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

A pedagógusképzés fejlesztésének tényekre alapozott támogatása

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

Projekt-elvárások

A pedagógusok önreflexiójának, a pedagógusszerepekről, a pálya során szükséges pedagógus-kompetenciákról, valamint gyakorlati tevékenységük intézményi, társadalmi összefüggéseiről alkotott tudásuknak a megismerése hozzájárul a pedagógusképzés fejlesztéséhez, új képzési programok hatékony implementációjához. Az elmúlt időszakban bekövetkezett jelentős változások a neveléstudományban és az iskolai gyakorlatban szükségessé teszik, hogy tényekre alapozottan épüljenek ki az új, osztatlan pedagógusképzés tantárgyblokkjai, és bizonyítékokra épülve formálódjék a hallgatók fejlesztése. A fejlesztést támogató kutatásban a pedagógusoknak az értékekről, a nevelés és tanulás folyamatáról, annak szereplőiről, a gyakorlat nehézségeiről és eredményeiről alkotott képét tárnánk fel, beleágyazva abba a tanulási térbe, mely a pedagógust életpályáján körbe veszi.

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A pedagógusképzés fejlesztésének tényekre alapozott támogatása 1
Projekt-elvárások 1
Bevezető 3
A pedagóguskutatás (PeK) elméleti háttere 3
Rendszer-elméleti értelmezési keret 4
Kultúra-alapú megközelítés 5
Innováció-elméleti megközelítés 7
A folyamatos szakmai fejlődés értelmezési kerete 8
A pedagóguskutatás (PeK) terve, a minta, a módszer; a kutatás folyamata 9
Az egyes témákhoz tartozó kutatási eredmények tézisei 11
Kopp Erika: Szervezeti tanulási kultúra 11
Fehérvári Anikó: Milyen a jó iskola a tanárok szerint? 14
Lénárd Sándor: Az eredményes iskolavezetés 16
Kálmán Orsolya és Prekopa Dóra: Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatukról 18
Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton 19
Szivák Judit és Verderber Éva: A pedagógusok reflektív gondolkodása, az elemzés szervezeti kontextusa 21
Vámos Ágnes: A pedagógusok nézetei a problémákról, hibákról 23
Nahalka István és Sipos Judit: Az értékelési folyamatok észlelése és értelmezése 25
Szakirodalom 28

Bevezető

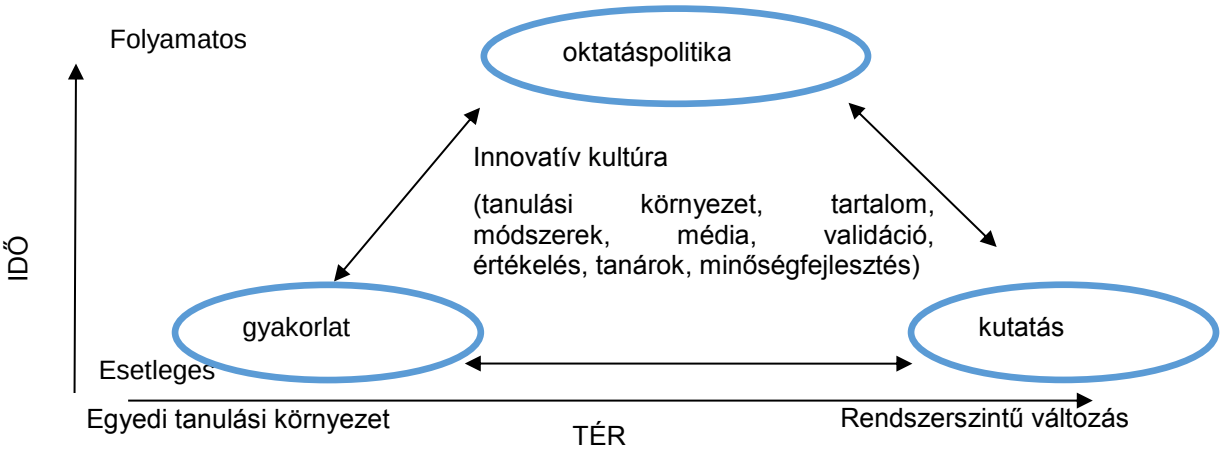
A pedagógus-kompetenciák érvényesülését és változását alapvetően az a szervezet, oktatási-nevelési intézmény határozza meg, melyben a pedagógus maga is dolgozik. Mind a köznevelés hatékonyságának növelése, mind a pedagógusképzés számára kulcskérdés annak megismerése, hogy (1) hogyan függ össze a pedagógus szakma eredményes művelése, s a szervezetek működése; (2) mi a kapcsolat a pedagógusok gyakorlata és gondolkodása, ennek változásai, s a szervezetekben bekövetkező tanulási folyamatok között; (3) melyek a köznevelési innovációkat akadályozó, illetve segítő, támogató jellemzők, elemeik. Miközben egyre gazdagodik a pedagógusok és a szervezet kapcsolatának kutatása külföldön, nem foglalkoztak eddig Magyarországon azzal, hogy a köznevelésben – annak tradíciókon nyugvó, innovációkkal mobilizált kultúrájában – szakmai életútjuk során mi/ki sarkallja arra a pedagógusokat, hogy újabb és újabb tanulási lehetőségeket keressenek, ilyeneket kihasználjanak vagy ösztönözzenek másokat erre? Miért lesznek egyes pedagógusok fejlesztők, tanulásra nyitottak, innovatívak, s főként, hogy mi ezekben a kérdésekben annak a szervezetnek a szerepe, ahol dolgoznak? Az ELTE Neveléstudományi Intézet oktatókból és PhD hallgatókból álló *Pedagóguskutatást* végző csoportja (PeK) e három dimenzió modellálására törekszik. A továbbiakban az eddig elkészült tanulmányok alapján elkészítettünk egy közös elméleti összegzést, bemutatjuk a kutatást, s az egyes kutatási témákhoz tartozó kutatási eredményeink téziseit.

A pedagóguskutatás (PeK) elméleti háttere

Arra a kérdésre, hogy miként lehetne hatékonyabbá tenni egy köznevelési rendszert, hosszú évtizedek óta keresik a választ. Hol a külső és belső erőforrásokat keresik, amelyeknek lökést adva megindulhatnak, pályára állhatnak fejlesztő, innovatív folyamatok, máskor az akadályozó tényezők kiiktatása a cél. Az iskolai eredményesség kutatások kezdetét legtöbben Coleman és mtsai (1966) vizsgálatához kötik, amelynek célja a tanulói teljesítményekre tett iskolai hatás kimutatása volt. Azóta számos elmélet és kutatás született, egyrészt arról, hogy mi is az eredményesség és ennek a hatásnak milyen jellemzői lehetnek. Így az eredményesség megközelítéseknek több koncepciója is létezik. Az egészen tág koncepció szerint már attól is eredményes lehet egy iskola, ha eléri az általa kitűzött célokat (Madaus, Airasian és Kellaghan 1980), ami egyben azt is jelenti, hogy ez a cél vagy célrendszer többféle lehet, vagyis egy iskola számtalan területen lehet eredményes. A szűken vett nevelési és oktatási célokon túl egyéb társadalmi és gazdasági elvárások is felmerülhetnek (Townsend, 1994; Nahalka és Zempléni, 2014). A szűkebb értelmezés szerinti vizsgálatok is igen sokfélék, közös jellemzőjük, hogy egyre cizelláltabban, részleteiben igyekeztek megragadni az iskolai hatásokat. Az eredményességkutatásokban korábban külön kezelték a tanulói és a tanári eredményességet, viszont az elmúlt évtized meghatározó tendenciájává vált ezek összekapcsolódása, valamint az is, hogy egyszerre folynak kutatások a kognitív és nem kognitív területek eredményességéről (Creemers et al, 2010; Maeyers et al, 2010). Maeyers és mtsai (2010) szerint az, hogy mit vizsgálunk (kognitív vagy nem kognitív jellemzőket) viszont leginkább az befolyásolja, hogy mit tartunk az oktatás céljának, az iskola társadalmi feladatának.

Az iskolai eredményességkutatás értelmezési keretei, eszközei, módszerei sokfélék; az adott kutatási paradigma jelöli ki, hogy miként kezeli a pedagógiai gyakorlatot és a tudományos elméleteket, hogyan vélekednek ezek kapcsolatáról kutatás közben és után. Önmagában nem látszik működőképesnek, ha a gyakorlattól az elmélet mechanikus és kritikátlan alkalmazását várják el, hogy a gyakorlat az elméletnek, a tudománynak „szolgálólánya” legyen. A tudományos kutatásnak – ebből a szempontból és többek között – feladata lehet feltárni, hogy (1) mik lehetnek a jó gyakorlatok, módszerek és eszközök az oktatási eredményesség és hatékonyság fokozásához a pedagógia praxisban, (2) melyek a szervezeti komponensek és (3) mi az oktatásirányítás szerepe, illetve melyek azok a tudományos bizonyítékok, amik alapján az eredményességre vonatkozóan e három ágens érvényes döntést tud hozni (Halász, 2009; Slavin, 2008; Cutspec, 2004; Fitz-Gibbon, 2000; Davies, 1999). Az ún. fejlett országokban az oktatásirányításban, az oktatáspolitika formálásában, illetve különösen az OECD szervezetében a mérések, a tudományos eszközökkel lefolytatott vizsgálatok egyre fontosabb szerephez jutottak (Hammersley, 2001) mind a rendszer működéséhez szükséges erőforrások felhasználásával való elszámolásban, mind a pedagógiai praxis jobbítása érdekében.

Kraler és Scratz (2012) 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 az erőink növelésével többet érjünk el. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlaton nem változtatunk radikálisan. Ezzel szemben a következő gyakorlat a problémákkal való megküzdésre új utat nyit, ami az oktatás alapvető mintázatát változtatja meg. Az új mintázat feltűnéséhez kritikus események vagy beavatkozások vezetnek, amelyek egyrészt teret nyitnak a következő gyakorlat perspektívájának, másrészt a kezdetekben 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 hozhatnak jobb eredményeket, de nehéz előre látni, mi lesz eredményes a jövő gyakorlatában, illetve hogy mi az a hasznos „elmozdulás” (shift), ami megteremtheti a következő gyakorlatot. Az innovációban, 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. Az innovációban, 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 az innovatív kultúrák megteremtésében, erősítésében szerepet játszó tényezőket azonosítottak, melyek az oktatás más területeire is jól átvihetők (1. ábra).



1. ábra: A gyakorlat, a kutatás és az oktatáspolitika kapcsolata (The Maastricht study - DG Education 2006, idézi Shapiro et al, 2007 - nyomán)

Rendszer-elméleti értelmezési keret

Az Egyesült Államokban a „No Child Left Behind” törvény (Congress of USA, 2002) jelölte ki az utat a „standard alapú oktatási reform” számára, legfontosabb tényezőként megfogalmazva a mérhető célok kitűzését, és teljesülésük mérésekkel való pontos meghatározását. Szorosan kapcsolódik e fejleményhez, de az egész világon fontos törekvéssé válik az elszámoltathatóság biztosítása (Anderson, 2005; Hamilton, Stecher és Klein, 2002; Wagner, 1989) másrészről a pedagógusoknak nyújtott támogatás. A köznevelés fejlesztése ugyanis elválaszthatatlan a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésétől, mely nem elsősorban a pedagógus egyéni érdekei miatt támogatott terület, hanem fő célja a tanulók teljesítményének növelése, vagy európai kontextusban: több és jobb munkaerő biztosítása, a tudásalapú társadalom megvalósítása és az erősebb társadalmi kohézió megteremtése érdekében. Ebben, a rendszerszerűséget emeli ki Caena

(Európai Bizottság, 2013), aki szerint mindez csak egy többdimenziós modellben értelmezhető. Ez a megközelítés áthelyezi a hangsúlyt az egyéni fejlődésről a kölcsönhatásokban értelmezett fejlődési folyamatra (2. ábra).

2. ábra: A szakmai fejlődés hagyma modellje (Forrás: Európai Bizottság, Canea 2013)

A rendszer-elméleti megközelítések a szervezetet és az azt körülvevő társadalom szervezeti kultúrára tett hatásait is vizsgálják. Felhívják 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, mely az értelmezés, elemzés során nem hagyható figyelmen kívül (Anderson-Levitt 2010). Az adott szervezet kultúrájának társadalmi kontextusára irányuló vizsgálatokra a magyar menedzsment-kutatásokban számos példát találunk (pl. Bakacsi-Takács 1998; Kovács 2005).

Kultúra-alapú megközelítés

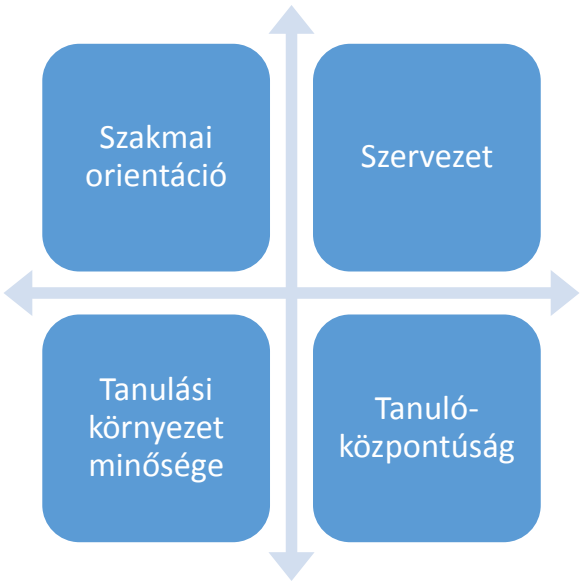
A szervezeti kultúra kapcsán sokat idézett forrás Schein (1985), aki a szervezeti kultúrát olyan alapvető feltevések mintázataként értelmezi, melyet a szervezet külső és belső problémáinak megoldása során tanult, és amelyek beváltak, így a szervezet tagjai elfogadják, érvényesnek és működőképesnek tartják hasonló problémák esetén. E fogalomhasználatban a szervezeti kultúra elsődleges funkciója az adaptivitás kialakítása, mely tanulási folyamatként értelmezhető. Schein tanuló kultúrára és tanuló szervezetre vonatkozó elméletei általában erősen inspirálják az iskolai szervezetre vonatkozó oktatásügyi vizsgálatok és fejlesztések fogalomhasználatát és gyakorlatát, értve ezalatt a magyarországi oktatásügyi fejlesztéseket is.

A Schein által kidolgozott modellt az iskolákra adaptálva Fullan (1995) a kultúra meghatározó elemeként a következő tényezőket nevezi meg: tanulói teljesítmény, kollegiális támogatás, közös értékek, döntéshozatal, kockázatvállalás, bizalom, nyitottság, szülőkkel kialakított kapcsolat, vezetés, kommunikáció, szocializáció és a szervezet története. Később Hargreaves és Fullan (2012) az iskolai szervezeti kultúrát, mint működési feltételét a pedagógusok szakmai tőkéjének vizsgálta. A szerzőpáros az iskolai oktatás eredményességének növeléséhez meghatározó feltételként a pedagógusok szakmaiságát nevezi meg, s e szakmaiság értelmezésének elméleti keretét a szakmai tőke modellje alapján írja le. Tőke alatt azokat az egyén vagy csoport által birtokolt javakat, eszközöket érti, melyek hatalommal ruházzák fel birtokosait arra, hogy céljaikat elérjék. A *szakmai tőke* alatt érti a (1) a humán tőkét (szaktudás, elkötelezettség, képességek, tehetség), (2) a szociális tőkét (személyes kapcsolati háló, hálózatokhoz, csoportokhoz tartozás) és (3) a döntési tőkét (döntési hatáskör, autonómia). Ezek együtteséből 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. Korábbi munkájában Fullan és Hargreaves

(1996) az iskolai kultúra hat lehetséges típusát azonosítja, melyek a következők: toxikus, fragmentált, balkanizált, formális, kényelmes és kollaboratív. A szakmai tőke működtetéséhez tartozó kultúratípusok közül a következőket nevezi meg:

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 alkalmakon 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.
2. Együttműködő kultúra: az intézményben a pedagógusok között formális és informális együttműködési formák működnek. Ezek között eltérő típusok azonosíthatóak:
   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 (Contrieved collegiality):* bürokratikus, kiagyalt, formalizált kollegialitás. 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.

Az ezredfordulón számos angolszász oktatásügyi kutatás (pl. Rosenholz, 1991; Reavis et al, 1999; Kytle és Bogotch, 2000; Pashiardis, 2011) iskolai fejlesztésekhez kapcsolva igazolta a szervezet kultúrájának alapvető hatását a pedagógusok tanulására és ezen keresztül a tanulói teljesítményre. Schoen és Teddlie (2008) az iskolai kultúra dimenziót megfeleltették az iskolai eredményesség komponenseivel. Több eredményességi modellt is alapul vettek (Stoll és Fink, 1996; Hopkins, 1994; Teddlie és Reynolds, 2000), s arra jutottak, hogy az iskolai kultúra az eredményesség legmeghatározóbb változója (3. ábra).



3. ábra: Az iskolai kultúra dimenziói (Schoen and Teddlie, 2008 – nyomán)

Innováció-elméleti megközelítés

Ahogyan a köznevelési rendszer 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, innovációs program bevezetése csak a pedagógusok értelmezésén, jelentésadásán keresztül tud érvényesülni (Könings et al, 2007; Wallace and Priestley, 2011). Az, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak a tanulásról, tanításról, szakmai fejlődésről vagy magáról az innovatív beavatkozásokról befolyásolja a tanítást, a szakmai fejlődés illetve az innováció sikerességét, mivel nézeteik szűrőként hatnak az iskolai tanulási környezet észlelésében (Falus, 2006; Kálmán, 2014). Éppen a pedagógusok tanulásról-tanításról alkotott nézeteinek nehezen megváltoztatható voltát tartják az innovatív gyakorlatok egyik korlátozó tényezőjének, ilyen pl. a tanulni akarás hiánya, a tanítás során mutatott viselkedés öntudatlansága, a saját viselkedés elemzésének hiányos reflexiója (Könings et al, 2007). Könnings és munkatársai (2007) egy hollandiai innovatív programra vonatkozó vizsgálatukban elemezték a pedagógusok nézeteit, észlelését a tanulás-tanítás folyamatáról, a tanulási-tanítási folyamattal, környezettel kapcsolatos elégedetlenségüket és vágyaikat. Eredményeik azt mutatták, hogy az adott innovatív programban a tanárok tanulással-tanítással kapcsolatos elégedetlensége független a tanulással, tanítással kapcsolatos nézeteiktől. Azaz, az innovatív programot úgy implementálták, ahogyan az egybevágott a nézeteikkel. Fontos kiemelni, hogy az eredmények alapján a tanítási tapasztalat egyáltalán nem befolyásolta a pedagógusok innovációhoz való viszonyát. Tehát a fejlesztési, innovációs program kevéssé előíró változata nagyobb teret hagyott a tanárok korábbi nézeteikkel megegyező viselkedésére. Éppen emiatt, javaslataikban felhívták a figyelmet a pedagógusok célnak megfelelő támogatására, mert csak ennek segítségével biztosított az innováció sikeressége.

Annak felismerése, hogy a pedagógusok értelmezései mennyire erősen 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 et al, 2007). A pedagógusok részvételére épülő fejlesztés (participatory design) 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 et al, 2007).

A pedagógusok kezdeményezését, részvételét, aktív, alakító hozzájárulását helyezi a középpontba a tanuló szakmai közösségek megközelítése is. Stoll és mtsai a következőképpen definiálja 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” (Stoll és mtsai, 2006, 5. o.). 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. o.).

A folyamatos szakmai fejlődés értelmezési kerete

A pedagógus szakma, a tanári karrier építése egy élethosszig tartó folyamat, amelyben a képzés egyetlen rendszerelem csupán. Ez a gondolat meghatározta a pedagógusképzés átalakulását is, hiszen komoly törekvés van a pedagógusképzés, a pályakezdés és az intézményben folyó szakmai továbbfejlődés hármasának tudatos összekapcsolására, kontinuumban működő (Rapos, 2011; Stéger, 2014) és többszörösen reaktív körökben történő értelmezésre. Ez utóbbi azt hangsúlyozza, hogy erősen meghatározzák a hallgatók pedagógiai nézeteit, gondolkodását a pedagógusképzés megkezdése előtti időkből származó többéves egyéni tapasztalatuk, amire a közoktatási rendszerbeli életük során, mint tanulók tettek szert. Eddig e nézetekkel a pedagógusképzésben foglalkoztak, mert úgy vélték, hogy a pedagógussá váláshoz a pedagógusképzés, és később a szakmai fejlődésben a pedagógus-továbbképzések olyan beavatkozási pontok, amikor erre mód és lehetőség van, s szükséges is. Ebben a szakaszban jellemzően a másoktól való formális tanulás, s a mások által felhalmozott tárgyiasult tudással való találkozás van a fókuszban. A nézetekkel való foglalkozás explicit és implicit egyaránt folyhat. Foglalkoznak azzal a tanulási folyamattal, ami a pedagógusi gyakorlat során zajlik, nem formális, egyfajta adaptív, reflektív folyamat (Szivák, 2014), ekkor épül ki a szituatív tudás. A kollegákkal folyó tudásmegosztás is tanulás, hasonlóan a kezdők mentorálása, s tanulás a saját tanítási gyakorlat fejlesztése, az innovációk, akciókutatások (Vámos, 2014, 2015). A reaktív folyamatból ma keveset tudunk arról, hogy pontosan mivel, hogyan alakítja a pedagógus és a szervezet tanítványainak „pedagógiai tudását” és persze nézeteit.

A szakmai életút leghosszabb szakasza az, amit az uniós dokumentumok a folyamatos szakmai fejlődés szakaszaként definiálnak, s melyben alapvető elvárás, hogy maga a pedagógus vállaljon felelősséget saját szakmai fejlődésért (Szivák, 2010). A témával foglalkozó szakértők egyetértenek abban, hogy ennek kulcsa, hogy a pedagógusok elfogadják, hogy maguk is tanulók egy rendszerben. Ugyanakkor, ahogy Kay Livingstone (2014) is rámutat, a tanárok is egyéni tanulási utakkal, különböző hozott tudással és tapasztalattal kezdenek el bármilyen tanulási folyamatot, amelyhez eltérő motiváció, támogatás szükséges. A pedagógusok egyéni motivációja, tanulási jellemzői adják a folyamatos szakmai fejlődés mikro szintjét (Európai Bizottság, 2013), amelyek támogatása olyan differenciált rendszer működését feltételezi, amely túlfeszíti a továbbképzés hagyományos, hazai értelemben is ismert kereteit. A folyamatos szakmai fejlődés – korábban bemutatott –mikro-, mezo- és makroszintű értelmezése az egyéni igényeket az iskolai, helyi közösség, s végül a közoktatási rendszer kontextusához, elvárásaihoz köti. E szinteken, szakmai

közösségekben a tanulás sokféle típusa van jelen: az implicit, informális tanulástól a tudatosan tervezettig, a támogatás és tudásmegosztás sokféle variációjáig. E változatosság biztosíthatja, hogy az adott intézményi kultúrához igazodva, az egyes pedagógusok igényeinek legmegfelelőbb tanulási utak és formák tudjanak megerősödni, s szakmai tőkét gazdagítani. Másrészről, maguk is alkotói legyenek annak a kultúrának, mely az iskola sajátja.

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 egy nagyobb ernyő alá emelik be, amely így a szervezeti szintű problémamegoldást, tudásmegosztást, az egyéni és szervezeti hibából tanulást képes támogatni. A folyamatos szakmai fejlődés modellje ily módon összekapcsolódik a szervezetek adaptív változásával.

A pedagóguskutatás (PeK) terve, a minta, a módszer; a kutatás folyamata

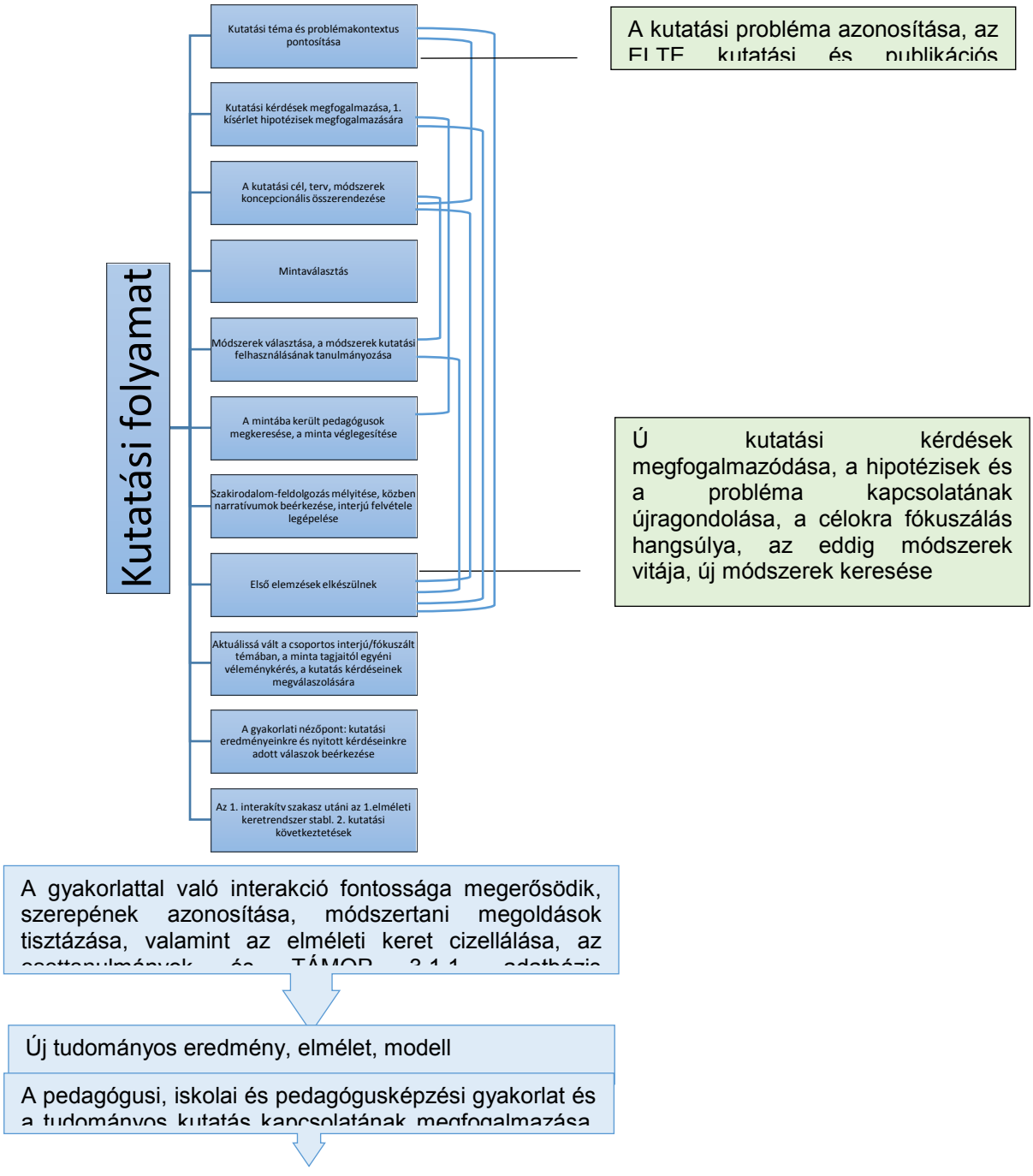
A TÁMOP 1.4.2. B keretében folytatott pedagóguskutatás alapvető kérdésfeltevése az volt, hogy a pedagógusok innovációval, tanulással és tudásmegosztással kapcsolatos tevékenységei és elképzelései milyen kapcsolatban állnak a szervezeti (intézményi, iskolai) környezetük jellegével, állapotával, folyamataival. A kutatás paradigmatikus jellegű abban az értelemben, hogy a felvetődött kérdések, problémák átfogó tudományos elemzése számára kíván elméleti keretekkel szolgálni. Ezeknek az elméleti kereteknek a kidolgozása érdekében tájékozódó, a kutatók elméleti elemzéseit elősegítő, empirikus vizsgálati elemet is tartalmaz. A kutatási terv koncepcionális eleme az elmélet és a gyakorlat folyamatos interakciója, s a mintát képező pedagógusokkal való kölcsönös viszony, részvételük lehetőségének biztosítása a kutatási folyamatban.

A pedagógusmintát a TÁMOP 3.1.1. OFI-kutatás pedagógus-lekérdezés adatbázisa[1], a pedagógus-továbbképzésekben aktív, a fejlesztéseket, helyi vagy nagyobb közösségben megvalósuló innovációkban résztvevő pedagógusok képezték (N=37). Mivel elsősorban azzal foglalkozik a kutatás, hogy az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás pedagógusokra jellemző „mintázatai”, valamint a szervezeti lét folyamatai között keressen kapcsolatokat, ezért a résztvevő pedagógusok kiválasztása az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás terén magasabb színvonalú tevékenységet végző pedagógusok közül történt. A kiválasztás során felhasználtuk egy igen nagy mintaelemszámú (8581), sok szempontból reprezentatív kutatás mintáját és alapadatait, e nagy mintából választottuk ki a saját kutatásunk számára megfelelő pedagógusokat. E kiválasztáshoz létrehoztunk egy olyan mutatót, amely az említett kutatás adatain alapult, és olyan pedagógusok esetében adott nagy értéket, akik az innováció, a tanulás és a tudásmegosztás terén kifejtett tevékenységeik alapján a legmagasabb szintre voltak helyezhetők. 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). A saját kutatásunkban részt vevő kutatók segítségével súlyokkal láttuk el az így nyerhető információkat. 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 háromdimenziós koordinátarendszerben egy-egy pont három-három koordinátájának tekintve kiszámítottuk a pontba mutató helyvektor hosszát. E mutató alapján rendeztük sorba a nagy mintában szereplő pedagógusokat, és választottuk ki az e sorrendben legelöl szereplők közül a 37 fős minta elemeit (akik készségesnek mutatkoztak a kutatásban való részvételre). Tekintve, hogy a minta forrását jelentő kutatásban is csak a közoktatásban dolgozó tanítók és a tanárok szerepeltek, a saját mintánkban is e két csoportot jelenítettük meg. Törekedtünk ugyan arra, hogy létszámarányuk kb. olyan legyen, mint egyébként a két csoportba tartozók aránya Magyarországon, azonban ez egyrészt nem volt alapvetően lényeges szempont, hiszen a minta kialakításánál eleve nem törekedtünk reprezentativitásra, másrészt gyakorlatilag rendkívül nehezen végrehajtható volt, a kutatásban való részvétellel kapcsolatos hajlandóság alacsony szintje miatt.

[1] Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 - XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) kutatás.

Kutatási módszerként szakmai életút-narratívumot, interjút, fókuszcsoportos beszélgetést és iskolai esettanulmányok eredményeinek felhasználását alkalmaztuk. Lehetőséget kaptunk a TÁMOP 3.1.1. OFI pedagóguslekérdezés adatbázisának felhasználására az abban lévő – általunk korábban javasolt – itemek mentén.

A kutatási folyamat ciklikus alegységekből épült föl, melyek szakmai reflexiók voltak a kutatási koncepcióra, kérdésekre, célokra és az éppen elért eredményekre. Az egyes ciklusokban változó volt az érzelmi komponens a teljes tagadástól és megkérdőjelezéstől a bizakodásig és eredmények elismeréséig (4. ábra).



4. ábra. A PeK kutatócsoport kutatási folyamatának vázlata a ciklikus visszacsatolásokkal és dilemmákkal

A jelenlegi eredmények megszületése mögött a szakmai elkötelezettséget érdemes meglátni és a TÁMOP innováció inspiráló erejét, a kutatást végzők szakmai gyakorlatközösségét; ezek együtt alkotják a kutatási kultúrát és bizalmi légkört, amely a nehézségekkel való megküzdéshez szükséges volt eddig is, s muníciót biztosít akkor is, ha már a TÁMOP háttér megszűnik.

A továbbiakban az első eredményeink téziseinek bemutatására kerül sor. Ezek mögött a narratívumok, interjúk, esetenként már a fókuszcsoport vagy a TÁMOP 3.1.1. adatbázis elemzése áll - a szakirodalmi, elméleti/fogalmi alapozás mellett. Egyesek tartalmazzák a minta azon pedagóguscsoportjának reflexióit, értelmezéseit, akik nyitottak voltak az ilyen együttműködésre és időt tudtak szakítani rá. Ezek alapján újragondoltak a kutatói következtetések. A most olvasható tézisek a nagyobb, még nem végleges dokumentumok/tanulmányok kivonatai, melyeknek végleges változatai a teljes módszertani repertoár kihasználása, a gyakorló pedagógusokkal folytatandó interakció és az eredmények koherens egésszé szervezése után jön majd létre. Publikálásra remélhetően 2015 végén, 2016 elején sor kerül.

Az egyes témákhoz tartozó kutatási eredmények tézisei

Kopp Erika: Szervezeti tanulási kultúra

Az interjúkban az első kérdés kapcsolódott közvetlenül ehhez a területhez: az új kollégának adandó tanácsokkal azt szerettük volna megtudni, milyen közös, viselkedésben, tevékenységben megjelenő értékeket és milyen tabukat érzékel az interjúalany saját szervezetében. A válaszolók egyik csoportja azonban válaszában csak arra tért ki, milyen *szervezeti szocializációs* formákat működtetnek, milyen konkrét megoldásokat alkalmaznak az adott szervezetben az újonnan érkező kollégák beilleszkedésének megkönnyítésére. Ebből a szervezeti tanulási kultúrának csak egy elemére, a szocializáció formájára vonatkozóan tudunk következtetéseket megfogalmazni. A válaszolók másik csoportja viszont ennél tágabban értelmezte a kérdést, kitért a szervezetben elvárt viselkedések, attitűdök kérdésére, ezért ezekből a válaszokból a *szervezet tanulási kultúrájára* vonatkozó nézetek, benyomások is kirajzolódnak (Kopp és Vámos, 2015).

1. Szervezeti szocializáció

A szervezeti szocializációra vonatkozó válaszelemekből három lehetséges típus rajzolódik ki, ezek természetesen nem különülnek el mereven egymástól.

- *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.
- *Hagyomány-orientált:* 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 működésmódjának, szabályainak passzív befogadását és elfogadását, az alkalmazkodást célozzák. Számos válaszban megfogalmazódik, hogy

az újonnan belépőtől azt várják el, ne legyen kritikus a szervezettel, ne fogalmazzon meg önálló javaslatokat, hanem először „ismerje meg”, „tanulja meg” e 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.

2. Szervezeti tanulási kultúra

A szervezet tanulási kultúrájára és az általános szervezeti kultúrára vonatkozó válaszelemekből a következő fő csoportok rajzolódnak ki:

- *Individualizált:* az ebbe a csoportba sorolt válaszelemekben kizárólag a pedagógus egyedül végzett munkája hangsúlyozódik, nem jelenik meg olyan szakmai közösség által adott támogatás, mely segítené tanulását.
- *Személyes-csoportos-kollektív:* 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.
- *Szakmai-kiscsoportos-kollektív:* az a szervezeti tanulási kultúra típus, 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. Több interjúban megjelenik a szervezet túlzott tagoltsága, mint probléma, melyet az egyes alegységek térbeli elkülönülésével, időhiánnyal magyaráznak a válaszolók.
- *Szakmai tanulóközösség: a* válaszelemekben megjelennek csoportosan, szakmai közösségben szervezett tanulási folyamatok, melyek túlnyúlnak a munkaközösség keretein és a szervezet egészének szakmai tanulását célozzák. Ezekben a válaszokban jelenik meg a szervezet folyamatos megújításának szükséglete is (Kopp, 2009).

Számos válaszban megjelenik a bizalom hiánya. 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[2]).

„(...) 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 nem próbáljon olyan dolgokba belemenni, amik esetleg a nem szívesen fogadnak a kollégák” (I.11).

„Ne higgyen a felszínes dolgoknak” (I.24).

Megjelenik néhány interjúban a szervezeti szintű, egységes kultúra kialakításának egyik fő akadálya, 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.

[2] I.szám: interjúalany sorszáma; I.V.szám: interjúalany véleménye és az interjúalany sorszáma a fókuszcsoportos beszélgetések után

„Hát ez… sokrétű kérdés, mert a mi iskolánk egy elég nagy iskola, tehát vannak olyan munkaközösségek, akikkel nem is találkozunk napokig… Tehát öö attól függ, hogy melyik munkaközösségbe érkezik. Hát mindenképpen azt tanácsolnám neki, hogy sokat tartózkodjon a nagy tanáriban, hogy megismerje mindenki, járjon hospitálni a kollegákhoz 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).

Az első elemzést követően a minta tagjainak a következő kérdéseket tettük fel annak érdekében, hogy a véleményükkel segítsék a pontosítást, a kutatói/elemzői dilemmák feloldását.

A kirajzolódó lehetséges csoportok ellenére a vizsgálat egy további kérdést felvet: a szakmai tanulóközösséggé válás egyik feltételeként tekintünk a szervezeten belüli bizalomra, azonban a bizalom problematikus jellege azokban a válaszokban is megjelenik, amelyekben az interjúalany alapvetően jól működő szakmai tanulócsoportról számol be („ne bízzon mindenkiben”, „vizsgálja meg, kiben bízhat”). Mi állhat e jelenség mögött?

A kutatásnak e második szakasza árnyalta a szervezeten belüli bizalomra vonatkozó nézetekről alkotott képet, a fókuszcsoportos beszélgetésen elhangzottak és a beérkezett írásos vélemények alapján az alábbi következtetéseket fogalmazhatjuk meg:

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.

„Alapvető emberi tulajdonság a bizalmatlanság. Miért lenne a pedagógus kivétel?” (I.V.20)

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

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 (ld. Ideális iskola témakör).

2. A válaszolók a bizalomhiány hátttereként 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 tevékenységek jelentőségének növekedését.

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

3. A szervezeten belüli bizalom és a szervezeti tanulás kapcsolatának összefüggéseire is számos válasz utal, kiemelten jelentős ebből a szempontból a problémákból tanulás, a problémák értelmezésének kérdése (ld. Problémakezelés témakör). 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 ebédlőbe 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” (I.V. 28).

Összességében az interjúk, fókuszcsoportos megbeszélés és véleményezés alapján megállapítható, hogy az iskolai kultúra elemei közül kiemelkedik a bizalom kérdése, mint a szervezeten belüli együttműködést,

közös tanulást meghatározó tényező. Ez az elem szoros kapcsolatban áll azzal, ahogyan a pedagógusok egymás támogatásához, a közös fejlesztésekhez, a problémakezeléshez és a szakmai munka értékeléséhez viszonyulnak.

Fehérvári Anikó: Milyen a jó iskola a tanárok szerint?

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 sohasem reflektált arra, hogy milyen a rossz iskola. Vagyis inkább a jó, mintsem a negatív példa alapján definiálta a jó iskolát. A válaszadói vélemények alapján ötféle megközelítés rajzolódott ki.

- *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 is, valamint a megyei és országos tanulmányi versenyeredmények, nyelvvizsga eredmények.
- *Szelektív megközelítés.* Ebben az esetben a jó iskola külső körülmények miatt válik jóvá, amelyre vagy van, vagy nincs befolyása az intézménynek. Így például az iskola elhelyezkedésére nincs befolyása az intézménynek. Egyes válaszadók szerint területi, településtípus szerinti különbségek miatt válik az egyik iskola jobbá, mint a másik. Emellett azonban vannak olyan körülmények is, amelyekre hatással lehet az iskola, ilyen a tanulói összetétel. Az az iskola, amelyik törekszik a kedvezőbb társadalmi helyzetű, jobb képességű gyerekek bevonzására jobb, mint amelyik ezt nem tudja megtenni, vagy nem teszi meg.
- *Tanulóközpontú (részleges adaptív) megközelítés.* Az adaptivitás csak korlátozott mértékben jelenik meg, de mégis feltűnik az olyan kijelentésekben, mint az egyéni bánásmód szerinti fejlesztés. A tanulói szükségletekhez (kompetencia, autonómia, kapcsolat) igazodó tanári magatartás az interakció, instrukció és osztályszervezési tevékenységben érhető tetten. Az interjúkban leginkább csak a tanulói kompetencia szükségletek kielégítését szolgáló instrukció tevékenység jelenik meg: az egyénre szabott támogatás, a gyerekek közötti különbségek figyelembe vétele.
- *Szakember 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.
- *Iskolai klíma 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
    - *b)* Iskolafejlesztés
    - *c)* Tanári kapcsolatok, együttműködések
    - *d)* Tanár-diák kapcsolatok
    - *e)* Tanár – szülő - diák kapcsolatok
    - f) Iskolavezetés

A válaszadó tanárok a jó iskolát általában valamely eredményességi szempont alapján fogalmazzák meg, a válaszadási arányok alapján ebben az iskolai légkör szerepét tekintik a legfontosabbnak. Ezen belül azonban igen erősen szegmentálódnak a vélemények, a sokféle megközelítés kevés esetben kapcsolódik össze. A társas kapcsolatokra koncentrálva megállapítható, hogy szinte alig jelent meg a válaszokban a pedagógusok közötti együttműködés, leginkább az elfogadás és a szeretet voltak a legfontosabb kulcsszavak az interjúk során. Az első elemzést követően a minta tagjainak a következő kérdéseket tettük fel annak érdekében, hogy a véleményükkel segítsék a pontosítást, a kutatói/elemzői dilemmák feloldását.

Kérdés: (1.) Milyen iskolát tekinthetünk „rossz iskolának”? (2.) Vajon miért kapott kisebb hangsúlyt a jó iskola leírása kapcsán a pedagógusok együttműködése? (3.) Mi lehet a pedagógusokon kívüli szereplők, a vezető, a tanulók, a szülők, belső és külső szakmai segítők, a fenntartó vagy más tényezők szerepe a jó és a rossz iskolává válásban?

A kutatásnak e második szakaszában 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, diákok motiválatlanságával is. A rossz iskolában a tanár és a tanuló egyaránt kényszerként éli meg a tanulás tanítás folyamatát.

Ízelítő a fókuszcsoport után beérkezett véleményekből:

„Rossz iskola, ahol vezető, tanár, gyerek rosszul érzi magát, rossz iskola az, ahol nincs elfogadás” (I.V.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” (I.V.28).

> A vezető szerepe 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.

„A rossz iskolának rossz vezetője van. (Fejtől bűzlik a hal.) Lehet épp agyonszabályozott, vagy épp mindenki azt csinál, amit akar is” (I.V.20).

> 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” (I.V.2).

> Még egy elkülöníthető tényező ragadható meg a vélemények alapján, ez pedig az együttműködés. A rossz iskolát leginkább az együttműködés hiánya jellemzi. Ugyanakkor a véleményből nem derül ki pontosan, hogy milyen szereplők közötti együttműködésről van szó. Itt ugyanis a tanár-diák, tanár-tanár, tanár-szülő és egyéb szereplők is szóba jöhetnek. Több más véleményből azonban azt szűrhetjük le, hogy amikor a tanár együttműködésről vélekedik, akkor leggyakrabban a tanár-diák interakcióra gondol. Ez a kérdés már át is vezet a következő témához, az együttműködés kérdésköréhez.

A legtöbben ugyanis 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 szélsőségesebb megfogalmazás is akadt, miszerint nincs bizalmi viszony a szereplők (a tanárok) között, állandó versengés van, ami nem épül bizalomra, tehát a szervezet tagjai nem lehetek biztosak abban, hogy a másik a szabályokat betartva, fairplay 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.

> Ettől teljesen szembenálló reakciót is olvashattunk a pedagógusvélemények között. Volt, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskolában természetes dolog az együttműködés, ezért nem hangsúlyozták ezt a tanárok az interjúkban.

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

„A pedagógusvilágban csak úgy, mint a társadalomban, az egyéniesedés a jellemző. A kollektív munka gyakran vitákba, nem előre mozdító, hanem felesleges, lényegtelen vitákba torkollik. Túl sok és erőn felüli munkát kell végezni” (I.V.1).

Ebben a témakörben igen egyöntetű vélemények formálódtak. Szinte kivétel nélkül valamennyi reakcióban szerepet kapott a szabályozási környezet állandó változása, amely folyamatos bizonytalanságot szül. A tanárok szerint ez a külső tényező alapvetően befolyásolja, hátráltatja az iskolában folyó pedagógiai munkát.

„Folyton változtatják, állami szinten, az iskola feladatait, a végrehajtáshoz szükséges módszereket. A tantervek, törvények, működtetők állandó változtatásai a pedagógusokban is bizonytalanságot képeznek” (I.V.1).

> Emellett egy-egy véleményben feltűnik a támogató attitűd. Ez értendő az iskolavezetésre, a fenntartókra és a szülőkre egyaránt.

„Mennyire működnek közre az intézménnyel, milyen az aktivitás, segítő szándékúak- e, mennyire tekintik sajátjuknak az intézményt, milyen a szülői összefogás?” (I.V.2)

> A vezetői szerep témánk szempontjából külön kiemelendő. Nemcsak a vezető attitűdje, felkészültsége, hanem célkitűzései, szakmai programja, kommunikációja alapvetően befolyásolja azt, hogy milyenné válik egy iskola.

„A vezetőnek meghatározó szerepe van, hogy milyen irányba megy az intézmény, figyelni kell a régiót, a külső környezetet, a partnerek igényeit, ki kell használni a lehetőségeket, jó kapcsolatot kell kialakítani nemcsak a szülőkkel, hanem tágabb környezetünkkel, az erőforrásokat fel kell mérni, menedzselni kell az intézményt” (I.V.2).

Az újonnan beérkezett pedagógusvélemények megerősítették az interjú és narratíva elemzés legfontosabb megállapításait. Ezek szerint a tanárok a jó iskola vagy éppen rossz iskola kritériumaként leginkább az iskolai klímát említik meg. Ebben fontos szerepet játszik a pozitív attitűd és az interakció is. Ugyanakkor mindezen jellemzőket leginkább a tanár-diák együttműködésekre vonatkoztatják a tanárok és kevésbé látják ezt fontosnak tanár-tanár viszonylatban.

Lénárd Sándor: Az eredményes iskolavezetés

A vizsgálatunk során több kérdés foglalkozott közvetve, vagy közvetlenül az iskolák vezetésével, irányításával, az igazgatók szerepével, az intézményi innovációkban játszott szerepükkel. Az egyik kérdésünkben arra kértük a válaszolókat, hogy jellemezzék az ideális iskolavezetőt, azaz próbáljanak elszakadni a konkrét élethelyzeteiktől. Persze e válaszokban is rendre megjelentek a saját élettörténetek pozitív és negatív mintái. A válaszokat több szempontból is érdemes megközelíteni:

1. Vezetői szerepek és kompetenciák (Quinn, 1988)

Ezen modell négy nagyobb területtel írja le a szervezetet és benne a vezetőt, melyek közül a vizsgálatunkban a megkérdezettek az ideális vezető tulajdonságai közé leggyakrabban:

- Az „emberi kapcsolatok” modellben szereplő *mentor/támogató* került. A vezető demokratikus, döntéseibe igyekszik minél több kolléga véleményét figyelembe venni, azok érdekeit képviseli és tartja a szeme előtt. Mindenkire akar és tud figyelni, közösséget, emberi légkört teremt, a keletkező konfliktusokat kompromisszumosan kezeli. Legyen aktív résztvevője a közösségnek, ismerje és éljen közöttük.
- A „racionális cél” modellben 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 „nyitott rendszerű” modellben tipizált *innovátor/bróker* tulajdonságai nagyon ritkán jelentek meg az ideális vezető leírásaiban – bár a kutatás kifejezetten innovatív pedagógusokra irányult. Körükben alig említették a proaktivitásra, a fejlesztésre, a kockázat vállalásra való hajlandóságot mint vezetői tulajdonságot. Inkább az jelent meg, hogy a gyorsan változó külső körülményekhez adaptívan alkalmazkodva, a külső hatásokat kívül tartva tudjon az igazgató belső nyugalmat fenntartani.
- Az autokrata elemekre épülő „belső folyamatok” modellben leírt *értékelő/megfigyelő* vezető jellemzői elsősorban negatív példaként jelentek meg, mely személyekkel nem tudtak pedagógusként eredményesen együttműködni.

Kiemelendő, hogy a megkérdezettek többsége az ideális vezetőt demokratikusan irányító, autonómiával és döntési kompetenciával felruházott szakemberként határozzák meg. A véleményekben 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 jelent meg a szervezet irányításához, koordinálásához köthető tudás-tartalom. Az innovátor, konfliktusokat felvállaló, gerjesztő személy helyett a kiszámítható, békés klímát megteremtő vezetés jelenik meg a vágyak között. Ez érdekes jelenségre mutat rá. A pedagógusok mintha a saját szervezetükre is szeretnék érvényesíteni, hogy ha „becsukják az ajtót”, akkor szigetként működve, ott azt csinálhassanak, amit szeretnénk, kissé függetlenül attól, hogy mi történik az oktatási rendszerben, a társadalomban, a nagyvilágban. Ez az elvárás a hazai mindennapokban különösen nehéz feladatot ró az iskolaigazgatóra.

2. Vezetői szemlélet

Két vezetői szemlélet is markánsan elkülöníthető, 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, hogy magasabb teljesítményt nyújtsanak, azaz a „szolgálat” attitűdje jellemez. A kutatásunkból az derült ki, hogy a megkérdezett pedagógusok többsége a komfortos tárgyi környezet megteremtését, sikeres pályázati szereplést, valamint a mindennapi adminisztratív ügyek, és a felmerülő problémák azonnali kezelését végző menedzseri kompetenciákat tartja elsődlegesnek. A hosszabb távra tervező, világos pedagógiai vízióval bíró szellemi vezető képét ritkábban említették a válaszadók, igaz gyakran jelezték, hogy a jelenleg érvényes szabályzási keretek között az iskolavezetés és azon belül az intézményvezető mozgástere erőteljesen korlátozott.

„Inkább üzemeltetési vezető lett az igazgató, régebben jó menedzser volt, és azt megelőzően nagy szellemi kapacitású, iskolaformáló személyiségek voltak. Most inkább sajnálom, aki most ebben a helyzetben van, mert látom, ahogy meg van kötve a keze és nem mindig azt csinálja, amit szeretne, mert nem mindig van arra lehetőség” (I26).

Kiemelendő, hogy a szervezetfejlesztés, a szervezeti tanulás elősegítése, valamint a kollégák egyéni szakmai fejlődésének a tudatos támogatása, motiválása nem jelent meg elvárásként az ideális intézményvezetővel szemben.

3. Vezető személyének hatása

A várakozásnak megfelelően minden megkérdezett pedagógus arról számolt be, hogy a vezetőnek komoly hatása van a szervezetre, nyomott hagy rajta. Minél karakteresebb, karizmatikusabb a vezető, annál erősebb és hosszantartóbb 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 kutyánk 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 szervezetére hatással tudott lenni:

- *tárgyi feltételek megteremtése:* korszerűbb eszköz ellátottság, modern eszközökből álló labor, uszoda, fedett pálya, saját busz a kirándulásokhoz;
- *módszertani újítások bevezetése*: a tantestületi értekezletek csoportmunkában történő megszervezése, projektnapok beépítése a tanévbe, kompetencia alapú oktatás elterjesztése;
- *profilváltás*: a helyi társadalmi-gazdasági igényekhez igazodva új képzési struktúra kialakítása, piacképesebb szakmacsoportok képzése, két tannyelvű osztályok indítása;
- *fenntartó váltás:* a megváltozott oktatáspolitikai környezetben sikerült elérnie, hogy az iskola a tanulóival és a tantestület tagjaival együtt más fenntartó alá kerülhessen.

Az interjúkban arra is kitért több válaszadó, hogy a változtatások, fejlesztések, innovációk gyakran hosszabb távon nem fenntarthatók, egyrészt mert vezetésváltáskor új célok kerülnek célkeresztbe, másrészt a vezetőnek, vezetésnek nincs elég ideje arra, hogy az újítás bevezetését előkészítse a pedagógusok szemléletváltását lépésenként segítse elő. Ezt a problémát az egyik megkérdezett pedagógus így foglalta össze.

„Az igazgatónak miután ezt megtervezte, nagyon kevés ideje jutott arra, hogy néhány pedagógust meggyőzzön arról, hogy ennek mekkora haszna van. És talán azt lehetett volna, hogy jobban elmondani nekik, hogy higgyék el, hogy lehet, hogy mondjuk egy magyar óra nem olyan volt, mint amilyet szerettek volna, és azt a tanmenetnek azt a pontját meg kellett változtatni, de azért hosszútávon ennek nagy haszna van. És ezért voltak ilyen gondok, problémák. De azért kényelmetlenséget is okoz, hogyha a tanároknak ki kell bújnia a tanteremből, ugye hozzá vannak szokva a tanárok, hogy megszokott környezetben, frontális osztályberendezéssel tanítsanak. Ezt 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” (I10).

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 (Anderson, 2002).

Kálmán Orsolya és Prekopa Dóra: Innovatív pedagógusok az innovatív gyakorlatukról

Mivel a kutatásunkban célzottan innovatív, újító, a tanulás iránt elkötelezett pedagógusokat kerestünk meg, s éppen arra voltunk kíváncsiak, hogy ők hogyan gondolkodnak az innovatív személyes és intézményi gyakorlatukról, kulcskérdésként merült fel, hogy egyfelől az innovatív pedagógusok milyen módon hatnak az intézmény innovatív tevékenységeire, másfelől hogy az intézményi innováció hogyan hat vissza a személyes innovatív tevékenységre.

Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a kiválasztott pedagógusok személyes és intézményi tapasztalatának részévé vált az innovatív gyakorlat. Részleteiben az eredményeket az alábbi három fő szempont mentén elemeztük: (1) a pedagógusok személyes innovációinak tartalma, alakulása (2) a szervezeti innovációk tartalma, alakulása (3) a személyes és intézményi szintű innovációs gyakorlatok egymásra hatása, kapcsolata.

A személyes szintű innovációk, újító hatások közül messze az extracurriculáris tevékenységek fejlesztése volt a leggyakoribb a megkérdezett pedagógusok körében, ezt követte a kollégák szakmai támogatása, belső képzése, mentorálása, valamint a kollegiális kapcsolatok területe. 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 út,

hogy *a pedagógus egyéni kezdeményezésére* vagy egy speciális szerepkör betöltésekor *új tevékenység* jelenik meg az intézmény szintjén, ami aztán beépül az intézmény mindennapi gyakorlatába. A személyes újítások közül a tantervi és a tartalmi-módszertani fejlesztések váltak a legkomplexebbekké, több egymásba fonódó fejlesztéssel, valamint a pedagógusok közti erősebb együttműködéssel.

A szervezet szintű innovációk esetében a pedagógusok leggyakrabban a *tanulási környezetek- és eszközök fejlesztési területét* említették. Mivel jellegzetesen ez az a terület, ahol *országos szintű top-down fejlesztések*ről beszélünk, az innovatív tevékenység *pályázati keretek* közt jelenik meg, a feltételrendszer fejlesztése pedig együtt jár a továbbképzéseken való részvétel támogatásával. Az *extracurriculáris tevékenységek* és a *tantervfejlesztések* területén megjelenő újítások azok, amelyek leginkább a helyi igényekből, intézményi ötletekből táplálkoznak, tipikusan bottom-up, *alulról jövő kezdeményezések.* A *módszertani és tartalmi fejlesztések területe* jelentős, jellemzőjük, hogy erőteljesen és tudatosan kötődnek a gyerekek fejlődésének, tanulásának támogatásához, nem maradnak meg önmagukban egy-egy új módszer bevezetésének szintjén. A legtöbbször *adaptáció*ról beszélhetünk, ritka, amikor maga a pedagógus is aktív alakítója, kitalálója az innovatív gyakorlatnak. Fontos eredmény, hogy az intézményi szintű innovációk közt a szervezetfejlesztés területére, az együttműködés új formáira nem történt explicit utalás.

Feltételezéseinkkel ellentétben meglepően ritka az a jelenség, amikor a pedagógusok személyes újító tevékenysége és a kiemelt intézményi innováció, újítás összekapcsolódik. Bár ennek hátterében sokféle ok húzódhat meg, valószínűleg az is közrejátszik, hogy a személyes újítások mögül a tudatos tervezés, a helyi igényekre, változásokra való reakció sok esetben hiányzik.

A személyes és intézményi innovációs gyakorlatok egymásra hatásának feszültségeit, hiányosságait érzékelve, a fókuszcsoportos interjú során különösen fontosnak tartottuk annak körbe járását: milyennek látják a pedagógusok az innovációs gyakorlat szempontjából ideális szervezetet?

A fókuszcsoportos interjú során látványos volt, ahogyan a pedagógusok az innováció értelmezéseiben az érzelmi megközelítést követték, kulcstényezőnek tartották az innovatív attitűdöt, motiváltságot, lelkesedést. A formális szerepből való kilépést, a tantestületeken belül az emberi kapcsolatok jelentőségét, s ezáltal a bizalmat és a hitet a másikban – alapvetőnek tartották a szervezeti szintű innováció szempontjából. Meghatározó tényezőként jelent meg az innovatív szervezetben az a vezető is, aki nemcsak szakmai vízióval rendelkezik, hanem aki képes a pedagógusok számára személyre szabottan megtalálni azokat a feladatokat, amikben ki tudnak bontakozni a szakmai közösség érdekében is.

Lényeges irányként jelent meg, hogy az innováció értéktelített fogalom számukra, hogy nemcsak a mindennapi problémamegoldás kényszeríti ki, hogy nem céltalan, nem csak önmagában a megújulásért van. E gondolat mentén került előtérbe egyfelől az autonóm pedagógus képe, másfelől az oktatáspolitika és a neveléstudomány gyakori, sokszor felszínes, átgondolatlan megújítási kísérletei.

Az innovatív szervezet mindennapjaiban visszatérő témaként jelent meg az adaptív gyakorlat igénye és a belső tudásmegosztás. Az adaptivitás kapcsán a helyi igények értelmezéséből, céljaiból, kezdeményezéseiből kiinduló, a tanítványaik fejlődését középpontba állító innovációt hangsúlyozták, s elmarasztalták azokat a felülről jövő újításokat, amelyek az oktatáspolitika vagy a neveléstudomány területéről érkeztek, s elszakadtak a mindennapi pedagógia világától. Bár ezek esetében is látszott, hogy arra törekednek a szervezetek, hogy saját céljaik mentén adaptálják a külső innovációt. A horizontális tanulás, a szervezeten belüli belső tudásmegosztás a pedagógusok kevés, de élményteli tapasztalatai köré tartoztak. A pedagógusok arra hívták fel a figyelmet, hogy a hazai intézményekben a belső tudásmegosztás terén még óriási tartalékok vannak.

Rapos Nóra: A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton

A folyamatos szakmai fejlődés (FSZF) gondolata elfogadottá vált az elmúlt évtizedben a pedagóguspályához kötődően hazánkban is. A folyamatos szakmai fejlődés különböző értelmezései különböző támogató rendszerek működtetését feltételezik, vagyis szükségessé válik annak átgondolása, hogy a szakmai fejlődést ilyen dinamikus rendszerként értelmezve, milyen hatékony és eredményes fejlődést segítő támogató rendszer kialakítása lesz előremutató. Ehhez kötődően e téma részkutatásának célja annak feltárása, hogy a

megkérdezett hazai pedagógusok miként vélekednek szakmai fejlődésük során kapott támogatásról és azok szerepéről személyes szakmai fejlődésükben. E kérdések fókuszában a szakmai fejlődés és annak támogatása állt az életútra vetítve és a támogatáson keresztül a kontextusban értelmezve. A saját szakmai fejlődésre vonatkozó kérdést minden válaszadó értelmezte, de elsősorban abban a kontextusban, hogy az megtörtént és ehhez szakmai támogatást is tudott kapcsolni. A szakmai fejlődés értelmezésekor a megkérdezett pedagógusok a következő négy kategória mentén gondolkodtak szakmai fejlődésükről: *esemény, téma; idő; ok; támogatók.*

1. Esemény, téma, amihez a pedagógus köti a fejlődést

Annak a helyzetnek a felidézése, s az azt leíró kulcsszavak, amelyben szakmai fejlődésről számoltak be a kollégák öt fő téma köré rendezhető: 1) a szaktárgy tudásához és műveléséhez közvetlen 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.

Legerősebb tendencia az együttműködéshez és a tudásmegosztáshoz kapcsolódik. 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 saját szakmai fejlődésének értelmezésében, de magában a folyamatában is fontos elemmé válik a tudásmegosztás.

„(…) voltunk nyolcan majd tizenketten, többé-kevésbé egykorúak, talán két nálunk egy picit idősebb, tehát néhány évvel idősebb kollégával indult ez az iskola (….). 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 megyünk” (I.26).

2. Az idő

A megkérdezett pedagógusok gondolkodásában a szakmai fejlődés *intenzívebb időszakai a pályakezdés, valamint a stabilitást kínáló 15 év utáni időszak.* A szakmai fejlődés tekintetében kevésbé intenzív időszak a 3-15. év.

3. A szakmai fejlődés hátterében levő okok és a kapcsolódó támogatás

A hazai kontextust hivatalosan meghatározó 7 éves kötelezettség szinte alig jellemző az oktulajdonítás során, sokkal erősebb a mintában a belső személyes okokhoz kötődés. Ezen belül azonban elsődleges szerepű 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, stb.

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

A magyarázatok szintjén megjelenő másik érv a szakmai közösségben való megvitatás igénye, gyakorlatközösségekbe való bekapcsolódás gondolata.

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

Mindkét előbbi szempont fontos eleme a felelősségvállalás, annak a gondolatnak megjelenése, hogy a szakmai fejlődés a tanulók minél hatékonyabb támogatása érdekében fontos.

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

Az interjúk eredményei alapján a támogatást adó szereplők funkcionálisan is szétválnak a pedagógusok gondolkodásában. Megneveznek a *gyakorlati tudást megosztó-, valamint forrást biztosító-, tudást hozó- és elvárást megfogalmazó* támogatást. E *funkciók átfednek az egyes szereplőcsoportok között.*

4. a. Tudást hozó támogatás: Ebbe a csoportba azok a gondolatok tartoznak, ahol szakmai fejlődés támogatásához alapvetően ismeretekkel, tartalmakkal igyekszik 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. A tudást hozó jószándékú támogatása megkérdőjelezhetetlen. Gyakorta kapcsolódó érzelem a megszerzett tudáshoz kapcsolódó öröm, büszkeség.

4. b. Gyakorlati tudást megosztó: Alapvetően a gyakorlatban észlelt probléma megválaszolására irányuló közös tevékenység. Leginkább kollégák közt zajló párbeszéd, melyben nem jellemző az alá-fölérendeltség, 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 érzelem a biztonság, a jó együtt gondolkodni élménye.

4. c. Elvárást megfogalmazó: 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 érzelem a teljesített feladathoz kapcsolódó öröm, büszkeség.

4. d. Forrást biztosító: Olyan szerepértelmezés áll e támogatási forma mögött, mely szerint a munkáltató biztosítja a lehetőséget a szakmai fejlődésre, mert a források felett ő rendelkezik. Ebben a megközelítésben a pedagógus elfogadója e forrásoknak, s ezáltal kevésbé irányítója saját fejlődésének. Gyakorta kapcsolódó érzelem a hála.

A személy szakmai fejlődésében e támogatások rendszerszerű, tervezett megjelenéséről nem adnak információt az interjúk.

Szivák Judit és Verderber Éva: A pedagógusok reflektív gondolkodása, az elemzés szervezeti kontextusa

A kutatásban négy kérdés kapcsolódott a reflektív gondolkodás témaköréhez. A kérdések az egyének szintjén megjelenő reflexió helyett egy magasabb, a szervezet szintjén megjelenő reflektív magatartás jelenlétére keresték a választ. Az eredményeket eddig a reflexió célja, tartalma, szintje szempontjából dolgoztuk fel.

A reflexió célja: a válaszokban többször megjelent a professzionális hatékonyság, a közös tudás fejlesztésére irányuló reflexió a pedagógiai munka eredményességének közös elemzése során és a formális megbeszéléseken túli szakmai megbeszélések tekintetében.

A reflexió tartalma: túlsúlyban jelennek meg az oktatási vonatkozású tartalmak a neveléshez kötődőekhez képest. Mindkettőre jellemző, hogy a problémák nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a sikerek. A közös elemzések alatt tehát elsősorban a mindennapos pedagógiai feladatokhoz köthető kérdések kerülnek elő (pl. fegyelmezési gondok, tanulmányi eredmények változásai, osztályozás stb.).

A reflexió tere, szintje:

- *Fölülről irányított, formális iskolai szint:* A pedagógiai munka eredményességének elemzéséhez leginkább a formális szervezeti keretek között megvalósuló értekezletek adják meg a keretet. Ezek olyan konkrét helyzetek, amelyek felülről irányítottak, és amikor a pedagógusok kollégáikkal tudatosan együtt dolgoznak. Ilyenkor tágabb kontextusban értelmezik saját pedagógiai munkájukat. E formális megbeszéléseken, amelyek általában az iskolavezetés irányításával történnek, elsősorban az eredményességről, minőségbiztosításról, a tanulócsoportok szükségleteihez igazodó módszerek megtalálásáról esik szó.

- *Szakmai közösségek szintje:* E szinteken a reflexió a pedagógusok szakmai tevékenységéhez kötődik, s tanítás fókuszú (Mit és hogyan tanítsak?). A tanulók, tanulócsoportok szerepe látens, az egyén szükségleteihez jobban igazodó oktatási-nevelési módszerekről való gondolkodáshoz kötődik.
- *Informális kiscsoport:* A közös reflexió legjellemzőbb megjelenési helye a kisebb csoport.

Az első elemzést követően a minta tagjainak a következő dilemmákat, kérdéseket tettük fel annak érdekében, hogy a véleményükkel segítsék a pontosítást, a kutatói/elemzői munkát.

Az eddigi feldolgozottsági szinten azzal szembesültünk, hogy a témák, problémák közös feldolgozása, a pedagógiai helyzetek elemzése sokszor felszínes, nem mélyre hatoló, s nem látszik, hogy a szereplők őszintén feltárnák egymás között a problémákat. Ritkán számoltak be az interjúalanyok a reflexió egymást támogató lehetőségéről. (1) Mi lehet ennek magyarázata? A pedagógusi reflexió szerepe ma már közismertnek tűnik. (2) Az iskola világában mi a ténylegesen megvalósult célja? Hogyan működik valójában?

A kutatásnak e második szakaszában a válaszok alapján megerősödött a reflexió tereire és szintjeire vonatkozó első elemzés eredménye. A pedagógusok kiegészítő hozzászólásából úgy látszik, hogy a reflexiót akadályozó tényezőkre erős a fókuszálás körükben. Az látszik, hogy a pedagógusi reflexió ismertsége, vagyis annak a feladatnak a jelenléte a köznevelés világában, hogy a pedagógusnak saját munkájára reflektálni kell, értelemszerűen nem hozta magával automatikusan e feladat megoldásának képességét. Tudáshiányt érzékelnek. A problémát érzékelik, a tanulási feladatot e téren értik, ám annak forrását nem látják, hogy ehhez a támogatás hol van; szervezeti támogatásra utalás nincs. Úgy tűnik, hogy – mint oly sok más területen – a pedagógus egyedül van, az ő felelőssége a megoldás, az ő hibája a sikertelenség. Az a külső, innovatív lehetőségeket magában rejtő ösztönzés, mely a pedagógus portfólióhoz kötődik, megerősíti a pedagógust abban, hogy a reflexió nem pedagógiai, szakmai, hanem szakmapolitikai kérdés. A nehézségek kapcsán az alábbi gyakran egymásba csúszó, egymást átfedő nézetek rajzolódnak ki:

a) A reflexió, mint pedagógiai kultúra: Ebben a nézetrendszerben a reflexió látszólag a szakma része. A reflexió szűk értelmezésében elemzés, melyet hagyományosan a vezetők, s nem a pedagógusok, pedagóguscsoportok végeznek. A pedagógusok által végzendő megvalósítást nehezíti a tudáshiány, valódi előzmények, gyakorlatok hiánya, meggyökeresedett, felületes szokások.

„Soha nem tanulta, nem része a pedagógiai kultúrának az elemzés készítése, nem kérték tőle, nem kellett megtennie, a vezető privilégiuma volt az értékelés, az elemzés” (I.V.4).

„Szerintem a reflektálást tanulni kell a pedagógusoknak, nem volt jellemző, hogy elemezzük mi volt jó, mi volt rossz, milyen hibát követtünk el, hogy lehetett volna másképp megoldani, mit lehet a hibákból tanulni, ezt a szervezet előtt megbeszélni” (I.V.2).

b) A reflexió, mint külső elvárás. Ebben a nézetrendszerben a reflexió nem a szakma része, alkalmazni *kell, kötelező.* Ez nem igen tér el a korábbi elvárástól az ösztönző szintjét tekintve, s látszólag épp annyira idegennek érzik, mint korábban.

„A reflektálást a pedagógus portfólióban alkalmazni kell - én éppen most írom a portfóliót - talán ez segíteni fog abban, hogy megtanulja idővel a pedagógus társadalom a reflektív gondolkodást, az elemzést. Inkább beszámolókat készítettünk korábban, ami elemzést nem tartalmazott” (I.V.2).

„Csak kötelező jelleggel működik közösségekben” (I.V.1).

„A nevelőtestület a megbeszélésein csak kapargatja a felszínt, ötletek is vannak, talán még valami újító megegyezés is születik, aztán marad minden a régiben. Ebben szerepe lehet a sztereotípiáknak, a meggyökeresedett szokásrendnek is, de talán csak nem látjuk a fától az erdőt” (I.V.28).

„Amikor a tantestületnek az új életpálya modellről tartottunk ismertetést és a szaktanácsadói munka egyik produktumáról, a pedagógusok szakmai fejlődési tervének lényegéről beszéltem, elhangzott a kérdés: 30 éves szakmai tapasztalattal a hátam mögött mit akarnak még tőlem, hová akarjak fejlődni” (I.V.28).

A válaszokból a reflexió akadályaként két alapvető tényező azonosítható: (a) szervezeti jellegűek, az iskola világában megmerevedett keretek, melyből nehéz a kilépés. Mivel a reflexió és elemzés egymásnak megfeleltethető kifejezések,

ezért a hagyományos szervezeti kultúra tipikus szerep-hierarchiában az elemzés a vezető dolga. A tantestület nem érintett benne. Közösségi és egyéni hasznosságát nem látván, nem vált igazán érdekeltté abban, hogy megtanulja. A szakmapolitikai ösztönzés iskolai szintjében, mint kötelezettség, elvárás jelenik meg, melyhez nem társul támogatás. (b) Egyéni jellemzők, mint tudáshiány, tapasztalathiány. A szakmapolitikai ösztönzés az egyén szintjén sem látszik elegendőnek. Egyéb, iskolai, illetve személyre szóló támogatás hiányában a pedagógiai reflexió sikeres beágyazása a pedagógiai kultúrába – legjobb esetben is, mint remény fogalmazódik meg, vagy megmarad belső, mások által nem látható világban.

„Önmagunknak segítő és folyamatos, de ezt nem osztjuk meg másokkal vagy csak közvetlen munkatársainkkal” (I.V.1).

A reflexió akadályként személyiség-jellemzőket megfogalmazók e téren nem várnak változást.

„Félnek az egymás előtti leégéstől, nem képesek elismerni, hogy másvalaki jobb azon a területen, túl büszkék ahhoz, hogy beismerjék, tudtak/tudnának tanulni egy másik kollégájuktól” (I.V.20).

A vélemények mélyén, nem explicit módon a reflexió célja:

- belső megnyugvás,
- külső megfelelés,
- értékelés,
- új impulzusokhoz jutás problémamegoldáshoz,
- együttműködés,
- másoktól tanulás.

Explicit célként az egyén fejlődése jelent meg.

„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 folyamataink, melynek részesei vagyunk, azaz meggyőződésem szerint egyre jobb pedagógussá válunk” (I.V.28).

Vámos Ágnes: A pedagógusok nézetei a problémákról, hibákról

Fokozódó figyelem övezi a probléma-alapú tanulás tanítását. Kevesebb azt, hogy maguk a pedagógusok hogyan oldják meg saját problémáikat. Mivel a nagyobb problémák mögött kisebb hibák húzódhatnak meg, ezért e két témát együtt kezeltük. Azt találtuk, hogy a legtöbb pedagógus saját munkájával kapcsolatos problémát tartja legfontosabbnak, s kevesen foglalkoznak azzal, hogy ezek mögött gyakran a szervezet problémája áll vagy viszont. Az egyéni problémák legtöbbje egyéni megoldást igényel, a szervezeti szintű problémák megoldásához társakat keresnek, találnak.

1. Probléma, problémamegoldás, problémához való viszony

A szakmai életpálya: A pedagógusoknak szakmai életpályájuk során különbözőek a problémáik, s különbözik a megoldásuk. Kezdetben a megtapasztalt pedagógiai valóság és a pedagógusi gyakorlatról alkotott még naív, idealisztikus kép közötti távolság miatt érzékelnek problémákat. Az egyik csoport először inkább általánosabb problémákról számol be, mások először az egyes esetek problémamegoldásával találkoznak. A problémakezelésben a szakmai pálya során végig nagy szerepe van a vezetőnek, aki később nem ritkán a probléma forrása is. Az évek során a szervezetben megtanult probléma-kezelés inkább akadályozza a kreatív, divergens problémamegoldást, mintsem ösztönözné; az eszközök, eljárások úgy tűnik, fosszilizálódnak.

A problémák típusai, okai: A problémát lényegében bármelyik iskolai szereplő okozhatja. Az iskolaszintű problémák nagyobbik része a környezet hatására keletkezett, kisebb része az, amikor saját, észlelt belső problémák kezelésére tesznek kísérletet. A legtöbb probléma a tanulók, szülők szervezeti kultúrával való konfliktusa miatt jelentkezett, a megoldás egyéni vagy direkt a vezető bevonásával történik. Kollegiális problémamegoldás inkább osztály és iskola szintű problémákra jellemző, pedagógus saját problémáját legfeljebb informálisan osztja meg másokkal.

Probléma-megküzdési stratégia típusai: a szakmai életpálya telis-tele van problémákkal, folyamatosan megoldandó helyzetekkel találkozunk, döntéseket kell hoznunk. Ez természetes. Eddig két tipikus megküzdési stratégiát azonosítottunk:

(a) *A problémamegoldás, mint küzdelem*-történetekben a problémák forrása, oka jellemzően külső tényező, amire sem a pedagógusnak, sem a „szenvedőnek” nincs ráhatása. Cél a működési zavar kiküszöbölése. Ez fáradtságos vállalkozás, de a siker egyben öröm forrása is. A problémamegoldás küzdelem-értelmezésében a pedagógus aktivizálja a külső-belső erőforrásokat, döntések sokaságát hozza, próbálkozik és kiértékel, tanulás és mások tanítása jellemzi. A küzdő sikerre, győzelemre, s ennek nyomán elismerésre vágyik, melyért sokat tesz, tanulási és problémahelyzeteket keres, melyek révén egyes esetben az iskolabelső társas tanulóközösség szervezéséhez is eljuthat.

(b) *A problémamegoldás, mint beteljesülés*-történetben a pedagógus – sokszor gyermekkorban, tanulói életkorban gyökerező – vágyak, elköteleződések hordozója. Beteljesítésük nem csak a szakmai munkásság része, hanem a pedagógusélet értelme. Ilyenkor a vállalt cél elérésének szenteli a munkáját, a jövőért dolgozik, a tökéletesség a cél. Ez is egyfajta megküzdés, de ez esetben lelkiismereti kérdés.

2. Hibák, hibakezelés

Mindenki követ el hibát, de ezek feldolgozatlannak látszanak, a hibákról még annyira sem beszélnek másokkal, 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, csak a rossz oldalát látják a tanulók, szülők, kollegáik hibáinak.

Az első elemzést követően a minta tagjainak a következő dilemmákat, kérdéseket tettük fel annak érdekében, hogy a véleményükkel segítsék a pontosítást, a kutatói/elemzői munkát.

Kérdés: (1) Mivel magyarázható egyes pedagógusok magányossága problémájuk kapcsán? (2) Van-e a szervezeti kultúrának szerepe abban, hogy tagjai körében inkább a megküzdés vagy a beteljesülés válik tipikussá? (3) Mi állhat a hibától való félelem mögött?

A kutatásnak e második szakaszában a tanárok értelmezésében a probléma és a hiba lényegében nem különül el, pontosabban a probléma azonosított hibaként. Mindkettő az egyénhez tartozó kategória, melynek vannak vagy nincsenek szervezeti vetületei. Összességében a probléma kompetitív kontextusban rajzolódik ki.

A kutatói kérdésre reflektált válaszok árnyalták a problémával kapcsolatos nézeteket. Az (1) kérdésre adott válaszokban visszatérő elem a személyiség, a neveltetés, a „lelki alkat” hangsúlyozása a problémákhoz való viszonyban és a problémakezelésben a magányosság mögötti magyarázatként. A (2) kérdésre adott válaszban is visszatér a személyiség-fókusz, az egyén felelőssége és kompetenciája, amihez erősebb a szervezet hatása, a vezetőé, a kultúráé, főként klíma értelemben. A (3) kérdés kapcsán a hiba egyértelműen személyes kudarc-értelmezésben jelenik meg.

(1) A problémához való viszony és a probléma-kezelés személyiség függő. Ebben a nézőpontban az egyén saját döntéseit családi indíttatása, neveltetése alapján hozza meg, vagy személyisége teszi ilyenné.

„A pedagógus (is) elég okos ahhoz, hogy azt gondolja, okosabb, mint a többi. Ez is alapvető emberi gyengeség. Csak nagyon kevés ember tud meghajolni egy másik ember nagyobb tudása előtt. Ez nem szakmai kérdés. Ez mindig mindenhol így van. Ha magányos, azt magának köszönheti” (I.V.20).

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 személyességet erősíti a szakmai bizonytalanság, a megfelelési kényszer, egy ideál-tipikus „mindent tudó, mindent megoldani képes” pedagógus-identitás.

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

Egy versengő környezetben a személyes felelősség túlértékelt. A pedagógus személyében az iskola megtestesülése a szülők, tanulók előtt, s a szakma megtestesülése a kollegák 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 pedagógus-állás megtartása miatt is. E nézőpontban a probléma veszélyes.

„A pedagógusok úgy érzik, rájuk van bízva a tanuló, nekik kell mindent elkövetni azért, hogy eredményesek legyenek. A gondot sok esetben saját, megoldandó feladatként, az eredmény elmaradását személyes kudarcként élik meg. Ezt szégyelli, takargatja, ami egyre inkább elszigeteli” (I.V.28).

„A pedagógusok nagy része azt érzi, 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.V.4).

(2) A szervezet – a pedagógusok véleménye szerint – egymás mellett élő egyének és ritkán csoportok, még ritkábban közösségek egysége. Látszólag erős az ellenállás az egyéni önbeteljesítők, magányos küzdők, azaz egyfajta Robinson-effektus felszámolására. Okként a kollegiális féltékenység, a társaktól való félelem fogalmazódik meg, az együttműködés hasznának, értelmének, lehetőségének vitatása. A tudásmegosztást akadályozó további okokat a kutatásban még keresni kell.

„A pedagógusközösségek tagjai sok időt töltenek együtt, mégsem gondolják, hogy problémáikra közel is lehet a segítség (senki nem próféta a saját hazájában)” (I.V.4).

„Idegenek előtt jobban megnyílnak, feltárják a megoldandó problémát, a valós helyzetből kiragadva és azt olyan módon bemutatva, ahogyan ők látják, ők megélik és bíznak abban, hogy a megoldás is nekik tetsző, általuk megvalósítható lesz. (De a letisztított problémára adott „megoldástipp” ritkán transzplantálható)” (I.V.4).

„Nem érzik azt, hogy minden eset egyedi - és mások tapasztalatának meghallgatásával és kritikus adaptációjával, nekik kell az esetre és nem utolsó sorban a konkrét szereplőkre jellemző, megvalósítható megoldást kimunkálniuk” (I.V.4).

Többen a vezető feladatának tekintik a problémák megosztásának támogatását, mások alulról jövő kezdeményezéseket preferálnak.

„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 szembesítsük magunkat azzal, hasonlóak a gondjaink, és lám, lehet beszélni róla” (I.V.28).

(3) A hiba egyértelműen személyes kudarc. Nem csak baj, kifejezetten tilos hibázni A hiba oka tudáshiány, felkészületlenség, egyéni tévedés, vagy a körülmények hatására következeik be. Míg a probléma kapcsán már látszik annak felismerése, hogy a hibával kapcsolatos közös reflexió mindenki számára haszonnal járhat, ez a hiba kapcsán egyáltalán nem merül fel. 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 hibáktól való félelem is alapvető emberi gyengeségre vezethető vissza” (I.V.20).

Nahalka István és Sipos Judit: Az értékelési folyamatok észlelése és értelmezése

Az oktatás eredményességével kapcsolatos értékelési folyamatokról, ugyanúgy, mint a nevelés, az iskolarendszer bármely kérdésével összefüggésben a pedagógusok nézeteket, elképzeléseket alakítanak ki magukban. A szakirodalomban található információk, narratívumok és interjúk alapján a pedagógusok értékelési folyamatairól a következő főbb állítások fogalmazhatók meg:

1. A pedagógusok által kialakított, őket, csoportjaikat, a szervezetet és a magasabb szintű szerveződéseket érő értékelési folyamatokról formált nézetek értelmezésében alapvető szerepe van annak a ténynek, hogy a pedagógus a rá jellemző „*pedagógiai világlátás*”, pedagógiai tudás alapján formál véleményt az értékelési folyamatokról. Ez azt jelenti, hogy mind az értékelés tényével (szükségességével), mind annak tartalmával kapcsolatos nézetei e tudással való összhangjuk (illetve

attól való eltéréseik) függvényében alakul. A pedagógus megkérdőjelezi azokat az értékeléseket, amelyek „pedagógiai világlátásától” távol állnak.

(a) A pedagógusban kialakulhat – különösen a külső, minősítő jellegű értékelésekkel összefüggésben – a teljes, és tudatos, bár a pedagógus tevékenységét nem feltétlenül meghatározó elutasítás. Az ilyen értékeléseket a személyes és szakmai autonómiája megsértésének tartja, az értékeléseket pusztán bürokratikus célokat követőknek, azok eredményei saját pedagógiai nézetrendszerein belül egyáltalán nem értelmezhetők, vagy a „hivatalosan levont következtetések”, az ő számára elfogadhatatlanok.

(b) Kialakulhat ezen értékelésekkel kapcsolatban – az előző ponttal tökéletesen ellentétben – elfogadó attitűd is. Ekkor a pedagógus elfogadja a mérések, értékelések szükségességét, és bár természetesen kritikai gondolatai vannak, de a mérésekbe foglalt pedagógiai tartalommal is tud azonosulni.

(c) Az előző két pontban leírt nézet között helyezkedhet el számos pedagógus nézetrendszere, amennyiben egyes értékelési formákat adaptívnak, míg másokat inadaptívnak tart. A megítélés elsősorban azon múlhat, hogy az adott értékelési forma mennyire kötődik szorosan a saját szervezetéhez (intézményéhez), így a belső, a szervezetet érintő és elsősorban fejlesztő jellegű értékelések valószínűleg inkább elfogadottak.

2. A pedagógusok értékelésekkel kapcsolatban kialakított nézeteit elsősorban saját intézményi környezetük befolyásolja. Az elsődlegesen nemzetközi színtéren zajló nagy viták (például a bizonyítékokon alapuló oktatás és annak kritikája) kérdésfeltevései ugyan tükröződhetnek a pedagógusok elképzeléseiben, azonban a hazai helyzet e szempontból véve túlságosan is kusza volta inkább bizonytalanságot, az elvontabb értelmezésektől való elzárkózást eredményez.

Az első elemzést követően a minta tagjainak a következő kérdéseket tettük fel annak érdekében, hogy a véleményükkel segítsék a pontosítást, a kutatói/elemzői dilemmák feloldását.

(1) Melyik állítást érzi a pedagógusokra leginkább jellemzőnek az 1. a, b,. c pontok közül? (2) Mi lehet a magyarázata annak, hogy a pedagógusok az Ön által választott módon viszonyulnak az értékeléshez? (3) Mi az, ami segíthetné, hogy a pedagógusok elismerjék az iskola világán kívüli értékelés fontosságát? Egy ideális esetben, ha minden értékelés pozitív hasznosulása megtörténhetne, akkor ez a haszon miben állna, Ön szerint?

(1) és (2) A pedagógusoktól kapott válaszok megerősítették a szakirodalmi elemzés, az interjúk és narratívumok alapján megfogalmazott, a pedagógiai értékelésről kialakított háromféle pedagógusattitűd jelenlétét. A pedagógusok választásai nem tolódtak el élesen egyik vagy másik attitűd irányába, feltételezhető, hogy a pedagógusok nézetrendszerében mindezek – pedagógiai világlátásuktól függően – megtalálhatók. Kutatásunk egyik fő megállapítása, hogy a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos, az értékelésről kialakított attitűdök minőségét alapvetően befolyásolja a pedagógusok komplex pedagógiai tudása és gondolkodása, az értékeléssel kapcsolatos attitűdök ettől meghatározottak. A pedagógusokkal folytatott konzultáció erősítette e megállapítást, az újabb eredmények alapján úgy látjuk, hogy a jellemző attitűdök választásának indoklásában a pedagógusok világlátásában jelen lévő nézetek tükröződnek. Az értékeléssel kapcsolatos attitűdöket többségében nem elsősorban a helyzettel, az aktuális állapottal vagy valamilyen külső tényezővel (például az aktuális rendszerkörnyezeti feltételekkel), sokkal inkább a pedagógusból kiinduló, a pedagógus személyéből fakadó okokkal, tényezőkkel magyarázzák. Eredményeink szerint tehát nem csupán a külső tényezők befolyásolják az érékeléshez való viszonyulás minőségét, a pedagógusok pedagógiai tudásuk és gondolkodásmódjuk által meghatározottan reagálnak mindezekre. A következő idézettel a pedagógusok pedagógiai világlátásának sokszínűségére való utalást illusztráljuk:

„A (c) pontban megfogalmazottakat tartom jellemzőnek, azaz az értékelési formák adaptivitásának megítélése intézmény- és személyiségfüggő. Egy nevelőtestület minél nagyobb, annál többféle gondolkodásmód jellemzi. Az említett „pedagógiai világlátásuk” annyiféle, jó esetben bizonyos konvergenciát mutatva a szervezet szintjén” (I.V.28).

(3a) Az interjúk és narratívumok elemzése során számos esetben találkoztunk a külső értékeléssel szemben támasztott kritikákkal, melyekben a pedagógusok megfogalmazzák, hogy ezen értékelések nem minden esetben adnak reális képet az iskolákban folyó nevelőmunka, a tanítás minőségéről, annak komplexitását

nem mérik fel. Az újabb eredményekben is megfogalmazódnak e megállapítások, a pedagógusok gondolatai között gyakran találkoztunk annak leírásával, hogy a pedagógiai munka komplex folyamat, amelyre emberi tényezők és a körülmények is hatással vannak, ellenben a külső értékelés ezt nem igazán veszi figyelembe. A pedagógusok véleményükben gyakran az iskolák összehasonlításának pontatlanságára hívják fel a figyelmet, úgy vélik, hogy e folyamatban nem mindig megfelelő szempontok érvényesülnek. A pedagógusok úgy látják, az iskolán kívüli értékelés általuk való elismerésében fontos szerepe lenne a hozzáadott érték mérésének, a kiinduló állapotok, a körülmények figyelembe vételének, s így a „megtett út” elismerésének. Ezek mellett az attitűd pozitív változásában fontosnak tartják a külső fejlesztő értékelés szerepét is. Eredményeinkben kettősséget érzékelünk. Amíg az attitűdök okainak vonatkozásában inkább belső, a pedagógusból fakadó tényezőket említettek a pedagógusok, addig a pozitív változások mozgatórugóit nem belső, hanem inkább külső tényezőkben látják. Az intézmények külső értékelési formákban megnyilvánuló összehasonlítására vonatkozó kritikát, s a pedagógiai munka komplexitása figyelembe vételének szükségességét emeli ki a következő idézet.

„Az értékelés nagyon fontos és szükséges, előrelendíti a pedagógusok munkáját. Az értékelés által, ha reális, megtudhatjuk, hogy hogyan végezzük munkákat. Viszont a munkánk nehezen összehasonlítható a más intézményekben végzett munkával, mivel sok összetevős, emberi tényezők, körülmények által determinált, talán ezért sem szeretjük a külső értékeléseket, összehasonlításokat” (I.V.1).

(3b) A kérdéseinkre a pedagógusoktól kapott válaszok alapján sokszínű kép rajzolódott ki annak vonatkozásában, hogy a válaszadók mit gondolnak, mi lenne a haszon akkor, ha minden értékelés pozitív hasznosulása megtörténhetne. A válaszokban egyaránt történt utalás az oktatásra, a nevelésre, a tanulói eredményesség növekedésére és a tanulók személyiségének fejlődésére, szervezeti elemekre, a hibák hatékony azonosítására, a motiváció növekedésére stb. A válaszok sokszínűsége azt a képet erősíti bennünk, hogy a pedagógiai értékelés a pedagógiai munka számos területét képes lehet ténylegesen és hatékonyan támogatni, de ennek megvalósulásában a pedagógusok értékelésről kialakított attitűdjeinek kiemelkedő szerepe van. A következő idézetben a nevelő-oktató munkára vonatkozó haszonról olvashatunk.

„Ha minden értékelés pozitív hasznosulása megtörténne, akkor egy életre való, ésszerű, praktikus, humánus, oktató és nevelő munka tudna megvalósulni” (I.V.20).

Szakirodalom

1. Anderson, J. A. (2005): *Accountability in Education.* Unesco, Paris.
2. Anderson-Levitt, K. (2003, ed.): Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory. Palgrave Macmillan, New York.
3. Anderson, Stephen E. (2002): *Understanding Teacher Change: Revisiting the Concernsm Based Adoption Model*. Curriculum Inquiry 3.szám, 331.367.
4. Bakacsi Gyula és Takács Sándor (1998): Honnan–hová? A nemzeti és szervezeti kultúra változásai a kilencvenes évek közepének Magyarországán. *Vezetéstudomány*, 2. 15–22.
5. Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. és York, R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office, Washington, DC.
6. Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. and Sammons, P. (eds.) (2010): *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*. Routledge/Taylor & Francis, London, New York.
7. Congress of USA (2002): *No Child Left Behind Act of 2001.* Congress of USA, Washington, DC.
8. Cutspec, P.A. (2004): Bridging the Research-to-Practice Gap: Evidence-Based Education. *Centerscope, 2*(2). 1-8.
9. Davies, P. (1999): What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies, 47*. 108-121.
10. 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. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/teacher-cpd_en.pdf (Utolsó letöltés: 2015. június 19.)
11. Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Gondolat Kiadó, Budapest.
12. Fullan, Michael G. (2000): The Return of Large Scale Reform. Journal of Educational Change, 2 (1): 5–28.
13. Fullan, M. (1995): The school as learning organization. Distant dreams. *Theory Into Practice,* 4. 230–235.
14. Fitz-Gibbon, C. (2000): Education: Realizing the potential. In: Davies, H.T.O., Nutley, S.M. and Smith, P.C. (ed.): *What works? Evidence-based policy and practice in public services*. University of Bristol, Bristol. 69-92.
15. Hamilton, L.S., Stecher, B.M. and Klein, S.P. (2002, ed.): *Making Sense of Test-Based Accountability in Education*. Rand; Santa Monica, Arlington, Pittsburgh.
16. Hammersley, M. (2001): Some Questions about Evidence-based Practice in Education. Paper presented at the symposium on „Evidence-based practice in education” at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Leeds, England, September 13-15, 2001.
17. Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitika és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
18. Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012): *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School.* Teachers College Press
19. Hopkins, D. (1994): School improvment and cultural change: An interim account of the „Improving the Quality of Education for All” (IQEA) project. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
20. Kay Livingstone (2014): *Teachers as learners: career-long professional learning*. Selfoss, Iceland, 10 October 2014. URL: http://www.ki.is/images/Skrar/SI/SI_namstefna2014_KayLivingston_malstofa.pdf (Utolsó letöltés: 2015. június 22.)

21. Kálmán Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 257-280.
22. Kopp, E. és Vámos, Á. (2015): Teachers' Professional Learning Activities in Hungarian Schools. In: Livingston, K.:Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities, ATEE Annual Conference, Glasgow. URL: http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=9
23. Kopp Erika. (2009): Változtassunk, de hogyan? In: Kiss Csaba (Szerk.), *Tanári Kézikönyv* (o. B 9.1). Raabe Kiadó, Budapest.
24. Kovács Zoltán (2005): Kultúrák versengése a globalizáció korszakában. A nemzeti kultúra jellemzőinek és összefüggéseinek vizsgálata a Trompenaars-modell alapján. PhD Értekezés. Pannon Egyetem, Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola, Veszprém. URL: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2006/Kovacs_Zoltan_dissertation.pdf (Utolsó letöltés: 2015. január 10.)
25. Könings, K. D. – Brand-Gruwel, S. and van Merriënboer, J. J. G. (2007): Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational designs, *Teaching and Teacher Education,* 23. 985–997.
26. Kraler, Ch. and Schratz, M. (2012): From Best Practice to Next Practice: A Shift through. *Research-Based Teacher Education*, 8. 88-125.
27. Kytle, A. W. and Bogotch, I. E. (2000) Measuring reculturing in national reform models. *Journal of School Principalship*, 10, 131–157.
28. Madaus, G., Airasian, P. and Kelllaghan, T. (1980): *School effectiveness: a reassessment of the evidence*. McGraw-Hill, New York.
29. Maeyer, S. D., Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P. and Rijlaarsdam, G. (2010): Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5. 81–96.
30. Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (szerk.): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján.* Oktatási Hivatal, Budapest. 89–164. URL: http://www.oktatas.hu /pub_bin/dload/unios_ projektek/tamop318/Hatasokes kulonb segek_Masodelemzes.pdf (Utolsó letöltés: 2015. január 11.)
31. Pashiardis, P. and Brauckmann, S. (2011): School leadership and its effects on student achievement. (Editors). Special Issue, *International Journal of Educational Management*, 25, (1). London: Emerald Group Publishing Limited.
32. Quinn, R. E. (1988): Beyond Rational Management. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
33. Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (szerk.): Pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 47- 86. o.
34. Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
35. Reavis, C. A., Vinson, D. and Fox, R. (1999): *Importing a culture of success via a strong principal*. Clearing House, 72, 199–202.
36. Rosenholtz, S., J. (1991): *Teacher's Workplace: The Organizational Context of Schooling*. Education and Psychology of the Gifted Series Teachers College Press choen, L. T. and Teddlie, C.: A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity, School Effectiveness and School Improvement, 19. 129-153.

37. 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.
38. Schein, E. H. (1985): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco.
39. 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 (2), 129-153.
40. Slavin, R.E. (2008): What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluation. *Educational Researcher, 37.* 5-14.
41. Stoll, L., McMahon, A., Bolam, R., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. and 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
42. Stoll, L. and Fink D. (1996*): Chancing our schools. Buckingham*, UK Open University Press.
43. Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest.
44. Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*, Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest, URL: http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf, Utolsó letöltés: 2015. szeptember 1.
45. Townsend, T. (1994): Goals for effective schools: the view from the field. In: *School Effectiveness and School Imrovement*, 5. 127-148.
46. Vámos Ágnes (2003): Tanárkép, tanárfogalom a családban. *Iskolakultúra,* 5. 113-118.
47. Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős. *Iskolakultúra,* 1-2. 24-38.
48. Vámos Ágnes és Gazdag Emma (2015): Magyarországi akciókutatások kritikai elemzése. *Neveléstudomány*, 9. 35-52. URL: www.nevelestudomany.elte.hu (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.)
49. Wagner, R.E. (1989): *Accountability in Education. Philosophical Inquiry.* Routledge, Milton Park Abington.
50. Wallace, C. S. and 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. 357-381.