



**elte | ppk**

Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar  
Neveléstudományi Intézet



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI  
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ INNOVÁCIÓ LENDÜLETE

AZ NKFI ALAPBÓL  
MEGVALÓSULÓ  
PROJEKT

# Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése másodelemzések alapján

Szerzők: Fazekas Ágnes, Horváth László

## TARTALOMJEGYZÉK

1	BEVEZETÉS .....	2
2	A VIZSGÁLÓDÁS ALAPJÁT ADÓ ELMÉLETI KERETEK.....	2
3	A MÁSODELEMZÉSBE BEVONT ADATBÁZISOK BEMUTATÁSA.....	6
3.1	A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ TANULÁSÁNAK GYAKORLATA ÉS SZERVEZETI KONTEXTUSA .....	6
3.2	A KURRIKULUM FEJLESZTÉSÉRE IRÁNYULÓ UNIÓS FINANSZÍROZÁSÚ FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE .....	8
3.3	AZ INNOVÁCIÓK KELETKEZÉSÉNEK ÉS TERJEDÉSÉNEK SZERVEZETI ASPEKTUSAI A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN.....	9
3.4	A SZERVEZETI MŰKÖDÉS HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁIRA .....	10
3.5	ADATBÁZISOK ÁTTEKINTÉSE .....	12
4	A VIZSGÁLT ADATBÁZISOK MEGOSZLÁSAINAK BEMUTATÁSA.....	13
4.1	A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ TANULÁSÁNAK GYAKORLATA ÉS SZERVEZETI KONTEXTUSA .....	13
4.2	A KURRIKULUM FEJLESZTÉSÉRE IRÁNYULÓ UNIÓS FINANSZÍROZÁSÚ FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE .....	18
4.3	AZ INNOVÁCIÓK KELETKEZÉSÉNEK ÉS TERJEDÉSÉNEK SZERVEZETI ÉS EGYÉNI ASPEKTUSAI A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN .....	25
4.3.1	AZ INNOVÁCIÓ ÉS A PEDAGÓGUSOK TANULÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI A SZERVEZETI SZINTEN .....	26
4.3.2	AZ INNOVÁCIÓ ÉS A PEDAGÓGUSOK TANULÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ EGYÉNI SZINTEN	30
4.4	A SZERVEZETI MŰKÖDÉS HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁIRA .....	39
5	ÖSSZEGZÉS .....	45
6	HIVATKOZÁSOK.....	47

# 1 BEVEZETÉS

---

Jelen tanulmány az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében zajló a pedagógusok szakmai fejlődését vizsgáló MoTeL c. kutatás<sup>1</sup> keretein belül készült. Célja négy, a pedagógusok szakmai viselkedését, annak változását vizsgáló hazai empirikus kutatásból levonható releváns következtetések megállapítása.

A kutatások kiválasztása során fontos szempont volt, hogy olyan a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését fókuszba helyező kutatások feldolgozása történjen, amelyek esetében a kutatási jelentések mellett rendelkezésünkre állnak az eredeti adatbázisok, illetve birtokunkban vannak a vizsgálati eszközök is. Így a választás négy olyan kutatásra esett, amelyek mindegyikére igaz, hogy jelen tanulmány szerzői kutatói minőségben segítették azokat.

A kiválasztott négy kutatás közül az első a pedagógus-együttműködésen alapuló tanulás és szervezeti kontextus kapcsolatát vizsgálta és az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben valósult meg (továbbiakban OFI TSZK). A második az ELTE PPK-n zajlott és a kurrikulum megváltoztatására irányuló uniós finanszírozású fejlesztések hatásmechanizmusait tárta fel (továbbiakban IMPALA), a harmadik – amely utóbbi folytatásaként értelmezhető és jelen tanulmány születésekor is zajlott – az innovációk keletkezésének és terjedésének feltételeit a folyamatos szakmai fejlődéssel összefüggésben vizsgálta (továbbiakban INNOVA). Végül a negyedik kiválasztott kutatás, amely a SZTE Közoktatás- és Vezetőképző Intézetében valósult meg, a szervezeti működés a pedagógusok szakmai kompetenciáira gyakorolt hatásának feltárására irányult (továbbiakban KÖVI TSZ). A feltárómunka elsősorban e négy kutatáshoz kapcsolódó adatbázisok fókuszált másodelemzésére épült, de emellett szerepet kapott a kutatások elméleti kereteinek, illetve az eredeti kutatási eredményeknek az áttekintése is.

Az alábbiakban elsőként röviden felvázoljuk a vizsgálódásunk alapját adó elméleti háttérrel, majd ismertetjük a másodelemzésbe bevont kutatások és a hozzájuk kapcsolódó adatbázisok sajátosságait. Ezt követően az egyes kutatások szintjén ismertetjük a feltárt eredményeket és végül, a tanulmány zárásaként, összegezzük ezek főbb megállapításait.

## 2 A VIZSGÁLÓDÁS ALAPJÁT ADÓ ELMÉLETI KERETEK

---

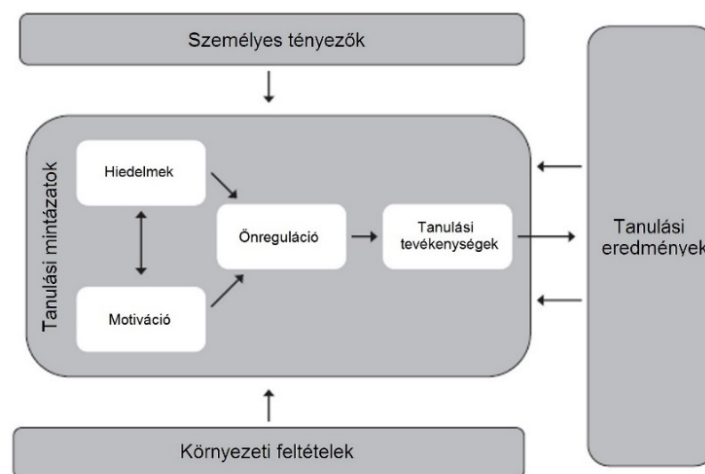
Az adatbázisok másodelemzésének tudásháttereként a pedagógusok munkahelyi tanulásának elméleti megközelítését választottuk, tekintettel arra, hogy a pedagógusok tanulása tekinthető talán a legerősebb olyan közös kiindulási pontnak, amely összeköti a MoTeL kutatást a másodelemzésekbe bevont kutatásokkal.

A kapcsolódó irodalmakban – beleértve többek között neveléstudományi, a kurrikulum-elméleti, kurrikulum-fejlesztési, és az implementációkutatásokhoz kapcsolódó írásokat – számos olyan megközelítéssel, elmélettel, modellel találkozhatunk, amelyek a pedagógusok munkahelyi tanulásával foglalkoznak (lásd pl. Cohen–Hill, 2001; Darling–Hammond, 1990; Boekaerts, 2010). Bár e modellek nem felelnek meg egymásnak teljesen, közös pontjuk, hogy általában a tanulói tanulásra épülnek, kiemelt figyelmet fordítanak a kontextus, ezen belül is a munkahely szerepére, illetve a tacit, azaz a gyakorlat során kialakuló és érvényesülő tudást tekintik valós eredménynek. Az IMPALA kutatás (Fazekas, 2018) ezek mély elemzése után a pedagógusok tanulásának

---

<sup>1</sup> A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K\_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

modellezéséhez elsősorban arra a megközelítésre támaszkodott, amelyet Jan D. Vermunt és szerzőtársa Maaïke D. Endedijk alkotott meg (2011). Jelen tanulmányban követjük ezt, és mi magunk is e modellt tekintjük meghatározó kiindulópontunknak (lásd **Error! Reference source not found.**).



1. ábra: A tanári tanulás modellje (Forrás: Vermunt–Endedijk, 2011)

Vermunt és Endedijk modellje szerint a pedagógusok tanulását olyan – a tanulók tanulásából is ismert – tényezők alakítják, mint a kapcsolódó hiedelmek, az önreguláció és a tanulási motiváció. Ezek együttesen értelmezhetők az egyénekre (pedagógusokra) jellemző tanulási mintázatokként, amelyet komolyan alakítanak személyes és környezeti feltételek. A modell értelmében a tanulási helyzetek eredménye, a kapcsolódó élmények direkt hozzákapcsolódnak az újabb tanulási folyamatok kognitív és affektív tényezőihez, így például erősen alakítják a saját tanulásra vonatkozó hiedelmeket is.

A tanulási eredmények kapcsán eddig csupán annak tacit jellegét említettük. Hangsúlyoztuk, hogy az olyan tudásformák kialakulása értelmezhető csak valós szakmai fejlődésként, amely a gyakorlati munka során hasznosul. Az ilyen tudás lehetővé teszi többek között, hogy a pedagógusok azonnali és konstruktív választ adjanak az osztályterem szintjén kialakuló, előre nem látható, sajátos problémahelyzetekben. A pedagógusok szakmai tudásáról azonban ennél jóval árnyaltabb képpel rendelkezünk. Ezzel kapcsolatban érdemes felidézni azt a Lee S. Shulman nevéhez fűződő, széles körben alkalmazott kategóriarendszert (lásd a 2. ábra), amelynek elemei mögött jelen van a gyakorlati tudás és a reflektív tanulás elmélete nyomán ismertté vált Donald A. Schön hatása is és amelynek révén lehetővé válik többek között a szakterülethez kapcsolódó és a nevelési-oktatási feladatokhoz kötődő tudás megkülönböztetése (Bullock, 2011).

1. Tárgyi tudás (*Content knowledge*)
  2. Általános pedagógiai tudás (*General pedagogical knowledge*)
  3. Kurrikulumtudás (*Curriculum knowledge*)
  4. Pedagógiai tartalmi tudás (*Pedagogical content knowledge*)
  5. A tanulók és sajátosságaik ismerete (*Knowledge of learners and their characteristics*)
  6. A nevelési-oktatási kontextus ismerete (*Knowledge of educational contexts*)
  7. A nevelési-oktatási célok, funkciók és értékek ismerete (*Knowledge of education ends, purposes, and values*)
- Forrás: Shulman, 1987

2. ábra: Lee S. Shulman pedagógiai tudás kategóriarendszere

E kategóriarendszernek számos változata született, így többek között ismerünk olyan elméletet, amely a kognitív dimenzió (Grossman, 1995) és amely a kontextus szerepe szempontjából (Barnett–Hodson, 2001) értelmezte újra a struktúráját. A MoTel kutatás számára e kategóriarendszer alkalmazása azért is fontos, mert a hazai gondolkodás is erősen támaszkodik rá (lásd pl. Falus, 2001).

A modell kapcsán érdemes röviden kitérnünk a tanulási eredmények mellett megjelenő további három nagy elemre: a tanlás értelmezésére, az egyéni és a környezeti feltételekre. Előbbi kapcsán talán az a leglényegesebb, hogy megkülönböztessünk egymástól a létező tudás elsajátítását (adaptív) és az új tudás megteremtését (kreatív) lehetővé tevő tanulási formákat. A pedagógusok szakmai fejlődése mindkét tanulási forma jelenlétét igényli, a hangsúly ezek kiegyensúlyozott és szükségletadekvált megjelenésén van. E formák alkalmazhatóságáról jellemzően a pedagógusok szakmai kompetenciáinak függvényében gondolkodunk: azok, akik egy adott területen alacsonyabb szakmai kompetenciákkal rendelkeznek, inkább igénylik az adaptív, több támogatást nyújtó tanulási folyamatokat, míg akik szakmai tudása elér egy kritikus szintet, valós eredményeket kreatív folyamatokon keresztül képesek csak elérni (Fullan, 2008; Mourshed et al, 2010). Itt azonban már a pedagógusok tanulásának egyéni meghatározóit érintjük, ezen belül is az egyik legfontosabb kérdést: a pedagógusok megelőző szakmai gyakorlatát és tudását.

#### **Adaptív és kreatív tanulási formák**

Az adaptív és kreatív tanulási formák előfordulását „jól illusztrálja az a modell, amely a problémák és a lehetséges megoldások jelenléte szerint kategorizálja a tanulási helyzeteket (Darsø – Høyrup, 2012). Eszerint akkor beszélhetünk kreatív, innovatív vagy fejlesztő tanulásról – amit esetenként expanzív, kéthurkos, vagy transzformatív tanulásként írnak le – ha a résztvevők olyan kereső helyzetben vannak, ahol mind a probléma, mind pedig az arra adható megoldás képlékeny, formálható. Ez a helyzet kedvez az innovációk létrehozásának, az új tudás gyakorlatban történő teremtésének, a korábban nem létező tudást eredményező tanulásnak. Emellett akkor is korábban nem létező tudás létrehozásáról beszélhetünk, ha a probléma azonosítható, de maga a megoldás nem áll rendelkezésre. Ha azonban a probléma értelmezése stabil, a tanulási helyzet elsősorban problémamegoldás szintjén marad, és maga a folyamat kevésbé alkalmas a metaszintet érintő pedagógus kompetenciák fejlesztésére. Ilyenkor adaptív tanulás történik, amely létező megoldások megismerését és integrálását célozza, jól azonosított és kevésbé nyitott problémahelyzetek esetén. Utóbbi jellemzően sajátos módon zajlik a pedagógusok körében: itt az újonnan megismert tudás azonnal hozzákapcsolódik a gyakorlathoz, az elméleti tudás megszerzése és a gyakorlati hasznosítása egyaránt a tanulási folyamat részét képezi.”

Forrás: Fazekas, 2018

A megelőző szakmai tudás jelentősége túlmutat a megfelelő tanulási formák megválasztásán. A munkahelyi tanulás során a korábbi szakmai gyakorlathoz és az annak alkalmazása mögött meghúzódó paradigmákhoz közvetlenül kapcsolódnak hozzá az újonnan kialakuló ismeretek, képességek. A régi és az új találkozása számos feszültséggel járhat, mely feszültségek komoly akadályt képezhetnek a valós tanulási eredményeknek. Az ilyen ütközések kialakulásának valószínűségét erősíti, hogy a legtöbb országban a pedagógusok gondolkodásában gyakran nem elég stabil a tanulói tanulásról való mai tudásunknak megfelelő paradigma. Így a tanulási folyamat során a gyors sikerek elmaradása és a kezdeti kudarcok könnyen aktivizálhatják azokat a korai nézeteket, amelyek gátat szabhatnak az új, korszerű megoldások alkalmazásnak. Értve utóbbi alatt többek között a komplex képességfejlesztésre, a tanulás tanítására-tanulására, illetve a csoport mint a tanulási kontextus alkalmazására fókuszáló eljárásokat. Emellett fontos hangsúlyozni, hogy a

szakmai fejlődés szempontjából a nézetek ütközése nem csupán az egyes pedagógusok, de pedagóguskollektívák, illetve az iskola működését befolyásoló szereplőcsoportok (pl. szülők) esetében is különösen meghatározó lehet.

Az egyéni feltételek kapcsán számos egyéb tényező meghatározónak bizonyul, melyek közül érdemes kiemelten kezelni legalább még a személyes vélekedéseket és hiedelmeket. A pedagógustanulás affektív oldalával foglalkozó Monique Boekaerts elmélete alapján a sikeres munkahelyi tanulás nyolc fő érzelmi feltétele rajzolódik ki előttünk: (1) az elvárt feladatok teljesítésével kapcsolatos kompetenciaérzet, (2) a cselekvések és az elért eredmények közötti direkt kapcsolatok meglátása, (3) a feladatok értékes, fontos, izgalmas, és releváns jellegének felfedezése, (4) pozitív megelőző tanulási élmények, (5) a kapcsolódó negatív érzelmek (pl. szorongás) hiánya, (6) az érzelmi intelligencia - érzelmek erősségének, időtartamának és kifejezőmódjának befolyásolására való képesség, (7) a meglévő erőforrásokkal való megfelelő gazdálkodás képessége, valamint (8) a támogató tanulási környezet érzete (Boekaerts, 2010). Az IMPALA kutatás elméleti megalapozása (Fazekas, 2018) e modell értelmezése során kiemelte: a pedagógusok szakmai fejlődését segíteni hivatott tanulási helyzetek az érzelmek széles skáláját aktivizálhatják. Egészen más érzelmi viszonyulást idézhetnek elő a korai sikereket vagy a társas tanulás lehetőségét biztosító tanulási helyzetek, és azok a kötelező képzések, melyek, vagy amelyek alkalmazott módszerei iránt kevésbé fogékonyak a résztvevők.

A személyes feltételek mindkét fenti aspektusában kiemelt szerephez jutott a szakmai fejlődés kontextusa, amely Vermunt és Enderskjöld modellje szerint is különös figyelmet érdemel. Ez számos tényezőt magában foglalhat, lényegében ide sorolható a szociális, a rendszerszintű és az infrastrukturális környezet és annak hatásának egésze, beleértve a szülői közösség viselkedését, a fejlesztési programok megvalósulását, és a horizontális tudásmegosztást lehetővé tevő hálózatokat. A kontextus szerteágazó rendszeréből az alábbiakban a munkahelyi környezettel foglalkozunk, mivel korábbi kutatások eredményei alapján – beleértve többek között az alább bemutatott kutatásokat is – ez az a környezet, amely a leginkább erős és közvetlen hatással van a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulására. Bár a pedagógusok tanulása egyéni és társas formában is megvalósulhat, a tanári tanulást annak eredményessége és minősége szempontjából vizsgáló elemzések szerint az interakciókon keresztül megvalósuló folyamatok tekinthetők a legmagasabb szintű, valós eredményeket hozó tanulási formának (lásd pl. Meirink et al., 2009; Saqipi–Rexhaj, 2012; Bakkenes et al., 2010). A munkahelyen történő tanulás számos, eltérő helyzetbe ágyazottan létrejöhethet, ilyen többek között a formális képzés, a projekt-megvalósítás, vagy a partnerekkel való közös munka. Azokról az iskolákról gondolhatjuk, hogy képesek e tanulási folyamatokat megfelelően támogatni, amelyek maguk is tanulószervezetként működnek. Az e tanulmányban is elemzett KÖVI TSZ kutatás alapján azokat a szervezeteket tekinthetjük ilyennek, amelyeket tanulás fókuszú vezetés irányít, ahol a szervezeti célok és jövőkép a munkatársak között általánosan ismertek és támogatottak, ahol intenzív a tudásmegosztás, erős hálózati és partneri kapcsolatok működnek, és ahol a pedagógusok bizalmi légkörben dolgoznak, felelősséget vállalnak saját fejlődésükért, illetve utóbbi érdekében kockázatot is vállalnak (Anka és mtsai., 2016). Az ilyen szervezetek, pedagógustanulást segítő munkahelyi környezetek kialakulása hosszú folyamat, mely előtérbe helyezi a szervezeti tanulás kérdését is.

Az alábbiakban ezek alapján vizsgáljuk korábbi kutatások adatbázisainak másodelemzése segítségével a tanári tanulás szervezeti, csoportos és egyéni szintjét. A fókuszunkban elsősorban a tanári tanulás-ként értelmezett innovációs és fejlesztési tevékenység áll, amelynek figyelembe vesszük egyéni szintű vonatkozásait, de szervezeti szintű kontextusát is.

### **3 A MÁSODELEMZÉSBE BEVONT ADATBÁZISOK BEMUTATÁSA**

---

Mint korábban említettük, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozóan olyan korábbi empirikus kutatások adatbázisát vontuk be a másodelemzésbe, amelyek különböző szinteken és különböző területeken foglalkoznak a témával. Ezek a következők:

- A pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának gyakorlata és szervezeti kontextusa (OFI-TSZK)
- A kurrikulum fejlesztésére irányuló uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások és pedagógusok szakmai fejlődése (IMPALA)
- Az innovációk keletkezésének és terjedésének feltételei a folyamatos szakmai fejlődéssel összefüggésben (INNOVA)
- A szervezeti működés hatása a pedagógusok szakmai kompetenciáira (KÖVI TSZ)

A továbbiakban röviden bemutatjuk a fent nevezett kutatások céljait, a vizsgált mintát és a kutatás során használt eszközöket.

#### **3.1 A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ TANULÁSÁNAK GYAKORLATA ÉS SZERVEZETI KONTEXTUSA**

---

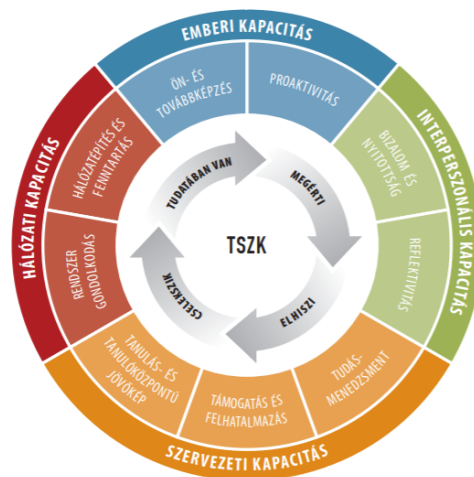
A kutatás az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1 projektje keretében vizsgálta a horizontális tanulás megvalósításának és támogatásának lehetőségét a köznevelési rendszerben. A projektrész keretében kialakításra került egy diagnosztikus eszközrendszer, amin keresztül a kitöltők képet kaphatnak arról, hogy saját intézményük hol tart a tanuló szakmai közösségek kialakítása és működtetése terén. A tanuló szakmai közösség (TSZK) működésének középpontjában a tanulók tanulása, tanulási eredményességük javítása, illetve az ezt szolgáló folyamat ellenőrzése áll. Ebben a rendszerben elengedhetetlen az együttműködés kultúrája, az eredményorientált szemlélet és a mérhető célok kitűzése (DuFour, 2004; DuFour, DuFour, Eaker, & Many, 2006; Vass, 2009).

A diagnosztikus eszközrendszer mellé a projekt módszertani segédletet is fejlesztett, amelyet műhelymunkák keretében tesztelt, ehhez kapcsolódóan a diagnosztikus eszközrendszert 8 intézményben (5 referenciainstítúció és 3 nem referenciainstítúció) tesztelte, 147 pedagógus kitöltővel (2015-ben). A diagnózis a projekt zárása után is elérhető online felületen, illetve a feltárt elméleti háttér, jó gyakorlatok, módszertani segédlet és maga az eszközrendszer beépült a Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézetének szakvizsgás pedagógustovábbképzéseinek alapozó szakaszába (Tudásmegosztás (külső, belső)), ahol a hallgatók feladata az intézményi diagnózis elkészítése, így a mai napig zajlik az adatok gyűjtése, jelenleg 73 intézményből összesen 692 kitöltőt tartalmaz az adatbázis.

A mérőeszköz (diagnosztikus eszközrendszer) logikáját tekintve eldöntendő kérdésekből áll, 80 állítás mentén kell a pedagógusnak eldöntenie, hogy az az állítás igaz vagy sem az ő körülményeire,

saját magára vonatkozóan vagy az intézményére. Az eszközrendszer kifejezetten számol azzal, hogy az egyes állítások megítélése szubjektív lehet. Például arra vonatkozóan, hogy a pedagógus elegendő szakmai visszajelzést kap-e a munkájára vonatkozóan a vezetőtől, elképzelhető, hogy egy pedagógus számára megfelelő hogy havonta egyszer kap visszajelzést, míg ugyanez a gyakoriság egy másik pedagógus számára nem elégséges. Az eszköz célja, hogy az adott intézményre vonatkozóan adjon összegző elemzést (átlagok alapján legmagasabbra és legalacsonyabbra értékelt állítások, szórás alapján a legnagyobb egyetértést és a legkisebb egyetértést mutató állítások), amely inputként szolgál a tanuló szakmai közösség megvalósításához az intézményhez. Az eszköz nem előíró jellegű, a módszertani segédlet (Horváth, Kovács, Simon, & Zentai, 2015), támogatja az intézményeket a diagnózis eredményeinek felhasználásában kiemeli, hogy az intézmény dönthet úgy, hogy adott állítások számára nem fontosak vagy nem relevánsak, így azokkal nem foglalkoznak. Tehát ez az eszköz inkább egy diagnosztikus felmérést tesz lehetővé, az alulról szerveződő intézményfejlesztéshez ad inputot.

A mérőeszköz négy fő kapacitásban gondolkozik a tanuló szakmai közösségek kialakítása és fejlesztése tekintetében. Elkülönít egyéni szintű tényezőket, vagyis az emberi kapacitást (ön- és továbbképzés, proaktivitás), csoportközi tényezőket magában foglaló, vagyis interperszonális kapacitást (bizalom és nyitottság, reflektivitás), szervezeti szintű kapacitásokat (tudásmenedzsment, támogatás és felhatalmazás, tanulás- és tanulóközpontú jövőkép), valamint az intézmények közötti dimenzióit is, a hálózati kapacitás keretében (rendszer gondolkodás, hálózatépítés és fenntartás). Ezeket a tényezőket mutatja a kutatás keretében kialakított Tanuló Szakmai Közösség Diagnózis elméleti modell (3. ábra).



3. ábra: Tanuló Szakmai Közösség Diagnózis elméleti modell (Horváth, Kovács, Simon & Zentai, 2015, 21. o.)

A kutatás a rendelkezésre álló mérőeszközzel és adatbázissal a folyamatos szakmai fejlődés egy kiemelt megvalósulási formájára, a tanuló szakmai közösségek kialakításának és működtetésének egyéni, csoport-szintű, szervezeti és hálózati feltételeire fókuszál. A különböző szintek elkülönítése lehetővé teszi, hogy ezek összefüggéseit részletesen is vizsgáljuk. Az eszközrendszer mellett kevés csoportosító változó áll rendelkezésre, de ezek keretében vizsgálható a folyamatos szakmai fejlődés összefüggésrendszere a munkában eltöltött idő, illetve a vezetői pozíció függvényében.

## 3.2 A KURRIKULUM FEJLESZTÉSÉRE IRÁNYULÓ UNIÓS FINANSZÍROZÁSÚ FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE

---

Az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával 2012 és 2016 között megvalósult, „*Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*” című kutatás (OTKA azonosító: 101579, továbbiakban: IMPALA kutatás) az uniós támogatással 2004 és 2012 között hazánkban implementált, az osztálytermi folyamatok megváltoztatására irányuló kormányzati programok megvalósulásának sajátosságait tárta fel. A kutatás célja azoknak az általános elméleti összefüggéseknek a vizsgálata volt, amelyek meghatározzák, hogy a központi szintről induló kurrikulum-fejlesztési programok képesek-e elérni az osztálytermi gyakorlatot érdemleges mértékben, a beavatkozások lezárulása után hosszabb távon is fennmaradóan alakítani a tanári viselkedést, az alkalmazott tanulószervezési módszereket és eszközöket. A vizsgálat tehát egy meghatározott perspektívából kiemelten fókuszált a pedagógusok tanulására, így adatainak másodelemzésére jól tudunk támaszkodni a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének fejlesztési beavatkozások által támogatott dimenziójának vizsgálatára során (Fazekas, 2018).

A kutatáshoz kapcsolódóan három módon zajlott empirikus adatgyűjtés: (1) a kapcsolódó HEFOP, TÁMOP programokban résztvevő iskolák teljes körében (vezetői és pedagógus) online kérdőívekkel, (2) ezen iskolai kör egy szűkebb csoportjában<sup>2</sup> kérdezőbiztosok által felvett és kiegészítő kérdéseket is tartalmazó kérdőívekkel, (3) illetve 5 napos terepmunkára épülő esettanulmányok készítésével.

A kérdőíves adatfelvételek intézményenként 1-3 pedagógus és 1 vezető lekérdezésére terjedtek ki. A pedagógusoknak és a vezetőknek célzott kérdések jelentősen különböztek egymástól: a pedagógusok esetében az egyéni tényezők, míg a vezetők esetében az implementáció szervezeti vonatkozásai kerültek előtérbe. A kérdőíves felmérések nyomán született adatbázisok 1313 pedagógus és 591 iskolavezető válaszait tartalmazzák. Az adatbázisok összekapcsolása nyomán lehetővé vált olyan adatbázisok létrehozására, amelyek minden pedagógus esethez hozzárendelik a saját intézménye vezetőjének azon válaszait, amelyek kontextusváltozóként értelmezhetőek. Továbbá a vezetői adatbázis intézményi esetei is kiegészültek az iskolából válaszadó pedagógusok aggregált adataival. Az adatbázisokhoz mindemellett kapcsolódnak KIR adatbázisból nyert általános szervezeti jellemzők, és az OKM adatbázisból nyert tanulói mérési eredmények is.

Bár az adatfelvételi eszközök kifejezetten a pedagógiai gyakorlat változására fókuszáltak, fontos számolnunk azzal, hogy longitudinális felmérést nem tartalmazó keresztmetszeti feltárás történt, mely során keletkezett adatok az érzékelt pedagógiai változásokra és nem a tényleges változásokra mutatnak rá. Mindemellett jól hasznosítható tudást nyerhetünk az olyan változók vizsgálatából, amelyek meghatározó osztálytermi gyakorlatok (pl. projekt módszer, IKT, tantárgyközi kapcsolatok) használatára vonatkoznak, illetve amelyek többek között az új gyakorlatok elsajátításának motivációs bázisának, nehézségeinek, támogató tényezőinek, időigényének feltárására irányulnak.

Az összefüggésvizsgálatok végzésére lehetőséget adó független változók három nagy tartalmi terület köré csoportosulnak e kutatás nyomán elérhetővé vált adatbázisokon belül. Ezek a

---

<sup>2</sup> Az online kérdőívre nem válaszoló iskolák közül meghatározott szempontok szerint kiválasztott intézményekben.



következők: a szervezeti környezet, a pedagógusok egyéni sajátosságai és a fejlesztési programok jellemzői.

### 3.3 AZ INNOVÁCIÓK KELETKEZÉSÉNEK ÉS TERJEDÉSÉNEK SZERVEZETI ASPEKTUSAI A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

---

A Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott, „*A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban*” című kutatás (OTKA azonosító: 115857, továbbiakban INNOVA kutatás) a helyi szintű újítások keletkezésének, terjedésének és terjesztésének sajátosságait vizsgálta. Az első körös adatfelvétel 2016 őszén zajlott a teljes oktatási rendszerben (óvodától a doktori iskolán át a piaci képzőkhöz) és összesen 4853 intézménytől érkezett használható adat (továbbiakban ezt az adatfelvételt INNOVA1 névvel jelöljük). A kérdőívet az intézmények vezetői töltötték ki az egész szervezetre vonatkozóan, így elsősorban egy szervezeti szintű, vezetői perspektíva jelenik meg az adatokban. A kutatás az innovációt a rutintól való eltérő működésként értelmezte, a sokszor láthatatlan, munkavégzés közbeni, problémamegoldás során megjelenő újításokat, kísérletezést előtérbe helyezve (Fazekas, Halász, & Horváth, 2017).

2018 tavaszán a kutatás megismételte az adatfelvételt egy kibővített kérdőívvel, ugyanúgy, szervezeti szinten, de ezúttal kiegészítve egy egyéni szintű kérdőívvel, ahol a vezetőket kértük arra, hogy továbbítsák ezeket az egyéni szintű kérdőíveket az intézményben dolgozó pedagógusok, oktatók számára (továbbiakban ezeket az adatfelvételeket INNOVA2 névvel jelöljük). E második adatfelvétel nyomán keletkezett adatbázisok 1974 szervezeti perspektívát feltáró, vezető által kitöltött, míg 4025 egyéni innovációs működést vizsgáló, beosztott kolléga által kitöltött kérdőív adatait tartalmazzák.

A kérdőívek általános logikája, hogy az első blokkban a szervezetről, a szervezet újító gyakorlatáról, aktivitásáról tettünk fel általános kérdéseket (subject method), majd pedig arra kértük a kitöltőket, hogy nevezzen meg és írjon le egy konkrét innovációt az intézmény elmúlt időszakából és a kérdőív második része kifejezetten erre az újításra fókuszálva tett fel kérdéseket (object method). Ez a megközelítés összhangban van az innovációk mérésének alapkönyvének számító Oslo kézikönyv legújabb kiadásával (OECD/Eurostat, 2018).

Ahogy az innováció fogalmát értelmezte a kutatás, az értelmezhető a folyamatos szakmai fejlődés egyik tevékenységeként is, hiszen ez egyfajta kísérletezésből, saját munkára való reflexióból álló tevékenység. Másrészt az adatbázisokban olyan változók is szerepelnek, amelyek direkt módon a pedagógusok szakmai fejlődéséről szólnak, vagyis vizsgálhatók olyan összefüggések, hogy az innováció területén aktív intézmények esetében például előfordult-e, hogy változott a kollégák szakmai felkészültsége, vagy éppen az vizsgálható, hogy az újítások elsősorban szakmai továbbképzések vagy informális tudásmegosztás, együttműködés keretében keletkeztek-e. Az összefüggésvizsgálatok mellett a különböző csoportok összehasonlítása is fontos perspektívája lehet az InnoVA adatbázisok másodelemzésének, például fenntartó, iskolatípus, iskolaméret, stb. mentén. A konkrét innovációk tartalomelemzése is egy érdekes perspektíva lehet, amennyiben az kapcsolódik a folyamatos szakmai fejlődéshez.

Az adatbázisok lehetőséget adnak arra is, hogy vizsgáljuk az eltérő területeken (pl. tanórák keretein belül, tanórák keretein kívül, tanulók értékelése, IKT használat) keletkezett újításokat és azok keletkezését.

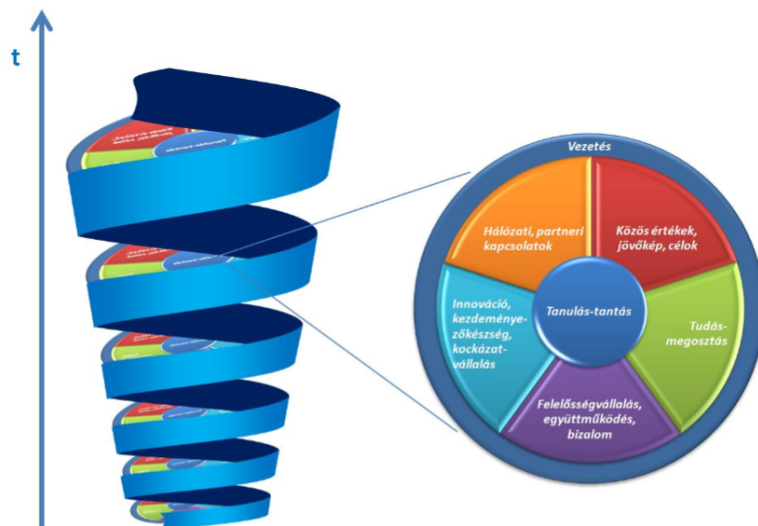
Az Innova1 és az Innova2 szervezeti kérdőíve elsősorban a szervezeti szintű folyamatok, a kontextus megragadására alkalmas. A két adatfelvétel között eltelt idő arra is lehetőséget ad, hogy az ez idő alatt zajlott változásokat is megragadjuk, illetve a nagyméretű minta értelmezhetővé teszi az Országos Kompetenciamérés adatainak is az adatbázishoz való kapcsolását, így a tanulói eredményességgel való kapcsolódás is mérhetővé válik. Az Innova2 egyéni kérdőívének másodelemzése emellett a pedagógusok tanulásának, kísérletezésének és hosszabb távon fenntarthatónak bizonyuló innovatív megoldásainak vizsgálatát is lehetővé teszi a fent bemutatott általános működésre és konkrét innovációra vonatkozó kérdések mentén. Olyan háttérváltozók segíthetik e folyamatok megértését, mint a pedagógusok szakmai hálózatokban, tudásmegosztó közösségekben való részvétele, kvalifikációja, vagy nyelvtudása.

### **3.4 A SZERVEZETI MŰKÖDÉS HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁIRA**

---

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1, Mentor(h)áló keretein belül 2013 és 2015 között megvalósult tanulószervezeti program a Dél-alföldi Régió iskoláinak szervezeti működését vizsgálta, illetve ezzel egyidejűleg a programhoz kapcsolódó iskolák szűkebb körében fejlesztési tevékenységet is végzett ugyanezen a területen. A projekt kutatási elemének célja egy olyan elméleti modell megalkotása volt, amely segítségével könnyebben megérthetőek a szervezeti feltételek és az intézményi eredményesség közötti kapcsolatok, illetve amely jó alapot adhat a szervezeti működést vizsgálni, vagy fejleszteni kívánó szakemberek számára (Anka és mtsai, 2015).

A kifejlesztett modell (4. ábra) a reflektív, folyamatosan fejlődő pedagógiai gyakorlatot, a felmerülő problémákat kezelni képes tanulási-tanítási folyamatot tekintette a szervezeti eredményesség legfontosabb meghatározójának. E tényező szerepel a modell központi helyén is, ezt formálják azok a szervezeti jellemzők, amelyek a kutatásban definiált tanulószervezeti működéshez köthetők. Ezek a szervezeten belüli közös értékekhez, jövőképhez, célokhoz; a horizontális tudásmegosztáshoz; a pedagógusok felelősségvállalásához, együttműködéséhez, a nevelőtestületen belüli bizalomhoz; az egyéni és szervezeti innovációs tevékenységhez, kezdeményezőképtettséghez, kockázatvállaláshoz; a hálózati és partneri kapcsolatokhoz; illetve a mindezeket átfogó, tudásfókuszú vezetéshez kapcsolható szervezeti tényezők. A modell egyaránt foglalkozott a tanulószervezeti működést leíró dimenziókkal, és azok dinamikus, egymásra ható és fejlődő jellegével. A kutatás mind esettanulmányok alkalmával, mind pedig kérdőíves adatfelvételek segítségével vizsgálta e modell tényezőinek relevanciáját a fenti értelemben vett szervezeti eredményesség, illetve annak változása szempontjából.



4. ábra: A tanulószervezeti modell szinkron és diakron megközelítése (Anka et al, 2015 pp. 12.)

A kérdőív kidolgozásának leginkább meghatározó eleme annak a mondatlistának a kidolgozása volt, amelynek funkciója a fenti kategóriák érzékeny, több perspektívából történő bemutatása, és amely közvetlenül beépült a kérdőív (egyértés mértékét mérő) itemei közé. A létrejött kérdőívek kérdéseinek egy része csoportspecifikus, más része azonban – az összehasonlíthatóság érdekében – ugyanazokat az elemeket vizsgálja mindhárom alcsoport esetében. A kutatást végző csapat a kutatásban résztvevő intézmények teljes nevelőtestületét felkérte a válaszadásra. A kérdőívek az intézményi szereplők három csoportját célozták meg: az intézményvezetőket, az intézményvezető-helyettesek és pedagógusok körét. A keletkezett adatbázisok 62 intézményt, ezen belül 1192 pedagógus kitöltőt, 119 vezető-helyettesi kitöltőt és 62 vezető kitöltőt tartalmaznak.

A pedagógusok szakmai fejlődésére fókuszáló másodelemzések során ezeknek az adatbázisoknak a vizsgálata elsősorban a szervezeti feltételek finom, sok dimenzió mentén történő megragadására alkalmas. Hasonlóan a korábban bemutatott kutatásokhoz, itt is lehetőség volt az összefüggésvizsgálatok mellett a különböző csoportok összehasonlítására is. Utóbbi kapcsán azonban – az intézményi minta alacsony elemszáma miatt – csak a pedagógusok adatait tartalmazó adatbázisokra támaszkodhattunk. Az adatbázisok elemzésében rejltő lehetőség volt továbbá, hogy a „*Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*” című OTKA kutatás kérdőíveinek kérdései közül több is adaptálódott e vizsgálat által alkalmazott eszközökbe. A legfontosabb ezek közül az OTKA kutatás bemutatása során is említett, meghatározott tanulás-szervezési eljárások jelenlétét vizsgáló kérdés.

### 3.5 ADATBÁZISOK ÁTTEKINTÉSE

A következő táblázatban (1. táblázat) zárásként összegezzük a vizsgált adatbázisok legfontosabb adatait az áttekinthetőség kedvéért.

1. táblázat: A másodelemzésbe bevont adatbázisok legfontosabb adatai

Adatbázis megnevezése		Vizsgálati időszak	Minta	Támogatás/háttér
OFI-TSZK		2015-től folyamatosan <sup>3</sup>	73 intézményből 692 pedagógus	TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-001 „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz”
INNOVA	INNOVA1	2016 ősz	4853 oktatási intézmény vezetője (szervezeti szint)	OTKA/NKFIH 115857 „A helyi innovációk keletkezése, terjedése és rendszerformáló hatása az oktatási ágazatban”
	INNOVA2	2018 tavasz	2 adatbázis: 4025 oktatási intézményben dolgozó pedagógus/oktató/képző (egyéni szint) 1974 oktatási intézmény vezetője (szervezeti szint)	
IMPALA		2014-2016	2 adatbázis: 1313 uniós fejlesztési programot megvalósító pedagógus (egyéni szint) 591 uniós fejlesztési programot megvalósító iskola vezetője (szervezeti szint)	OTKA 101579 „Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai”
KÖVI-TSZ		2014-2015	3 adatbázis: A Dél-alföldi Régió 62 oktatási intézményének vezetője 119 vezető-helyettese 1192 pedagógusa	TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1 „Mentor(h)áló”

<sup>3</sup> Az OFI-TSZK adatbázisa kapcsán 2015-ben zajlott egy első körös adatfelvétel, amely a modell kipróbálására irányult, illetve intézményfejlesztő workshopok támogatására kerültek felhasználásra. A projekt zárása után az eredménytermékek felhasználásra kerültek a SZTE Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézetének vezetőképzési programjában, a Tudásmegosztás c. kurzuson belül. A kurzus egyik feladata, hogy a résztvevők legalább 5 pedagógussal felvegyék a diagnózist a saját intézményükben, így az adatbázis folyamatosan bővül adatokkal.

## **4 A VIZSGÁLT ADATBÁZISOK MEGOSZLÁSAINAK BEMUTATÁSA**

---

A továbbiakban a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére vonatkozóan mutatjuk be a másodelemzésbe bevont adatbázisok alapmegoszlásait, illetve a bemutatott elemzési modell azonosítható elemeit. Az elméleti keretek alapján a következő tartalmi struktúrát követtük az elemzések során:

1. Pedagógustanulás eredményességét leíró mutatók (függő változók)
  - alkalmazott eljárások eredményességének változását leíró mutatók
  - módszerek változását leíró mutatók
  - hiedelmek változását leíró mutatók
2. Tanulási mintázatot alakító tényezők mutatói (független változók)
  - releváns hiedelmeket leíró mutatók
  - motivációt leíró mutatók
  - önregulációt leíró mutatók
  - tanulási tevékenységet leíró mutatók
3. Személyes tényezőket leíró mutatók (független változók)
  - megelőző gyakorlatot leíró mutatók
  - tanulási szokásokat leíró mutatók
  - személyes paradigmákat leíró mutatók
4. Környezeti feltételeket leíró mutatók (független változók)
  - szervezeti feltételeket leíró mutatók (tanulásszervezeti működés fókuszban)
    - támogató struktúrát leíró mutatók
    - támogató klímát leíró mutatók
    - szervezeti tanulást leíró mutatók
  - szervezeten kívüli támogatást leíró mutatók:
    - fejlesztési beavatkozások bemutató mutatók
    - tanuló szakmai közösséget leíró mutatók

### **4.1 A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ TANULÁSÁNAK GYAKORLATA ÉS SZERVEZETI KONTEXTUSA**

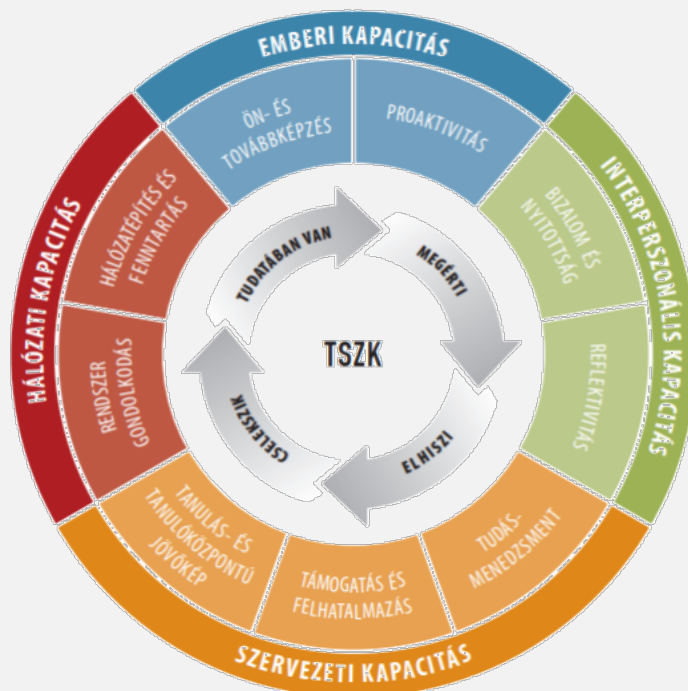
---

A pedagógusok együttműködésre épülő tanulása állt az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet keretében zajlott kutatásnak, amelynek elsődleges célja volt a referenciainstanzményi rendszer vizsgálata és beépítése a pedagógiai szakmai szolgáltatás rendszerébe. Ennek keretében kialakításra került egy diagnosztikus eszköz és ehhez kapcsolódó módszertani segédlet, amely segíthette az intézményeket a tanuló szakmai közösségek építésében és működtetésében. A projekt keretében lehetőség volt a diagnosztikus eszköz és a módszertani segédlet tesztelésére fejlesztő workshopok keretében. Ennek köszönhetően gyakorlatilag akciókutatásról beszélhetünk, hiszen a kutatás az előre eltervezett tevékenységek reflexiójára irányul, illetve egy pedagógiai fejlesztés, innováció hatására kíváncsi, mely hatások felmérése keretében nagy mértékben támaszkodik a kutatók és

résztevők kollaborációjára (Havas, 2004; Vámos, 2013; Vámos és Gazdag, 2015). Összesen 9 intézményben 1-4 db szakmai foglalkozás került megvalósításra. A workshopok az előzetesen kitöltött diagnosztikus kérdőív eredményei alapján kerültek kialakításra, a tapasztalatok vezetői interjú, dokumentumelemzés (SZMSZ, Pedagógiai Program, Minőségirányítási Program), fejlesztő műhelymunka közbeni megfigyelés, kipróbált módszertani eszközök, illetve a műhelymunkán résztvevőktől begyűjtött visszajelző lapok mentén kerültek összegzésre.

A fejlesztés a tanuló szakmai közösségeket komplex módon értelmezte. A modell alapvetően Verbiest (2011) elképzeléséből indul, aki a tanuló szakmai közösségek fejlesztéséhez három képességet, kapacitást emelt ki: személyes, interperszonális és szervezeti kapacitást. Ez került kiegészítésre a szervezetek közötti interakciót leíró, hálózati kapacitással. A modell értelmezésében ezek az elemek egymásra épülnek, illetve a diagnózis nem az egyes kapacitások jelenlétére, hanem működésének tényére koncentrál. A kialakított diagnosztikus eszköz 80 állítást tartalmaz a következő keretes írásban bemutatott dimenziók alapján, amely elméleti feltárás eredményeként és a projektben résztvevő szakértők általi validálás eredményeként alakult ki.

## A Tanuló Szakmai Közösség Diagnózis dimenzióinak leírása



**Emberi kapacitás:** egyének képessége és hajlandósága a hatékony tudásmegosztás megvalósítására. Az egyén képes a releváns tudás azonosítására, megszerzésére, megosztására és alkalmazására a szervezeti célokkal összhangban, közösségben és együttműködésben.

- **Ön- és továbbképzés:** A tudás megosztásához szükséges a megfelelő ismeret, képesség összegyűjtése, ahol célszerű, ha a továbbképzések, egyéb tanulási alkalmak az intézmény és az egyén szükségleteihez igazodnak. Az aldimenzió fontos területe a hiány és az igény feltárása, valamint a különböző támogató kapcsolatok kialakítása.

- **Proaktivitás:** A kezdeményezőkézség fontosságát emeli ki az aldimenzió, az újításokhoz szükséges bátorság, kockázatvállalás hangsúlyozásával. Másrészt pedig a megfelelő idő keresésében is hangsúlyos szerepet játszik

**Interperszonális kapacitás:** a szervezetben lévő egyének között kialakuló informális és/vagy formális (kommunikációs) kapcsolatok rendszere, hálózata, mely lehetővé teszi a tudásmegosztás folyamatát. Fontos tényező a bizalom az egyének között és a tanulás közös értelmezése.

- **Bizalom és nyitottság:** Nemcsak szervezeti, hanem társadalmi szinten is fontos aspektus, mely alapvetően hozzájárul egy olyan szervezeti kultúra megteremtéséhez, melyben virágozhat a tudásmegosztás. Egyrészt a kollegialitásra épít, másrészt pedig az aktív figyelemre.

- **Reflektivitás:** A szervezeti kultúra mellett nagyon fontos pedagógusi kompetencia a reflektivitás, mely lehetővé teszi a hibákból való gazdag tanulási lehetőségeket, a saját gyakorlat kritikus felülvizsgálatát és így a fejlődés egyik alapja tud lenni.

**Szervezeti kapacitás: kulturális és strukturális tényezők, melyek támogatják az emberi, interperszonális és hálózati kapacitások fejlesztését. A támogató, stimuláló és megosztott vezetés fontos jellemzője a szervezeti kapacitásnak.**

- **Tudásmenedzsment:** A tudásmenedzsment a szervezet számára szükséges információk gyűjtésével, megosztásával és tudatos felhasználásával foglalkozik.

- **Támogatás és felhatalmazás:** A megvalósításhoz elengedhetetlen a vezetői és munkatársi támogatás, a megfelelő autonómia biztosítása az intézményi kereteken belül. Ez az alapja az elköteleződés megteremtésének.

- **Tanuló- és tanulásközpontú jövőkép:** A változási folyamatban is jelölt jövőkép kitűzése, mely jelen esetben a tanuló szakmai közösségi létehez igazodóan a tanulóra, a tanulásra fókuszáló. A mindenki által elfogadott és ismert, a folyamatosan nyomon követett célokon van a hangsúly.

**Hálózati kapacitás: csoportok, szervezetek vagy hálózatok közötti (bizonyos mértékben) formalizált kapcsolatok rendszere, mely támogatja a tudásmegosztás folyamatát, kiterjesztését és fenntartását.**

- **Rendszergondolkodás:** Mind az egyén (akár diák, akár pedagógus), mind az intézmény valamilyen rendszerbe ágyazottan van jelen (a diák tartozik egy baráti körbe, egy osztályba, egy iskolába, egy családi körbe, egy nemzeti kultúrába stb.), melyek különböző hatást fejtenek ki. Ezeknek a kapcsolatoknak az átlátása, kiaknázása kulcsfontosságú a partnerségek kialakításában, a lehetőségek feltárásában.

- **Hálózatépítés és –fenntartás:** Az előfeltételként szereplő belső folyamatok megerősítésén és a rendszergondolkodás fejlesztésén túlmutatóan az intézmények egymás közötti tudásmegosztására épülő terület, ahol a hálózatok létrehozása mellett azok működtetése és hosszú távú fenntarthatósága is szerepet kap.

*Forrás: Horváth, Kovács, Simon és Zentai, 2015 19-21. o.*

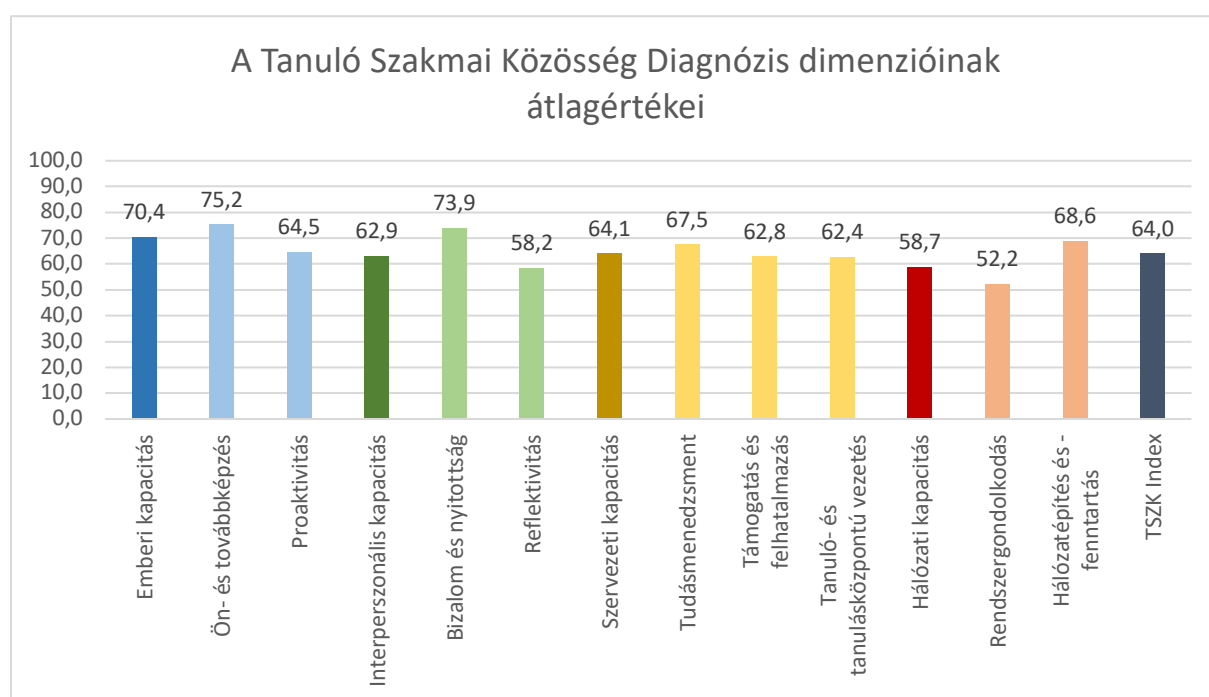
Fontos, hogy a kialakított eszköz nem elsősorban kutatási célokat, hanem intézményi diagnózis célját szolgálja, ezért nem minden esetben felel meg a kutatómódszertani elvárásoknak. A felsorolt 80 állítás közül a válaszadóknak kell kiválasztania, hogy melyik jellemző a saját, kollégái, illetve a szervezet működésére. Ez természetesen magával hordozza a szubjektivitás lehetőségét. Például arra vonatkozóan, hogy a kitöltő elegendő visszajelzést kap-e a vezetőjétől a szakmai fejlődésére, elképzelhető, hogy az objektív valóságot a kitöltők máshogy érzékelik. Ha egy intézményben a vezető rendszeresen havonta háromszor jelez vissza a kollégáinak, azonban az egyik kitöltő ezt úgy érzékeli, hogy számára kevés (tehát nem jelöli be ezt az állítást, mint az intézményi gyakorlatot jellemző állítás), egy másik kolléga számára pedig pont megfelelő (így ő ezt az állítást bejelöli). Az eszköz visszajelzést tud adni arra vonatkozóan, hogy a kitöltő kollégák hány százaléka jelölte az adott állítást jellemzőnek, illetve arra is, hogy mekkora a szórás ebben, tehát mik azok az állítások, amelyben a legkisebb egyetértés mutatkozik az adott közösség számára. A diagnosztikus eszköz nem előíró jellegű, egy intézmény dönthet úgy, hogy az adott állítás számára nem fontos, ezzel nem akar foglalkozni. A diagnosztikus eszköz célja, hogy inputot adjon a tanuló szakmai közösségekben történő szakmai megbeszélésekre, hogy kiindulópontként szolgáljon a különböző elvárások és különböző észlelések egy irányba terelésére. A fentiektől függetlenül természetesen lehetséges



különböző elemzések elvégzése is az adatbázison, amellyel a tanuló szakmai közösséghez kötődő egyéni, csoportos, szervezeti és szervezeten kívüli tényezőket ismerhetjük meg.

A diagnosztikus eszközzel két fázisban történt adatgyűjtés. Az első fázis a projekt időszakára vonatkozik, ahol összesen 8 intézményben (5 referencia intézmény, 3 nem referencia intézmény), összesen 147 pedagógus töltötte ki a kérdőívet. A második fázis a projekt fenntartási időszakára vonatkozik. A projekt eredményei beépültek a Közoktatási Vezetőképző és Továbbképző Intézet pedagógus továbbképzési programjába, ahol a képzés alapozó szakaszában a „Tudásmegosztás (külső, belső” tárgy keretében ismerhetik meg a hallgatók a diagnosztikus eszközt és a kapcsolódó módszertani eszközrendszert. A kurzus teljesítéséhet a hallgatók felveszik a diagnózist az intézményükben (legalább 5 fő kitöltésével) és erről intézményi szintű visszajelzést kapnak. Ennek köszönhetően az adatbázis folyamatosan bővül, így jelen állapotában összesen 73 intézményből 692 pedagógus válaszait tartalmazza.

A teljes minta leíró jellemzőit a fődimenziók és alkategóriák mentén az alábbi diagram mutatja.



5. ábra: A Tanuló Szakmai Közösség Diagnózis átlagértékei

Az ábrán az egyes kapacitások és az alájuk tartozó dimenziók százalékos eredményeinek átlagértéke található. Jól látható az az egymásra épülés, hogy a magasabb szintű kapacitások esetén egyre alacsonyabb átlagértékeket láthatunk. Az egyes kitöltők átlagértékeit összehasonlítva (páros mintás t-próba) azt tapasztalhatjuk, hogy minden kapacitás között szignifikáns különbség van, kivéve az interperszonális és szervezeti kapacitás esetén ( $t(689)=-1,969$ ;  $p=0,049$ ;  $M_{diff}=-1,15$ ; 95% CI [-2,3; -0,003];  $SD=15,37$ ), ahol inkább tendencia-szintű összefüggésről beszélhetünk.

Az alapvető leíró statisztikák az elméleti modell alapján létrehozott kategóriákat mutatta be. A diagnosztikus eszközben szereplő 80 állítást beemeltük egy feltáró faktoranalízisbe, hogy feltárjuk a 80 állítás mögött rejlő látens struktúrát. A feltáró faktoranalízis módszereként az alfa módszert választottuk, hiszen ennek sajátossága, hogy maximalizálja a faktorok megbízhatóságát leíró Cronbach alfa értéket. Varimax forgatást alkalmaztunk, ezáltal korlátozva a faktorok közötti korreláció lehetőségét. A faktoranalízis során kivettük azokat az állításokat, amelyek alacsony

sajátértékkel szerepeltek volna az elemzésben. Így összesen 49 változó maradt az elemzésben, amely összesen tíz faktorra bomlott. Ez a tíz faktor pedig a teljes változóstruktúra varianciájának 54,08%-át magyarázza (KMO=0,946; Bartlett-teszt:  $\chi^2(1176)=11908,04$ ;  $p<0,001$ ). A tíz faktort az alábbi megnevezésekkel értelmeztük, hozzákötve őket különböző értelmezési szintekhez:

**5. Egyéni szinten értelmezhető faktorok:**

- Kísérletező, újító tanulás
- Önszabályozó tanulás
- Hibákból való tanulás

**6. Csoportos szinten értelmezhető faktorok:**

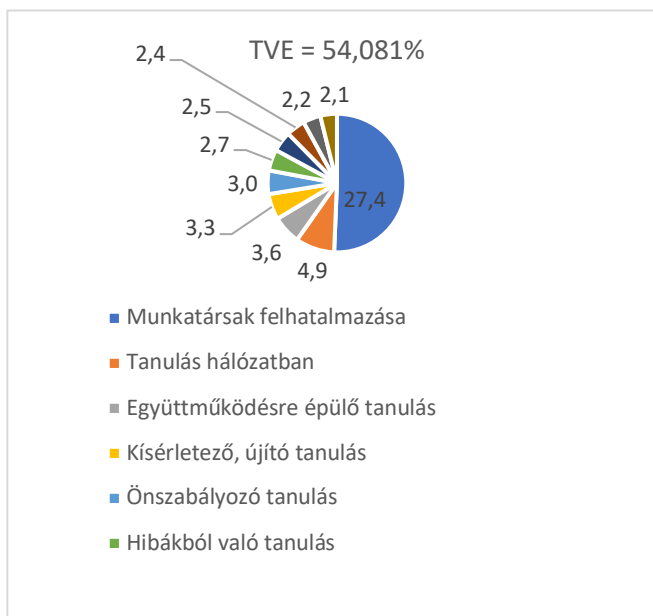
- Együttműködésre épülő tanulás
- Belső tudásmegosztás

**7. Vezetői szinten értelmezhető faktorok:**

- Munkatársak felhatalmazása
- Mérhető célok és jövőkép iránti elköteleződés

**8. Szervezeti szinten értelmezhető faktorok:**

- Tanulás hálózatban
- Partnerek (szülők, diákok) bevonása
- Együttműködés a környezettel



6. ábra: A Tanuló Szakmai Közösség Diagnózis tételeinek faktoranalízise alapján kapott faktorok

A fenti felsorolás mellett található diagram azt mutatja, hogy az egyes faktorok hány százalékát magyarázzák a teljes minta varianciájának, így ebből látható, hogy a legnagyobb súllyal a munkatársak felhatalmazása szerepel, míg a többi tényező a maradék 27,41%-on kb. egyenlő százalékban osztoznak.

## 4.2 A KURRIKULUM FEJLESZTÉSÉRE IRÁNYULÓ UNIÓS FINANSZÍROZÁSÚ FEJLESZTÉSI BEAVATKOZÁSOK ÉS PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSE

A „Közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai” című (továbbiakban ImpAla) kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztését célzó, uniós finanszírozással megvalósuló beavatkozások milyen feltételek mellett és mely területeken fejthetnek ki mély és tartós hatást. Mint korábban utaltunk rá, a munka elsődleges célja volt feltárni azokat az általános elméleti összefüggéseket, amelyek képesek megragadni, hogy a bizonyos fejlesztési programok alakítani tudják-e az egyes pedagógusok gyakorlatát és érdemleges mértékben, hosszabb távon is fenntartható módon fejleszteni az osztálytermi gyakorlatot.

Tekintettel arra, hogy a kutatás fókuszában a kurrikulumot érintő, a pedagógusok gyakorlatát fejleszteni kívánó beavatkozások álltak, a feltárómunka egy különösen fontos aspektusát a pedagógusok tanulása, fejlődése jelentette. A lehetséges tudásformák közül a tacit tudás és annak formálódása adta a kutatás egyik kiemelt fókuszát. E fókusz meghatározta mind az elméleti keretek

felállítását, mind pedig az empirikus kutatási rész lebonyolítását. A kutatás a pedagógusok tanulását többek között a munkahelyi tanulást felvázoló, illetve a pedagógusok kognitív és affektív váltását fókuszba helyező implementáció- és kurrikulum-elméleti modellek alkalmazásával tárta fel. A pedagógusok szakmai fejlődését a külső finanszírozású fejlesztési beavatkozások megvalósításán keresztül vizsgálta, míg annak folyamatos jellegét az elért eredmények hosszabb távú fenntartása, és tovább formálása terén ragadta meg. Empirikus kutatási része egyszeri keresztmetszeti elektronikus és papíralapú kérdőívvel zajló szervezeti és egyéni (vezetői és pedagógus válaszadók) szintű lekérdezésre, illetve esettanulmányok készítésére épült.

Jelen tanulmány készítésekor rendelkezésre állnak olyan elemzések, amelyek a vizsgált mintához tartozó pedagógusok szakmai fejlődésére és annak folyamatos jellegére irányulnak (ezek az ImpAla kutatásban is függő változókként jelentek meg). Ezek alapján az látható, hogy a MoTel kutatás számára a legkedvezőbb terepet az az egyéni adatokat tartalmazó adatbázis adja, amelyben minden válaszadóhoz hozzárendelődnek a munkahelyének igazgatója által adott (jellemzően a szervezeti környezetre vonatkozó) válaszok is, mint kontextusváltozók.

A kérdőíves adatfelvétel során válaszadó pedagógusok többsége arról számolt be, hogy az a megvalósított uniós fejlesztési program, amelyre vonatkozóan a kérdőívet kitöltötte, erős pozitív hatással volt pedagógiai gyakorlatára. Az implementáló pedagógusok 91,8%-a értett egyet azzal, hogy a programban való részvételének köszönhetően több tanulásszervezési módszert és/vagy eszközt tud hatékonyan alkalmazni, mint korábban, és 59,6% nyilatkozta, hogy a program bevezetése után kollégáikkal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtek.<sup>4</sup> (Az egyetértési mutató négyfokú skálán az előbbi esetében átlagosan 3,34, utóbbi esetében pedig 2,63 volt). Az ImpAla kutatás próbálta azt is mérni, hogy a programok során zajló szakmai fejlődés mely területeket érintette. E vizsgálódás egyik kiindulási pontját az a kérdés adta, amely kilenc különböző a vizsgált fejlesztési beavatkozások által támogatott eljárás, eszköz, vagy módszer a beavatkozások előtti és a kérdőív kitöltésekor alkalmazására kérdezett rá.<sup>5</sup> Ezek a következők voltak:

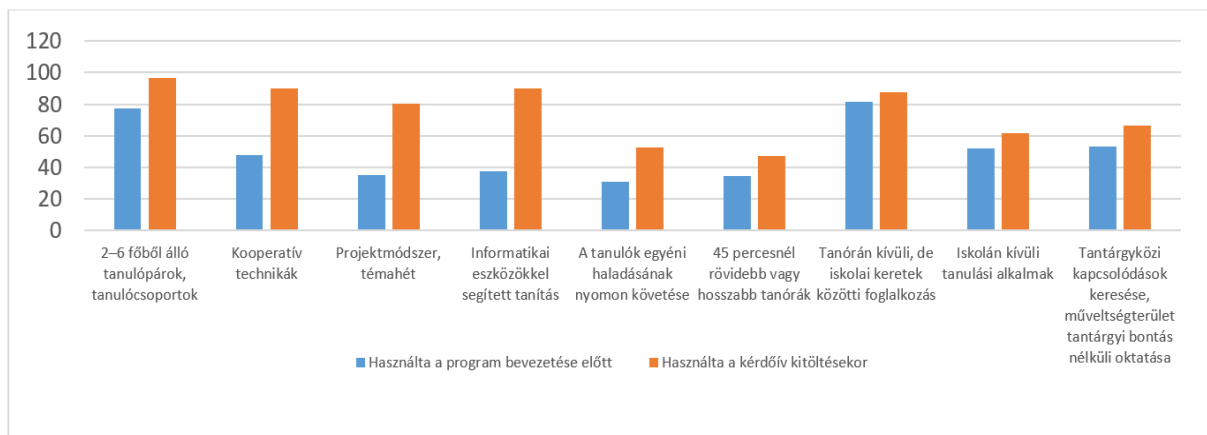
- 2-6 főből álló tanulópárokban/tanulócsoportokban történő információfeldolgozási technikák;
- Kooperatív technikák (pl. mozaik, többen a táblánál, diákkvartett, ellenőrzés párban);
- Projekt módszer, témahét, Tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása (pl. digitális tartalmak, tanulói laptopok, interaktív tábla, szavazógép, internet);
- A tanulók egyéni haladásának nyomon követése (pl. tanulói dosszié, portfólió alkalmazása);
- 45 percesnél rövidebb vagy hosszabb tanórák szervezése;
- Tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozás;
- Iskolán kívüli tanulási alkalmak (pl. erdei iskola, terepgyakorlat) beépítése az oktatásba;
- Tantárgyközi kapcsolódások keresése, műveltségterület tantárgyi bontás nélküli oktatása;

---

<sup>4</sup> Feltett kérdés: „Az alábbiakban olyan állításokat talál, amelyek arra vonatkoznak, hogy a vizsgált fejlesztési program miképpen befolyásolta az Ön pedagógiai munkáját. Kérjük, jelölje meg, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal! / A programban való részvételemmel köszönhetően lényegesen több tanulásszervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban / A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk” Válaszlehetőségek: „Egyáltalán nem értek egyet”, „Inkább nem értek egyet”, „Inkább egyetértek”, „Teljes mértékben egyetértek”, „Nem tudok válaszolni / Nem releváns”

<sup>5</sup> Kérjük, jelölje, hogy a különböző tanulásszervezési módszereket alkalmazta-e a program bevezetését megelőzően és alkalmazta-e azokat jelenleg. (A program bevezetése előtt használtam a megjelölt módszert/Nem használtam a megjelölt módszert; Jelenleg használom a megjelölt módszert/Nem használom a megjelölt módszert)

Az adatok szerint a megkérdezett pedagógusok körében e kilenc támogatott módszer közül mindegyik alkalmazásának gyakorisága növekedett. A legnagyobb eltérés az informatikai eszközök tanórai alkalmazása terén volt megfigyelhető: a fejlesztési programokat megelőző időszak és a kérdőív kitöltése között a válaszadó pedagógusok körében az adatok szerint több mint kétszeresére nőtt azoknak a száma, akik használtak IKT eszközöket az osztályteremben. Szintén jelentős növekedés volt megfigyelhető a projektmódszert/témahetet alkalmazók körében. Ezzel kapcsolatban azonban érdemes megjegyezni, hogy itt olyan elnevezés jelent meg a kérdőívben, amely erősen kötődik a fejlesztési programokhoz, így nagyobb a valószínűsége, hogy a pozitív válasz mögött csupán az elnevezés változása áll és nem a gyakorlat tényleges formálódása. Mindemellett a módszerbeli elmozdulást támasztja alá az is, hogy a válaszadók körében több mint 70%-kal nőtt a különböző kooperatív technikákat alkalmazók száma is, illetve a tanulók egyéni haladását nyomon követő pedagógusok száma, továbbá a többi kapcsolódó elem vonatkozásában is növekedett az azokat használók száma (lásd 7. ábra).



7. ábra: Az alkalmazott pedagógiai módszerek változása a pedagógusok válaszai alapján

Talán érdemes itt megjegyezni: a KÖVI tanulószervezeti kutatásának kérdőíve importálta az ImpAla kutatás az alkalmazott módszerekre vonatkozó kérdését, azzal a változtatással, hogy itt az módszerek időbeli változása nem jelent meg. A két adatfelvétel hasonló nagyságú pedagógus mintával dolgozott, azonban a tanulószervezeti, mint korábban az adatbázisok bemutatásánál kitértünk rá, ezt a pedagógusszámot jelentősen kevesebb intézményi körből érte el, illetve e minta nem korlátozódott a fejlesztési beavatkozásban részt vevő pedagógusokra. A két adatbázis összevetéséből látható, hogy a fejlesztési programokat bevezető pedagógusok kilencből hét területen gyakrabban jelezték a módszerek alkalmazását<sup>6</sup>, illetve a többi módszer alkalmazása terén sem maradtak el a fejlesztési kritérium szerint nem válogatott társaiktól.

A pedagógusok szakmai fejlődését támasztja alá többek között az is, hogy a megkérdezett vezetők 69,7%-a szerint a pedagógusok többsége korábban nem alkalmazta az újonnan megismert tanulószervezési módszereket vagy eszközöket. Érdemes itt kitérnünk továbbá arra is, hogy az ImpAla adatok szerint a programok nyomán elinduló egyéni szakmai fejlődés az egyes szervezeteken belül is terjedt. Az egyéni és a vezetői kérdőív is több erre irányuló kérdést tartalmazott. Így például a szervezeti kérdőív kérte a válaszadó vezetőket, jelezzék, mennyire volt jellemző intézményükben, hogy a fejlesztési beavatkozások által támogatott módszerek azon

<sup>6</sup> Különbségek: projektmódszer, témahét alkalmazása 21,7%, az iskolán kívüli tanulási alkalmak beépítése az oktatásba 18,5%, a kooperatív technikák alkalmazása 17,1 %, a tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása 10,9%, a 2-6 főből álló tanuló párokban/tanuló csoportokban történő információfeldolgozási technikák alkalmazása 10,3%, a tanulók egyéni haladásának nyomon követése 9,5%, a tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozások 7,2%

pedagógusok között is hatékonyan elterjedtek, akik nem vettek részt közvetlenül a programokban. A vezetők 90,6%-a értett egyet a kapcsolódó állítással.

A pedagógusok szakmai tanulására következtethetünk az aktuális (értsd: kérdőív kitöltésekor) szakmai tudás mutatóiból is, melyek közül különösen beszédes a tanulói magatartás kezelése. Utóbbit az ImpAla kutatás is mérte: a válaszadók 33,9%-a értett egyet azzal, hogy a tanulói magatartás gyakran problémát jelent számára.<sup>7</sup> E mutató nem jelzi a pedagógiai gyakorlatban bekövetkező változásokat, illetve alakulását szélsőséges esetekben olyan kontextusbeli feltételek is komolyan befolyásolhatják, mint amilyen a tanulók erős belső tanulási motivációja, vagy a szervezet átfogó fegyelmzési szokásai. Mindazonáltal a változó jól mutatja, hogy a vizsgált programok során kialakuló szakmai tanulási folyamatok a fenti arányoknál kevesebb pedagógus körében lehettek képesek hozzájárulni a hatékony tanulás szervezését lehetővé tevő tacit tudás kialakulásához. Fontos itt megjegyezni: komoly különbséget látunk azon pedagógusok e kérdésre adott válaszai között ( $p < 0,03$ ),<sup>8</sup> akik szerint a program bevezetése szemléletbeli váltást tett szükségessé számukra, és akik nem jelezték ilyen váltás szükségességét. Mindebből arra következtethetünk, hogy bár a válaszadók általánosan nagyra becsülik a fejlesztésekhez kötődő szakmai fejlődésüket, az osztálytermi folyamatokat feltételezhetően azok tudják inkább hatékonyan menedzselni, akik előzetes pedagógiai hiedelmei, vélekedései összeegyeztethetők voltak a fejlesztési beavatkozások bevezetése előtt is az implementált programok mögötti paradigmákkal.

Hasonlóan az osztálytermi folyamatok menedzseléséhez, a pedagógusok tanulói tanulóhoz kötődő vélekedései is utalhatnak a kezdeményezések során kialakuló szakmai fejlődés megvalósulására. Az ImpAla kutatás kérdőívében az erre vonatkozó kérdés olyan állításokkal való egyetértés mértékét mérte, amelyek a tanulói problémamegoldás segítségének megfelelő módjaira, illetve a gondolkodási képességek fejlesztésének és az ismeretek átadásának preferálására vonatkoztak.<sup>9</sup> Fontos azonban itt is figyelembe venni azt, hogy e változók (csakúgy mint a magatartási problémák megjelenését mérő mutató) a programok során megvalósuló szakmai fejlődést meghatározó előzetes egyéni sajátosságként is értelmezhetők. Azok körében jelezhetik inkább a programok során megvalósuló szakmai fejlődés valamilyen formájú eredményét, akik azt nyilatkozták, hogy a fejlesztés bevezetése komoly szemléletbeli váltást tett szükségessé. Az ImpAla adatbázis alapján azt gondolhatjuk, hogy a válaszadók körében egyszerre volt jellemző a konstruktivista, kognitív tanuláselmélet és a tudás átadhatóságára építő paradigma a kérdőív kitöltésekor: a válaszadók 94,8%-a szerint a gondolkodási és megértési képességek fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása, és 95%-a azt jelölte, hogy a diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását. Ezzel ellentétben a válaszadók többsége, 88,3%-a egyetértett azzal is, hogy az eredményes/jó tanárok mindig megmutatják a tanulóknak a problémamegoldás helyes módját. Arról, hogy a szilárd tárgyi tudás megkövetelése nélkül lehet-e eredményes a tanulás, már jobban szórtak a vélemények. A válaszadók 62,7%-a értett egyet a kapcsolódó állítással („A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, e nélkül nem lehet eredményes a tanulás”), ez pedig érdemes

<sup>7</sup> Feltett kérdés: „Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek általában a tanulók tanulására vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára./ A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent a számomra” Válaszlehetőségek: „Egyáltalán nem értek egyet”, „Inkább nem értek egyet”, „Inkább egyetértek”, „Teljes mértékben egyetértek”, „Nem tudok válaszolni / Nem releváns”

<sup>8</sup> A statisztikai elemzéseket bemutató adattáblákat a kutatási jelentés és egy az empirikus feltárómunka eredményeit bemutató értekezés mellékletei tartalmazzák, terjedelmi korlátokra tekintettel ezeket itt ismételtelen nem tesszük közzé (Fazekas, 2016, 2018).

<sup>9</sup> Feltett kérdés: „Az alábbiakban néhány olyan állítást olvashat, amelyek általában a tanulók tanulására vonatkoznak. Kérjük, hogy a megfelelő válaszlehetőség megjelölésével jelezze, mennyire ért egyet ezekkel az állításokkal. Kérjük, jelöljön meg egy megfelelő választ minden felsorolt elem számára.” / „Az eredményes/jó tanárok mindig megmutatják a tanulóknak a problémamegoldás helyes módját”, „A gondolkodási képességeknek és az összefüggések megértésének fejlesztése fontosabb, mint az ismeretek és a tárgyi tudás átadása” „A diákok abból tanulnak a legtöbbet, ha saját maguk találják meg a problémák megoldását”, „A legfontosabb a szilárd tárgyi tudás megkövetelése, enélkül nem lehet eredményes a tanulás”, „A tanulók iskolai magatartása gyakran problémát jelent a számomra”, „A szülők bevonását a tanulói eredményesség különösen fontos feltételének tartom” Válaszlehetőségek: „Egyáltalán nem értek egyet”, „Inkább nem értek egyet”, „Inkább egyetértek”, „Teljes mértékben egyetértek”, „Nem tudok válaszolni / Nem releváns”

kapcsolatot mutatott azzal ( $p < 0,02$ ), hogy a pedagógusok jelezték-e, szemléletváltás volt szükséges a program bevezetéséhez.

Az ImpAla kutatás által vizsgált független változók közül alig van olyan, amely ne lenne értelmezhető a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szempontjából releváns tényezőként, de talán mindközül kiemelt jelentőségűnek gondolhatjuk a tanulási szokásokra, illetve a tanulással kapcsolatos attitűdökre vonatkozó kérdéseket, illetve az általuk feltáruló információkat: A válaszoló pedagógusok 89,8%-a jelezte: „jó volt, hogy a program során ismét tanulási helyzetbe” került. A tanulási stílusok vonatkozásában 87,8% jelölte, hogy kifejezetten szerette azt, amikor elmagyarázták neki az új módszertani ismeretek lényegét, de hasonló arányban (84,8%) voltak azok is, akik azt nyilatkozták, hogy az új módszerek, eszközök alkalmazását leginkább saját tapasztalataik útján tudták megtanulni. Valamennyivel kevesebben jelezték (75,4%), hogy szerettek maguk utánanézni a programban tanultak elméleti háttérének. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy a tanulási sajátosságok közül a leginkább megosztó a hűséges vagy adaptív megközelítés követése lehet: a válaszadók 65,4%-a értett egyet, és 34,6% tagadta, hogy a program során megismert módszereket igyekezett a módszertani képzéseken tanultaknak megfelelően, változtatás nélkül alkalmazni.

Szintén megosztó volt, hogy a válaszadó pedagógusok szerint mennyire volt időigényes a fejlesztésekhez kapcsolódó eljárások magabiztos alkalmazásának kialakulása. A válaszadó pedagógusok 57,2% nyilatkozott úgy, hogy elég sok idő kellett ahhoz, hogy a programban bevezetett új módszereket, eszközöket magabiztosan tudja alkalmazni. Érdemes itt kiemelni: az adatok szerint új módszerek és eszközök magabiztos alkalmazását a keresztntantervi megoldásokat bevezető pedagógusok érezték inkább időigényesnek (56,9% értett egyet a nagy időigényre vonatkozó állítással<sup>10</sup>). Azok, akik fejlesztési tevékenységükben a tanórán kívüli lehetőségekre fókuszáltak, valamennyivel gyorsabban megvalósíthatónak gondolták az új eljárások bevezetését (50,3% értett egyet a nagy időigényre vonatkozó állítással).

Az ImpAla esettanulmányok arra mutattak rá, hogy a változtatások jellege mellett különösen meghatározó a pedagógusok korábbi gyakorlata is. A kérdőív korábban bemutatott, a beavatkozásokat megelőzően és követően alkalmazott módszerekre vonatkozó kérdése többek között arra is lehetőséget ad, hogy tesztelni tudjuk az esetelemzések megállapítását nagy mintán is. Viszonyítási pontként (függő változóként) a projektmódszer/témahét beavatkozások utáni alkalmazását jelöltük meg, mivel ez kötődik tartalmilag a legerősebben a vizsgált fejlesztési beavatkozások módszerbeli elvárásaihoz. (Ugyanakkor fontos itt is visszautalnunk arra a korábban említett problémára, hogy a projektmódszer/témahét jelölése egyaránt jelentheti az elnevezés és a tényleges gyakorlat működését). Mindazonáltal az ImpAla adatok alapján is azt feltételezhetjük, hogy az előzetes szakmai (tacit) tudás fontos szerepet játszik az új módszerek elsajátítása során. Azoknak a pedagógusoknak, akik korábban nem használtak sem csoport sem páros munkát, kicsivel több, mint 70%-a nyilatkozott arról, hogy a kérdőív kitöltésekor alkalmazta a projektmódszer/témahetet. Ez az arány meghaladta a 80%-ot azon válaszadók esetében, akik korábban alkalmaztak csoportos és páros munkát.

Az ImpAla esettanulmányok emellett azt is mutatják, hogy azon pedagógusok esetében, akik elköteleződtek szélesebb körben hatékonyan bizonyult, nevesített technológiák irányában, az újabbak hűséges adaptálása akadályba ütközik. Itt az új ismeretek jellemzően beépülnek a korábban alkalmazott eljárások eszköztárájába. Az ImpAla adatok megerősítik e feltételezést: azon válaszadók esetében, ahol a program bevezetése előtt széleskörűen elismert, nevesített kooperatív technikákat alkalmaztak, kevésbé tudott elterjedni és/vagy tartóssá válni a projektmódszer és

---

<sup>10</sup> Feltett kérdés: Az alábbiakban olyan állításokat talál, amelyek arra vonatkoznak, hogy a vizsgált fejlesztési program miképpen befolyásolta az Ön pedagógiai munkáját. / Elég sok idő kellett ahhoz, hogy a programban bevezetett új módszereket/eszközöket magabiztosan tudjam alkalmazni. Válaszlehetőségek: Egyáltalán nem értek egyet; Inkább nem értek egyet; Inkább egyetértek; Teljes mértékben egyetértek; Nem tudok válaszolni / Nem releváns

témahét alkalmazása. Ebben a válaszadói körbe tartozó pedagógusok 66%-a jelölte, hogy alkalmazta a kérdőív kitöltésekor projekt módszert/témahetet.



8. ábra: A projekt módszer és a témahét alkalmazása a kérdőív kitöltésekor pedagógusok megelőző tanulás-szervezési gyakorlatának függvényében (%)

Az ImpAla kutatás az összefüggésvizsgálatok végzéséhez a programok tartós és mély hatását mérő kompozit változókat is létrehozott. Az összetett egyéni és szervezeti szintű változók olyan változókat egyesítenek, amelyek többek között az átfogóan értelmezett eredményesség és sikeresség érzetére, az innovatív módszerek alkalmazásáról való gondolkodásra, a fejlesztési program érzékelt hatására, a folyamatos szakmai fejlődésre, illetve az alkalmazott módszerek változására és az innovatív eljárások alkalmazására irányulnak. Az alábbi táblázat (2. táblázat) azon komponenseket ismerteti, amelyek egy-egy állítással való egyetértés mértékét vizsgálták, ezek egészültek ki (súlyozás formájában) többek között a korábban többször idézett módszerek változását mérő mutatókkal.

2. táblázat: A tartós és mély hatás mutató egyetértés mértékét mérő komponensei

Vezető	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetése nyomán
	A program bevezetése nyomán az abban részt nem vevő pedagógusok többsége is jelentősen több módszert és/vagy eszközt alkalmaz, mint korábban
	A program tanulás-szervezési módszereit és/vagy eszközeit pedagógusaink többsége korábban nem alkalmazta
	A programban való részvétel komoly és mindmáig jól érzékelhető hatást gyakorolt iskolánkra
	Az iskola pedagógiai programjából ma is jól kiolvasható a program hatása
Pedagógus	Az iskolánk sokkal sikeresebb lett a program bevezetésének köszönhetően
	A program bevezetése óta a szülők jobban elismerik az iskolánkban végzett pedagógiai munkát
	A program bevezetésének köszönhetően javultak diákjaink tantárgyi eredményei
	A program bevezetését követően jelentősen növekedett a diákok tanulási motivációja
	A programban való részvételemnek köszönhetően lényegesen több tanulás-szervezési módszert / eszközt tudok hatékonyan alkalmazni, mint korábban
	A program bevezetése után kollégáimmal önálló újításokba, kísérletekbe is kezdtünk
	Az iskolánkban tanító pedagógus kollégáim megbecsülték a programban végzett munkámat
	Az iskolánkban azok a pedagógusok is ismerték a programot megvalósító kollégáik munkáját, akik közvetlenül nem vettek részt benne
	A program során megismert szemléletnek megfelelő módszerek, eszközök alkalmazását az iskolavezetés a mai napig megbecsüli
	Úgy érzem, a környezetem még mindig elvárja tőlem, hogy a programban megismert szemlélet szerint tanítsak
A program zárása óta jelentősen csökkent a tanárok együttműködése, a közös munkavégzés (pl. projektek megvalósítása, szakmai problémák közös megoldása)	

A program során megismert módszerek alkalmazása ma már egyáltalán nem illeszthető bele az iskola rendjébe

A program során megismert eszközök, módszerek az idő múlásával teljesen kikoptak a mindennapok gyakorlatából

Az egyéni szintű összetett változó a pedagógusoktól származó adatokra korlátozódott (TMH\_P), míg az iskolai szintű tartós és mély hatás (TMH\_Sz) kompozit mutató afenti táblázat minden elemét magában foglalja. Bár a tartós és mély hatás mutatók nem a szakmai fejlődésre irányulnak, tekintettel arra, hogy a kutatás egyik kiemelt fókuszja volt a pedagógusok munkahelyi tanulása, a kompozit változók aligha tartalmaznak olyan elemet, amely ne lenne interpretálható az egyes fejlesztési beavatkozások keretein belül megvalósuló szakmai fejlődés területére.

Az ImpAla kutatás során többszáz változó kapcsolatát vizsgálták e kompozit mutatók alakulásával. Ezek közül talán érdemes kiemelni a pedagógusok tanulási motivációját: az adatok azt mutatják, hogy szignifikánsan nagyobb ( $p \leq 0,006$ ) TMH\_P mutatók kapcsolódnak azokhoz a pedagógusokhoz, akik egyértelműen saját döntés nyomán kapcsolódtak a programhoz. Az azonban már sokkal kevésbé lehet meghatározó, hogy ezen belül presztízs<sup>11</sup>, szociális<sup>12</sup> vagy szakmai<sup>13</sup> célok vezérlik a fejlesztésekbe belevágó pedagógusokat. Azok a válaszadók, akik bármelyik megjelölt területen erős motivációs bázist jeleztek (azaz egyetértettek a felsorolt állítások<sup>14</sup> bármelyikével) jelentősen ( $p < 0,007$ ) magasabb TMH\_P értékkel rendelkeztek, mint azok, akik nem.

Végül, a pedagógusok tanulását meghatározó tényezők közül érdemes még kiemelnünk itt a szervezeti környezet hatását. Az ImpAla adatbázisok lehetővé tették az egyéni és szervezeti szintű adatok kapcsolatát oly módon, hogy az egy szervezethez kapcsolódó egyének összekapcsolódnak. Ez lehetőséget adott az egyéni működés és a szervezeti környezet kapcsolatának mély vizsgálatára. A kutatás nyolc kiemelt szervezeti jellemzőt azonosított a téma elméleti keretei, az esetelemzések, és feltáró faktoranalízisek nyomán. Ezek a következők: (1) a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeket ösztönző, hatékony menedzsmentet alkalmazó iskolavezetés, (2) a tanulást és tudásmegosztást támogató bizalmi légkör a nevelőtestületben, (3) az iskolán belül megvalósuló tanári tanulás, (4) az adatgazdagság és adatfeldolgozás, (5) az iskola fejlesztési aktivitása, (6) a vezetők, pedagógusok iskolán belüli és más iskolákkal történő horizontális együttműködése, (7) az iskola működését befolyásoló körének nyitottsága.<sup>15</sup> Ezek együttesen alkalmasak lehetnek az iskolák tanulószervezeti működésének leírására, illetve egyenként is meghatározónak bizonyulnak a fejlesztési beavatkozások keretein belül megvalósuló szakmai fejlődés támogatása szempontjából. Az ImpAla kutatás kompozit változót hozott létre az iskolák tanulószervezeti jellegét leíró tényezők mindegyikére, illetve ezek átfogó megközelítésére is. A mutatók szignifikánsan korrelálnak a vizsgált programok mért hatásainak értékeivel ( $p < 0,001$ ).<sup>16</sup> A kapcsolódó eredmények

<sup>11</sup> Kapcsolódó állítások: „A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam”, „A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat”

<sup>12</sup> Kapcsolódó állítások: „Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem”, „A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolodom a programba”

<sup>13</sup> Kapcsolódó állítások: „Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől”, „Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák”, „A program egyik legfontosabb hozadékának gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak”

<sup>14</sup> A kérdőívben megjelenő motivációs itemek: Mindenekelőtt a tanulói eredményesség növekedését vártam az új eszközök / módszerek bevezetésétől; Abban bíztam, hogy az új eszközökkel / módszerekkel hatékonyan kezelhetőek lesznek az addig megoldatlan tanítási/tanulási problémák; A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam; A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat; A program egyik legfontosabb hozadékának gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak; Pedagógustársaim elvárásai is ösztönöztek, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem; A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolodom a programba

<sup>15</sup> Az ImpAla kutatás eredetileg 8 tényezőt jelölt meg, a fenti 7 kiegészült további eggyel: a megosztott vezetés gyakorlatával. Ezt itt az egyszerűbb kommunikáció végett integráltuk az első, vezetést jelölő pontba.

<sup>16</sup> Kivételt képez ezalól a fejlesztési aktivitást mérő kompozit mutató és az egyéni szintű TMH\_P mutató.



különlegessége, hogy feltárja, egy adott szervezeti jellemző milyen környezeti feltételeket teremt egy másiknak. Így például feltételezhetjük, hogy a legkevésbé és leginkább nyitott iskolákban az adatokkal dolgozás jelentősen eltérő mértékben támogatja a fejlesztési programok megvalósulását.

„A környezet kurrikulumformáló hatására való nyitottságot mérő összetett változónk (NYIT) értéke szerint az alsó harmadba tartozó intézmények körében jelentős különbséget találtunk a mérhető adatokat rendszeresen gyűjtő, feldolgozó, és az ilyen tevékenységet nem végző iskolák között a tartós és mély hatás (TMH) tekintetében (különbség értéke: 0.4,  $p < 0.002$ ). Ezzel szemben a társadalmi és szakmai környezetre legalább közepes szinten nyitott (NYIT középső, felső harmad) iskolákban az adatok intenzív gyűjtése és feldolgozása már nem járt együtt a tartós és mély hatás ilyen mértékű növekedésével (a különbségek értéke: 0.16 és 0.14;  $p < 0.2$  és  $0.28$ ). E mögött például az állhat, hogy a környezetükre kevésbé érzékeny iskolákban az adatgyűjtés és feldolgozás ablakot nyithat a külvilágra, lehetővé téve, hogy az intézmények reagáljanak az onnan érkező hatásokra. Az esettanulmányaink azt mutatják, hogy az ilyen iskolákban az adatokkal folyó munka kedvező terepet teremthet a folyamatos megújulásnak és a fejlesztések megvalósításának, például azáltal, hogy rámutat a szülői elvárásokra, vagy a hasonló helyzetben lévő iskolák eredményességének alakulására. Ott viszont, ahol a nyitott attitűd elér egy kritikus szintet, azaz ahol eleve figyelnek a külső folyamatokra, az iskolák formális adatgyűjtések nélkül is reflektálnak a környezetükre. Bár az adatokkal dolgozó jelleg itt is erősítheti az intézmények dinamikus működését, ez komoly különbséget már nem tud generálni az elért eredmények szintjén.” (Fazekas, 2016)

Az ImpAla kutatás számos olyan összefüggést feltárt, amelyek bemutatására itt területi korlátok miatt nincs lehetőség, és amelyek további megismerése támogatja a MoTel kutatás megvalósulását. Emellett érdemes azt is szem előtt tartani, hogy az adatbázisokban lévő OM és KIR azonosítók lehetővé teszik az intézményi szintű összekapcsolódást a születendő új adatbázisokkal.

## **4.3 AZ INNOVÁCIÓK KELETKEZÉSÉNEK ÉS TERJEDÉSÉNEK SZERVEZETI ÉS EGYÉNI ASPEKTUSAI A FOLYAMATOS SZAKMAI FEJLŐDÉSSEL ÖSSZEFÜGGÉSBEN**

Az INNOVA adatbázis feldolgozása e tanulmány születésekor még folyamatban volt és az elérhető eredmények még nem adtak átfogó képet az eltérő adatbázisok alkalmazhatóságáról a pedagógusok szakmai fejlődése vonatkozásában. Ezért e kutatás esetében nem választottunk preferált elemzési szintet, hanem párhuzamosan, egymástól elkülönítve vizsgáltuk a szervezeti és az egyéni adatokat. Az alábbiakban elsőként a szervezeti mutatókból kirajzolódó, majd ezt követően az egyéni adatok elemzése során megragadható dinamikákat ismertetjük.

## 4.3.1 AZ INNOVÁCIÓ ÉS A PEDAGÓGUSOK TANULÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI A SZERVEZETI SZINTEN

---

Az Innova kutatás adatbázisai szervezeti (intézményvezetői kitöltés a szervezetre vonatkozó kérdésekre) és egyéni (egyéni pedagógusi kitöltés saját gyakorlatukra vonatkozóan) szinten is értelmezhetők. Jelen tanulmány keretében a tanári tanulás egyik formájaként tekintünk az innovációra. Az Innova kutatásban az innovációt a rutintól való eltérő megoldások alkalmazásaként definiáltuk, így előtérbe kerültek a munkavégzés közbeni, sokszor láthatatlan, gyakorlati problémamegoldáshoz kötődő újítások, amely alapvetően kísérletezésen és tanuláson alapszik (Halász & Horváth, 2017).

Az Innova szervezeti adatbázisában a vezetők megjelölhették, hogy alapvetően milyen tényezők motiválják az intézményben az újítások létrejöttét, átvételét. Úgy is értelmezhetjük ezt a kérdést, hogy milyen tényezők keretében kísérleteznek, újítanak a pedagógusok, vagyis mi indukálja elsősorban a tanulásukat. A kérdőívben az alábbi tényezőket emeltük ki:

1. Olyan újítás, amivel valamilyen problémára (pl. tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) próbáltunk választ adni.
2. Olyan újítás, amely külső ösztönzésre vagy elvárásra (pl. központi szabályozás változása, uniós fejlesztési programokban való részvétel, fenntartói igény, partnerek igényei stb.) történt.
3. Olyan újítás, amelyet más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirált.
4. Olyan újítás, amelyet továbbképzésen megismert, korábban nem alkalmazott új megoldások megismerése nyomán kezdtünk el alkalmazni.
5. Olyan újítás, amelyet azért vettünk át másoktól, mert vonzónak találtuk a hozzá kapcsolódó szakmai megközelítést.
6. Olyan újítás, amelyet azért vettünk át, mert az intézményünk/szerveztünk tagja lett valamilyen ezt támogató hálózatnak.
7. Olyan újítás, amely nem szándékolt, véletlen módon keletkezett.

A motiváció leggyakoribb forrásaként a kitöltők a továbbképzéseket, a problémára való reakciót és a külső ösztönzést jelölték. A kiemelt területek között így megjelenik a formális továbbképzések világa, valamint az informálisabb, munkavégzés közbeni tanulás dimenziói (problémamegoldás). Továbbá a külső ösztönzés kapcsán felmerül a rendszerkörnyezet szerepe, illetve emellett a különböző fejlesztési programokban való részvétel is, mint olyan terület, amely tanulásra ösztönözheti vagy kényszerítheti a pedagógusokat egy intézményben.

A tanulás motivációja mellett érdemes megnézni, hogy az újítási gyakorlat leggyakrabban milyen területre irányul. A kérdőívben az alábbi válaszlehetőségeket adtuk meg, ahol az intézményvezetők megjelölhették, hogy az adott területen milyen gyakori az intézmény újító tevékenysége:

1. A foglalkozások, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerek és eszközök
2. A tanulók, hallgatók, gondozottak teljesítményének értékelése vagy mérése
3. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységek (pl. szakkörök, terepmunka, hallgatók önálló otthoni munkája)
4. Technikai eszközök használata a nevelésben, oktatásban, képzésben

5. A szervezet belső működése (pl. munkaszervezés, gazdálkodás, a vezetés, az infrastruktúra működtetése stb.)
6. A szervezet működését, vezetését érintő technikai, informatikai megoldás (pl. elektronikus nyilvántartások, belső levelezés, vezetői információs rendszer)
7. A partnerekkel/igénybevevőkkel (pl. helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatok
8. A tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztése
9. A tehetségek gondozása
10. A hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatása/nevelése

A felsorolt területek közül a leggyakrabban a hátrányos helyzetű diákok oktatására, a tehetségek gondozására, az oktatás területén való technikai eszközök alkalmazására, illetve kompetenciafejlesztésre vonatkozó újításokat jelölték meg a kitöltők, mint amelyek leggyakrabban valósulnak meg az intézményben.

Érdeemes az előbb említett két dimenziót összefüggéseiben vizsgálni, vagyis azt feltárni, hogy az adott motivációval rendelkező tanulási folyamat során leggyakrabban milyen területre irányult a pedagógusok újítási, tanulási folyamata. A kereszttábla elemzések alapján minden pár esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki, a Cramer-féle V érték alapján pedig az összefüggés általában kicsi vagy közepes mértékű (0,2-0,3 közötti értékek). Más kollégák gyakorlatából elsősorban tanórai tevékenységhez, a szervezeti működéshez kapcsolódó IKT megoldásokhoz és kompetenciafejlesztéshez kapcsolódó újítások merültek fel. Véletlen, nem szándékolt újítások pedig elsősorban az értékelési gyakorlathoz, tanórán kívüli tevékenységekhez, tanórához kötődő digitális megoldásokhoz és a szervezeti működéshez kapcsolódó újítások jelennek meg. A szakmai támogató hálózatok kapcsán pedig elsősorban a tehetséggondozás és a hátrányos helyzetű gyerekek oktatásához kapcsolódó innovációk jelentek meg. Az elemzések alapján a felsorolt motivációs tényezők bizonyultak meghatározónak.

Az Innova kutatás fókuszában az oktatási innovációk keletkezésének és terjedésének vizsgálata áll, így a kérdőívben található változók alapján létrehoztunk olyan összetett mutatót, amely a szervezet innovatív viselkedését írja le (Horváth, 2017). Ez az úgynevezett Összetett Innovációs Mutató (ÖIM), amely a teljes mintát tekintve -12,85 és 20,91 között vehet fel értékeket, átlaga 0,13 (95% CI [-0,19; 0,44]), szórása pedig 5,61. A korábbiakban feltárt dimenziókban vizsgáltuk az ÖIM átlagának alakulását független mintás t-próba segítségével. Először az innovációt kiváltó tényezők alapján mutatjuk ezt be a **Error! Reference source not found.**ban.

3. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének különbsége különböző csoportok esetén

Dimenzió	Csoport- átlagok különbség e [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge' s g
Olyan újítás, amelyet továbbképzésen megismert, korábban nem alkalmazott új megoldások megismerése nyomán kezdtünk el alkalmazni (0 - nem jellemző; 1 - jellemző)	-5,26	[-5,87; -4,66]	-17,15 (836,37)**	1,05

Olyan újítás, amivel valamilyen problémára próbáltunk választ adni. (0 - nem jellemző; 1 - jellemző)	-5,96	[-6,53; -5,4]	-20,61 (1231)**	1,23
Olyan újítás, amelyet azért vettünk át, mert az intézményünk/szerveztünk tagja lett valamilyen ezt támogató hálózatnak. (0 - nem jellemző; 1 - jellemző)	-6,39	[-7,24; -5,53]	-14,63 (1231)**	1,23
Olyan újítás, amelyet más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirált. (0 - nem jellemző; 1 - jellemző)	-6,63	[-7,29; -5,97]	-19,66 (1231)**	1,35

\*\*  $p < 0,001$

Az innovációk mögött rejlő motivációk kapcsán megállapítható, hogy minden esetben szignifikáns, nagy hatásméretű különbség figyelhető meg a csoportok között, tehát ahol jelen van valamilyen motiváló hatás, ott a szervezet összetett innovációs mutatója nagyobb értéket mutat. Jól látható, hogy olyan területek, amelyek összefüggésben állhatnak a tanári tanulással (pl. továbbképzések, problémamegoldás, szakmai hálózatban való részvétel, tudásmegosztás), azok pozitív összefüggést mutatnak az intézmény újító gyakorlatával.

Ha további változók keretében vizsgáljuk ugyanezt a kérdést, akkor hasonló mintázatokat láthatunk. Az adatbázis alapján lehetőség van feltárni például azt is, hogy milyen innovációs mutatóval rendelkeznek azok a szervezetek, ahol az elmúlt időszakban a vezető észlelése alapján sikerült javítani a munkatársak felkészültségét, ahol az intézmény kapcsolódott valamilyen konkrét hálózathoz vagy ahol a munkatársak nyitottak az újításokra. Ezt mutatja a **Error! Reference source not found.**

4. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének alakulása különböző csoportokban

Dimenzió	Csoport- átlagok különbsége [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge' s g
A munkatársak felkészültségének jelentősebb változása (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-2,76	[-3,39; -2,14]	-8,65 (1208)**	0,51
Az intézmény/szervezet kapcsolódása valamilyen hálózathoz, partnerségi kapcsolatrendszerhez (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-3,78	[-4,37; -3,19]	-12,58 (1194,948)**	0,71
A munkatársak nyitottak az újításokra (0 - nem jellemző; 1 - jellemző)	-1,80	[-2,56; -1,05]	-4,71 (1230)**	0,32

\*\*  $p < 0,001$

Látható, hogy az előző táblázathoz képest, bár szignifikáns különbségekről beszélünk, a hatásméret mutató kicsi vagy közepes mértékű. A három változó közül a hálózathoz vagy partnerségi kapcsolatrendszerhez való kapcsolódás mutat nagyobb hatásmérettel különbséget az intézmények innovációs tevékenységében. Ettől függetlenül a többi összefüggés is fontos szempontokat mutat, hiszen alátámasztják, hogy fontos, hogy a munkatársak nyitottak legyenek az újításokra, illetve az,

ha a pedagógusok tanulnak, fejlődnek, javul a felkészültségük, az nagyobb innovációs aktivitással jár együtt.

Végül érdemes kitérni a fenti sémában olyan változókra, amelyek azt írják le, hogy az intézmény részt vett-e valamilyen fejlesztési programban az elmúlt időszakban. Ezek a fejlesztési programok stimulálhatnak különböző újításokat, így változásra, alkalmazkodásra és tanulásra készítette a pedagógusokat. Ezeket az összefüggéseket mutatja a **Error! Reference source not found.**

5. táblázat: Az Összetett Innovációs Mutató értékének alakulása a különböző fejlesztési programokban résztvevő intézmények esetén

Dimenzió	Csoport- átlagok különbsége [0-1]	95% CI	t (df)	Hedge' s g
Olyan program, amelyben a korábbtől eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmazni (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-4,950	[-5,6; -4,29]	-14,73 (1231)**	0,96
Olyan program, amelyben saját magunknak kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket létrehozni (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-5,460	[-6,19; -4,73]	-14,7 (1231)**	1,06
Olyan program, amelyben képzéseken kellett részt venni (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-4,380	[-4,95; -3,8]	-14,89 (1212,02)**	0,85
Olyan nemzeti fejlesztési program, amely az Európai Unió támogatásával zajlott (pl. HEFOP, TÁMOP, EFOP) (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-3,620	[-4,22; -3,02]	-11,81 (1140,99)**	0,68
Olyan program, amely az Európai Unió oktatási programjainak keretében zajlott (Pl. Erasmus, Comenius, Leonardo, Grundtvig) (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)	-4,350	[-5,22; -3,47]	-9,76 (12,31)**	0,80

\*\* p<0,001

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a különböző programokban való részvétel alapján szignifikáns és általában nagy hatásméretű különbség mutatkozik az intézmények innovációs aktivitásában. Érdemes megfigyelni, hogy nagyobb a különbség az Európai Unió oktatási programjainak keretében zajlott programokban való részvétel (pl. Comenius), mint az Európai Unió támogatásával megvalósult programok (HEFOP, TÁMOP, EFOP) esetén. A legnagyobb hatásméretű különbséget az a tényező mutatja, amikor az intézményeknek saját maguknak kellett valamilyen tananyagot, taneszközt vagy pedagógiai módszert létrehozni, amely értelemszerűen fontos forrása lehet a tanári tanulásnak.

## 4.3.2 AZ INNOVÁCIÓ ÉS A PEDAGÓGUSOK TANULÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI AZ EGYÉNI SZINTEN

Az Innova kutatás kérdőívei egyéni szinten is több olyan kérdést tartalmaztak, amelyek a pedagógusok eredményességét próbálták meg feltárni. Tekintettel arra, hogy e kutatás az innovációkat működtető mechanizmusokat vizsgálta, a pedagógusok szakmai fejlődése a kísérletezés során kialakuló felfedezési és tanulási folyamatok kapcsán került előtérbe. E kutatás elsősorban ezek észlelt eredményességét mérte: a kapcsolódó kérdések a megkérdezett pedagógusok és oktatók (továbbiakban együttesen pedagógusok) személyes vélekedését tükrözik.

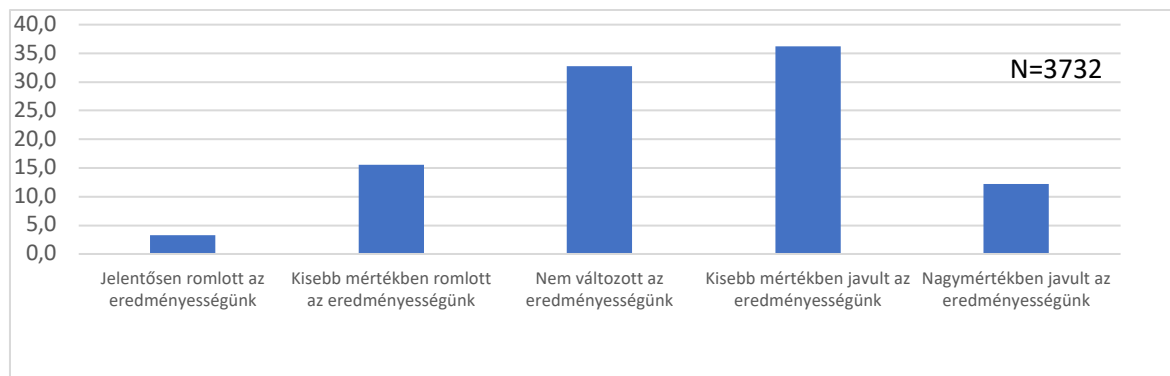
Az Innova egyéni szintű kérdőív két meghatározó blokkból áll: az egyik az innovációs tevékenységről és annak eredményességéről általánosan kérdezi a válaszadót, a második pedig egy szabadon választható innováció megvalósulására vonatkozóan gyűjt információkat. A kísérletezésen alapuló tanári tanulás (észlelt) eredményességének vizsgálatára a második kérdésblokk ad inkább kedvező terepet, mindemellett az első rész is tartalmaz kapcsolódó kérdéseket. Így például vizsgálja, hogy a kitöltést megelőző tíz évben előfordult-e, hogy a megkérdezettek által kitalált új megoldás javította munkájuk eredményességét,<sup>17</sup> amellyel a válaszadók csupán 15%-a nem értett egyet.

A kérdőív első része a pedagógusok saját szakmai eredményességéről alkotott általános képére is kiterjedt: a válaszadókat arra kérte, hogy kollégáikhoz viszonyítva becsüeljék meg saját munkájuk eredményességét.<sup>18</sup> A válaszadó pedagógusok 65,5%-a kollégáihoz hasonlóan látta munkája eredményességét, 33,3%-a eredményesebbnek, míg 1%-a jelezte hogy, kollégáihoz képest kevésbé eredményes. Emellett a kutatás kiterjedt az eredményesség változásának feltárására is. Az Innova elődjének tekinthető ImpAla kutatás is próbálta e területet megragadni. Itt a pedagógusok a saját szakmai munkájának eredményességváltozását feltáró kérdésben elzárkóztak a romló tendenciák jelölésétől, feltételezhetően e dinamikát az önvédő mechanizmusok nem engedik megjeleníteni. Így az Innova kutatásban a személyes eredményesség változása helyett a szervezeti eredményesség formálódására kérdezett rá a kérdőív. Ekképpen nem az egyes pedagógus, hanem annak a pedagóguskollektívának az egészéről kapunk képet, amelyen belül a válaszadó a munkahelyi környezetében működik.<sup>19</sup> A kapcsolódó válaszok alapján azt látjuk, hogy a válaszadók egy jól megragadható csoportja (703 válaszadó, azaz 18,8%) jelezett eredményességromlást (lásd 5. ábra).

<sup>17</sup> Feltett kérdés: Előfordultak-e az alábbiak az Ön munkájában az elmúlt tíz évben? Kérjük, a lista minden tételéhez jelölje választát! / Valamilyen általam kitalált új megoldás jelentősen javította a munkám eredményességét./ Nem történt ilyen (1) Igen, egy-két alkalommal történt ilyen (2) Igen, több ilyen történt (3) Igen, nagyon sok ilyen történt (4) Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99)

<sup>18</sup> Feltett kérdés: Hogyan ítéli meg saját munkájának eredményességét? A legtöbb kollégámhoz képest eredményesebben végzem a munkámat (1) A munkám eredményessége hasonló a legtöbb kollégáméhoz (2) A kollégáim többsége nálam eredményesebben végzi a munkáját (3) Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99)

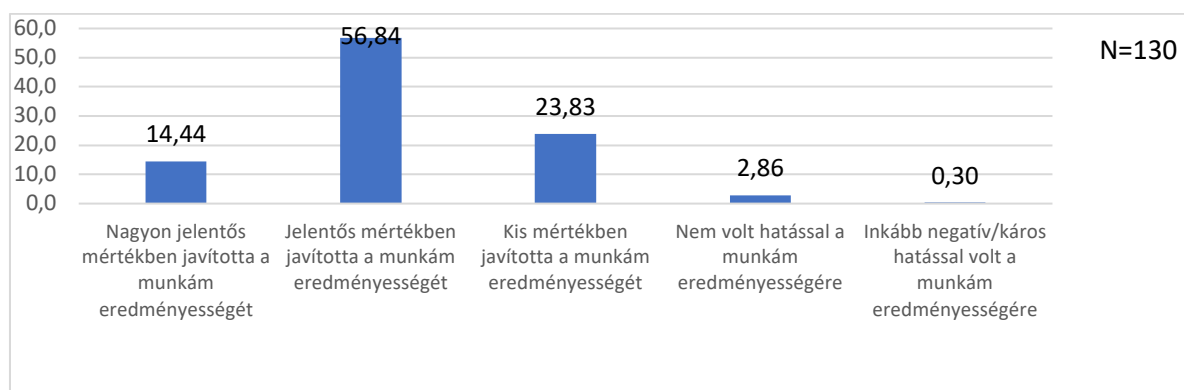
<sup>19</sup> Feltett kérdés: Az alábbiak közül melyik állítás jellemző leginkább arra az intézményre/szervezetre, amelyben a munkáját végzi? Felsőoktatási intézmény esetében a szervezeti egységre (tanszék, intézet, központ stb.) vonatkozik a kérdés. Az elmúlt években:



9. ábra: A munkahely eredményességének változása - a válaszadó beosztottak véleménye alapján (%)

Fontos itt megjegyeznünk: az, hogy a kérdőív nem tesz különbséget az eredményesség különböző területei között, feltételezhetően erősíti az eltérő értelmezések és a pedagógusok személyes, érzelmi viszonyulásának hatását a jelzőszámok alakulására. Az eredményességváltozás érzetének feltárását erősíti továbbá az is, hogy a kérdés nem konkretizálja a vizsgált periódust az „elmúlt években”-nél pontosabban.

A második, konkrét innovációra vonatkozó blokkban számos kérdés próbálta feltárni a pedagógusok tanulásának feltételezhető hatásait, illetve a kiválasztott innováció megvalósulását. E területekre irányuló kérdések közül azok, amelyek az eredményességre és annak változására fókuszálnak, szintén általánosan kezelik a pedagógiai eredményesség fogalmát, nem differenciálják azt. Arra a kérdésre, hogy „Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás, illetve ennek nyomán kialakult új gyakorlat?” a válaszadók 71%-a reagált úgy, hogy jelentős, vagy nagyon jelentős mértékben javította azt, míg összesen 3% jelezte, hogy nem volt hatással, vagy éppen negatív, káros hatással volt munkája eredményességére (lásd **Error! Reference source not found.**). Bár utóbbi csoportba tartozó pedagógusok száma rendkívül alacsony, csupán 4 fő kapcsolódik hozzá, ezek esetszintű, mély elemzése fontos tanulságokat hozhat a pedagógusok szakmai fejlődése szempontjából.



10. ábra: Pedagógusok vélekedése az általuk kiválasztott újítás nyomán kialakuló új gyakorlatuk eredményességéről (%)<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Feltett kérdés: Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?

Bár nem eredményességet tár fel, de értelmezhető egyfajta beválásra irányuló információgyűjtésként az a kérdés is, amely a kidolgozott innovációk terjedését tárja fel. A kérdőív arra kérte a válaszadókat, jelöljék meg, történt-e kezdeményezés arra, hogy a kiválasztott újítást vagy annak jelentősebb elemeit más intézményeknek, szervezeti egységeknek átadják. A válaszlehetőségek nemcsak annak megjelölésére adtak lehetőséget, hogy történt-e erre vonatkozóan próbálkozás, hanem arra is, hogy más intézmények belföldön vagy külföldön átvették-e a gyakorlatot. A válaszok alapján a megnevezett újítások 22%-a terjedt belföldön, 1%-a (összesen 11 eset) pedig külföldre is eljutott.

Az Innova kutatás, az ImpAlához hasonlóan igyekezett feltárni, hogy a pedagógustanulásként értelmezett pedagógiai innovációs tevékenységek milyen tanulási mintázatok, illetve milyen ezt alakító tényezők mellett valósulnak meg. A kutatás az olyan általános, a tanulási folyamatokra is feltételezhetően hatással lévő héttérváltozók, mint a kvalifikáció,<sup>21</sup> vagy az idegennyelv ismeret,<sup>22</sup> számos olyan változó mérésére is vállalkozott, amely a tanulási mintázatokhoz, illetve az azt formáló elemekhez (lásd pl. motivációk, tanulási tevékenységek), a tanulás kontextuális feltételeihez (lásd pl. a tanulás szervezeti és rendszerszintű támogatása) kapcsolható.

Az egyik legfontosabb kapcsolódó problémakör, hogy a pedagógusok tanulása milyen mértékű kognitív és affektív váltásokat tesz szükségessé, illetve tacit tudást eredményező tanulási folyamatok esetében mennyire tekinthetők újak vagy a korábbi gyakorlattól eltérőnek az elsajátítandó gyakorlatok. Az INNOVA kutatás keretein belül e kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a válaszadók által kiválasztott konkrét innovációk, újítások mennyire tértek el a korábbi gyakorlattól, azaz annak megvalósítása mekkora változtatást igényelt a pedagógustól. A kapcsolódó kérdésnél<sup>23</sup> válaszadók 14%-a jelezte, hogy kialakult gyakorlata nagyon jelentős mértékben különbözött a korábitól, ők olyan csoportot alkotnak, akiktől feltételezhetően különösen intenzív tanulást igényelt az általuk megjelölt innováció. A válaszadók 58%-a jelölte, hogy az újítás nyomán jelentősebb mértékben eltér gyakorlatuk a korábitól, róluk szintén feltételezhetjük, hogy komolyabb, kihívásokkal teli tanulási folyamaton kellett átmenniük az újítás bevezetése során. A kérdőívet visszaküldők egy csekélyebb hányada, 25%-a jelezte, hogy az új gyakorlat minimális mértékben eltérő, míg a válaszadó pedagógusok 3%-a nem jelzett differenciát. Számolnunk kell azzal, hogy utóbbi két válasz mögött meghúzódhat az, hogy a bevezetett változtatás nem vagy alig különbözött a korábbi gyakorlattól, illetve az is, hogy egy jelentős változtatást igénylő újítás kudarcos megvalósítása nyomán a pedagógiai gyakorlaton nem következett be számottevő változás.

A munkahelyi tanulásáról való mai tudásunknak megfelelően a kutatás kiemelt figyelmet fordított a tanulás tartalmi területére, ezen belül többek között az osztálytermi, extrakurrikuláris, szervezeti és a technológiai igénnyel bíró újítások megjelenésére. A vizsgált területek kiterjedtek: a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszerekre és eszközökre, a tanulói, hallgatói teljesítmények értékelésére, mérésére, a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységekre, a technikai eszközök nevelésben, oktatásban, képzésben történő használatára, a szervezet belső működésére, a szervezet működésével, vezetésével kapcsolatos technikákra, a partnerekkel, igénybevevőkkel való kapcsolatokra, a tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak,

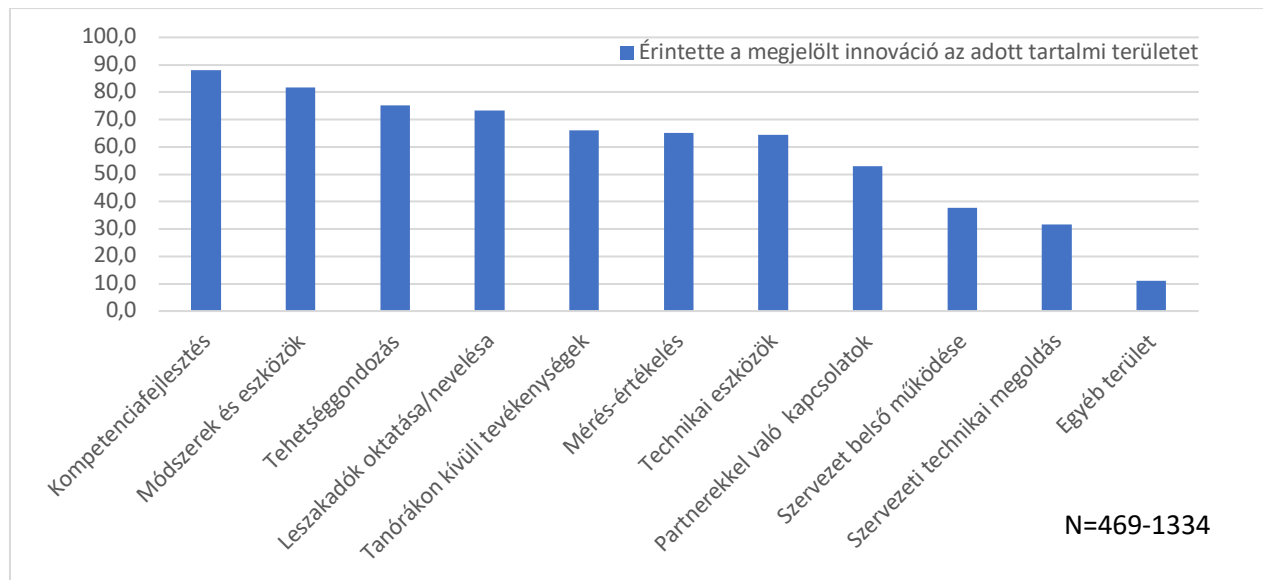
<sup>21</sup> „A végzettségekre, kvalifikációkra irányuló kérdés eredményei szerint (38. ábra) a kitöltők nagy része rendelkezik pedagógiai végzettséggel (3038 eset), valamint főiskolai szintű vagy BA diplomával (3287 eset). Emellett viszonylag sokan rendelkeznek egyetemi végzettséggel (1489 eset), vezetőképzésben szerzett végzettséggel (1060 eset), illetve egyéb pedagógusi szakképzéssel (959)” (Nagy-Rádlí - Szarka-Bögös, 2019).

<sup>22</sup> A válaszadók 64%-a jelezte, hogy olvas és kommunikál idegen nyelven.

<sup>23</sup> Feltett kérdés: Hogyan ítéli meg: Önnek a kiválasztott újítás nyomán kialakult gyakorlata mennyire tér el a korábbi gyakorlatától? Válaszlehetőségek: Egyáltalán nem tér el, Minimális mértékben eltér, Jelentősebb mértékben eltér, Nagyon jelentős mértékben eltér



képességeinek eredményesebb fejlesztésére, a tehetségesek gondozására, a hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatására, nevelésére (lásd **Error! Reference source not found.**).



51. ábra: A kiválasztott újítás által érintett területek (%)

Az adatok szerint a válaszadó pedagógusok leggyakrabban olyan újítást jelöltek meg, amelyek érintették a tanulók kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztését (88%), a tanórákon alkalmazott módszereket és eszközöket (82%). Legkevésbé gyakran a szervezeti működéssel, illetve annak technológiai támogatásával kapcsolatos újításokra esett a választás. A pedagógusok 38% és 32%-a jelölte, hogy az általa kiválasztott innováció érintette ezeket a területeket. Érdeemes itt megjegyezni, hogy a szervezeti folyamatokat érintő innovációk kidolgozása és megvalósítása a szakmai fejlődés egy olyan sajátos formáját adja, amely gyakran másoknál jobban igényli a munkahelyi tanulás egyik kulcstényezőjeként azonosított „határátlépésekkel” történő tanulást és belső tudásmegosztást, a környezet aktív monitorozását, az alkalmazott pedagógiai gyakorlatok rendszerszintű elemzését. Bár e területek azok, amelyek a legkevésbé gyakoriak, tartalmazznak annyi esetet (sorrendben: 416, 494), hogy alkalmasak mélyebb elemzések elvégzésére.

A kutatás vizsgálta az innovációkat elindító motivációs tényezőket is, oly módon, hogy a kérdőívben kérte a válaszadókat, hogy meghatározott motivációs elemekről jelöljék, volt-e szerepe és ha igen mekkora a kiválasztott innováció elindításában.<sup>24</sup> A válaszok alapján azt gondolhatjuk, hogy az innovációk csak nagyon kis csoportja keletkezhetett nem szándékolt, véletlen módon (5% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 9% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt). A leggyakrabban valamilyen problémára (pl. tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) kerestek megoldást a válaszadó pedagógusok (47% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 29% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt). Emellett – az INNOVA adatbázis alapján – inspiráló hatással lehettek a más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlatai (41% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 5% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt), a

<sup>24</sup> Feltett kérdés: Az újítások keletkezésében sokféle tényezőnek lehet szerepe. Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül melyeknek volt szerepe az Ön által kiválasztott újítás létrejöttében! Több sorban is bejelölheti az „igen” válaszlehetőséget. Kérjük, hogy mindegyik sorban jelöljön választ! Megjelölt motivációs elemek: Valamilyen problémára (...) kerestem megoldást; Külső ösztönzésre vagy elvárásra (...) történt az újítás; Más kollégák, intézmények/szervezetek sikeres gyakorlata inspirálta az újítást; Továbbképzésen ismertem meg korábban általam nem alkalmazott új megoldásokat; Az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítést találtam vonzónak; Az adott megoldás iránt elkötelezett szakmai közösség (...) tagja lettem; Nem szándékolt, véletlen módon keletkezett az újítás; Nem, ennek nem volt szerepe / Igen, ennek volt szerepe / Ennek rendkívül nagy szerepe volt

továbbképzések (30% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 11% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt), az adott megoldás iránt elkötelezett szakmai közösségek is (16% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 2% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt).

A tanulási motiváció egy fontos aspektusát adja a külső ösztönzések és elvárások szerepe. Az INNOVA adatok szerint a válaszadók egy jól meghatározható csoportjánál ezek jelentős hatással voltak a megjelölt újítások elindítására. Ezen belül a kérdőív két típusú motivációs csoportot különböztetett meg: az olyan külső hatásokat, amelyek például a központi szabályozás változásához, uniós fejlesztési programokban való részvételhez, fenntartói igényhez, vagy partnerek igényeihez kapcsolódnak (33% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 8% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt) és az olyanokat, amelyek a vezetői ösztönzéshez, a vezetés felől érkező nyomáshoz kötődnek (27% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 10% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt). Érdekes itt megemlíteni: a külső ösztönzésre vagy nyomásra kapcsolódók körében is egy jól megragadható csoport jelölte, hogy vonzóknak találta az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítést (a teljes minta 51% jelezte, hogy ennek volt szerepe, 23% pedig, hogy rendkívül nagy szerepe volt).

Az innovációk megvalósításához kapcsolódó tanári tanulás egyik fontos aspektusát adhatja a tanulás fennmaradó, vagy lezáruló jellege. Az INNOVA kutatás ezt annak vizsgálatán keresztül próbálta mérni, hogy a keletkezést követően mennyire változott a kiválasztott újítás. A válaszadók 21%-a jelölte, hogy nem változott, ma is úgy alkalmazza, mint eredetileg, 66%-a szerint az újítás a keletkezése óta kismértékben módosult, és 13% jelölte azt, hogy nagymértékben módosult. Ez persze nem független attól, hogy a választást megelőzően mikor keletkezett és mennyi ideig alkalmazták a kiválasztott innovációt: az erre irányuló kérdés alapján azt gondolhatjuk, hogy a válaszadók döntő többsége (85%) a kitöltés időpontjában alkalmazta a kiválasztott innovációt, a legtöbb 5 évnél régebben keletkezett (38%), de magas volt azok aránya is, amelyek (33,8%) 3-5 évvel korábban keletkeztek.

Az újításra hatással lévő tényezőkről a kérdőív egyéb formákban is tájékozódott. Így vizsgálta a szakmai támogatással, a munkahelyi környezettel, a változó feltételekkel, vagy a kísérletezés természetével kapcsolatos tényezőket és ezek hatását is. A kapcsolódó kérdés arra kérte a válaszadókat, hogy becsüeljék meg, az adott tényező jelenlétét tapasztalták-e és ha igen, volt-e érdemleges hatása (anélkül, hogy jelölte volna, hogy e tényezők segítő vagy gátló hatását méri).<sup>25</sup> A legerősebb hatást a saját intézményen belüli kollégákkal folytatott beszélgetések, viták kapcsán jelölték a válaszadók: 42%-uk jelölte, hogy tapasztalt ilyet és ennek volt érdemleges hatása a megjelölt innovációra. Szintén erősen érzékeltette hatását a válaszadók szerint a szervezeten kívülről kapott szakmai támogatás (30%), illetve a megoldandó feladatok bonyolultsága (27%) az innovációk megvalósításában. Külön figyelmet igényel az, hogy az általánosan a fejlesztő tevékenységet gátló tényezőként azonosított elemek, bár jelen voltak a megjelölt újítás megvalósítása során, ezek kevésbé érzékeltették hatásukat a válaszadók szerint. Így például a pedagógusok 62%-a jelezte, hogy tapasztalt időhiányt, időnyomást, de csak 21%-uk szerint volt ennek érzékelhető hatása az innováció megvalósítására. Hasonlóképpen, a válaszadók fele (52%) érzékelt az anyagi erőforrások vagy szükséges technikai eszközök hiányát, de csak 19% jelezte ennek érzékelhető hatását. A válaszadók közel fele számolt be az érintettek, résztvevők kicseréléséről (48%), a szervezeten belüli viszonyokról, illetve ezek megváltozásáról (44%), az új megoldásokkal együtt járó kockázatokról (42%), harmada pedig a sikertelennek bizonyuló próbálkozásokról (31%), de jellemzően csupán egy szűkebb kör (sorrendben a teljes minta 13%, 17%, 10% és 7%-a) szerint bírtak e tényezők érzékelhető hatással. Érdekes itt megjegyezni, hogy

---

<sup>25</sup> Feltett kérdés: „Az újítások keletkezésében sokféle tényezőnek lehet szerepe. Kérjük, jelölje meg, hogy az alábbiak közül melyeknek volt szerepe az Ön által kiválasztott újítás létrejöttében! Több sorban is bejelölheti az „igen” válaszlehetőséget. Kérjük, hogy mindegyik sorban jelöljön választ! Nem, ennek nem volt szerepe (1) Igen, ennek volt szerepe (2) Ennek rendkívül nagy szerepe volt (3) Nem tudok, nem kívánok válaszolni (99)”

a gyűjtött adatok alapján a vizsgált mintán kevésbé volt általánosan jellemző a vezetés támogatásának hiánya (14% jelezte a problémát és 5% szerint volt hatása).

A kiválasztott innováció megvalósulásának feltárása emellett kiterjedt annak vizsgálatára is, hogy mely alrendszerhez kapcsolódik, illetve hazai vagy külföldi kollégák/szervezetek tapasztalatai segítettek a leginkább a kiválasztott innovációt. Bár itt 5% alatti a külföldi, illetve a felsőoktatási intézmények tapasztalatainak felhasználását jelölők aránya, az egyetem-iskola együttműködések jelentősége, illetve a jó gyakorlatok importálása olyan fontos problémakör, amelyek indokolhatják az ezek vizsgálatára alkalmas esetek mély, önálló elemzését.

Végül érdemes kitérnünk a kérdőív első, általános részéből származtatható tudásra is: az itt megjelenő kérdések többek között vizsgálták azt, hogy a válaszadók milyen gyakorisággal vettek részt különböző típusú fejlesztésekben, munkahelyi tanulási helyzetekben. A kapcsolódó változók esetében a vélekedések, hiedelmek feltárása kevésbé kapott kiemelt hangsúlyt, ehelyett a fejlesztő tevékenységek, tanulási és tudásmegosztási helyzetek gyakoriságának megbecslésre kérték a kérdések a válaszadókat. Az egyik kapcsolódó kérdés<sup>26</sup> nyomán azt láthatjuk, hogy a mintába tartozó pedagógusok egy jól megragadható csoportját elérték külső támogatással megvalósuló fejlesztési programok. A pedagógusok 34%-a vett részt olyan programban, amely során saját magának kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszert létrehoznia, 54%-a olyan programban, ahol a korábitól eltérő tananyagot, taneszköz, pedagógiai módszert kellett alkalmaznia, 68,7%-a pedig olyanban, ahol képzésen kellett részt venni. A kérdőív a külső támogatásokról függetlenül is megvalósítható, a munkahelyi tanuláshoz intenzív terepet adó platformokra is rákérdezett. Az olyan klasszikus formák, mint a munka eredményességét szolgáló továbbképzéseken való részvétel, a szakirodalmi és az interneten keresztül tájékozódás mellett többek között vizsgálta, az új szakmai megoldásokat létrehozó munkacsoportokban való részvételt, a kollégák tanítását, a tanítási, nevelési megoldásokról szóló továbbképzések, előadások tartását, tanácsadói és értékelői szerep betöltését.<sup>27</sup> Az adatok szerint a pedagógusok 41,3%-a tanította kollégáit az eredményesség növelését támogató gyakorlatokra továbbképzés, vagy előadás formájában. 19,2%-uk tanácsadóként, míg 21,4%-uk értékelőként segítette más intézményben dolgozó kollégái munkáját. 71,3% jelölte, hogy részt vett olyan, intézményen belül működő munkacsoportban, munkaközösségben, amely a munka eredményesebbé tételét szolgáló új szakmai megoldások kidolgozásán dolgozott. Továbbképzéseken való részvételt a válaszadók 79,8%-a, a szakirodalomból való tanulást 87%-a, valamint az interneten keresztül való értesülést 91%-a jelölte.

Az INNOVA kutatás adatbázisainak teljes feldolgozása e tanulmány születésekor még nem állt rendelkezésre, ami megnehezíti az adatbázis mély, összefüggések feltárására alkalmas másodelemzését. Mindazonáltal az elsődleges változók közötti kapcsolatok, illetve egy elméleti

---

<sup>26</sup> Feltett kérdés: „Részt vett-e Ön személyesen az elmúlt tíz évben olyan fejlesztési programban, projektben, amelyre az intézménye/szervezete pályázati vagy egyéb úton külső támogatást kapott? Kérjük, a lista mindegyik tételéhez jelölje választát!” Válaszok: „Olyan programban, amelyben a korábitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmaznom, Olyan programban, amelyben saját magamnak kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket létrehoznom, Olyan programban, amelyben képzéseken kellett részt vennem”

<sup>27</sup> Feltett kérdés: „Az elmúlt tíz évben előfordultak-e, és ha igen, milyen gyakran az alábbiak az Ön személyes gyakorlatában?” „Részt vettem olyan, intézményünkön belül működő munkacsoport, munkaközösség munkájában, amely a munkánk eredményesebbé tételét szolgáló új szakmai megoldások kidolgozásán dolgozott; Kollégáknak továbbképzést, előadást tartottam olyan tanítási, nevelési megoldásokról, amely a munkájuk eredményesebbé tételét szolgálta; Tanácsadóként segítettem más intézményekben dolgozó kollégák munkáját; Értékeltem más intézmények vagy más intézményekben dolgozó kollégák munkáját; Olyan továbbképzésen vettem részt, ahol a munkám eredményességét érdemben javító új megoldásokat ismertem meg; A szakirodalomból értesültem olyan új szakmai megoldásokról, amelyeket a saját munkámban is alkalmazni tudtam; Az interneten keresztül értesültem olyan új szakmai megoldásokról, amelyeket a saját munkámban is alkalmazni tudtam” „Nem történt ilyen (1) Igen, egy-két alkalommal történt ilyen (2) Igen, több ilyen történt (3) Igen, nagyon sok ilyen történt (4) Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre (99)”

alapon létrehozott, az innovációk komolyságát mutató változó és annak más – primér – változókkal való együttjárása már mutat valamilyen képet a pedagógusok szakmai fejlődéséről.

Az elsődleges változók vizsgálatánál azt a kérdést vettük alapul, amely arról gyűjtött információt, vajon a kiválasztott újítás a válaszadó meglátása szerint milyen mértékben javította munkájának eredményességét.<sup>28</sup> Azok a pedagógusok, akik szerint a megjelölt innováció nagyon jelentős mértékben javította munkájuk eredményességét leggyakrabban olyan innovációkat hoztak létre, amelyek érintették a tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztését (90,9%), a foglalkozások, tanórák során alkalmazott módszereket és eszközöket (86%), a hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatását, nevelését (79,4%), a tehetségesek gondozását (79,3%), a tanulói, hallgatói teljesítmények értékelését vagy mérését (71,2%), a technikai eszközök nevelésben, oktatásban, képzésben történő használatát (69%), a foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységeket (67,4%), és a partnerekkel, igénybevevőkkel való kapcsolatokat (63,9%). Legkevésbé gyakoriak a szervezet belső működését (pl. munkaszervezés, gazdálkodás, a vezetés, az infrastruktúra működtetése, stb.) (44,5%) és a szervezet működésével, vezetésével kapcsolatos technikákat (pl. elektronikus nyilvántartások, belső levelezés, vezetői információs rendszer, e-napló) érintő innovációk (34,5%) voltak a válaszadók e „sikeres innovatori” körében. A kevésbé eredményesnek gondolt innovációkat létrehozók körét is bevonó – azaz teljes mintán végzett – elemzések azt mutatják, hogy a legkevésbé az extrakurrikuláris foglalkozások szervezése ( $p \leq 0,047$ ) és a technikai eszközök alkalmazása ( $p \leq 0,068$ ) jelenthet olyan tartalmi területet, amelyek (vagy amelyekhez jellemzően meghatározó tényezők) kapcsolódhatnak a változtatások sikerességének vagy sikertelenségének érzetéhez. A többi tartalmi terület érintettsége esetében olyan kapcsolatokat találtunk ( $p < 0,007$ ), amelyek nyomán már feltételezhető, hogy az itt zajló munka bizonyos elemei a pedagógusok tanulásának kedvező feltételeket biztosítanak (lásd 6. táblázat)

6. táblázat: Az innováció eredményességének érzetét mérő változó és az innováció által érintett területek (statisztikai elemzés adattábla)

Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás, illetve ennek nyomán kialakult új gyakorlat?								
	Érintette a kiválasztott újítást	N	Átlag	Kétmintás t-próba eredménye	Szabadság-fok	Szignifikancia-szint	Konfidencia-intervallum (95%)	
							Alsó	Felső
A foglalkozások, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerek és eszközök	Nem	228	2,46	4,412	1297	,000	,154	,401
	Igen	1071	2,18					
A tanulói, hallgatói teljesítmények	Nem	442	2,36	3,698	1291	,000	,088	,286
	Igen	851	2,17					

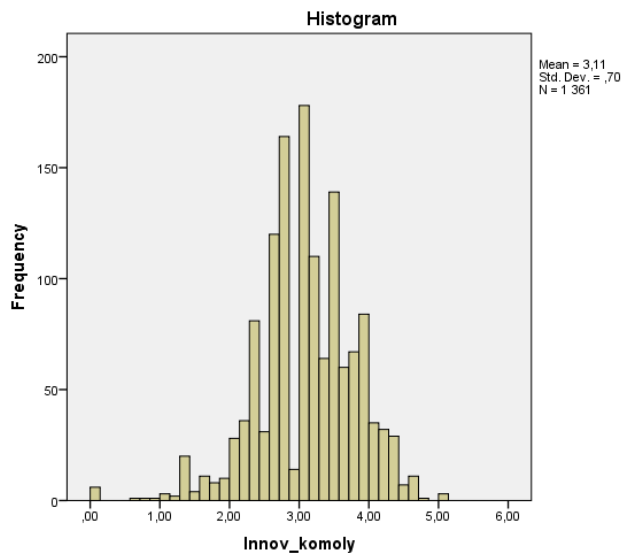
<sup>28</sup> Feleltetett kérdés: „Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?” Válaszlehetőségek: „Nagyon jelentős mértékben javította a munkám eredményességét”, „Jelentős mértékben javította a munkám eredményességét”, „Kis mértékben javította a munkám eredményességét”, „Nem volt hatással a munkám eredményességére”, „Inkább negatív/káros hatással volt a munkám eredményességére”, „Nem tudok, nem kívánok válaszolni”, „Egyéb, éspedig:”

értékelése vagy mérése								
A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységek	Nem	432	2,30	1,988	1284	,047	,001	,202
	Igen	854	2,20					
Technikai eszközök nevelésben, oktatásban, képzésben történő használata	Nem	455	2,29	1,827	1285	,068	-,007	,192
	Igen	832	2,20					
Szervezet működésével, vezetésével kapcsolatos technikák	Nem	794	2,30	3,540	1278	,000	,079	,274
	Igen	486	2,12					
A tanulók kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztése	Nem	879	2,28	2,686	1281	,007	,038	,243
	Igen	404	2,14					
A hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatása/nevelése	Nem	603	2,34	4,587	1279	,000	,127	,316
	Igen	678	2,12					

Azok, akik azt jelölték, hogy „nagyon jelentős mértékben javította” munkájuk eredményességét a kiválasztott újítás, két ösztönző kiemelt szerepéről számoltak be: az első helyen a valamilyen problémára (pl. tanulói összetétel változása, tanulási nehézségek, motiválási problémák, tanulmányi eredmények romlása stb.) való megoldás keresése (45,2%), míg a második helyen az újításhoz kapcsolódó szakmai megközelítés vonzósága (43,2%) állt. Az innovációjuk eredményességét leginkább pozitívan megítélő válaszadók a további ösztönzők intenzív jelenlétét csak sokkal szűkebb arányban jelölték meg: így a harmadik helyen álló motivációs tényező, a továbbképzésen megismert új megoldások kapcsán a csoporton belül a válaszadók 19,8%-a jelölte csupán, hogy „ennek rendkívül nagy szerepe volt”. Az innovációikat kevésbé eredményesnek gondoló pedagógusok körét is bevonó – azaz a teljes mintán végzett – elemzések alapján is azt látjuk, hogy e három ösztönzőkategória bírhat meghatározó súllyal ( $p < 0,03$ ) az innovációkkal kapcsolatos eredményességérzet terén.

Az innovációk komolyságát mérő összetett változó a fent alkalmazott, az eredményességre irányuló kérdés mellett további hármat is magában foglal: egy az innováció alkalmazására vagy elhalására, egy az innováció terjedésére, és egy az innováció változására vonatkozó kérdést. E négy item ad lehetőséget arra, hogy megragadhatóak legyenek azok a komolynak gondolt az innovációk, amelyek képesek hozzájárulni alkalmazóik munkájának eredményességéhez, vagy eredményességérzetéhez, régóta életképesek, idővel formálódnak, képesek megújulni, és nem zárulnak le a kezdeti

kísérletezések után, illetve képesek terjedni, más közegekben is meggyökerezni (lásd **Error! Reference source not found.** és 7. táblázat).



62. ábra: Az innováció komolyságát mérő kompozitmutató (InKom) eloszlásfüggvénye

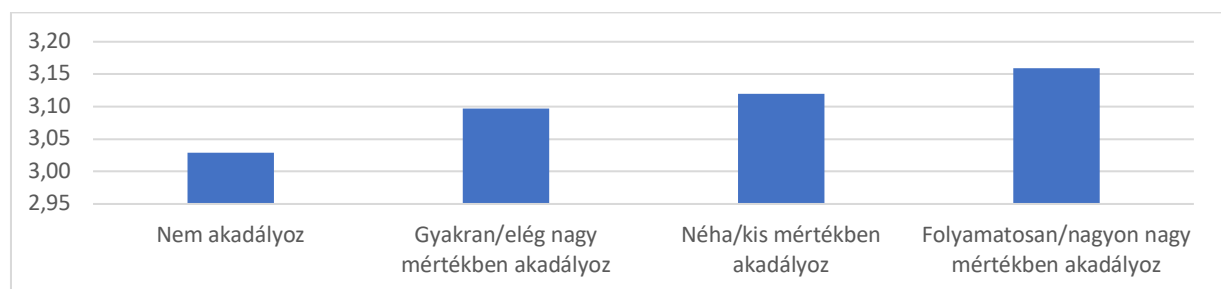
7. táblázat: Az InKom változó összetevői

Hogyan hatott az Ön munkájának eredményességére a kiválasztott újítás?	<u>Nagyon jelentős mértékben javította a munkám</u>
	<u>Jelentős mértékben javította a munkám eredményességét</u>
	<u>Kis mértékben javította a munkám eredményességét</u>
	<u>Nem volt hatással a munkám eredményességére</u>
	<u>Inkább negatív/káros hatással volt a munkám</u>
Mennyi ideig alkalmazta a kiválasztott újítást?	<u>2 évig vagy annál rövidebb ideig alkalmaztam, de már nem alkalmazom</u>
	<u>3-5 évig alkalmaztam, de már nem alkalmazom</u>
	<u>Több mint 5 évig alkalmaztam, de már nem alkalmazom</u>
	<u>Jelenleg is alkalmazom, mint új gyakorlatot</u>
	<u>Jelenleg is alkalmazom, de már a mindennapi gyakorlat</u>
A keletkezését követően mennyire változott a kiválasztott újítás?	<u>Nem változott (ma is úgy alkalmazom, mint eredetileg)</u>
	<u>Az újítás a keletkezése óta kismértékben módosult</u>
	<u>Az újítás keletkezése óta nagymértékben módosult</u>
Történt-e kezdeményezés arra, hogy a kiválasztott újítást vagy annak jelentősebb elemeit más intézményeknek, szervezeti egységeknek átadja/átadják.	<u>Igen, de nem tudok arról, mások átvették-e</u>
	<u>Igen, és tudok róla, hogy mások átvették belföldön</u>
	<u>Igen, és tudok róla, hogy mások átvették külföldön</u>
	<u>Nem történt ilyen próbálkozás</u>

A létrehozott kompozit változó elemzése alapján azt láthatjuk, hogy a szakmai újítások magas „komolysági” szintje jellemzően együtt jár a megvalósító pedagógusok tagságával legalább egy olyan szakmai szervezeten belül (pl. egyesület, szakmai testület, szakértői bizottság), amelynek tevékenysége közvetlenül kapcsolódik mindennapos munkavégzéséhez. Azok esetében, akik legalább egy ilyennek tagjai, szignifikánsan magasabb értékű ( $p < 0,001$ ) lett az általuk megjelölt innováció komolyságát mérő kompozit mutató. Emellett többek között meghatározónak tűnik a fejlesztési gyakorlat is: az adatok azt mutatják, hogy azokhoz kapcsolódnak inkább „komoly” innovációk, akik jelezték, hogy az általuk kidolgozott, vagy részvételükkel zajlott fejlesztésekről a kérdőív kitöltését megelőző tíz évben dokumentálás vagy másokkal történő megosztás céljából leírás készült. Az adatok szerint a korábbi fejlesztési gyakorlat egy speciális területe, a külső

fejlesztések megvalósítása – illetve az ott zajló speciális tanulási folyamatok – is komoly hatással lehetnek az egyes innovációk megvalósítására. Azokhoz a válaszadókhoz, akik jelölték, hogy a kitöltést megelőző 10 évben részt vettek olyan fejlesztési programban, projektben, amelyre az intézményük külső támogatást kapott és amelyben a korábitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmazni ( $p < 0,011$ ), új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett létrehozni ( $p < 0,001$ ), illetve amelyben képzéseken kellett részt venni ( $p < 0,008$ ), szignifikánsan magasabb InKom értékek kapcsolódtak, mint akik nem jelölték ilyen típusú fejlesztési tevékenységeket. Az egyes programtípusokban való részvétel gyakoriságának növekedésével együtt nő az egyes mutatók InKom változóval való kapcsolatának erőssége is.

A számos elemzési lehetőség közül talán érdemes itt kiemelni, hogy a kérdőív a pedagógusok tanulásának klasszikus akadályait több kérdésben is felsorakoztatja. Így lehetőség nyílik feltárni, hogy az olyan gátló tényezők, mint az időhiány, a kedvezőtlen központi szabályozás, a szegényes infrastruktúra, vagy éppen a munkahely humán feltételeiből fakadó problémák megjelenése miként kapcsolódik a komoly innovációk megvalósításához (InKom). A MoTel kutatás számára végzett elemzések azt mutatják, hogy ezek erős jelenléte nem jár együtt a pedagógusok innovatív megoldásainak alacsony „komolysági” szintjével. Sőt, az adatok szerint azokhoz kapcsolódnak a legmagasabb InKom átlagok, akik azt jelölték, eredményes munkájukat folyamatosan, illetve nagyon nagy mértékben akadályozta az országos szintű szabályok rugalmatlansága (lásd **Error! Reference source not found.**).



13. ábra: InKom átlag az országos szintű szabályok rugalmatlanságának akadályozó jellege szerint<sup>29</sup>

Az adatbázis jelenleg készül, mély elemzése lehetőséget ad arra, hogy a bonyolultabb összefüggések, a tanári tanulás és szakmai fejlődés körkörös hatásai is megmutatkozzanak. A várható eredmények fontos további háttértudást hozhatnak a MoTel kutatás számára.

## 4.4 A SZERVEZETI MŰKÖDÉS HATÁSA A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁIRA

Az iskolák tanulószervezeti működéséről általában úgy gondolkodunk, mint ami alkalmas arra, hogy erősítse a szervezetek hatékonyságát, változási- és versenyképességét. Olyan jellemzői révén, mint a hatékony tudásmenedzsment, az aktív hálózati kapcsolatok és a támogató légkör képes a munkatársak tanulásának, tudásmegosztásának, kísérletező tevékenységének különösen kedvező terepet biztosító munkahelyi környezetként funkcionálni. Így nem meglepő, hogy a pedagógusok

<sup>29</sup> Feltett kérdés: „Akadályozták-e az elmúlt tíz évben az Ön eredményes munkáját az alábbi események/jellemzők, és ha igen, milyen mértékben?” / „Az országos szintű szabályok rugalmatlansága.” Válaszlehetőségek: „Nem akadályozta”, „Néha/kis mértékben akadályozta”, „Gyakran/elég nagy mértékben akadályozta”, „Folyamatosan/nagyon nagy mértékben akadályozta”, „Nem tudok, nem kívánok válaszolni a kérdésre”

folyamatos szakmai fejlődése a tanulószervezetek működését feltáró KÖVI TSZ kutatás egyik központi kérdése volt. A kutatás az elméleti keretek felállításakor és a vizsgálati eszközök megalkotásakor egyaránt kiemelten kezelte a pedagógusok szakmai fejlődésének problémáját.

A Tanulószervezeti kutatás kérdőíve egyebek mellett vizsgálta a pedagógusok formális és informális tanulási, tudásmegosztási, kísérletezési tevékenységét, illetve számos esetben igyekezett feltárni ezek hasznosulásának érzetere is. Rákérdezett többek között arra, hogy a pedagógusok részt vettek-e különböző típusú tréningeken, képzéseken, illetve, hogy ezeket hasznosnak találták-e.<sup>30</sup> A válaszadó pedagógusok közül a legtöbben pozitívan nyilatkoztak erről: a szaktárgyi képzések/tréningek kapcsán a válaszadók 57,3%-a jelezte, hogy részt vett ilyeneken és hasznosnak is találta, e válaszlehetőséget a módszertani, az IKT és az önismereti tréningek, képzések esetében a válaszadók (sorrendben) 71,2%-a, 57,6%-a és 56%-a jelölte. Talán érdekes itt megjegyeznünk: a módszertani és az önismereti tréningek esetében volt a legmagasabb azok aránya, akik bár részt vettek ilyeneken, nem találták hasznosnak a képzést/térninget (sorrendben: 7,2% és 7,9%).

A kutatás pedagógusoknak szóló kérdőíve rákérdezett arra is, milyen fejlesztési programokban (pl. HEFOP, TÁMOP, Zsolnai, Soros) vettek részt a válaszadók<sup>31</sup>, illetve mennyire találták azt hasznosnak. A legtöbben a TÁMOP 3.1 és 3.2 programok kapcsán jelölték azt, hogy részt vettek és hasznosnak is találták (61,8%) a programot, illetve az IPR bevezetése kapcsán azt, hogy részt vettek, de nem találták hasznosnak (a válaszadók 30,3%-a jelölte, hogy részt vett ilyenben, ebből 4% jelezte, hogy nem találta hasznosnak).

A Tanulószervezeti kutatás több, a szakmai fejlődés eltérő aspektusára vonatkozó egyéb mutatóval is dolgozott. Így például gyűjtött adatot arról, hogy mennyire jellemző a válaszadó pedagógusok körében a reflektív tanulási helyzetelemzés (pl. a tanítási-tanulási folyamat folyamatos monitorozása, korrekciója), az új pedagógiai módszerekkel való kísérletezés (pl. egy módszer többszöri kipróbálása, átalakítása, adaptálása), az esettanulmányok készítése (pl. egy diák vagy egy iskola fejlődésének szisztematikus elemzése), kutatási munka végzése (pl. eltérő helyzetben lévő tanulócsoportok eredményeinek összevetése), vagy az adatokkal dolgozás (pl. az OKM eredmények elemzése, az iskola önértékelése során adatgyűjtés és -elemzés). A válaszadók leggyakrabban a kísérletezést jelölték meg (61,3%), de viszonylag nagy arányban (17%) jelezték azt is, hogy még egyiket sem alkalmazták.

A kérdőív emellett olyan kérdéseket is tartalmazott, amelyek a pedagógusok fejlesztő tevékenységének megvalósulását vizsgálták. A kapcsolódó kérdésekben vonatkozó állítások jelentek meg, melyekkel kapcsolatban 1-4-ig terjedő Likert-skálán kellett jelölni a válaszadóknak, hogy azok milyen mértékben jellemzik gyakorlatukat. Így például a következő állítással „Ha egy tanulószervezési problémával találkozom, mindig könnyen és gyorsan találok rá megoldást” a válaszadók 20,9% értett teljes mértékben egyet. A tanulószervezeti kérdőívek kérdéseinek különlegessége volt, hogy a válaszadókat nem csupán arra kérték, jelöljék, mennyire jellemző az

<sup>30</sup> Feltett kérdés: Kérjük, jelölje, hogy az iskolán belül milyen képzéseken/tréningeken vett részt az elmúlt két évben! Válaszlehetőségek: Szaktárgyi; Módszertani; IKT alkalmazás; Vezetői feladatokhoz kapcsolódó; Önismereti és szociális kompetenciákat erősítő;

<sup>31</sup> Feltett kérdés: Kérjük, az alábbi táblázatban jelölje meg, hogy a felsorolt programok közül melyikben vett részt (függetlenül attól, hogy a mostani iskolájában vagy más intézményben történt ez), valamint azt, hogy mennyire találta hasznosnak a részvételét! / HEFOP 3.1... kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatás elterjesztését megcélzó programok; HEFOP 2.1... kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását elősegítő programok; Egyéb HEFOP program; TÁMOP 3.1... és TÁMOP 3.2... kóddal kezdődő, a kompetencia alapú oktatást, az új tanulási formák és rendszerek elterjesztését támogató programok; TÁMOP 3.3... és TÁMOP 3.4... kóddal kezdődő, a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását elősegítő programok; Egyéb TÁMOP program; A tanulószervezési eljárásokat érintő ROP program; A tanulószervezési eljárásokat érintő TIOP program; Zsolnai program (ÉKP, NYIK, KÉK); A Soros Alapítvány valamelyik közoktatásfejlesztési programja; "Comenius 2000" közoktatási minőségfejlesztési program; Az Európai Unió valamelyik oktatási együttműködési programja (Comenius, Leonardo, Grundtvig); Ókoiskola program Integrációs Pedagógiai Rendszer (IPR) bevezetése; Szakiskolai Fejlesztési Program I. Szakiskolai Fejlesztési Program; II. Svájci EFQM modell kipróbálása; BGR – belső gazdálkodási rendszer; Válaszlehetőségek: Nem vettem részt; Részt vettem, de nem találtam hasznosnak; Részt vettem, és hasznosnak találtam; Nem tudok válaszolni/Nem releváns



adott állítás rájuk, de arra is, nyilatkozzanak annak fontosságáról. Az előbbi állítás kapcsán a válaszadók 54,8%-a jelezte, hogy az abban foglaltak véleménye szerint „teljes mértékben” fontosak. Hasonlóan fontos mutatóként értelmezhető a folyamatos szakmai fejlődés szempontjából több, a kérdőívben megjelenő állítás is, melyek közül itt talán érdemes kiemelni két olyat, amely a szakmai fejlődés külső és belső forrása közötti különbségtételre ad lehetőséget. Azzal az állítással kapcsolatban, hogy „Rendszeresen próbálom ki mások jó gyakorlatait, építkezem be pedagógiai munkámba újszerű eszközöket / tanulószervezési módszereket” a válaszadók 20,8% jelezte, hogy teljes mértékben jellemző rá, míg 39,6%, hogy ez teljes mértékben fontos. Azzal a saját fejlesztési tevékenységre irányuló állítással kapcsolatban pedig, hogy „Nagyon gyakran találok ki önállóan, vagy kollégáimmal együtt saját, újszerű eszközöket / tanulószervezési módszereket.”, a válaszadók 15%-a jelezte, hogy teljes mértékben jellemző rá, míg 33,5% azt, hogy teljes mértékben fontosnak tartja.

A Tanulószervezési kutatás adatai is jól illeszkednek ahhoz a több korábbi felmérésből is jól ismert dinamikához, miszerint azok a pedagógusok, akik gyakran kísérleteznek új tanulószervezési eljárásokkal (adaptálnak vagy fejlesztenek jó gyakorlatokat) inkább képesek gyorsan és hatékonyan reagálni a felmerülő tanulószervezési problémákra. A „jellemző” dimenziót vizsgálva szignifikáns kapcsolatot találtunk a fentebb ismertetett a tanulószervezési probléma megoldására vonatkozó állítással való egyetértés, illetve a saját fejlesztések kidolgozását, és a mások jó gyakorlatainak kipróbálását jelző állításokkal való egyetértés mértéke között ( $p < 0,001$ ). E kutatás eredménye azonban arra is rámutatott, hogy a pedagógiai kísérletezésekről való vélekedések is meghatározóak lehetnek. Szignifikáns különbséget találtunk azok között, akik azt jelezték, hogy teljes mértékben fontosnak tartják mások jó gyakorlatainak rendszeres kipróbálását, a pedagógiai munkába újszerű eszközök, tanulószervezési módszerek beépítését, és saját, újszerű eszközök/tanulószervezési módszerek gyakori kidolgozását, mint akik az „inkább fontos” válaszlehetőség megjelölésével ennél kevésbé jelezték ezek meghatározó jellegét ( $p < 0,001$ ).

Az adatbázisban a pedagógiai újításokról való vélekedések feltárására több kérdés is irányult, melyek mély elemzése nyomán kirajzolhatók olyan tipikus gondolkodásmintázatok, amelyek a folyamatos szakmai fejlődéshez kapcsolódó tevékenységekhez köthetőek. Ilyen mintázat tárul fel az egyik leginkább megosztó kérdés nyomán is, amely arra kérte a válaszadókat, jelezzék, mennyire gondolják fontosnak, hogy „Az új tanítási módszerekkel/eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet”. A válaszadók 58,9%-a jelölte a nem fontos válaszlehetőséget (22% egyáltalán nem fontos, 36,9% inkább nem fontos), míg 41,1% nyilatkozott úgy, hogy fontosnak gondolja (28,9% inkább fontos, 12,2% teljes mértékben fontos). Azok, akik fontosnak gondolták az utóbbi állítást, a korábbi, az új pedagógiai módszerek adaptálására ( $p < 0,0001$ ) és kidolgozására ( $p < 0,037$ ) vonatkozó állítások fontosságát is magasabbra becsülték.

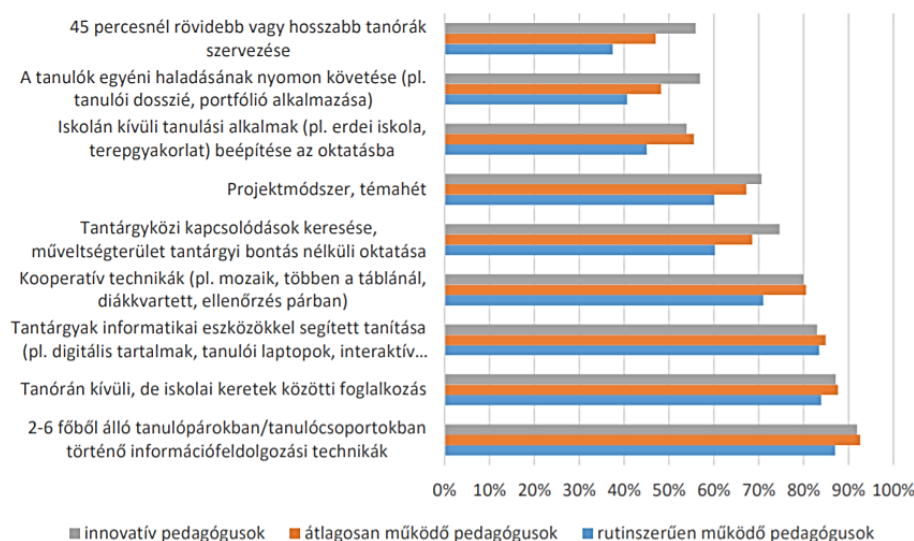
Az INNOVA kutatáshoz kapcsolódó másodelmzések során (lásd Fazekas és mtsai, 2018) feltáró faktoranalízis segítségével olyan kompozit változó született, amely összetett módon írja le az innovatív pedagógust. A kompozit változó, mely magában foglalja többek között a fentebb említett változókat, az alábbi keretes írásban ismertetett komponensekből épül fel.

#### **A pedagógusok innovatív működését megragadó kompozitváltozó komponensei**

- Rendszeresen próbálom ki mások jó gyakorlatait, építkezem be pedagógiai munkámba újszerű eszközöket / tanulószervezési módszereket.
- Minden kívülről jövő változtatásban meg tudom találni a tanulóim számára az előnyöket.

- Nagyon gyakran találok ki önállóan, vagy kollégáimmal együtt saját, újszerű eszközöket / tanulószervezési módszereket.
- A képzéseken megismert új tartalmakat mindig be tudom építeni az osztálytermi munkába kisebb-nagyobb változtatásokkal.
- Rendszeresen kapok a szakmai fejlődésemet támogató visszajelzéseket munkatársaimtól.
- Szívesen kapcsolódom az iskolában elindított központi innovatív fejlesztéshez (pl. TÁMOP programok)
- Mindig bekapcsolódom a tanulási-tanítási folyamatokkal kapcsolatos adatok elemzésébe.
- Döntéseimet mindig befolyásolja a szülők, diákok várható reakciója.
- Az új tanítási módszerekkel / eszközökkel való kísérletezés veszélyeztetheti a tanulói eredményességet.
- Könnyen elkeseredem, ha egy új módszer bevezetése nem hoz azonnali sikert az osztálytermi folyamatokban.
- Rendszeresen tájékozodom arról, hogy a diákok milyen változtatásokat tartanak szükségesnek az alkalmazott eszközök / tanulószervezési módszerek terén.
- Rendszeresen merítek ötletet nem szakmai fórumokból (pl. filmből, vagy baráti, szülői beszélgetésekből).
- Fontos számomra, hogy a kívülállók mit várnak el tanulóimtól.
- A diákok mindig jó ötleteket adnak ahhoz, hogy felismerjem, az általam alkalmazott pedagógiai eszközöket és eljárásokat milyen irányba, vagy miként lehet fejleszteni.
- A kollégákkal mindig érdeklődve, nyitottan fogadjuk az új ötleteket.

A kompozit változó alapján a válaszadókat három egyenlő csoportba sorolta az elemzés: a „rutinszerűen működők”, az „átlagosan működők” és az „innovatív módon működők” csoportjába. Korábban, az ImpAla kutatás másodelemzése során utaltunk arra, hogy a Tanulószervezési kutatás is felhasználta az alkalmazott módszerek és eszközök feltárását szolgáló kérdést. A kompozit mutató alapján meghatározott „rutinszerűen” és „innovatív módon” működő pedagóguscsoportok között az itt felsorolt módszerek, eszközök alkalmazása terén a legtöbb esetben komoly ( $p < 0,02$ ) eltéréseket találtunk, kivételt ez alól csupán a tantárgyak informatikai eszközökkel segített tanítása, valamint a tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozások jelentettek (lásd 74. ábra).



74. ábra: A rutintól eltérő tanulószervezési módszerek alkalmazása különböző pedagóguscsoportok körében  
 Forrás: Fazekas és mtsai, 2018

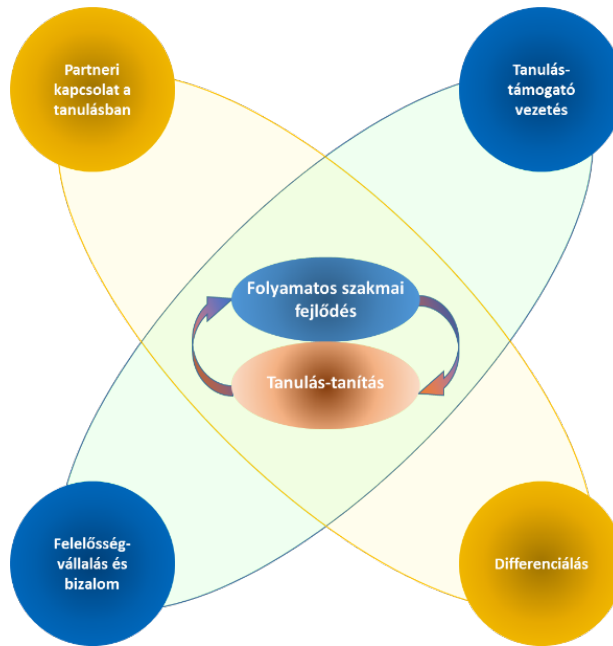
*Megjegyzés: A skála az adott módszert használók százalékos arányát mutatja.*

Az adatok szerint mindhárom pedagóguscsoport esetében a 2-6 főből álló tanulócsoportokban történő információfeldolgozási technikák és a tanórán kívüli, de iskolai keretek közötti foglalkozások jelennek meg legnagyobb arányban, míg a tanulók egyéni haladásának nyomonkövetése és a 45 perces keretek felbontása a legkevésbé jellemző. A rutinszerűen és innovatív módon működő csoportok szignifikáns különbséget mutatnak ( $p < 0,02$ ) abban a tekintetben is, hogy milyen gyakran vesznek részt különböző tudásmegosztó vagy a munkahelyi tanulást támogató tevékenységekben. A vizsgált platformok között megjelent többek között a bemutatóóra-tartás, a hospitálás, a műhelymunka, a csoportos tanítás, a közös projektek megvalósítása, a diákok közös nyomonkövetése, a más szakterület képviselőivel való eszmecsere és a kollégák mentorálása.<sup>32</sup> Az adatok szerint a vizsgált platformok közül a szakmai anyagok megosztása, a határátlépésekkel történő eszmecsere és a tanulók nyomonkövetése az, amely a legintenzívebben működik mindhárom pedagóguscsoport esetében. Ezzel szemben a kollégák mentorálása, a csoportos tanítás, és bemutatóóra-tartás terén jelentősebb különbségek jelentkeztek a csoportok között. Az INNOVA kutatás keretein belül készült másodelemzés ezt azzal magyarázza, hogy feltételezhetően ezek működtetéséhez hosszabb elköteleződés és komolyabb szakmai munka szükséges. Ugyanakkor az elemzés kiemeli, hogy e platformok azok, amelyek különösen intenzíven támogathatják a horizontális tudásmegosztást.

Végül érdemes a Tanulószervezeti kutatás megállapításaira is kitérnünk: a kutatás a tanulószervezetként működő iskolák modelljének felvázolására vállalkozott, mely a kezdetekben hat plusz egy jellemző mentén ragadta meg a tudás teremtésre és megosztásra képes szervezeteket. Ezek a következők voltak: (1) a közös értékek jövőkép, célok, (2) a tudásmegosztás, (3) felelősségvállalás, együttműködés, bizalom, (4) innováció, kezdeményezőkézség, kockázatvállalás, (5) a hálózati, partneri kapcsolatok és (6) a vezetés. A kezdeti modell szerint e tényezők hatékonyan tudják segíteni, illetve nem megfelelő működés esetén komolyan gátolni tudják a tanulás-tanítás minőségének növekedését. A kutatás során végzett empirikus vizsgálatok e dimenziók tesztelése vállalkoztak. Az elemzések eredményeképpen a tanulószervezeti modell a MoTel kutatás számára is releváns változáson ment keresztül: központi helyen megjelent egy korábban a modellben nem létező új tényező, mely a „Folyamatos szakmai fejlődés” elnevezést kapta.

---

<sup>32</sup> Feltett kérdés: „Kérjük, jelölje, hogy az alábbi együttműködési formákban milyen gyakorisággal vesz részt!”/ „Bemutatóóra tartása az iskolán belül dolgozó kollégáknak”; „Bemutatóóra tartása más iskolában dolgozó kollégáknak”; „Hospitálás más iskolában”; „Hospitálás iskolán belül”; „Másik iskolában dolgozó kollégákkal való együttműködés”; „Részvétel műhelymunkán /workshopon”; „Szakmai anyagok megosztása”; „Csoportos tanítás”; „Közös projektek saját iskolában lévő kollégákkal”; „Diákok közös nyomon követése, egyéni esetek közös elemzése”; „Eszmecsere más szakterület képviselőivel”; „Pedagógus kolléga mentorálása” Válaszlehetőségek: „Soha”, „Évente pár alkalommal”; „Havonta”; „Hetente vagy gyakrabban”;



8. ábra: A tanulószervezetként működő iskola tisztázott modellje  
 Forrás: Anka és mtsai, 2016

Az új modell a kérdőívben szereplő „fontos” állításokat felhasználó konfirmatív faktoranalízis segítségével született. A modellt, melynek centrumában a „Folyamatos szakmai fejlődés” és a „Tanulás-tanítás” áll, a kutatás zárójelentése így jellemzi: „Ennek a két elemnek a kölcsönösen kiegészítő interakciója áll a középpontba, és ezt veszi körbe két felhő, melyek két dimenziót jelölnek. A késsel jelölt kör (felelősségvállalás és bizalom, valamint a tanulástámogató vezetés – és ehhez tartozik a folyamatos szakmai fejlődés elsősorban) a szervezeti jellemzőket foglalja magában, míg a sárga kör (partneri kapcsolat a tanulásban és differenciálás – ehhez pedig értelemszerűen a tanulás-tanítás dimenziója tartozik szorosabban) pedig a tanulás-tanítás dimenziót részletezi, jelezve a központi folyamat fontosságát. Míg az első csoport egy kontextuális tényezőt jelent, a második csoport inkább a folyamatra utal. Természetesen ezen elemek között nagyon szoros összefüggés érzékelhető, ami azt jelenti, hogy erőteljesen támogatják egymást” (Anka és mtsai, 2016).

A „Folyamatos szakmai fejlődés” e modellben szervezeti szinten értelmeződik, azaz az egy intézményhez tartozó pedagóguskollektíva működését írja le ebből a perspektívából. A faktor tartalma többek között utal a munkatársak önfejlesztő tevékenységére, egymást inspiráló hatására, a jó gyakorlatok beágyazódására, a reflektív működésre, a fejlesztési célok tudatosítására. A faktor pontos tartalmát az alábbi keretes írás mutatja be.

### Folyamatos szakmai fejlődés faktorösszetevők

- A munkatársak mindig inspirálják egymást, felébresztik a másikban az alkotás kedvét.
- A pedagógusközösség rendszeresen foglalkozik saját munkája hatékonyságának fejlesztésével.
- A munkatársak folyamatosan fejlesztik egyéni és csoportos tanulási technikáikat, együttműködési készségeiket.
- A munkatársak mindig beépítik a jól bevált megoldásokat tanulásszervezési gyakorlatukba.
- A mi iskolánkban a kollégák teljes mértékben elkötelezettek a folyamatos szakmai fejlődés, a tanulás mellett.
- A pedagógusok minden visszajelzést, reflexiót vagy akár kritikát úgy fogadnak, mint lehetőséget a fejlődésre.
- A pedagógusok minden esetben a közösen elfogadott minőségi kritériumok alapján végzik tevékenységüket.
- A munkatársak folyamatosan keresik a jól bevált megoldásokat a felmerült problémák megoldására.
- A mi iskolánkban a munkatársaknak vannak kinyilvánított személyes és szakmai fejlesztési céljaik.
- A pedagógusok céljaik elérésének érdekében mindig tudatosan tervezik és irányítják saját tanulási folyamatukat.
- A mi iskolánkban a kollégák teljes mértékben elkötelezettek a közös jövőkép és célok iránt.
- A mi iskolánkban az egyik fő cél, hogy a tudásunkat rendszeresen megújítsuk a folyamatos fejlődés érdekében.
- A munkatársak saját pedagógiai teljesítményüket rendszeresen értékelik.
- A tantestület mindig támogatja azokat a kezdeményezéseket, amelyek közelebb viszik az iskolát a közös célok eléréséhez.
- A nevelési célok lehető leghatékonyabb megvalósításához szükséges információ mindenki számára hozzáférhető.

A Mentor(h)áló keretein belül született Tanulószervezet kutatás eszközei számos olyan elemet tartalmaznak, amelyek adaptálása megfontolásra ajánlott a MoTel kutatás számára. Mivel az adatfelvétel itt egy szűkebb iskolai csoportot érintett csupán, az adatbázisok kapcsolása talán kevésbé célszerű, de a kutatás adatbázisa viszonyítási pontként jól hasznosítható lehet.

## 5 ÖSSZEGLÉS

Jelen tanulmány négy olyan kutatáshoz kapcsolódó adatbázisok másodelemzésének eredményeit mutatta be, amelyek mindegyike kiemelt figyelmet fordított a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének. A kutatások egy-egy fókuszált területen (innovációk, fejlesztési beavatkozások, tanulószervezeti működés, pedagógusegyüttműködés) adhatnak új vagy részben új információkat a pedagógusok fejlődésével kapcsolatban. Jelen tanulmány mögötti feltárómunka az adatbázisok elemzése mellett kiterjedt e munkák elméleti kereteinek és empirikus kutatási eredményeinek áttekintésére is. Az elméleti keretek alapján elemzési keretként egy a pedagógusok tanulását leíró modellt választott. Az eredmények alkalmazhatóságának korlátait jelenti (többek között) a több kutatásra is jellemző regionális, tematikus vagy alrendszerbeli korlátozásokat tartalmazó mintavétel, illetve a pedagógustanulás egy meghatározott perspektívából való megközelítése.

A pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának vizsgálatára irányuló kutatás (OFI TSZK) másodelemzése során feltártuk, hogy a szakmai fejlődéstől elválaszthatatlan horizontális

együttműködésekben fontos szerepet játszanak az egyéni tényezők (kísérletezésre és újításra törekvő tanulás, az önszabályozó tanulás és a hibákból való tanulás), a csoportos szinten értelmezhető elemek (az együttműködésre épülő tanulás, belső tudásmegosztás), a vezetéssel összefüggésben lévő elemek (munkatársak felhatalmazása, mérhető célok és jövőkép iránti elköteleződés), illetve a szervezeti szinten értelmezhető elemek (hálózati tanulás, partnerek bevonása, környezettel való együttműködés). Az elemzések alapján az látható, hogy a munkatársak felhatalmazása (empowerment) kiemelkedő terület a pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának megvalósításában, támogatásában. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szempontjából a fent megjelölt tényezők relevanciáját a többi kutatás másodelemzése is megerősítette, illetve kiegészítette.

A pedagógusok szakmai fejlődését az uniós fejlesztési beavatkozások keretein belül értelmező ImpAla kutatás eredményeiből is az látható, hogy az új módszerek elsajátítása szempontjából különösen meghatározónak bizonyul a tanulást támogató szervezeti környezet (vezetés, légkör, tanulás, adatgazdagság, fejlesztési aktivitás, együttműködés, nyitottság). Az egyéni tényezők közül e kutatás az előzetes szakmai tudásra és gyakorlatra (kooperatív technikák, frontális osztálymunka), illetve a személyes (belső/külső, presztízs/szociális/szakmai) motivációra és preferált tanulási formákra (adaptív/kreatív) hívja fel a figyelmet. A kutatás a pedagógusok szakmai fejlődésének rendszerszintű kontextusának feltátásához is hozzájárul: eredményei alapján azt látjuk, hogy az uniós beavatkozások számos területen fejleszthették a pedagógusok osztálytermi gyakorlatát, a fejlesztő hatás pedig nem csupán a bevonódó pedagógusokat, de sok esetben belső horizontális tudásáramlás révén a szervezet több kollégáját, vagy akár egészét elérte. A fejlődő területek közül kiemelkedőnek gondolhatjuk az IKT, a projekt módszer, a témahét, illetve a különböző kooperatív technikák alkalmazását. Mindazonáltal a fegyelmezési problémák és a tudás átadhatóságára építő paradigma viszonylag erős jelenléte arra utal, hogy a hatékony tanulószervezést lehetővé tevő szakmai tudás a pedagógusok egy jelentős részénél még nem áll rendelkezésre.

Az Innova kutatás másodelemzése elsődlegesen a pedagógusok újító magatartásáról való tudásunkat mélyítette tovább. A kutatási eredmények alapján az újítások keletkezésének és terjedésének fontos forrása a más kollégák vagy intézmények inspiráló gyakorlata, a különböző szakmai hálózatokban való részvétel, illetve a konkrét munkahelyi/szakmai probléma megoldásának igénye. Ezek olyan tényezők lehetnek, amelyek újításokra, kísérletezésre ösztönzik a pedagógusokat, intézményeket és ezáltal erősítik az érintettek tanulását, meghozzá munkába ágyazott módon. Ezzel összefüggésben a kutatás megerősítette a munkatársak újításokra való nyitottságának fontosságát, mint olyan attitűd, amely hozzájárultak a helyi szintű újítások keletkezéséhez, terjedéséhez és az ezen folyamatokhoz kapcsolódó tanuláshoz. Bár e kutatás másodelemzése nyomán is azt látjuk, hogy fontos szerephez jut a legtöbb olyan tényező, amely a külső beavatkozások megvalósítása közben kialakuló szakmai fejlődést meghatározza, tapasztalható eltérések is. Így például a motivációs bázis esetében láthatjuk, hogy a saját innovációk esetében a problémaorientált jelleg kerül előtérbe. A másodelemzés eredménye továbbá arra is rámutat, hogy a fejlesztő tevékenységek általános gátjaként azonosított olyan elemek, mint az időhiány, a szegényes infrastruktúra, vagy a kedvezőtlen szabályozási környezet, az adatok szerint kevésbé érzékeltek hatásukat a helyi szintű innovációk. E kutatás is igazolja, hogy a különböző fejlesztési programok fontos katalizátor szerepet tölthetnek be a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése szempontjából. Kifejezetten azok a kezdeményezések, ahol a pedagógusoknak maguknak kell valamilyen tananyagot, taneszközt vagy pedagógiai módszert létrehozni.

Végül a KÖVI TSZ kutatás másodelemzése az egyéni feltételek (lásd pl. munkahelyi tanulási formák/ tipikus gondolkodásmintázatok) és szervezeti dimenzió (lásd pl. jövőkép, tudásmegosztás, együttműködés, kockázatvállalás, hálózati kapcsolatok, vezetés) terén egyaránt mélyítette

tudásunkat. A MoTel kutatás számára a legfontosabb eredményt az az eredeti kutatás által felvázolt tanulószervezeti modell adja, amely a folyamatos szakmai fejlődést és a tanulási-tanítási folyamatok minőségi megvalósulását helyezi a középpontba. A modellben a folyamatos szakmai fejlődés fogalma alatt egyaránt megjelennek egyéni és a szervezeti szintű tényezők. Így többek között a munkatársak önfejlesztő tevékenysége, egymást inspiráló hatása, a jó gyakorlatok beágyazódása, a reflektív működés, a megfelelő információáramlás, illetve a fejlesztési és szervezeti célok tudatosítása és az azok iránti elköteleződés. A modell értelmében a folyamatos szakmai fejlődést négy kiemelt tényező dinamikája alakítja: a pedagógusok szakmai fejlődése; a munkahelyi tanulását támogató, hatékony menedzsmentet folytató vezetés; a pedagógusok munkájuk minőségéért való felelősségvállalása és tantestületen belüli bizalma; a tanulásban-tanításban kialakuló partneri kapcsolatok; illetve a differenciálás;

A KÖVI TSZ kutatáshoz hasonlóan a jelen tanulmányban bemutatott többi kutatás is számos olyan összefüggést feltárt elsődleges feldolgozása során, amely hatékonyan tudja támogatni a MoTel kutatás megvalósulását, az empirikus szakasz tervezését. Bár jelen tanulmányban megpróbáltuk bemutatni ezek közül a legfontosabbakat, itt teljes körűen nem volt lehetőség foglalkozni ezekkel. Így az empirikus szakasz tervezéséhez javasolt az eredeti kutatási jelentések megismerése és a kutatási eszközök áttekintése. A kérdések adaptálása kapcsán érdemes tekintettel lenni arra is, hogy az adatbázisokban lévő OM és KIR azonosítók a legtöbb helyen lehetővé teszik az adatbázisok összekapcsolását olyan keletkező adatbázisokkal, amelyek szintén rendelkeznek ilyen azonosítókkal. A lehetséges tartalmi területek közül a MoTel kutatás számára javasoljuk az egyéni, a szervezeti és a rendszerkörnyezeti tényezők együttes vizsgálatát. Ennek értelmében javasoljuk a pedagógusok egyéni tanulási sajátosságainak fókuszba helyezését, beleértve többek között a tanulási mintázatokat, a motivációs tényezőket, az affektív jellemzőket, a mindennapos osztálytermi gyakorlat jellemzőit és az azt alakító mögöttes paradigmákat. Ezen felül fókuszterületnek ajánljuk az intézményi kontextus és a szakmai fejlődést befolyásoló tágabb környezet figyelembevételét, különös tekintettel az iskolák tanulószervezeti működésére, és a különböző intézményekben dolgozó pedagógusok közötti tudásmegosztásra. Végül kiemelt vizsgálati területnek javasoljuk a rendszerkörnyezet mindennapi gyakorlatra hatással lévő elemeit, elsődlegesen a korábbi, vagy futó fejlesztési programokat és egyéb a mindennapi pedagógiai gyakorlatra közvetlenül hatással lévő támogatási vagy szabályozási formák jelenlétét.

## 6 HIVATKOZÁSOK

---

Anka Á., Baráth T., Cseh Gy., Fazekas Á., Horváth L., Kézy Zs., Menyhárt A. és Sipos J. (2016): Dél-alföld megújuló iskolái. SZTE. Szeged.

Bakkenes, I., Vermunt, J. and Wubbels, T. (2010): Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*. Vol. 20. pp. 533–548.

Barnett, J. and Hodson, D. (2001): Pedagogical context knowledge: Toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science Education*. Vol. 84. pp. 426–453.

Boekaerts, M. (2010): The crucial role of motivation and emotion in classroom learning. In: Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (eds.): *The nature of learning (Using research to inspire practice)*. OECD. Paris.

- Bullock, S. M. (2011): *Inside Teacher Education, Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. Sense Publishers. Rotterdam.
- Cohen, D. K. and Hill, H. C. (2001): *Learning policy: When state education reform works*. New Haven. Yale University Press. London.
- Darling-Hammond, L. (1990): *The Power of the Bottom over the Top. Educational Evaluation and Policy Analysis*. Vol. 12/3. pp. 339-347.
- Darsø, L. and Høyrup, S. (2012): *Developing a Framework for Innovation and Learning in the Workplace*. In: Melkas, H. and Harmaakorpi, V. (eds.): *Practice-Based Innovation: Insights, Applications and Policy Implications*. Springer. London. pp. 135-154
- DuFour, R. (2004). What is a „Professional Learning Community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2006). *Learning by Doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Falus I. (2001): *Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra*. Vol. 2. pp. 21-28.
- Fazekas Á. (2016): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai – jelentés az empirikus adatfelvételtől*. ELTE. PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2018): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. ELTE. PPK. Kézirat.
- Fazekas Á. (2018): *A közoktatás-fejlesztési beavatkozások hatásmechanizmusai*. Doktori értekezés. ELTE. PPK. Kézirat.
- Fazekas Á., Halász G., Horváth L., Sági M. (2018): *Az oktatási innovációs folyamatok elemzése meglévő adatbázisok másodelemzésével*. ELTE. PPK. Kézirat.
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth, L. (2017). *Innováció az oktatásban: az Innova kutatás elméleti-fogalmi keretei*. *Neveléstudomány*, (4), 26–43. <https://doi.org/10.21549/NTNY.20.2017.4.2>
- Grossman, P. L. (1995): *Teachers' knowledge*. In: Anderson, L. W. (ed.): *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Elsevier Science Ltd. Kidlington. Oxford.
- Horváth, L., Kovács, A., Simon, T., & Zentai, A. (2015). *Módszertani útmutató a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanuló szakmai közösségek, szakmai tanulócsoportok létrehozásának és működtetésének támogatására*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani-utmutato-web.pdf>
- Meirink, J., Meijer, P. C., Verloop, N. and Bergen, T.C.M. (2009): *How do teachers learn in the workplace. An examination of teacher learning activities*. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 32/3. pp.209–224.
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (4th ed.). Paris/Luxembourg: OECD/Eurostat.
- Saqipi, B. and Rexhaj, X. (2012): *Challenges and opportunities of school-based professional development in a decentralizing system*. In: *Education for the knowledge society 1st Albania International Conference on Education (AICE)*.



Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57. pp. 1–22.

Vass, V. (2009). Implementations of key competencies and school improvement. In T. Baráth & M. Szabó (Eds.), *Does Leadership Matter? Implications for Leadership Development and the School as a Learning Organization* (pp. 117–129). Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Vermunt, J. D. and Endedijk, M. D. (2011): Patterns in teacher learning in different phases of the professional career. *Learning and Individual Differences*. Vol. 21. pp. 294–302.