

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Gintner Tamásné Hornyák Ágnes

**Újító pedagógusok szakmai tőkéje és
eredményessége hátrányos helyzetű régiók
középfokú oktatási intézményeiben**

Témavezető: Prof. Dr. Pusztai Gabriella D.Sc. habil.



DEBRECENI EGYETEM

Humán Tudományok Doktori Iskola

Debrecen, 2022

Az értekezés célkitűzései, a téma körülhatárolása

A társadalmi átalakulás az utóbbi évtizedekben számos olyan kihívással szembesítette az oktatási rendszereket, amelyek a hagyományos szervezeti, tartalmi és módszertani megoldásokkal már nem vagy csak nagyon nehezen kezelhetők (Kopp & Széll, 2018). Az iskolák a világon mindenütt új utakat keresnek nevelési programjaiknak fejlesztése és a tanulók eredményességének javítása érdekében. A nemzetközi és a hazai oktatáspolitikai vizsgálatokban kiemelt figyelem övezi a tanári munkavégzést és ennek összefüggését az eredményességgel (Geijsel, 2001; Lannert, 2009; Harpe, 2014; Szemerszki & Gyökös, 2014; Archibugi & Filippeti, 2015; Chen & Wang, 2015; Gyökös, 2015; Ronfeldt 2015; Akkermann & Bruining, 2016; Fehérvári, 2016; Nolan, 2017; Schleifer, 2017). A 21. század megváltozott társadalmi, gazdasági, technikai és informatikai változásai miatt a tanárok részéről elengedhetetlen a folyamatos készségfejlesztés, az együttműködés, a szakmai kapcsolatok megerősítése az intézmény falain belül és kívül. „A tanárok számítanak”-számol be az OECD a 2005-ös jelentésében, amely arra fókuszál, hogy a ’tanári minőség’ a tanulói teljesítményt befolyásoló változó. Hanushek et. al. (2005) kutatásai arra mutatnak rá, hogy az iskolák közti teljesítménykülönbség leginkább a tanári minőség különbségeiből eredeztethető. Ezt erősíti meg a McKinsey-jelentés (2007) is, amely az oktatási rendszer jó teljesítményéhez három tényező együttes megvalósulására hívja fel a figyelmet, amely kiemeli a tanári munka minőségét: megfelelő emberek orientálódjanak a tanári pálya iránt, képzésük során eredményes oktatókká váljanak, és minden gyermek számára a legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. A 2010-es McKinsey-jelentés hazánk számára előíranyozza a pedagógushivatás megerősítését annak érdekében, hogy az oktatási rendszer eredményesebbé váljon. Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőke-elméletében is rávilágít arra, hogy a pedagógus hivatásra is vonatkoztatható humán, társadalmi és döntési tőke meghatározó az iskolai eredményesség érdekében. A humán tőke az egyéni tulajdonságok, ismeretek, készségek összességét jelenti. A társadalmi tőke a kapcsolatrendszerben lévő erőforrásokra vonatkozik, különös hangsúlyt fektetve az együttműködésre. A döntési tőke olyan erőforrásnak tekinthető, amely segítségével a pedagógus adekvát válaszokat képes adni környezeté kihívásaira. Kutatásunkban azokat hazai innovációs adatbázisban bejegyzett oktatási innovációkat vizsgáljuk, amelyek a tanórai és a tanórán kívüli „Jó gyakorlataikkal” a tanulói eredményességet kívánják fokozni. Ezeknek az innovációknak a legfontosabb jellemzői az önkéntesség (a pedagógus önálló elhatározásából fakad az újítás), az intézményi szintű kezdeményezés („bottom up” típusú innováció) és az innovációkat

kidolgozó pedagógusok tevékenységének hálózattá szerveződése (Dobos, 2002). Az újítás az iskola tanórai és tanórán kívüli pedagógiai tevékenységének és hatékonyságának fejlesztésére vonatkozik, ezért a dolgozatunkban az oktatási innováció szinonimájaként használjuk a pedagógiai innováció és iskolai újítás fogalmakat. Az oktatási innováció fogalmát tehát konkrét intézményhez kötjük, amelyben létrejöttek az oktatási innovációk. Az újítás szakmai bázisa tehát maga az intézmény, a hatályos törvényi szabályozás kereteit nem lépi át, a bevezetés, alkalmazás nem igényel jogi engedélyezést. Az intézmény pedagógusainak humán, társadalmi és döntési tőkje képezi az intézmény erőforrását, amelyben megfogantak az újítások, és megvalósult az implementációjuk.

Az oktatási innovációk eredményességének mérési lehetőségei nagyon szerteágazók. Madaus et. al. (1980) szerint az iskolai eredményesség azt jelenti, hogy eléri a maga elé kitűzött célokat, amelyeket a Helyi Pedagógiai Programjában rögzít. A nevelési, oktatási célrendszeren túl egyéb társadalmi, gazdasági elvárások is felmerülhetnek az iskolai eredményességgel szemben (Townsend, 1994). Továbbá nem csupán az a cél, hogy egy adott intézmény megfeleljen a saját maga által megfogalmazott céljainak, hanem az is fontos, hogy a többi hasonló célkitűzésekkel bíró iskolák teljesítményéhez képest hogyan teljesít (Fitz-Gibbon et. al., 2002). Az oktatásban létrejövő innovációk egyik kiemelkedő célja a tanulók teljesítményének növelése. A tanulói teljesítmény magában foglalja a tanulók tanulmányi eredményeinek, magaviseletének vagy attitűdjének javulását (Slater, 1992). Azt is fontos megvizsgálni, hogy egy adott iskola mennyire tudja csökkenteni a tanulók eltérő képességeiből és szociokulturális családi háttéréből eredő különbségeket, amelyek egyrészt a tanulmányi eredményekben tükröződnek, illetve a továbbtanulási esélyeiket is befolyásolják (Szemerszki & Gyökös, 2014).

A rendszerváltást követő pedagógiai útkeresés jegyében nagyjából az ezredfordulóig számos, elsősorban reform- és alternatív pedagógiai módszereket alkalmazó intézmény fordított figyelmet arra, hogy innovációs tapasztalatait, megújító erejét másokkal megossza, ezáltal segítse a mintákat, megoldásokat kereső intézményeket. Napjainkban az oktatási intézmények működésében fellelhető annak az igénye, hogy a belső újításokat, tartalmakat nem csupán az intézmény falain belül kívánják hasznosíthatóvá tenni, hanem igyekeznek azokat elterjeszteni különböző formákban. A kapcsolattartás eltérő formái lehetőséget adnak arra, hogy tudásukat megosszák, kicseréljék, hasonló pedagógiai, módszertani, helyi és térségi kihívásokra megoldást találjanak. Munkánkban arra fókuszálunk, hogy az alulról keletkezett oktatási innovációk milyen hatásra jönnek létre, és hogyan valósult meg az

implementációjuk, illetve létrejött-e a tudásmegosztás az oktatási rendszer különböző ágensei között. Vizsgálatunkat hátrányos helyzetű régiók középfokú iskoláiban, gimnáziumokban és szakmát adó intézményekben végeztük annak érdekében, hogy feltárjuk a különbséget az innovációs hajlandóságot mutató és nem mutató intézmények között, illetve az ott dolgozó pedagógusok körében.

Az innovatív oktatási gyakorlatok nemzetközi szintű összegyűjtése, terjesztése, a tudásmegosztást biztosító platformok működtetése még inkább a figyelem középpontjába került napjainkban: Ashoka, Brookings Institution, Results for Development's Center for Education Innovations, EdSurge, OECD's Innovative Learning Environments project, Graduate XXI, HundrED, InnoveEdu, UNICEF Innovation Fund, Harvard's Global Education Innovations Initiative, Teach for All's Alumni Incubator, Global Innovation Fund (Winthorp et. al., 2018). Lancrin et. al. az OECD (2014) jelentés részeként 19 országban végzett kutatásukban az oktatási innováció vizsgálatához felhasználták a nemzetközi mérések (PISA, PIRLS, TIMSS) adatait is. A hazai kutatásokban is találkozunk olyan adatbázisok másodelemzésével, amelyek foglalkoztak (OFI, 2009; TÁMOP, 2012¹; ImpAla kutatás, 2013-2014) az oktatási innovációk egyes kérdésköreivel (ld. tanulószervezési eljárások kidolgozása, innovációs tevékenységek gyakorisága, innovációk terjesztése). Az elmúlt évek során nemcsak nemzetközi viszonylatban, hanem hazánkban is megnövekedett az oktatási ágazatban jelen lévő innovációs aktivitás elemzése empirikus kutatások segítségével (Österlund, 2005; Barmby, 2006; Leana & Pill, 2006; Mrázik, 2013; Halász & Fazekas, 2016; Halász & Horváth, 2017; Bush, 2018). A kutatók gyakran az innováció szubjektív, önértékelésen alapuló, s ezért szükségszerűen diffúz fogalom-meghatározásból indultak ki. Disszertációnk újdonság értékét az adja, hogy egy hazai kezdeményezésnek köszönhetően, bejegyzett innovációkat vizsgál, s az innovációnak egy, a korábbi kutatásokhoz képest kifejezetten objektív fogalmával dolgozik. Az Oktatási Hivatal Iskolatáska felületén található akkreditált „Jó gyakorlatok” adatbázis területi elemzése figyelemre méltó területi megoszlást mutatott ki. Értekezésünkben a társadalomföldrajzi tekintetben leghátrányosabb helyzetűnek tekinthető Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió két-két megyéjének (Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Heves megye; Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye) középfokú intézményeiben bejegyzett „Jó

¹ „A mesterpedagógusi és kutatótanári fokozatokba sorolható pedagógusok pedagógiai innovációs tevékenységeinek feltérképezése –kutatás” c. nem nyilvános kézirat. (Az Oktatási Hivatal TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú „A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása” című projektje keretében a Hivatal megbízásából)

gyakorlatait” és annak összefüggéseit vizsgáljuk. Tesztelni kívánjuk azt a szakirodalmi állítást, hogy „a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat magas innovációs hajlandóság jellemzi.” (Varga, 2015:85) A szakmai tőkeelméletre alapozott kutatásunkban (Hargaraeves & Fullan, 2012) arra törekszünk, hogy megfigyeljük, milyen pedagógiai újításai vannak egy hátrányos helyzetű régió középfokú intézményeinek a tanulói eredményesség növelése érdekében, illetve milyen tényezők segítik ezeknek az innovációknak a létrejöttét és a terjedését, segítve ezzel az oktatási innovációs szakpolitikák törekvéseit. Vizsgáljuk továbbá, hogy az innovációk terjedésének módjai és irányai hogyan segítik az innovációk szervessé tételét az adott intézményben, illetve, hogy a tantestületi humán és társadalmi tőke milyen szerepet játszik a bejegyzett pedagógiai újítások kidolgozásában és megvalósításában. Megvizsgáljuk, hogy az oktatási innovációk eredményességét milyen mértékben támogatja a tantestületi kohézió, a kollaboráció. Fókuszálunk továbbá arra is, hogy a szervessé vált innovációk hogyan befolyásolják a pedagógusok retencióját. A kontroll csoportok adataira építve azt vizsgáljuk, hogy milyen tényezők gátolhatják az innovációs hajlandóságot. Az interjú vizsgálatunk alapját képezi a családi milió kulturális és társadalmi tőke dimenzióinak a feltárása, amelyek segítségével aszerint hasonlítjuk össze a pedagóguscsoportokat, hogy mutattak innovációs hajlandóságot vagy nem mutattak érdeklődést az oktatási innovációk kidolgozását illetően.

Kutatásunk újszerűségét az adta, hogy korábban még nem történt oktatási innovációs adatbázisok adatait tudományos módszerekkel elemző olyan kutatás, amely során az OKM telephelyi adatbázissal összefüggésben a témára vonatkozó vizsgálandókat végezzék. Kutatásunk módszertani eredménye, hogy az oktatási innovációs adatbázis és az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatbázis felhasználásával összevont adatbázist hoztunk létre, s ennek elemzése képezte disszertációnk egyik pillérét.

Az alkalmazott módszerek vázolója

A kutatás első kvantitatív szakaszában az Országos Kompetenciamérés 2011-es és 2018-as 10. évfolyamra vonatkozó telephelyi OKM adatbázisában rögzítettük az Educatio Kft. Szolgáltatói Kosárba 2010 és 2015 között akkreditációs folyamatot követően bejegyzett innovációk meglétét az érintett telephelyek esetében (OKM-PedInnov). Így két iskolacsoportot képeztünk, az oktatási innovációkat bejegyeztető és oktatási innovációkat

nem bejegyeztető iskolák csoportját. Összesen 370 középfokú intézményt (gimnázium és szakmát adó intézmények) vizsgálunk, ebből 44 telephelyen található bejegyzett oktatási innováció. Kutatási adatbázisunk 223.578 diákot és 16.198 főállású pedagógust/oktatót reprezentál összesen. 24.197-en tanulnak és 1962-en tanítanak/oktatnak főállásban olyan intézményben, ahol oktatási innováció bejegyeztetésére került sor. Az Országos Kompetenciamérés telephelyi adatbázist oktatási innovációs adatokkal bővítettük ki, s ennek alapján az innovatív és a nem innovatív középiskolák (gimnázium és szakmát adó intézmények) összehasonlítására került sor az ország két leghátrányosabb helyzetű régiójának (Észak-Magyarország és Észak-Alföld) két-két megyéjében (Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Heves megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye és Hajdú-Bihar megye). Ezáltal hat vizsgálati csoportot alakítottunk ki: innovatív-nem innovatív gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák. E két utolsó iskolatípus esetében, noha az elnevezésük megváltozott idővel, megtartottuk a kutatás adatfelvételekor érvényben lévő megnevezésüket. Az intézmények kiválasztása intézménytípusonkénti rétegzett mintavétellel történt. Vizsgálatunkba bevontuk a gimnáziumokban és szakmát adó intézményekben dolgozó pedagógusokat. Az intézmények kiválasztásakor területi tagolódást is figyelembe vettünk, ezért választottuk azt a két régiót, melyekben a legnagyobb gyakorisággal található olyan intézmények, melyekben felülreprezentáltan jelennek meg hátrányos helyzetű tanulók. A régióra koncentrált kutatásunk során azokat az iskolákat kerestük, amelyeknek az innováció segítségével sikerült reziliens intézménnyé válniuk. A reziliens iskola fogalmát ebben a kutatásban egyrészt úgy használjuk, hogy az iskola átlagos CSH-indexe szerint az alsó negyedben van, s a különböző tanulmányi és magatartási mutatók szerint az iskola a rangsor felső negyedébe került az évtized végére. Az adatok feldolgozása során SPSS programot használtunk, módszerek terén pedig két- és háromdimenziós keresztábrákat készítettünk, variancia-analízist, klaszteranalízist és logisztikus regressziót végeztünk. A hat iskolacsoport (pedagógiai innovációt bejegyeztető/nem bejegyeztető gimnáziumok, szakgimnáziumok és szakiskolák) jellemzőit vizsgáltuk 2011-ben és 2018-ban az intézmények tanulói kompozíciójának jellegzetes mutatói alapján (CSH-index, tanulói összetétel index, tanulási nehézségekkel küzdők indexe, fegyelem és motiváció). A hat vizsgálati csoport összehasonlítását azért végeztük el, hogy megvizsgáljuk, tapasztalható-e szignifikáns különbség a pedagógiai újítást bejegyeztető és nem bejegyeztető iskolák között, másrészt, hogy feltérképezzük, hogy az innovációt bejegyeztető iskolák mutatói változtak-e az innováció bejegyeztetését követően. Kutatásunk kvantitatív szakaszának célja az volt, hogy hazai környezetben, az ország két leghátrányosabb helyzetű régiójában, a bejegyzett innovációkat kidolgozó intézményekben

folyó pedagógiai munka középtávú hatásait statisztikai módszerekkel elemezzük, és összehasonlítjuk a demográfiai jellemzők, tanulói létszám, a szülői és a diákkompozíció oldaláról az oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető iskolákat, valamint, hogy rávilágítsunk arra, mely területeken azonosíthatók az oktatási innovációs tevékenység feltételezhető eredményei. Az elemzés során figyelembe kellett venni, hogy az iskolák mutatóinak változása mögött további, nehezen feltárható okok is állhatnak, azonban a korábbi kutatások szerint vizsgált mutatók változását magyarázó, alapvető attribútumok változatlanok maradtak.

A következő kutatási kérdéseket és hipotéziseket állítottuk fel:

1. Kutatási kérdés: Milyen demográfiai jellemzők, létszám valamint szülői és diákkompozíció jellemző az újítást bejegyeztető iskolákra?

Hipotézisek:

H1/a, Azokban az iskolákban vezetnek be újításokat, ahol a diákkompozíció jelentős része hátrányos helyzetű, mert a felzárkóztatási célok eléréséhez keresnek szakmai megoldásokat.

H1/b, Azokban az iskolákban vezetnek be újításokat, ahol a diákkompozíció jelentős része nem hátrányos helyzetű, a szülők közép, illetve felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, ezért cél a tanulók tehetséggondozása, felsőoktatásba történő bejuttatása.

2. Kutatási kérdés: A tantestületi humán tőke milyen hatással van a pedagógusok innovációs hajlandóságára?

Hipotézis:

H2 A pedagógusok humán tőkéjének gyarapítása serkenti az oktatási innovációk kidolgozását.

3. Kutatási kérdés: Hat-e az innováció az eredményességre?

Hipotézisek:

H3 Az oktatási innovációkat bejegyeztető iskolákat a tanulói fegyelem és a tanulási motiváció pozitív irányú változása, valamint a továbbtanulási hajlandóság növekedése, a

szülői házzal való kapcsolattartás erősödése és a tanulási nehézséggel küzdők számának csökkenése feltételezhető az innováció bevezetése előtti és utáni eredmények összevetésekor.

Empirikus kutatásunk második szakaszában kvalitatív eljárást alkalmaztunk, élettörténet fókuszú mélyinterjúkat készítettünk (Pedagógusok és innováció 2020), feltártuk a célcsoport gondolkodásmódjának releváns mintázatait a pedagógusok környezetének, szakmai tevékenységrendszerének és speciális életútjának tükrében. A módszer előnye a rugalmasság, holisztikusság, továbbá az, hogy a jelenségek vizsgálatára a maga összetettségében nyílik lehetőség. Az egyéni életút megismeréséhez a megfelelő módszer a félig strukturált interjú felvétele és elemzése volt. Ez alkalmat adott arra, hogy az interjúalanyok élményeit, tapasztalatait, szubjektív véleményeit megismerjük, s ezáltal is bővítsük a kutatási kérdések megválaszolásához szükséges adatok körét. A kutatásunk során a kvantitatív kutatási szakaszban alkalmazott rétegképző tényezőknek megfelelő intézményi csoportokat alakítottunk ki. A vizsgált Észak-Alföld és Észak-Magyarország régió négy megyéjében (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye) a középfokú intézmények (gimnázium, szakmát adó intézmények) pedagógusainak köréből választottuk ki a válaszadókat. Strukturált interjúkat készítettünk egyrészt 12 olyan pedagógussal, akik 2010 és 2015 között akkreditált oktatási innovációjukkal gazdagították intézményeik szakmaiságát, s pedagógiai újításait az Educatio Szolgáltatói Kosár Adatbázisba ² is bejegyeztették. Továbbá a hólabda módszer segítségével olyan pedagógusokat kerestük meg (12 fő), akik innovatív típusú intézményekben tanítanak, ugyanakkor nem nyújtottak be akkreditációra oktatási innovációkat. Azért választottuk az innovációt benyújtó iskolák kétféle pedagóguscsoportját interjúink alanyaként, hogy megvizsgáljuk, milyen tényezők befolyásolják szervezeti szinten az innovatív pedagógussá válást egy adott intézményen belül. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az egy intézményben dolgozó, oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető pedagógusok humán, társadalmi és döntési tőkéje hogyan hat az újítások keletkezésére. Kutatásunk torzító hatását tapasztaltuk abban a tekintetben, hogy a nem bejegyeztető pedagógusok körében is találkoztunk innovatív szemléletmóddal rendelkező pedagógussal. Ugyanakkor az állítható, hogy az újítást bejegyeztető pedagógusok vállalták az innovációjuk kidolgozását,

² A „Szolgáltatói Kosár” az Educatio Kft. elektronikus információs rendszere. Az adatbázis a TÁMOP 3.1.4. keretében megvalósuló „Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés - Innovatív intézményekben” című pályázat keretében gyűjtötte össze szakértői eljárásrend alapján a jó gyakorlatokat 2010 és 2015 között. Az adatbázis a kosar.educatio.hu felületen érhető el.

dokumentálását és szakmai felülvizsgálatra bocsátását, vagyis a külső megmértetést. Az összesen 24 strukturált interjúátírat szöveges adatbázisának összehasonlító elemzése során iskolatípusok szerint (gimnázium és szakmát adó intézmények) alakítottunk ki csoportokat, valamint aszerint, hogy az interjúalanyok jegyeztettek-e be jó gyakorlatokat vagy sem.

A pedagógusok élettörténetének adatait az egyéni élet dimenziói, az egyéni, főként szakmai pályafutás sorsfordulói és az interjúalany jellegzetes alkalmazkodási stratégiái alapján rendszereztük (Bögre, 2003). Az egyéni élet egyes eseményeit a kulturális és a társadalmi dimenzió mentén vizsgáltuk. Mivel a családi háttér jelentős szereppel bír a tanulói teljesítményre (Pusztai, 2009), a kulturális dimenzió esetében igyekeztünk figyelemmel kísérni, hogy miként jellemezhető azon társadalmi környezetnek az elvárás rendszere, amelyek között az interjúalany felnőtt. Figyelemmel kísértük, hogy a családi, iskolai környezet milyen pályamodellt kínált fel az egyén számára, illetve mindezt hogyan volt képes kihasználni, miben tért el ettől a mintától. Fontosnak tartottuk megvizsgálni a kulturális és társadalmi kontextus keretében, hogy a családi környezet, a helyi társadalom, az iskolai, munkahelyi kapcsolatrendszerek milyen struktúrákat alkotnak a pedagógus életutakban. A családi környezet hatásait vizsgálva fókuszáltunk az interjúalany társadalmi helyzetére, a szülőkkel kapcsolatosan megőrzött emlékek életutat befolyásoló hatásaira, a család elvárás rendszerére, azzal való azonosulásra. A helyi társadalom kapcsolatrendszerének hatásait is figyelemmel kísértük. Az iskolai, munkahelyi kapcsolatrendszerek feltérképezése is fontos adatokkal bírt abban a tekintetben, hogy az interjúalany hogyan mutatja be iskoláit, tanárait, a meghatározó szereplőket. Megfigyeltük, hogyan jelenítik meg önmagukat a vizsgált pedagógusok a konkrét helyszíneken, hogyan mutatják be a munkahelyük szereplőit, hogyan helyezik el önmagukat a munkahelyi társas környezetben. Vizsgáltuk, hogy milyen konfliktusról számolnak be, s ezek milyen jelentőséggel bírnak az életútjuk alakulására. Az egyéni élet sorsfordulóinak vizsgálata során arra voltunk kíváncsiak, hogy mely szereplőkhöz, társadalmi környezethez köthetők ezek a fordulatok, hogyan értelmezi ezeket a fordulópontokat az egyén, illetve, hogy ezek a fejlődés gátjaiként vagy elősegítőiként értelmezhetők-e? Ezzel összefüggésben lényegesnek tartottuk feltérképezni a pedagógusok jellegzetes alkalmazkodási stratégiáit annak mentén, hogy milyen szerepeket vállaltak a környezetükben, mindezeket hogyan értelmezik, hiszen az intézmények világában az emberek cselekvő típusokként realizálják egymást az interakciók során (Berger, 2007).

Az interjúk további kérdéskörei az oktatási innovációkhoz kapcsolódtak. A cél annak

feltárása volt, hogy milyen motivációs, emberi tényezők álltak mindezek kidolgozásának háttérében, hogyan határozható meg az újítás és az intézmény életének viszonya, milyen eredményességi mutatók igazolják az újítás sikerességét vagy sikertelenségét, a tantestületi kohézió hatott-e az innováció hatékonyságára, illetve, a szervessé vált és eredményes innovációk befolyásoló erővel bírtak-e a pedagógusok rekrutációjára. Továbbá arra is fókuszáltunk, hogy milyen összefüggések állhatnak annak háttérében, hogy valaki nem nyújtott be akkreditálásra oktatási innovációt.

Összegezve a kvalitatív kutatásunk kérdéseit:

Q1. A családi, iskolai és munkahelyi hatások közül melyek erősítik az innovatív pedagógussá válást összehasonlítva a nem innovatív pedagógusok életútjával?

Q2. Az oktatási innováció mint a döntési tőke indikátora milyen összetevők segítségével azonosítható?

Q3. Milyen típusú motiváció jellemző az innovatív pedagógusra, szemben a nem innovatívval?

Q4. Nagyobb humán és kapcsolati tőke jellemzi-e az innovatív pedagógust, mint a nem innovatívot?

Q5. Az innovatív pedagógusok milyen területeken eredményesek?

A szöveges adatokat Atlas ti.7 program segítségével elemeztük.

A kvantitatív és a kvalitatív módszertani eljárások nem zárják ki egymást, ezért a kombinált/kevert módszertani kultúrájú paradigmára, az ún. harmadik paradigmára épült a kutatásunk (Sántha, 2013). A nemzetközi szakirodalommal összhangban (Kvale, 2005, Tashakkori & Teddlie, 2009, Creswell, 2012) a kombinált módszertan (Mixed Methods) szemléletét érvényesítettük az eredmények értékelése során.

Az eredmények tézisszerű felsorolása

A kvantitatív adatelemzés során feltártuk, hogy a négy megye azonos számú innovációt jegyeztetett be, de eltérést figyeltünk meg az iskolatípusok esetében. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében közel kiegyenlített a gimnáziumok és a szakmát adó intézményekben bejegyzett innovációk aránya, Heves megyében főként a szakmát adó intézmények éltek a bejegyeztetés lehetőségével. Az Észak-Alföld régió esetében Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében közel azonos arányban, Hajdú-Bihar megyében jelentősebb részben a gimnáziumokban volt domináns a bejegyeztetés. Hajdú-Bihar megyében főként nagyiskolák, a többi megyében jelentősebb részben kisiskolák vállalkoztak oktatási innovációk kidolgozására. Leginkább a megyeszékhelyekre volt jellemző az innovációs aktivitás. A bejegyzett jó gyakorlatok száma is eltérést mutatott. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében intézményenként 1-2, míg a többi megyében ez a szám telephelyenként 4-5 volt. Az innovációs aktivitást befolyásoló tényezők esetében régiónkénti eltérést figyeltünk meg. Az Észak-Magyarország régió azon szakmát adó telephelyei esetében jegyeztettek be nagyobb számban oktatási innovációkat, ahol a sajátos nevelési igényű tanulók száma magasabb volt, tehát ebben az oktatási szegmensben igazolódott a hipotézisünk. A gimnáziumokban azonban a tehetséggondozással mutatott gyenge összefüggést az innovációs hajlandóság. Mindkét iskolacsoport telephelyeinek száma felülreprezentált a kis- és nagyiskolákat tekintve. Az intézmények állagát megvizsgálva azt láthattuk, hogy azokban az intézményekben, ahol oktatási innovációk kerültek bejegyeztetésre, több esetben került sor a telephely teljes felújítására, míg a másik iskolacsoport telephelyeire főként az épületrészek felújítása, bővítése volt a jellemző. Ennek hátterében az áll, hogy az innovációkat bejegyeztető iskolák több lehetőséget kaptak olyan pályázatokban való részvételre, amely a telephelyek felújítását tűzte ki célul, illetve a humán tőke áruba bocsátásával anyagi forrásokhoz jutottak az intézmények.

Újabb hipotézisünk igazolódott a tantestület összetételét megvizsgálva, ugyanis erősebb tantestületi és szakmai tőkével találkoztunk azokban az intézményekben, ahol oktatási innovációk kerültek bejegyeztetésre. Ezeken a telephelyeken tanító pedagógusok körében a félállású és a pályakezdő pedagógusok száma alacsonyabb, magasabb a pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel rendelkezők száma.

Az intézmények diákkompozícióit vizsgálva nem régiónkénti eltérésekkel, hanem a megyék közti különbségekkel találkoztunk. A tanulói összetétel index értékei a bejegyeztető

intézmények esetében Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye telephelyein a leggyengébbek, Heves megye esetében egyenletes eloszlást tapasztaltunk a negyedek között, Hajdú-Bihar megye telephelyein lévő diákok mindkét iskolacsoport esetében az 1. és a 2. negyedben találhatók. A telephelyek szülői összetételét megvizsgálva mindkét iskolacsoport esetében azt találtuk, hogy azonos mértékű az iskolával aktív kapcsolatot tartók aránya, ugyanakkor iskolatípusonként megvizsgálva a jelenséget jól látható a gyengülés a szakközépiskolák és a szakiskolák irányába az aktív kapcsolatot tartók arányához képest. Az iskolával való aktív kapcsolattartás hiánya a bejegyeztető intézmények esetében a szakközépiskolák esetében magasabb, míg a két iskolacsoport esetében azonosan csökkenő, míg a szakmát adó intézményekben növekvő tendenciát mutat ez a változó. Az oktatási innovációk tanulói eredményességre gyakorolt hatását több területen is azonosítani tudtuk: tanulási nehézségekkel küzdők aránya, Országos Kompetenciamérés eredmények (matematika, szövegértés), tanulói motiváció, továbbtanulási szándék. Azokban az intézményekben, ahol pedagógiai innováció bejegyeztetése történt, a tanulási nehézségekkel küzdők esetében, a 8 évfolyamos gimnáziumok kivételével a többi iskolatípusban magasabb értékekkel találkozhatunk, ami azt magyarázza, hogy ezekben az intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya, a tanulási nehézségekkel küzdők és az évfolyamisméltók aránya alacsonyabb lett, mint azokban az iskolákban, ahol nem fejlesztettek bejegyzett oktatási innovációt. A 2011-es adatokkal összevetve látható, hogy azon megyék intézményeiben, ahol oktatási innovációk kerültek bevezetésre, 2018-ra több telephely tanulója került a 3. és 4. negyedbe, mint ahogyan azt a 2011-es adatok mutatták. Az Országos Kompetenciamérés eredmények esetében a képességpontokat vizsgálva matematikából és szövegértésből megállapítottuk, hogy a telephely tanulói a társadalmi összetételhez képest azokban az intézményekben, ahol nem jegyezték be oktatási innovációt, matematikából és szövegértésből egyaránt jobban teljesítettek a tanulók, mint ahogy a telephely társadalmi összetétele kapcsán elvárt lett volna. Azokban az iskolákban, ahol bejegyeztetés történt, matematika területén az elvárt érték alatt teljesítettek a tanulók, míg szövegértésből jóval az elvárt érték fölött értek el eredményt. Ez rávilágít arra, hogy az oktatási innovációk elsősorban nem a kognitív képességek fejlesztését tűzik ki célul, hanem inkább a társas kapcsolatok, a fegyelem, a motiváció, a tanulói lemorzsolódás terén jelentősebb a pozitív hatásuk. Az oktatási innovációk eredményességgel kapcsolatos vizsgálata azt is megerősíti, hogy a fegyelem, motiváció és a továbbtanulással kapcsolatos attitűdökre pozitív hatást gyakoroltak középtávon a bejegyzett oktatási innovációk. Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények esetében eredményességet azonosítottunk

a tanulói viselkedésformák alakulásában. Az oktatási innovációkat bejegyző intézmények a szakiskola kivételével minden iskolatípusban középtávon eredményességet mutattak a tanulói motivációt tekintve. A tanulói motiváció a továbbtanulással összefüggésben is pozitív képet mutatott: a gimnáziumokban csökkent a tovább nem tanulók aránya 2018-ban. Szakközépiskolák és szakgimnáziumok tekintetében is találtunk pozitív eltérést az akkreditált felsőfokú szakképzést választók számának növekedésében. A szakiskolák esetében a gimnáziumi képzési formában történő továbbtanulást tekintve csökkenést láthattunk, és ugyancsak ezen iskolatípusban tanulók esetében jelentős növekedését figyeltük meg a további tanulmányokat nem folytatók számának alakulásában. A tanulói motivációra ható tényezők között összefüggést találtunk: minél inkább bevonódnak a tanulók az emelt szintű oktatásba, tehetséggondozásba, annál valószínűbb, hogy nő a tanulók motivációja azokban az intézményekben, ahol bejegyzett oktatási innovációkkal találkozunk. A szakközépiskolák esetében a csoportos korrepetálásokat hatnak leginkább a tanulói motivációra, azonban nem figyelhettünk meg jelentős aktivitást ezen iskolatípusba járók esetében a továbbtanulási motivációt illetően.

A kvantitatív kutatás során azonosításra került eredmények megerősítik tehát, hogy valóban középtávon innovatívnak nevezhetők azok az intézmények, ahol innovatív pedagógusok mellett nem innovatívak is dolgoznak, ami rámutat az oktatási innovációk intézményen belüli terjesztésének jelentőségére, miszerint több pedagógus is átvette, eredményesen alkalmazta vagy tovább fejlesztette a „Jó gyakorlatot”, amire az interjúkutatásunk is rávilágított.

A strukturált interjúk alkalmasak arra, hogy az életút narratívák segítségével a pedagógusok nézeteinek mélyebb összefüggései is feltáruljanak. Az élettörténetek rekonstruálása rámutatott arra, hogy az elsődleges szocializáció során a család tagjai által közvetített pozitív vagy negatív érték- és elvárásrendszer meghatározó az életutakban mindkét régió mindkét iskolatípusához köthető pedagógusok esetében: pozitív irányba befolyásolta a pályaválasztást, és helytállásra ösztönözte a munkahelyeiken az interjúalanyokat, ugyanakkor nem befolyásolta az innovációs hajlandóságot.

A helyi társadalom erős kötése meghatározó az életutakra, ugyanakkor ez a terület sincs hatással az innovációs hajlandóságra. Az iskolai kapcsolatrendszer tekintetében különbséget találtunk az általános és a középiskola, illetve a felsőoktatás világához köthető kapcsolatok hálózatában, annak jelentőségében az életút során. Az általános és a középiskolához köthető közösségi létben megélt passzív magatartás nem jelenti azt, hogy

valaki kevésbé lesz kezdeményező az oktatási innovációk terén a későbbiekben a pedagógus pályán, ugyanakkor a felsőoktatásban gazdag kapcsolati tőkével rendelkező interjúalanyok körében több esetben azonosítottunk innovatív magatartást a pedagógus pályán.

A munkahelyi kapcsolatrendszer erős vagy gyenge kötése meghatározó erővel bírnak a pálya alakulására. A pályakezdés és a gyed-ről, gyes-ről való visszatérés éveiben az intézményvezetés és a kollégák támogatásának hiánya nem kedvez az innovációs aktivitásnak. Ugyanakkor az évek során felhalmozott humán tőke és az iskolán belüli és kívüli aktív kapcsolati tőke nem csupán az innovációs aktivitásnak ad terepet, de a munkahelyi fluktuációt is könnyebben előidézheti. A humán tőke gyarapítása és a munkahelyen belüli és kívüli kapcsolati tőke mozgósítása motiváló erővel bír a pedagógus minősítési rendszerben történő előrehaladást illetően jelentősebb mértékben azok körében, akik nyújtottak be oktatási innovációkat. Az informális kapcsolatrendszer és az anyagi elismerés hiánya is negatívan hat az innovatív magatartás kialakulására, ami előidézheti a pályaelhagyást is.

Az innovációk kidolgozására ható motivációs tényezők azonosítása során belső individuális motivációs tényezőket azonosítottunk: a pálya jutalmazó karrier jellege, önmegvalósítás, változatosság igénye, a tudásátadás önmagából eredő szépsége, maradandó értékek átadása, gyerekekkel való foglalkozás öröme. A munkához köthető belső motivációs tényezők esetében a tanulók segítségével a sikereik elérésében, hatással lenni az életükre, fontos szerepet tulajdonítottak az interjúalanyok a szülői kapcsolattartás lehetőségének és az iskola népszerűsítésének. A külső individuális motivációs tényezők körében azonosítottuk a szakmai fejlődés lehetőségét, az állásbiztonság fontos szerepét, az anyagi juttatások jelentőségét és az értelmiségi karrier építésének lehetőségét. A munkához köthető külső motivációs tényezők esetében fontosnak vélték az interjúalanyok a korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok jelentőségét, a munkáltatói elvárások ösztönző szerepét és a munkáltatói támogatást és az oktatási intézményekkel, szervezetekkel történő kapcsolattartás ösztönző hatását. Mindezekkel ellentétben az individuális belső motiváció hiányát jelentő önmegvalósítás, változatosság igényének hiányán és az önbizalomhiányon túl azonosításra került a kiegészítés, a magánéleti válság okozta nehézségeket az oktatási innovációk kidolgozása ellen ható tényezőként azonosítottuk. Az egyéni munkahelyhez köthető motiváció hiányaként talákoztunk a tanulók életére gyakorolt alacsony hatásfokkal, továbbá a tantestületen belüli generációk közti különbségek, a módszertani hiányosság, a tantárgyi módszertani kihívások hiánya is megjelent a körükben. Az individuális külső

motiváció gátjaként a szakmai fejlődés és az anyagi juttatások elmaradása is megjelent. A munkához kapcsolódó külső motiváció hiányaként megjelentek a korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatok, a túlzott munkáltatói elvárások, a nem megtermékenyítő, ellenséges munkahelyi légkör, a túlterheltség, a kollégák érdeklődésének hiánya, eltérő szakmai érdeklődési irány a kollégák között és az információhiány. Különbségek a két pedagóguscsoport esetében a motiváció terén abban mutatkoztak, hogy mely régióban, milyen iskolatípusban tanítanak. Az Észak-Alföld régió innovációt benyújtó pedagógusai esetében a külső motiváció túlsúlya gyakorolt hatást az oktatási innovációjuk bejegyeztetésére. A gimnáziumban tanítók körében ez az egyéni tényezőkhez (szakmai fejlődés lehetősége, anyagi juttatások), a szakmát adó intézmények esetében egyes munkahelyhez köthető faktorokhoz (munkáltatói támogatás, kapcsolattartás más intézményekkel, szervezetekkel) társult. Az Észak-Magyarország régió pedagógusai körében a belső motivációs tényezők túlsúlyát állapítottuk meg. A gimnáziumban tanító pedagógusok esetében a munkához köthető faktorok domináltak (szülői kapcsolattartás lehetősége, az iskola népszerűsítése), míg a szakmát adó intézményekben tanítók körében az individuális belső motivációs faktorok jelentek meg (a pálya jutalmazó karrier jellege, maradandó értékek átadása). Mindkét régióban az innovációkat nem bejegyeztető pedagógusok körében függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusban tanítanak, a munkához köthető külső motiváció hiányát (túlzott munkáltatói elvárások, kollégák érdeklődésének hiánya, információhiány) azonosítottuk a legtöbb esetben. A korábbi életszakaszt vizsgálva jól látható, hogy a felsőoktatásban kialakított nyitott, sokszínű (intézmények közötti és országhatárokon átívelő) szakmai kapcsolatháló, a szakmai önmegvalósítással bővített gazdag szerepértelmezés, aktivitás előre jelzi az innovációt bejegyző pedagógus típusba tartozást. A bejegyeztetésre negatívan ható motivációs tényezők háttérben azoknak a munkához köthető külső motivációs tényezőknek a hiánya áll, amelyek már a korábbi életéveikben is azonosításra kerültek a szűk szakmai kapcsolati háló, a szakmai önmegvalósítás csorbulásának vonatkozásában. Az innovációk bejegyeztetésével kapcsolatos motivációs bázis alapja egyéni tényezőkön alapul, amely magában foglalja az egyéni és a munkahelyi motivációs faktorokat egyaránt. Az innovációs aktivitást mutató pedagógusok személyiségjegyeit vizsgálva az extroverzió jegyeit azonosítottuk. Az információgyűjtésükre egyöntetűen az intuíció volt a jellemző, tehát az új lehetőségek, elképzelések felkeltik az érdeklődésüket. Döntéshozatalukra főként jellemző a tárgyilagosság, az elemző magatartás. A problémakezelésükre minden esetben jellemző, hogy időbeosztásuk rugalmas, a változást lehetőségként élik meg. Nagyfokú innovációs

hajlandóság jellemzi őket, tudatosan megoldást keresnek egy felmerülő problémára. A metakognitív tudatosságuk jegyében önkéntes tanulás segítségével képesek az oktatási gyakorlatukat felülről, mélyebb összefüggéseiben vizsgálni, s ennek segítségével innovációkat létrehozni.

Az innovációs hajlandóság összefüggést mutat a humán tőke gyarapításával és a metakognitív tudatossággal. A szakmai önfejlesztés segítségével az innovatív pedagógus ráérez a kihívásra, tudatosan hozza meg a döntéseit, erőfeszítéseket tesz, próbál még jobb utat találni a munkahelyi környezetében, elősegítve a szakmai környezetük fejlődését, tökéletesedését, amely segítségével pozitívan hat a tanulói eredményességre. Az oktatási innovációkat be nem jegyeztető pedagógusok között is található szakmai fejlődésre nyitott, innovációkat alkotó vagy kipróbáló típus, de a metakognitív tudatosság, a szakmai érdeklődés és fejlődés hiánya gátolja az innovatív érzékenységet. Az élettörténetek rekonstruálásában világossá vált, hogy az elsődleges szocializáció során a család tagjai által közvetített pozitív vagy negatív érték- és elvárás rendszer meghatározó az életutakban mindkét régió mindkét iskolatípusához köthető pedagógusok esetében. A két pedagóguscsoportra jellemző az extroverzió, az új dolgok felé fordulás. A pozitív családi milió ösztönzőleg hatott, elvárta az egyéntől a további ismeretek megszerzését, a reziliens életutak esetében azonban rendkívüli ismeretéhség jelentkezett. A felsőoktatásban gazdag kapcsolati tőkével rendelkező interjúalanyok esetében előre jósolható a későbbiekben az innovatív magatartás, illetve a munkahelyi kapcsolatrendszer erős vagy gyenge kötési meghatározó erővel bírnak az innovatív magatartás kialakulásában. A szakirányú továbbtanulás és a munkahelyen való boldogulás pozitívan hat a szakmai tőkéjük bővítésére, munkájuk során a folyamatos tanulásra.

A tantestületi társas kapcsolati hálót vizsgálva jól látható, hogy a nyitott, együttműködésen alapuló kapcsolati háló támogatja az innovációs aktivitást a pedagógusok részéről. A kifelé nyitó vagy intézményen belüli lezáró hálózatoknak meghatározó közösségteremtő szerepe van. A kifelé nyitó hálózat együttműködést generál az intézmények pedagógusai között és az intézményen kívüli szervezetek képviselőivel, más iskolák pedagógusaival, ami a tudásátadásra, szakmai kapcsolati tőke gyarapítására ad lehetőséget. A közösségformáló iskolán kívüli tevékenységek ösztönzőleg hatnak a kapcsolati háló alakulására a pedagógusok között, ami növeli a szakmai együttműködésüket. Azonosításra kerültek olyan mintázatok, strukturális lyukakat áthidaló gyenge kötések a pedagógusok kapcsolati hálójában, amelyek nem együttműködésen alapulnak, mégis

pozitívan hatnak az innovációs aktivitásra. Mindez azonban a támogatás és a terjedés hiánya miatt megmarad egy elszigetelt adatnak, ugyanis a vezető is gátló tényezője lehet az oktatási innovációnak. Az intézmény pedagógiai munkájának megújításában a támogató, nyitott vezetői attitűd kedvezően képes hatni az intézményi kapcsolati hálókra.

A társas kapcsolati háló kialakulásában a család által közvetített kulturális értékekhez köthető gyermekkori kötődés meghatározó elemeként jelent meg az értékátadási folyamatnak a későbbi pedagógus pályán. A nyitott kapcsolati hálóval rendelkező családok gyermekeinek szemléletmódja éppen olyan mértékben képes innovatív magatartásra ösztönözni az egyént, mint aki reziliens életpályát tudhat maga mögött, és kíváncsiság-készletéből és a tudásvágyból kifolyólag újító szemléletmódot képvisel a munkahelyi kapcsolati hálóban, miközben önmegvalósításra törekszik. A társadalmi tőke azonban elveszítheti intenzitását, ha a társadalmi hálózatokban megnövekszik a gyenge kapcsolatok száma.

Az oktatási innovációk iskolai eredményességre gyakorolt hatását igazolták a kvalitatív kutatási eredményei is az iskola, szülők, tanárok és a diákok esetében. Mindezek metszéspontjában az iskolai újításokban kiemelkedő szerepet játszó pedagógusok együttműködésével és a tanulói eredményességre gyakorolt hatásával találkoztunk. A tanárok közötti kooperáció előmozdításában tehát jelentős szerepe van az alulról jövő oktatási innovációk kidolgozásának, képes fenntartani az együttműködést, és a marginalizáció ellen hat a pályán lévő pedagógusok esetében is. A pozitív elmozdulás eredményei, szemléletformáló hatása annak ellenére igazolható, hogy a jó gyakorlatok bejegyztetése 2015-ben befejeződött az Educatio Kosár felületén. Napjainkban az online platformok világa kinyitotta a pedagógusok számára a szakmai fejlődés lehetőségét. Törekcsenek az egymás közti tudásmegosztásra, együttműködésre. A kutatásunkban vizsgált adatbázis - amely még ma is hozzáférhető anyagokat tartalmaz - azonban úttörő szerepet töltött be ebben a folyamatban.

Kutatási eredményeink igazolták, hogy a pedagógiai újítások képesek megújulást hozni az oktatás világában. Megállapítható továbbá, hogy az oktatás komplex rendszerét átható, jelentős fejlesztő potenciált képeznek az innovatív pedagógusok, tehát megerősítettük az OECD (2005) álláspontját, miszerint a „tanárok számítanak”. Kutatásunk arra világított rá, hogy azok a pedagógusok váltak innovatívvá, akik magasabb szintű végzettséggel rendelkeznek, humán tőkájük folyamatos fejlesztését helyezik előtérbe. A felsőoktatásban kialakított gazdag kapcsolati háló, a munkahelyen folyamatosan döntési

helyzetekben való aktív részvétel kedvez az innovatív pedagógus születésének. Vizsgálódásaink azt igazolták, hogy az oktatási innovációk tanulói eredményességre gyakorolt hatása jelentős: a tanulók motiváltabbak lettek, erősödött a továbbtanulási szándékuk, ami a tanulói lemorzsolódás megakadályozása érdekében jelentős. Továbbá csökkent azoknak a tanulóknak a száma, akik tanulási nehézségekkel küzdenek. Megállapítottuk továbbá, hogy az oktatási innovációk akkor nem halnak el, ha a pedagógusok lehetőséget kapnak tudásuk megosztására intézményen belül és kívül, az intézmény vezetője támogatja az újításaikat, biztosított a számunkra a szakmai fejlődés, a továbbtanulás lehetősége és az anyagi juttatás. Újszerűek az eredményeinek, mert első ízben mutatnak rá társadalomföldrajzi tekintetben az ország két leghátrányosabb régiójának középfokú intézményekben tanító pedagógusok körében az oktatási innovációk középtávú eredményeire. A tanárok által a gyakorlatban kifejlesztett innovációk összegyűjtése és kutatási bizonyítékokkal való megerősítése rendszerszintű minőségi előrelépés forrása lehet. Az ő rendszer- és intézményi szintű támogatásuk, segítségük elengedhetetlen a térségi és helyi problémák kezelésében, a tanulói eredményesség fokozásában. Ezért az oktatáspolitikai döntések során rendkívül fontos figyelembe venni, hogy az alkotó, újító, kutató pedagógus pályafutást ösztönző rendszer kidolgozása szükséges. A folyamatos szakmai fejlődést és az innovációs potenciált fejlesztő, támogató jogszabályi keretek megteremtése és stabilitása alapvető feltétele az oktatás minőségi fejlesztésének. A tanárképzésben szükséges nagyobb hangsúlyt adni a folyamatos szakmai fejlődésre való igény kialakításának, a kihívásokra történő, tudományos, szakmai igényű reagálásra való felkészítésnek. A tanártovábbképzések során fejleszteni szükséges a pedagógusok együttműködését segítő kompetenciákat és a problémamegoldó képességüket, melyek segítségével a meglévő tudásukat új összefüggésekbe képesek ágyazni a jövőben.

Hivatkozások a tézis szövegében

Akkermann, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>.

Archibugi, D., & Filippetti, A. (2015). *The Handbook of Global Science, Technology and Innovation*. John Wiley & Sons, Ltd.

Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265. <https://doi.org/10.1080/00131880600732314>.

Berger, V. (2007). Konstruktivista és bourdieu-i megközelítések vonzásában. In D. Némedi (Szerk.), *Kötő-jelek*. (pp. 31-52). Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar, Budapest. [file:///C:/Users/Tfg/Downloads/TPUBL-A-757%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tfg/Downloads/TPUBL-A-757%20(1).pdf)

Bögre, Zs. (2003). Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*, 2003(1), 155-168. <https://szociologia.hu/dynamic/0301bogre.pdf>

Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management and Administration and Leadership*, 46(6), 883-887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>.

Chen, P. & Wang, T. (2015). Exploring the evolution of a teacher professional learning community: A longitudinal case study at a Taiwanese high school. *Teacher Development*, 19(4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2015.1050527>

Cresswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research 4th*. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Dobos, K. (2002). Az innováció. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(9), 38-48. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00063/2002-09-ta-Dobos-Innovacio.html>

Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 17-37). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Fitz-Gibbon, C. T., & Carol Taylor, C., & Peter Tymms (2002). Technical and Ethical Issues in Indicator Systems Education Policy Analysis Archives, 10(6). <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n6.2002>.

Geijsel, F., & Sleegers, P., & van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. https://www.academia.edu/19655285/Conditions_Fostering_the_Implementation_of_Large_Scale_Innovation_Programs_in_Schools_Teachers_Perspectives

Gyökös, E. (2015). Az iskolák teljesítményének nyomában - az iskolai eredményességről a hozzáadott értékig. In M. Szemerszki (Szerk.), *Eredményesség az oktatásban* (pp. 11-23). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Halász G. & Fazekas Á. (2016). Az oktatási innovációk világa. A tanulás-szervezést érintő innovációk specifikumainak áttekintése. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://halaszg.ofi.hu/download/Innova-2.1.pdf>

Halász, G. & Horváth, L. (2017). *Innováció az oktatásban*. Kézirat.

<https://ppk.elte.hu/file/szintezis.pdf>

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–58. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Harpe, D., E. (2014). *The relationship between teacher collaboration and student achievement*. Purdue University. http://docs.lib.purdue.edu/open_access_dissertations/468

Kopp, E. & Széll, K. (2018). *Megújuló energiák*. Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Lannert, J. (2009). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. *Oktatóskutató és fejlesztő Intézet*. Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaeredmenyessegi-kutatasok-nemzetkozi-tapasztalatai>

Leana, C., R. & Pil, F., K. (2006). „Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools”. *Organization Science* 17(3), 353-366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>

Madaus, G. F., & Airasian, P. W., & Pedulla, J. J. (1980). Do Teacher Ratings and Standardized Test Result of Students Yield the Same Information? <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312017003303>

McKinsey, C. (2007). Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében? <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>

McKinsey, C. (2010). How the words most improved school system keep getting better. McKinsey&Company. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Mrázik, J. (2013). *Az iskolarendszerek nemzetközi áttekintése*. Pécsi Tudományegyetem http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/az_iskolarendszerek_nemzetkzi_ttekintse.html

Nolan, A. & Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>.

Österlund, I. (2005). *An analysis of Teachers' Social Networks with Network Closure and Structural Holes*. Helsinki. https://www.researchgate.net/publication/261550727_An_analysis_of_Teachers'_Social_Networks_with_Network_Closure_and_Structural_Holes

Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Ronfeldt, M., & Owens Farmer, S., & McQueen, K., Grissom, A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal* 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>.

Sántha, K. (2013). A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 23(2), 82-91. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21369/21159>

Schleifer, D., & Reinhart, C., & Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration In Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda.

Slater, R. D. (1992). Az iskolai változások folyamata. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 245-261. <https://adoc.pub/az-iskolai-valtozasok-folyamata.html>

Szemerszki, M., & Gyökös, E. (2014). Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(1-2), 43-65. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hol-tart-ma-az-oktatas-eredmenyesegi-kutatas>

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches into the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Townsend, R. M. (1994). Risk and Insurance in Village India. *Econometrica*, 62(3), 539-591. <https://doi.org/10.2307/2951659>

Varga, A. (2015). Lemorzsolódás vagy inklúzió. In A. Fehérvári, & G. Tomasz (Szerk.), *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 73-86). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Teachers Matter (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. OECD-Education Committee, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>



Nyilvántartási szám: DEENK/476/2022.PL
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Gintner Tamásné Hornyák Ágnes
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola
MTMT: 10065279

A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

Magyar nyelvű könyvrészletek (1)

1. **Hornyák, Á.**: A tantestületi tőke jellemző vonásai a református közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok körében.
In: Életmód és Egészségszociológiai Interdiszciplináris Kutatások. Szerk.: Rusinné Fedor Anita, Balla Petra, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2.kiad.,5-18, 2021. ISBN: 9789633189320

Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

2. **Hornyák, Á.**, Bacskai, K., Pusztai, G.: Az újító pedagógusok hatása az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió négy megyéjének középfokú oktatási intézményeiben.
Magyar Pedagógia. 121 (3), 237-257, 2021. ISSN: 0025-0260.
DOI: <http://dx.doi.org/10.17670/MPed.2021.3.237>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

3. Pusztai, G., Morvai, L., Bacskai, K., **Hornyák, Á.**: Characteristics of Teaching Community Capital - Focus on Teachers in Reformed Public Education Institutions.
Central European Journal of Educational Research. 2 (2), 48-55, 2020. EISSN: 2677-0326.
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7913>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

4. **Hornyák, Á.**, Pusztai, G.: Social and cultural impacts of becoming an innovative teacher.
PedActa. 12 (1), 27-38, 2022. ISSN: 2248-3527.
DOI: <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.1.4>

Egyéb folyóiratközlemények (5)

5. **Hornyák, Á.**: Polonyi, T., Abari, K., & Szabo, F. (2019). Innovation in education.
Hung. Educ. Res. J. 11 (3), 336-337, 2021. ISSN: 2062-9605.
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2021.00029>





6. **Hornyák, Á.:** Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017). Teacher collaboration in perspective: A guide to research.
Hung. Educ. Res. J. 10 (1), 95-96, 2020. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.2020.00008>
7. **Hornyák, Á.:** Learning communities and social innovations. Region and Education XII.
Hung. Educ. Res. J. 9 (4), 735-737, 2019. ISSN: 2062-9605.
DOI: <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.4.61>
8. **Hornyák, Á.:** Összefügg-e az iskolai eredményesség és a méltányosság?
Új Ped. Szle. 69 (1-2), 135-138, 2019. ISSN: 1215-1807.
9. **Hornyák, Á.:** Szell, K. (Ed.). (2018). Iskolai legkor es eredményesség [School atmosphere and efficiency. Focus on resilience and endangered schools]. Szeged, Belvedere.
Hung. Educ. Res. J. 9 (3), 574-576, 2019. ISSN: 2062-9605.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.9.2019.3.48>

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (1)

10. **Hornyák, Á.:** A zene a társadalmi innováció szolgálatában.
In: Tanulás és innováció a digitális korban: HuCER 2020 : Absztraktkötet. Szerk.: Kozma Tamás, Juhász Erika, Tóth Péter, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest, 86, 2020. ISBN: 9786155657085

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján elvégezte.

Debrecen, 2022.11.24.



Konferenciákon történő előadások

1. Élmény – Motiváció – Innováció a középfokú oktatási intézmények világában

Innovációk és startupok az oktatásban és a nevelésben
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,
2019

2. A „bottom up” típusú oktatási innovációk természetének vizsgálata a közösségi tanulás aspektusából

HuCER (Magyar Nevelés -és Oktatáskutatók Egyesülete – Hungarian Educational Research Association), Eger, 2019

3. A tantestületi tőke jellemző vonásai református közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok körében

Doktoranduszok Országos Szövetsége, Nyíregyháza, 2019

4. A zene a társadalmi innováció szolgálatában

HuCER (Magyar Nevelés -és Oktatáskutatók Egyesülete – Hungarian Educational Research Association), 2020

5. A pedagógusok innovációs nyitottsága a tanártovábbképzések tükrében

X. Trefort Jubileumi Konferencia, Óbudai Egyetem, 2020

6. A humán és a tantestületi tőke szerepe az újtó pedagógusok szemléletmódjában

Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia, Pécs, 2020

7. Az újtó pedagógusok hatásai az Észak-Magyarország, Észak-Alföld régió négy megyéjének oktatási intézményeiben

HuCER, online konferencia, 2021

8. Az oktatási innovációk középtávú eredményessége

Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged, 2021

9. A szociális tantestületi kapcsolati háló mintázatainak összefüggése az innovatív magatartással az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió pedagógusai körében

HuCER, Budapest, 2022