan támogassa a tudásmegosztó szerepüket intézményen belül és kívül egyaránt.

ÖSSZEGZÉS

Az iskola vezetőjével, a vezetéssel kapcsolatban kutatásunkban kapott eredmények alapján az alábbi megállapítások fogalmazhatók meg.

- Az interjúkban adott válaszokból az tükröződik, hogy az iskolavezetőkkel szemben erős elvárás-ként fogalmazódik meg a szervezet jogi, gazdasági és irányítási feladatainak minél professzionálisabb ellátása, valódi menedzseri feladatok rugalmas és kevés konfliktussal járó elvégzése, mindezt úgy, hogy ebből a szervezet mindennapjaiban, az iskola életében minél kevesebb probléma, gond legyen tapasztalható.
- A megkérdezettek többsége az ideális vezetőt demokratikusan irányító, autonómiával és döntési kompetenciával felruházott szakemberként, emberi kapcsolataiban pedig mindenkire nyitott és empátikus lényként határozza meg. Az innovátor, a konfliktusokat felvállaló, gerjesztő személy helyett a kiszámítható, békés klímát megteremtő vezetés jelenik meg a vágyak között. Viszont alig említik, hogy a vezető rendelkezzen hosszú távú pedagógiai koncepcióval, és azt sem, hogy tudatosan fejlessze a szervezetet, támogassa a kollégák egyéni szakmai fejlődését.
- Ezzel kissé ellentétesnek tűnik, hogy az innovatív pedagógusok válaszaiból az derül ki, hogy azok a vezetők tudtak a szervezet egészére, a pedagógusok munkájának a többségére hatással lenni, akik egyrészt a szervezeti struktúrákat módosították, másrészt a tárgyi környezetet modernizálták, komfortosították.
- A szervezetben megjelenő innovációkat azok a vezetők tudták érdemben támogatni, elősegíteni, akiknek a személyes jellemzői között kiemelten fogalmazódott meg az „ügy iránti” elköteleződés, a következetesség és a pozitív megerősítés, azaz a fejlesztésben részt vevők hosszú távú, folyamatos támogatása.
- A vezető személye meghatározó szereppel bír a szervezeten belüli tanulásra, ebből a legkevésbé eredményesnek találják a pedagógusok a tantestületi értekezleteket, melyek leggyakrabban egy hagyományos tanóra felépítésére hasonlítanak. A képzések közül is azokat tekintik a megkérdezettek igazán eredményesnek, ahol valódi tudásmegosztás zajlik.

- Az iskolán belüli és az iskolák közötti tudásátadás terén kiemelten fontos tényező, hogy az egyes szervezeteken belül milyen a tudásmegosztó kultúra, mert leginkább ez határozza meg az egyének és szervezetek hajlandóságát a tudásmegosztásra. Ebben a folyamatban példaértékű szerepe van az intézmény vezetőjének, azaz annak, hogy a vezető milyen bizalmi légkört alakít ki, mennyire ösztönzi a szervezeten belüli gyakorlatközösségek kialakulását, ön maga mennyire hajlandó az ilyen formájú tanulásban való aktív részvételre.

SZAKIRODALOM

- Anderson, S. E. (2002): *Understanding Teacher Change: Revisiting the Concerns. Based Adoption Model. Curriculum Inquiry*, 3. 331–367.
- Baráth Tibor (1997): Hatékony iskola. In: Baráth Tibor és Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Iskolavezetés és fejlesztés I.* JATE, Szeged. 5–59.
- Creemers, B. P. M. et al. (2001): *A comprehensive framework for effective school improvement.* DG TSER Programme FP4.
- Eraut, M. (2003): Transfer of knowledge between education and the workplace. In: Boshuizen, H. P. A. (ed.): *Expertise development: the transition between school and work.* Netherlands, Heerlen: Open Universiteit, 52–73.
- Fullan, M. G. (2003): *Change Forces with a Vengeance.* London: Falmer Press.
- Fullan, M. G. (2011): The Return of Large Scale Reform. *Journal of Educational Change*, 5–28.
- Halász Gábor (2015): *A pedagógiai innováció- és tudásmenedzsment rendszer elméleti megalapozása.* (Kézirat).
- Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies*, 47. 122–144.
- Joyce B., & Showers B. (2002): *Student Achievement Through Staff Development.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lénárd Sándor és Pontyos Tamás (2011): Iskolafejlesztés a Dobbantó programban. In: Bognár Mária (szerk.): *Dobbantó – az FSZK Dobbantó projektje.* FSZK, Budapest. 91–139.
- Quinn, R. E. (1988): *Beyond Rational Management.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., & Hawkey, K. (2006): Professional Learning Communities. *Journal of Educational Change*, 7. 221–258.
- Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): A magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 35–52.
- Wenger, E. (2006): *Communities of practice: a brief introduction.* <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 3.

Összegzés

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében a TÁMOP 4.1.2.B projekt keretében 2014–2016 között folyt pedagóguskutatás (PEK) a továbbképzésben aktív, innovációra nyitott pedagógusok nézeteit vizsgálta saját szakmai pályafutásukról, s arról az intézményről, amelyben ez a szakmai pályafutás megvalósul. A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy miként észlelik saját szerepüket, feladataikat s ezeknek alakulását, valamint társaik, kollégáik szerepét és feladatait. Mindezt annak az intézménynek a kultúrájában, ahol dolgoznak. A kutatás egy irányba haladt, de tematikailag szegmentált volt a következők szerint (a) A jó és „rossz” iskola képe, iskolai klíma és kultúra. (b) Pedagógusi és iskolai eredményesség. (c) A pedagógus szocializációja az iskolában, szervezeti kultúra észlelései. (d) Folyamatos szakmai fejlődés, akadályozó és segítő tényezők. (e) A személyes, társas és szervezeti reflexió. (f) Pedagógusok problémái, problémamegoldások; hibákról való gondolkodás. (g) Innovatív pedagógus, iskolai és rendszerinnovációk. (h) Az intézményvezető.

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet kutatói (Fehérvári Anikó, Nahalka István, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Rapos Nóra, Sipos Judit, Szivák Judit, Vámos Ágnes, Verderber Éva) a *Bevezető*ben részletesen leírtak szerint végeztek kutatást. A pedagógusmintába 37 fő került, körükből narratívumokat gyűjtöttek be, ezt követően a pedagógusok félig strukturált interjút készítettek, majd fókuszcsoportos beszélgetést folytattak, s az első eredményekre írásbeli reflexiót készítettek. A kutatók felhasználták az OFI TÁMOP 3.1.1. kutatás eredményeként létrejött adatbázist. A kutatók tisztában vannak azzal, hogy a kutatás korlátai között kell számon tartaniuk a minta elemszámát, hogy egy intézményből egy fő került a mintába, s hogy a kutatási módszerek, eszközök gazdagítása, a kutatási részeredményekre épülő reflektív ciklusok ellenére, s a kutatási minta tagjainak interpretatív részvételével gazdagított kutatással is csak közvetve és csak néhány vizsgált szempontból nyertek információt a pedagógusok tanulásáról és az iskola szakmai tőkéjéről.

Értelmezési keretként komplex megközelítésben – de hangsúlyosan – az ugyancsak a *Bevezető*ben kifejtett Hargreaves és Fullan (2012) szakmaitőke-elméletét választották. A kutatás értéke és eredménye, hogy elsőként választotta ennek a szakmaitőke-elméletnek a vizsgálatát a magyar köznevelés és kultúra viszonylatában. A kutatás eredményei igazolták, hogy a szakmai tőke elemei, a humán, a szociális és a döntési tőke szintézisében e kutatás képes jelzést adni az elemekre és az iskolák szakmai tőkéjére nézve. Bár az egye-

tanulmányok különböző témákra fókuszálnak, eredményeik és következtetések a szakmai tőke kapcsán összecsengenek. Ezek az *1. ábrában* leolvashatók és az alábbi tézisekben foglalhatók össze:

1. A szakmaitőke-elméletet alkalmazva kijelenthető, hogy a vizsgált pedagógusok nézeteiben alig érzékelhető a szakmaitőke-elméletnek az a jellemzője, hogy a köznevelés eredményessége nem csupán az egyes pedagógusok kompetenciáinak fejlettségén és fejlesztésén múlik, hanem azon is, ahogy saját erőforrásait hasznosítják az iskolában és gyarapodnak másoké által.
2. A mintánkba tartozó pedagógusok többségénél erős az elköteleződés a személyes folyamatos tanulásra, szakmai fejlődésre, a kihívásokkal való megküzdésre. Egy-egy új innováció, iskolai új gyakorlat, sikeres problémamegoldás megjelenését majdnem minden esetben megelőzi vagy követi a pedagógusok tanulása. Viszont csak részben találtunk arra adatot, hogy saját fejlődésükről tényekre alapozottan, tervezetten és iskolai kontextusban, társas és intézményi viszonyrendszerben gondolkodnának. A kezdőknek nagy igényük van a gyors tanulásra a gyakorlattal való közvetlen találkozás okozta problémahelyzetek miatt. Ennek forrása az első munkahelyen egy-egy személy, máskor iskolán kívül, barátoknál, volt évfolyamtársaknál keresik. A későbbi életszakaszokban, a fontosabb szervezeti beosztásba kerülők, projektbe bekapcsolódók körében nagyobb nyitottságot találtunk az együttműködésre, mások szakmai támogatására. Ez utóbbi azonban sokszor kényszernek (s csak átmenetinek) látszik, ha erősebb a fölülről lefele irányuló fejlesztési érdek, mint a lentől felfele irányuló, s ha a pedagógus és az iskola nem kap vagy kevés szakmai támogatást kap a kihívásokkal való megküzdéshez. Ez utóbbi a humán tőke esetében is a produktivitás akadályja. A professzionálisan működő pedagógusoknak két típusa van: (a) akik csak saját szakmai gyakorlatukba forgatják vissza saját szakmai értékeiket, tanulásuk, az innováció, innovatív gyakorlat eredményeit; (b) a konfliktusokat vállaló közösségépítők. Mindkét csoport erős versengést és bizalomhiányt érzékel maga körül.
3. A szociális tőke a vizsgálatukban gyengének látszik. A pedagógusok egymás közötti és a szülőkkel való együttműködése erőforrás, ha külső veszély fenyegeti az intézményt, annak működését. A szülők erőforrások, ha belső veszélyt észlel valaki saját tevékenységét tekintve. A hatóságok rendszerint ellenfelek. A külső szakértők iránt kevés a bizalom. Az igazgató helyzete jellemzően „atyai”, igény viszont lenne menedzseri szerepére. A szociális tőke gyengeségét talán az iskolai kultúra, értékek, normák merevsége is okozza. A vizsgált pedagógusok többsége ugyanis soha nem dolgozott máshol, mint ahol jelenleg, sokan oda jártak iskolába is, ahol most dolgoznak. Iskolán belül egymás gyakorlatát közvetlenül alig (óralátogatás), inkább informálisan (ventilláció) ismerik. A szakmai munkaközösségek, iskolai szintű programok nem serkentik a mély elemzéseket. Vizsgálatunkkal nem találoztunk tartós iskolák közötti hálózatokkal, amelyek a pedagógusoknak a társas tanulás élményét nyújtották volna. Viszont vannak, akik iskolán kívüli szakmai hálózatoknak, gyakorlatközösségeknek tagjai, számukra ez egyfajta „külső szociális tőke”.

4. A döntési tőke a leggyengébb elem. A komplex pedagógiai helyzetekben hozandó döntések egyénieknek látszanak, kevésbé a gyakorlatközösségek döntései. A döntések a saját szakmai problémamegoldást, személyes szakmai fejlődést szolgálják, többségük a pedagóguskompetenciákhoz kapcsolódik. Mivel általános nézet, hogy a döntés, a proaktív magatartás hibaforrás lehet, amiben nem látják meg a tanulás lehetőségét, ezért ettől túl erős a félelem. A pedagógusidentitásban a tökéletesség elvárása markáns elem. A mintában az autonómia az osztályterembe szorul, abban is – szerintük – felesleges működési szabályokkal korlátozottan működik, neuralgikus pont a tankönyvválasztás. Több döntési lehetőséget szeretnének egyéni és szervezeti szinten is. A reflektivitás a döntési tőkének nem integráns része annyira, mint az eredeti modellben. Bár a pedagógusok szerint egyénileg mindenki reflektál, a kutatásban talált reflektív gyakorlat alapvetően leíró, kevésbé okfeltáró vagy szervezeti, tágabb társadalmi felelősséghez kötött; a szervezeti tanuláshoz nem kapcsolódik. Úgy látjuk, e téren még sok támogatásra lenne szükség.

Összességében állítható, hogy a tanulásban aktív, innovációkra nyitott pedagógusok többsége az intézmények szakmai tőkéjéhez saját humán tőkéjével hozzájárul. Egyesek, saját megítélésük szerint, inspirátorai a szociális tőke gyarapodásának is. E pedagógusok azonban kevés viszontinspirációt kapnak annak az intézménynek az oldaláról, ahol dolgoznak, esetenként akár küzdelmet is kell ennek érdekében folytatniuk. Az iskola környezetéből, a köznevelés szakmapolitikai fejlesztései kapcsán érkező fejlesztések, innovációk egy része – az iskola belső szervezeti fogadókészsége, felismert belső szükséglete hiányában – nem tud tartós és beágyazott lenni. A pedagógus-továbbképzések „kiviszik” a pedagógusokat saját környezetükből, így ezek csak korlátozottan képesek segítséget adni ahhoz, hogy adott szakmai fejlődési szakaszból a pedagógus helyben továbblépjen, magabiztossá váljon és ebben másokat is segítsen.

A kutatásban részt vevő pedagógusok jellemzően négy csoportot alkotnak:

- (a) a harcosok: magányos küzdők, másokért tevékenykedők, kihívást, problémamegoldást keresők;
- (b) a pedagóguspályát küldetesként megélők: a körülményekkel megbékélő, a szakmai munkában, tanulásban a személyes kiteljesedést keresők;
- (c) a csapatépítők: az eszköz és feltétel hiányában vagy annak szűkében is lehetőséget, feladatot, társakat keresők;
- (d) a küzdelmet feladók: túlélésre berendezkedők, nehézségeiket külső tényezőkre hárítók, tevékenységeiket a személyes szakmai élettérre korlátozók.

Az egymástól akár alapvetően különböző pedagógusok nézeteiben nagyon sok közös vonás van a szervezeti nézőpont kapcsán. Ilyen az intézmény támogató felelősségének elégtelen felismerése s annak elégtelen felismerése, hogy az intézmény fejlesztését egészében célzó rendszerszintű támogatás hiánya a magyar pedagógiai kultúrának az egyik legnagyobb problémája. E pedagógusminta vizsgálatával inkább azt találtuk, hogy a pedagógusok iskolájukat az eredményesség, a szakmai fejlődésük társas és szervezeti terének

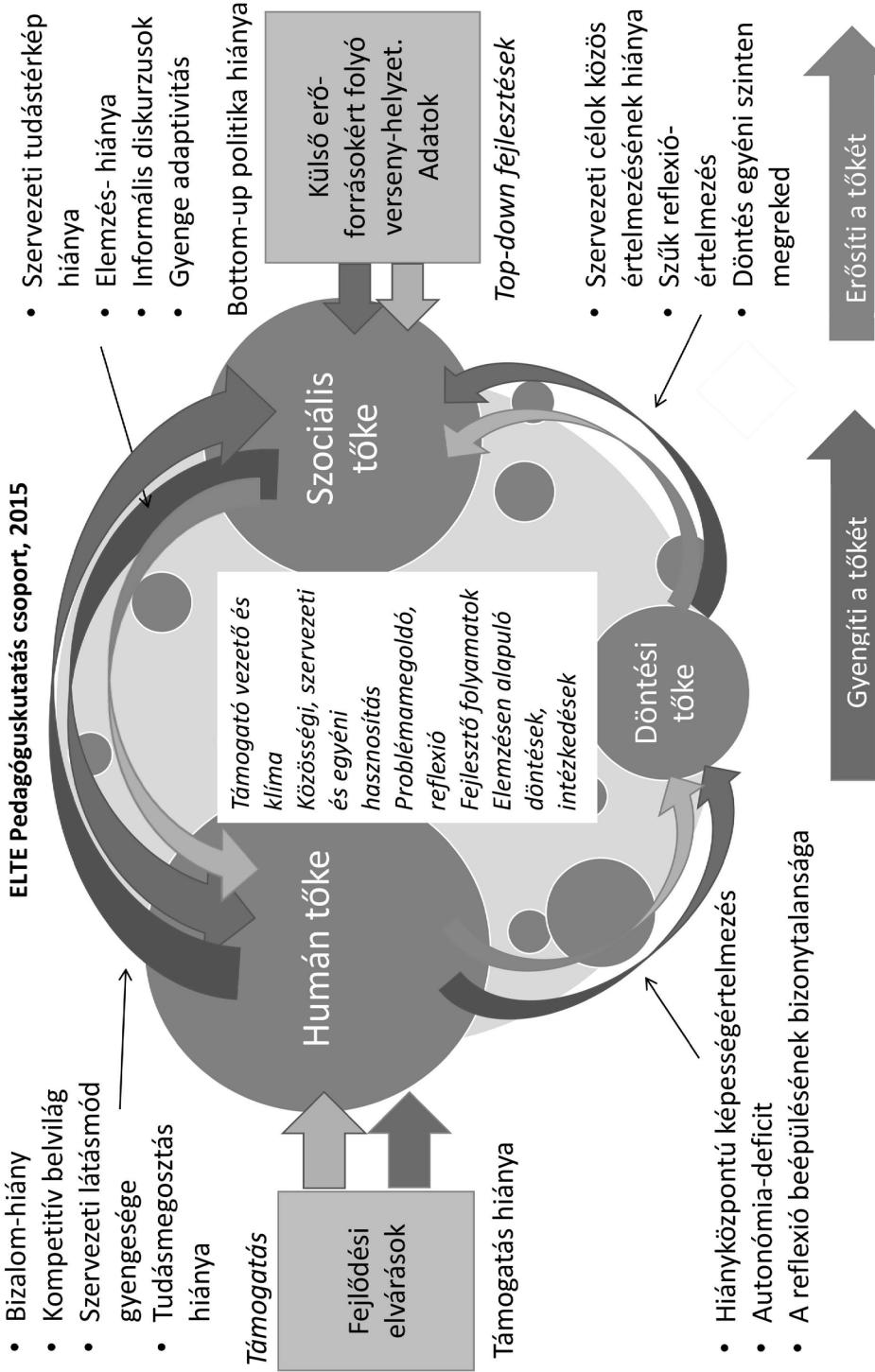
látják ugyan, de nem tekintik ágensének. Ezért jobbra önmagukkal, esetenként az igazgatóval szemben fogalmaznak meg elvárásokat, s nem fogalmaznak meg elvárásokat az intézménnyel mint szervezettel szemben, amelynek tagjai.

Megkockáztatható ezek alapján a hipotézis, hogy a magyar iskolai kultúrában meghatározó a köznevelési rendszer olyan működésének víziója, amely az egyénre helyezi az eredményesség felelősségét. Ennek következményének látszik: (1) A folyamatos szakmai fejlődésben az egyéni tanulási út magányos tanulási úttá válhat. (2) Az elvárások és támogatások egyenetlensége akadályozza, nehezíti az egyéni improvizáció vállalását, mely komplex helyzetekben kreatív döntéssel, eredményes megoldásokkal szolgálhatna. (3) A reflexió nem tud okfeltáró és bizalomépítő segítség lenni a kisközösség szintjén, szervezeti tanulási szerepe nem jellemző.

A kutatás alapján azt találtuk, hogy az iskola szakmai tőkájének gyarapodása jelenleg a humán tőke betáplálásával történik. Újabb erőforrás hiányában, azaz a szociális és döntési tőke növelése nélkül, ez a helyzet a humán tőke felélésének veszélyét hordozza.

A PeK eredményei a szakmai tőke dimenzióiban

ELTE Pedagóguskutatók csoport, 2015



FÜGGELÉK

Narratívum begyűjtése

1. LEVÉL

Tisztelt Pedagógus kolléga!

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanárképzésében dolgozó kutatókként szeretnénk mélyebben megérteni a pedagógusok szakmai fejlődésének, életútjának lehetőségeit, problémáit és intézményi, helyi körülményeik szerepét. Egy kutatás részeként keressük Önt, mely a TÁMOP 4.1.2. B része, alkalmazott tudományos célt szolgál, nem áll kapcsolatban a pedagógusok értékelésével, minősítésével és az életpályamoddellel. Célunk – a kutatási eredmények publikálása mellett – alapvetően az, hogy a tanulságokat a tanárképzési és -továbbképzési programokban hasznosítsuk.

Azért Önt keressük meg, mert kutatásunk mintájának összeállításakor Ön is bekerült azok közé a legkiválóbb pedagógusok közé, akikről úgy tudjuk, részt vettek vizsgálatokban, fejlesztésekben, innovációkban. Ha vállalja, hogy együttműködik velünk, akkor a továbbiakban névvel tartanánk Önnel a kapcsolatot, de anonimitását természetesen biztosítani tudjuk a majd elkészülő összegzésben. Ahhoz, hogy dönteni tudjon a kutatásban való részvételről, tájékoztatjuk a továbbiakról.

Kutatásunknak két nagy szakasza van.

- (1) A kutatás első szakaszában (a) első lépésként arra szeretnénk kérni, hogy írja meg pedagóguspályájának, személyes pedagógusi életének történetét szabad fogalmazásban, személyes hangvétellel. A névvel ellátott történetet e-mailen várjuk vissza. (b) Második lépésben egy kb. 2 órás személyes interjúra kerülne sor, mely – ha megoldható, akkor – az Ön munkahelyén lenne, egyeztetett időpontban.
- (2) A kutatás második szakaszában szeretnénk biztosítani, hogy az a 40 pedagógus, akivel kapcsolatba kerülünk, kutatótársként is bekapcsolódjon – ha akar. Ha Ön kíváncsi arra, hogy mire jutunk a kutatásban, akkor az első elemzés lezárultával szívesen megosztjuk Önnel az eredményeket. Szeretnénk, ha az Önök véleményével további nézőpontok jelenhetnének meg, új, akár közös értelmezések is születnének. Ebben a szakaszban való részvétel az első szakaszt követően opcionális, s a részvételről ráér akkor dönteni, ha ehhez a szakaszhoz elérkeztünk. Természetesen tiszteletben tartjuk, ha nem akar, nem tud ebben a második szakaszban részt venni.

E levélre történő – reményeink szerint pozitív – visszajelzést az elte.pedkut@gmail.com e-mail címre várjuk egy héten belül, legkésőbb november 18-ig. Megköszönjük, ha nem-leges válasz esetén is visszajelez. Igenlő válasz után új levélben kérjük majd Öntől az első szakaszban megírandó történetet, melyre kb. 2 hete lenne. Az interjúra várhatóan 2014 novemberében, a második szakaszra 2015 tavaszán kerül sor.

A kutatás első szakaszában való részvételért 5 kreditről, ha a teljes folyamatban részt vesz, azaz a második szakaszban is, akkor 10 kreditről tudunk igazolást kiállítani. Mindkettő egyetemi kutatásban való részvételről szól. Ha vállalja a közreműködést, akkor a kapcsolattartás érdekében válaszelevelében kérjük, adja meg adatait:

- Az Ön neve:
- Az Ön e-mail címe:
- Az Ön telefonszáma:

Budapest, 2014. november 12.

2. LEVÉL

Kedves

Köszönjük, hogy vállalta részvételét az ELTE PPK Neveléstudományi Intézete TÁMOP 4.1.2. B projekt Pedagóguskutatás részében. Reméljük, hogy érdekesnek és hasznosnak tartja majd.

Mint azt felkérő levelünkben jeleztük, az első szakaszban pedagóguspályájával, szakmai életútjával kapcsolatos gondolatainak papírra vetését kérjük. Az alábbi, orientáló szempontok figyelembevételével elkészült írását két hét alatt várjuk vissza az elte.pedkut@gmail.com e-mail címre. Kérjük, tárgyszóként ezúttal az ELTE NARR kifejezést adja meg.

E két hét alatt az interjú időpontjának egyeztetését is megkezdjük. Kérdező asszisztensünk személyesen fogja megkeresni Önt a megadott e-mail címen és/vagy telefonszámán.

Üdvözlettel, a kutatócsoport:

Prof. dr. Vámos Ágnes egyetemi tanár, tanszékvezető
TÁMOP 4.1.2. B. Pedagóguskutatás alpillér kutatásvezetője
A kutatócsoport tagjai: Kálmán Orsolya, Kopp Erika,
Nahalka István, Lénárd Sándor, Rapos Nóra,
Sipos Judit, Szivák Judit, Verderber Éva
ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
Kutatási asszisztens: verderber.eva@ppk.elte.hu

Pedagóguspályám története

Kérjük, emlékezzen vissza pedagóguspályájára, személyes szakmai fejlődésének útjára a kezdetektől máig. Gondolja át, mikor milyen meghatározó események történtek Önnel! Hol, mikor, milyen hatások érték, kik, mik és milyen irányba alakították a pályáját? Mit gondol, hol tart ma? A következő 5 évben mi az, amiben leginkább fontosnak tartja, hogy változzon, megújuljon az Ön munkája? Mi kellene ehhez, kinek mit kéne tennie ennek érdekében?

Meséljen el mindent, ami fontos az Ön számára!

Először gondolja nyugodtan át, majd kezdjen hozzá az íráshoz!

Interjú

- 1) Képzelse el a következő helyzetet: egy másik iskolából új kolléga érkezik az Ön intézményébe. Tanácsot kér Öntől, mit tegyen annak érdekében, hogy jól be tudjon illeszkedni. Milyen tanácsokat adna neki? Mit tegyen, és mit kerüljön el a beilleszkedés érdekében?
- 2) Az 1. pótlapon idővonalakat talál. Jelölje be ezeken szakmai pályája olyan főbb állomásait, amelyekben fontos szakmai támogatást kapott vagy éppenséggel nem kapott, pedig szüksége lett volna rá szakmai fejlődéséhez, illetve azt, amikor Ön adott másoknak (lásd 1. Pótlap).
- 3) Mutasson be egy emlékezetes *pedagógiai* esetet/helyzetet, aminek a megoldása Önnek, többeknek vagy akár jelenlegi intézményének *problémát, nehézséget* okozott! Ön szerint miért keletkezett ez a probléma? Kérjük, mondja végig az elejétől kezdve, hogy mi történt: kik, hogyan próbálták megoldani és végül mire jutottak.
 - a. Kellett-e, lehetett-e vagy kellett volna-e bevonni szülőket és/vagy tanulókat a probléma megoldásába? Kértek-e segítséget iskolán kívülről?
 - b. Volt-e, s ha igen, milyen hatása volt ennek másokra vagy akár az egész iskolára?
- 4) Fejtse ki, hogy Ön szerint mitől jobb az egyik iskola, mint a másik!
- 5) Ha Önön múlna, akkor milyen kritériumoknak kellene megfeleljen a kutatótanár?
- 6) Jellemezze az ideális iskolaigazgatót!
- 7) Melyik az a 2-3 legfontosabb terület, ahol Önnek és ahol az iskolának döntési felelőssége, joga van? Mit gondol, miért tudna felelősséget vállalni, milyen döntési jogköre lehetne, illetné meg Önt? Mivel indokolná ez utóbbit?

Az én felelősségem, én dönthetek ebben (a 2-3 legfontosabb)	Nincs ebben felelősségem, döntési lehetőségem, pedig képes lennék rá.

Az iskolám felelőssége, az iskola dönthet ebben (a 2-3 legfontosabb)	Nincs ebben az iskolámnak felelőssége, döntési lehetősége, pedig képes lenne rá.

- 8) Mondjon példát arra, amikor az igazgató hatással volt az egész iskolára mint szervezetre! Mit akart elérni, s miért? Mit sikerült neki? Ön szerint miért így alakult? Ön mit tett volna másképpen, ha Ön lenne az igazgató?
- 9) Mondjon példát arra, amikor Ön volt hatással volt kollégáira, az egész iskolára mint szervezetre! Mit akart elérni s miért? Mi sikerült és miért?
- 10) Az elmúlt 5-10 évben mi az a *szakmai megújulás*, amire a legbüszkébb jelenlegi intézményében? Mesélje el részletesen a történetét! Miért került rá sor, hogyan kezdődött, hogyan alakult, él tovább akár a mai napig? Térjen ki arra, hogy mi volt az Ön szerepe, kik voltak még a szereplői, segítői vagy akadályozói, mi támogatta vagy nehezítette az innovációs¹ folyamatot? Kik körében terjed el, kire, mire gyakorolt pozitív hatást?
- 11) Mennyire gyakori az Ön intézményében, hogy közösen elemzik pedagógiai munkájuk eredményességét? Támogatja-e, és ha igen, milyen módon támogatja az iskolavezetés a közös elemzést?
- 12) Ha közösen elemeznek, akkor ezt milyen céllal teszik? Tegye sorrendbe!
Hogy jobb eredményeket ígérő oktatási-nevelési módszereket találjunk
Hogy a tanulók, tanulócsoporthoz egyéni szükségleteihez jobban igazodó oktatási-nevelési módszereket találjunk
Hogy őszintén feltárjuk egymás között a problémákat
Hogy a megbeszélésekkel támogassuk egymás szakmai fejlődését
Hogy együtt keressünk megoldásokat, az egész szakmai közösség tudása gyarapodjék
- 13) Mutasson be egy tipikus tantestületi értekezletet!
- 14) Mutasson be egy sikeres és egy sikertelen belső továbbképzést!
- 15) Ezeken túl, vannak-e olyan rendszeresen visszatérő szakmai találkozások, amikor pedagógiai témák, kérdések, problémák megvitatása, megbeszélése történik? Mutassa be!

1 Innováció: kutatás, fejlesztés, kutatás-fejlesztés, sikeres újítás, tervezett és megvalósult célzott szakmai változtatás.

- 16) Az alábbiak közül mely szempontokhoz szoktak ezek a megbeszélések leginkább kapcsolódni és melyek azok, amik nem szoktak előkerülni?

Ezek elő- kerül- nek	Ezek nem kerül- nek elő	Szempontok
		Melyek a legsikeresebb tevékenységeink, módszereink?
		Melyek a legkevésbé sikeres tevékenységeink, módszereink?
		Mely pedagógiai tudásokra, képességekre van egyre nagyobb szükségünk?
		Mire van szükségünk a hozzánk járó gyerekeknek?
		A tevékenységünk a céljainkat támogatják-e?
		Jó célokat tűzünk ki?
		Milyen támogatásra lenne szükségünk az eredményesebb munkához?
		Minek tulajdoníthatjuk sikereinket?
		Miért gondoljuk egy dologról éppen azt, amit gondolunk?
		Miért vannak kudarcaink?
		Mitől lehetünk eredményesebbek?

- 17) Ön szerint mi alapján értékelhető egy intézmény eredményessége?
- 18) Tudna-e példát mondani arra, hogy egy belső vagy külső, akár nemzetközi vizsgálat, kutatás, mérés eredményeit felhasználta? Milyen példa van arra, hogy egy szakmai közösség vagy az iskola egésze tett ilyet?
- 19) Volt-e olyan eset eddigi pedagógiai pályafutása alatt, amikor hibázott? Amiről pontosan tudja, hogy az a dolog akkor hiba, pedagógiai tévedés volt?
- Vajon mi volt a hiba, tévedés oka? Vissza tudja idézni, hogy mikre gondolt, miközben a hibával foglalkozott? Mire jutott akkor? Ma is így gondolja?
 - Kinek szólt arról a pedagógiai hibáról, tévedésről?
 - Van-e tudomása mások hibájáról a tantestületben? Honnan tud róla?
 - Ön szerint egy egész iskola, vagyis a szervezet „hibázhat”? Például? Hogyan oldódhat meg egy ilyen helyzet? Ön szerint mi a hiba s a probléma közötti különbség?
- 20) Ön szerint miben kellene, hogy változzon, megújuljon intézménye pedagógiai munkája? Kinek mit kéne tennie ennek érdekében?

PÓTLAPOK

Kapott támogatást saját szakmai fejlődéséhez



Nem kapott támogatást saját szakmai fejlődéséhez



Adott támogatást mások szakmai fejlődéséhez



A háromból két időszakról válasszon ki egy-egy esetet/helyzetet és mesélje el részletesen!

A 'KAPOTT' idővonalon:

- a. Pályafutásának melyik szakaszán jelenik meg? Ekkor milyen fontosabb kérdések, szakmai problémák foglalkoztatták?
- b. Meséljen arról, hogy mi volt ez a támogatás! A folyamatáról, ahogy ez történt. (Kitől kapta? Milyen funkcióban volt a támogató? Téma? Támogatás formája: önkéntesség, gyakoriság stb.)
- c. Miért tartotta hasznosnak ezt a támogatást?
- d. És a későbbi életszakaszára milyen hatással volt ez a támogatás?

A 'NEM KAPOTT' idővonalon:

- a. Pályafutásának melyik szakaszán jelenik meg? Ekkor milyen fontosabb kérdések, szakmai problémák foglalkoztatták?
- b. Meséljen arról, mire lett volna szüksége! (Kitől? Milyen formában várta?)
- c. És a későbbi életszakaszára milyen hatással volt ennek a támogatásnak az elmaradása?

Az 'ADOTT' idővonalon:

- a. Pályafutásának melyik szakaszán jelenik meg? Ekkor milyen fontosabb kérdésekre, szakmai problémákra vonatkozott?
- b. Meséljen arról, hogy mi volt ez a támogatás! A folyamatáról, ahogy ez történt.
- c. Miért tartotta hasznosnak ezt a támogatást?
- d. A későbbi életszakaszára milyen hatással volt?

