



elte | ppk

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
Neveléstudományi Intézet



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

AZ INNOVÁCIÓ LENDŰLETE

AZ NKFI ALAPBÓL
MEGVALÓSULÓ
PROJEKT

Meglévő hazai és nemzetközi adatbázisok áttekintése, másodelemzése

Szerzők: Fehérvári Anikó, Fazekas Ágnes, Horváth László, Paksi Borbála,
Széll Krisztián, Bükki Eszter

TARTALOMJEGYZÉK

1	Bevezetés	3
2	Kutatási adatbázisok másodelemzése	3
2.1	TÁMOP „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt	3
2.2	A pedagógusok pályamotivációinak vizsgálata	19
2.3	Teaching and Learning International Survey	34
2.4	A pedagógusok együttműködésre épülő tanulásának gyakorlata és szervezeti kontextusa	36
2.5	Az innovációk keletkezésének és terjedésének szervezeti aspektusai a folyamatos szakmai fejlődéssel összefüggésben	39
2.6	A kurrikulum fejlesztésére irányuló uniós finanszírozású fejlesztési beavatkozások és pedagógusok szakmai fejlődése	51
2.7	A szervezeti működés hatása és a pedagógusok szakmai kompetenciái	54
2.8	Adminisztratív adatbázisok	58
3	Összegzés	58
4	Szakirodalom	60

5	Melléletek	65
<i>1.melléklet</i>	A gyakorló pedagógusok körében épített regressziós modellek individuális magyarázóváltozó-szettje	65
<i>2.melléklet</i>	A gyakorló pedagógusok körében épített regressziós modellek szervezeti jellemzőket tartalmazó magyarázóváltozó-szettje	68
<i>3.melléklet</i>	A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (<i>Suryani, Watt és Richardson, 2013</i>)	70

1 BEVEZETÉS

Az elemzés célja a MoTeL c. OTKA kutatás¹ új adatfelvételeinek előkészítése, a kutatási keret megalapozása, a korábbi hazai kutatások és adminisztratív adatbázisok – így például Felsőoktatási Információs Rendszer, Köznevelési Információs Rendszer, kutatási adatbázisok: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet iskolavezetői adatfelvételei, Oktatási Hivatal pedagógus adatfelvételei, INNOVA adatbázisok, TALIS adatbázisok – másodelemzésével. Mivel az új adatfelvételek három célcsoportot (pedagógusok, iskolavezetők, pedagógushallgatók) és három szintet (rendszer, szervezeti és egyéni) céloznak meg, ezért a másodelemzés fókuszában az áll, hogy az említett kutatásokban hogyan jelentek meg FSZF különféle formái, milyen szinten folytak ezek a vizsgálatok - rendszer, szervezeti vagy egyéni-, illetve mérték-e az eredményességet (iskolai, tanulói, tanári) és ezt milyen megközelítés, meghatározás alapján tették. Az egyes adatbázisok áttekintésekor további szempontként jelennek meg a célcsoportok, az adatfelvételek résztvevői.

Összességében a másodelemzés célja, hogy beazonosítsa a kutatás céljaihoz legjobban illeszkedő (függő és független) változócsoportokat és azok mérési lehetőségeit.

2 KUTATÁSI ADATBÁZISOK MÁSODELEMZÉSE

2.1 TÁMOP „XXI. SZÁZADI KÖZOKTATÁS (FEJLESZTÉS, KOORDINÁCIÓ) II. SZAKASZ” KIEMELT PROJEKT

Sági (2015: 16–17) rámutat arra, hogy a pedagógusok szakmai fejlődési rendszerének működési vizsgálata során figyelembe kell venni azt, hogy milyen tartalomra irányul, milyen szervezeti és szervezési formában valósul meg, és nem szabad figyelmen kívül hagyni a szakmai fejlődés, fejlesztés strukturális kontextusát sem. Az elemzések tehát alapvetően három fő kérdéskör mentén csoportosulnak: „Mit?” „Miért?” és „Milyen formában?” A „mit” kérdésre adott válaszok spektruma szoros kapcsolatban van a pedagógusok kompetenciájának (általános, szaktárgyi és szakmódszertani tudás, iskola és a tanulók társadalmi környezetével kapcsolatos ismeretek, pedagógiai és

¹ A 128738 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K_18 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

problémamegoldási módszerekkel kapcsolatos tudás) kérdéskörével. A „miért” kérdése adott válasz alapvetően attól függ, hogy melyik érintett fél célkitűzése (oktatáspolitikai, új feladatok ellátása, iskola speciális igényei, pedagógusok egyéni szakmai fejlődése) dominál az adott fejlődési, fejlesztési tevékenységben. A „milyen formában” kérdésre adott lehetséges válaszok függenek a témakörtől, a pedagógus továbbképzés általános céljaitól, valamint a rendelkezésre álló erőforrások nagyságától és elosztási módjától.

A gyakorló pedagógusok és az intézményvezetők szakmai fejlődési rendszerének vizsgálatához támpontot adnak a Társadalmi Megújulás Operatív Program „XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz” kiemelt projekt (TÁMOP-3.1.1-11/1–2012-0001) keretein belül két hullámban (2013 és 2014 őszén) megvalósuló standardizált online kérdőíves adatfelvételek.

A kérdőíves kutatás alapvető célja volt, hogy feltárja a neveléssel és oktatással kapcsolatos általános beállítódásokat, gyakorlatokat, valamint, hogy feltérképezze a pedagógiai szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásokat és igényeket. További célként jelent meg a nevelés-oktatás eredményességét meghatározó pedagógiai tényezők azonosítása és részletes vizsgálata a pályán lévő pedagógusok, intézményvezetők szakmai munkájának elemzése alapján, valamint a pedagógusok szerepváltozásainak elemzése a pedagógiai eredményesség növelése érdekében. Mindezek érdekében a kérdőívekben külön blokkok mérték fel:

- a pedagógusok háttérjellemzőit (nem, kor, iskolai végzettség, gyakorlati idő, képzés, szakvizsga, szaktanácsadói-szakértői szerepkör, munkakör, nyelvtudás, képzési szint, jogviszony, tanított tantárgy);
- a szakmai támogatás lehetőségeit (szakmai problémák észlelése, továbbképzéseken, szakmai tevékenységekben való részvétel, szaktanácsadói látogatás, pedagógusmunka értékelése);
- a pedagóguséletpálya-modell fogadtatását;
- az intézményi és egyéni pedagógiai gyakorlatokat, a pedagógusmunka minőségéről és eredményességéről, valamint az iskolai légkörről alkotott véleményeket, az alkalmazott tanulászervezési és értékelési eljárásokat, módszereket, a pedagóguskompetenciákat.

A minta kialakítása

A felmérések célcsoportja a hazai köznevelési intézmények (óvodák, általános iskolák, középiskolák, szakképző intézmények, pedagógiai szakmai szolgáltatók és kollégiumok) intézményvezetői és

gyakorló pedagógusai. A felmérés járásalapú rétegzett valószínűségi mintán (réteggépző ismérvek: régió, régióon belül a megye, majd a járás lakónépessége) valósult meg. A mintavételi eljárás során a magyarországi járások 25 százaléka, azaz 50 járás került kiválasztásra. A mintavétel a KSH Magyarország közigazgatási helynévkönyvének járási adatai, valamint a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) minden aktív feladatellátási helyet tartalmazó adatai alapján történt. A mintába a kiválasztott 50 járás összes köznevelési intézményének (óvoda, általános iskola alsó és felső tagozata, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola, pedagógiai szakami szolgálat, kollégium) vezetője és összes pedagógusa bekerült. Fontos megjegyezni, hogy a kutatás mintáját azok a köznevelési intézmények alkották, melyek székhelye, székhelyintézménye a mintába került járások valamelyikében volt. Ebből kifolyólag lehetséges volt, hogy olyan feladatellátási helyek is bekerüljenek a székhelyintézmény „jogán” a mintába, amik kívül esnek a kiválasztott járások körén.

A kérdőíves felmérés során a pedagógusoknak azt az intézményt kellett munkahelyként megjelölniük, amelyben a felmérés időpontjában a legmagasabb óraszámban dolgoztak. Ebből a besorolási módszerből adódóan lehetséges olyan intézmények/feladatellátási helyek megjelenése az adatbázisokban, melyek elsődlegesen nem kerültek a mintába.

A mintába 1 403 székhelyintézmény – azaz ennyi intézményvezető –, a hozzájuk kapcsolódó feladatellátási helyeken pedig hozzávetőlegesen 40 000 pedagógus került. A kutatás adatfelvétele során sikeresnek minősült minden olyan kérdőív, amelyben a kötelező kérdéseket kitöltötte a megkérdeztet. Az első hullám (2013) során a sikerességi kritériumnak 886 intézményvezetői és 8 573 pedagógus kérdőív felelt meg, míg a második hullám adatbázisa (2014) a szűrés és adattisztítás után 1 031 intézményvezető és 6 481 pedagógus adatait/válaszait tartalmazza. Mivel a felmérések során a válaszadókhöz egyéni azonosítók lettek hozzárendelve, így a két felmérés adataiból paneladatbázis hozható létre, amelyhez az iskolai azonosítók (OM kód, feladatellátási hely azonosító) alapján számos más statisztikai adatbázis (KIRSTAT, OKM) hozzákapcsolható, így szélesítve a kutatás lehetséges aspektusait (például tanulók, iskolák eredményessége).

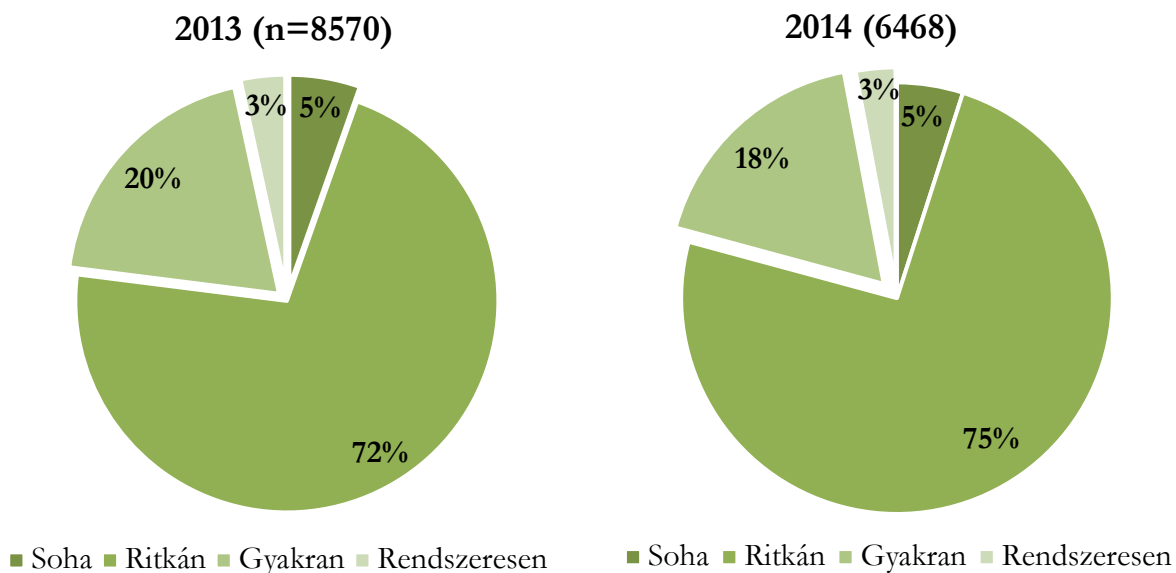
A régióként, intézménytípusonként és képzési szintenként eltérő válaszadási hajlandóságból eredő mintatorzítás elkerülése érdekében elengedhetetlen az adatbázisok súlyozása, vagyis az adatbázisok egyes hullámai és a paneladatbázis is súlyváltozót tartalmaznak, melyet az elemzések során alkalmazni kell. Az intézményvezetők esetében a régió és a településtípus képezte a súlyozás alapját, a pedagógusminta esetében pedig ezek mellett még a jellemző képzési szint is súlytényezőként szerepelt.

Pedagógusok szakmai támogatások iránti igénye

Az egész kutatás hangsúlyos eleme volt annak feltárása, hogy a pedagógusok igénylik-e, és ha igen, milyen mértékben a szakmai segítséget, támogatást. A kutatás tervezési fázisában a kérdőívet úgy került kialakításra, hogy több aspektusból is be tudja mutatni a szakmai támogató rendszer működése iránti igényeket.

Mindkét adatfelvétel kapcsán elmondható, hogy a pedagógusok mintegy egynegyedével fordul elő rendszeresen vagy gyakran, hogy igényelne külső szakmai támogatást a probléma megoldásához. A többség – a pedagógusok közel háromnegyede – érzi úgy, hogy vele csak ritkán történik olyan dolog, amiben szüksége lenne szakmai segítségre. Mindössze a pedagógusok töredéke – némivel több mint 5 százaléka – jelezte, hogy vele soha nem fordul elő ilye, hogy olyan szakmai, pedagógiai problémával találkozott volna, amelynek megoldásához igényelt volna valamilyen szakmai támogatást. A fenti adatok jól jelzik, hogy ugyan az intenzitásban vannak eltérések, de gyakorlatilag a pedagógusok túlnyomó része érzi úgy, szembe találhatja magát olyan szituációkkal a munkája során, amelyeknél szüksége lehet külső szakmai támogatásra. (1. ábra)

1. ábra: Milyen gyakran fordul elő, hogy olyan szakmai/pedagógiai jellegű problémával találkozik, amelynek megoldásához igényelne valamilyen szakmai támogatást?



Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

Ugyanakkor a felmerülő problémákat a válaszoló pedagógusok leggyakrabban saját maguk oldják meg, és nem kérnek mástól segítséget a probléma kezelésére. Segítségkérésre a legtöbb pedagógusnál egyáltalán nem vagy csak ritkán kerül sor. Ennek azonban többségében nem vagy csak ritkán az az oka, hogy nem tudnak kihez fordulni. (1. táblázat)

1. táblázat: Szakmai/pedagógiai jellegű problémák esetén milyen gyakorisággal jellemzőek az alábbi megoldási módok?

	n (fő)	Soha	Ritkán	Gyakran	Rendszeresen
2013					
Saját maga oldja meg.	8058	0%	3%	45%	52%
Segítséget kér.	7640	2%	74%	21%	3%
Nem tud kihez fordulni, tehetetlennek érzi magát.	5940	61%	34%	4%	1%
2014					
Saját maga oldja meg.	6047	0%	3%	44%	53%
Segítséget kér.	4657	55%	39%	5%	1%
Nem tud kihez fordulni, tehetetlennek érzi magát.	5793	1%	73%	22%	3%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

Mindezeknek megfelelően a pedagógusok a probléma megoldásában általában olyan támogatási formákat használnak nagyobb gyakorisággal, melyek az önálló problémamegoldást támogatják. A pedagógusok leggyakrabban az internet adta lehetőségeket használva, vagy a szakirodalmat tanulmányozva keresnek megoldást a problémáikra. Viszonylag sokan folyamodnak gyakran vagy rendszeresen a személyes segítségkéréshez, de az adatok alapján a legtöbben ritkán veszi igénybe ezt a kézenfekvő lehetőséget. Az interaktív fórumok a legkevésbé használt platformok; ezeket a lehetőségeket a többség soha vagy csak ritkán használja. (2. táblázat)

2. táblázat: Szakmai/pedagógiai jellegű problémák esetén milyen gyakorisággal szokott élni az alább felsorolt támogatási formákkal?

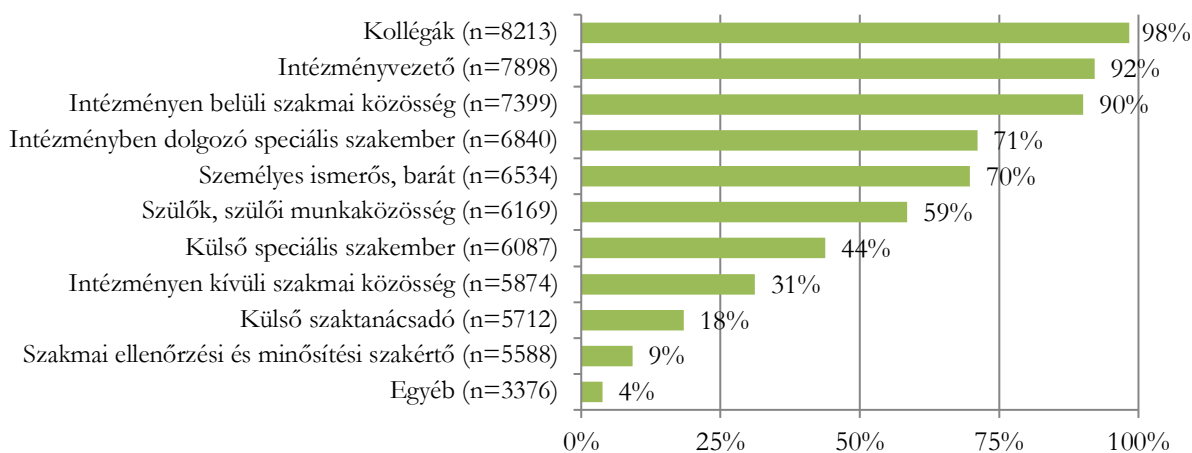
	n (fő)	Soha	Ritkán	Gyakran	Rendszeresen
2013					
Személyesen kéri valaki segítségét.	8194	2%	53%	35%	10%
Szakkönyvekben, szakfolyóiratokban keres választ a kérdéseire.	7868	7%	39%	40%	14%

Interneten böngészve keres segítséget.	7826	10%	35%	39%	16%
Interaktív fórumon (internetes vagy média fórum) keres segítséget.	7033	56%	33%	8%	3%
2014					
Személyesen kéri valaki segítségét.	6181	1%	52%	36%	11%
Szakkönyvekben, szakfolyóiratokban keres választ a kérdéseire.	5943	6%	40%	41%	13%
Interneten böngészve keres segítséget.	6024	7%	34%	43%	16%
Interaktív fórumon (internetes vagy média fórum) keres segítséget.	5472	52%	36%	9%	3%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

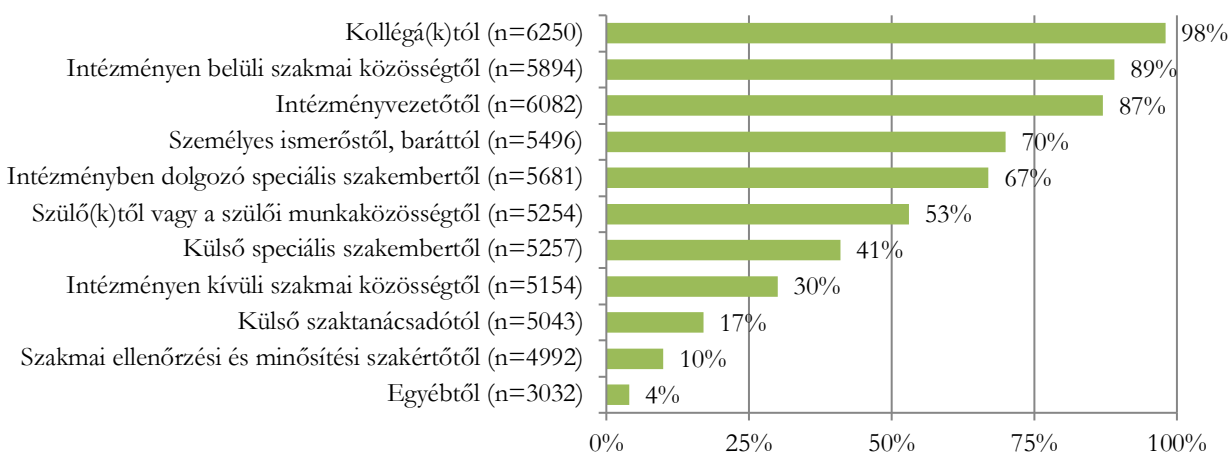
Bár a pedagógusok leggyakrabban nem mástól kérnek segítséget, hanem saját maguk igyekeznek megoldani a problémákat, de a lehetőség adott a segítségkérésre. A felmérések adataiból szembetűnő, hogy a pedagógusok elsősorban a saját szakmai mikroközösségükre, valamint az iskolával kapcsolatban lévő szülőkre, illetve egyéb személyes kapcsolataikra tudnak támaszkodni a szakmai támogatás tekintetében. Sokkal kevésbé jellemző, hogy az intézményüktől vagy személyes kapcsolataiktól független személyre, szervezetre számítanak a szakmai segítségnyújtás terén. (2. és 3. ábra)

2. ábra: Ki(k)től számíthat segítségre, támogatásra? (igen válaszok, %) (2013)



Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. hullám.

3. ábra: Ki(k)től számíthat segítségre, támogatásra? (igen válaszok, %) (2014)



Forrás: OFI Pedagógus adatbázis II. hullám.

Pedagógusok szakmai továbbképzése, a szakmai fejlődést segítő egyéb tevékenységek

A szakmai támogató rendszer fontos eleme a továbbképzések rendszere. Ahhoz, hogy lássuk, milyen hatást gyakorolnak a pedagógiai szakmai munkára a jelenleg, illetve a közelmúltban elérhető szakmai továbbképzések, először fel kell tárni, hogy egyáltalán milyen területeken érzik szükségét az ilyen szakmai segítségnyújtásnak a pedagógusok, vagyis azt, hogy milyen mértékben érzik szükségét bizonyos pedagógiai területeken a szakmai továbbképzéseknek.

A szakmai továbbképzésekre általában bizakodva tekintenek a pedagógusok. A többség úgy érzi, hogy segítené a szakmai/pedagógiai problémáinak a megoldásában, ha megfelelő szakmai továbbképzéseken vehetne részt.

A felmérések eredményei alapján a legintenzívebb igény a pedagóguséletpálya-modell követelményrendszeréhez illeszkedő továbbképzések iránt mutatkozott. Jelentős igény mutatkozott továbbá a használható nyelvtudás megszerzését, fejlesztését célzó továbbképzések, a különleges bánásmódot igénylő gyerek/tanulók oktatását/nevelését segítő továbbképzések, az agresszió- és konfliktuskezelést segítő továbbképzések, valamint az IKT ismeretek fejlesztését célzó továbbképzések iránt is. A pedagógusok magabiztosabbnak tűnnek a foglalkozások/tanórák tervezése, levezetése, a tanulói viselkedés kézbentartása tekintetében, valamint a gyerekek/tanulók fejlődésének értékelésében, a kollégákkal való együttműködésben, illetve az egymástól való tanulásban, valamint a

multikulturális környezetben való nevelés-oktatás területén. Ezeken a területeken a pedagógusok sokkal kevésbé érzik szükségét – akár mérsékelten, akár nagyon – szakmai továbbképzések szervezésének. (3. táblázat)

3. táblázat: Az Ön szakmai fejlődéséhez milyen mértékben lenne szüksége továbbképzésre az alább felsorolt területeken?

	2013 (n=8573)		2014 (n=6481)	
	Mérsékelten lenne rá szükség	Nagy szükség lenne rá	Mérsékelten lenne rá szükség	Nagy szükség lenne rá
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek	35%	8%	34%	8%
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	37%	8%	38%	8%
Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek, és követelménystandardok	29%	6%	30%	6%
Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése	21%	4%	22%	3%
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	24%	15%	26%	15%
A foglalkozások/tanórák vezetése és a tanulói viselkedés közben tartása	17%	5%	17%	4%
Az egyénre szabott fejlesztés	25%	7%	25%	7%
Foglalkozások/tanítási órák tervezése	11%	2%	13%	1%
Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása	29%	15%	29%	15%
A kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése	24%	7%	24%	6%
Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	18%	4%	18%	4%
Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása	19%	5%	19%	5%
Agresszió- és konfliktuskezelés	28%	15%	27%	14%
Kollégák együttműködése	12%	4%	13%	3%
Kollégák egymástól való tanulása	15%	3%	15%	3%
A saját szakmai fejlődést támogató idegen nyelvtudás	25%	20%	24%	20%
A pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések	29%	31%	28%	23%
Szaktanácsadói képzés	19%	12%	17%	8%
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzés	18%	11%	15%	8%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

Mindkét év felméréséből azt tűnik ki, hogy az elmúlt tanév során a pedagógusok többsége (körülbelül hattizede) vett részt valamilyen pedagógus továbbképzésen, és szerzett bizonyos területeken további ismereteket. Ugyanakkor az adatok azt is mutatják, hogy a pedagógusok a 2013-ban egyszerre jóval több területet is megjelöltek, ahol továbbképzésben vettek részt, mint 2014-ben, melynek köszönhetően általánosságban elmondható, hogy bizonyos területeken lényegesen nagyobb arányú volt a részvétel 2013-ban mint 2014-ben. Az előzőekben láthattuk, hogy vannak olyan továbbképzések, illetve témák, melyek iránt lényegesen nagyobb igény mutatkozik, mint más területek iránt. A felmérések alapján a részvétel tekintetében három olyan továbbképzési területet emelkedik ki, melyeken a legtöbb pedagógus részt vett az elmúlt 12 hónap során: (1) a saját szakterülethez tartozó továbbképzés, (2) a valamilyen módszertani és pedagógia kompetenciát fejlesztő továbbképzés, valamint (3) a pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések. Ez egyrészt a szakmai érdeklődést bizonyítja, másrészt bizonyára reakció volt arra a tényre, hogy az életpályamodell területére vonatkozóan erőteljes hiányérzet és tudásvágy mutatkozik a pedagógusok körében. Ugyanakkor az IKT ismereteket fejlesztő, vagy az agresszió- és konfliktuskezelés területein szervezett továbbképzéseken 2013-ban a pedagógusok még több mint egyötöde, 2014-ben viszont már csak alig több, mint egytizede részt a nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT), valamint az agresszió- és konfliktuskezelés témakörében szervezett továbbképzéseken, holott mindkét területet a felmérés mindkét évében neuralgikus pontként említették a pedagógusok. A legszembetűnőbb különbség az igények és a tényleges részvétel között a nyelvi továbbképzések esetében tapasztalható. (4. táblázat)

A felmérések adatai alapján nem volt olyan továbbképzést, melyet a továbbképzésen részt vevő pedagógusok többsége kirívóan negatívan értékelt volna. A többi továbbképzési területhez viszonyítva a – kevesek által igénybe vett – szaktanácsadói képzést, a pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzést, valamint az idegen nyelv ismeretét fejlesztő képzést minősítették kevésbé hatásosnak a szakmai munkájuk tekintetében.

4. táblázat: Részt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban a szakmai fejlődését elősegítő továbbképzésen, az alábbiakban felsorolt területek valamelyikén?

	2013 (n=8573)	2014 (n=6481)
A saját szakterületemhez, szaktárgyamhoz kapcsolódó ismeretek	50%	31%
(Szak)módszertani és pedagógiai kompetenciák	47%	28%
A pedagógus életpályamodell követelményrendszeréhez csatlakozó pedagógus továbbképzések	24%	24%
A nevelő-oktató munkához szükséges számítógépes készségek (IKT)	22%	12%
Agresszió- és konfliktuskezelés	20%	11%
A kiemelkedően tehetséges gyerekek/tanulók felismerése, fejlesztése	18%	8%
Tantervvel/nevelési tervvel kapcsolatos ismeretek, és követelménystandardok	17%	9%
Az egyénre szabott fejlesztés	17%	9%
Különleges bánásmódot igénylő (SNI) gyerekek/tanulók nevelése-oktatása	17%	8%
Gyerekek/tanulók fejlődésének értékelése	14%	9%
A foglalkozások/tanórák vezetése és a tanulói viselkedés közben tartása	13%	7%
Különböző szociális háttérrel rendelkező gyerekek/tanulók együtt nevelése/oktatása	12%	6%
Foglalkozások/tanítási órák tervezése	12%	8%
Kollégák együttműködése	12%	7%
Kollégák egymástól való tanulása	11%	8%
Multikulturális környezetben való nevelés-oktatás	7%	4%
A saját szakmai fejlődést támogató idegen nyelvtudás	6%	4%
Pedagógiai szakmai ellenőrzési és minősítési szakértő képzés	2%	4%
Szaktanácsadói képzés	2%	4%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

A továbbképzések rendszerén túli szakmai fejlődést elősegítő tevékenységeknek több területét és formáját különböztethetjük meg. Elérhetők a pedagógusok számára intézményen belüli, illetve azon kívüli lehetőségek, formális és informális, csoportos, illetve egyéni fejlesztési, fejlődési lehetőségek. A legtöbb pedagógus a kollégákkal folytatott beszélgetéseket, informális szakmai megbeszéléseket, illetve az önállóan végzett, szakirodalomra támaszkodó önképzést tekinti olyan tevékenységnek, mely elősegíti a szakmai fejlődésüket. Jelentős a saját intézmény keretein belül folyó szakmai támogatásban való részvétel is; ilyenek például a szakmai közösségekben való aktív részvétel, továbbá az óralátogatások, illetve az intézményen belüli tréningek. Kevésbé jellemző a külső intézmény által szervezett, vagy más intézményben zajló szakmai tapasztalatszerzés, tanulás, de ugyanígy kevésbé jellemző a szemináriumokon való részvétel, valamint a saját kutatás, vagy akár a tanácsadás, mentorálás. (5. táblázat)

5. táblázat: Részt vett-e Ön az elmúlt 12 hónapban az alábbi szakmai fejlődését elősegítő tevékenységekben?

	2013 (n=8573)	2014 (n=6481)
Kollégákkal folytatott nem formális szakmai megbeszélések, beszélgetések	86%	85%
Szakirodalom tanulmányozása	69%	66%
Intézményen belüli szakmai csoportok tevékenységében való részvétel	57%	60%
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalatszerzés céljából	53%	56%
A nevelőtestület egészének szervezett továbbképzés, tréning	45%	45%
Bemutató óra tartása	36%	36%
Részvétel pedagógiai szakmai közösségek, műhelyek, hálózatok munkájában	32%	31%
Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalatszerzés céljából	31%	27%
Óralátogatás a saját intézményében más kollégánál tapasztalátadás, tanácsadás céljából	28%	31%
Pályakezdő pedagógus (gyakornok) mentorálása, segítése	21%	22%
Hazai nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel	15%	16%
Részvétel valamilyen képesítéshez vezető programban/képzésben (pl. pedagógus szakvizsga)	10%	10%
Egyénileg, vagy munkatársakkal közösen végzett kutatás	9%	10%
Óralátogatás más nevelési-oktatási intézményekben tapasztalátadás, tanácsadás céljából	8%	8%
Olyan mentori/szaktanácsadói támogatásban való részvétel, amely az Ön munkájának segítését célozza	4%	4%
Nemzetközi nevelési/oktatási konferenciákon, szemináriumokon való részvétel	2%	2%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. és II. hullám.

A pedagógusok értékelése

Nagy fontossággal bír a szakmai fejlődés, előrehaladás szempontjából a megalapozott, alapos és objektív értékelés. Az ilyen értékelés megerősítheti a pedagógusokat abban, hogy szakmailag jó úton járnak, illetve segítséget nyújthat olyan területek feltárásában, melyek további fejlődést igényelnek. Az ilyen értékeléseknek a jelenlegi gyakorlatban több formája lehetséges, azok több személytől – akár intézményen belülről, akár kívülről –, több szervezettől is jöhetnek.

A közelmúlt, illetve a jelen szakmai értékelései több aspektusból is vizsgálható. Egyrészt abból, hogy kik végezték el a pedagógusok szakmai munkájának az értékelését, és ezek az értékelések milyen mértékben segítettek a pedagógusok munkáját. Másrészt abból is, hogy melyek azok a személyek, szervezetek, akiktől, amelyektől igazán releváns értékelést fogadnak el a pedagógusok – a témakör vizsgálatához a kérdőívben kérdés szerepelt arra vonatkozóan, hogy ki, illetve mely szervezet értékelte

a megkérdezett pedagógus munkáját az elmúlt tanév során, és hogy a kapott értékelés mennyiben segítette a munkája során, majd meg kellett jelölni azt a három a személyt, szervezetet, akinek a szakmai munkára vonatkozó értékelését relevánsnak tekinti).

A legtöbb területen összhang van a jelenlegi gyakorlat és az ideálisnak tekintett gyakorlat között, vagyis a pedagógusok többségének a munkáját olyan személyek értékelték, akinek a véleménye releváns az értékelt megítélése szerint. Legfőként az intézmény vezetése és az intézményben dolgozó kollégák értékelik a pedagógusok szakmai munkáját. Ez nagyrészt összhangban van az elvárásokkal, és a pedagógusok többsége az innen érkező értékelésekre úgy tekint, mint amik ténylegesen segítettek a munkájukban, szakmai fejlődésükben. Ugyanakkor a pedagógusok kis többsége említette, hogy a szülők és a gyerekek/tanulók is értékelik a munkájukat, azonban lényegesen kisebb hányaduk tartja a szülők és gyerekek felől érkező értékeléseket relevánsnak a szakmai munkájának a megítélésében. A másik figyelemre méltó dolog a külső személytől érkező értékelések: viszonylag kevés pedagógus munkáját értékelték külső szervezetek, szakértők, miközben sok pedagógus fogalmazta meg az igényét a munkája külső szereplők általi értékelésére. (4. és 5. ábra)

4. ábra: Kik értékelték a munkáját az elmúlt tanévben, és kinek az értékelését tartja relevánsnak? (2013)



Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. hullám.

5. ábra: Kik értékelték a munkáját az elmúlt tanévben, és kinek az értékelését tartja relevánsnak? (2014)



Forrás: OFI Pedagógus adatbázis II. hullám.

A pedagógusok véleménye szerint a kapott visszajelzések minden értékelő részéről alapvetően pozitívnak bizonyultak, különösen az intézményen belüli értékelés hatásáról pozitívan gondolkodik, hisz ezen értékelések erejében.

Pedagóguskompetenciák

A pedagógiai szakmai támogató rendszer átalakítása, fejlesztése során nem elegendő azt megismerni, hogy az intézményvezetők, a gyakorló pedagógusok és az intézmények részéről milyen igények merülnek fel, hanem előzetesen fontos arról is képet kapni, hogy a pedagógusok mit gondolnak saját pedagógiai felkészültségükről, melyek azok a kompetenciák, amik megfelelő mélységűek, és melyek azok, amikre ráfér a további fejlesztés.

A 2013-as felmérés szerint a pedagógusok leginkább a napi szakmai gyakorlathoz szorosan kapcsolódó ismeretek/kompetenciák tekintetében a legmagabiztosabbak. Tízből kilenc pedagógus úgy érzi, hogy jó színvonalon vagy tökéletesen felkészült a szakmódszertani és a szaktárgyi tudást illetően, valamint a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területein, illetve az értékelésben – akár pedagógiai folyamatokról, akár a gyerekekről/tanulókról van szó. Hasonló magabiztosság olvasható ki az

önreflexiókból a pedagógiai folyamatok szervezésében, az autonómia és felelősségvállalás tekintetében, a gyerekek/tanulók személyiségének fejlesztése és az egyéni bánásmód területeken, valamint a gyermek és tanulói csoportok kialakulásának segítésében. Ezeken a területeken is a pedagógusok nagy többsége úgy érzi, hogy jó színvonalon vagy tökéletesen rendelkezik az adott kompetenciával. A pedagógiai fejlesztés, innováció az a terület, ahol kevésbé magabiztos kép rajzolódik ki, s a legkevésbé az elemző, kutató tudásban érzik felkészültnek magukat (ezen a területen a pedagógusok több, mint fele inkább felkészületlennek értékeli önmagát). (6. táblázat)

6. táblázat: Mennyire érzi magát felkészültnek az alábbi területeken? (2013)

	n (fő)	Nem rendelkezem az adott kompetenciával	Valamennyire rendelkezem az adott kompetenciával	Jó színvonalon rendelkezem az adott kompetenciával	Tökéletesen birtokában vagyok az adott kompetenciának	Nem tudja / nem válaszol
A gyerek/tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	8103	0%	13%	69%	15%	3%
A gyerekcsoportok/tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	8063	0%	13%	69%	15%	3%
A szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	8079	0%	6%	68%	23%	3%
A pedagógiai folyamat tervezése	8029	0%	9%	69%	19%	3%
A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	7995	0%	7%	68%	22%	3%
A pedagógiai folyamatok és a gyerekek/tanulók értékelése	8038	0%	8%	69%	20%	3%
A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás	8009	0%	12%	62%	21%	5%
Az autonómia és a felelősségvállalás	7962	0%	10%	62%	24%	5%
Szervezetben, intézményben való szerepvállalás	7994	1%	17%	57%	20%	4%
Folyamatos szakmai önreflexió	7968	1%	18%	59%	17%	5%
Elemző, kutatói tudás	7913	13%	40%	31%	6%	9%
Pedagógiai fejlesztés, innováció	7902	5%	30%	47%	10%	8%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. hullám.

A pedagógusok véleménye szerint a vizsgált kompetenciák megszerzésének legfőbb színtere a saját pedagógia gyakorlatuk: a megkérdezett pedagógusok több mint hattizede szerint meghatározó, több mint egyharmada szerint fontos szerepe van ennek a tudás, a gyakorlat megszerzésében. Kiemelkedő szerep jut emellett az eredeti főiskolai/egyetemi képzésnek, valamint a kollégákkal való kapcsolatnak, mely során a kollégák egymástól tanulnak. Ezeket a területeket a pedagógusok 70–80 százaléka olyan területeknek tekinti, melyek fontos, vagy nagyon fontos szerepet játszanak a pedagógiai kompetenciák alakulásában. Említésre méltók továbbá a továbbképzések. A pedagógusok csaknem egyötöde érezte úgy, hogy ezeknek meghatározó, csaknem felük, hogy fontos szerepük van a pedagógiai kompetenciák megszerzésében, fejlesztésében. A legkisebb szerepet az országos kompetenciamérés eredményeinek felhasználása játssza. A pedagógusok többsége legfeljebb is csak közepes fontosságot tulajdonít ezeknek a pedagógiai kompetenciák fejlesztésében. (7. táblázat)

7. táblázat: Mekkora szerepet játszanak a pedagógiai kompetenciák alakulásában a különböző tényezők? (2013)

	n (fő)	Egyáltalán nem játszott szerepet	Kevés szerepet játszott	Közepes szerepet játszott	Fontos szerepet játszott	Meghatározó szerepet játszott	Nem tudja eldönteni
Eredeti egyetemi / főiskolai képzés	8116	1%	4%	15%	38%	41%	1%
Továbbképzések	8079	3%	8%	23%	45%	18%	4%
Országos kompetencia mérés eredményeinek felhasználása	7826	21%	24%	30%	13%	1%	11%
Kollégáktól való tanulás	8110	1%	5%	19%	51%	22%	1%
Saját tanítási/nevelési tapasztalat	8106	0%	0%	1%	36%	61%	1%

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis I. hullám.

A 2014. évi felmérés eredményei szerint az egyes kompetenciák fontosság szerint történő sorba állítása alapján a pedagógusok jelenlegi beosztásuk és pedagógiai munkájuk szemszögéből vizsgálva a szakmai és módszertani tudást helyezték az első helyre. Ezt lényegesen lemaradva követik a tanulói személyiség fejlesztésével és az egyéni bánásmóddal kapcsolatos kompetenciák. A képzeletbeli dobogó harmadik helyét a tanulás támogatása és a tanítás foglalta el, melyet kevéssel lemaradva a pedagógiai tervezés, valamint a kommunikáció és együttműködés kompetenciája követ. A pedagógiai munkájuk során legkevésbé az IKT, illetve a pedagógiai értékelés kompetenciára van aktuálisan szüksége a pedagógusoknak. (8. táblázat)

8. táblázat: Véleménye szerint jelenlegi beosztásában pedagógiai munkája során milyen mértékben szükségesek az alábbi pedagógiai kompetenciák? (2014)

	n (fő)	rangsor átlag	medián
Szakmai és szakmódszertani tudás	6481	2,5	1
Pedagógiai tervezés	6481	4,5	4
A tanulás támogatása, a tanítás	6481	4,2	4
A tanulói személyiség fejlesztése, egyéni bánásmód	6481	3,7	3
A közösség kialakulásának és fejlődésének segítése, az esélyegyenlőség megteremtése	6481	5,3	5
A pedagógiai értékelés	6481	7,0	8
Kommunikáció és együttműködés	6481	4,7	5
Szakmai fejlődés iránti elkötelezettség	6481	5,4	6
IKT kompetencia	6481	7,7	9

Forrás: OFI Pedagógus adatbázis II. hullám.

A pedagógusok szakmai fejlődését befolyásoló háttértényezők

Több egyéni háttérváltozó (életkor, végzettség, képzési szint) is befolyásolja a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését, a szakmai támogatások és továbbképzések iránti igényeket. A szakmai, pedagógiai kompetenciák kialakításában például a pedagógusok a saját nevelési tapasztalatot és az eredeti egyetemi, főiskolai végzettséget tartják a legfontosabbnak, de fontos szerepe van a kollégáktól való tanulásnak és a továbbképzéseknek is. Szemerszki (2015) elemzésében rámutat arra, hogy a továbbképzések szerepének megítélése az életkorral egyenes arányban növekszik ami érthető, ha figyelembe vesszük, hogy az életkorral együtt nyilvánvalóan növekszik azoknak az aránya, akik pályájuk során részt vettek valamilyen továbbképzésen, s nem csupán önmagában a részvétel lehet befolyásoló, hanem az is, hogy nagyobb arányban juthattak el olyan továbbképzésekre, amelyek valóban az igényeiket szolgálták, s amelyek szakmai kompetenciáik kialakításában jobban segítették őket.

Az, hogy a szakmai fejlődés milyen stádiumában található a pedagógusok, alapvetően befolyásolja az igényeiket és a lehetőségeiket. Ebben a tekintetben tehát nem pusztán életkor szerinti eltérésekről beszélhetünk, hanem olyan eltérésekről, amelyeket az életkor, a gyakorló pedagógusként eltöltött idő és a tanítási/nevelési feladatokon kívüli szakmai tevékenységek elvégzése során szerzett tapasztalatok egyaránt befolyásolnak. A továbbképzési részvétel egy fordított U-alakú görbével írható le leginkább, aminek oka, hogy a kérdezést megelőző időszakban a fiatalabbak még kevésbé, az 50 év felettiek pedig már kevésbé voltak célcsoportjai a továbbképzéseknek. Míg azonban a fiatalok körében a szükségletek

magasabbnak tűnnek, mint a rendelkezésre álló lehetőségek, az 50 év feletti korosztály esetében az igények és a lehetőségek összhangban lévőnek látszanak. Ennek többek között az is oka, hogy ez a korosztály a megelőző években nagyon sok képzési és továbbképzési programon vett részt. (Szemerszki, 2015)

A fiatalok és különösen a pályakezdők esetében az intézményen belüli tanulásnak nagyon fontos szerepe van, s úgy tűnik, hogy ebben a vonatkozásban a legtöbb pályakezdő megkapja a szükséges segítséget kollégáitól, még ha nem is feltétlenül a mentorától. Ugyanakkor mutatkoznak körükben olyan képzési szükségletek, amelyeket a pedagógusképzés kevésbé tudott kielégíteni, illetve amelyek a szakmai gyakorlatszerzés során váltak igazán fontosakká. Ilyennek tekinthetők a tanulók differenciálásával és együttnevelésével kapcsolatos szükségletek, továbbá a tanulói viselkedéssel kapcsolatos problémáik megoldásában való támogatás igénye. (Szemerszki, 2015)

2.2 A PEDAGÓGUSOK PÁLYAMOTIVÁCIÓINAK VIZSGÁLATA

„A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című, a TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 számú kiemelt projekt keretében készült kutatás (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Felvinczi (2015b) több **célcsoport**, a **gyakorló pedagógusok** – köztük **intézményvezetők** –, valamint a **pedagógus hallgatók**² vonatkozásában is lehetőséget ad különböző, a pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatos kérdések vizsgálatára. Jelen tanulmányban a gyakorló pedagógusok körében készült adatfelvétel másodelemzésére fókuszálunk.

A GYAKORLÓ PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN VÉGZETT ELEMZÉS

A gyakorló pedagógusok körében készített vizsgálat a magyarországi közoktatási intézmények területi elhelyezkedés, fenntartó és feladatellátási hely típusa szerint rétegzett 118 telephelyre kiterjedő, illetve

² A pedagógus képzésben résztvevők mintája egy szélesebb célpopuláción, a felsőoktatási hallgatók körében végzett kutatás egyik, nettó 808 főre kiterjedő, a pedagógus képzésben résztvevő hallgatókra régió, intézményméret, intézménytípus és képzési szint szerint arányos almintája. A pedagógus hallgatók körében készült kutatás – a gyakorló pedagógusok körében végezhető elemzések repertoárjához képest – jóval szolidabb elemzések tesz lehetővé. A hallgatói vizsgálatból „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén” című kutatáshoz közvetlenül kapcsolható célváltozóként elsősorban a jövőben tervezett további tanulmányokkal, illetve a diplomaszerzés motivációi között a szakmai, intellektuális fejlődés fontosságával kapcsolatos kérdések mentén rendelkezésre álló adatok használhatók fel. Ezen változók elemzésére jelen tanulmányban nem térünk ki.

az ezekben fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott személyek 1078 fős véletlen mintáján készült. A minta nagysága a standard hibáit 95%-os megbízhatósági szinten $\pm 3\%$ -ban maximálja. A pedagógus mintán közel 550 kérdésből álló adatfelvételi battéria került felvételre, amely az alábbi területeket ölelte fel:

- a) pályaválasztási és pályán maradási pályamotivációk³
- b) lelki egészség (érzelmi intelligencia, kiégés)⁴
- c) személyiségdimenziók⁵
- d) szociodemográfiai jellemzők
- e) az iskolai szervezet jellemezőivel kapcsolatos percepciók⁶
- f) képzettséggel kapcsolatos jellemzők

A vizsgált kérdéskörök közül „A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődési modelljeinek vizsgálata a köznevelési rendszer, a szervezet és az egyén szintjén” című kutatáshoz készülő célzott másodelemzés során az f) kérdéskörhöz tartozó kérdések képezik a célváltozókat. Ezen belül is az alábbi dimenziók/csoportok alapján képzett pedagógus csoportok állnak az elemzés fókuszában:

- (1) a pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok⁷
- (2) múltbeli és tervezett továbbképzésekhez kapcsolódó kérdések
- (3) szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságára és megvalósíthatóságára vonatkozó vélemények.

Az elemzések háttérváltozó szettje szempontjából pedig az **egyéni és szervezeti jellemzők** (köztük az iskolai továbbképzési lehetőségekkel, képzéstámogatással kapcsolatos percepciókat megjelenítő változók) széles körét megjelenítő változószett felhasználására ad lehetőséget a kutatás, illeszkedve ezzel is a PSZF kutatás több szintű megközelítéséhez.

³ A pályaválasztási és pályán maradási motivációk mérése a projekt mindegyik rész kutatásában a FIT-Choice-skálával történt (Watt–Richardson, 2007). A mérőeszköz 57 elemet tartalmaz, melyek 18 faktor mentén rendeződnek: 12 faktor a tanári/pedagógusi pálya motivációit, 6 faktor pedig a percepcióját jeleníti meg (lásd a 3. melléklet).

⁴ A vizsgálat során az érzelmi intelligencia mérése az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas Bar-On Érzelmi Intelligencia Skálával (Bar-On, 2004), hazai mintán alkalmazták (pl. Kun mtsai, 2011 és 2012; Rózsa mtsai, 2007), a kiégés mértékét pedig a Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES – Maslach–Jackson, 1986) önbeszámoló mérőeszkővel történt.

⁵ A személyiségdimenziók mérése a személyiség ötfaktoros modelljén alapuló NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI, Costa–McCrae, 1992) mérőeszkővel történt.

⁶ Alkalmazott skála: Szervezeti Bizalom Skála (Sass, 2005)

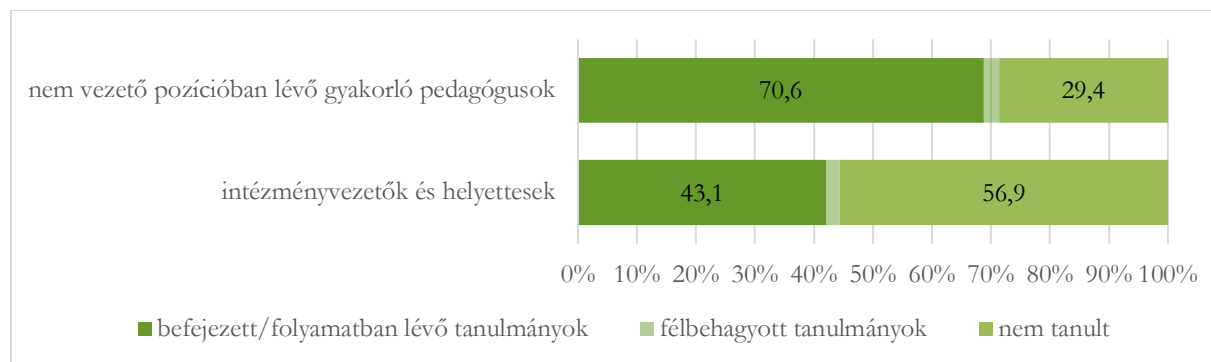
⁷ Ezen kérdéskörben kérdezett pedagógus pályára kerülését követően megkezdett, illetve ezek közül sikeresen befejezett vagy jelenleg folyamatban lévő felsőfokú tanulmányokat vizsgáltuk.

A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok

A gyakorló pedagógusok fele (49,2%) kezdett meg felsőfokú tanulmányokat a pedagógus pályára kerülését követően, és döntő többségük – a tanulóikat megkezdők 95%-a, a pedagógusok 46,9%-a – sikeresen elvégezte, vagy az adatfelvétel idején is folytatta megkezdett tanulmányait.

A pedagógus pályán eltöltött évek alatt megkezdett felsőfokú tanulmányok tekintetben szignifikáns ($p < 0,001$) különbség mutatkozott az adatfelvétel idején intézményvezetői vagy helyettesi pozíciót betöltő és a többi gyakorló pedagógus között: az aktuálisan vezető pozíciót betöltők több mint másfélszer nagyobb arányban vettek részt felsőfokú képzésben a pedagógus életpályájuk során. (5. ábra).

5. ábra: A pedagógus pályán eltöltött évek alatt megkezdett felsőfokú tanulmányok az intézményvezetők, illetve helyettesek, valamint a többi gyakorló pedagógus körében (%)



A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok⁸ magyarázatára két bináris logisztikus regressziós modellt építettünk. Az első modellt a kutatásban rendelkezésre álló individuális változókból összeállított 56 elemű változószetben (lásd 1. melléklet) hoztuk létre. A Forward Stepwise (LR) módszerrel 13 lépésben felépített szignifikáns ($p < 0,001$) modell a gyakorló pedagógusok pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok szerinti besorolási pontosságát a véletlenhez képest 20,4%-kal javítja⁹.

A modellben maradt 13 változó között 7 olyan változó van, ami a pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányokkal – a többi változó kontroll alatt tartása mellett – pozitív kapcsolatot

⁸ A modell célváltozójának értékei: 1 - A kérdezett pedagógus pályára kerülését követően megkezdett, s sikeresen befejezett vagy jelenleg folyamatban lévő tanulmányokat végzett/végez, 0 - A kérdezett pedagógus pályára kerülését követően nem kezdett felsőfokú tanulmányokat, vagy azokat félbehagyta.

⁹ A véletlen besorolás pontossága 53,7%, a modell alapján pedig 74,1%.

mutat. Ezek közül ki kell emelnünk az iskolában végzett többletfeladatokat, betöltött szerepeket. Azoknak, akik a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat (is) végeznek a munkájuk során – az ilyen feladatokat nem végzőkhöz képest – több mint háromszoros [Exp(B): 3.,219] az esélye, hogy a pályán töltött évek alatt folytattak felsőfokú tanulmányokat. Azok körében pedig, akik tanítás mellett „valaminek a felelősei” is az iskolában – az ilyen pozícióval nem rendelkezőkhöz képest – mintegy két és félszeres [Exp(B): 2,405]. Hasonló mértékben valószínűbb a tanítás mellett végzett felsőfokú tanulmányok előfordulása támogatott továbbképzéseken résztvevők körében is [Exp(B): 2,356]. A fenti három tényezőnél kevésbé hangsúlyosan, de nagyobb a pedagógus pálya alatti felsőoktatási tanulmányok esélye azok körében is, akik a pedagógus pálya nehézségeit a pályaválasztáskor fokozottabban percipiálták, illetve akiknek a pályamotivációiban nagyobb hangsúlyt kapott a fizetés, tovább a magasabb Interperszonális intelligenciával rendelkezők körében is. Ugyanakkor kevésbé valószínűen végeznek a pedagógus munka melletti felsőoktatási tanulmányokat a nők, a természettudományi tárgyakat tanítók, az osztályfőnöki munkát (is) végzők, valamint azok, akik esetében a pedagógus pálya választásának motivációi között hangsúlyosabb volt a személyes boldogulás, ezen belül is a pedagógus pálya családi élettel való összeegyeztethetősége, illetve akik a „társadalmi nyomás” ellenében választották a pedagógus pályát. Szintén alacsonyabb az esélye a munka melletti továbbtanulásra azok körében, akikre az orientáció hiány¹⁰ nagyobb mértékben jellemző. A fentiekben leírt összefüggések a pedagógus pályán töltött évek – egyébként szignifikáns – hatásának kontroll alatt tartása mellett fennálló összefüggések. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy – a leíró statisztikai adatok alapján szignifikánsnak tűnő – intézményvezetői pozíció a többi változó kontroll alatt tartása mellett nem kap szignifikáns szerepet a pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok magyarázatában, és hasonlóképpen a szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságára és megvalósíthatóságára vonatkozó vélemények sem.

¹⁰ Az orientációhiányt a Srole és Seeman anómia skála (Robinson, Shaver, Wrightsman, 1991, Andorka, 1994) orientációkra vonatkozó tételével, 4 fokú skálán (1 – egyáltalán nem ért egyet; 4 – teljesen egyetért). Az ezekből az itemekből főkomponens elemzéssel létrehozott index szubjektív indikátor, nagyobb értéke az orientációhiánnyal kapcsolatos érzületek fokozott jelenlétét jelzi.

9. táblázat: A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok magyarázatára a gyakorló pedagógusok individuális jellemzői képezte változószetben létrehozott bináris logisztikus regressziós modell paramétertáblája

	B	Standard hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
A kérdezett neme	-,607	,273	4,962	1	,026	,545
Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	,058	,012	25,057	1	,000	1,060
Milyen típusú tantárgyat tanít	-,489	,230	4,528	1	,033	,613
Végez-e szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat	1,169	,295	15,668	1	,000	3,219
Részt vett-e teljes mértékben támogatott képzésen?	,857	,218	15,448	1	,000	2,356
Osztályfőnök-e?	-,537	,236	5,174	1	,023	,584
Valaminek a felelőse-e? (pl. minőség-biztosítási felelős, tantárgy-gondozó, gyermek és ifjúság-védelmi felelős, egészségfejlesztő)	,878	,331	7,050	1	,008	2,405
Orientációhiány index	-,295	,110	7,191	1	,007	,744
Érzelmi intelligencia: Interperszonális EQ	,161	,043	14,072	1	,000	1,174
FIT-Choice Scale: Családdal töltött idő	-,223	,078	8,244	1	,004	,800
FIT-Choice Scale: Nehézség	,453	,142	10,105	1	,001	1,573
FIT-Choice Scale: Fizetés	,230	,079	8,543	1	,003	1,258
FIT-Choice Scale: Társadalmi nyomás	-,156	,065	5,822	1	,016	,855
Konstans	-6,634	1,285	26,638	1	,000	,001

A második modellben az első modell változószettjét kiegészítettük az iskola formális és informális szervezeti jellemzővel kapcsolatos további 43 változókkal (lásd 2. melléklet). A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok magyarázatára ezen a 99 elemű individuális és szervezeti jellemzőt tartalmazó változószetben Forward Stepwise (LR) módszerrel 9 lépésben

építettünk fel szignifikáns ($p < 0,001$) modellt. Ez a komplex modell a gyakorló pedagógusoknak a pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok szerinti besorolási pontosságát a véletlenhez képest 23,8%-kal, a csak individuális elemekből építkező első modellünkhöz képest pedig 3,4%-kal javítja¹¹.

A modellben maradt 9 változó közül mindössze egy, de a képzési esélyek alakításában markánsan jelenlévő változó képviseli a szervezeti jellemzőket: az általános iskolákban dolgozó pedagógusoknak kevesebb, mint egynegyed akkora esélye van arra, hogy a tanítás melletti felsőfokú tanulmányokat folytassanak, mint más képzéstípusban dolgozó pályatársaiknak. A modellben maradt másik 8 változó a pedagógusok individuális jellemzőit jeleníti meg, melyek közül 5 változó (lásd a 10. táblázat sötéttel kiemelt sorait) szerepelt a csak individuális változók alapján létrehozott modellben is, azonban szerepüket az egyetlen modellben maradt szervezeti jellemző felerősítette: a szakmaterületükhöz közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat (is) végzők eddig is kiemelkedő esélyhányadosa közel kétszeresére növekedett a komplex modellben [Exp(B): 6,070], s további négy, a pályaválasztási motivációkhoz kapcsolódó, az individuális modellből megmaradt változó is karakteresebb szerepet kapott.¹² Az újonnan bekerült három változó közül kettő az előző modellben is jelenlévő jellemzőkhöz hasonló, a pályán/az adott munkahelyen eltöltött idővel, és továbbképzéseken való részvétellel kapcsolatos. Az egyetlen újonnan belépő individuális jellemző a szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok megvalósíthatóságára vonatkozó vélemény: azok a pedagógusok, akik e tekintetben optimitábbbak, közel másfélszer nagyobb eséllyel vettek részt a pályán töltött éveik alatt felsőfokú tanulmányokban. Ugyanakkor el kell mondanunk, hogy feladatellátási hely képzési típusa mellett – a csak individuális változókat tartalmazó modellhez képest – nem kap szerepet a kérdezett neme, a tanított tárgy típusa, az osztályfőnöki pozíció betöltése, és az orientáció hiány sem.

¹¹ A véletlen besorolás pontossága 53,7%, az egyedi változókon épített modell alapján 74,1%, a komplex modell alapján pedig 77,5%.

¹² A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányokkal az első modellben pozitív kapcsolatot mutató változók esélyhányadosa tovább növekedett, a negatív szerepet kapóké pedig tovább csökkent.

10. táblázat: A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok magyarázatára a gyakorló pedagógusok individuális és az iskola szervezeti jellemzői képezte változószetben létrehozott komplex bináris logisztikus regressziós modell paramétertáblája

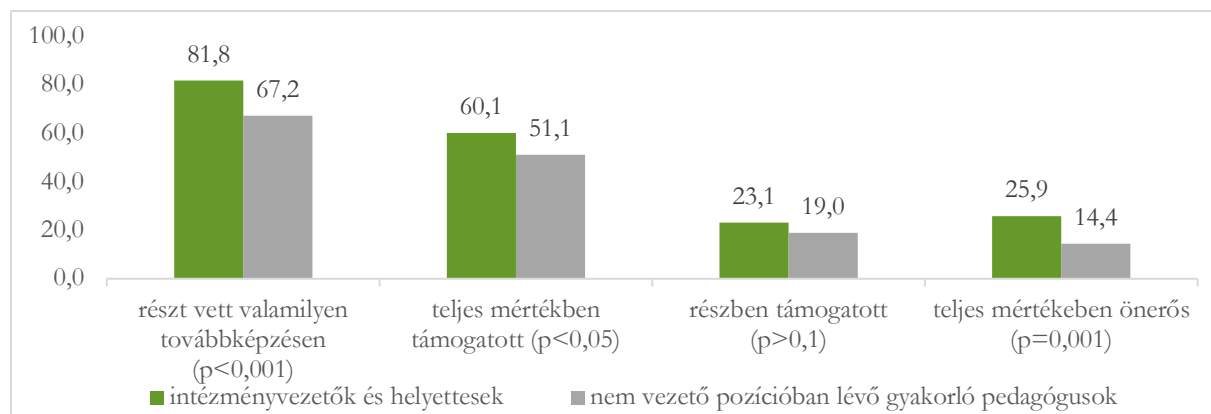
	B	Standad hiba (S.E.)	Wald-statisztika	Szabadságfok (df)	Szignifikancia	Esélyhányados Exp(B)
Hány éve dolgozik jelenlegi munkahelyén?	,053	,018	8,646	1	,003	1,055
Részt vett-e önerős képzésen?	1,158	,453	6,524	1	,011	3,183
Valaminek a felelőse-e? (pl. minőség-biztosítási felelős, tantárgy-gondozó, gyermek és ifjúság-védelmi felelős, egészségfejlesztő)	1,803	,534	11,390	1	,001	6,070
FIT-Choice : Családdal töltött idő	-,410	,134	9,319	1	,002	,664
FIT-Choice Scale: Nehézség	,653	,236	7,677	1	,006	1,921
FIT-Choice Scale: Fizetés	,533	,140	14,414	1	,000	1,704
FIT-Choice Scale: Társadalmi nyomás	-,362	,108	11,116	1	,001	,697
A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok megvalósíthatósága	,401	,177	5,106	1	,024	1,493
Feladatellátási hely típusa: általános iskola	-1,492	,376	15,740	1	,000	,225
Konstans	-5,069	1,817	7,779	1	,005	,006

Továbbképzésen való részvétel

A gyakorló pedagógusok több mint kétharmada (69,2%) vett részt a kutatást megelőző 8 évben valamilyen továbbképzésen. A különböző finanszírozási konstrukcióban megvalósuló képzések közül a teljes mértékben támogatott képzések a legnépszerűbbek: a pedagógusok több mint fele (52,4%) vett részt önerőt egyáltalán nem igénylő, közel minden ötödik (19,6%) pedig részben támogatott képzésen és mindössze 16% azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik a vizsgált időszakban tisztán önerőből finanszírozott továbbképzésen (is) volt. 8 év alatt a gyakorló pedagógusok átlagosan 149 órányi továbbképzésen vettek részt, a legtöbben 120 órában, de a pedagógusok fele ennél több órában részesült továbbképzésben.

A továbbképzéseken való részvétel tekintetében szignifikáns különbség mutatkozott az adatfelvétel idején intézményvezetői vagy helyettesi pozíciót betöltő és a többi gyakorló pedagógus között. Az aktuálisan vezető pozíciót betöltők közel 15%-kal nagyobb arányban ($p < 0,001$) vettek részt továbbképzésen a vizsgált időszakban, és a továbbképzésen töltött idő is szignifikánsan ($p < 0,05$), átlagosan több mint 20 órával hosszabb volt a vezetők körében (6. ábra).

6. ábra: Továbbképzésen való részvétel különböző mutatói az intézményvezetők, illetve helyettesek, valamint a többi gyakorló pedagógus körében (% , óra)



A kutatást megelőző nyolc évben továbbképzésen töltött idő varianciájának magyarázatára két lineáris regressziós modellt építettünk. Az első modellt ezúttal a kutatásban rendelkezésre álló individuális változókból lásd 1. melléklet) összeállított, de jelenleg 53¹³ változót tartalmazó változószetben hoztuk létre. A stepwise-módszerrel 8 lépésben épített szignifikáns ($p < 0,05$) regressziós modell a bevitt változók varianciájának 20%-át magyarázza (Korrigált $R^2 = 0,2$).

A modell alapján a továbbképzésen töltött idő magyarázatában a legerősebb szerepet az kapja, hogy a pedagógus végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat az iskolában ($\beta = 0,201$): azok a pedagógusok, akik a szaktárgyak oktatásán kívül más feladatokat is ellátnak, több időt töltenek továbbképzéseken. Az iskolában végzett többletfeladatok/betöltött szerepek és PFSZ kapcsolata a pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányok esetében is megjelent. A második legerősebb változó a pedagógus életkora: az életkor előrehaladtával növekszik a bizonyos időszak alatt (jelen esetben 8 év) továbbképzésen töltött idő. A pedagógus pályán töltött évek alatt folytatott felsőfokú tanulmányok magyarázatára épített modellhez hasonlóan a továbbképzésen töltött

¹³ Az 1. táblázatban szereplő 4 db, a továbbképzéssel kapcsolatos változó, melyek helyett a továbbképzéssel kapcsolatos regressziós modellben a következő változó került: A pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányokat? Válaszkategóriák: 1-igen; 0-nem.

idő magyarázatára épített modellben is megjelennek motivációval és orientációhiánnyal kapcsolatos tételek. Akik estében a pedagógus pálya választásában inkább szerepet játszott pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágy, illetve akik a pedagógus pálya nehézségeit a pályaválasztáskor fokozottabban percipiálták több időt töltöttek továbbképzéseken. A továbbképzésen töltött idő és a pedagóguspályára kerülés után végzett felsőfokú tanulmányok közvetlenül is összefüggenek: a pedagóguspályára kerülés után felsőfokú tanulmányokat végző pedagógusok továbbképzésen is több időt töltöttek. Érdekes módon ugyanakkor az orientáció hiánya a továbbképzéseken töltött idő és a pedagóguspályára kerülés után végzett felsőfokú tanulmányok becslése szempontjából ellentétesen működik: azon pedagógusok, akikre inkább jellemző az orientációhiány, kevésbé folytatnak a munka mellett felsőfokú tanulmányokat, ugyanakkor időt töltenek továbbképzéseken. Két olyan tényezőt találtunk melyek – a többi változó kontroll alatt tartása mellett – negatív kapcsolatban állnak a továbbképzésen töltött idővel. Más pluszfeladatokkal szemben ilyen a vizsgáztató pedagógus funkció, valamint a kiégés egyéni teljesítmény alskála: a vizsgáztató pedagógus feladatok ellátása, továbbá a sikeres teljesítmény érzése a továbbképzéseken való kisebb aktivitással jár együtt.

11. táblázat: A továbbképzésen töltött idő magyarázatára a gyakorló pedagógusok individuális jellemzői képezte változószetben létrehozott regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sznifnkancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	-151,116	50,011		-3,022	,003
A kérdzett életkora	2,516	,526	,195	4,780	,000
Végez-e szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat	52,929	11,084	,201	4,775	,000
MBI: Egyéni teljesítmény (fordított)*	-2,333	,686	-,136	-3,403	,001
Vizsgáztató pedagógus-e?	-36,840	11,604	-,130	-3,175	,002
FIT-Choice Scale: Nehézség	12,842	5,837	,087	2,200	,028
FIT-Choice Scale: Karrier intrinzik értéke	10,682	4,472	,096	2,389	,017
Orientációhiány index	15,016	4,514	,130	3,327	,001
A pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányokat?	25,269	9,572	,112	2,640	,009

* Az „egyéni teljesítmény” skála a sikeres teljesítmény érzését tárja fel 8 fordított tétellel.

A továbbképzésen töltött idő varianciájának magyarázatára létrehozott második modellben az első modell változósztjét kiegészítettük az iskola formális és informális szervezeti jellemzővel kapcsolatos további 43 változókkal (lásd 2. melléklet). Stepwise-módszerrel ezúttal is 8 lépésben sikerült szignifikáns ($p < 0,05$) modellt építeni. A komplex modell bevitt változók varianciájának egyharmadát magyarázza (Korrigált $R^2 = 0,32$), azaz az iskola szervezeti jellemzőivel kapcsolatos változók bevonása 12%-kal javítja a továbbképzés idejére vonatkozó individuális modell magyarázó erejét.

A komplex modell az individuális modell 8 változójából négyet (illetve tartalmilag ötöt) őriz meg. Az intézményi jellemzők bevonása mellett is megmarad az életkori hatás, s iskolában végzett többletfeladatok, valamint a pályamotivációk között pedagógus pálya iránti nagyobb személyes érdeklődés nagyobb, sikeres teljesítmény érzése pedig a komplex modell alapján is kisebb továbbképzési aktivitással jár együtt. Emellett három szervezeti jellemző kap szignifikáns szerepet a továbbképzésen töltött idő becslésében. Ebből két jellemző az iskola általános képzés és támogatási, illetve közvetlenül a pedagógus továbbképzés támogatási gyakorlatával kapcsolatos pedagógus percepciókat fejezi ki: nagyobb a továbbképzésen töltött idő azokban az iskolákban tanító pedagógusok körében, ahol a pedagógusok kedvezőbbnek értékelik a pedagógus továbbképzési lehetőségek támogatását. Ugyanakkor a modell a többi változó – köztük a pedagógus továbbképzések támogatottságával összefüggő percepciók – kontroll alatt tartása mellett az iskola általános képzés és támogatási gyakorlatával kapcsolatos kedvezőbb pedagógusi percepciók fordított, a továbbképzési affinitás tekintetében negatív hatását jelzi. A továbbképzésen töltött idő szempontjából szignifikáns szerepet kapó harmadik szervezeti változó a pedagógusok felkészültségére vonatkozó percepciók intézményi átlaga: több órában vesznek részt továbbképzéseken azok a pedagógusok, akik olyan intézményben dolgoznak, ahol a pedagógusok véleménye szerint a pedagógusok felkészültebbek.

12. táblázat: A továbbképzésen töltött idő magyarázatára a gyakorló pedagógusok individuális és az iskola szervezeti jellemzői képezte változószteten létrehozott komplex regressziós modell paramétertáblája

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Szignifikancia
	B	Standard hiba	Beta (β)		
Konstans	-327,523	95,888		-3,416	,001
Végez-e szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat	64,388	16,688	,232	3,858	,000

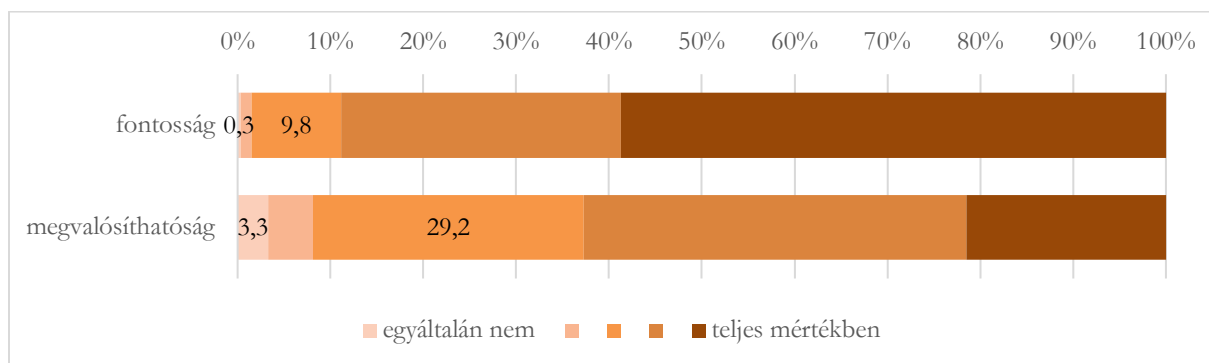
A kérdezett életkora	3,188	,842	,225	3,784	,000
MBI: Egyéni teljesítmény (fordított)	-1,916	1,021	-,114	-1,876	,062
Ön hogyan értékelné saját intézményét: a pedagógus-továbbképzési lehetőségek, támogatások szempontjából (aggregált változó)	85,236	15,919	,512	5,355	,000
Ön hogyan értékelné saját intézményét: képzés és támogatottság szempontjából (aggregált változó)	-81,434	19,062	-,423	-4,272	,000
FIT-Choice Scale: Karrier intrinzik értéke	15,052	5,894	,147	2,554	,011
Valaminek a felelőse-e? (pl. minőség- biztosítási felelős, tantárgy-gondozó, gyermek és ifjúság-védelmi felelős, egészségfejlesztő)	44,097	19,446	,130	2,268	,024
Ön hogyan értékelné saját intézményét: a pedagógusok felkészültsége szempontjából (aggregált változó)	41,347	18,746	,127	2,206	,028

A táblázatban az individuális modellben is szereplő változókat kiemeltük

Szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságára és megvalósíthatóságára vonatkozó vélemények

A gyakorló pedagógusok döntő többsége (90,2%) inkább fontosnak vagy nagyon fontosnak ítéli a szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélokat. Ezen célok megvalósítása tekintetében azonban már kicsit megosztottabbak: a pedagógusok közel kétötöde bizonytalan, vagy pesszimista álláspontot képvisel. E tekintetben az intézményvezetők/helyettesek és a többi pedagógus véleménye között nincs szignifikáns különbség ($p > 0,1$)

7. ábra: A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélemények gyakorló pedagógus körében (%)



A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélemények varianciájának magyarázatára az individuális jellemzők alapján épített, ugyan gyenge (10-18%-os magyarázó erejű), de szignifikáns ($p < 0,05$) - regressziós modell alapján – a korábbi modellekhez hasonlóan – a pályamotiváció különböző alskáláinak szerepét kell kiemelnünk. Emellett megjelenik – a korábbi modellekben is esetenként előforduló – Érzelmi intelligencia, és a Kiegészítés egy-egy alskálája.

13. táblázat: A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélemények magyarázatára épített regressziós modellek összefoglalása

	fontosság	megvalósíthatóság
FIT-Choice Scale: Szakértelem	,203	
FIT-Choice Scale: Pályaválasztással való elégedettség	,160	,118
FIT-Choice Scale: Fizetés	-,219	
FIT-Choice Scale: Társadalmi státusz	,119	
FIT-Choice Scale: Másodlagos karrierút	,091	
FIT-Choice Scale: Állásbiztonság		,191
FIT-Choice Scale: Társadalmi egyenlőség erősítése		-,147
Részt vett-e teljes mértékben támogatott képzésen?	,148	
Érzelmi intelligencia: Pozitív benyomás	,115	,114
MBI: Érzelmi kimerültség	-,130	-,109
MBI: Egyéni teljesítmény (fordított)		,133
Vizsgáztató pedagógus-e	-,078	
Korrigált R ²	,182	,102

A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélemények varianciájának magyarázatára a szervezeti változókkal kiegészített változószetben épített komplex modell magyarázó (27-28%) ereje az individuális jellemzők alapján épített modellhez képest jóval nagyobb, a korábbi modellekhez hasonlóan – a pályamotiváció különböző alskáláinak szerepét kell kiemelnünk. Emellett megjelenik – a korábbi modellekben is esetenként előforduló – Érzelmi intelligencia, és a Kiegészítés egy-egy alskálája. A modellekben az individuális változók közül – a korábbi modellekhez hasonlóan – a pedagógus pálya választásának háttérében álló motivációk, a kiegészítés, illetve az érzelmi intelligencia egyes alskálái kapnak szignifikáns szerepet. A szervezet működésével

kapcsolatos változók közül azonban a munka melletti felsőfokú tanulmányok, illetve a továbbképzéseken való részvétel becslésére irányuló modellekhez képest jóval több jelenik meg a modellben (lásd a 14. táblázatban kiemelt változókat)

14. táblázat: A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontosságával és megvalósíthatóságával kapcsolatos vélemények magyarázatára épített regressziós modellek összefoglalása

	fontosság	megvalósíthatóság
A kérdezett neme		,170
Intézményvezető vagy helyettes-e?	,199	
Van-e egyéb vezetői megbízatása? (munkaközösség-vezető, vezetőtanár tagozatfelelős)	,155	
Van-e a családban pedagógus (szülő, nagyszülő, testvér)?		,127
Részt vett-e teljes mértékben támogatott képzésen?		-,189
A pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányokat?		,121
FIT-Choice Scale: Társadalmi egyenlőség erősítése		-,206
FIT-Choice Scale: Nehézség	,219	
FIT-Choice Scale: Társadalmi hozzájárulás	,148	
Érzelmi intelligencia: Pozitív benyomás		,203
MBI: Egyéni teljesítmény (fordított)		-,278
MBI: Deperszonalizáció	-,196	
Ön hogyan értékelné saját intézményét: képzés és támogatottság szempontjából (aggregált változó)	-,269	
Hogyan értékeli saját intézményét a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása szempontjából		-143
Tantestületi légkör: visszahúzó-ösztönző		,233
Szervezeti bizalom: integritás a szervezet működésében		,190
OKM családi háttérindex	-,223	
Feladatellátási hely típusa: szakiskola/speciális szakiskola	-,135	
Fenntartó: nem állami/nem önkormányzati	,218	
Településtípus: Főváros	,132	
Korrigált R ²	,280	,274

A táblázatban a szervezeti jellemzőket megjelenítő változókat kiemeltük

Javasolt kérdések/mérőeszközök

„A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben” című, a TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 számú kiemelt projekt keretében készült kutatás (Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Felvinczi (2015b) célzott másodelemzése alapján a PFSZ vizsgálata során a háttérváltozó szettbe javasolható kérdések/mérőeszközök a következők, különös tekintettel a i-iii. pontokban megjelöltekre:

- i. *FIT-Choice-skála (Wat és Richardson, 2007):* a szakirodalomban megjelenő motivációs elemeket széleskörűen lefedő mérőeszköz. A mérőeszköz 57 elemet tartalmaz (4. melléklet), melyek 18 faktor mentén rendeződnek: 12 faktor a tanári/pedagógusi pálya motivációit, 6 faktor pedig a percepcióját jeleníti meg. A teoretikusan a két főfaktor mentén rendezhető 18 alskála közül néhány – szintén csak teoretikusan – ún. közbülső skálákba (Személyes hasznosság, Társadalmi hasznosság, Pálya elvárása, Pálya előnyei) sorolható. Az egyes tételekkel való egyetértés vagy egyet nem értés mértékét, illetve az elemek fontosságát a válaszadók hétfokozatú skálán fejezik ki.

A skála kidolgozása eredetileg ausztrál vizsgálati mintán történt, de több európai országban is alkalmazták már (például Berger és D'Ascoli, 2012; Kilin, Wat és Richardson, 2012; Watt és Richardson, 2012; Watt és mtsai, 2012). A mérőeszköz magyar mintán elsőként a jelen másodelemzésbe is bevont kutatás (Paksi és mtsa, 2015b) során került alkalmazásra.

A mérőeszköz pszichometriai sajátosságait (reliabilitás, validitás) a szerzők módszeresen ellenőrizték kutatásaikban (Watt–Richardson, 2007), használhatóságát Paksi és munkatársai (2015a, b) a hazai gyakorló pedagógusok országos reprezentatív mintáján végzett pszichometriai elemzése is megerősítik.

A mérőeszköz több alskálája a jelen másodelemzés során stabil összefüggést mutat a PFSZ indikátoraként alkalmazott mutatókkal.

- ii. *A pedagógus jelenlegi munkájával kapcsolatos kérdések, különös tekintettel a szakmaterületéhez(területeihez) közvetlenül kapcsolódó feladatokon kívül végzett feladatokra.* (Gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének vizsgálata c. kutatás „A” kérdőív 8a-p. kérdések (Paksi és mtsai, 2015b)

- iii. *Az intézményi támogatottsággal kapcsolatos percepciókra vonatkozó kérdések* (Gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének vizsgálata c. kutatás „A” kérdőív 34. a, g, k, kérdés (Paksi és mtsai, 2015b)
- iv. *Érzelmi intelligencia*: Bar-On Érzelmi Intelligencia Skála [Bar-On EQ-i YV(s), Bar-On, 2004; Kun mtsai, 2011 és 2012; Rózsa mtsai, 2007]: A mérőeszköz az emocionális és szociális kompetenciák mérésére alkalmas. A kutatás során a 121 állításból álló mérőeszköz 30 tételes, rövidített verzióját alkalmaztuk. A válaszadók négyfokozatú skálán ítélték meg, hogy az egyes tételek mennyire igazak rájuk nézve, vagy milyen gyakran fordul elő velük (1 = nem igaz rám/soha, 4 = nagyon igaz rám/mindig). A válaszok öt alszámba rendeződnek:
- Az Interperszonális EQ alszála az empátia és a társas kapcsolatok szubjektív mértékét, illetve minőségét, valamint a társas felelősségtudatot méri. (Például: „Érdekel, hogy mi történik másokkal”, vagy „Rosszul érzem magam, ha mások megbántódnak”.)
 - Az Intrapersonális EQ skála az érzelmi éntudatosságot, önértékelést, önbecsülést, önmegvalósítást és függetlenséget vizsgálja. (Például: „Könnyen beszélek az érzéseimről”.)
 - Az Alkalmazkodás skála a realitásérzékletet, a rugalmasságot, valamint a problémamegoldó képességet mutatja. (Például: „Jól oldok meg problémákat”.)
 - A Stressz kezelése alszála az impulzuskontrollt és a stressztoleranciát méri. (Például: „Könnyen dühbe gurulok”, vagy „Ha dühös leszek, gondolkodás nélkül cselekszem” – fordított itemek.)
 - A Pozitív benyomás skálával a mérőeszköz a pozitív hatások észlelését mutatja. (Például: „Mindenkiről jót gondolok”, vagy „Nincsenek rossz napjaim”.)

A mérőeszköz magyarra adaptálását Kun Bernadette végezte 2011-ben doktori kutatásai keretében. A tesztet Magyarországon többször is használták (Majoros, 2008; Rózsa és mtsai, 2007; Kun és mtsai, 2011, 2012), Kun és munkatársai iskolai populáción is alkalmazták (Rózsa és mtsai, 2007; Kun és mtsai, 2011).

Az érzelmi intelligencia tanárok körében végzett vizsgálatára a hazai szakirodalomban is több példát találunk (Balázs, 2013; Baracsi, 2013).

- v. *Kiégés*: Maslach-féle Kiégés Kérdőív (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey - MBI-ES, Maslach–Jackson, 1986)_ 22 tételes önbeszámoló mérőeszköz, ahol a tétéleket hétfokozatú Likert-skálán (0 = soha, 6 = minden nap) értékelik a résztvevők. Három magas belső konzisztenciájú alskálája van:
- A kilenc-tételes „érzelmi kimerültség” skála a munkahelyi érzelmi kimerültség, túlhajszoltság érzését méri. (Például: A nap végére elhasználnak érzem magam.)
 - A „deperszonalizáció” alskála öt tétele az emberek felé közvetített személytelen válaszok mértékét vizsgálja. (Például: Úgy érzem, van néhány gyerek, akit úgy kezelek, mintha nem is lenne külön egyéniségük.)
 - Az „egyéni teljesítmény” skála a sikeres teljesítmény érzését tárja fel 8 fordított tétellel. (Például: Diákjaimmal könnyen ki tudunk alakítani egy oldott légkört.) A tétélek átfordítását követően a nagyobb skálaérték az egyéni teljesítmény csökkenését jeleníti meg.

Az MBI-skálát a hazai általános népesség körében (normál populáción) mind ez idáig nem validálták, így a magyarországi gyakorló pedagógusok esetében nem tudunk hazai mintán érvényes küszöbértékeket (un. cut-off pontokat) alkalmazni az egyes alskálák mentén magas pontszámot elérők, illetve a kiégés arányának meghatározásához. A hazai gyakorló pedagógusok körében a kiégettség mértékének becslésére egyrészt a Maslach és Jackson (1986) által ajánlott, az amerikai normál populációra vonatkozóan kapott cut-off pontokat, másrészt Schaufeli és Van Dierendonck (1995) holland mintán meghatározott ponthatárait használhatuk irányadóként.

- vi. *Szervezeti Bizalom Skála* (Sass, 2005).
- vii. *Szervezeti légkörrel kapcsolatos kérdések* (Gyakorló pedagógusok pályamotivációjának és lelki egészségének vizsgálata c. kutatás „A” kérdőív 28. a-e kérdések (Paksi és mtsai, 2015b)

2.3 TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY

A *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* a pedagógusok és iskolavezetők első jelentős, 2008-ban indult nemzetközi felmérése, mely a pedagógusok iskolai munkakörülményeinek és tanulási környezetének feltárását célozza. A felmérést ötévente végzik, a TALIS 2018 tehát már a harmadik

ilyen felmérés, melyben ezúttal 48 ország, köztük 18 nem OECD tagállam is részt vett (Magyarország csak az első és ez utóbbi felmérésben). A nemzetközi célcsoport az alsó középfokú oktatásban (ISCED 2) dolgozó tanárok és iskolavezetők. A mintanagyság országonként legalább 200 iskola, iskolánként 20 tanár, amik és akik kiválasztása valószínűségi mintavétellel történik.

A TALIS 2018 épít a két előző, 2008-as és 2013-as felmérési ciklusra és megerősíti a felmérés eredeti fókuszát, a tanulói tanulást elősegítő hatékony pedagógiai és intézményi feltételeinek és ezek országon belüli, országok közötti és időben változó különbségeinek vizsgálatát. A korábbi felmérésekben is szereplő témák és prioritások megtartása mellett a TALIS 2018-ban új témaként szerepel az új szakpolitikai igényt és kutatási területet jelentő *innováció*, valamint *méltányosság és diverzitás*.

A TALIS fókuszában a tanári és tantermi hatások vizsgálata áll a tanulói tanulásra, melyben az intézményi szintű faktorok kritikus, de külső hatásként értelmeződnek (legfontosabb vizsgált változócsoporthoz: a szakmai jellemzők (elégedettség és motiváció, énhatékonyság) és pedagógiai gyakorlatok (iskolavezetés, iskolai klíma, tanári szakmai gyakorlatok/kollaboráció és tanári tanítási gyakorlatok). A lehetséges hatásokra vonatkozóan a TALIS 2018 *Creemers és Kyriakides* (2015) iskolai hatások dinamikus modelljét adoptálja, miszerint e hatások mindkét irányban működhetnek. E felfogás szerint például az FSZF nem csupán befolyásolja a tanári gyakorlatokat, de ezek a gyakorlatok szintén hatással lehetnek az igényelt és kapott visszajelzések és fejlődés típusára, amint azt a tanári teljesítményértékelések mutatják.

Az FSZF fontos eleme a TALIS 2018 és PISA 2018 közötti lehetséges szinergiák kiaknázását célzó diszkusszióknak is (azokra az országokra vonatkozóan, melyek önkéntesen kiterjesztik a TALIS 2018 célcsoportját a PISA 2018 felmérésben résztvevő iskolákra is). A Jensen és Cooper által 2015-ben kidolgozott TALIS-PISA elméleti keretrendszer (OECD, 2015) azonosította a mindkét felmérésben mért indikátorokat és lehetővé teszi bizonyos kölcsönös kapcsolatok azonosítását az oktatási rendszer, az iskola, az iskolavezetés, a tanár és a tanuló szintjén és e szintek között. A TALIS 2018 és PISA 2018 terep-próba tanári kérdőíveiben a legszorosabb összehangolás a munkával való elégedettség, az énhatékonyság, a szakmai fejlődés és a kezdeti tanárképzés területén jelent meg.

Az FSZF mint szakmai fejlődés és visszajelzés témája már a TALIS 2008 és 2013 felmérésekben is kiemelt fontosságú volt, azokban azonban még két külön témaként szerepelt mint „tanárképzés, a kezdeti képzéstől az indukción keresztül a gyakorló tanárok szakmai fejlődéséig” és „tanári értékelés és visszajelzés”. A TALIS 2018-ban ezek egy témaként jelennek meg, elismerve ezzel egymáshoz

kötődő és a tanárok folyamatos szakmai tanulásában játszott szoros kapcsolatukat. E témára vonatkozó indikátorok: a visszajelzés és szakmai fejlődési tevékenységek forrásai, típusai és ezek hatására vonatkozó tanári percepciók. Ezek a korábbi TALIS felmérések indikátorai továbbfejlesztett formában: az új részek a tanárok nézeteit vizsgálják a visszajelzés és szakmai fejlődés hatékony formáira vonatkozóan, a szakmai fejlődés és az innováció, valamint a visszajelzés és szakmai fejlődés közötti kapcsolatokat. A TALIS 2013 egy fogalmi konstrukcióként kezelte a visszajelzést és értékelést, a TALIS 2018 azonban külön kezeli ezeket, felismerve, hogy a visszajelzések különböző formákat ölthetnek és különböző aktorok különböző célokkal (pl. értékelés/elszámoltatás, tanulási/fejlesztési fókusz vagy mindkettő) adhatják azt. E témára vonatkozó legfontosabb kutatási kérdések, melyek a szakmai jellemzők (elégedettség és motiváció, énhatékonyság) és pedagógiai gyakorlatok (iskolavezetés, iskolai klíma, tanári szakmai gyakorlatok/kollaboráció és tanári tanítási gyakorlatok) témáihoz is kapcsolódnak:

- Milyen formában kapnak visszajelzéseket a tanárok és mely formákat látnak olyannak, mely hatással van tanításukra, valamint szakmai gyakorlatuk egyéb aspektusaira (pl. munkával való elégedettség, motiváció, énhatékonyság, tanítási gyakorlat, iskolai klíma) vonatkozóan?
- Milyen szakmai fejlődési formát látnak a tanárok olyannak, mely hatással van tanításukra, valamint szakmai gyakorlatuk egyéb aspektusaira (pl. munkával való elégedettség, motiváció, énhatékonyság, tanítási gyakorlat, iskolai klíma) vonatkozóan?
- Milyen kapcsolatok léteznek a visszajelzés és a fejlődés között? A tanárok a hatékony szakmai fejlődés elemének tekintik-e a visszajelzést? A visszajelzés ösztönzi-e szakmai fejlődésüket?
- Milyen módokon tudja a szakmai fejlődés ösztönözni és támogatni az innovációt?

2.4 A PEDAGÓGUSOK EGYÜTTMŰKÖDÉSRE ÉPÜLŐ TANULÁSÁNAK GYAKORLATA ÉS SZERVEZETI KONTEXTUSA

A kutatás az Oktatáskutató 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 referenciainstítúción és 3 nem referenciainstítúción) 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).

- **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 tanulóközpontú jövőkép:** A változási folyamatban is jelölt jövőkép kitűzése, mely jelen esetben a tanuló szakmai közösségi létezéshez 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.

2.5 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) 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 adat. 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.

2018 tavaszán a kutatás megismételte az adatfelvételt egy kibővített kérdőívvel (szervezeti és egyéni szintű) kérdőívvel. 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.

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 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 vonzóknak 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 tanulási 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:

8. A foglalkozások, tanórák tervezéséhez és megvalósításához kapcsolódó módszerek és eszközök

9. A tanulók, hallgatók, gondozottak teljesítményének értékelése vagy mérése
10. A foglalkozásokon vagy tanórákon kívüli tevékenységek (pl. szakkörök, terepmunka, hallgatók önálló otthoni munkája)
11. Technikai eszközök használata a nevelésben, oktatásban, képzésben
12. A szervezet belső működése (pl. munkaszervezés, gazdálkodás, a vezetés, az infrastruktúra működtetése stb.)
13. A szervezet működését, vezetését érintő technikai, informatikai megoldás (pl. elektronikus nyilvántartások, belső levelezés, vezetői információs rendszer)
14. A partnerekkel/igénybevevőkkel (pl. helyi közösség, szülők, munkaadók, civil szervezetek, képzéseket igénybe vevők) való külső kapcsolatok
15. A tanulók (hallgatók, gondozottak) kompetenciáinak, képességeinek eredményesebb fejlesztése
16. A tehetségek gondozása
17. 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 jelöltek 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 keresztábra 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.

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

Dimenzió	Csoport- átlagok különbsége [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 mintázatot 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.

16. 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.

17. 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 korábitól 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	-5,460	[-6,19; -4,73]	-14,7 (1231)**	1,06

módszereket létrehozni (0 - nem történt ilyen; 1 - történt ilyen)				
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. Érdeemes 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.

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,¹⁴ 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 becsüljék meg saját munkájuk eredményességét.¹⁵ 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, 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.¹⁶ A kapcsolódó válaszok alapján a válaszadók egy jól megragadható csoportja (703 válaszadó, azaz 18,8%) jelzett eredményességromlást.

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 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.

¹⁴ 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)

¹⁵ 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)

¹⁶ 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:

A válaszok alapján a megnevezett újítások 22%-a terjedt belföldön, 1%-a (összesen 11 eset) pedig külföldre is eljutott.

Az Innova kutatás 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,¹⁷ vagy az idegennyelv ismeret,¹⁸ 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 újnak 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 kérdésnél¹⁹ válaszadók 14%-a jelezte, hogy kialakult gyakorlata nagyon jelentős mértékben különbözött a korábbtól, 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 korábbtól, 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

¹⁷ „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 szakvizsgával (959)” (Nagy-Rádlí - Szarka-Bögös, 2019).

¹⁸ A válaszadók 64%-a jelezte, hogy olvas és kommunikál idegen nyelven.

¹⁹ 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

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, képességeinek eredményesebb fejlesztésére, a tehetségesek gondozására, a hátrányos helyzetűek, leszakadók oktatására, nevelésére. 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, tartalmaznak 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.²⁰ A válaszok alapján azt gondolhatjuk, hogy az

²⁰ 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

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 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 vonzónak 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

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

független attól, hogy a válaszadást 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 becsüljék meg, az adott tényező jelenlétét tapasztalták-e és ha igen, volt-e érdemleges hatása (anélkül, hogy jelölje volna, hogy e tényezők segítő vagy gátló hatását méri).²¹ 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. Érdeemes itt megjegyezni, hogy a gyűjtött adatok alapján a vizsgált mintán kevésbé volt általánosan jellemző a vezetés támogatásának hiánya (14% jelezte a problémát és 5% szerint volt hatása).

²¹ 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)”

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 megbecsülésre kérték a kérdések a válaszadókat. Az egyik kapcsolódó kérdés²² 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 korábbitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszert kellett alkalmaznia, 68,7%-a pedig olyanban, ahol képzésen kellett részt venni. A kérdőív a külső támogatásoktól 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 keresztüli 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.²³ 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

²² 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 korábbitól eltérő tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket kellett alkalmaznom, Olyan program, amelyben saját magamnak kellett új tananyagot, taneszközt, pedagógiai módszereket létrehoznom, Olyan programban, amelyben képzéseken kellett részt vennem”

²³ 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)”

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.

2.6 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) 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 tanulásszervezési módszereket és eszközöket.

A kutatásban három empirikus adatgyűjtés zajlott: (1) a kapcsolódó HEFOP, TÁMOP programokban résztvevő iskolák teljes körében online kérdőívvel, (2) ezen iskolai kör egy szűkebb csoportjában kérdezőbiztosok által felvett és kiegészítő kérdéseket is tartalmazó kérdőívvel, (3) illetve 5 napos terepmunkára épülő esettanulmányok készítésével. A kérdőíves felmérések nyomán született adatbázisok 1313 pedagógus és 591 iskolavezető válaszait tartalmazzák.

Az összefüggésvizsgálatok végzésére lehetőséget adó független változók három nagy tartalmi terület köré csoportosulnak: **a szervezeti környezet, a pedagógusok egyéni sajátosságai és a fejlesztési programok jellemzői**. Utóbbi jelentőségét talán érdemes külön is hangsúlyozni: a kapcsolódó változók elemzésével feltételezhetően feltárhatók olyan központi fejlesztési eszközök, amelyek hatékonyan támogathatják a pedagógusok szakmai fejlődését.

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 tanúlással 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 hátterének. 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. Érdeemes itt kiemelni: az adatok szerint új módszerek és eszközök magabiztos alkalmazását a kereszttantervi megoldásokat bevezető pedagógusok érezték inkább időigényesnek (56,9% értett egyet a nagy időigényre vonatkozó állítással²⁴). 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).

A pedagógusok tanulási motivációjával kapcsolatban 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 presztízs²⁵, szociális²⁶ vagy szakmai²⁷ célok vezérlik a fejlesztésekbe belevágó

²⁴ 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

²⁵ Kapcsolódó állítások: „A programba való bekapcsolódásomtól szakmai megbecsültségem jelentős emelkedését vártam”, „A programban elérhető fizetés-kiegészítés nagymértékben ösztönözte a munkámat”

²⁶ Kapcsolódó állítások: „Pedagógustársaim elvárásai is ösztönözték, amikor az új eszközöket / módszereket alkalmazni kezdtem”, „A szülők igényei is hatottak rám, amikor úgy döntöttem, bekapcsolodom a programba”

²⁷ 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 hozadéka annak gondoltam, hogy diákjaim digitális taneszközök segítségével tanulhatnak”

pedagógusokat. Azok a válaszadók, akik bármelyik megjelölt területen erős motivációs bázist jeleztek (azaz egyetértettek a felsorolt állítások²⁸ bármelyikével) jelentősen ($p < 0,007$) magasabb TMH_P értékkel rendelkeztek, mint azok, akik nem.

A pedagógusok tanulását meghatározó tényezők közül érdemes még kiemelni 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.²⁹ 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 ($p < 0,001$).³⁰ A kapcsolódó eredmények 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 támogathatja a fejlesztési programok megvalósulását.

²⁸ 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, bekapcsolódom a programba

²⁹ Az ImpAla kutatás eredetileg 8 tényezőt jelölt meg, a fenti 7 kiegészült további egygel: a megosztott vezetés gyakorlatával. Ezt itt az egyszerűbb kommunikáció végett integráltuk az első, vezetést jelölő pontba.

³⁰ Kivételt képez ezalól a fejlesztési aktivitást mérő kompozit mutató és az egyéni szintű TMH_P mutató.

2.7 A SZERVEZETI MŰKÖDÉS HATÁSA ÉS A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KOMPETENCIÁI

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 vizsgálata. A kutatás mind esettanulmányok alkalmával, mind pedig kérdőíves adatfelvételek segítségével vizsgálta a szervezeti eredményességet.

A kérdőívek az intézményi szereplők három csoportját célozták meg: **az intézményvezetők, 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 rendelkezésre álló adatbázisok a pedagógusok szakmai fejlődésének vizsgálatára irányuló másodelemzésétől elsősorban a **szervezeti** feltételek szerepének finom, sok dimenzió mentén megragadható vizsgálatát várhatjuk.

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.³¹ A válaszadó pedagógusok közül a legtöbben pozitívan nyilatkoztak erről: a szaktárgyi képzések/tréningek kapcsán a válaszadók 57,3%-a jelezte, hogy részt vett ilyenén 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 ilyenén, nem találták hasznosnak a képzést/tréninget (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 válaszadók³², illetve mennyire találták azt

³¹ 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;

³² 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 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 Tanulószerkezeti 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 tanulászervezési problémával találkozom, mindig könnyen és gyorsan találok rá megoldást” a válaszadók 20,9% értett teljes mértékben egyet. A tanulászervezési kérdőívek kérdéseinek különlegessége volt, hogy a válaszadókat nem csupán arra kérték, jelöljék, mennyire jellemző az 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

hasznosnak a részvétel! / 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 tanulászervezési eljárásokat érintő ROP program; A tanulászervezési 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); Ökoiskola 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

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, építek be pedagógiai munkámba újszerű eszközöket / tanulásszervezési 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 / tanulásszervezési módszereket.”, a válaszadók 15%-a jelezte, hogy teljes mértékben jellemző rá, míg 33,5% azt, hogy teljes mértékben fontosnak tartja.

A Tanulásszervezési kutatás adatai is jól illeszkednek ahhoz a több korábbi felmérésből is jól ismert dinamikához, miszerint azok a pedagógusok, akik gyakran kísérleteznek új tanulásszervezési eljárásokkal (adaptálnak vagy fejlesztenek jó gyakorlatokat) inkább képesek gyorsan és hatékonyan reagálni a felmerülő tanulásszervezési problémákra. A „jellemző” dimenziót vizsgálva szignifikáns kapcsolatot találtunk a fentebb ismertetett a tanulásszervezési 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, tanulásszervezési módszerek beépítését, és saját, újszerű eszközök/tanulásszervezési 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 másodelemzések 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, építek be pedagógiai munkámba újszerű eszközöket / tanulásszervezési módszereket.
- Minden kívülről jövő változtatásban meg tudom találni a tanulóim számára az előnyöket.
- Nagyon gyakran találok ki önállóan, vagy kollégáimmal együtt saját, újszerű eszközöket / tanulásszervezési 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 iskolámban 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 tájékozódok arról, hogy a diákok milyen változtatásokat tartanak szükségesnek az alkalmazott eszközök / tanulásszervezési 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 „Folyamatos szakmai fejlődés” e modellben szervezeti szinten értelmeződik, azaz az egy intézményhez tartozó pedagóguskollektíva működését írja le ebből a perspektívából. A faktor pontos tartalmát az alábbi keretes írás mutatja be.

Folyamatos szakmai fejlődés faktorösszetevők

- A munkatársak mindig inspirálják egymást, felbresztik a másokban 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.

2.8 ADMINISZTRATÍV ADATBÁZISOK

Az adminisztratív adatbázisok bemutatása kettős célt szolgál. Egyrészt a mintavételt segíti elő, másrészt háttérváltozók bevonására ad lehetőséget. Így a pedagógushallgatók országos felsőoktatási intézményekre rétegzett mintáját a Felsőoktatási Információs Rendszer adatai alapján kívánjuk megtenni. Ugyanígy a közoktatási adatfelvétel régió, településtípus, fenntartó és képzési típus alapján rétegzett feladatellátási hely mintáját megalapozó adatokat a Köznevelési Információs Rendszer szolgálja. Ez utóbbi rendszer egyes moduljait (KIR-STAT, OKM) háttérváltozóként is használjuk. Így az intézményi, feladatellátási hely adatokból kinyerhető alapvető szervezeti jellemzők, az OKM telephelyi és tanulói adatbázisai pedig egyrészt szintén tartalmazznak iskolai szervezeti jellemzőkre (pl. méret, pedagógusok életkora, foglalkoztatási státusza, tanulói összetétel) vonatkozó adatokat, valamint (tanulói, iskolai) eredményességi változócsoportokat.

3 ÖSSZEGZÉS

A másodelemzés az OTKA kutatás szervezeti és egyéni szintű elemzéséhez járul hozzá. A kutatási tervvel összevetve, ezen belül a gyakorló pedagógusok pályautjáról, motivációjáról, formális tanulásáról, tanulási formáiról, kompetenciáiról, pedagógiai gyakorlatáról, nézeteiről, együttműködéseiről ad a legteljesebb, legárnyaltabb képet, ill. ehhez társít a legtöbb mérőeszközt. A szervezeti szintű másodelemzés főként a szervezeti kultúra, légkör, bizalom kérdésköreinek feltárására irányul, valamint a vezetők jellemzőire, a tanulóközösség működési jellemzőire, céljaira, kapcsolatrendszerére, viszont nem terjed ki a gyakorló- és partneriskolák képzésen belüli szerepértelmezésére, elvárásaira. A

másodelemzés szintén korlátozottan használható a pedagógushallgatók vizsgálatára, e témakörből a pályamotiváció és pályapercepció kérdésköreihez járul hozzá.

A bemutatott elemzésekben a következő változókészletek jelentek meg, melyeket javaslunk felhasználásra:

Folyamatos szakmai fejlődés mérése:

- direkt: formális (képzettségek), non-formális (tanfolyamok), informális tanulás (milyen tanulási tevékenységeket végzett az elmúlt 12 hónapban), szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok
- indirekt: szakmai pedagógiai problémák észlelése és annak kezelése/megoldása, felmerülő továbbképzési/tanulási igény

A folyamatos szakmai fejlődést befolyásoló háttérváltozók:

Egyéni jellemzők:

- pályaválasztási és pályán maradási pályamotivációk (FIT-Choice- skála),
- lelki egészség (Érzelmi intelligencia teszt. MBI (kiégés)-skála),
- személyiségdimenziók (NEO-FFI-skála)
- egyén pedagógiai gyakorlata: alkalmazott tanulásszervezési és értékelési eljárások, módszerek, kísérletezés-újítás, visszajelzések, önértékelés, önszabályozás
- pedagóguskompetenciák
- a pedagógusmunka minősége és eredményessége.

Szervezeti jellemzők:

- az iskolai légkör (tanár-diák, tanár-tanár, tanár-vezetés, iskola-szülő, iskola-külső kapcsolatok, együttműködések iskolán belül/kívül, döntéshozatal/autonómia),
- szervezeti bizalom (Sas-skála),
- az iskola pedagógiai gyakorlata: alkalmazott tanulásszervezési és értékelési eljárások, módszerek, kísérletezés-újítás, visszajelzések, tanári értékelés gyakorlata
- pedagóguskompetenciák,
- intézményi támogatottság (akadályozó, ösztönző tényezők)

- a pedagógusmunka minősége és eredményessége.

Ami a nemzetközi szakirodalomfeldolgozásban megjelent, de a hazai másodelemzésekben nem, vagy csak részlegesen:

Egyéni jellemzők:

- Énhatékonyság,
- Egyéni karrier-görbe,
- Tanuló- illetve téma-/ tantárgy-orientáció,
- Tanításon kívüli feladatok.

Szervezeti jellemzők:

- Működési szabályok, feltételek,
- Vezetési stílus,
- Tantestület összetétele, tanári munkaerő-gazdálkodás.

4 SZAKIRODALOM

Andorka R. (1994). Deviáns viselkedések Magyarországon – általános értelmezési keret az elidegenedés és az anómia fogalmak segítségével. In Münnich I., Moksony F.(szerk) *Devinanciák Magyarországon* (32-77) Budapest, Közélet Kiadó

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.

- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In Geher, Glenn (ed) *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy*. 115–145. Nova Science, Hauppauge, NY.
- Berger, J. L. & D'ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education.*, No. 40(3)., pp. 317-341.
- 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.
- Costa Jr. P.T. – McCrae, R. R. (1992). *The NEO PI-R Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Odessa, FL.
- Creemers, B. and L. Kyriakides (2015). “Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research”, *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 50/2, pp. 107-119.
- 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 Høytrup, 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: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/modszertani-utmutato-web.pdf>
- Kilinc, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2012). Factors Influencing Teaching Choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*., No. 40(3)., pp. 199-226.
- Kun B., Urbán R., Balázs H., Kapitány M., Naghy H., Oláh A., Demetrovics Zs. (2011). Az Érzelmek Mérése Skála háromfaktoros modelljének adaptálása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 66(3), 449–466.
- Kun B., Urbán R., Paksi B., Vargáné Csobor L., Oláh A., Demetrovics Zs. (2012). Psychometric characteristics of the Emotional Quotient Inventory, Youth Version, Short Form, in Hungarian high school students. *Psychological Assessment*, 24(2), 518–523.
- Majoros Kinga 2008. *Koedukált sportolás. Partnerkapcsolat a versenytáncban*. Doktori értekezés, SOTE, Sporttudományi Doktori Iskola, Budapest.

- Maslach, C., Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA
- 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 (2015). *Joint Conceptual Framework for TALIS and PISA Synergies No. EDU/INES/TALIS(2015)6 (internal document)*, Directorate for Education and Skills, OECD, Paris.
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation (4th ed.)*. Paris/Luxembourg: OECD/Eurostat.
- Paksi B., Schmidt A., Magi A., Eisinger A., Felvinczi K. (2015a): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*. I. 63-82.
- Paksi B., Veroszta Zs., Schmidt A., Magi A., Vörös A., Felvinczi K. (2015b): *Pedagógus – Pálya – Motiváció I-II Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Robinson P. J., Shaver R. P., Wrightsman S. L. (1991). *Measures of Personality and Social Attitudes*. San Diego, Academic Press,
- Rózsa S., Paksi B., Kun B., Vargáné Csóbor L., Demetrovics Zs. (2007). Érzelmi intelligencia és pszichoaktív szerhasználat zalaegerszegi középiskolások reprezentatív mintáján. MAT VI. Országos Kongresszusa. *Addiktológia/Addictologia Hungarica 2007*. VI. Supplementum 1, 60–61.
- Sági Matild (2015). Első reakciók a pedagógus előmeneteli rendszer bevezetésére. In. Sági Matild (szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. pp. 10–33.
- 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).
- Sass Judit (2005). *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben*. PhD értekezés, Pécs.

- Schaufeli, Wilmar B. – Dierendonck, Dirk Van 1995. A cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points of the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 76 (3/2), 1083–1090.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. Vol. 57. pp. 1–22.
- Suryani, A., Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2013). Teaching as a career: perspectives of Indonesian future teachers. *Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide 2013* <http://www.aare.edu.au/data/publications/2013/Suryani13.pdf>
- Szemerszki Marianna (2015). A pedagógusok szakmai kompetenciáinak és továbbképzési igényeinek életkor szerinti eltérései. In. Sági Matild (szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 34–56.
- 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.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P.W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *Journal of Experimental Education*., No. 75(3), pp.167-202.
- Watt, H.M.G. & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice Scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*., No. 40(3), pp. 185-197.
- Weiss, S., & Kiel, E. (2013). Who chooses primary teaching and why? *Issues in Educational Research*., No. 23(3), pp. 415-433.

5 MELLÉKLETEK

1.melléklet A gyakorló pedagógusok körében épített regressziós modellek individuális magyarázóváltozó-szettje

Változók	Változóértékek
1. A kérdezett neme	1 – férfi 2 – nő
2. Életkor	folytonos változó
3. Hány pályaválasztás előtt álló gyermeke van?	folytonos változó
4. Van-e a családban pedagógus (szülő, nagyszülő, testvér)?	0 – nincs 1 – van
5. Hány évet töltött folyamatosan a pedagóguspályán?	folytonos változó
6. Hány éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén?	folytonos változó
7. Milyen típusú tantárgyat tanít?	0 – nem tanít természettudományi tárgyat 1 – tanít természettudományi tárgyat
8. Végez-e a szakmaterületéhez közvetlenül nem kapcsolódó feladatokat?	0 – nem 1 – igen
9. Képesítésének megfelelő munkakörben dolgozik-e?	0 – nem 1 – igen
10. A pedagógus pálya megítélése alapján melyik klaszterbe tartozik	1 – a pedagóguspályát inkább kedvezőtlenül értékelők 2 – a pedagógus pályát kedvezőbben értékelők
11. Intézményvezetői vagy intézményvezető helyettes	0 – nem 1 – igen
12. Van-e egyéb vezetői megbízatása? (munkaközösség-vezető, vezetőtanár tagozatfelelős)	0 – nem 1 – igen
13. Osztályfőnök-e?	0 – nem 1 – igen
14. Vizsgáztató pedagógus-e?	0 – nem 1 – igen
15. Valaminek a felelőse-e? (pl. minőségbiztosítási felelős, tantárgygondozó, gyermek és ifjúságvédelmi felelős, egészségfejlesztő)	0 – nem 1 – igen
16. Hány órát volt továbbképzésen az elmúlt nyolc évben?*	folytonos változó
17. Részt vett-e önerős képzésen a kutatás előtti 8 évben?*	0 – nem 1 – igen
18. Részt vett-e részben támogatott képzésen a kutatás előtti 8 évben?*	0 – nem

Változók	Változóértékek
	1 – igen
19. Részt vett-e teljes mértékben támogatott képzésen a kutatás előtti 8 évben?*	0 – nem 1 – igen
20. A pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányokat? +	0 – nem 1 – igen
21. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok fontossága	1– egyáltalán nem fontos 5– nagyon fontos
22. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos pályacélok megvalósíthatósága	1– egyáltalán nem megvalósítható 5– teljes mértékben megvalósítható
23. Szakmai kapcsolatainak rekrutációs bázisa	1 – főként intézményen belüli 2 – fele-fele 3 – főként intézményen kívüli
24. Baráti kapcsolatok rekrutációs bázisa	1 – főként intézményen belüli 2 – fele-fele 3 – főként intézményen kívüli
25. Öt év múlva a jelenlegi intézményében dolgozik-e?	0 – nem 1 – igen
26. Orientációhiány index (főkomponens elemzéssel létrehozott változó)	folytonos változó
27. Érzelmi intelligencia: Interperszonális EQ	folytonos változó
28. Érzelmi intelligencia: Intrapersonális EQ	folytonos változó
29. Érzelmi intelligencia: Pozitív benyomás	folytonos változó
30. Érzelmi intelligencia: Stressz kezelése	folytonos változó
31. Érzelmi intelligencia: Alkalmazkodás	folytonos változó
32. FIT-Choice scale: képesség	folytonos változó
33. FIT-Choice Scale: Karrier intrinzik	folytonos változó
34. FIT-Choice Scale: Másodlagos karrierút	folytonos változó
35. FIT-Choice scale: állásbiztonság	folytonos változó
36. FIT-Choice : Családdal töltött idő	folytonos változó
37. FIT-Choice Scale: Munkahely változtathatósága	folytonos változó
38. FIT-Choice Scale: Gyermek/Kamaszok jövőjének alakítása	folytonos változó
39. FIT-Choice Scale: Társadalmi egyenlőség erősítése	folytonos változó
40. FIT-Choice Scale: Társadalmi hozzájárulás	folytonos változó
41. FIT-Choice Scale: Gyermekkel/Kamaszokkal való munka	folytonos változó
42. FIT-Choice Scale: Korábbi tanítási/tanulási tapasztalatok	folytonos változó
43. FIT-Choice Scale: Társadalmi befolyás	folytonos változó
44. Fit-choice scale: szakértelem	folytonos változó
45. FIT-Choice scale: nehézség	folytonos változó
46. FIT-Choice Scale: Társadalmi státusz	folytonos változó
47. FIT-Choice Scale: fizetés	folytonos változó
48. FIT-Choice Scale: Társadalmi nyomás	folytonos változó

Változók	Változóértékek
49. FIT-Choice Scale: Pályaválasztással való elégedettség	folytonos változó
50. MBI: Egyéni teljesítmény (fordított tételek alapján)	folytonos változó
51. MBI: Érzelmi kimerültség	folytonos változó
52. MBI: deperszonalizáció	folytonos változó
53. NEO-FFI: neuroticizmus	folytonos változó
54. NEO-FFI: extravertió	folytonos változó
55. NEO-FFI: nyitottság	folytonos változó
56. NEO-FFI: barátságosság	folytonos változó
57. NEO-FFI: lelkiismeretesség	folytonos változó

*Ez a 4 változó a továbbképzéssel kapcsolatos regressziós modellben nem szerepelt.

+Ez a változó a pedagóguspályára kerülés után végzett-e felsőfokú tanulmányokkal kapcsolatos modellben nem szerepelt.

2.melléklet A gyakorló pedagógusok körében épített regressziós modellek szervezeti jellemzőket tartalmazó magyarázóváltozó-szettje

Változók	Változóértékek
1. Szervezeti bizalom: igazságos, beosztottakat bevonó vezető (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
2. Szervezeti bizalom: integritás a szervezeti működésben (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
3. Szervezeti bizalom: szakmaikompetencia-orientáltság (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
4. Szervezeti bizalom: kölcsönös munkatársi törődés (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
5. Szervezeti bizalom: kontroll eredményezte kiszámíthatóság (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
6. Szervezeti bizalom: munkatársi visszaélés hiánya (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
7. Szervezeti bizalom: önfeltárás akadályozottsága (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
8. Szervezeti bizalom: munkatársi munkamorál kétsége (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
9. Szervezeti bizalom: merev szabálybetartatás (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
10. Tantestületen belüli légkör: feszült–oldott (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
11. Tantestületen belüli légkör: kevésbé innovatív–haladó szellemű (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
12. Tantestületen belüli légkör: kicsinyes–nagyvonalú (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
13. Tantestületen belüli légkör: merev–rugalmas (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
14. Tantestületen belüli légkör: visszahúzó–ösztönző (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
15. Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógus-továbbképzési lehetőségek és támogatások szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
16. Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógusok munkáját segítő szereplők, intézmények (iskolapszichológus, mentorálás, szupervízió) szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
17. Ön hogyan értékelné saját intézményét a képzés és támogatottság szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
18. Ön hogyan értékelné saját intézményét a pedagógusok felkészültsége szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
19. Ön hogyan értékelné saját intézményét a gyermekközpontúság szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó

Változók	Változóértékek
20. Ön hogyan értékelné saját intézményét a család és a munkahely közötti egyensúly támogatása szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
21. Ön hogyan értékelné saját intézményét a szülőkkel való kapcsolattartás szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
22. Ön hogyan értékelné saját intézményét a kollégák közötti szakmai kommunikáció szempontjából? (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
23. Fő munkaviszony keretében, pedagógus-munkakörben alkalmazott pedagógusok száma	folytonos változó
24. Milyen az épület jelenlegi állaga?	1. kitűnő 2. jó 3. közepes 4. rossz 5. nagyon rossz
25. OKM matematikaeredmény	folytonos változó
26. OKM szövegértés-eredmény	folytonos változó
27. OKM családi háttérindex	folytonos változó
28. OKM tanulói motivációs index	folytonos változó
29. OKM fegyelmi index	folytonos változó
30. Szociálishelyzet-index (átlagként aggregált változó)	folytonos változó
31. Óvodai csoportok, iskolai osztályok száma	folytonos változó
32. Gyermek, tanulók száma	folytonos változó
33. Átlagos csoport- vagy osztálylétszám	folytonos változó
34. Feladatellátási hely típusa: általános iskola	0 – nem 1 – igen
35. Feladatellátási hely típusa: szakiskola/speciális szakiskola	0 – nem 1 – igen
36. Feladatellátási hely típusa: gimnázium	0 – nem 1 – igen
37. Feladatellátási hely típusa: szakközépiskola	0 – nem 1 – igen
38. Feladatellátási hely típusa: egyéb, az OKM-ben nem szereplő intézménytípusok (óvoda + alpfokú művészeti oktatás + kollégium + pedagógiai szakszolgálat, szakmai szolg., fejlesztő) (Ref.)	0 – nem 1 – igen
39. Településtípus: főváros	0 – nem 1 – igen
40. Településtípus: megyeszékhely/megyei jogú város	0 – nem 1 – igen

Változók	Változóértékek
41. Településtípus: egyéb város	0 – nem 1 – igen
42. Településtípus: nagyközség/község (Ref.)	0 – nem 1 – igen
43. Fenntartó	1 – állami/önkormányzati 2 – nem állami/nem önkormányzati

3.melléklet A Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) Scale faktorainak leírása (Suryani, Watt és Richardson, 2013)

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba/alfaktorokba tartozó itemekre	
Tanári/pedagógusi pálya motivációja	Képesség		Azt fejezi ki, hogy miként észleli a személy saját képességeit a tanításban való eredményesség szempontjából.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert megvannak bennem egy jó pedagógus tulajdonságai.	
			A pedagógiai pályához kapcsolódó személyes érdeklődés és vágyak pályaválasztásra gyakorolt hatását méri.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert mindig is pedagógus akartam lenni.	
			Annak a jelenlétét és mértékét vizsgálja, hogy a pedagógusi pálya nem az elsődleges választása volt a személynek, hanem az egyéb lehetőségek valamilyen akadályozottsága miatt történt.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert az általam preferált szakmát nem sikerült elérnem.	
	Személyes hasznosság	Állásbiztonság			Azért választottam a pedagóguspályát, mert a pedagóguspálya kiszámítható karriert biztosít.
		Családdal töltött idő		A személyes boldogulás pályaválasztásra gyakorolt szerepét méri.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert az iskolai szünetek jól összeegyeztethetők a családi élettel.
		Munkahely változtathatósága			Azért választottam a pedagóguspályát, mert a pedagógiai végzettség mindenhol elfogadott.

Szuper-faktor	Faktor	Alfaktor	A faktor tartalma	Példák az egyes faktorokba/alfaktorokba tartozó itemekre
Tanári/pedagógusi pálya motivációja	Társadalmi hasznosság	Gyermekek/kamaszok jövőjének alakítása	Azt vizsgálja, hogy a pályaválasztás során mekkora szerepet játszott a résztvevő azon törekvése, hogy pedagógusi munkájával pozitívan járjon hozzá a társadalomhoz.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert pedagógusként hathatok a következő generációra.
		Társadalmi egyenlőség erősítése		Azért választottam a pedagóguspályát, mert pedagógusként a társadalmilag hátrányos helyzetűeket segíthetem.
		Társadalmi hozzájárulás		Azért választottam a pedagóguspályát, mert az oktatás révén a társadalom javát szolgálhatom.
		Gyermekekkel / kamaszokkal való munka		Azért választottam a pedagóguspályát, mert segíteni akarom a gyerekek/fiatalok tanulását/fejlődését.
	Korábbi tanítási / tanulási tapasztalatok	Társadalmi befolyás	A pályaválasztást megelőző szocializációs hatások befolyásoló erejét jelzi.	Azért választottam a pedagóguspályát, mert inspiráló tanárim voltak.
				Azért választottam a pedagóguspályát, mert a családom szerint a pedagógusi pálya nekem való.
Tanári/pedagógusi pálya percepciója	Pálya elvárásai	Szakértelem	A pályára vonatkozó azon percepciókat írja le, melyek annak szakmai követelményeire és munkaterheire vonatkoznak.	A pedagógusi munka magas szintű szakmai tudást igényel.
		Nehézség		A pedagógusok sokat dolgoznak.
	Pálya előnyei	Társadalmi státusz	A pedagógusi pálya észlelt anyagi és társadalmi megbecsültségét írja le.	A pedagógusok munkáját tisztelik.
		Fizetés		A pedagógiai munkát jól megfizetik.
	Társadalmi nyomás		A társas környezet negatív, a pedagóguspályától eltérítő hatásait írja le.	Mondták-e Önnek mások, hogy mérlegeljen egyéb karrierlehetőségeket is?
	Választással elégedettség	való	A pályaválasztással kapcsolatos döntés értékelését jeleníti meg	Örül annak, hogy a pedagóguspálya mellett döntött.