

Doktori (PhD) értekezés

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

Neveléstudományi Doktori Program

Debrecen, 2022

Újító pedagógusok szakmai tőkége és eredményessége hátrányos helyzetű régiók középfokú oktatási intézményeiben

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a Neveléstudomány tudományágban

Írta: Gintner Tamásné Hornyák Ágnes okleveles középiskolai tanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Neveléstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető:

Prof. Dr. Pusztai Gabriella D.Sc. habil

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

TÉMAVEZETŐI NYILATKOZAT

Alulírott nyilatkozom, hogy Gintner Tamásné Hornyák Ágnes (doktorandusz) *Újító pedagógusok szakmai tőkéje és eredményessége hátrányos helyzetű régiók középfokú oktatási intézményeiben* című doktori értékezése folyamatos konzultáció eredményeként, előzetesen kialakított munkaterv szerint készült, és a dolgozat megfelel a publikálás tudományetikai követelményeinek.

Debrecen, 2022. év, november hó, 24. nap

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

témavezető

„Én, Gintner Tamásné Hornyák Ágnes teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

.....
Gintner Tamásné Hornyák Ágnes

Tokaj, 2022. november 24.

Köszönetnyilvánítás

Hálás köszönettel tartozom témavezetőmnek, Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program vezetőjének, aki évtizedeken átívelő támogatásával, emberségével segítette szakmai fejlődésemet és kutatómunkámat, hogy megszülethessen a PhD értekezés a jelen formájában. Hálával tartozom Neki, hogy korábbi egyetemi tanulmányaim során megkezdett közös kutatómunkánk folytatását inspirálta, támogatta évek elteltével is.

Nagyon köszönöm az elővitán megfogalmazott javaslatokat a bizottsági tagoknak: Prof. Dr. Kozma Tamásnak, Prof. Dr. Fónai Mihálynak, Dr. Imre Annának, Dr. Márkus Edinának és Dr. Kopp Erikának. Megjegyzéseiknek és támogatásuknak köszönhetően született meg az értekezés végső változata.

Szeretném megköszönni kutatótársaim szakmai javaslatait, ötleteit, melyekkel segítették tanulmányaimat és a PhD értekezés egyes fejezeteinek megszületését. Köszönöm Nekik és minden interjúalanyomnak, hogy hozzájárultak a kutatásom megvalósulásához.

Köszönöm Molnárné Tóth Erika igazgatónő támogatását, hogy lehetővé tette számomra a PhD képzés elvégzését. Továbbá hálás vagyok kollégáim folyamatos érdeklődéséért és biztatásáért.

Végezetül, hálával tartozom férjemnek és lányomnak, szüleimnek, akik nagy-nagy türelemmel, megértéssel és lelkesedéssel támogatták a dolgozatom megírását.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	8
1.1. A téma aktualitása	8
1.2. A téma korábbi kutatásai nyomán nyitva maradt kérdések	12
1.3. A vizsgálni kívánt probléma megközelítése	14
1.4. A kutatás célja	15
1.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája, újdonságértéke	17
1.6. Fogalmi keretek	19
1.7. A fogalmak konceptualizálása és mérési lehetőségei	24
2. Újító pedagógusok és oktatási rendszerek	26
2.1. Újítás és oktatási rendszer	26
2.2. Pedagógiai újítások a különböző oktatási rendszerekben.....	30
2.2.1. Kontinentális vs. atlanti oktatási modell.....	30
2.2.2. Oktatási innovációs törekvések és hatásaik nemzetközi összehasonlításban	33
2.3. Újító pedagógusok a magyar oktatási rendszerben	46
2.3.1. Újító pedagógusok és alternatív pedagógiai programok.....	47
2.3.2. Iskolai újítások rendszerváltás előtt és az azt követő oktatási modellekben	50
3. Iskolai újítások és intézményi jellemzők	57
3.1. Iskolai újítás, tanulói tőkék és iskolai kompozíció.....	57
3.2. Iskolai újítás és tanári jellemzők	60
3.2.1. A humán tőke.....	61
3.2.2. A tantestületi tőke	64
3.2.3. A döntési tőke	70
3.3. Iskolai újítás és eredményesség.....	71
4. Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója.....	79
4. 1. A kvantitatív kutatási szakasz.....	80
4.1.1. A kvantitatív kutatási szakasz célja és módszerei.....	81
4.1.2. Kutatási kérdések a kvantitatív adatelemzéshez	82
4.2. Kvalitatív kutatás módszerei	84
4.2.1. Nézőpontok a kvalitatív adatanyag értelmezéséhez.....	84
4.2.2. A kvalitatív szakasz kutatási kérdései.....	85
4.2.3. A kvalitatív szakasz kutatási módszereinek bemutatása.....	87
5. Az oktatási innovációk eredményessége a kvantitatív kutatás tükrében.....	90
5.1. Az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények jellemzői.....	90
5.1.1. Oktatási innováció Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön.....	99

5.1.2. Az oktatási innovációkat bejegyző és nem jegyző iskolák jellemzőinek összehasonlítása	100
5.2. Megállapítások az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények jellemzőinek kvantitatív elemzése alapján	119
5.3. Az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények eredményessége	122
5.4. Megállapítások az oktatási innovációk középtávú eredményességének vizsgálata alapján.....	135
6. Oktatási innovációs hajlandóság az életút interjúk tükrében	137
6.1. Az egyéni életút meghatározó tényezői: humán és társadalmi dimenziók.....	137
6.1.1. Humán tőke dimenzió	138
6.1.2. Társadalmi tőke dimenzió.....	144
6.2. Az oktatási innováció mint a döntési tőke indikátora.....	157
6.2.1. Az innovációt támogató pedagógus motivációs faktorok.....	157
6.2.2. Az innovációt támogató humán tőke tényezők.....	167
6.2.3. Az innovációt támogató társadalmi tőke tényezők	177
6.2.4. Az oktatási innovációk eredményessége	187
7. Összegzés	193
Summary	204
Hivatkozott dokumentumok.....	221
Mellékletek.....	225
Táblázatok jegyzéke	230
Ábrák jegyzéke.....	234

„Az innováció az emberek között történik. Minél jobban bevonódnak emberek a különböző témákba, minél nyitottabbak a különböző szintek egymásra, annál gyakoribb a szikra, és annál jobb innováció születik. Nem kell mást tenni, mint kitárni a kapukat, és teret adni az embereknek.”

(Chris Anderson)

1. Bevezetés

Századunk folyamatos és egyre gyorsuló kihívásai az oktatás világát is állandó útkeresés elé állítják. A kérdés az, hogy ebben az erőterben a pedagógusok miként tudnak megújulni, milyen kompetenciák birtokában válnak képessé a kor folytonos igényeit szolgálni. Egységes megoldási javaslatok az oktatás területén nem adhatók, hiszen a helyi, regionális sajátosságok figyelembe vétele elkerülhetetlen a tanulói eredményesség érdekében. Munkánk célja, hogy a pedagógiai innovációt mint a döntési tőke indikátorát megvizsgáljuk az innovatív pedagógusok körében, hogy szakmai tőkéjük birtokában, tanulási közösségek hálózataiban hogyan tudnak adekvát válaszokat adni a pedagógiai helyzetek kihívásaira, fokozva a tanulói eredményességet. A bevezető fejezetben a téma aktualitásán túl a kutatói közösségekben nyitva maradt kérdéseket vizsgáljuk, majd a kutatásunk neveléstudomány számára történő hasznosságát térképezzük fel meghatározva a fogalmi kereteket.

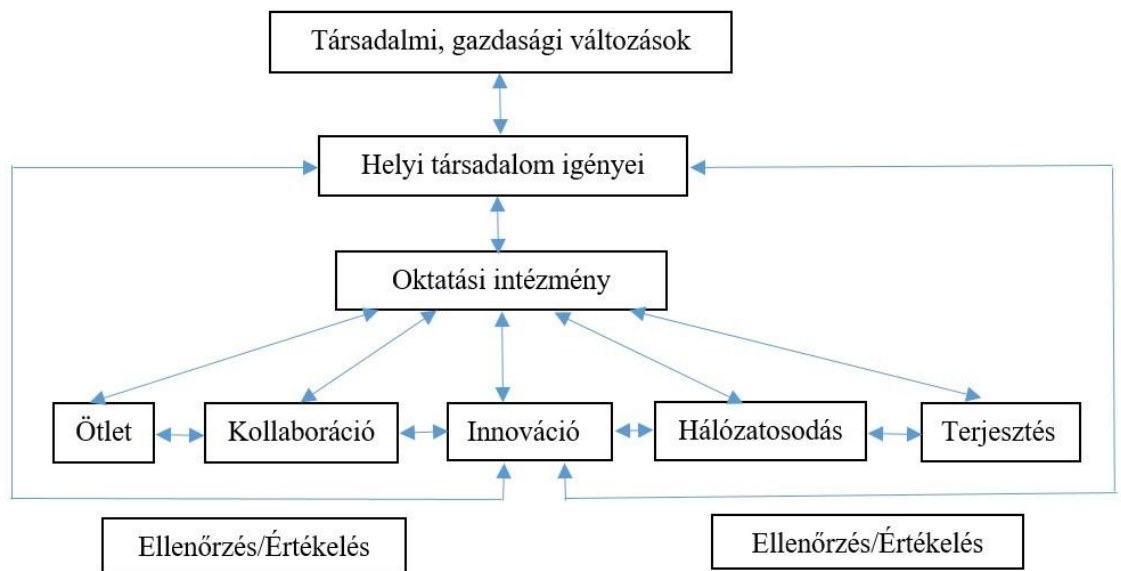
1.1. A téma aktualitása

Az ezredfordulót követő társadalmi, gazdasági problémákra számos területnek választ kell adnia, így az oktatásnak és a kutatásnak is. A nemzetközi versenykörnyezet még markánsabb formát öltött, ezért a kormányzatoknak, a gazdaságnak és az oktatásnak együttesen kell alkalmazkodnia mindehhez. A globalizációs folyamat során a tudásgazdaság tekintetében megfigyelhető, hogy a nemzetközi innovációs rendszerek

fejlődést mutatnak (Archibugi & Filippetti, 2015, Fazekas et. al., 2018). Az alkalmazkodás azonban azon országok számára támaszt jelentősebb követelményt, amelyek ipara, oktatási stratégiája kevésbé innovatív, és e területek szereplőinek kooperációs képessége gyengébb (Inzelt & Csonka, 2018; Geijsel, 2001). A 21. század kihívásai - fenntarthatóság, globalizáció, digitalizáció - új innovációs területek számára nyitotta meg a lehetőséget. „A 21. század tudásalapú gazdaságának oktatása, illetve a versenyképes társadalom érdekében az oktatás valamennyi szereplőjének kiemelt feladata, hogy olyan kompetenciákat alakítson ki, amelyek segítségével a munkapiac minden szektora számára korszerű, nyitott szemléletmódot érvényesítő, kooperációra képes munkavállalók válhatnak a fejlődés mozgató erőjévé.” (Inzelt & Csonka, 2018:189) Mindez az oktatási tartalom és a struktúra megújulását követeli, és egyben eredményezi. A világ számos országa néz szembe ezzel a kihívással, ugyanakkor hazánk nemzetközi szintű gazdasági versenyképességének javítása nem valósítható meg az oktatásban történő jelentős változások nélkül (Inzelt & Csonka, 2018). „Ennek köszönhetően az innovációs politikák egyre inkább kiemelt szerepet kapnak a nemzeti fejlesztési stratégiákban, az egyes ágazatok önálló ágazati innovációkat hoznak létre.” (Fazekas et. al. 2018:247) A nemzeti innovációs stratégiákat megvizsgálva jól látható, hogy a gazdasági és a társadalmi fejlődés egyik jelentős szegmenseként vannak jelen, és a fejlődés érdekében az oktatás ágazaton belül lezajló belső keletkezésű innovációkat kiemelt támogatás övezi (Fazekas et. al., 2018; Gil et. al., 2018). „Az egyes országok innovációs teljesítményének összehasonlítása fontos mutatóként van jelen a hazai és a nemzetközi szakirodalomban, amelyet több nemzetközi kiadvány is figyelemmel kísér - Global Innovation Index Report, Bloomberg Innovation Index Report, Innovators European Innovation Scoreboard, az UNESCO innovációs statisztikája-, ami szintén azt jelzi, hogy az innovációs aktivitás alakulásának kiemelt jelentősége van nemzetközi viszonylatban is.” (Polónyi, 2018:161)

Az innovációkkal foglalkozó elméletek kiindulópontjának Schumpeter (1980) koncepciója tekinthető, aki a gazdasági fejlődés kontextusában vizsgálta a jelenséget. További elméletek az innovációs folyamatban a diffúzió szerepét vélik meghatározónak (Granovetter, 1982; Rose, 2008). Rogers (1983) az innovációt döntési folyamatként értelmezi. Ebben fontos szerepet szán az egyén számára, aki miután ismereteket szerez az innovációról, attitűdváltozáson megy keresztül, amelynek következményeképpen elfogadó vagy elutasító döntést hoz, és elősegíti az innováció terjedését a társadalom többi szereplőjét is bevonva. Az innováció társadalmi elfogadása és elterjedése attól is

függ, hogy a potenciális felhasználók számára milyen előnyökkel jár. A diffúzió kutatások kezdeti szakaszát a kulturális változások társadalomban történő elterjedése jelentette. Tarde (1962) vizsgálatai arra mutattak rá, hogy az újítások az „elit” interakciójából születnek, majd koncentrikusan terjednek tovább a társadalomban. A diffúzió-modellek kapcsolatát is megfigyelhetjük a kommunikáció elmélettel, amelyben nagy jelentőséggel bírnak az interperszonális kapcsolatok (Fokasz, 2006). „A társadalom szintjén közösségi tanulás során a kihívásokkal szembenező közösség megtalálja a megfelelő információkat egy adott problémára vonatkozólag, miközben saját magát és környezetét is megújítja.” (Kozma, 2018:239) Átfedés figyelhető meg a társadalmi innováció és az oktatás változásai között, ugyanis az alulról érkező társadalmi törekvések megváltoztatják az iskolák arculatát, a helyi igények válnak meghatározóvá Európa szerepe még azokban az oktatási rendszerekben is, ahol korábban a centralizált oktatáspolitikai irányvonal volt a domináns az elmúlt évtizedekben (Blenkinsop, 2018). A társadalmi problémák megoldására a helyi közösségek (Kozma, 2022), oktatási intézmények reagálnak. A kihívásokra választ adó pedagógusok, pedagógus közösségek új utakat keresnek a problémák megoldására, ezáltal oktatási innovációkat hoznak létre, amit hálózatosodás révén elterjesztenek intézményen belül és kívül (1. ábra)



1. Ábra Az alulról keletkezett innovációk hatásmechanizmusai
(Saját szerk.)

Az innováció tehát a mindennapi kihívásokra ad választ. Míg a társadalmi innovációk új szervezeti formákat hoznak létre (Varga, 2017), addig az alulról keletkezett oktatási innovációk mintegy mozgalomként terjedhetnek tovább a hasonló problémákkal küzdő érdeklődést mutató intézmények között, ugyanakkor átvételük nem kötelező.

Az oktatási innováció vizsgálatához a kutatások alapvetően két irányból közelítenek (Hargraeves & Fullan, 2012; Halász & Fazekas, 2016): egyrészt az innováció tartalmát, témáját elemzik, vagy a folyamatot vizsgálják, melyeken keresztül létrejönnek, elterjednek vagy elhalnak. Az oktatási rendszerek szintjén megjelenő globális kihívások - a tanulói-tanári populáció összetétele, az iskolák környezeti szintjén megfigyelhető diverzitása, az iskola „tudásmonopólium” pozíciójának romlása (Radó, 2017), az intézményekkel szembeni elszámoltathatósági igény megerősödése - felerősítették az oktatási rendszerekkel kapcsolatos oktatáspolitikai törekvéseket (Halász, 2013). Az oktatási innovációkra irányuló vizsgálatok egyik alapvető célja az, hogy feltárja az ágazat innovációs sajátosságait, azonosítsa azokat a területeket, melyeken az oktatásügyben innovációk zajlanak; illetve elemezze azokat a tényezőket, melyek az oktatás területén sikeres innovációs folyamathoz vezetnek (Hargreaves & Fullan 2012; Kopp & Széll, 2016; Gil, 2018).

Munkánkban a nemzetközi áramlatokkal összefüggésben vizsgáljuk a hazai oktatási innovációs törekvéseket. A globális kihívásokon túl számos sajátos változás hat az oktatásügyre hazánkban. Egyrészt az iskolák oktatáspolitikai környezetének gyors lefolyású átalakulása: tantervi reform, a külső értékelés általános erősödése; másrészt a magyar társadalom romló demográfiai mutatói: az iskoláskorú populáció folyamatos csökkenése, amely sok esetben nehezíti az iskolák szelekciós mechanizmusait; illetve megfigyelhetők intézményi erőforrásokkal kapcsolatos nehézségek is: az oktatásügy forráshiányos működése; a pedagógustársadalom előregedése és a pedagógusok pályaelhagyása (Kopp & Széll, 2016). A disszertáció további fejezeteiben arra törekszünk, hogy megvizsgáljuk az oktatási innovációkat kiváltó folyamatokat a különböző oktatási rendszerekhez kapcsolódóan nemzetközi viszonylatban, és feltárjuk hazánkban az oktatási innovációk középtávú eredményességét az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió négy megyéjének gimnáziumaiban és szakmát adó intézményeiben, amelyek pozitív irányba befolyásolhatják a hazai oktatásügy eredményességét.

1.2. A téma korábbi kutatásai nyomán nyitva maradt kérdések

Az elmúlt évtizedek innovációs kutatásainak fókuszában állnak az innovációval kapcsolatos egyéb területek feltárásai is. A schumpeteri elmélet első modellje értelmében az innováció középpontjában a vállalkozó áll, aki képes arra, hogy a mindennapi élet megszokott rutinját megbontsa, ld. 20. század eleje. „A második modellben az innováció központjában a szervezett kutatási és fejlesztési (K+F) laborok szerepelnek, amelyeket a nagyvállalatok vagy az állam működtet, és szoros együttműködés zajlik a dolgozók között, ld. 2. világháború ideje. A harmadik modellben maga az innováció nyitott és interaktív folyamattá válik, amelybe különböző ágensek felől érkeznek az információk.” (Fuglsang & Pedersen, 2011:51) „Az oktatás világán belül több olyan oktatáskutatási terület fedezhető fel, amely középpontjában az oktatási innováció vizsgálata áll: kurrikulummal kapcsolatos kutatások, oktatási változások kutatása, iskolai eredményesség- és iskolafejlesztési kutatás, oktatási vezetés-, menedzsment- és iskolafejlesztés kutatás, oktatástechnológiai kutatások, implementáció-kutatás az oktatásban, a tanári viselkedés kutatása, a felsőoktatásban zajló tanulás és tanítás kutatása.” (Halász, 2016:36). Az innováció-politika több országban is kiemelt nemzeti szakpolitikai területté alakult, az erre irányuló kutatások támogatása is jelentősen növekedett. Az oktatási ágazatnak jelentős szerepe van egyrészt a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatásában, másrészt pedig az innovációk kidolgozásában, megvalósításában (Halász & Horváth, 2017; Blenkinsop, 2019). Az OECD 2010-es innovációs stratégiája (OECD, 2010a; 2010b) kiemelten kezeli az oktatási ágazat innovációs felelősségét, és feladatként jelöli meg az innovációk támogatására önálló stratégia alkotását. Az ezt követő évek OECD-jelentéseiben (OECD, 2014; 2016) tovább erősödik az oktatási innováció szükségességének kérdése, és feltételezik, hogy mindezek hozzájárulhatnak a tanulmányi eredmények és az oktatás minőségének javulásához.

Az innovatív oktatási gyakorlatok nemzetközi szintű összegyűjtése, terjesztése, a tudásmegosztást biztosító platformok működtetése méginkább 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, innovációs tevékenységek gyakorisága). A hazai oktatási innováció tendenciáiról az Innova kutatás (2016-2020) igyekezett átfogó képet adni az elmúlt években. Azt vizsgálta, hogy a mikro-szintű (helyi/intézményi) innovációk hogyan keletkeznek, milyen módon terjednek, és milyen hatást gyakorolnak az oktatási rendszerek makro-szintű (rendszerszintű) változásaira, különös tekintettel a tanulási környezetet érintő innovációkra. Kutatásunk újszerűsége abban áll, hogy oktatási innovációs adatbázisban bejegyzett gyakorlatok középtávú hatásait vizsgáljuk az általunk létrehozott innovációs aktivitással bővített Országos Kompetenciamérés (továbbiakban OKM) telephelyi adatbázisban az ország két hátrányos helyzetű régiója négy megyéjének középfokú intézményeiben. Kutatásunk során azt is vizsgáljuk, hogy milyen szervezeti, demográfiai és egyéni tényezők hatottak az innovációk létrejöttére, eredményességére (Thurlings et.al., 2014). Arra is választ kívántunk kapni, hogy milyen hatással van az innovatív viselkedés a tanárok professzionális közösségére, a pedagógusok pályán való megtartására, az iskola kapcsolatrendszerére, népszerűsítésére, a szülői ház és az intézmény kapcsolatára és a tanulói eredményességre. Vizsgálatunkat különböző középfokú iskolatípusokban, gimnáziumokban és szakmát adó intézményekben végeztük el annak érdekében, hogy az esetleges eltéréseket azonosítsuk az innovatív magatartással kapcsolatosan, ezáltal tipológiákat alkossunk, és feltárjuk az oktatási innovációt támogató és gátló tényezőket.

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)

1.3. A vizsgálni kívánt probléma megközelítése

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 ezredfordulót követően azonban jelentős figyelem esett az oktatási innovációkra, azon belül is a módszertani innovációkra. „Az iskolák a világon mindenütt új utakat keresnek nevelési programjaiknak fejlesztése és a tanulók eredményességének javítása érdekében.” (Slater 1992:245) Az OECD országok közoktatásért felelős miniszterei 2010-ben közös nyilatkozatban fogalmazták meg, hogy a közszféra eredményességének javításában meghatározó szerepe van az innovációnak. A nemzetközi és a hazai oktatáspolitikai vizsgálatokban kiemelt figyelem övezi a tanári munkavégzést, ennek összefüggését az eredményességgel (Geijsel, 2001; Lannert, 2009a; Harpe, 2014; Szemerszki & Gyökös, 2014; Archibugi & Filippeti, 2015; Chen & Wang, 2015; Gyökös, 2015; Ronfeldt 2015; Akkermann & Bruining, 2016; Fehérvári, 2016; Nolan, 2017; Schleifer, 2017).

Az Innova kutatás (2016) is megerősítette a hazai oktatásban történő innovációs folyamatok számának növekedését, amely rávilágít a magyar oktatási rendszerre jellemző meglehetősen nagyarányú innovációs aktivitásra. Az innovációk keletkezését és terjedését jelentős mértékben meghatározza a nemzeti kontextus (Halász & Horváth, 2017). Hazánkban a nyolcvanas éveket megelőzően is létrejöttek egy-egy intézményhez köthető kísérleti megoldások, amelyre a nyolcvanas években már támogatott formában is lehetőség nyílt. Szembetűnő, hogy az oktatási területen nyújtott innovációt tekintve már a kilencvenes évek előtt jelentős mértékben eltért a szovjet blokk országaitól.” (Halász & Horváth, 2017:27) 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 (Papp, 2015). 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. Az oktatási ágazat tehát innovációkban gazdag, és képes az innovációs folyamatok menedzselésére (Fazekas et. al., 2018), amit

a referencia-intézménnyé, bázisintézménnyé válás erősödése is igazol hazánkban az elmúlt években. A pedagógusok szükségét érzik annak a társadalmi kialakításának, amely gyarapítja meglévő szakmai tőkéjüket. A kapcsolattartás különböző formái lehetőséget adnak arra, hogy tudásukat megosszák, kicseréljék, hasonló pedagógiai, módszertani, helyi és térségi kihívásokra megoldást találjanak. Az innovációs folyamatok alakulásában meghatározó szerepet játszanak azok a szervezetek, amelyekre az intenzív belső tudásmegosztás és a tanulás jellemző. Munkánk során arra is fókuszálunk, hogy az alulról keletkezett, „bottom up” típusú oktatási innovációk esetében 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 Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió négy megyéjében annak érdekében, hogy feltárjuk a különbséget az innovációs hajlandóságot mutató és nem mutató intézményekben, illetve az ott dolgozó pedagógusok körében.

1.4. A kutatás célja

A sikeres oktatási rendszert működtető országokban az eredményesség javítása érdekében az oktatási innovációk szakpolitikai támogatásnak örvendenek (OECD, 2014; 2016a). Az Európai Bizottság 2013-as stratégiájában központi szerepet tölt be az „innovatív tanulás és tanítás” (Európai Bizottság, 2013). Az Európai Unió célzott kutatásokkal, pilot programokkal, az innovációk közvetlen támogatásával, jó gyakorlatokat megosztó felületekkel támogatja az oktatási innovációt (Fazekas et. al., 2017). Hazánkban is számos jó-gyakorlat adatbázis elérhető, ezek közül a kutatásunkban az Educatio Kft. Szolgáltatói Kosárba 2010 és 2015 között akkreditációs folyamatot követően bejegyzett „Jó gyakorlatokat”² vetjük vizsgálat alá. A feltöltésre kerülő oktatási innovációk (jó gyakorlat, bevált jó gyakorlat, ötlet) szakértői értékelési eljáráson vettek részt, és a kritériumoknak való megfelelés esetén megtalálhatóvá váltak az Iskolatáska jó gyakorlat-gyűjteményében. A kutatásunkban vizsgált „jó gyakorlat” a

² Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. köznevelési innovációkat befogadó és disszemináló adatbázisa a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt II. szakaszában

köznevelés különböző területein alkalmazott, egyéni vagy intézményi szinten megjelenő, szemléletében és gyakorlatában innovatív és/vagy hiánypótló eljárás, módszer, tevékenység, eszközhasználat, pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat vagy ezek együttese, amely az intézmény működésében meg tapasztalható, és feladatainak eljárását pozitívan befolyásolja. Összhangban van az ágazati és intézményi szabályozó dokumentumokkal. Jogtiszta, alkalmazása dokumentált, eredménye és hatása bemért, működése fenntartható.”³ Az oktatási innovációk pedagógiai, módszertani, oktatásszervezési és szervezetfejlesztési alkalmazási területhez köthetőek, amelyek stratégiája rövid távon azt irányozta elő, hogy segítse a pedagógusok által kidolgozott, helyi kihívásokra reagáló „bottom up” típusú innovációk terjesztését, a már létező gyakorlatok továbbfejlesztését. A „Jó gyakorlatok” hosszú távú célja, hogy beépüljön a pedagógus életpálya-modell rendszerébe, és segítse a referenciainstítúciók, bázisintézmények minősítésének kialakítását. Munkánk során az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió négy megyéjének középfokú intézményeiben kvalitatív és kvantitatív vizsgálat keretében megvizsgáljuk, hogy az akkreditált „Jó gyakorlatok” középtávú céljai hogyan valósultak meg, és azonosítsuk azokat a tényezőket, amelyek gátolják az innovációs aktivitást. A kvantitatív kutatásunk során a 2011-es és 2018-as OKM telephelyi adatokat összevontuk, és kiegészítettük egy újabb változóval, amely arra vonatkozott, hogy a kutatott régió megyéinek intézményeiben történt-e oktatási innováció bejegyeztetése vagy sem. Az innovációs aktivitással bővített OKM adatbázis (OKM-PedInnov) elemzését három területen végeztük el. Vizsgáltuk az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények jellemzőit, összehasonlítottuk azokkal az iskolákkal, amelyek nem nyújtottak be innovációkat, majd azonosítottuk azokat a területeket, amelyeken az oktatási innovációk középtávú eredményességét igazolták. A kvalitatív kutatásunk során interjúkat készítettünk oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető pedagógusokkal, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket, hogy mely tényezők serkentik az innovációs aktivitást és melyek akadályozzák vagy lassítják ezt a gyakorlatot. Ennek érdekében vizsgáltuk az egyéni életút meghatározó kulturális és társadalmi dimenzióit, azonosítottuk azokat a motivációs faktorokat, amelyek az oktatási innovációk kidolgozásában meghatározó szerepet töltek be, továbbá vizsgáltuk a szociális kapcsolati háló mintázatainak összefüggését az innovatív magatartással. Végezetül számba vettük az oktatási innovációk középtávú eredményességét.

³ Forrás: <https://iskolataska.educatio.hu/index.php/jogyakorlatotlet/index>

1.5. A kutatás neveléstudományi relevanciája, újdonságértéke

Az Oslo Kézikönyv harmadik kiadása (OECD, 2005) négy kategóriáját határozza meg az innovációknak: termék-innováció, folyamat-innováció, marketing-innováció és szervezeti innováció. Ezeket a típusokat adaptálta a magyarországi Nemzeti Oktatási Innovációs Rendszer (NOIR). Az oktatási innovációk osztályozásának további kategóriáit az OECD (2014) innovációs stratégiája is rögzíti. Eszerint beszélhetünk innovációról a tanítás stílusában, a tanítási gyakorlatban, az osztályszervezetben, a tankönyvek osztálytermi alkalmazásában, az osztálytermekben alkalmazott értékelési módszerekben, az IKT eszközök és az internet osztálytermi elérhetőségében és használatában, a sajátos nevelési igényű gyerekek tanításában, a pedagógusok iskolán belüli együttműködésében, az iskolában alkalmazott visszajelzési mechanizmusokban, a pedagógusok értékelésében és alkalmazásában, az iskolák külső kapcsolataiban. A 2016-ban végzett Innova kutatás az oktatási ágazat innovációs folyamatainak mérését végezte el két képcsőben, ötvözve a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket. „A kutatás kiterjedt az oktatási rendszer egészére: az iskola előtti neveléstől a felsőoktatásig, vizsgálatokat folytatva az általános és a szakmai képzésben, a közsférában és a piaci sférában. Célja volt az intézményi szinten létrejövő oktatási innovációk keletkezésének, terjedésének és rendszerformáló hatásának a vizsgálata.” (Fazekas et. al., 2017:27)

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; Lannert 2009b; 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. Ennek fő oka, hogy az oktatási innovációk és fejlesztések, valamint az új pedagógiai eljárások hivatalos bejegyzésének és nyilvántartásának nem alakult ki a rendszere hazánkban. Így a szakirodalomban nem találkozunk oktatási innovációkat tartalmazó adatbázisokban szereplő újítások tudományos módszertant alkalmazó nyomon követésével, elemzésével sem. Disszertációnk újdonság értékét az adja, hogy egy hazai kezdeményezésnek köszönhetően, bejegyzett innovációkat vizsgál, az innovációnak egy, a korábbi kutatásokhoz képest kifejezetten objektív fogalmával dolgozik. Noha a munkánkban az

innovációkat mozgalomként kezeljük, mégis figyelemre méltó azok számba vétele az adatbázisok segítségével a visszakereshetőség (névvel bejegyzett oktatási innovációk), elérhetőség (kidolgozó pedagógus, oktatási intézmény neve) és a megtekinthetőség (oktatási intézmény neve) miatt. 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 gyakorlatait” és annak összefüggéseit vizsgáljuk. Tesztelni kívánjuk azt a szakirodalmi állítást, hogy a hazai kutatások rávilágítanak arra, hogy „a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat magasabb innovációs hajlandóság jellemzi.” (Varga, 2015:85) A szakmai tökeelméletre alapozott kutatásunkban (Hargreaves & 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 milyen mértékben 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 miliő 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.

1.6. Fogalmi keretek

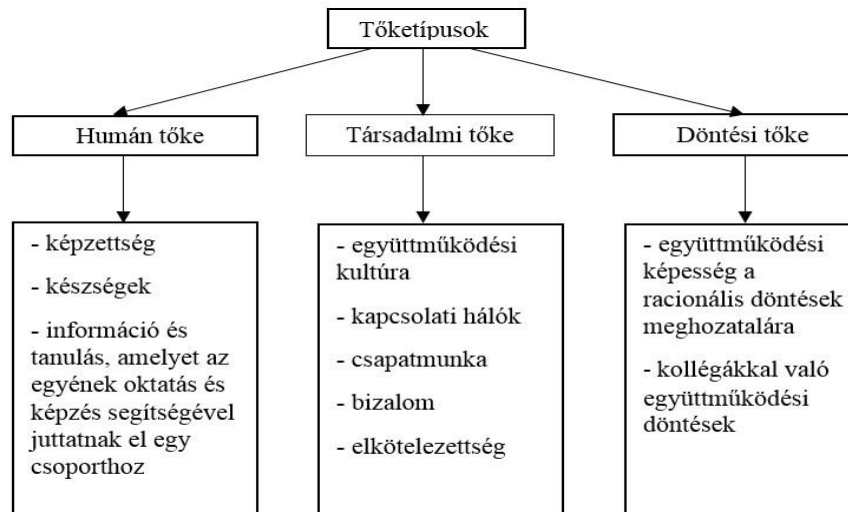
A világ változása, a folyamatos újítások végig kísérik az emberiség életét. Napjainkban is népszerű kutatási terület az innovációk kérdésköre a gazdasági, társadalmi és oktatásügyi területeken egyaránt. Kutatásunk során fontosnak tartottuk áttekinteni, hogyan változott az innováció fogalomrendszere az említett tudományterületek összefüggésrendszerében, milyen tényezők azonosíthatók a jelenség hátterében. Az innováció szó latin eredetű (*innovare*, *innovatum*), jelentése megújulás (Keresztes, 2013). A latin szó két részből áll: *in* (nyomatékosítást jelző előtag) és *novus* (új, újdonság). Az innovációval kapcsolatos kutatások a 20. században kezdtek fellendülni, elsősorban gazdasági összefüggések terén. Elsőként Schumpeter (1939) munkásságát emelnénk ki, aki gazdasági területen az új vagy módosított termékkel kapcsolatosan használta az innováció fogalmát. Howard és Sheth (1969) már kiszélesítette az innováció fogalomkörét, és nem csupán azt tekintették újításnak, ami a gazdaság, társadalom számára jelent újat, hanem már a szervezeti szintű újításokról is beszéltek. Rogers és Shoemaker (1971) teljes mértékben kiszélesítette az innováció értelmezési körét. Úgy vélték, hogy minden innovációnak tekinthető, amit az ember újnak észlel a környezetében. Drucker (1985) tovább szélesítette a fogalmat, először használta a társadalmi innováció fogalmát. Az innováció kutatás új irányvonalát jelentették a nemzeti, regionális és ágazati szakpolitikai beágyazottságú kutatások, amelyek az innováció mérését helyezték előtérbe. A tudományos kutatás számára 1963-ban elkészült a Frascati Kézikönyv, majd 1991-ben az innovációs folyamatok nyomon követését támogató Oslo Kézikönyv szintén az OECD kiadványaként segítette az innováció mérését. Az Oslo Kézikönyv harmadik kiadása (OECD, 2005) négy kategóriát határoz meg az innovációkra vonatkozólag: termék-innováció, folyamat-innováció, marketing-innováció és szervezeti innováció. Az ezredfordulót követően azonban jelentős figyelem esett az oktatási innovációkra, azon belül is a módszertani innovációkra. Az OECD országok közoktatásért felelős miniszterei 2010-ben közös nyilatkozatban fogalmazták meg, hogy a közszféra eredményességének javításában meghatározó szerepe van az innovációnak. Az innováció-politika több országban is kiemelt nemzeti szakpolitikai területté alakult, az erre irányuló kutatások támogatása is jelentősen növekedett. Az oktatási ágazatnak jelentős szerepe van egyrészt a gazdaság világában zajló innovációs folyamatok támogatásában, másrészt pedig az innovációk

kidolgozásában (továbbiakban oktatási innovációk), megvalósításában (Halász & Horváth, 2017). Az OECD 2010-es innovációs stratégiája (OECD, 2010a; 2010b) kiemelten kezeli az oktatási ágazat innovációs felelősségét, és feladatként jelöli meg az innovációk támogatására önálló stratégia alkotását. Az ezt követő évek OECD-jelentéseiben (OECD, 2014; 2016) tovább erősödik az oktatási innováció szükségességének kérdése, és feltételezik, hogy mindezek hozzájárulhatnak a tanulmányi eredmények és az oktatás minőségének javulásához. Az oktatási innovációk osztályozásának további kategóriáit az OECD (2014) innovációs stratégiája is rögzíti. Eszerint beszélhetünk innovációról a tanítás stílusában, a tanítási gyakorlatban, az osztályszervezetben, a tankönyvek osztálytermi alkalmazásában, az osztálytermekben alkalmazott értékelési módszerekben, az internet osztálytermi elérhetőségében, az IKT-eszközök osztálytermi használatában, a sajátos nevelési igényű gyerekek tanításában, a pedagógusok iskolán belüli együttműködésében, az iskolában alkalmazott visszajelzési mechanizmusokban, a pedagógusok értékelésében, az iskolák külső kapcsolataiban. 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 újítás szakmai bázisa tehát maga az intézmény, annak belső szellemi erőforrásait az iskola pedagógusai képzik. A fejlesztés nem lépi át a hatályos törvényi szabályozás kereteit, bevezetése, alkalmazása nem igényel jogi engedélyezést. A fejlesztést folyamat-ellenőrzés kíséri, nincsenek vele szemben tudományos kísérletre vonatkozó elvárások (Trencsényi, 2018). Az innovációhoz kapcsolódó hasonló jelentésű szavak szintén árnyalják a jelentést. Legtöbb esetben a reform és a változás kifejezéseket találjuk az innováció fogalmával társítva. Fontos azonban a két fogalom szétválasztása. A változás direkt vagy indirekt átalakulás, amely lehet történeti, kontextuális és folyamatszerű. Az innovációk változást eredményeznek, de a változások jelentősebb része nem sorolható az innovációs folyamatok körébe. A reform tudatos folyamat, legtöbb esetben rendszerszintű, a szakpolitika által kezdeményezett. „A reformok mindig tartalmazzak innovációt,

ugyanakkor az innovációk jelentős része nem reformok útján jön létre.” (Cerna, 2014:5) Sugai et. al. (2013) kutatásukban rávilágítottak az innovációk terjesztésének iteratív jellegére, amely szerint ez a folyamat nem lehet lineáris és frontális, azaz mindenütt egyszerre és egyformán megvalósuló, hanem lesznek olyan intézmények, amelyek előrébb tartanak a „jó gyakorlatok” terjesztésében, mint mások. Az oktatási innovációk vizsgálata során nehézséget jelent, hogy vannak olyan helyi szinten keletkező oktatási innovációk is, amelyek láthatatlannak bizonyulnak, nem kerülnek elterjesztésre (Dede, 2006), megmaradnak helyi adatnak. Az innovációs folyamatok keletkezésének és terjedésének folyamata egyfajta léptékváltással írható le, ami azt jelenti, hogy az innovációk terjesztésével együtt nem csupán a számosság gyarapszik, hanem jelentős minőségi változás is végbemegy (Elmore, 1992). Cohen és Ball (2007) két tényező jelentőségét emeli ki a sikeres terjesztés és az implementáció kapcsán: az egyik a program részletes leírása, a másik pedig maga a megvalósítás folyamata. Ebből kifolyólag kétfajta megközelítéssel találkozhatunk, amelyek a forrás centrikus és a felhasználó centrikus megközelítési mód kettőségére hívják fel a figyelmet. A forrás centrikus megközelítés középpontjában az elterjesztendő innováció sajátosságai állnak, amelyek az innováció tartalmát és témáját elemzik; a felhasználó centrikus megközelítési mód pedig az átvevő ágensek sajátosságaira fókuszál (Cohen & Ball, 2007), a folyamatokat vizsgálja, amelyeken keresztül az innovációk létrejönnek, elterjednek, illetve elhalnak (Halász & Fazekas, 2016). Az innováció tartalmára vonatkozó kutatások az innovációk típusait is vizsgálják, ami rávilágít arra, hogy az innovációs kifejezés jelzős szerkezetben értelmezhető. Ennek értelmében beszélhetünk termék innovációról, amely új vagy teljesen megújított termékre vonatkozik (pl. tananyag, tanterv). A szervezeti innovációk a szervezeti működésmódok megújítására irányulnak. A folyamat innováció az új oktatási módszerek bevezetését foglalja magában. A marketing innováció pedig a potenciális felhasználók elérésére és az innovációk alkalmazásának ösztönzésére irányuló tevékenységre vonatkozik (Halász & Fazekas, 2016). Az innovációk tartalmi jellemzőinek feltárásán túl fontos figyelemmel kísérni az innovációs folyamatok keletkezését és elterjedésük módját. Mindennek vizsgálata során jelentős a kezdeményezés irányának felismerése, hogy a változás folyamata az adott intézmény felett lévő szintről indul (top down), vagy egy helyi, intézményi szintű kezdeményezésről van szó (bottom up) (Kopp & Széll, 2018). Az intézményen belüli innováció kidolgozásának, terjedésének és megmaradásának alapvető feltétele, hogy a pedagógusok milyen attitűdöt alakítottak kis az újításokkal

kapcsolatosan. Minden iskolai változtatás az intézmény pedagógusainak szemléletváltását igényli (Hargreaves & Fullan, 2012). Abban az esetben, ha a pedagógusok a változás iránt nem köteleződnek el, az innováció nem tud beépülni az intézmény működésébe, és csupán időszakos, lassan kialakuló folyamatokat indít el (Kopp & Széll, 2018). Nagy jelentőséggel bír továbbá a pedagógusok tanulás iránti elköteleződése, az egymás közti tudásmegosztás működtetése. A szervezeten belüli bizalom biztosítja a pedagógusok számára, hogy nyitottak legyenek a tudásuk megosztására, és tanulni akarjanak kollégáiktól (Kopp, 2016). 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. Kollaboratív vagy együttműködő szakmai kultúrának tekinthető az a magatartás, ahol a pedagógusok szakmai fejlődésüket célzó együttműködésben dolgoznak, egymásnak rendszeresen fejlesztő hatású visszajelzést adnak, magosztják egymással jó gyakorlataikat, illetve közösen igyekeznek megoldást találni a munkájuk során felmerült problémákra (Tóth-Pjecza, 2016:7). A szakmai együttműködés jelentőségét igazolja az is a hazai oktatási rendszerben, hogy bekerült a pedagógus-életpályamodell előmeneteli rendszerének minősítési kritériumai közé. „A tanárok számítanak”- számol be az OECD a 2005-ös jelentésében, amely arra irányul, hogy a 'tanári minőség' a tanulói teljesítményt befolyásoló változó. Hanushek et. al. (2005) szintén felhívják arra a figyelmet, 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 orientálódnak 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 előirányozza a pedagógushivatás megerősítését annak érdekében, hogy az oktatási rendszer eredményesebbé váljon. Hargreaves és Fullan (2012) szakmai tőkeelméletében 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 környezete kihívásaira. Az intézmény pedagógusainak humán, társadalmi és döntési tőkéje képezi az intézmény erőforrását, amelyben megfogantak az újítások, és megvalósult az implementációjuk. A disszertációban Hargreaves és Fullan (2012) elmélete alapján a tőketípusok következő megnyilvánulási formáit vizsgáljuk (2. ábra):



2. ábra A döntési tőke megnyilvánulási Hargreaves és Fullan alapján (2012)
(Saját szerk.)

A szakmai ismereteken túl hangsúlyossá válik az együttműködési képesség, hiszen a pedagógusoknak folyamatosan összetett helyzetekre reagáló döntéseket kell hozniuk (Nagy, 2017). Az egyéni szakmai problémamegoldás túlmutat az aktuális szituáción, a pedagógus innovál, s ezzel egy olyan szakmai döntést hoz, hogy az egyszeri aktuális problémamegoldáson túl képes a jelenségeket rendszerben látni, másoknak is felkínálni a megszerzett tudását. A tanári hatékonyság tehát összetett tőkemodellből vezethető le: a szakmai tőke bővítése magában foglalja a tudás és a készségek megszerzését (humán tőke), az együttműködésen alapuló tanulási közösségek hálózataiban való részvételt (társadalmi tőke) és a szakmai döntés gyakoriságának a képességét (döntési tőke) (Nolan & Molla, 2017).

1.7. A fogalmak konceptualizálása és mérési lehetőségei

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 tananyag, a tanítási stratégiák, az iskola szervezetének megváltoztatása mindig azt kell, hogy előirányozza, hogy javuljon a tanulók teljesítménye (Tóth-Pjeczka, 2016). E területen akkor beszélhetünk javulásról, ha az osztálytermi munka, az iskola szervezete és élete, a tanterv, a kötelező és kiegészítő anyagok is változtatáson mennek keresztül (Slater, 1992). 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 nevelésben és a tanításban lezajlott változások ellenőrzése során figyelemmel kell kísérni, hogy az oktatási innovációkat milyen rendszeresen alkalmazzák, beválnak-e, mennyire segítik elő a tanulók tanulmányi eredményeinek, magaviseletének, motivációjának javulását. A tanulói eredményességben bekövetkezett változások fontos mutatói az OKM-eredmények, a versenyeken való részvételek számának emelkedése, a tovább tanulók számának alakulása. Az oktatási innovációk elterjesztésének egyik mutatója, hogy az együttműködés milyen módon valósult meg a tantestületen belül vagy más tantestületekkel együtt. Az eredményesség mérése szempontjából külön figyelmet érdemes fordítani a pedagógiai hozzáadott értékre (PHÉ), amely „azt a többletet fejezi ki, amit az iskola a diák előzetes tudásszintje és háttérváltozói alapján megjósolható tudásszinten felül ad az ott tanulóknak” (Gyökös, 2015:17). Az innovációk keletkezésének és terjedésének elemzéséhez az implementációkutatások, beavatkozás

kutatások vagy a léptékváltással járó terjesztés-kutatások nyújtanak segítséget (Halász, 2016b). Az innováció megvalósításának ellenőrzése során meg kell vizsgálni, hogy hogyan fogadták azt a tanárok és a diákok, illetve a szülők és maga az iskola fenntartója, működtetője: támogató vagy elutasító magatartást tanúsítottak az innováció megvalósításával kapcsolatban. Az innovációk átvételének vizsgálata során érdemes figyelembe venni, hogy a döntés egyénhez vagy egyéb hatósághoz köthető-e. Fontos megvizsgálni, hogy milyen információs csatornákat használtak az átvevők az innováció megismerésére. A diffúziókutatások klasszikusának tartott Rogers (1983) az innovációk sajátosságainak megragadására törekedett, vizsgálva az innovációt átvevők és az új gyakorlat közötti kapcsolatot, az átadó, az átvevő és a környezet közti interakciót, különös figyelemmel kísérve az átadók között megvalósuló kommunikációt. Rogers (1983) öt tényezőre hívta fel a figyelmet az innováció terjedésére vonatkozólag. A relatív előny arra vonatkozik, hogy a „jó gyakorlat” milyen mértékben jár előnnyel az adaptáló számára a jelenlegi gyakorlatához viszonyítva. A kompatibilitás esetében vizsgálendő, hogy az adott innováció mennyire összeegyeztethető az adaptáló értékeivel, szükségleteivel, múltbeli tapasztalataival. A komplexitás arra vonatkozik, hogy az innováció mennyire megismerhető, érthető az alkalmazó számára. A kipróbálhatóság azt mutatja, hogy az adaptáló számára van-e lehetőség kockázatmentesen kipróbálni a gyakorlatot mielőtt alkalmazni kezdi. Fontos tényezőként jelenik meg Rogers elméletében a megfigyelhetőség, ami az eredményességre vonatkozik, hogy azok milyen módon láthatóak mások számára. Coburn (2003) az innovációk elterjesztésének sikere érdekében négy tényezőt emelt ki, amely megvizsgálása jelentős szereppel bír kutatásunkban. A mélység (depth) arra vonatkozik, hogy az oktatási innováció milyen mértékben hat az osztálytermi folyamatok átalakítására, és ennek következményeként mennyire változik meg a pedagógusok interakciója. A fenntarthatóság (sustainability) arra utal, hogy az előidézett változásokat mennyire lehet tartósan megőrizni, vagy fennáll-e a lehetősége annak, hogy idővel az innovációk kikopnak az intézmények életéből. A terjedés mértéke (spread) esetében arra irányul a megfigyelés, hogy maga az újítások átvétele az intézmények és a pedagógusok mennyire széles körét érinti. Ezzel összefüggésben az átvétel (shift) arra utal, hogy az átvevők milyen módon kezdenek azonosulni az innovációval. Nelson et. al. (2007) mindezeket a tényezőket kiegészítette az evolúció (evolution) fogalmával, amely azt tárja fel, hogy az oktatási innovációk megalkotói és terjesztői gyakorlatközösségeket alkotnak, amely során együttműködésbe lépve

egymással magát a gyakorlatot is tovább fejleszthetik. A tanárok közti együttműködés formái szerteágazó képet mutatnak, így megfigyelhető a tanítási segédanyagok cseréje, az ezekről való diskurzus tantestületi vagy csoportmegbeszélésen, egymás óráinak látogatása, konferenciákon, workshopokon való részvétel, team munkában tanítás. Az iskolák hatékonyságának vizsgálata során Rosenholtz (1985) kétféle iskolát különböztet meg: a leragadt, mozdulatlan típusút és a mozgásban lévőt. Az előbbire jellemző, hogy a tanárok egymástól elszigetelten dolgoznak, nem működnek együtt egymással, ritkán kérnek segítséget (Zsebőné Nagy, 2016). Ezzel ellentétben a mozgásban lévő iskolákban virágzik a kollaboráció, és a tanárok tanulása folyamatos részét alkotja a munkafolyamatnak. Ezzel összefüggésben vizsgálható, hogy a szakmai tőke-elmélet elemei -humán tőke, szociális/tantestületi tőke, döntési tőke- (Hargreaves & Fullan, 2012) mennyire támogatják a vizsgált iskolák eredményességét, milyen mértékben tudják mozgásban tartani az oktatási innovációs hajlandóságukat.

2. Újító pedagógusok és oktatási rendszerek

A különböző oktatási rendszerek világszerte mindig keresték és keresik azokat az utakat, amelyek a tanulói eredményességhez vezetnek. Társadalmi, gazdasági igények folyamatosan formálják az oktatás arculatát. Fejezetünkben összehasonlítjuk a kontinentális és atlanti oktatási modell jellemző vonásait, illetve az archeri európai oktatási rendszerek működési mechanizmusait vizsgáljuk meg esettanulmányok elemzésével. Ezt követően hazai környezetben a rendszerváltást megelőzően és azt követően tekintjük át az újító pedagógusok lehetőségeit.

2.1. Újítás és oktatási rendszer

Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül, hogy a tudás az egész életen át tartó tanulás jegyében hogyan tud térben és időben kiterjedni annak érdekében, hogy megvalósuljon hosszú távon a fenntartható fejlődés. Az oktatási rendszer szerkezetét és a továbbhaladás sajátosságait gazdasági tényezők, társadalmi igények, oktatáspolitikai

reformok egyaránt befolyásolják, amelyek visszahatnak a népesség iskolázottsági, foglalkoztatottsági szintjére, a társadalmi különbségek alakulására (Imre & Györgyi, 2009). A mai modern társadalmak versenykihívása az újítások gyors adaptálását várja el az oktatási rendszertől. A globális gazdaságban az eredményességet leginkább a legjobban teljesítő és leggyorsabban fejlődő oktatási rendszerrel azonosítják. Az országok oktatási rendszerei határaikon túl is keresik a legsikeresebb és leghatékonyabb megoldási módokat (Pang & Wang, 2016). Kérdésként merül fel, hogy az emberi tőkébe történő beruházásért felelős oktatási rendszerek milyen potenciállal rendelkeznek? Az oktatási innovációk hatékonyságával, fejlesztésével kapcsolatosan különböző oktatási rendszerek által kialakított nézetek markáns eltérése abban mutatkozik, hogy mindezt a központi irányítás és az erre a célra előirányzott anyagi erőforrások mozgatják-e, vagy az innovációs folyamatok belső fejlődés eredményei-e egy oktatási intézmény életében (Reisz, 2000)? Mivel az oktatási rendszer szoros kapcsolatban van a politikai rendszerrel, ennek következtében szelekciós folyamatok segítségével alakulnak ki az oktatáspolitikát meghatározó domináns csoport tagjai, amelyek erőteljes centralizált vagy decentralizált törekvései hatnak az oktatási innovációs kezdeményezések irányára is (Bray, 1999). Az oktatásban mutatkozó problémák társadalmi konstrukciók, ezért az oktatáspolitikai működése eltérő képet mutat különböző országokban attól függően, hogy milyen hagyományok és irányítási kultúra jellemzi (Berényi, et. al., 2015). Míg egyes országok a problémák orvoslására a gyermekközpontú konstruktivista pedagógiákat, mások az akadémiai tantárgyi alapokat, a fegyelem, a verseny, a tesztelésen alapuló elszámoltathatósági rendszert helyezik előtérbe. Az újonnan kialakuló problémahelyzetek, krízisek arra készítetik az oktatási rendszereket, hogy új szakértői csoportok alakuljanak a problémák megoldására, új projektek beindítására. Jól körvonalazható volt ez a jelenség az Amerikai Egyesült Államokban az 1957-es szputnyikpánikot követően, miután az oktatás nemzetbiztonsági ügyvé vált. Ennek hatására az oktatási újításokban jelentős szerepet kaptak a gazdasági érdekeket képviselő vállalatok, alapítványok, katonai, technológiai intézmények is (Tröhler, 2013).

A „finn csoda” bejárta az egész világot. A 2003-ban 35 ország részvételével lebonyolított felmérésben a finn fiatalok messze a legjobb teljesítményt nyújtották a szövegértés, matematika és természettudományi tudás terén. A finn oktatási rendszer legfőbb jellemzője, hogy jelentős mértékben alkalmazkodik a tanulók egyéni sajátosságaihoz. Átfogó nemzeti alaptanterv alapján a helyi önkormányzatok anyagi és

eszmei támogatásával az oktatást maguk a tanárok alakítják ki. Jellemzően a felső középiskolában a hagyományos osztályok helyét tantárgyi modulokra szerveződő tanulói csoportok váltják fel (Gál, 2011). A cél az, hogy az iskolai képzés kiegyenlítse a társadalmi különbségeket, és lakóhelytől, társadalmi-gazdasági helyzetétől, családi körülményektől függetlenül minden tanuló számára egyenlő esélyeket igyekeznek biztosítani (Pencz, 2019).

A japán oktatás útkeresését jelzi a „krízisreform melodráma” kifejezés (Takayama, 2010), amely a sorozatos megoldási módok keresésére utal, aminek háttérében Finnország 2003-as kiemelkedő teljesítménye állt a PISA mérések tükrében. Mivel korábban Japán az oktatási kiválóság példája volt, ezért sokkolta a kis skandináv ország sikere (PISA-sokk), ami a nemzetközi figyelem középpontjába került. A japán oktatási szakemberek látogatást tettek Finnországban, hivatalos dokumentumokat, tankönyveket fordítottak saját nyelvükre. A Japánban kibontakozó komparatív viták leképezik napjaink oktatáspolitikájának binális logikáját, miszerint a tradicionális kulturális eredmények és a neoliberális oktatási reformok kettőssége megosztja az oktatás sikerességével kapcsolatos nézeteket (Takayama, 2010), és féltő, hogy a reformfolyamat olyan változásokat fog előidézni megszakítva az évszázados tradíciókat, amelyek következtében a példaértékű oktatási rendszer értékeit veszítheti (Kiss, 1994).

Az ázsiai csendes-óceáni térség oktatása egyedi kihívásokkal néz szembe. Szintén jellemző az ottani oktatáspolitikai vitákra az eltérő álláspont, amelyet a globális piaci igényeknek és a gazdaságok emberi és szellemi tőkeigényeinek rendelnek alá. Az oktatásban lezajló folyamatok gyorsítását a tömegkommunikáció, a digitális technológiák, a vállalati kultúra indukálja. Meghatározó kérdésként merül fel az oktatási eszközök kérdése, a nyelvvesztés és az eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező gyerekek változó teljesítménye (Tollefson & Tsui, 2004). Az ázsiai oktatáspolitikára és gyakorlatra egyaránt jellemző a központosított, hagyományokhoz ragaszkodó jelleg, ami feszültséget generál az új kapcsolatok kiépítése esetében. Az oktatáspolitikai a régió egészében elkerülhetetlenül kapcsolódik a nyelv és a kulturális identitás, a gazdaság és a társadalom mindennapi ügyeihez. Szingapúr esetében kiemelkedő jelentőséggel bír a multikultúrák kezelése, miközben a hosszú ideje fennálló kultúrát egy átalakulóban lévő ifjúság szemléletmódjával kell összhangba hozni (Luke, 2010). Tan (1998), Mok és Chan (2002) és Wong (2002) összehasonlító kutatása rámutatott arra, hogy a nyugati oktatási rendszereket a decentralizáció, az iskolai alapú

menedzsment, az elszámoltathatóság, a tesztelés, a középiskola utáni oktatás vállalatközpontúsága, a tanárképzés minőségi kérdései, a tantervi kérdések jellemzik, amelyeket eltérő hatásokkal alkalmaznak Ázsiában is. Azonban egyéb innovációk átültetésére is nyitottak az Egyesült Államokból, az Egyesült Királyságból, Kanadából, Ausztráliából, ugyanakkor mindezeket összhangba kell hozni az ázsiai oktatási rendszerek eltérő demográfiai, kulturális, intézményi jellemzőivel. Szingapúr gazdasága meglehetősen kicsi, kevés iparral és természeti erőforrásokkal rendelkezik, ezért a jövőjét információs/szolgáltatási/digitális gazdaságként határozta meg, amelyet az oktatási beruházások és azok fejlesztése jellemez (Luke, 2010). Az oktatási rendszer a gazdaság, a nemzet és az identitás egyik meghatározó motorja. Ez a felismerés tette lehetővé, hogy Szingapúr felülmúlta az Észak-Amerika és Európa hagyományos oktatási rendszerének eredményeit (Sharpe & Gopinathan, 2002). A '90-es években vette kezdetét egy markáns változtatás folyamata, amely első lépése volt a decentralizált, helyi intézményi alapú irányítás bevezetése, majd ezt követte a tantervi és az osztálytermi innováció. Szingapúr felismerte azt, hogy az információs technológia kulcsfontosságú eszköz a pedagógiai gyakorlat újra értelmezésében. Ezáltal felismerték azt, hogy a tananyag hagyományos reprodukciós jellegét meg kell változtatni. Ez visszatérő vitát indukált Japán és Kína esetében is. Továbbá számos szingapúri oktatáspolitikai lépés célja a tantervi tartalom csökkentése, a multidiszciplináris programok ösztönzése, az alternatív útvonalak fejlesztése. A projektmunka elfogadásával az oktatási rendszert egyfajta probléma-alapú pedagógia felé mozdította el. Ez az átalakulási folyamatot egy új paradigma jellemezte, melynek középpontjában a kreatív és vállalkozó szellem, az új piacok és szolgáltatások felismerése és létrehozása állt. Elvárásként jelent meg, hogy az egyén képes legyen a folyamatos tanulásra, újratanulásra, tudja és akarja kezelni a munkahelyi és intézményi sokszínűséget és többnyelvűséget. Ez követően a legmodernebb oktatási rendszert dolgozták ki tartós költségvetési határozattal. Az elmúlt évtizedben a csúcstechnológias laboratóriumi működés, a kutatás-fejlesztési finanszírozás és az infrastruktúra fejlesztése meghaladta az OECD országok teljesítményét (Luke, 2010). Az újítások nem korlátozódtak az általános és a középiskolákra, hanem bevonták a koragyermekkorai oktatás szintjét is.

Összességében elmondható, hogy nincsenek örökkévaló oktatási rendszerek. Nem helytálló gondolat abban hinni, hogy a decentralizáció, az iskolai menedzsment, a tanterv árucikké vagy technológiákká történő egységesítése kezelni fogja a problémákat. Az is túlságosan csábító, hogy egy ország oktatáspolitikája divatos trendeket kövessen.

Az iskolai rendszerek nemzetközi prototípusok nélkül működnek figyelembe véve a globalizált világ igényeit, a többnyelvű és többnemzetiségű kultúrákat, helyi igényeket és vallásokat, kialakítva ezáltal a sajátos arculatukat.

2.2. Pedagógiai újítások a különböző oktatási rendszerekben

Az összehasonlító neveléstudomány vizsgálatainak körébe tartozik az oktatási modellek azon összehasonlítása (kontinentális vs. atlanti modell), amelyek keletkezésüket tekintve eltérő történelmi-társadalmi összefüggésben fogantak, és ennek köszönhetően külön fejlődési útvonalat jártak be az évszázadok során. Munkánkban azért tartjuk fontosnak a kontinentális és az atlanti oktatási modell összevetését, hogy jól láthatóvá váljon, miként ütött rést az atlanti modell számos eleme a rendszerváltást követően a magyar oktatásügy kontinentális markáns jellemzőin. Ahhoz, hogy a két modell közti szembenállás jól látható legyen, a magyar oktatásügyben lezajló, évtizedekkel ezelőtt megkezdődött átalakulási folyamat bemutatása előtt számba vesszük azokat az európai oktatási modelleket, amelyek rámutatnak annak összefüggéseire, hogy hazánkban a rendszerváltáshoz kapcsolódó társadalmi, gazdasági erőter változásai milyen átalakulásokat indukáltak a magyar oktatásügyben, fellazítva a kontinentális oktatási modell markáns sajátosságait, utat engedve az atlanti oktatási modell számos elemének a térségi, helyi problémák megoldására.

2.2.1. Kontinentális vs. atlanti oktatási modell

Az oktatási rendszerek társadalmi beágyazottságuk révén szoros összefüggést mutatnak a társadalmak működésével, hiszen történetileg meghatározott módon alakultak és fejlődtek az évszázadok során (Berényi et. al. 2015). A kontinentális rendszer a felvilágosodás, a francia forradalom, a napóleoni korszak hatására alakult ki. Ekkor több olyan oktatáspolitikai reformterv is kidolgozásra került, ami a közoktatás kötelező és ingyenes jellegét és az állami irányítású egységes nevelés szükségességét

tűzte ki célul (Németh, 2005). A központosított, államilag kontrollált kontinentális iskolamodell másik pillérének tekinthető a német iskolaügy. Az 1763-ban II. Frigyes által kiadott népiskolai rendelet a népiskolai törvény megalapozása is volt egyben, amely hatására a meglévő gimnáziumok, polgári, közép-és reáliskolák mellett új iskolatípusként jött létre a népiskola (Németh, 2005; Vajda & Kósa, 2005). A kontinentális oktatási rendszerek középpontjában a klasszikus középiskola állt, amely az elmúlt két évszázadban fokozatosan a közoktatás meghatározó intézménytípusává vált. Ezen intézmények jelentős részét az állam alapította, illetve tartja fenn és irányítja. Ennek megfelelően a fenntartás és az irányítás is az állami költségvetésből történik. Ebben az intézményben nem a diákokat tanították, hanem a tantárgyakat, amelyek a kor tudományainak kicsinyített másai voltak. Az intézményszervezés alapját a tantárgyak felosztása adta. A diákok tanulmányaikat ünnepélyes, tudományos vizsgával zárták le (írásbeli és szóbeli vizsga), amely a fenntartó előtti bizottság előtt zajlott. A klasszikus középiskola célja volt, hogy támogassa a professzionális államigazgatást, hiszen jól képzett közhivatalnokokra volt szükség. A 19. század második felére a klasszikus középiskola modellje az Európa-szerte kialakuló nemzetállamok identitásának kifejezőjévé vált (Kozma, 2006; Mrázik, 2013). A klasszikus középiskola modellje az oktatási rendszer meghatározójává lépett elő: ehhez az intézménytípushoz igazodtak más iskolatípusok is, mint például az alapfokú intézmények. A fenntartók, a tanárok, a szülők, a klasszikus középiskolát tekintették közoktatási eszményként, ennek jellemzőihez igyekeztek igazodni. Az európai rendszerek szerkezetét hármas tagoltság jellemezte, akár napjainkban: első szint (alapfokú oktatás), második szint (középfokú oktatás), harmadik szint (felsőfokú oktatás). A szintek közötti átmenet nem folyamatos, hanem vizsgarendszerhez volt kötött. A továbbtanulás lehetőségét biztosítva több intézménytípus alakult ki egymás mellett párhuzamosan. Mivel a kontinentális rendszer szerkezete többlépcsős, a tanárok képzése külön intézményekben történt. Az oktatási rendszer különböző szintjein tanító pedagógusok társadalmi megítélése is eltérő volt. A tantervek kérdése is sajátos jellemvonásokat öltött a kontinentális modellben. Az egységes központi tanterv (sillabusz) által körvonalazott tananyag teljes megtanítása volt a legfontosabb feladat, ami a tanítási anyag tartalmát, kötelező témáit tartalmazza. Az egységes tanterv meghatározza a tankönyv jellegét, kiadását is. A tankönyv tudományos kiadvány, a tantervben felsorolt tananyag foglalatát, amelyet az állam ad ki központi kiadójának segítségével. A kontinentális rendszer vizsgarendszerének egyrészt szimbolikus jellege van: az egyén társadalmi pozíciója mozoghat, tehát a vizsgáknak

társadalmi szelekciója is van. Mindezekből következik, hogy a kontinentális rendszer sajátos kultúrával rendelkezik (intézményrendszere, magatartásmintái, normái és értékvilága) (Kozma, 2006), ami az egyes nemzetek sajátos kultúrájához köthető. A kontinentális modellnek két változata jelent meg térségünkben, a francia típusú hivatali-adminisztratív, ami a centralizált állam helyi hivatalnok képzésére fókuszált (Karády & Nagy, 2012), míg ezzel szemben a magyar hagyományokban a másik ág képviseltette magát, a német mintájú, tudós-innovatív tanár, ami inkább a klasszikus tudós tanár modellje, és nagyobb szakmai szabadságot jelent (Habók, 2015).

Az angolok és az amerikaiak által kialakított vagy fenntartott atlanti oktatási modell intézményei és annak funkciói a felvilágosodástól függetlenül fejlődtek. Kialakulása szorosan köthető a reformáció terjedéséhez a XVI. században. A Biblia magyarázataihoz elengedhetetlen volt, hogy mindenki tudja olvasni azt. Mindezt lehetővé tette a kor nagy vívmánya, a könyvnyomtatás. Az angolszász oktatási rendszerre jellemző volt a szétagoltság. A XVIII. század végén Angliában az oktatás-nevelés intézményrendszerét magánszemélyek, helyi önkormányzatok működtették, felügyelték (Németh, 2005). Az atlanti rendszer kialakulása szorosan köthető a „közösségek iskolájához”, amit a helyi közösség tagjai alapítottak, tartottak fenn és irányítottak. A tanítás anyagát jelentősen meghatározta a közösség kultúrája, annak értékei, mintái, normái. Az oktatásügy a helyi intézmények hálózataként épült ki, amelyet a helyi közösségek alapítottak meg. Az oktatási rendszer szerkezetét megvizsgálva szembevetve, hogy jelentősen eltérő képet mutat a kontinentális rendszerhez képest, ugyanis alulról felfelé építkező modelltől van szó, amelyet az egymás után következő fokozatok tartanak össze rendszerré. Mivel a gazdasági erők koordinálják a kormányzatokat, sokkal nagyobb szerep jut a kormányzaton kívüli erőknek. A cselekvési terv bonyolultságát tehát az adja, hogy az iskola erősen strukturált érdekviszonyok mellett dolgozik. A szülők és a diákok befolyása is jelentősebb az iskolában végbemenő folyamatokra (Kozma, 2006). A tananyag és a tanterv megtervezése helyi kérdés, amely arra szolgál, hogy bevezessen a közösség életébe, kultúrájába (Mrázik, 2013). A kontinentális rendszerrel szemben, amelyre a központi, sillabusz típusú tanterv volt a jellemző, az atlanti rendszer esetében a curriculum típusú tantervvel találkozhatunk. Ez utóbbi a tanár számára előírásokat tartalmaz, miközben segíti, támogatja a tanuló iskolai pályafutását. A tankönyvek ismeretanyagokat tartalmaznak, de ugyanakkor munkaeszközzé, munkáltató anyaggá és egyben áruvá válnak, amelynek sikerét a kedveltségük, sokszori kiadásuk határozza meg.

A pedagógus a helyi közösség alkalmazottja. A felsőfokú pályafutása során alapképzettséget szerez, majd pedagógussá képezheti magát. A nem formális nevelés kerül előtérbe, amelyben jelentős szerepet játszanak a helyi közösségek, a civil szervezetek.

Az oktatási rendszerek jelentős változása volt tapasztalható az elmúlt században, amely dinamikája folyamatosan növekszik napjainkban is. Az oktatási rendszerek expanziója mutatkozott az elmúlt század derekán, ami a gazdasági válságokkal karöltve jelentős átalakulásokat indított el az országok oktatásügyében megváltoztatva fejlett társadalmak irányítási stratégiáját (Archer, 1982). Ennek következtében azonosíthatók a klasszikus oktatási modelleket érintő történelmi gyökereiktől eltérő kezdeményezések az egyes országok oktatásügyében egy új típusú oktatási menedzsmentet kialakítva (Wieringen, 1996).

2.2.2. Oktatási innovációs törekvések és hatásaik nemzetközi összehasonlításban

Az oktatási rendszerek a XX. század második felében súlyos válságba kerültek. A tömegessé vált iskolarendszer a hagyományos eszközökkel nem volt irányítható. Elkerülhetetlenné vált az oktatásnak a társadalom alrendszerével való párbeszéde, kiváltképpen a gazdasággal és a munkapiaccal való jelentősége erősödött meg. Kérdésként merül fel, hogy az említett változások kontextusában hogyan reagáltak az előző fejezetben felvázolt oktatási modelleket működtető oktatáspolitikák a gazdaság és az iskolát választók igényeire. Az európai oktatáspolitikai kitűzött céljai között prioritást élvez a tanulói eredményesség. Ennek érdekében támogatnia kell azokat az oktatási törekvéseket, amelyek biztosítani tudják az iskolák számára a magas színvonalú oktatást annak érdekében, hogy a társadalmi, gazdasági változások pozitív hatásai érvényesülni tudjanak. A megújuló társadalmi-gazdasági erőter jelentős hatást gyakorol az oktatási rendszerekre, így a hagyományos tanulási utak, folyamatok nem mindig vezetnek eredményre. Különösen fontos kérdés ez azokban a hátrányos helyzetű régiókban, ahol még inkább kihívást jelent a változásokhoz való igazodás. Jelen fejezetünkben arra fókuszálunk, hogy nemzetközi összehasonlításban megvizsgáljuk azokat az oktatási innovációs törekvéseket, amely stratégiák összhangban vannak a változások

kezelésével. Az új fejlesztések célja pedig az oktatási innovációk fenntarthatósága. A nemzetközi összehasonlítás alapját képezi annak felderítése, hogy mi mozgatja az innovációkat az iskolában? Ennek mentén érdemes megvizsgálni az iskolavezetés támogatását, a munkakörnyezetet, a tanárok között megvalósuló tudásmegosztást, a szakmai továbbképzések rendszerét, az iskola jövőképét, cselekvési stratégiáit, illetve az intézmény nyitottságát a helyi közösségek, iskolai partnerek irányában, az oktatási innovációkat hátráltató tényezőket és a fenntarthatóságuk feltételeit.

Fejezetünkben arra törekszünk, hogy az archeri (2013) európai oktatási rendszerek különbségeit figyelembe véve vizsgáljuk, hogy az eltérő oktatási modellek esetében milyen regionális eltéréseket figyelhetünk meg, hogyan adnak teret az oktatási innovációk megszületéséhez. Különösen fókuszba helyeztük azokat a hátrányos helyzetű régiókat, amelyek oktatási innovációkat hajtanak végre. Ennek alaposabb megismerése érdekében az egyes országok hátrányos helyzetű régióiban található intézményekhez köthető, belső, lényegre koncentráló esettanulmányokat⁴ elemeztünk, és azt vizsgáltuk, hogy van-e különbség az oktatási innovációk tekintetében az adott ország oktatáspolitikai modelljéhez képest. Ezek a komplex jelenségek időben és térben kiterjedtek, változó folyamatok. Az esettanulmány a társas jelenségek természetes környezetben történő tudományos igényű vizsgálatát jelenti, amely a jelenséget az eredeti kontextusában és korában vizsgálja (Zolnai, 2021). Célja nem csupán a gyűjtött adatok ismertetése, hanem annak elemzése. Ennek érdekében a hét esettanulmány másodelemzéseinél mintázatokot keresünk és vetünk össze (pattern matching) (Kozma, 2001), amely során számba vesszük az oktatási innovációkat kiváltó tényezőket, megvizsgáljuk, hogy melyek azok a területek, amelyek kiváltják a változásra irányuló innovációs törekvéseket. A gyakorlati megvalósulás során figyelembe vesszük az oktatási innovációk megvalósulását hátráltató tényezőket és az eredményeket. Fontosnak tartjuk megvizsgálni továbbá, hogy a fenntarthatóságnak milyen feltételei azonosíthatók. Az alábbiakban ezeket a kérdéseket járjuk körül az angolszász (Hollandia, Anglia), a kontinentális (Németország), a skandináv (Svédország, Észtország) és a dél-európai (Olaszország, Görögország) oktatási rendszereket képviselő országok esetében.

⁴ Study on supporting school innovation across Europe (2018) Online:
<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/innovation>

2.1.2.1. Az oktatási innovációkat kiváltó tényezők

Az innovációkat kiváltó tényezők esetében a társadalmi innovációk természetére kell gondolnunk, arra, hogy a helyi közösségek igényei, érdekei megjelennek az oktatással kapcsolatosan, melynek figyelembe vétele szoros összefüggést mutat az eredményességgel (Blenkinsop, 2018). Ahhoz, hogy az oktatási innovációk elinduljanak egy intézmény életében, szükség van az egyértelmű információ átadásra, nyitottságra a változások iránt, a problémamegoldás különböző szempontjainak figyelembevételére. Egy innovációs kultúrával rendelkező szervezetben megvan a fogékony hozzáállás ahhoz, hogy a problémamegoldó javaslatok széles skáláját vegye figyelembe, kialakuljon a bizalmi légkör, amelyben bárki képesnek érzi magát innovatív javaslatok megfogalmazására (Gil et. al., 2018). Az angolszász oktatási rendszerben a hagyományos akadémiai modell megkérdőjeleződött. A tanárok innovatív magatartása fókuszba került a tanítás minősége szempontjából Hollandiában. Erre az oktatási törvény is lehetőséget biztosít, az iskolák (a kormány által működtetett állami iskolák és speciális -vallási vagy oktatási filozófián alapuló- iskolák) szabadságot kaptak saját tantervük kidolgozására, ezáltal ösztönzi a teljesítményt és az innovációt. A tanárok innovatív magatartását befolyásoló vezetési és szervezési tényezők vizsgálata jelentős napjainkban (Gil, 2018; Vermeulen et. al., 2020). A tudás alapú társadalomban olyan szakemberekre, tanárookra van szükség, akik képesek kritikusan gondolkodni, újító szemléletmódot alkotni a diákjaik számára (Meijer et. al., 2016). A vizsgált esettanulmányok alapján jól látható, hogy Hollandiában az iskolai szintű tényezők körében azonosítható iskolavezető iránti bizalom elvesztése, a negatív pedagógiai légkör, az iskola és a szülők közti bizalom elvesztése, amely újra értelmezi az iskolában folyó munkát. Angliában a magas migráns és/vagy kisebbségi háttérű, sajátos nevelési igényű, lemorzsolódott tanulók aránya jelöli ki az új utakat az oktatásban, amely jelenségekre az intézményeknek helyi szinten kell döntéseket hozni.

A kontinentális oktatási rendszer nem tanuló fókuszú, hanem tananyagközpontú, amit nagyfokú központosított rendszer-meghatározottság jellemez. Központi, egységes tanterv szerint haladnak, a rendszer szerkezete határozza meg a tartalmat. Az oktatási program alapját a kormány határozza meg, ugyanakkor a helyi tartományok jelentős függetlenséggel rendelkeznek (Allen, 2015). Az ezredfordulón a német oktatási rendszert ért PISA-sokk arra készítette az oktatási szakembereket, hogy átfogó

reformokat vezessenek be a német oktatásügyben. A vizsgált esettanulmányban az látható, hogy figyelembe kell venni a tanulók egyéni szükségleteit az oktatási rendszerben. A magas hátrányos helyzetű tanulói létszám különleges támogatást igényel a helyi oktatási intézményektől.

A skandináv modellben, amely a tradicionális oktatási rendszer innovátorává vált a kilencvenes években annak ellenére, hogy a tanulói teljesítmények, iskolázottság, a foglalkoztatás és a gazdasági növekedés terén ugyan jó eredményeket ért el, mégis radikális reformok bevezetésére került sor. A svéd reform célja az oktatási egyenlőtlenség csökkentése volt. A társadalmi osztályok és a regionális különbségek enyhítésére törekedett, növelve az oktatási részvételt. A helyi irányítás szerepe megnövekedett a központi kormányzati irányítással szemben (Semjén, 2019). Ebben a decentralizált tanügyigazgatási rendszerben minisztériumi szinten az oktatási célok meghatározása és az oktatási rendszer eredményességének értékelése tartozik. A központi célkitűzések megvalósításáról a helyhatóságok és az iskolák döntenek. E modell meghatározó eleme, hogy a tanár-diák partneri kooperatív viszonyra épít. A diákok involválódása a tanulásba olyan légkör kialakulását segíti elő, ahol a tanuló jól érzi magát, és felelősségteljes, tudatos tanuló válik belőle. Az egész oktatási rendszer a gyermek potenciáljának fejlesztésére, az új ismeretek elsajátítására való állandó igényének kialakítására irányul (Semjén, 2019). A vizsgált esettanulmány arra mutat rá, hogy az oktatási innovációk a képességek fejlesztésére irányulnak. Az olvasási stratégiák komplex fejlesztésére irányuló törekvések széleskörűen képesek hatni a tanulói eredményességre.

Észtországban az oktatási rendszer társadalmi státuszképző szerepe meghatározó, a mobilitás mozgatójaként tartható számon (Tóth & Hercz, 2016). Jelentős hangsúlyt fektettek az oktatás minőségére. Az oktatási folyamat szervezésében és megvalósításában a helyi intézményeknek és a pedagógusoknak jelentős szerepe van. Az esettanulmányban bemutatott innováció az ország egyik társadalmilag-gazdaságilag leghátrányosabb helyzetű térségében zajlott annak érdekében, hogy megakadályozzák a tanulói lemorzsolódást.

Az olaszországi modernizációs stratégia célul tűzte ki a helyi szintű felelősség erősítését. A decentralizációval teret engedett a tantervi változásoknak, az oktatás és a képzés integrációjának, a kimeneti követelmények és a tanári státusz újra gondolására. A tantervi reform az ezredfordulót követően arra irányult, hogy a tanuló képessé váljon

a világ és a saját környezetének megismerésére, az együttműködésre, a kritikus gondolkodásra és az eredményes kommunikációs kultúrára (Vass, 2000).

A görög oktatási rendszer modernizációjára irányuló törekvések az ezredfordulót követően elindultak. A reformtörekvések főként az alkalmazott módszerek megváltoztatására vonatkoztak. Mindennek kiindulópontja volt, hogy jelentős figyelem esett az oktatási rendszer és a gazdaság eltérő igényei között kialakult válságra (Barna & Himesi, 2001). Ennek érdekében, ha lassú ütemben is, de az oktatási rendszer teret engedett az oktatási innovációknak.

2.1.2.2. A változtatásra irányuló innovációs törekvések területei

Az oktatási innovációk jelentős szereppel bírnak, hiszen a tanítási-tanulási folyamatok javítása érdekében elengedhetetlen a jelentőségük (Gil et. al., 2018). A pedagógusok módszertani fejlesztése, a tanárok szakmai munkájának támogatása, ellenőrzése, egymás óráinak látogatása, az egymástól való tanulás fontossága, a tanulók iránti figyelem, osztálytermi kooperatív tanulás, tanulói differenciálás, az egyes tanulók szükségleteinek felmérése, osztályon belüli különbségek kezelése jellemző az angolszász oktatási rendszerben. Angliában a pedagógusmunka minőségi javításának érdekében központi szerepet kap a továbbképzés, a folyamatos szakmai fejlődés, ami az élethosszig tartó tanulás és a szakmai fejlődés prioritását tűzi ki célul, amely során a helyi igényeket is figyelembe veszik. (Király, 2013).

Németországban az intézményen belüli pedagógus csoportok együttműködésére, a kompetenciák fejlesztésére irányul a figyelem annak érdekében, hogy a helyi problémák célzottan kezelésre kerüljenek a tanulói eredményességet fokozva. A hatékony tanulás érdekében a tantárgyak közötti komplex ismeretelsajátítás biztosítja az ismeretek gyakorlatban történő alkalmazását, megkérdőjelezve az akadémikus tudás elsődlegességét (Hameyer & Tulowitzki, 2013).

Svédországban a tanárok kutatókkal együttműködve dolgozták ki programjaikat, amelyek során szerzett tapasztalataikat megvitathatták egymással. Észtországban a hátrányos helyzetű tanulók jövőképeinek változtatására bevezették a vállalkozói ismeretek elsajátítását tantervi integráció keretében. Továbbá célul tűzték ki azt, hogy

az intézmény közösségi iskolává váljon, amely bevonja aktívabban a közösséget az iskola rendezvényeibe és gyakorlataiba.

Olaszországban a bevándorló háttérű diákok integrációjára irányuló oktatási innovációról számol be az esettanulmány. Olyan tanítási stratégiákat vezettek be, amelyekkel ösztönözhetik a tanulókat a magasabb szintű elköteleződésre a tanulási folyamatokban.

Görögország vizsgált oktatási innovációjának háttérében azok a hátrányos helyzetű menekült csoportok állnak, akik az ország egyik ipari területén élnek. Célul tűzték ki a tanulói teljesítmény javulását, a tanulók közti konfliktusok enyhítését, a tanárok közötti együttműködés fokozását. Jól látható, hogy az új technológiákhoz és az egyre bonyolultabbá váló társadalmi szerkezetekhez kapcsolódó változások jelenlegi kontextusa kihívást jelent az oktatás számára, amelyre az intézmények a helyi kezdeményezésű innovációs stratégiáikkal kívánnak reagálni (Gil et. al., 2018).

2.1.2.3. Az oktatási innovációk gyakorlati megvalósulása

Az innovációt támogató feltételek között Gil et. al. (2018) kutatásai kiemelték az emberek szerepvállalását a szervezetekben, különösen az oktatási intézményekben. Azok a tanárok, akik támogatást éreznek az innovációs kezdeményezéseikben, pozitívan reagálnak az oktatási szervezetekben jelentkező változások kihívásaira. Hollandiában kiemelt fontossággal bír, hogy valaki szakember lehessen, a tanároknak olyan iskolai szintű szervezeti kontextusra van szükségük, amelyben ösztönzik őket, hogy fejlesszék a kompetenciáikat a tanulók fejlődése érdekében (Meijer et. al., 2016). Iskolai szinten kiemelkedő jelentőséggel bír, hogy az iskola erős elhatározást mutasson a változtatás iránt, amelyben meghatározó az iskolavezető szerepe, a tanári hatókör növelése annak érdekében, hogy érezzék, ők maguk az innovációk mozgató rugói. A tanári tevékenységnek, valamint az oktatók attitűdjének, véleményének, értékrendjének és a tanári szakma iránti nézeteinek alapvetően meg kell változnia ahhoz, hogy ezek a nagyszabású innovációk sikeresek legyenek (Geijsel, 2001). Az iskolai vezetés jelentőségét hangsúlyozzák Gil et. al. (2018) kutatásai, ami jelentősen befolyásolja az iskolák innovációs képességeit. Rámutattak arra, hogy az inkluzív vezetés jó előre

jelzője az innovatív magatartásnak. A befogadó típusú vezető a kollégák bevonásával és döntéshozatalra való felkérésével az együttműködés struktúráját hozza létre, és biztosítja a megfelelő környezetet az optimális eredmények eléréséhez. Az innovációt támogató vezetés az egyéni kezdeményezések előmozdítására összpontosít, az egyént teszi felelőssé tetteiért, hangsúlyozza a feladatok pontos, időben történő elvégzését, és olyan szervezeti környezetet hoz létre, ahol a bizalom erősödik. Továbbá kiemelt jelentőségű egymás óráinak látogatása, az együtt tanítás támogatása, az IKT eszközök biztosítása és az anyagi ráfordítás a továbbképzések terén is. Angliában is jelentős a helyi igények felé fordulás, ahol egy koordinátor irányítja a munkát, ezáltal szervezetileg decentralizált módon figyelmet fordítva a helyi érdekekre és az egyéni igényekre (Király, 2013). A kedvező, támogató környezet biztosítása, a projekt alapú oktatás rugalmas keretekkel, a jutalmazási rendszer bevezetése a diákok számára az eredményes tanév végén vezethet az eredményességhez. Továbbá fontosak az iskolán belüli klubok, társaságok.

Németország különböző tartományaiban viszonylagos autonómián belül az iskolák saját igényeikre hangolhatják az oktatást. Az iskolát igénybe vevők körének sokféle elvárása, az ellentétes csoportok (pl. szegény vs. gazdag, foglalkoztatott vs. munkanélküli, szociális biztonság vs. gazdasági szegénység, integráció vs. szegregáció, kisebbségek és migrációs háttérproblémák) elvárásai az iskolarendszertől felül írták a klasszikus akadémiai tudás átszármasztást, ugyanis megjelent a kompetenciaigény a tudás reflektív felhasználására. Ez magában foglalja a tudásalapú módszerek elsajátítását az élet és a munka kulcsfontosságú feladatainak megoldására, és ezáltal a tanítás és a tanulás módjának újra definiálását (Hameyer & Tulowitzki, 2013). Jelentős figyelem esett az iskolában eltöltött időre, bevezették az egész napos iskolát, amely keretében délutánonként a többletidőt projektmunkára fordítják. A tanulók előre haladása mellett fontosnak tartják a mindennapi élethez szükséges ismeretek elsajátítását, mint például bankszámla nyitása, űrlapok kitöltése. A különféle tananyagok elsajátítását csoportmunkában és egyéni munkával végzik. A tartományokban különböző helyi szereplők támogatják az oktatási innovációs programot.

Svédországban a szövegértés fejlesztésére tett erőfeszítések öt iskola együttműködésével valósultak meg a tantárgyi integráció keretében. Az ezredfordulót követően elindított tantervi reform alulról felfelé építkező koncepciója utat tört a

kompetenciák fejlesztésének, a módszertani sokszínűségnek. A tanárok szakmai képzéseken vettek részt, kutatókkal együtt tervezhették meg a tanítási óráikat, módszertani útmutatásokat kaptak, majd közösen megvitathatták a tapasztalataikat (Karner et. al, 2013). Az iskolavezető támogatása meghatározó szereppel bírt a tanárok bátorításában, biztatva őket az oktatási innovációk alkalmazására (Geijsil, 2001). Észtországban a vállalkezési ismeretek keretében a diákok elsajátíthatták a kezdeményezőkészséget, felelősségvállalást. A tantervi rugalmasság lehetőséget biztosít a tanárok számára az új ötletek kidolgozására. Az iskola tagja annak a hálózatnak, amely a diákok, szülők, helyi önkormányzat aktív részvételével számos projektet indított. A vállalkozói készség fejlesztése történik tanórán kívüli tevékenységek keretében, ami bárki számára bármikor látogatható. Az iskola többfajta integrált képzést is kínál, amelyeket a tanárok közösen terveznek meg és bonyolítanak le.

Olaszországban a vitamódszer bevezetésével igyekeztek érdekeltté tenni a tanulókat, ezzel kívánták megismertetni egymás kultúráját, nézőpontját, elősegítve ezzel a kritikus gondolkodás megvalósulását. Heti rendszerességgel az iskolán belül, havonta pedig partneriskolák bevonásával történt a vitaverseny. A programot egy helyi tanár kezdte népszerűsíteni az iskolában, majd ösztönözte a kollégáit az új módszer kipróbálására. Később webináriumot szerveztek, ahol ötven tanár érdeklődött az új program iránt.

Görögországban az informális tanulás segítségével igyekeztek kezelni a társadalmi problémákat, továbbá megoldást kívántak találni a tanulók és a tanárok elszigetelődésére egymástól. A változások mozgató ereje három pilléren osztozott: iskolavezető, pedagógusok és diákok együttműködése. Az intézmény jelentős időt fordított a projektek megtervezésére, annak előrehaladását számos esetben megvitatták. Az iskola vezetése az intézményen kívüli szereplőket is bevont a projektek megvalósításába. Mindebben a diákok és a szülők partnerséget mutattak. Önkormányzati és országos szinten is anyagi elismeréssel támogatták a projekteket, célul tűzték ki az informális tanulás szemléletmódjának elterjesztését.

2.1.2.4. Az oktatási innovációkat hátráltató tényezők

Az angolszász modellben az oktatási innovációk kidolgozása terén több területen is azonosítottunk hátráltató tényezőket az esettanulmány alapján: a tanárok esetében az időhiány (az oktatási törvény kevés időt hagy az együttműködésre a munkaidő keretén belül), a jelentős mennyiségű új típusú feladatok, a stressz kiemelt szereppel bír Hollandiában. Mivel az iskola vezetőjének kultúrája meghatározó tényező az innovatív szemléletmóddal kapcsolatosan (Bush, 2018), ezért nagyon fontos az ellenálló tanárok meggyőzése. Angliában a finanszírozás csökkentése jelent problémát a helyi hatóságoktól, továbbá az esettanulmány rávilágított arra, hogy a regionális ellenőrzési szintnek csupán adminisztratív szerepe van, noha a tantervvel és a szakmai fejlődéssel kapcsolatos információkat helyi szinten kell letapogatni és választ találni rá. Az angliai esettanulmányban azonosítottuk a szülők esetében a negatív tapasztalatokat a saját iskolai pályafutásukat illetően, ami hátráltatja az innovációs törekvésekkel való azonosulásukat.

A német esettanulmány arról számolt be, hogy a tanárok, köztük az iskolavezető közötti együttműködés és kommunikáció akadályt jelenthet az innováció megvalósulása során. Kulcsfontosságú, hogy megtalálják a közös jövőképet. Az oktatási innovációk sikertelenségében közre játszhat a tanárok túlterheltsége, a megnövekedett adminisztratív feladatok. Sokszor a hagyományos 45 perces órarendszer nem teszi lehetővé az innováció bevezetését.

Svédországban iskolai szinten a bizonytalanság okozta a hátráltató tényezőt az új tanítási módszerek kipróbálásában, illetve nem minden tanár akart részt venni az innovációban a változástól való félelem vagy a belefásultság miatt. Hátráltatta a folyamatot az is, hogy nem volt olyan megbízott felelős munkatárs, aki dinamikusan elősegítette volna az innováció terjedését intézményen belül. A tudásátadás az iskolák között akadozott, noha publikáltak, konferenciákon előadták az eredményeiket. Észtország esetében a legfőbb akadályt az jelentette, hogy a tanárok féltek az új technikák alkalmazásától, és attól, hogy túl sok időt töltenek el a projektalapú vállalkozói ismeretek elsajátításával. Nem minden esetben voltak a tanárok megfelelő eszközökkel ellátva, noha ez sokszor serkentette a kreativitásukat.

Olaszországban a vitakultúra népszerűsítését hátráltatta több olyan tanár, akiknek nem vagy nagyon alacsony szintű IKT-tudása volt, illetve az elégtelen internet

elérhetőség is gyengítette a program népszerűsítését. A görög esettanulmány beszámol arról, hogy kezdetben nehézséget okozott az oktatási innovációval szembeni bizalmatlanság a tanárok és a szülők körében egyaránt. Az elkötelezett tanárok kis csoportja indította el a változást, majd a sikereik láttán többen csatlakoztak a kezdeményezéseikhez. További hátráltató tényezőként jelentkeztek a tanárookra nehezedő adminisztrációs terhek és a szakmai továbbképzések kevésbé hatékony rendszere.

2.1.2.5. Az oktatási innovációk eredményei

A sikeres innováció szempontjából nemcsak az innováció objektív jellemzői, hanem a résztvevők által az innovációhoz kapcsolódó szubjektív viszony különösen fontosnak tűnik. Ez arra vonatkozik, ahogyan a tanárok érzékelik és meghatározzák munkájukat és munkakörnyezetüket. Emiatt a kutatók nagyobb figyelmet fordítanak a tanárok személyes tapasztalataira és az innovációkról alkotott szubjektív felfogására, ami a személyes bevonódás és döntéshozatal révén az eredményes oktatási innovációk elengedhetetlen feltételévé válik (Smylie et. al, 1996; Geijsel, 2001).

Az angolszász oktatási rendszer esetében Hollandiában a tanulói eredmények javulása, a tanulói motiváció növekedése, munkájukkal kapcsolatosan nagyobb felelősség vállalása jellemző. Angliában a tanulás folyamatába történő aktív bekapcsolódás, a javuló vizsgaeredmények jelzik az oktatási innovációk eredményeit. A tanárok körében Hollandiában szorosabb együttműködést emelték ki, a problémák megvitatását a tanulói közösségekben. A tanárok büszkék a munkájukra, nyitottabbak, visszajelzéseket várnak, közösen elemzik a problémákat, nagyobb összetartó erő jelentkezett a körükben. Angliában arra láttunk kiemelkedő eredményt, hogy a tantárgyközi együttműködésben való tanítás növelte a tanítási folyamat holisztikus látásmódját a tanárok esetében. A szülők irányából érkező visszajelzésekkel találkoztunk a hollandiai esettanulmányban, mely esetben nyitottabbak, elégedettebbek, bíznak az iskolában, és javult a tanárok és a szülők közti kapcsolat. Angliában a tanulói létszám emelkedését láthattuk mint iskolai szintű eredményt.

A német esettanulmány arról számolt be, hogy az iskola dolgozói azt tapasztalták, hogy a tanulók motiváltabbak voltak, nőtt az önbizalmuk, javult a prezentációs képességük és az iskolai szabályok és a másokkal szembeni társadalmi viselkedési normák tiszteletben tartása magasabb szintre lépett. A projektekben végzett munka sokkal eredményesebbnek bizonyult, mint a tanárközpontú tanulási környezetben. Az intézmény vezetése szerint a tanárok motiváltabbak és elégedettebbek voltak a kreatív tevékenységek bonyolítása során a tanulói eredményeket tekintve, ami pozitívan hatott az iskola népszerűségére. A különböző versenyek eredményei, az iskola elért címei vonzást jelentettek az intézménybe jelentkezők körében.

Svédországban javultak a szövegértés eredményei az innovatív pedagógiai módszerek segítségével. Az új eljárás több tanuló motivációját serkentette, különböző stratégiákat ismertek meg a szövegek feldolgozásához. A tanárok lelkesedését növelte, hogy elismerték a munkájukat, későbbi kutatásokba is bevonták őket. Az oktatási innováció tantárgyközi jellegét fontosnak tartjuk kiemelni, ugyanis az innovatív pedagógiai módszereket más tantárgyak oktatása során is elkezdték alkalmazni. Különösen fontos ezt kiemelni a természettudományok oktatása során, ugyanis szükségét érezték annak, hogy e tudományterületen belül javuljanak a szövegalkotási képességeik a tanulóknak.

Észtországban a legfontosabb középtávú eredményként emelték ki, hogy az iskolában nem történt lemorzsolódás. A tanulók nagyobb lelkesedéssel láttak munkához, részt vettek az iskolai élet irányításában. Szorosabbá vált az együttműködés az intézmények és a helyi vállalkozások között.

Olaszországban a tanulók esetében mutatkozott jelentős eredmény: bátrabbak lettek, nagyobb részvételt mutattak a tanulásban. Görögországban növekedtek a tanulmányi eredmények, javult a tanár-diák kommunikáció, csökkentek a tanulók közötti konfliktusok. A tanulók társas kapcsolatai javultak, köszönhetően az együtt elvégzett feladatoknak, például iskolaudvar gondozása. A tapasztalati úton történő tanulás ösztönözte a tanulókat arra, hogy érdeklődési körüknek megfelelően jobban elmélyüljenek az ismeretszerzésben. A tanórákon alkalmazott kevert módszertan alkalmat adott arra, hogy minden tanuló sikerélményhez jusson azokon a területeken, amelyek az esetükben erősebbnek bizonyultak. A tanárok közötti együttműködés legfontosabb eredménye az volt, hogy még jobban megismerték a tanulók gondolkodásmódját, és tanuljanak egymástól. Az iskolák innovációs képességét

vizsgáló kvalitatív vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy kapcsolat van a tanárok szakmai fejlődése és az innovációk megvalósítása között. A magas innovációs hajlandóságú iskolák tanárai nagyobb igényt mutatnak az oktatásra, mint az alacsony innovációs hajlandóságú iskolák tanárai. A magas innovációs színvonalú iskolák tanárai úgy érzik, új ismereteket, készségeket és értékeket kell elsajátítaniuk annak érdekében, hogy megfeleljenek a velük szemben támasztott új követelményeknek. A tanárok közötti együttműködés gyakrabban fordul elő a magas innovációt mutató iskolákban, mint az alacsony innovációs képességű intézményekben (Kwakman, 1998).

2.1.2.6. Az innovációk fenntarthatóságának feltételei

A folyamatosan változó társadalomban az oktatási innováció fenntarthatóságát kritikus tényezőnek tekintik a kutatások (Gil et. al., 2018). A szakmai fejlődés biztosítása, bizonytalanság érzésének megszüntetése, a döntéshozatalban és az iskolavezetésben való részvétel hozzájárulnak az oktatási innovációk hosszú távú életképességéhez. A sikeres innováció feltételezi és megköveteli, hogy a tanárok fejlesszék humán tőkéjüket. (Geijsil, 2001). Az angolszász oktatási rendszerben fókuszba került, hogy milyen mértékben képesek a tanárok fenntartani a folyamatos fejlődés iránti elköteleződésüket, továbbá az iskolavezetők tudatos felkészítése, helyettesítések biztosítása - amíg a tanárok egymás óráit látogatják -, szintén nagy jelentőséggel bírt Hollandiában, míg Angliában az oktatási innovációk folyamatos nyomon követése, az ellenőrzés, a jó gyakorlatok megosztása partnerintézményekkel volt a fenntarthatóság legfontosabb biztosítója.

Németországban jelentős hangsúly esett az oktatási innováció folyamatos monitorozására annak érdekében, hogy fenntartható maradjon. A tanárok olyan szakmai tevékenységeket végeznek, amelyek elősegítik a reflexiót és az interakciót a szakmai közösségben. Az ilyen tevékenységeket a következő kategóriákba lehet sorolni: lépést tartani a szakmai terület új fejleményeivel, az új fejlesztések és meglátások gyakorlatba ültetése, reflektálni a saját teljesítményére, és együttműködés a szakpolitikák, ill. gyakorlati kérdésekben (Kwakman, 1998). Tematikus csoportokban a tanárok értékelik a folyamat végén, hogy mennyiben érték el a kívánt célokat, milyen újabb kihívással

szembesültek. A rendszeres belső értékelések kulcsfontosságú eszközei egy hatékony iskolai stratégia kialakításának. Ahhoz, hogy az oktatási innováció fennmaradjon, elengedhetetlenek az oktatási innovációkat lehetővé tevő kedvező szakpolitikai intézkedések, valamint meg kell valósulnia az együttműködésnek az intézmény, a helyi igények és a politikai döntéshozók között.

A svéd esettanulmány is megerősítette, hogy a fenntarthatóság szempontjából elsődleges a tanárok bátorítása, elegendő idő biztosítása arra, hogy elsajátíthassák, kipróbálják és bevezessék az innovációkat a tanítási gyakorlatukba. Az oktatási innovációk finanszírozása is elengedhetetlen, amíg a projekt tart. Észtországban a program fenntarthatóságát jelentette egy olyan iskolahálózat kiépítése, akik látogatják egymást, megosztják oktatási innovációikat. Ehhez magabiztos tanárookra van szükség, akik lelkesedéssel építik be az ismereteiket a napi pedagógiai gyakorlataikba.

Az olaszországi esettanulmány kiemeli a fenntarthatóságot biztosító erős iskolai vezetés és a jól képzett tanári karnak a szerepét. Görögországban az oktatási innovációt beépítették az iskolai programba. Miután az anyagi támogatási forrás véget ért, a program mégis képes volt tovább élni, és igyekeztek újabb forrásokat teremteni. Az oktatási innovációk által megszerzett tudás, tapasztalat hasznos tudásként kell, hogy beépüljön a tanárok pedagógiai gyakorlatába. Fontos, hogy az innovációs folyamat rendszeresen értékelés alá kerüljön, és megvalósuljon az egyetemekkel történő együttműködés.

2.1.2.7. Pedagógiai újítások nemzetközi metszetben

Összegezve elmondható, hogy az archeri centralizációs és decentralizációs eredetű megismert oktatási rendszerekben bekövetkező változások nagymértékben igyekeztek reagálni a társadalmi-gazdasági kihívásokra. Az iskolát fenntartók igényeinek és a gazdasági erőtérnek megfelelően változott meg az oktatás arculata, tartalma. A megismert esettanulmányokból jól látható, hogy az iskolák szűkebb társadalmi és gazdasági környezetéhez való viszonyát a nagyfokú érzékenység és a nyitottság jellemzi Európa szerte, még a korábban centralizált oktatási modellt érvényesítő országok esetében is. Modell értékű törésvonalakat nem tudunk azonosítani az eltérő oktatási

rendszerekben az innovatív szemléletmóddal kapcsolatosan, ugyanakkor megerősítést nyert annak fontossága, hogy az európai kulturális sokszínűség jegyében jelentős hangsúly kerül a hátrányos helyzetű, kisebbségi háttérű tanulók oktatására, felzárkóztatására. A helyi kezdeményezések térnyerése még a centralista jellegű kontinentális modell esetében is azonosíthatóvá vált. Az iskola működési viszonyait vizsgálva megállapítható, hogy a rugalmas szervezet lehetőséget teremt a horizontális és vertikális tudásmegosztásra, amely a pedagógus munka hatékonyságának jelentős feltételeként azonosítható (Gil et. al., 2018). A decentralizált oktatási rendszerben tehát erőteljesen érvényesülnek a külső érdekcsoportok törekvései, amelyekre az intézmények adekvát választ igyekeznek adni. Ennek jegyében megy végbe a szervezeten belül a differenciálódás. Ezért az iskola mint szervezet sokkal inkább önállóbbá válik annak érdekében, hogy a speciális igényekre adekvát válaszokat tudjon kialakítani (Skinningsrud, 2019).

2.3. Újító pedagógusok a magyar oktatási rendszerben

Az előző fejezetben bemutatott oktatási modellekben történő változások rámutattak arra, hogy az oktatási rendszer dinamikus, az elmúlt évtizedekben végbemenő jelentős decentralizációs törekvések arra koncentrálnak, hogy a megváltozott térségi, regionális, gazdasági és társadalmi változások milyen kihívások elé állítják az adott ország oktatásügyét. Alfejezetünkben arra törekszünk, hogy nemzetközi, majd hazai történeti összefüggésben megvizsgáljuk a neveléseméleti háttérét és törvényi lehetőségeit azoknak a pedagógiai törekvéseknek, amelyek kedveznek az oktatási ágazatban megjelenő innovációk kidolgozásának, elterjedésének. A hazai reformpedagógiai kísérletek természetesen összefüggést mutatnak a nemzetközi kezdeményezésekkel. Az ezredforduló után pedig a centralizált oktatáspolitikai dominanciájával találkozunk, amely központi kezdeményezésekkel és célirányos ösztönző mechanizmusokkal képes lehet teret adni az alulról keletkező oktatási innovációk születésének és terjedésének.

2.3.1. Újító pedagógusok és alternatív pedagógiai programok

A pedagógusok szakmai útkeresése annak ellenére jelen volt a XX. századi oktatásügyben, hogy hazánk oktatáspolitikai tekintetben a központilag irányított, centralizált modellhez tartozott. Több jelentős alternatív irányzat bontakozott ki, amelynek számos elemével találkozhatunk a rendszerváltást követően a nem alternatív iskolákban is. Ebben a fejezetben felidézzük azokat a XX. században hazánkban megjelenő alternatív programokat, amelyek a rendszerváltást követően is számos elemükkel gyakoroltak hatást a szemléletváltásra a magyar oktatásügy változásait eredményezve.

Az alternatív pedagógiai programok elterjedése a múlt század Európájában meglehetősen nagy figyelmet kapott a XIX. századi poroszos herbarti pedagógiával szemben. Miután a XX. század elején Ellen Key meghirdette a „gyermek évszázadát”, és rávilágított a „lélekyilkolásra az iskolában”, a pedagógiai gondolkodás középpontjába a gyermek került. Magyarországon is tért hódított a Nagy László nevéhez is köthető gyermektanulmányi mozgalom, a művészetpedagógia a Kodály-módszer elterjedésével. A pedagógiai természetelvűség jegyében „szabad levegős” irányzatok, erdei iskolák nyitották meg kapuikat. Az új alternatív irányzatok magát a gyermeket számos aspektusból is megfigyelés tárgyává tették, amelyet több program is igazol, mint például a biológiai-antropológiai koncepció (Montessori, Decroly), közösségi iskolakoncepció (Rudolf Steiner, Waldorf-iskola, Freinet), új iskolamodellek (Dalton Plan, Winnetka Plan), személyiségközpontú pedagógiai irányzatok (Rogers, Gordon). Ezek a reformpedagógiai elképzelések rövid időn belül sikert arattak, követőkre találtak.

Magyarországon az alternatív pedagógiai irányzatoknak több szakaszát különíthetjük el: az első periódus a reformirányzatok megjelenésétől (XX. sz. első évtizedei) számítható a II. világháború kezdetéig. 1908-ban alapították meg Szombathelyen az első erdei iskolát, amely a szegényebb sorsú gyermekek egészséges fejlődését, betegségtől való megóvását szorgalmazta (Langerné, 2011). 1912-ben Budapesten, a Mária Missziósrendi zárdában alapították meg az első Montessori-óvodát, majd Kenyeres Elemér által 1933-ban megalapított Montessori Egyesület jelentősen hozzájárult a módszer elterjesztéséhez. „Nagy László, a magyar gyermektanulmány legkiemelkedőbb és nemzetközileg is elfogadott alakja 1904-ben

megalapította a Gyermektanulmányi Bizottságot, majd 1906-ban a Gyermektanulmányi Társaságot. Céljuk volt a korszerű nevelési-pszichológiai elvek elterjesztése és az oktatás új alapokra helyezése.” (Langerné, 2011:98) Az általa alapított iskola Budán 1945-ig működött. Nemesné Müller Márta 1915-ben hozta létre a Családi Iskoláját, melyre nagy hatással volt Decroly pedagógiája. Elméletének és gyakorlatának középpontjában a gyermeki tevékenység, a közösség érdekében végzett munka és az érzelmek cselekvésbe ágyazottsága állt (Németh & Pukánszky, 1999). 1926-ban alapított iskolát Nagy Emilné dr. Göllner Mária, Rudolf Steiner tanítványa. A II. világháború, a diktatórikus politikai berendezkedés a reformiskolák megszüntetéséhez és bezárásához vezetett. Az alternatív pedagógiai irányzatok második szakaszát fémjelzi az 1948. évi XXXIII. törvény, amely rendelkezett az iskolák államosításáról, ami által megszűnt az oktatásügyet jellemző pluralizmus, és létrejött egy egységes oktatási rendszer, ami nem tűrte meg az alternativitást (Langerné, 2011). A 70-es évektől kezdődően nyílt újra lehetőség az alternativitás megjelenésére az oktatásban, egymástól elszigetelt kísérletek formájában (Langerné & Muity, 2011). 1969-ben Gáspár László indította be a szocialista munkaiskola megvalósítására tett szentlőrinci iskolakísérletet. 1971-ben Zsolnay József vezetésével helyesejtés-tanítási kísérlet vette kezdetét, amelyet 1984-ben alternatív tantervvé nyilvánítottak. Ebben az időszakban megjelentek az egyes tantárgyakra vonatkozó innovációk is: Varga Tamás komplex matematikakísérlete, Szépe György és Benkő Lóránd anyanyelvi nevelési kísérlete, Marx György természettudományos nevelésre irányuló innovációja, Kokas Klára kezdeményezése a Kodály-módszer elterjesztésére, Székácsné Vida Mária a vizuális nevelés innovációjára tett kísérlete, Winkler Márta felfedeztető-kísérletező anyanyelvi nevelés kidolgozására irányuló innovációja (Torgyik, 2004). „A közoktatás centralizált jellegén az 1985-ös közoktatási törvény hozott változást, amely engedélyezte a „sajátos megoldások” alkalmazását és iskolakísérletek működését. Kinyilvánította a pedagógusok szakmai függetlenségét, a tanterv megvalósításában figyelembe vette a gyermeki igényeket és helyi lehetőségeket.” (Langerné, 2011:100-101). A törvény és rendszerváltás körüli társadalmi folyamatok hatására megnőtt az érdeklődés az alternatív pedagógiai gyakorlatok iránt. A magyar közoktatásban ebben az időszakban a reform-és alternatív pedagógiai programok szerint működő iskolák esetében két koncepció terjedt el: a Waldorf-pedagógia és az Értékközvetítő és képességfejlesztő programmal (Zsolnai-módszer) működő iskola (Langerné, 2011). Az újítás azonban napjainkban is jelen van az oktatásügyben. „Az alternativitás fogalmát pedagógiai értelemben használjuk, tehát

azokat az iskolákat tekintjük alternatív iskoláknak, amelyek a pedagógiai programjukra nézve alternatívákat nyújtanak a közoktatás fő áramához tartozó iskolákhoz képest.” (Langerné & Muity, 2011:67)

1985-től megkezdődött az akkor új oktatásügyi törvény, a NAT előkészítése, mely során a szakértők igyekeztek angol mintára (National Core Curriculum) tágan meghatározni a műveltségi területeket, és minél többet magukra az intézményekre bízni, hogy azok teljes mértékben megfelelhessenek a helyi igényeknek (Kozma, 2018a). Mindehhez olyan módszertani szabadság is járt, amely teret engedett a korábbi évtizedekben csupán szórványosan működő alternatív intézményekben megfigyelhető módszertani sokszínűségnek. „A rendszerváltást követő pedagógiai útkeresés jegyében nagyjából az ezredfordulóig számos, elsősorban reform és alternatív pedagógiai módszereket alkalmazó intézmény fordított figyelmet arra, hogy tapasztalatait, innovatív erejét másokkal megossza, ezáltal segítse a mintákat, megoldásokat kereső intézményeket.” (Papp 2015:8)

A tanuló társadalom kontextusában kiemelt helyet foglal el a tanulás mint tevékenység, ami már sokszor nem csak az iskola falain belül megy végbe (Lannert, 2009). A megváltozott társadalmi és gazdasági erőviszonyok az oktatás világában felerősítették azokat az intézményi innovációkat, helyi kezdeményezéseket, amelyek pedagógusközösségekhez köthetők, és leírhatók az „innovációs háromszög” modelljével (Engeström 1999, idézi Fazekas & Halász & Horváth, 2018) a komplex feladat, a megoldáshoz szükséges kognitív tevékenységek és a megoldásban részt vevők interakciója. A problémával, kihívással történő szembenezés megbontja a mindennapok rutinját, amelyre válaszként a kreatív gondolkodás segítségével megszületik a megoldás. Ez a folyamat közösségi tanulással jár, amely során az egymással interakcióba kerülő munkatársak tapasztalataik és szakmai tudásuk birtokában innovációkat hoznak létre. A közösségi tanulás során a kihívással szembenező közösség (fókuszban egy kiemelkedő tagjával -„local hero”-) megtalálja a megfelelő információkat egy adott problémára vonatkozólag, miközben megújítja önmagát és környezetét. A közösség erejével, korábbi információkat vegyítve az új elemekkel eddig ismeretlen hoz létre, amelyet a hálózatosodás révén elterjeszt (Kozma, 2018). Az alulról jövő oktatási innovációk természetét megvizsgálva hasonló összefüggéseket állapíthatunk meg: az iskolák érzékenyen reagálnak az őket ért térségi kihívásokra, amelyeket helyi szinten igyekeznek orvosolni, megoldási utakat kialakítani. A tantestületi közösség egy vagy

néhány tagja válik kezdeményezővé, és alakít ki olyan gyakorlatokat, amelyek változásokat képesek indukálni az iskola életében. A „bottom up”-típusú innovációk fennmaradásának feltétele a társadalmi innovációkhoz hasonlóan az, hogy át kell törni a lokális hálózatot ahhoz, hogy elterjedjen és hatásossá váljon. Ezzel ellentétben megmarad helyi kezdeményezésnek, adatnak valamely közösség életében. Az oktatási innovációk esetében a kérdés az, hogy képesek-e gyorsan és hatékonyan saját tudásanyagukat, módszereiket és működési mechanizmusait a változásokhoz igazítani? Mindez kockázattal jár az iskolák esetében. A kapcsolati háló kiépítése ad lehetőséget az innovációk hatékony elterjedésének, életben maradásának.

A magyar oktatásügyben a rendszerváltást követően tehát a klasszikus értelemben tradicionális reformpedagógiai koncepciók alapján működő iskolák mellett más közoktatási intézményben is megerősödtek azok az útkeresések, amelyek a reformpedagógiai számos elemét adaptálva törekednek a helyi igények kielégítésére innovatív szemléletmódot alkalmazva.

2.3.2. Iskolai újítások rendszerváltás előtt és az azt követő oktatási modellekben

Az 1980-as évek végén az oktatásirányításban kisebb mértékű liberalizmus volt tapasztalható a korábbi évtizedek erősen centralizált oktatáspolitikájával szemben. Az átalakulási folyamat első lépéseként tekinthető az 1985-ös törvényt módosító 1990. évi XXIII. törvény, amely engedett az iskolalétesítés és fenntartás szabadságának, és oldott az oktatási rendszer merev szerkezetén. Az alulról kezdeményezett reform elfogadott, elismert értékévé lépett elő, több esetben a minisztérium szakmai és anyagi támogatásával új tantervek írásához, szerkezetmódosító kísérletekhez kezdtek. Ennek jegyében jöttek létre az első 6 és 8 osztályos szerkezetű gimnáziumok. A rendszerváltás utáni években a hazai oktatási rendszert ugyanakkor az átalakulás bizonytalansága is nagymértékben jellemezte. A pártállam összeomlását követően az oktatási intézményekre jellemzővé vált az újragezdes bizonytalansága (Liskó, 1992). Az országot sújtó gazdasági nehézségek még inkább kedvezőtlenebbul hatottak az oktatási folyamatokra. Az oktatási intézmények jelentős része költségvetési problémákkal küzdő önkormányzatokhoz került. Az oktatásfinanszírozásban hamar jelentkezett egyfajta

pluralizmus az egyházak, alapítványok, magánszemélyek aktivizálódásával, de ezek a források nem tették lehetővé az állam számára, hogy kivonódjon az oktatásfinanszírozás kötelezettsége alól. Továbbá az intézményekben jelen lévő bizonytalanságot az is erősítette, hogy a kormányzásra kerülő politikai erők nem rendelkeztek határozott elképzelésekkel az oktatáspolitikát tekintve (Liskó, 1992).

A közoktatási rendszereket érintő gazdasági-társadalmi folyamatokra történő reagálás a hazai oktatásügyben 1989-ben, a Nemzeti Alaptanterv (NAT) előmunkálataival kezdődött meg (Kozma, 2010). Előtérbe kerültek a tantervi szabályozás azon keret-jellegű szabályozási formái, amelyek a kontinentális oktatási modellre markánsan jellemző centralizált megoldásai helyett a regionális és helyi szintek közötti feladatokra összpontosítottak, amely az atlanti oktatási modell jellemzőjeként ismert. A NAT a központi elvárások mellett a tananyag kiválasztásában, annak arányaiban, időkeretében is jelentős teret biztosított a pedagógusoknak a helyi igények kielégítésében. E kétszintű szabályozási koncepció úttörő jelentőséggel bírt a hagyományos, input alapú kontinentális és az output alapú angolszász tantervi gyakorlat egybefonódását tekintve (Kelemen, 2003). Az 1993. szeptember 1-jén hatályba lépett közoktatásról szóló LXXIX. törvény lehetőséget teremtett az iskolarendszer merev szerkezetének szabályozott átalakítására. Az újszerű oktatáspolitikai változások tényleges oktatáspolitikai fordulatot hoztak: megindult az állami iskolamonopólium felszámolása, a helyi közösségek iskolafenntartó szerepének megerősítése, és az egyházi, magán és alapítványi iskolák létesítése és törvénybe iktatása. 1995-ben a minisztertanács elfogadta a NAT-ot, amely az egyes műveltségi területekre vonatkozó követelményeket tartalmazza. Az 1995-ös közoktatási törvényt 1996-ban kisebb átfogó módosítás követte, amely az egyes intézménytípusok feladatait és felépítését és az iskolarendszer tartalmi szabályozását érintette. Az 1999. évi törvény a közoktatási törvény módosításáról kimondja, hogy a kerettantervek részletezik a nevelés és az oktatás célját, a tantárgyi követelményeket, a szükséges óraszámokat. Mindez lehetőséget teremtett a helyi igények előtérbe helyezésének, a helyi tantervek megalkotásához. Ugyanakkor számos intézkedés - Országos Értékelési és Vizsgaközpont regionális hivatalainak életre hívása, Országos Köznevelési Tanács kibővített hatásköre - erősítette az 1998-ban átszervezett Oktatási Minisztérium, az oktatási miniszter és a kormányzat hatáskörét. A NAT 1998 szeptemberére kitűzött bevezetése jelentős ellenállásba ütközött. Egyes csoportok attól tartottak, hogy az új szabályozás az oktatási rendszer széteséséhez vezet, sérül az iskolák közötti

átjárhatóság, tovább romlik az oktatás színvonala. Az 1998-as kormányváltás decentralizációs törekvéseit jelentette az az intézkedéssorozat, melynek köszönhetően erősödő központosított irányítást vezetett be intézménytípusokra és iskolafokokra. Az Európai Unióba készülő ország számára azonban elengedhetetlen volt a globalizációs kihívásokkal való szembenézés. Fontos mutatóként jelent meg az európai gondolkodásban, hogy egy ország oktatási rendszere képes-e az új információk, ismeretek, tanulási, kommunikációs és kooperációs képességek, a vállalkozások iránti nyitottság fejlesztésére, az élethosszig tartó tanulás feltételeinek megteremtésére (Kelemen, 2003)? A 2011-ben elfogadott oktatási törvény kiemelt célja a társadalmi leszakadás megakadályozása, a tehetséggondozás, illetve a társadalom hosszú távú fejlődéséhez szükséges feltételek biztosítása.

A magyarországi oktatási modell vizsgálata során tehát jól látható, hogy markáns szembenállás figyelhető meg az 1990 előtti és az azt követő oktatáspolitikában a közoktatási modell, a társadalmi funkció, a tantervek, tankönyvek, módszerek, oktatásszervezés, a pedagógusszerep és a vizsgák tekintetében is. A rendszerváltást megelőző közoktatás modellje a klasszikus gimnázium volt, amely az alapfokú oktatás mintáját követő együttműködő modellt testesítette meg tanár és diák között. A közoktatás megváltozott társadalmi funkciójának következtében a középfokú oktatás kultúrájára jelentős mértékben hatott az alapfokú oktatás kultúrája. A klasszikus középiskola ismeretközpontú jellegét felváltotta a kompetencia alapú oktatás, amely segítségével olyan képességek, jártasságok alakíthatók ki, amelyek az életben való boldogulást segítik elő. A hagyományos közoktatás tanterveinek modelljét - ami a tudományok kicsinyített foglatából állt össze - felváltották a tantárgycsoportok, amelyek azt a célt szolgálják, hogy a tanulók az őket körülvevő világban tudjanak tájékozódni, képesek legyenek eleget tenni állampolgári feladataiknak. A hagyományos közoktatás tankönyvei a tudományok kicsinyített másai voltak, évtizedekig adták ki újra és újra. Az átalakuló közoktatás tankönyvei munkáltató jellege megerősödött, amelyek a gyors társadalmi és gazdasági változásoknak köszönhetően hamar elévülnek, cserélődnek. Az oktatás módszereinek változását megfigyelve jól látható, hogy amíg a klasszikus oktatás világát a tanítás határozta meg, addig a megváltozott iskolamodell már arra világít rá, hogy a hagyományos osztály-óra keret folyamatosan kitágul, lásd „osztálytermi menedzsmet” által képviselt elméletek (Kozma, 2012). Ennek következtében az oktatás szervezete is átalakult. A kialakuló tanulócsoportok igényeinek megfelelően az iskola belső terei, az osztálytermek berendezései is

átalakulóban vannak, hiszen az iskolai tevékenységek egyre több időt és teret foglalnak el. A pedagógusok feladatai is átalakulást mutatnak: míg a hagyományos közoktatásban a tanári modell a klasszikus tudást birtokló pedagógusra vonatkozott, addig a megváltozott közoktatásban a pedagógus nem tantárgyat tanít, hanem a gyerekekkel való foglalkozás áll a középpontban. A hagyományos tanító szerepet felváltotta a tanulásszervező szerep. A pedagógusok fokozatosan elveszítik közalkalmazotti státuszukat, és a gazdasági szférában jól ismert munkavállalókká válnak. Az ellenőrzés és értékelés rendszerének átalakulása, központosítása is markánsan tetten érhető. Az átalakuló közoktatáspolitikai megköveteli azt, hogy másként tartsák fenn, másként irányítsák (Gyökös, 2015). A hagyományos közoktatás irányítása bürokratikus történet: a hivatal csúcsán a fő hatalom állt, míg a közoktatási rendszer és annak szervezetei annak alárendeltjei voltak. Az átalakuló közoktatás még mindig magán viseli a bürokratikus jegyeket, ugyanakkor a gazdaságirányítás mintájára fontossá vált a bemeneti és a kimeneti követelmények fokozott figyelemmel követése. A közoktatás és a benne dolgozók irányítása nem ideológiai vagy tudományos alapok szerint történik, hanem pénzügyi-statisztikai eszközökkel (Kozma, 2012). Napjainkban a közoktatási rendszer szervezeteit sokféle fenntartó működtetheti. Az irányítás ennek ellenére központi, amely fokozatos erősödését érezhetjük. Az irányítás sajátos vonása, hogy nem közvetlenül történik, hanem közvetítő szervezeteken keresztül (ld. Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, Szakképzési Centrum), közvetett formában. A közoktatási szervezetek gazdálkodó egységekké váltak, alkalmazzák a vállalati gazdasági irányítás széleskörű eszközeit. A közoktatás nem az államhatalom közvetítője, hanem szolgáltatást nyújt. Ennek az intézménytípusnak a megváltozása maga után vont az oktatásügy egészének átalakulását (Gyökös, 2015; Kozma 2006). Kérdésként vetődött fel az 1980-as években induló oktatáspolitikában megfigyelhető tendenciákat figyelembe véve, hogyan lehet az angolszász oktatáspolitikai fogalmakat országos szintű reformkérdésekre alkalmazni a Kádár-rendszer bomlásának idején, illetve egy központosított rendszer elemzését gazdagítani az angol-amerikai politikakutatás fogalmaival (Kozma, 2010)? A jelenségek leírására új fogalmakkal lehetett találkozni, mint például a '80-as évek végén a „piac”, amely analógiájaként az iskolára, az érdekegyeztetés területeire vonatkozott. Ez a kitégített fogalom a '80-as években éledő neoliberális gazdaságfilozófiából származott (Kozma, 2010; Liskó, 1992; Róbert, 1998). Az oktatáspolitikai diskurzus fogalomtárába bekerült a „lakossági érdekvégyesítés” szövszerkezet is, a reformkezdeményezések arculatát magára öltve.

Az iskola „érdekegyeztető fórummá” (Forrai & Kozma, 1986) válik, amely során előtérbe kerülnek a helyi szereplők érdekei. Napjainkban valódi kérdésként fogalmazódik meg, hogy jó irány-e az atlanti rendszer egy-egy sikeres gyakorlatát átültetni a kontinentális rendszer keretei közé?

Az oktatás világában történő kereső-újító/innovatív magatartás az ezredfordulót követően fokozatosan erősödik hazánkban. A reformkezdeményezések számos formái jelennek meg a közoktatás világában. Jól látható tehát, hogy az innováció jelensége az elmúlt évtizedekben világszerte kiemelt figyelmet kapott. 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 programjainak fejlesztése és a tanulók eredményességének javítása érdekében (Slater 1992). Az OECD országok közoktatásért felelős miniszterei 2010-ben közös nyilatkozatban fogalmazták meg, hogy a közszféra eredményességének javításában meghatározó szerepe van az innovációnak. Az Innova kutatás (2016) is megerősíti a hazai oktatásban történő innovációs folyamatok számának növekedését, amely rávilágít a magyar oktatási rendszerre jellemző meglehetősen nagyarányú innovációs aktivitásra. Ennek egyik oka, hogy az uniós fejlesztési irányvonalaknak megfelelően 2004-től induló, közoktatást fejlesztő ún. operatív programokban központi szerepet kaptak a tudásmegosztást támogató jó gyakorlatok az ország összes közoktatási intézményében. Továbbá, a társadalmi környezet változásai az iskolákat kihívások elé állítják, amelyekre valamilyen módon reagálniuk kell (Kopp & Széll, 2018). Az ezredfordulót követően az oktatási folyamatot ért kihívásokon túl még hozzájárul az a sok esetben bénító hangulat, amely a tanárokat érinti a tanulók motiváltságát, magatartását tekintve, melyhez túlméretezett követelményrendszer társul. Emellett a diákok oldaláról sokszor kerül fókuszba a korszerűtlen tananyag kérdése, továbbá a tanítási órák egyhangúsága, a pedagógusok múlt századot jellemző gondolkodásmódja, módszertani kultúrája.

Az ezredfordulóra az oktatás-irányításnak az oktatási innovációk kezdeményezésében nagyarányú szerepvesztése volt megfigyelhető. A pedagógiai innovációk jelentős részét az alulról jövő kezdeményezések jellemezték. A '90-es években végbemenő iskolai újítások 32,9%-a önálló intézményi, míg 14,6%-a volt köthető területi intézményekhez (Reisz, 2000). Ez az adat is rámutat arra, hogy az

iskolák a helyi kezdeményezésekben látják biztosítottak az iskolafejlesztés lehetőségeit. Reisz (2000) reprezentatív kutatásában rámutatott a Magyarországon megmutatkozó innovációs aktivitás jellemzőire. A megkérdezettek kevéssel több, mint fele (56,6%) volt érintett az újításokban - főként férfi tanárok -, miközben a pedagógusok 43,4%-ának semmiféle kapcsolata nem volt az iskolai újításokhoz. Külön figyelmet érdemel a pályaelhagyók és az innovációkhoz való viszony vizsgálata is, mely szerint a pályaelhagyók között kétszerannyi újító pedagógus volt, mint akik nem kapcsolódtak be semmilyen intézményi fejlesztő tevékenységbe. Az újító pedagógusok területi elhelyezkedése is nagyfokú szóródást mutatott az ezredfordulón: a községekben élő pedagógusoknak volt a legkevesebb innovációs tapasztalatuk, még kiemelkedő innovációs aktivitást a megyei jogú városok pedagógusai mutattak. A fővárosban tanítók esetében a nagyfokú pályaelhagyással magyarázható a fejlesztésekkel foglalkozó pedagógusok kisebb létszáma. Az újító pedagógusokra jellemző, hogy több tudást, ismeretet, végzettséget igyekeznek elsajátítani, mint a nem újító kollégáik.

Hanák és Dorner kutatásai (2012) arra is rávilágítanak, hogy a közoktatásban még mindig találkozhatunk azzal a jelenséggel, hogy az oktatás ismereteket halmoz fel, az elméletre támaszkodik; a tanulókat receptív (befogadó) lénynek tekintik, gyakori a frontális oktatás; a tankönyvek az ismeretek megtanulását szolgálják, nem az önálló információszerzést. Az érdeklődést jutalom és büntetés segítségével keltik fel, a fegyelem fenntartása az elsődleges feladat. Az értékelés során az elraktározott ismeretek mennyisége és nem a minősége a cél; az értékelés célja a megtanult ismeretek ellenőrzése, ami nem képezi az alapját a továbblépésnek. „A tanulók közti kölcsönös segítséget, kooperációt nem támogatják az alkalmazott módszerek; a 45 perces tanórák nem alkalmasak projektek megvalósítására. Az egyéni bánásmód, a differenciált képességfejlesztés elvéte fordul elő.” (Hanák & Dorner, 2012:182) Mindezek az intő jelek arra kell, hogy ösztönözzék az oktatáspolitikusokat, hogy olyan szabályozást vezessenek be az ország valamennyi közoktatási intézményében, amely szabad teret enged a pedagógusnak abban, hogy a kimeneti követelményekhez igazodva ugyan, de a tanulók szociálökonomiai státuszát figyelembe véve alakíthassa ki azokat az eljárásmodokat, amelyek hatékonyabbá tehetik a tanulási folyamatot. E kritikus látásmód mellett az ezredfordulót követő évtized oktatáspolitikájára jellemző volt az európai trendek hazai megjelenése (Halász, 2010). A közoktatásban elterjedt a kompetencia alapú oktatás, ami az Európai Unió tagállamaiban és világszerte meghatározó módszertani eljárásnak bizonyult, egyfajta szabadságot biztosítva a

pedagógusnak a tananyag korszerű elsajátításához igazodva a tantervi kimeneti követelményekhez. A digitális technológia térnyerése szintén fémjeles ebben az időben az oktatás világában, ami jelentős változást eredményezett a tanulás megszervezésének évszázadokon át alig változó formájával. Az ezredfordulót követő oktatáspolitikai dokumentumokban jól látható az Európai Unió céljainak támogatása, amelyek megvalósítását pályázati keretek biztosították (ld. HEFOP, TÁMOP). Megnövekedett a civil társadalom, a szakmai képviseletek és a kormányzat egymás közötti párbeszéde, ugyanakkor más országokhoz képes ez csekély mértéket mutatott (Halász, 2010). A tankönyv és taneszköz ellátásban a piac szerepe erősödött ebben az időszakban. Az első évtized jelentős tantervi változása volt, hogy 2001-ben életbe léptek a kerettantervek, amelyek meghatározták a tanítás tartalmának, követelményének a keretrendszerét, ugyanakkor módszertani szabadságot biztosítottak a pedagógusok számára. A NAT 2002-2003-as átdolgozása a fejlesztendő területekre fókuszált, a tanulási kimenetek leírását tartalmazta szemben korábbi egységesen elsajátítandó kulturális kánon jellegétől. Megindult a hatékony képességfejlesztő pedagógiai módszerek iskolai szintű elterjesztése, amelyek jelentős megújulási folyamatot indítottak el a magyar oktatási rendszerben, biztosítva a pedagógusok innovációs hajlandóságának előmozdítását. 2006 után a reformok lassulást mutattak, ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatba betáplált módszertani szemlélet jelentősen megváltoztatta a pedagógusok módszertani kultúráját.

Hazánkban a régiókhoz köthető társadalmi környezet kihívásainak következtében számos közoktatási intézményben megnövekedett a hátrányos helyzetű és a halmozottan hátrányos helyzetű, az iskolai eredményesség szempontjából kedvezőtlen családi kontextusból érkező diákok aránya, jellemzően az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régióban. Érzékelhető, hogy ez a folyamat olyan új feladatok elé állítja a közoktatási intézményrendszert, amelyekkel akkor tud sikeresen megbirkózni, ha az eddigi pedagógiai eszközkészletét, szervezeti megoldásait bővíti, kiegészíti vagy átalakítja (Kopp & Széll, 2018). Az integrációt célzó fejlesztési programok a leszakadó társadalmi rétegek és a sajátos nevelési igényű tanulókat támogatják. A centralista oktatáspolitikai meggyengülésének következtében, a helyi problémákra választ keresve számos alternatív pedagógiai program, oktatási innováció keletkezett és erősödött meg a hazai oktatásügyben, amelyek lehetőséget kínálnak a helyi igények, az iskolát választók elvárásainak, érdeklődésének kielégítéséhez. 2013-ban végbe ment az oktatás irányítási rendszerének átalakulása, amely során az iskolák alapításáról és megszüntetéséről nem dönthettek az önkormányzatok, miközben az állami felelősségvállalás nagyobb lett

(Györgyi, 2019). A centralizáció sajátos jelenségét tapasztalhatjuk a második évtized elején, miszerint az állam az önkormányzati intézményeket államosította, ugyanakkor egy részüket egyházi fenntartás alá helyezte, noha a tanügy igazgatási dokumentumok kötelező érvényűek maradtak minden iskolafenntartó által működtetett intézményre.

3. Iskolai újítások és intézményi jellemzők

Dolgozatunk előző fejezetében arra irányítottuk a figyelmet, hogy a megváltozott társadalmi, gazdasági erőter megköveteli az oktatás világtól, hogy gyorsan és hatékonyan reagáljon, helyi szintű cselekvésre ösztönözze az innovatív pedagógusokat a kialakult probléma azonnali megoldására. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen szerepe lehet az innovációs törekvéseknek az iskolák felfelé nivelláló hatásának létrejöttében.

3.1. Iskolai újítás, tanulói tőkék és iskolai kompozíció

A kulturális tőke és a megszerzett társadalmi pozíció közötti összefüggést vizsgálva ellentétes nézetekkel találkozhatunk a szakirodalomban. Bourdieu arra világít rá, hogy a családban megszerzett kulturális erőforrások a mindenkori elit számára teszik lehetővé, hogy az előnyös pozíciókat a gyermekeik számára tovább örökítsék, tehát a kulturális erőforrásokon keresztül befolyásolja a megszerzett társadalmi pozíciót (Blaskó, 1998). A magas kultúrát biztosító családi háttér olyan kompetenciákhoz képes juttatni az egyént, amelyek képessé teszik arra, hogy az oktatás világában elvárt módon képes legyen kommunikálni, ismereteket befogadni, amit az oktatási rendszer is pozitív módon értékel (Bourdieu, 1973, 1978, 1986). Bourdieu szerint az iskola valódi funkciója nem az ismeretek, a tudás átadása, hanem a társadalomban fennálló egyenlőtlenség társadalmi rendszerének újratermelése (Blaskó, 2002). A gyermekkori szocializáció során elsajátított kulturális tőke által generált előnyök a későbbi években nem behozhatók, amit az iskola sem tud pótolni (Blaskó, 1998). Ez az elmélet a

kulturális tőke reprodukcióját erősíti meg. Bourdieu továbbá feltételezi, hogy a kulturális tőke ezen funkciója az elmúlt évtizedek viszonylatában a modern társadalmakban egyre inkább erősödni látszik (Blaskó, 2002). Ennek értelmében az iskolai eredményesség társadalmi hovatartozástól függő, az iskola nem képes enyhíteni a társadalmi hátrányokat. A kulturális tőkével való ellátottság a társadalmi hovatartozást jelzi az oktatási rendszer számára, amely jutalmazza az ismereteket, készségeket, azaz előnyben részesíti a kiváltságos osztályhelyzetet. Így tehát az oktatási rendszer valódi funkciója az egyenlőtlenségi rendszer fenntartása és újratermelése. Ezzel ellentétes következtetéseket vont le Paul DiMaggio (1982) a kulturális tőke és a társadalmi rendszer összefüggésében. „A kulturális mobilitás modelljének lényege, hogy a szülői háttér által meghatározott gyermekkori élmények csak részben hatnak az egyén kulturális tőkéjére. Bourdieuhoz hasonlóan Paul DiMaggio is úgy véli, hogy a kulturális tőke jelentős szerepet tölt be a társadalmi egyenlőtlenség kialakításában, de ugyanakkor feltételezi, hogy az alsóbb társadalmi osztályok gyermekei azok, akik az örökölt kulturális erőforrásaikat nagyobb haszonnal tudják felhasználni a társadalmi státusz megszerzéséért folyó küzdelemben.” (Blaskó, 2002:6) DiMaggio szerint tehát a kulturális tőkének nem csak a társadalmi státusz reprodukálásában van szerepe, hanem annak megváltoztatásában is. A magyar oktatásügyben megoszlanak a vélemények, hogy a két elmélet közül melyik van jelen az iskolarendszert tekintve. A TÁRKI 1992-es vizsgálatának tanulságai alapján megállapítható, hogy a kétféle modell egyszerre van jelen, tehát kimutatható, hogy a társadalmi tőke reprodukáló és mobilizáló funkcióval is bír. Azoknak a gyerekeknek az iskolai pályafutása befolyásolható a legeredményesebben a kulturális aktivitás serkentésével, akik szülei nem végezték el a nyolc általános osztályt vagy szakmunkás végzettségűek, illetve a társadalmi hierarchia alján helyezkednek el (Blaskó, 2002). Blaskó (2002) a kutatásában rávilágít arra, hogy a kulturális tőke a társadalom minden szintjén jelentős szerepet kap a tanuló iskolai pályafutásának alakulásában, ugyanakkor ez a jelenség a legiskolázottabb szülői csoport esetében mérséklődést mutat. Ferge (1980) és Gázsó (1982) is rámutatott arra, hogy a gyerekek tanulmányi eredményére jelentős hatást gyakorol a szülők iskolázottsági szintje. Gázsó (1982) azonban illúzióknak tartja az esélyegyenlőség megszüntetését pedagógiai eszközökkel. Véleménye szerint a magyar oktatási rendszer diszfunkcionális működését jelzi az a tény, hogy az egyenlőtlenségeket az oktatási rendszer nemcsak leképezi, hanem újratermeli. Bacskai (2015) azonban kiemeli az intergenerációs tőkeforrások szerepét a hátránykompenzációban. Kutatásában rámutatott arra, hogy az

alacsony státusú diákkompozíciókat oktató tanárok közösségére a gyakoribb közös munka jellemző, jobban elfogadják egymás értékelését, aminek eredményességnövelő hatása van tanulmányi és nem tanulmányi eredményesség tekintetében. Ferge (1980) a heterogenitás előnyeit tárja fel, amely szerint van lehetőség a hátrányok bizonyos mértékű korrekciójára, ahol többségében vannak a szellemi foglalkozású szülők gyermekei, hiszen ott a hátrányosabb helyzetű diákok részesülnek a közösségi erőforrásokból. Az iskolákban megtapasztalható interperszonális kapcsolatok is jelentőséggel bírnak az eredményességre. Az együttműködés hozzásegít a programok sikeres megvalósulásához, amelyek tanulók társadalmi előrelépését, tanulmányi munkáját segítik megvalósulni (Bacsikai, 2015). Csapó et. al. (2009) megerősítik az iskolák szerepének fontosságát a társadalmi hátrányok leküzdése érdekében. Vizsgálatukban kimutatták, hogy a jól működő, hatékony iskolák segítik a társadalmi hátrányok leküzdését, azaz kompenzáló, felfelé nivelláló hatásuk van. A gyenge hatékonysággal működő iskolák kevésbé jelentős hatást gyakorolnak a tanulókra, így a szülői házból hozott különbségek megmaradnak, illetve tovább erősödhetnek.

Az iskolák tanulói összetétele alapvetően befolyásolja az oktatási rendszer eredményességét. A tanulói kompozíció szempontjából hátrányos iskolákat vizsgáló kutatások arra is fókuszálnak, hogy a kedvezőtlen tanulói összetétel esetében vannak sikeres (reziliens) és sikertelen, eredményeket kevésbé felmutatni képes (veszélyeztetett) iskolák. Balácsi et. al (2013) kutatásai arra világítanak rá, hogy a tanulók eredményeire erősebben hat az iskola átlagos társadalmi összetétele, mint a diákok egyéni -családjukból hozott- társadalmi háttéré. Ezért is jelentős az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú, jelentős részben anyagi és társadalmi szempontból hátrányos helyzetű tanulókat oktató intézményekben az iskolai eredményességet pozitívan befolyásoló tényezők szerepe. Az eredmények azt mutatják, hogy a családi társadalmi státusból eredő hátrányok mérsékelhetők, amelyben kiemelkedő jelentősége van a tantestület fluktuációjának, a tanulók képességeinek és fejlesztésére irányuló pedagógiai gyakorlatoknak, a hátránykompenzációhoz kapcsolódó attitűdöknek, a pedagóguspályával való elégedettségnek, a pedagógusok együttműködésének, a tanár-diák, iskola-szülői ház kapcsolatának (Bacsikai, 2015; Széll, 2015). A tanulók családi-társadalmi helyzetével együttesen az iskolai légkör és az iskola tanulási környezete is hatást gyakorol a tanulói teljesítményre (Fényes & Pusztai, 2004; Pusztai, 2009).

Kutatásunk során tehát arra szeretnénk választ kapni, milyen innovációs lehetőségei, felfelé nivelláló hatásai vannak egy hátrányos helyzetű térség oktatási intézményeinek arra vonatkozólag, hogy a társadalmi mobilitás létrejöhesse, és javuljon az iskolai eredményesség.

3.2. Iskolai újítás és tanári jellemzők

Ahhoz, hogy egy ország hosszú távon eredményeket érjen el az oktatás területén, nem lehet rövid távú befektetésként tekinteni az oktatásra azonnali megtérülést remélve, csupán minimális ráfordításokat előirányozva. Az oktatási rendszer hatékony működésének kulcsa a jó pedagógus, aki megfelelő szaktudásával, emberek közötti kapcsolati hálójával és megfelelő döntési képességek birtokában képes a koragyermekkorai neveléstől az élethosszig tartó tanuláson át hosszú távú befektetésként a népesség humán tőkéjének gyarapítására. A tanári munka minősége tehát jelentős mértékben kihat a tanulók eredményességére. Hargreaves és Fullan (2012) a pedagógushivatásra vonatkoztatható tőkeelmélete alapján a szakmai tőke a következő összetevők mentén írható le: „a pedagógusok humán tőkéje, társadalmi tőkéje és a döntési tőkéje. A szakmai tőke harmadik meghatározó eleme a döntési tőke. A pedagógusoknak folyamatosan összetett helyzetekre reagáló adekvát döntéseket kell hozniuk. E döntési helyzetekhez szükséges a kellő szakmai felkészültség, a megfelelő ítélőképesség.” (Hargreaves & Fullan, 2012:30) „A döntési tőke a minőségi munkát végző, tapasztalt kollégák melletti szakmai tapasztalatszerzésből származtatott erőforrásként is értelmezhető. A pedagógushivatás egy olyan komplex munkafolyamatot foglal magában, ahol a professzionalizálódás jegyében magának a pedagógusnak mint szakembernek egy szövevényes, számos interakciót hordozó dinamikus erőterben kell tudnia tájékozódnia, és adekvát döntéseket meghoznia a rendelkezésére álló eszközkészlete alapján. A szakmai tőke három eleme közül a hazai környezetben a döntési tőke a leggyengébb. Az iskola szakmai tőkéjének gyarapodása többnyire a humán tőke betáplálásával történik. Újabb erőforrás hiányában, azaz a társadalmi és a döntési tőke növelése nélkül a humán tőke felélésének veszélyét hordozza.” (Nagy, 2017:52)

Munkánk további alfejezeteiben az egyes tőketípusok jellemző jegyeit vizsgáljuk meg, hogy milyen összefüggésben állnak a tanulói eredményességgel.

3.2.1. A humán tőke

Az oktatási innovációkra irányuló vizsgálatoknak széles köre igyekszik feltárni azokat a tényezőket, amelyek sikeres innovációkhoz vezetnek (Kopp & Széll, 2016). Mindezek egyik jelentős feltétele a pedagógusok szemléletváltása. A közoktatás világának szereplői közül napjainkban jelentős hangsúly esik a pedagógusokra abban a vonatkozásban, hogy hogyan alakítják ki azokat az újító eljárásmodokat, amelyek reagálnak a társadalmi-gazdasági kihívásokra. Abban az esetben, ha a változások iránt a pedagógusok nem mutatnak elkötelezettséget, az innováció nem fog sikeresen beépülni az iskola működésébe, és sajnos csak időszakos és felszínes folyamatokat indít be (Kopp & Széll, 2016). „A humán intergenerációs tőke a magas szintű szakmai tudásra, a folyamatos tanulás iránti elköteleződésre, a szakmai fejlődésre, a kihívásokkal való eredményes megküzdésre, az ismeretek felhasználása során a személyes fejlődés támogatására vonatkozik, illetve az egyéni jellemzőkből, személyiségjegyekből tevődik össze.” (Bacskai, 2015:75) A tanári feladatok ellátásához nélkülözhetetlen a rugalmasság, kreativitás, a feladatorientált viselkedés és az empátikus magatartás a tanulók irányába (Bacskai, 2015). Ehhez kapcsolódva kiemelt figyelmet kap a nemzetközi szakirodalomban is a pedagógusok személyiségének, életútjának vizsgálata. Wooten (2015) a kutatása során hét karakterjegyet azonosított az innovatív pedagógusok esetében:

1. „*Reflektáló* – Tanárként kötelességük megemlíteni, hogy a tanultakból mi működik és mi nem a való életben. Ha ez kellemetlen is, be kell ismerniük, ha egy-egy tananyag már nem állja meg a helyét. Figyelemmel kell követniük a fejlesztéseket, az új eredményeket.”(Wooten, 2015)

2. „*Tanuló* – „A jó pap holtig tanul.” Így van ez az innovatív pedagógusokkal is. Minden diákra, kollégára, szakmai továbbképzésre úgy kell tekinteniük, mint lehetőségre, hogy jobb emberek, jobb pedagógusok legyenek. Fontos, hogy megosszák tudásukat egymással, hogy az oktatási rendszer egésze kamatoztathassa.

Felelősségteljesnek és kezdeményezőnek kell lenniük saját fejlődésünkkel szemben.” (Wooten, 2015)

3. „*Kreatív* – Ez nem művészi kreativitást jelenti (bár néhány igazán innovatív tanár ebbe a kategóriába tartozik), hanem a gondolkodásbeli kreativitást. Egy innovatív pedagógus számára kényelmetlen a monoton munkavégzés, főleg, ha ez semmilyen előrelépést nem mutat. Éppen ezért új ötleteket kell gyártaniuk: változtatniuk kell az órák menetén, izgalmasabbá kell azokat tenni, keresniük kell az új módszereket a nehezen kezelhető diákok segítésére.” (Wooten, 2015)

4. „*Kötődő* – Nehéz innovatívnak lenni, ha a pedagógus távol áll tanítványainktól és a szakmai fejlesztésektől. Hogyan tudnák, mire van szüksége egy-egy gyereknek, hogy mi lenne nekik a legjobb, ha nem is ismerik őket? Az innovatív tanár képes elengedni a hagyományos tanár-diák szerepet, és ezáltal jobban megérti a gyerekeket. Ráadásul mivel lépést tartanak a szakma újításaival, a diákok igényeinek felismerésével párhuzamosan helyesen tudják ezeket alkalmazni.” (Wooten, 2015)

5. „*Együttműködő* – Az oktatás olyan terület, ahol a tudásmegosztás szükséges és elengedhetetlen feltétele a fejlődésnek. Ha a tanárok együtt igyekeznek megoldani a problémákat és osztoznak a sikerekben, az a diákok órai teljesítményén is meglátszik.” (Wooten, 2015)

6. „*Kíváncsi* – Az innovatív tanár folyton kérdez és kérdez. Nem is az a lényeg, hogy mindenre választ kapjon, hanem az, hogy a jó kérdéseket tegyen fel. Például: Hogyan fejlődhetek? Mit csináltam rosszul? Hogyan bővíthetném ezt az órát a tehetségesebb tanítványaimnak?” (Wooten, 2015)

7. „*Értéktisztelő* – Az innovatív pedagógus stabil elvek szerint él. Változtatni akar. Hisz benne, hogy pedagógusként lehetősége van maradandót alkotni a világban, de tudja, hogy ezért tennie kell. Hisz benne, hogy példaképként kell viselkednie tanítványai előtt, és ezt tettekkkel is bizonyítja, nem csupán szavakkal. Az innovatív tanár kiáll elvei mellett.” (Wooten, 2015)

A pedagógusok innovatív viselkedésével összhangban a pedagógus kompetenciák esetében is kiemelkedő a szakmai tökeelmélet alapján a humán tőke erősítése, amely a

jelenlegi pedagógus minősítési rendszer egyik kulcseleme.⁵ A dokumentumban kiemelkedőek az innovatív szemléletmódot támogató indikátorok. Mindezek fókuszálnak a szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás bővítésére; a formális, informális és nem formális úton szerzett tudás összekapcsolására, az elkötelezettségre és a szakmai felelősségvállalásra a szakmai fejlődésért. Továbbá kiemelt szerepet kap a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, támogatása, elemzése a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók segítségével. Lényeges szerepet kap a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése. A hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség elengedhetetlen, továbbá a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, az esélyteremtés, a nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, az integrációs tevékenység szintén alapját képezi az innovatív pedagógus születésének.

A tanárok módszertani megújulásával kapcsolatos tanulmányok rávilágítanak arra, hogy „a találékonyosság és a tanítási gyakorlat sokszínűsége kulcsfontosságú tényezőként van jelen e folyamatban.” (Nemerzitski et al. 2013:411) A szakmai továbbképzések kulcsszerepet játszanak abban, hogy a pedagógusok felkészültek legyenek a tudás sokoldalú átadásában, és az elsajátított tanítási módszerek sokszínűsége megkönnyítse a leghatékonyabb eljárások kiválasztását a hatékonyság érdekében (Bacsikai, 2015). Wenglinsky (2000) rávilágított arra, hogy az eltérő, innovatív módszereket használó tanárok diákjai jobb eredményeket értek el teszteken. A tanárok között jelentős volt azoknak a száma, akik speciális szükségletű diákokra vonatkozó módszertani továbbképzéseket folytattak, ezáltal gyarapítva szakmai tőkéjüket.

A pedagógus pályán eltöltött évek száma is gyarapítja a szakmai tőkeforrást. Hanushek et. al (2005) megállapították, hogy a pályán eltöltött idő pozitívan hat az eredményességre. A pályakezdőknek kevés gyakorlatuk, tapasztalatuk van, ezért kevésbé hatékonyak, ugyanakkor néhány év múlva felzárkóznak a gyakorlottabb

⁵ 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.

kollégákhoz. Falus és Golnhoffer (1989) rámutattak arra, hogy a pályakezdés első éveit a bizonytalanság jellemzi, és öt, tíz év szükséges ahhoz, hogy a pályakezdés nehézségein túljutva javuljon a teljesítményük. Azonban arra is rávilágítanak, hogy a pályájuk végén lévő pedagógusok kevésbé nyitottak az új módszerek felé, kevésbé rugalmasak, innovatívak és reflektívek.

A tanári innovatív viselkedés modellezése során Thurlings et. al. (2015) rámutattak arra, hogy ez a viselkedés olyan folyamatként írható le, amely során új ötleteket hoznak létre, fejlesztenek, alkalmaznak, népszerűsítenek, megvalósítanak és módosítanak az eredményesség érdekében. „Különböző okok, például a társadalomban bekövetkező gyors technológiai változások szükségsszerűvé teszik a tanárok részéről az innovatív magatartást. A tantestületben zajló interakciók, az összeszokott tanári kar kulcsfontosságú abban a tekintetben, hogy iskolai szinten elindulhasson a változás folyamata.” (Moate, 2011:255) E tőkefajta jelentőségét a következő fejezetben részletesen vizsgáljuk.

3.2.2. A tantestületi tőke

A tantestületi tőke a kapcsolatrendszerben rejlő erőforrásokra vonatkozik. Kiemelt jelentőséggel bír e tőkefajta esetében az egyéni szakmai munka a tapasztalt kollégákkal, a szülőkkel való interakció, a versengés helyett az együttműködés (Nagy, 2017). „Az iskola belső világának kiemelt szereplői maguk a pedagógusok. Az általuk alkotott tantestület társadalmi-tőke teremtő funkciója kiemelkedő. A társadalmi tőke dimenzióit vizsgálva elkülöníthető annak strukturális és relációs dimenziója. Az előbbi a kapcsolatok mennyiségi vonásait veszi alapul, míg a relációs dimenzió a kapcsolatok minőségi vonásait tartja szem előtt, annak erejét, tartósságát, érzelmi intenzitását vizsgálva.” (Pusztai, 2015:23) Ez utóbbi vonatkozás jelentős szerepet játszik az oktatás eredményességében a pedagógusok közti rendszeres együttműködését, a közös tanulási tevékenységekben való részvételét tekintve. „A közösségi kapcsolatok tartalmi és formai egységessége jellemzi a Coleman által closure-nek nevezett formát.” (Coleman, 1990, idézi: Pusztai, 2015:25) Mindezek megerősítik, hogy a pedagógusok társadalmi tőkéje kiemelt figyelmet kell, hogy kapjon a kutatások során, fókuszba állítva a

pedagógusok közti együttműködést és a kollaboratív tanulást (Hargreaves & Fullan, 2012). A pedagóguskompetenciák egyike a szakmai együttműködés, amely a tanárképzés kimeneti követelményeiben is helyet kapott, illetve a pedagógus-életpályamodell előmeneteli rendszerének minősítési kritériumai között is megtalálható⁶. Ez a dokumentum kiemelt szerepet szán a pedagógusok egymás közötti kommunikációjának, szakmai együttműködésének és problémamegoldásának, továbbá kiemeli az elkötelezettséget és a szakmai felelősségvállalást a szakmai fejlődésért.

„Kollaboratív vagy együttműködő szakmai kultúrának nevezik azt a tanári magatartást, ahol a pedagógusok a szükséges technikai kooperáción túlmutató, szakmai fejlődést célzó együttműködésben dolgoznak, egymás számára rendszeresen fejlesztő hatású visszajelzést adnak, és megosztják egymással jó gyakorlataikat éppúgy, mint azokat a kihívásokat, amelyekre még nem találták meg a megoldást. Ez a fajta szakmai együttműködés fejleszti leghatékonyabban a szakmai tőkét.” (Tóth & Pjeczka, 2016:7)

A pedagógusok megkérdezésén alapuló TALIS kutatás (2008) összefüggést mutatott ki a pozitív iskolai légkör, a tanárok szakmai meggyőződése, együttműködése, a pedagógiai munkával való elégedettség, a szakmai fejlődés és a különböző tanítási módszerek között. Az együttműködési gyakorlatok további vizsgálata (TALIS, 2009) megerősítette, hogy azok a tanárok, akik a kollégáikkal való együttműködés újszerűbb formáiban vesznek részt (team teaching), hatékonyabbnak érzik a munkájukat, mint azok, akik magányosan dolgoznak. Ez a felmérés rámutatott arra, hogy a tanárok közti együttműködés formái Magyarországon főként a „csere és koordináció” típusba sorolhatók, ami vonatkozik a tanítási segédanyagok cseréjére, az ezekről történő diskurzusokra a tantestületi megbeszéléseken, a konferenciákon való részvételre, a csoportmegbeszélésekre.

„Az intézményi innovációk sikeressége esetében is jól kirajzolódik a pedagógusközösségekhez kapcsolható társadalmi tőke szerepe, amely leírható az innovációs háromszög” modelljével (Engeström, 1999, idézi Fazekas et. al., 2018:257): a komplex feladat, a megoldáshoz szükséges kognitív tevékenységek és a megoldásban részt vevők interakciója.” „A problémával, kihívással történő szembenezés megbontja a mindennapok rutinját, amelyre válaszként a kreatív gondolkodás segítségével megszületik a megoldás. Ez a folyamat közösségi tanulással jár, amely során az

⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Forrás: net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm

egymással interakcióba kerülő munkatársak tapasztalataik és szakmai tudásuk birtokában innovációkat hoznak létre.” (Kozma, 2018:239) Az alulról jövő oktatási innovációk természetét megvizsgálva hasonló összefüggéseket állapíthatunk meg: az iskolák érzékenyen reagálnak az őket ért térségi kihívásokra, amelyeket helyi szinten igyekeznek orvosolni, megoldási utakat kialakítani. A tantestületi közösség egy vagy néhány tagja válik kezdeményezővé, és alakít ki olyan gyakorlatokat, amelyek változásokat képesek indukálni az iskola életében. A „bottom up”-típusú innovációk fennmaradásának feltétele a társadalmi innovációkhoz hasonlóan az, hogy át kell törni a lokális hálózatot ahhoz, hogy elterjedjen és hatásossá váljon. Ezzel ellentétben megmarad helyi kezdeményezésnek, adatnak valamely közösség életében. Az oktatási innovációk esetében a kérdés az, hogy képesek-e gyorsan és hatékonyan saját tudásanyagukat, módszereiket és működési mechanizmusait a változásokhoz igazítani? Mindez kockázattal jár az iskolák esetében. A kapcsolati háló kiépítése ad lehetőséget az innovációk hatékony elterjedésének, életben maradásának. „Továbbá annak is jelentős szerepe van az eredményesség kérdésében, hogy a kapcsolatok erős vagy gyenge kötéssel rendelkeznek.” (Granovetter, 1982, idézi: Pusztai, 2015:24) „A gyenge kötések ereje abból is fakad, hogy az egyén többféle tud megfelelni anélkül, hogy elveszítené saját integritását, illetve ennek segítségével képes megtartani komplex identitását.” (Pusztai, 2015:25)

A tanári munka nem egyéni, magányos, hanem kollektív tevékenység. Chan et. al. (1997) a tudásépítő párbeszédre hívják fel a figyelmet, amit a kollaboratív munka központi elemének tekintenek, miközben a párok és a csoportok között megvalósuló dialógus egyfajta közös konstruktív tevékenységben valósul meg. Odden (2011) rámutat arra, hogy egy csoport vagy közösség hatása sokkal erősebb, mint az egyéneké külön-külön, ezért a humán tőke mellett a kapcsolati tőke szükségességét hangsúlyozza. A kollégákkal folytatott párbeszéd elengedhetetlen feltétele egy olyan szakmai közösség, amelyben a résztvevők tudatos jelenléte, aktivitása, céltartása, elköteleződése erőteljesen megmutatkozik (Scardamalia, 1994). A dialógus nem csupán az iskolán belül, hanem az intragenerációs tőkeforrások tekintetében a tanárok tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységeire is vonatkoznak, amely közül kiemelkedő a más tanárokkal folytatott együttműködés, a közös munka (Bacsikai, 2015:75). Az innovációk létrejöttét követően a fő kérdés az, hogy ezek hogyan tudnak diamikusan tovább terjedni (Kozma, 2022)? Mitől válik egy intézmény dinamikus tudásmegosztó közösséggé? Mindez a közösségi tanulás révén valósul meg intézményen belül, majd

tovagyűrűzik, hullámokat vet intézmények között. Wenger et. al. (2002) a gyakorlatközösség és a formális szervezet kapcsolata alapján a következő típusokat veszi számba: fel nem ismert, kalózkodó, legitim, támogatott és intézményesült közösségek.

Hazánkban számos támogatott és intézményesült közösség biztosítja a pedagógusok közti együttműködést. A tantestületen belüli kollaborációra lehetőséget teremtenek a szakmai közösségek, munkaközösségek, amelyek meghatározott feladatok elvégzésére szerveződnek. Munkájukkal elősegítik, hogy az iskolára háruló szakmai és nevelési célok megvalósítása magas színvonalon, elmélyülten, a problémákra érzékenyen és időben reagálva történhessen meg.

A szakmai közösségek tevékenysége akkor válik eredményessé, ha olyan műhelyként tudnak működni, amelyek elősegítik a kollégák számára a szakmai fejlődést, lehetővé teszik egymás szakmai támogatását, a megerősítő visszajelzéseket, a problémák megoldásának közös keresését. Fontos tényező, hogy a pedagógusok képesek legyenek megélni a számukra színvonalas, értékes, hasznos munka örömeit. A szakmai közösségek megtartó erővel is rendelkeznek: elkerülhetővé válik, hogy szakmai gondjaival bárki magára maradjon (Schleifer et. al., 2017).

A munkaközösségeket egy ezzel a feladatkörrel megbízott vagy választott kolléga irányítja, aki felelősséggel tartozik a vállalt feladatok elvégzéséért. Megszervezi a csoport tagjainak közös tevékenységeit, szervezi, elosztja a feladatokat, közvetíti az iskola vezetősége és a munkaközösség tagjai között. A közös feladatok ellátása megkívánja, hogy azok megosztása egyértelmű legyen, a közös felelősségvállalás jegyében a munkaközösség valamennyi tagja vállalja azt, ami a közös felelősségből rá hárul. Fontos, hogy a feladatokból lehetőséghez mérten mindenki arányosan vegye ki a részét, közreműködést tanúsítson a döntések kialakításában, tájékoztassa a kollégákat a fontos szakmai információkról. A munkaközösség tagjai segítik a pályakezdőket és az iskolába újonnan belépő kollégákat, részt vesznek a pályázatok, tanulmányi versenyek bonyolításában (EMMI, 2012). „A közös tudásrendszer legfontosabb elemei tehát a kölcsönösség, a másokba vetet bizalom, a normákban való osztozás és a közösségben való részvétel iránti elkötelezettség.” (Pusztai, 2015:26) A munkaközösség vezetője a munkaközösség tagjai humán tőkéjének gyarapítása érdekében belső szakmai továbbképzéseket szervez, illetve figyeli az iskolán kívüli más szervezetek továbbképzési lehetőségeit. Továbbá a társadalmi tőke gyarapítását célozva szervezi az

iskolán belül, illetve oktatási intézmények között a pedagógusok együttműködését, tapasztalatcseréjét, tudásmegosztását. Abban az esetben, ha a munkaközösséget bevonjuk a társadalmi háló fogalomkörébe, kiemelt szerep hárul az ún. híd szerepben lévő egyénekre, ld. munkaközösség-vezetők, akik „összekötik a hálózatokat és áramoltatják a friss információkat.” (Lin, 2001, idézi: Pusztai, 2015:24)

Azonos osztályban tanító nevelők együttműködése szintén meghatározó a kollaboráció érdekében. Az osztályfőnökökre speciális felelősség hárul azért, hogy a rájuk bízott tanulócsoporthoz megfelelő előre haladásának érdekében figyelme kiterjed az osztályban tanító többi kolléga munkájának nyomon követésére. Az eredményes nevelési folyamat érdekében az osztályfőnök az osztályában tanító kollégák közti kapcsolatnak kiegyensúlyozottnak, konstruktívnak kell lennie, együttműködésük tárgyyszerűsége és probléma-centrikusságon kell, hogy alapuljon (Szekszárdi, 2000). Fontos, hogy tiszteletben tartsák egymás kompetenciáinak és felelősségének határait, figyelembe vegyék egymás véleményét, jelzéseiket a tanulók tanulási, viselkedésbeli vagy egyéb problémáiról, és bizonyos helyzetekben együtt alakítsák ki a megoldási stratégiákat (Mihály, 1993). A pedagógusok egymás közti kapcsolattartása erősíti a szakmai és döntési tőkéjüket.

Az alkalmi munkacsoportok valamilyen konkrét feladat elvégzésére (pl. találkozók szervezése, ünnepélyek lebonyolítása, vizsgáztatás, táboroztatás, évkönyv szerkesztése) alakulnak egy felelős vezető megbízásával, illetve tanulók bevonásával. A vezető segítségével konceptualizálják vállalt feladatukat, számba veszik azok elvégzéséhez szükséges eszközöket; továbbá megbeszélik, hogy milyen elvárások, normák szerint fognak együttműködni egymással; kire milyen elvégzendő feladat hárul. A pedagógusok és a diákok humán tőkéje teszi lehetővé, hogy tárgyi tudásukat kamatoztatva tartalmas megoldások szülessenek. Az egymás közti együttműködés, tudásmegosztás mint a szakmai tőke egyik összetevője szintén hozzájárul az elvégzett munka sikerességéhez.

Az együttműködés lehetőségei kiemelten fontosak a tantestületek között, hogy megismerjék egymás munkáját, módszertani kultúráját, pedagógiai újításait megosszák. Az iskolák eredményessége érdekében kiemelkedő szerep esik a hálózati, horizontális tanulás mintaadó tartalmait átadni képes közoktatási intézményekre. A más iskolákkal kialakított partnerkapcsolatok összefüggésben állnak az iskolai eredményességgel (Fehérvári, 2016:20). A hazai oktatási környezetben a

tudásmegosztás két szervezett formájára hívjuk fel a figyelmet: a referencia-intézmények és a bázisiskolák szerepére.

A fenntartó által működtetett referencia-intézmények mint oktatási innovációkat közvetítő intézmények területi, regionális és országos szintű hálózata változatos kínálati rendszert biztosít az intézménylátogatásra, hospitálásra és az innovációk átvételére (Fazekas, 2011). A kapcsolati hálók (network) feltérképezése meglehetősen összetett képet mutat akár intézményen belül, illetve kívül vizsgálva azt. A kapcsolatokat/kötéseket elemezve eltérő iránnyal, mintázattal, funkcióval, emocionális intenzitással találkozhatunk (Pusztai 2009; Pusztai, 2015). Ezen intézmények pedagógiai gyakorlatára jellemző a team munka és a pedagógusok közti horizontális és vertikális együttműködés. Munkakultúrájukat nyitott oktatási környezet jellemzi: a szülőkkel, a helyi civil szervezetekkel, intézményekkel partneri kapcsolatot tartanak fenn. A referencia-intézmények folyamatosan differenciált kínálatot szolgáltatják a hálózati tanulási folyamathoz a jó gyakorlataikat, amelyek példaértékűek, és komplex módon vagy elemeiben átvehetők. A referencia-intézmények elsődleges feladata tehát az, hogy jó gyakorlataik segítségével rendszeres kapcsolatba kerüljenek más oktatási intézményekkel, akik az új tartalmakat adaptálhatják. Ennek változatos formái lehetnek: bemutató órák, szakmai előadások, műhelymunkák, workshopok. A szolgáltatási rendszer ösztönzi a pedagógusok változatos intézményközi együttműködését, a referencia-intézményi mentorpedagógusok tapasztalatának hasznosulását a partner intézményekben. A horizontális tanulás regionális, térségi, kistérségi, mikrotérségi formái az intézmények önszerveződésében működnek. Ezt a folyamatot az országosan és regionálisan kiépülő hálózatkoordináció ösztönzi és támogatja szakmailag. Ennek célja, hogy az intézményi jó gyakorlat azokat a pedagógusokat is megszólítsa, akik eddig távol maradtak az innovációtól.

Hasonló céllal működnek napjainkban a bázisiskolák, amelyek olyan megyei, járási, esetleg országos szinten elismert és szakmai hagyományokkal rendelkező, infrastruktúrában a feladatellátáshoz megfelelő módon felszerelt, egyedi, más intézmények számára is példaértékű, gyermekközpontú pedagógiai gyakorlattal, szakmai módszertani, szervezeti kultúrával és innovációval rendelkező nevelési-oktatási intézmények, amelyek alkalmasak az adott területen magas színvonalú, hatékony tudásmegosztásra. Az Oktatási Hivatal szoros együttműködést igyekszik kialakítani az egyes Pedagógiai Oktatási Központok illetékességi területén működő azon nevelési-

oktatási intézményekkel, amelyek a pedagógiai eredményességük növelésében már valamely területen eredményeket értek el, továbbá, az ehhez vezető módszereket szeretnék megosztani a környezetükkel. Ezért pályázati eljárás keretében olyan intézmények számára tette lehetővé a hivatal a szakmai együttműködést, akik készek megosztani a megye intézményeivel, pedagógusaival a már működő jó gyakorlataikat, nyitottak arra, hogy helyet és lehetőséget biztosítsanak a megyében működő pedagógiai szakmai műhelyek, bemutató órák, tanulmányi versenyek, pedagógus továbbképzések megtartásához. Ezen iskolák bázisintézményi tevékenységükkel támogatni szeretnék a környezetükben a pedagógiai szakmai közélet fejlődését, valamint elősegítik az adott megyében működő POK által biztosított pedagógiai-szakmai szolgáltatásokhoz való szélesebb körű hozzáférést. Az Oktatási Hivatal Bázisintézménye címet több alkalommal is elnyerheti egy intézmény. A pályázatot évente közzéteszi az Oktatási Hivatal azzal a céllal, hogy még több sikeres intézmény kapcsolódhasson a bázisintézményi rendszerhez, ezzel is segítve a köznevelési rendszer számára hasznos információk megosztását, a pedagógusok, az intézményvezetők folyamatos tájékoztatását és egyúttal lehetőséget is biztosítva arra, hogy a köznevelési intézmények jó gyakorlatait, a sikeres pedagógusok kiváló kezdeményezései megosztásra kerülhessenek a megyében, de akár országosan is.

Összességében elmondható, hogy az iskolán belül és kívül működő közösségek, szervezeti formák tudásmegosztó lehetőségei meglehetősen széleskörűek. A másoktól, egymás segítségével történő tanulás a mindennapi tanári gyakorlat részévé kell, hogy váljon az eredményesség érdekében. Kutatásunkban azt is vizsgáljuk, hogy az innovatív pedagógusok milyen iskolán kívüli és belüli kapcsolattartási formákat helyeznek előtérbe a tanulói eredményesség érdekében.

3.2.3. A döntési tőke

A szakmai professzionalizmus az egyéni szakmai tudáson és a szakmai tanulási közösségekben való együttműködésen túl magában foglalja azt, hogy a pedagógusok képesek kockázatot vállalni, újat alkotni és különböző stratégiákat kipróbálni munkájuk során (Seddon, 2008). Hargreaves & Fullan (2012) rámutatnak arra, hogy a tanári

szakma az elkövetkező évtizedekben óriási kihívás előtt áll. Az eredményes megküzdéshez arra van szükség, hogy a tanárok folyamatosan reflektáljanak a változásokra, a saját és szakmai közösségükben elvégzett munkájukra, és ezáltal felelős egyéni és kollektív döntéseket legyenek képesek meghozni. Menter et. al. (2010) a tanári tevékenységet ciklikus folyamatként írja le - tervezés-döntés-cselekvés-adatgyűjtés-adatelemzés, értékelés-reflexió-következő elem tervezése -, amelyben jelentős szerepe van a döntési helyzeteknek. A döntési tőke lehetőséget ad arra, hogy a pedagógusok keressék azokat a tanulási lehetőségeket, amelyek megalapozzák a mindennapi tanórai vagy azokon kívüli, oktatási intézményhez köthető gyakorlataikat. A döntési tőke tehát a tanárok képességéről és döntési szabadságáról szól a megfelelő szakmai ítéloképességük birtokában (Hargreaves & Fullan, 2012). A tanárok mint szakemberek a döntési tőke birtokában képesek nyitottnak lenni arra, hogy reflektáljanak a munkájuk alapján kapott visszajelzésekre, és ezt követően kritikus gondolkodással döntéseket hozni egy adott pedagógiai helyzet megoldására. A pedagógiai helyzetek megoldása komplex tevékenység, amely során folyamatosan válaszokat kell adni az oktatási folyamatban résztvevők problémáira.

Kutatásunk során arra szeretnénk választ kapni, hogy a professzionális tudáson alapulva, ismeretek és megfelelő személyiségjegyek birtokában a hatékony szakmai tanuláshoz szükséges támogató közösségek mellett a döntési tőke mennyiben járul hozzá az innovatív pedagógus születéséhez.

3.3. Iskolai újítás és eredményesség

„Az iskola egyik feladata, hogy biztosítsa a tanulók számára a magas szintű ismeretelsajátítást, hiszen az ott folyó munka sikeressége a záloga a tanulók jövőbeli előre haladásának.” (Schleifer, 2017:6) A közoktatás minőségének és eredményességének biztosítása és annak értékelése az oktatáspolitikai kiemelkedő feladatai közé tartozik a fejlett országokban. Az azonban folyamatosan szakmai viták tárgya, hogy mit értünk minőségen, eredményességen és hatékonyságon? A tanári és az iskolai eredményesség mérése nem vonatkozhat csupán a diákok teljesítmények mérésére (Kane & Staiger, 2002). Nehezen azonosítható azonban olyan egységes

mutató, amely segítségével a pedagógusok és az intézmények eredményessége azonosítható lenne, ezért a pedagógusok munkáját komplex módon érdemes vizsgálni (Szemerszki, 2015). „A tanulói eredményesség fogalmkörébe beletartozik a tanulók tudásszintje, a szocializáció sikeressége, az iskolarendszertől kilépők munkaerő-piaci esélyeinek javulása, a magasabb iskolázottság következtében elérhető jövedelem nagysága vagy az oktatás révén létrejött társadalmi tőke értéke.” (Horváth & Környei, 2003) Ahhoz, hogy az eredményességet mérni lehessen, „értékelési rendszert kell kidolgozni, ami egyre nagyobb jelentőséggel bír a fejlett országok közoktatási rendszereiben. A nemzetközi gyakorlatban is elfogadottá vált, hogy a közoktatás minőségének és eredményességének értékelését több szinten, több terület és tevékenység vizsgálatával kell folytatni.” (Horváth & Környei, 2003)

Az iskolai újításokban kiemelkedő szerepet játszó pedagógusok együttműködésével és a tanulói eredményességre gyakorolt hatásával a nemzetközi tanulmányok is kiemelten foglalkoznak (Wenger, 2000; Lena & Pill, 2006; Reynolds, 2008; Tomka, 2009; Rose, 2008; Bryk, 2010; Woodland et. al., 2013; Harpe, 2014; Lena & Pill, 2014; Johnson, 2015; Killion, 2015; Ronfeldt et. al., 2015; Vangrieken et. al., 2015; Pang & Wang, 2016; Schleifer et. al., 2017). A kutatások rávilágítanak arra, hogy „a tanárok egy része még mindig a „tojásrekesz” modellnek (Dan Lortie, 1975, idézi Schleifer et. al., 2017:7) megfelelően, rekeszesen, magányosan, elszigetelten dolgozik”. Ez a kifejezés fizikai szempontból is érzékletesen közelíti meg a folyosók mentén elrendezett osztálytermekben zajló egymástól elszigetelt munkát. Hazánkban is domináns ez a tojásrekesz modell, amely azt jelenti, hogy különösen a középfokú oktatás szintjén a tanárok munkájának megszervezésére irányuló együttműködések viszonylag ritkák. Johnson (2015:119) szerint az „atomjaira bontott tojásláda a változatos tanítási modelleket nem képes fogatosítani, megerősíteni. Ha az iskolákat úgy alakítják ki, mint a tojástartó rekeszeket, akkor az osztálytermi terület korlátokat állít a tanári szakértelem, az együttműködés számára. Mindez megnehezíti a kollégák szakértelmének teljes körű kihasználását, tapasztalataik másokkal történő megosztását.” A hagyományos tojásrekesz oktatási modell szerint a tanár hatékonyságát kizárólag az önállóan elsajátított tudásának és készségének tulajdonítják (Bryk, 2010). Mindezzel ellentétben azonban jól látható, hogy az együttműködés más szakmákban, például kutatómunka, egészségügy, építészet, előadó művészet terén elengedhetetlen, úgy a tanárok számára is fontos a kooperáció, hogy tanulhassanak egymástól, összehangolják az óráik témáit, megbeszélhessék a tapasztalataikat, ötleteiket. Vangrieken et. al.

(2015) az együttműködési tevékenységek és struktúrák tipológiáját alkották meg. A csoportot olyan személyek gyűjteményének tekintik, akiknek közös céljuk és identitásuk van. A csapat olyan csoport, amelynek közös céljai vannak, amelyekért közösen elszámoltathatók, és a csapat tagjai egymástól függenek a feladatok elvégzése során. „A gyakorlati közösség kifejezés (Vangrieken et. al., 2015:34) arra utal, hogy a tagoknak közös érdeklődésük és szenvedélyük van valami iránt, amit csinálnak; és megtanulják, hogyan lehet hatékonyabbnak azáltal, hogy együttműködnek.” „A „professzionális közösség vagy a professzionális tanulási közösség egy olyan együttműködési kultúra, amelyet közös értékek és jövőkép jellemez; és amely az iskolában vagy az iskolák hálózatán átívelő valamennyi csoporton vagy más típusú tanárcsoporton átnyúlik. A problémák megoldása túl kell, hogy mutasson az osztályterem falain, az osztályok közötti bizalomépítés fontossága lényeges a tanárok körében a tanulók jövőképeinek kialakítása érdekében.” (Bryk, 2010:24). Wenger (2000) a gyakorlatközösségek fogalmával azonosítja azt a jelenséget, amikor a résztvevők egy adott területre vonatkozó szaktudásuk, érdeklődésük, motivációjuk segítségével közösen együttműködve dolgoznak, tanulnak egy probléma megoldását megelőzően. Ezzel összefüggésben Tomka (2009) a szakmai közösségek három pillérét határozza meg: szakterület, közösség, gyakorlat. A szakterület egy közös identitás érzés megteremtésével legitimálja a közösséget, a tagokat részvételre és együttműködésre motiválja. Meghatározza a résztvevők számára, hogy milyen jellegű tudást érdemes megosztani. A közösség ösztönzi a másokra való odafigyelést, bátorítja az ötletek feltárását, a kérdések megfogalmazását. Segíti a kölcsönös tiszteleten alapuló interakciók kibontakozását. A gyakorlat biztosítja a közös munka hatékonyságát, miközben létrejön a közös ötletek, információk, dokumentumok együttese. A gyakorlatközösségek a horizontális tanulás közösségeivé válhatnak az iskola világában. Leana és Pil (2014) kutatásai rávilágítanak arra, hogy a tanárok társadalmi tőkéje, amelyeket a más tanárokkal való társadalmi kapcsolat révén alakítanak ki, erősebben kapcsolódott a tanulók eredményéhez, mint ezen tanároknak az emberi tőkéjéhez, amelyet a tanárok formális oktatásának, fokozatbeli tapasztalatainak tulajdonítottak. Leana és Pill korábbi kutatása (2006) alacsony jövedelemmel rendelkező városrész iskoláira fókuszált, amely megállapította, hogy az iskolai „belső társadalmi tőke” szintje, amely magában foglalja a bizalom, az információ megosztás és a közös elképzelés szintjét, összefüggést mutat a tanulói eredményességgel: a belső társadalmi tőke magasabb szintje a jobb oktatási minőség előre jelzője még akkor is, ha figyelembe

vesszük a tanulók kedvezőtlen társadalmi helyzetét. Killion (2015:63) kutatásai rámutatnak arra, hogy „ha a tanárok magas színvonalú együttműködésben vesznek részt, abból kollektív és egyéni előnyök is származnak.” A tanárok együttműködési gyakorlatára vonatkozólag nagymintás vizsgálatot végeztek, amely megállapította, hogy „a jó minőségű együttműködés a tanárok körében elsősorban a tanulók teljesítményének növekedésével jár.” (Killion, 2015:64) Vizsgálták a tanárok jellemző tulajdonságait, az iskolai jellemzőket, a tanárok által hozzáadott értéket. Az eredmények azt mutatták, hogy a tanárok együttműködése pozitív hatást gyakorol a tanárookra és a tanulóikra is. A megkérdezett tanárok többsége (84%) azt jelezte, hogy a tanárok egy olyan csoportjába tartozik, amely együtt dolgozik utasítások alapján. A tanárok 90%-a állította azt, hogy az együttműködésük hasznos volt. A vizsgálat rámutatott arra is, hogy iskolatípusonként is kimutathatók a különbségek az együttműködés terén: az általános iskolák tanárai gyakrabban működnek együtt az oktatás területén, mint a középiskolában tanítók. Eltérés figyelhető meg a nemek tekintetében is: magasabb színvonalú együttműködés gyakoribb a női tanárok körében, mint a férfi tanárok esetében, különösen a tantervek, értékelések terén. A kutatók és az elméletek továbbra is azt állítják, hogy produktív szakmai tanulási közösségek (PLC, Productive Professional Learning Communities) katalizálják a tanulói eredményesség növekedését. DeFour és Eaker (1998) azt állították, hogy az iskola professzionális tanulási közösségként való működésének fejlesztése során jelentősen javul az iskolák eredményessége. Harpe (2014:5) munkájában a tanári együttműködésnek négy kulcsfontosságú elemét azonosította: „közös munkával eltöltött idő, közös célok, eredményorientáció és együttműködés. A közös munkával eltöltött idő kijelölt rendszerességgel, igazgatói támogatással kötelezően kell, hogy megvalósuljon az eredményesség érdekében. Az együtt töltött idő szükséges ahhoz, hogy a közös munkához és az együttműködéshez a szükséges bizalom kiépüljön. A közös célok elérése érdekében pontosan ki kell jelölni azokat a területeket, amelyeken a változás szükségszerű, tehát az együttműködésnek eredményt kell elérnie. Az együttműködések arra is alkalmat adnak a tanárok számára, hogy megnézhessék egymás jó gyakorlatait, megvitassák a látottakat, és adaptálhassák a kollégáktól megtanult új stratégiát.” Ez a diskurzus lehetőséget ad a csoportok közti szakmai fejlődésre, tanulásra. Az új stratégiák kialakításában a kollégák elmondhatják egymásnak tapasztalataikat, meghallgathatják az építő jellegű kritikákat. A sikeres együttműködési környezet megteremtésének egyik fontos kritériuma az egymás segítése. A kutatás (Harpe, 2014) középiskolai igazgatók körében zajlott ara

vonatközölág, hogy a négy kulcsfontosságú elem milyen mértékben van jelen az iskolájukban a tanárok közt, illetve, hogy mennyire hatékonyak. Az így szerzett kvantitatív adatokat elemezve arra keresték a választ, hogy mely tényezők segítik, illetve akadályozzák a tanárok közt együttműködést, illetve, hogy milyen kapcsolat mutatható ki a tanári együttműködés és a tanulói eredményesség összefüggésében. A kutatás során beigazolódott, hogy a tanárok közt együttműködés első három komponense nem mutat szignifikáns összefüggést a diákok teljesítményével. Szignifikáns összefüggést az egymástól függetlenül működő tanári együttműködési csoportok jelenléte mutatott a tanulói teljesítménnyel. Az iskolákban folytatott tanári együttműködés kulcskomponenseinek hatékonyságára vonatkozó három tényezőt azonosítottak többszörös regressziós elemzés segítségével: „Specifikus célok kidolgozása és nyomon követése”, „Megbízható, támogató kollegalitás”, és „Források és gyakorlatok megosztása”. Mindhárom hipotézisvizsgálat a tanárok közt együttműködés hatékonyságát és a tanulói eredményességre gyakorolt hatásának statisztikai jelentőségét mutatta ki. Vangrieken et. al. (2015) a hatékony tanárok közt együttműködés jellemzői közé sorolták a rendszeres, nyílt és őszinte beszélgetést a csapat tagjai közt; az oktatás világában zajló innovációk, változások aktív nyomon követését; a csapatban lévő szerepek világos meghatározását és a felelősségvállalást; alkalmazkodást az oktatásban megfigyelhető tantervi változásokhoz és a megfelelő erőfeszítést az együttműködés érdekében; megfelelő kompetenciák birtoklását. Woodland et. al. (2013:444) „a tanári együttműködés ciklikusságára hívják fel a figyelmet. A döntéshozatal a tanári közösség számára kulcsfontosságú elem. Ide tartoznak a fenntartással kapcsolatos döntések (pl. költségvetés), a biztonsági döntések (pl. osztály biztonsága, fegyelem), a szervezeti tevékenységekkel kapcsolatos határozatok, az értékeléssel kapcsolatos döntések és az oktatási döntések (mit és hogyan kell tanítani). A cselekvés, intézkedés kulcseleme a ciklikusságnak, ugyanis, ha a tanárok nem hoznak intézkedéseket a csapat döntéseinek eredményeképpen, akkor a ciklus tovább halad, és folytatódik a tovább fejlesztés. A gyakorlat értékelése a ciklus kritikus eleme. A folyamatos kvalitatív és kvantitatív adatok elemzése, értékelése az oktatás minőségére van jelentős hatással. A párbeszéd során a tanárok reflektív módon reagálnak a tapasztaltakra, újabb döntéseket készítenek elő.” Harpe (2014) a kvalitatív adatokat elemezve azt találta, hogy akár csak néhány negatív kolléga vagy az együttműködést gátló személyiség a tantestületben akadályozhatja az iskola fejlődését. Az iskolavezetőknek tehát jól használható, pontos cselekvési tervekre van

szükségük ahhoz, hogy a produktív tanári együttműködés az iskolai munka szerves részévé váljon. A kutatók létrehozta egy olyan mérőeszközt, amely az igazgatók körében használható a tanárok együttműködési gyengeségeinek gyors és pontos azonosításához. Rose (2008) szintén hangsúlyozza az együttműködést a tanulói teljesítmény növekedése érdekében, amelynek a következő elemeit azonosította: 1, iskolai kultúra és klíma; 2, egyértelmű célok; 3, az eredmények figyelemmel kísérése; 4, az idő célszerű felhasználása; 5, privatizáció megszüntetése; 6, reflektív párbeszéd a pedagógiai gyakorlatról. Reynolds (2008) szerint a PLC sikerességére az erőteljes vezetés, a beépített iskolai idő, az iskolai fejlesztés iránti elkötelezettség van jelentős hatással. McLaughlin & Talbert (2001) középiskolákban végzett kutatásukban arra hívták fel a figyelmet, hogy a gyenge összetartó erővel rendelkező tanárközösségekben az innovatív tanárok nem váltak függetlenné, elfogadták azt, hogy kollégáik - különösen az alul teljesítő diákok esetében - nem fektettek be külön energiákat a tanítási-tanulási folyamatba. Az erős, tradicionális közösségekkel rendelkező iskolákban az innovatív tanítási ötleteket háttérbe szorították, előtérbe helyezve a központi elvárásokat, azok tesztelését. Az erős, együttműködő oktatási közösségekben a tanárok képesek voltak új ötleteket generálni, kipróbálni azzal a céllal, hogy több diáknak segítsenek megismerni a tananyagot. Ronfeldt et. al (2015) kutatásai kimutatták, hogy az oktatócsoportokban folytatott munka hasznos volt, különösképpen eredményesnek bizonyult a matematika és az olvasási készség terén. Bryk (2010) vezetésével egy chicagói egyetemi kutatócsoport egy iskolai támogatási modellt fejlesztett ki annak érdekében, hogy jobban megértse, miért képesek egyes iskolák újító tendenciát mutatni a tanulók érdekében, és mások miért nem. Az iskola „szakmai kapacitására” helyezték a hangsúlyt, amely számos elemet foglal magában: az emberi erőforrások és a szakmai fejlődés minőségét, a folyamatos fejlesztés szabályait és magát a szakmai közösséget. A „professzionális közösség elnevezésével Bryk (2010:24) arra utal, hogy a tanárok ezen együttműködése során nyilvánossá teszik egymás számára a munkájukat, annak eredményét, kritikus kérdéseket fogalmaznak meg, elkötelezettek a tanulók fejlődése érdekében. A kutatásuk során bizonyosságot nyert, hogy az erős szakmai közösséggel jellemzett iskolákban négyszer nagyobb valószínűséggel tapasztaltak erős javulást a tanulók olvasás és matematikai pontszámain, mint azokban az iskolákban, ahol gyenge a szakmai közösség.” Az eredményességet még inkább fokozta a szakmai közösség párosulása az összehangolt tantervvel. Bryk (2010) felhívja továbbá a figyelmet arra, hogy az igazgatók kulcsszerepet játszanak az együttműködés előmozdításában, amely

javítja a tanulói eredményeket. Bryk (2010) egy általános iskolában végzet longitudinális vizsgálatait azt is megerősítették, hogy az eredmények elérésének feltétele az igazgató szakmai kapacitása, amely az operatív irányítás során együttműködési reformokkal és oktatási fejlesztésekkel jár együtt. Schleifer et. al. (2017) kutatásaikban arra keresték a választ, hogy hogyan lehet előmozdítani a tanárok közti együttműködést ott, ahol még nem létezik, és mennyi ideig tart eredményeket felmutatni, illetve, hogyan lehet az együttműködést fenntartani, továbbá, hogyan lehet megakadályozni azt a marginalizálódási folyamatot, amely esetlegesen érintheti a tanárok és a hallgatók egy részét. A kutatók szerint az együttműködés eléréséhez meg kell változtatni az iskolák működését.

A nemzetközi kutatások arra is fókuszálnak, hogy javítja-e a tanárok együttműködése a tanárok elégedettségét és az oktatási gyakorlatot. Vangrieken (2015) és kutatótársai arra jutottak, hogy azok a tanárok, akik hajlandóak együttműködésben dolgozni, képesek előre látni munkájuk eredményességét. Mivel törekszenek arra, hogy ne elszigeteltségben dolgozzanak, sokkal eredményesebbek elszigetelt társaikkal ellentétben. A PISA eredményei azt mutatják, hogy Sanghaj, Hong Kong, Szingapúr, Tajvan és Dél-Korea magas színvonalú oktatást képvisel (Jensen, 2012; OECD, 2013). A gyakorlati közösségek nyugaton a '90-es évek óta egyre nagyobb gyakorlatnak örvendenek, ugyanakkor a hagyományos tudásátadáson alapuló erősen centralizált ázsiai oktatáspolitikát kritikusan szemléli az új jelenséget, hiszen más kulturális kontextusban mélyrehatóan vizsgálat tárgyává kell tenni a PLC-k világát a globalizálódó világban (Pang & Wang, 2016). Az európai és Egyesült Államokbeli oktatásban is már megismert professzionális tanulási közösségek (PLC-k) az ázsiai csendes-óceáni térség hat oktatási rendszerében is jelen vannak. Célul tűzték ki, hogy a kollégákkal történő együttműködés, ami egy erős szakmai közösség megnyilvánulását jelenti, hatást gyakorol a hallgatók tanulás iránti felelősségvállalására, amely előidéz a tanulmányi eredmények növekedését. A professzionális hálózatok olyan helyszíneket kínálnak a tanároknak, amelyekben saját gyakorlati tudásukat alkalmazhatják közös problémáik megoldásában. A tanulási közösségekkel kapcsolatos empirikus vizsgálatok száma még nagyon kevés, de érezhetően elmozdulás figyelhető meg az ázsiai csendes-óceáni térség (Kína, Hong Kong, Tajvan, Dél-Korea, Szingapúr) oktatási rendszerében. Mivel ezeknek az oktatási rendszereknek eltérő történelmi, politikai, kulturális, demográfiai hátterük van, és különféle kihívásokkal szembesülnek a mindennapi tanítási gyakorlatuk során, ezért nem alkalmazható ugyanaz az oktatási gyakorlat a

professzionális közösségek esetében sem az egész világon. Kína az 1950-es évek óta növeli a tanárok szakmai kompetenciáját az iskolai környezetben történő együttműködés révén (Paine & Fang, 2006). A tanári szakmai tanulás támogatása érdekében olyan szervezeti struktúrát hoztak létre, amelyekben meghatározó szerepe van az ütemezett megbeszéléseknek. Már korábban, a PLC fogalmának bevezetését megelőzően is minden tanár részt vett az iskolai szakmai tanulás közösségeiben. Az iskolavezetőkre fontos szerep hárul a folyamatos fejlesztés érdekében, a közös elképzelés és a bizalom kultúrájának kialakításában, a kollegális tanulás támogatásában és annak nyomon követésében. A PLC-k gyakorlatának feltárására a kutatások egyaránt vonatkoztak Kína gazdag és kevésbé fejlett régióira (Zhang & Pang, 2016). Wang (2015) a hongkongi iskolákban folytatott vizsgálatai megállapították, hogy a PLC-gyakorlatának van néhány egyedi jellemzője, ami a szervezeti, társadalmi és kulturális tényezőkkel magyarázható. A tajvani kontextusban Chen és Wang (2015) rámutattak arra, hogy a következő tényezők elengedhetetlenek a PLC-k kialakulásához és fenntartásához: a tanárok között kiépülő kölcsönös bizalom, erős vezetés, szervezeti felépítés, folyamatos monitorozás. Az elmúlt évtizedben az iskolai alapú szakmai tanulási közösségek Dél-Korea oktatási rendszerének egyik kulcselemeként jelentkeztek (Park & Kim, 2014). A PLC-k esetében három elem tekintetében mutattak meghatározó vonást a pedagógusok: a jövőkép, gyakorlat, közös tanítás. A gyakorlati közösségek hivatalosan is elfogadottakká váltak a szingapúri oktatásban (Harion & Dimmoc, 2012). A PLC-k egyre meghatározóbb szerepe abban van, hogy képes előre mozdítani az iskolai tantervek fejlesztését és az újításokat, változatos tanulási tapasztalatokat nyújtanak.

A diákok teljesítményének egyik meghatározója a diákkompozíció, azaz a tanulók összetétele. A PISA-vizsgálatok azt mutatják, hogy Magyarországon nagyobb az eredmények szóródása az iskolák között, mint az OECD átlagában, és a diákkompozíció 65%-ban előre jelzi az eredményességet (Bacsikai, 2014). Az itt tanító tanároknak speciálisak a munkakörülményeik, más módszerekkel tudnak eredményeket elérni. A hazai kutatások arra is fókuszálnak, hogy a tanári kollaborációnak kitüntetett szerepe van az alacsony státuszú diákkompozíciójú iskolákban a tanulói eredményesség érdekében, a diákkompozícióból fakadó hátrányok leküzdésében. A hátrányosabb helyzetű tanulókat eredményesebben fejlesztő iskolák magasabb innovációs aktivitással jellemezhetőek (Varga, 2015). Bacsikai (2014) a kutatásában rávilágított arra, hogy az egységes értékrend kialakítása, az egyes tanulók tanulásfejlesztésének megbeszélése

kiemelkedő a tanári együttműködés során, de nem elhanyagolható a taneszközök, tananyagok cseréje, a kollégák óráinak látogatása.

A kollaboráció összefüggést mutat a pedagógusok pályán való megtartásával is. Az együttműködés segíthet a tanároknak elkötelezetté válni iskolájuk és a tanári pálya iránt (Kraft et. al., 2016; Johnson et. al., 2012). Abban az esetben, ha a tanárok elhagyják az iskolájukat, szakmai ismeretek és kollegiális kapcsolatok vesznek el, amelyek pótlása a tantestület számára meglehetősen időigényes. Pályájuk első négy évében mélyinterjúkat készítettek a pedagógusokkal, és megállapították, hogy magas a pályaelhagyás a kezdő tanárok körében. A kezdő tanárok azokban az iskolákban érezték magukat jobban, ahol több támogatást kaptak a kollégáiktól (Smith et. al., 2004). Jól látható tehát, hogy a korai pályaelhagyás csökkentése érdekében is jelentős szerepet kap a tanárok közötti együttműködés. Chance et. al. (2009) egy vidéki középiskolában zajló esettanulmánya beszámol arról, miután az iskola igazgatója együttműködésre ösztönösítő reformokat kezdeményezett, az iskola tantestületének közel fele a következő iskolaév megkezdése előtt távozott az intézményből. Az igazgató véleménye szerint a magas arányú elvándorlás lehetővé tette a gyermekek iránti elkötelezettséggel bíró tanár csapat felvételét és az együttműködési reformok bevezetését.

Összegezve elmondható, hogy a nemzetközi és a hazai szakirodalom is kiemelt figyelmet fordít a tanárok együttműködésére, annak hatékonyságára a tanulói teljesítményt tekintve. Jól látható, hogy az elszigetelt tanári magatartás hosszú távon nem tartható fenn a teljesítmény orientált oktatási rendszer világában. Olyan vezetőre van szükség, aki képes a közösségben létrehozott tőkét a tanulók javára fordítani. A tanárok részéről elengedhetetlen a közös tudás megszerzésének igénye, a folyamatos visszajelzés munkájuk hatékonyságát illetően.

4. Az értekezésben bemutatott empirikus kutatás koncepciója

Kutatásunk során kevert módszertant alkalmaztunk annak érdekében, hogy az oktatási innovációk középtávú eredményességét feltérképezzük és azonosítsuk azokat a tényezőket, amelyek az innovatív pedagógussá válást segítik. A kevert módszertan alkalmazása arra ad lehetőséget, hogy a statisztikai adatok mögött rejlő mélyebb

összefüggéseket fel tudjuk táni. 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 (Creswell, 2012; Kvale, 2005, Tashakkori & Teddlie, 2009) a kombinált módszertan (Mixed Methods) szemléletét érvényesítettük az eredmények értékelése során. A kvantitatív és a kvalitatív módszertani eljárásokat egyaránt alkalmaztunk a kutatásunk során (3. ábra), a szövegtörzseket kombinált (deduktív és induktív) logika szerinti kvalitatív tartalomelemzési eljárás segítségével dolgoztuk fel, fő- és alkódok hierarchiáját vizsgáltuk meg.

Módszertan	Módszer	Eszköze	Minta
Kvantitatív	<u>Adatbázis elemzés</u> - oktatási innovációs aktivitással bővített OKM telephelyi adatbázis (2011, 2018) (OKM-PedInnov)	SPSS	Oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető telephelyi adatok N=370 közép fokú intézmény, N=223.578 diák, N=16.198 főállású pedagógus/oktató
Kvalitatív	<u>Tartalomelemzés</u> – félig strukturált interjúk (Pedagógusok és innováció 2020)	Atlas ti7.	Oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető pedagógusok N=24 fő

3. ábra Az empirikus kutatás módszertana, módszerei, eszközei és a minta

4. 1. A kvantitatív kutatási szakasz

Kutatásunk ezen szakaszában OKM adatbázis elemzésére vállalkoztunk annak érdekében, hogy feltárjuk az oktatási innovációk eredményességét az Észak-Magyarország régió négy megyéjének közép fokú intézményeiben. Oktatási innovációkat bejegyeztető és nem bejegyeztető iskolák középtávú eredményességi mutatóinak összehasonlítására vállalkozunk.

4.1.1. A kvantitatív kutatási szakasz célja és módszerei

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. 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, se ennek alapján az innovatív és a nem innovatív középiskolák (gimnázium és szakmát adó intézmények) összehasonlítására kerül 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 felülreprezentáltak 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. Ugyanakkor reziliensnek tekintjük azt az iskolát is, ahol az eredményességi mutatók a rangsor utolsó negyedéből a felső negyedbe emelkedtek az utóbbi évtizedben.

Az adatok feldolgozása során SPSS programot használunk, módszerek terén pedig két- és háromdimenziós kereszttáblákat készítünk, variancia analízist, klaszteranalízist és logisztikus regressziót végzünk. A hat iskolacsoport (oktatási innovációt bejegyeztető/nem bejegyeztető gimnáziumok, szakgimnáziumok és szakiskolák) jellemzőit vizsgáljuk 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 összehasonlításának célja az volt, 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.

4.1.2. Kutatási kérdések a kvantitatív adatelemzéshez

Kutatásunk irányvonalát jelölte ki az elméleti fejezetben bemutatott különböző oktatási modellekben végzett esettanulmányok másodelemzése, amelyek során elemeztük az oktatási innovációkat kiváltó tényezőket, megvizsgáljuk, továbbá, a gyakorlati megvalósulás során figyelembe vettük az oktatási innovációk megvalósulását hátráltató tényezőket és az eredményeket. Kutatásunk kvantitatív szakaszának a célja az, hogy hazai környezetben, az ország két leghátrányosabb helyzetű régiójában, a bejegyzett innovációkat kidolgozó intézményekben folyó pedagógiai munka középtávú hatásait statisztikai módszerekkel elemezzük, és összehasonlítsuk 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 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 pozitív hatással van az oktatási innovációk kidolgozására, szervessé válására.

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.

4.2. Kvalitatív kutatás módszerei

A társadalomtudományi kutatás egyik fontos eleme a diskurzus kutatás, ami a létrejött szövegvilágok elemzésével alkalmassá válik annak a társadalmi környezetnek a megvizsgálására, amelyről az egyén a nyelv segítségével megalkotja saját világát. A nyelvnek tehát valóságalkító szerepe van (Glózer, 2006). A tudásszociológia értelmezésében központi szerepe van az egyes embernek, miközben önmaga teremti meg saját értelmező sémáján keresztül az általa valónak vélt világot. A társadalom objektív és szubjektív nézőpontja egyszerre érvényesül a valóság megragadásában. A társadalom szereplői között végbemenő kommunikáció alkotja meg a társadalom objektív és szubjektív valóságát. A valóság az egyének értelmező tevékenységének folyamatában konstruálódik (Berger & Luchmann, 1998). Mindez feltételez valamilyen objektív konstrukciót, amely segítségével az értelmezés elvégezhető.

4.2.1. Nézőpontok a kvalitatív adatanyag értelmezéséhez

Az életút interjúk elemzéséhez több nézőpontot is alkalmaztunk. A konstruktivista és hermeneutikai értelmezési keret alapot ad arra, hogy a narratívák belső összetettségét, koherenciáját megértsük. A konstruktivista elméletet megalapozó Schulze (1992) társadalomelméletében három tényező játszik kulcsszerepet: a szubjektumok által alkotott saját világ, az egyén és a társadalmi viszonyok összefüggése és a konstrukciók társadalmi valósághoz fűződő viszonya. A szubjektumot övező szituáció határozza meg az élményt, befogadja a kívülről érkező benyomásokat (Schulze, 2000). A tapasztalati konstrukciók meghatározzák a társadalmi valóság szerkezetét, ezen belül jelölhetők ki az egyén lehetőségei (Kiss, 1995). Maguk az élmények a szubjektumok utólagos reflexiója során keletkeznek: „az élmény csak azáltal válik élménnyé, hogy helyet kap egy már adott szubjektív kontextusban” (Schulze, 2000:143). Mindez igazolja az élettörténetek folyamat jellegét, amelyben változások következnek be, és ezek hatásra a szubjektív tényezők alapján az események egyedi struktúrát hoznak létre. Az egyén e struktúra összefüggéseiben beszéli el élettörténetét (Bögre, 2003). Az interszubjektív konstrukció a világhoz való alapvető hozzáállásban érhető tetten, aminek fontos

kérdése, hogy a szubjektumok mit tekintenek adottnak, általuk nem megváltoztathatónak, és mit tekintenek általuk megváltoztathatónak (Schulze, 2000). Maga a kutatás szituációja konstruálhatja az önkifejezés lehetőségét, ezáltal az egyén szubjektív önkifejezése valósul meg. „Az élettörténet tehát nem más, mint az egyén konstrukciója önmagáról” (Bausinger, 1988, idézi Bögre, 2003:157.) Az életstílus-kutatások kapcsán Schulze (2000) elméletében összefüggésben áll a kultúrszociológiai kiindulópont a struktúraelemzéssel, a cselekvéseméleti és a tudásszociológiai ismeretekkel. A '90-es években előtérbe került a nyugati társadalomban az élményorientáció, azaz annak az igénye, hogy „az ember szép, érdekes és személyesen érdekesnek tartott életet kíván önmaga számára kialakítani” (Schulze, 2000:137). A kulturális identitásváltás során fő kérdésként merül fel, hogy hogyan képes az egyén egy már internalizált társadalmi struktúra helyett egy másik szocializációs tér értékeit, nézeteit magáévá tenni (Berger & Luchmann, 1998).

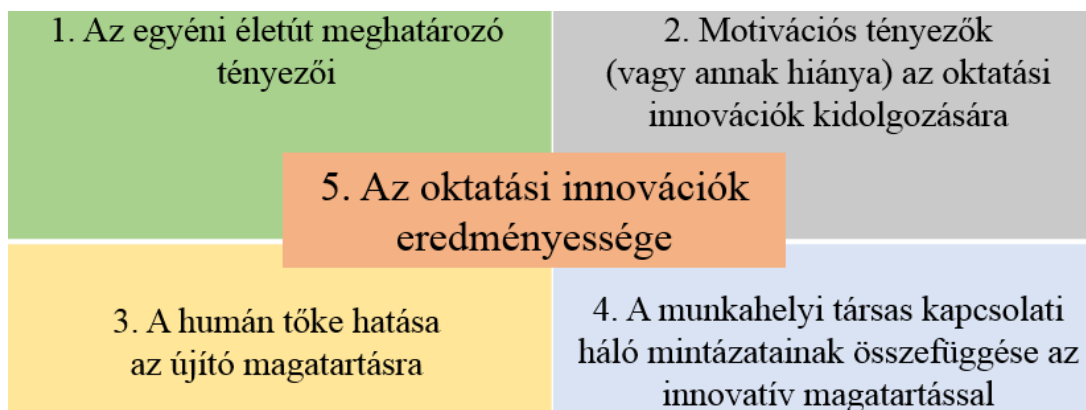
A hermeneutikai értelmezés esetében a társadalomtudományi kutatás során fontos kérdésként merül fel, hogy az egyének által létrehozott szöveg mennyiben kínálja fel az értelmezés lehetőségét. Ricoeur (2002) a szöveg létmódjának a rögzítést és a rögzítettséget tekinti. Az írásban való rögzítés hozza létre a szöveget, de fontos kiemelni, hogy az írás nem csupán a beszéd tartalmát rögzíti, hanem magát azt a nyelvet is, amelyhez a beszéd létrejötte köthető (Ricoeur, 1999). A rögzítés pillanatában létrejött szöveg alkalmas a társadalmi összefüggések vizsgálatára. A nyelv segítségével egy olyan világot teremt a beszélő, amelyben reflektál az őt körülvevő világra. A nyelv által megteremtett világ jelentéssel telített, ami a társadalomkutató számára szöveggé válhat olvasható (Glózer, 2006). A jelentések formálásában kulturális rendszerek játszanak szerepet, mint a tudomány, a művészet, a vallás vagy az ideológia (Geertz, 1994).

4.2.2. A kvalitatív szakasz kutatási kérdései

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. A kulturális dimenzió esetében

igyekeztünk figyelemmel kísérni, hogy miként jellemezhető azon társadalmi környezetnek az elvárásrendszere, 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 rétegbeli helyzetére, a szülőkkel kapcsolatosan megőrzött emlékek életutat befolyásoló hatásaira, a család elvárás rendszerére, azzal való azonosulásra. A helyi társadalom hatásainak, az iskolai, munkahelyi kapcsolatrendszereknek a feltérképezése is fontos információkkal 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 (4. ábra), amelyben arra voltunk kíváncsiak, 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.



4. ábra A szövegtörzsek alapján kialakított kódháló kategóriarendszere
(Saját szerk.)

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?

4.2.3. A kvalitatív szakasz kutatási módszereinek bemutatása

Kutatásunk jelenlegi szakaszában kvalitatív módszert alkalmazunk annak érdekében, hogy a jelenségek mélyebb összefüggéseit feltárjuk. A kvalitatív kutatásunk során olyan félig strukturált interjúkat készítettünk, amelyben megalapoztuk a

beszélgetés fő irányát, ugyanakkor végig követjük az interjúalanyok által felidézett témacsoportokat (Babbie, 2001).

Empirikus kutatásunk második szakaszában kvalitatív eljárást alkalmaztunk, élettörténet fókuszú mélyinterjúkat készítettünk, 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 interjúk felvétele és elemzése volt. A beszélgetésekre, amelyek az covid időszak alatt online kerültek megszervezésre interjúvázlattal készültünk, amely tartalmazta az érintett témaköröket. A témakörökön belül nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg, amelyeket a beszélgetés aktuális alakulásához illesztettünk (1. sz. melléklet). A beszélgetések során semleges, barátságos légkört igyekeztünk megteremteni, amelyek elősegítették a személyes vélemények megfogalmazását. Ez alkalmat ad 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 rétegtképző tényezőknek megfelelő intézményi csoportokat alakítottunk ki, s pedagógusaik közül választottuk ki válaszadóinkat. 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) pedagógusaival készítettünk strukturált interjúkat. Egyrészt 12 olyan pedagógussal, akik 2010 és 2015 között olyan akkreditált oktatási innovációjukkal gazdagították intézményeik szakmaiságát, amelyek az Educatio Szolgáltatói Kosár Adatbázisban⁷ megtalálhatóak. Továbbá a hólabda módszer segítségével olyan pedagógusokat kerestük meg (12 fő), akik innovatív típusú intézményekben tanítanak, ugyanakkor nem nyújtottak be akkreditációra oktatási innovációkat. Így összesen 24 fővel készültek el a strukturált interjúk. Ezek elemzése során összehasonlítottuk az Észak-Alföld és Észak-Magyarország régió pedagógusait aszerint, hogy milyen iskolatípusban dolgoznak (gimnázium és szakmát adó intézmények), illetve, hogy jegyeztettek-e be jó gyakorlatokat vagy sem. Az interjúk

⁷ 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.

felvételét 2021. januárjában kezdtük meg és májusban fejeztük be az online térben a kovid időszaka alatt. A „mélyfúrások” segítségével különböző tipológiákat kívánunk felállítani az oktatási innovációkat benyújtó, illetve innováló, de azt nem akkreditáltató vagy nem innováló pedagógusok körében. Kutatásunkban az irányított beszélgetések során figyelemmel kísértük, hogy az élettörténetek elbeszélése közben azonosíthatók-e olyan sorseseemények, amelyek fordulópontot jelentettek az interjúalanyok életében? Az önazonosság problémája azonban jelentős kérdéseket vet fel e módszer alkalmazásának tekintetében, ugyanis az egyéneknek újra kell írniuk a múltjukat, ami megkérdőjelezi addigi önazonosságukat, az eddig felállított attitűdjüket életük történeteire, miközben ez így újrateremtett történet a jövővel is szoros összefüggést mutat (Ricoeur, 1999). Az élettörténeti narratívák lehetőséget adnak arra, hogy a jelenből visszatekintve fogalmazzák meg az interjúalanyok saját életük eseményeit, amely során újra konstruálják önmagukat: az életük meghatározó eseményeiben önmaguk történetiségét élik meg (Kovács, 2006). Az empirikus kutatás két markáns elve a nyitottság és a kommunikáció. A jelentésalkotó adatokhoz a kommunikációs helyzetek teremtenek hozzáférést, úgymint a megfigyelési és interjú technikák (Feischmidt, 2006). Jelen kutatásunkban ez utóbbi módszert alkalmazzuk.

A félig strukturált interjúk alkalmával felvett szövegeket (Pedagógusok és innováció 2020) kvalitatív szövegelemzésnek vetettük alá az Atlas Ti.7 program segítségével. A tartalomelemzés eljárásával lehetővé vált a visszatérő motívumok objektív elemzése (Szabolcs, 1993). A szövegekpuszok egyes szakaszait kódokkal láttuk el, ugyanakkor magán a szövegeken nem végeztünk beavatkozást. A kódolás során kevert (induktív és deduktív) eljárást alkalmaztunk. A deduktív elméletvezérelt eljárás sajátosságainak megfelelően a kutatás előtt a vizsgált dimenziók alapján kialakítottuk azokat a szempontokat, amelyek a későbbi kódháló kódrendszerét adták (deduktív elméletvezérelt kódolás). Ezt követően az élettörténetek egyéni konstrukcióinak leképeződései mentén induktív eljárást is alkalmaztunk, a fő kódokhoz tartozó szövegszegmenseket szétbontottuk, alkódokat hoztunk létre (adatvezérelt elemzés). A változó orientált/témacentrikus elemzésnek megfelelően a kutatási dimenziók mentén klasszifikációt végeztünk. A folyamat megbízhatóságát növelve a fő kódok tekintetében kétszeri kódolást végeztünk (intrakódolás), ugyanazon logikai rendszer szerint különböző időpontokban végeztük el a műveletet (Sántha, 2009). A grounded theory értelmében arra törekszünk, hogy párbeszédet alakítsunk ki a mélyinterjúk során szerzett adatok között (Glaser & Staruss, 1967). Az interjúk

elemzése során arra helyezük a hangsúlyt, hogy mintázatokat alakítsunk ki. A hasonlóságok és a különbségek feltárása egyaránt fontos a jelenségek megragadása miatt (Mitev, 2012). A grounded theory alapján a kutatásunk túlhalad az élettörténetek sűrű leírásán, és törekszünk az előzetesen kialakított kódháló kategória rendszere mentén a vizsgált jelenségeket tanulmányozni, összehasonlítani, rendszerezni (Glaser, 1992). Az elméleti telítődés (teoretikus szaturáció) elvének megfelelően addig zajlik az adatfelvétel és az -elemzés, amíg az interjúalanyok és a kialakult kódok még hozzáadnak valamilyen információt a kutatáshoz, illetve a kódok még magyarázó erővel bírnak. Amikor lényeges új információ már nem mutatkozik, akkor elérjük az elméleti telítődést, és befejeződik az adatfelvétel, a kódolás, valamint az elemzés folyamata (Rácz, 2006). Glaser és Strauss (1967:62) szerint „a telítődést az alábbi szempontok határozzák meg: az adatok empirikus határai (adatokból relevánsan kinyerhető információk), az elmélet sűrűsége (különböző kategóriák és kódok egymás között kialakuló sűrű hálózata), az elemző elméleti érzékenysége”.

5. Az oktatási innovációk eredményessége a kvantitatív kutatás tükrében

Kutatásunk ezen szakaszában 2011-es és 2018-as OKM adatok összehasonlítását végezzük el statisztikai elemző módszerekkel, hogy feltárjuk a különbséget az innovációkat benyújtó és nem benyújtó iskolák eredményessége tekintetében. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a hátrányos helyzetű két régió négy megyéjének közép fokú intézményeire valóban nagyobb mértékben jellemző-e az innovációs aktivitás, és mindez milyen eredményességi mutatók összefüggését.

5.1. Az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények jellemzői

A négy megye 370 vizsgált közép fokú intézménye közül 44 intézmény jegyeztetett be az oktatási ágazaton belül innovációkat. A megyénkénti és az intézménytípusonkénti eloszlást vizsgálva az 1. táblázat adatai azt mutatják, hogy az

egy-egy megyék szinte azonos számú intézményében jegyeztettek be pedagógiai innovációt. Összességében látható, hogy a négy megyében jelentős részben gimnáziumok (57%) vállalkoztak pedagógiai innovációk bejegyeztetésére, jelentős részben a 4 évfolyamos gimnáziumok. Ugyanakkor eltérést figyelhetünk meg megyénkénti eloszlásokban annak tekintetében, hogy milyen intézménytípus esetében történt az akkreditáció. Borsod-Abaúj-Zemplén megyében közel kiegyenlített a gimnáziumok és a szakmát adó intézményekben bejegyzett innovációk aránya, addig Heves megyében a szakmát adó intézmények irányába tolódik a mérleg. Az Észak-Alföld régió esetében Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében közel azonos arányban, Hajdú-Bihar megyében jelentősebb részben a gimnáziumokban történtek bejegyzések az oktatási innovációkat illetően.

1. Táblázat Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények eloszlása megyénként és intézménytípusonként

Az iskola típusa	Megyék				N
	Borsod-Abaúj-Zemplén	Hajdú-Bihar	Heves	Szabolcs-Szatmár-Bereg	
8 évf. gimnázium	1	1		2	4
6 évf. gimnázium	1	4		1	6
4 évf. gimnázium	4	5	4	5	18
szakközépiskola	3	1	3	1	8
szakiskola	2		3	3	8
Összesen	11	11	10	12	44

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az iskolák demográfiai jellemzőit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy Hajdú-Bihar megyében a nagy iskolák, a többi vizsgált megyében a kis iskolák éltek oktatási innovációs gyakorlatok bevezetésével (2. táblázat).

2. Táblázat A bejegyzett oktatási innovációk eloszlása megyénként intézményi tanulói létszám alapján

	Kis iskola	Közepes iskola	Nagy iskola	N
Borsod-Abaúj-Zemplén	4	4	3	11
Adj. Rezid.	-0,6	1,0	-0,9	
Hajdú-Bihar	2	1	8	11
Adj. Rezid.	-1,3	-1,4	2,7	
Heves	4	3	3	10
Adj. Rezid.	0,4	0,4	-0,6	
Szabolcs-Szatmár-Bereg	6	3	3	12
Adj. Rezid.	1,4	0,0	-1,1	
Összesen	16	11	17	44

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A település nagyságát vizsgálva megállapítható, hogy a megyeszékhelyeken működő intézményekben jegyeztettek be legtöbb esetben oktatási innovációkat (3. táblázat).

3. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok megoszlása a településnagyság alapján

	Település típusa			N
	Község	Város	Megyeszékhely	
Bejegyzett jó gyakorlatok	3	13	28	44

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az Educatio-adatbázisban azt is nyomon követhetjük, hogy hány bejegyzett jó gyakorlata van egy adott intézménynek, amely az innovációs aktivitás eltérő voltát igazolja intézményenként. A 4. táblázat adatai arra világítanak rá, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében egy intézmény egy, kettő vagy három innovációt jegyeztetett be, addig a többi megyében nagyobb innovációs aktivitás figyelhető meg az akkreditációkat illetően. Hajdú-Bihar megye esetében legerősebb az innovációs aktivitás, ahol négy olyan intézmény található, ahol öt pedagógiai innovációt jegyeztettek be, és ugyancsak ebben a megyében hat intézményben több mint öt

bejegyzés történt. A bejegyzett jó gyakorlatok számát vizsgálva megállapítható, szinte azonos arányban jegyezték be két, illetve több, mint öt innovációt.

4. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok számának eloszlása megyénként

Megyék	Bejegyzett jó gyakorlatok száma						N
	Egy	Kettő	Három	Négy	Öt	Több mint öt	
Borsod-Abaúj-Zemplén	1	3	2	0	2	3	11
Adj. Resid.	0,3	0,0	0,0	-0,6	0,0	-1,1	
Hajdú-Bihar	0	0	0	1	4	6	11
Adj. Resid.	-1,0	-2,3	-1,8	1,8	1,8	3,2	
Heves	0	3	2	0	2	3	10
Adj. Resid.	-1,0	0,2	0,2	-0,5	0,2	0,0	
Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	6	4	0	0	0	12
Adj. Resid.	1,6	2,1	1,6	-0,6	-1,9	-2,1	
N	3	12	8	1	8	11	44

p=0,001

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Mivel az adatok szignifikáns összefüggést mutattak, további elemzéseket végeztünk arra vonatkozólag, hogy a bejegyzett innovációk száma milyen eloszlást mutat iskolatípusonként megyénkénti bontásban, illetve milyen hatásoknak köszönhetően növekszik az intézmények innovációs aktivitása. Az 5. táblázat adataiból jól látszik, hogy eltérő csomósodási pontok rajzolódtak ki: leginkább a gimnáziumokra volt jellemzőbb az innovációs aktivitás. A szakmát adó intézmények két jó gyakorlatot jegyeztettek be jelentősebb részben intézményenként. Hajdú-Bihar megye kiemelkedő innovációs aktivitása a gimnáziumok esetében valósult meg. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye esetében szintén a gimnáziumok körében volt erőteljesebb a bejegyeztetés, ugyanakkor a gyakorlatok száma egy, kettő, illetve három volt intézményenként. Az Észak-Magyarország vizsgált két megyéjében azonban az előbbiekhöz képest eltérést figyelhetünk meg, ugyanis az innovációs aktivitás eltolódást mutat a szakmát adó intézmények irányába.

5. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok száma megyénként és intézménytípusonként

			Egy	Kettő	Három	Négy	Öt	Több mint öt	N
Borsod-Abaúj-Zemplén	Az iskola típusa	8 évf. gimn.	0	0	1		0	0	1
		Adj. Rezid.	-0,3	-0,6	2,2		-0,5	-0,3	
		6 évf. gimn.	0	0	0		0	1	1
		Adj. Rezid.	-0,3	-0,6	-0,5		-0,5	-0,3	
		4 évf. gimn.	1	0	1		1	1	4
		Adj. Rezid.	1,4	-1,5	0,4		0,4	-0,8	
		szakközépisk	0	2	0		1	0	3
		Adj. Rezid.	-0,6	1,8	-1,0		0,8	-0,6	
		szakiskola	0	1	0		0	1	2
	Adj. Rezid.	-0,5	0,8	-0,7		-0,7	2,2		
	Összesen		1	3	2		2	3	11
Hajdú-Bihar	Az iskola típusa	8 évf. gimn.				0	0	1	1
		Adj. Rezid.				-0,3	-0,8	1,0	
		6 évf. gimn.				0	2	2	4
		Adj. Rezid.				-0,8	0,7	-0,2	
		4 évf. gimn.				1	1	3	5
		Adj. Rezid.				1,1	-1,0	0,3	
		szakközépisk				0	1	0	1
	Adj. Rezid.				-0,3	1,4	-1,1		
	Összesen				1	4	6	11	
Heves	Az iskola típusa	4 évf. gimn.		1	0		0	3	4
		Adj. Rezid.		-0,3	-1,3		-1,3	1,9	
		szakközépisk		1	1		1	0	3
		Adj. Rezid.		0,2	0,7		0,7	-1,0	
		szakiskola		1	1		1	0	3
	Adj. Rezid.		0,2	0,7		0,7	-1,0		
	Összesen			3	2		2	3	10
Szabolcs-Szatmár-Bereg	Az iskola típusa	8 évf. gimn.	0	1	1				2
		Adj. Rezid.	-0,7	0,0	0,5				
		6 évf. gimn.	0	1	0				1
		Adj. Rezid.	-0,5	1,0	-0,7				
		4 évf. gimn.	1	1	3				5
		Adj. Rezid.	0,3	-1,8	1,7				
		szakközépisk	0	1	0				1
	Adj. Rezid.	-0,5	1,0	-0,7					
	szakiskola	1	2	0				3	
	Adj. Rezid.	0,9	0,7	-1,4					
	Összesen		2	6	4				12
Összesen	Az iskola típusa	8 évf. gimn.	0	1	2	0	0	1	4
		Adj. Rezid.	-0,6	-0,1	1,7	-0,3	-1,0	0,2	
		6 évf. gimn.	0	1	0	0	2	3	6
		Adj. Rezid.	-0,7	-0,6	-1,2	-0,4	1,0	0,8	
		4 évf. gimn.	2	2	4	1	2	7	18
		Adj. Rezid.	0,9	-2,0	0,6	1,2	-1,0	1,2	
		szakközépisk	0	4	1	0	3	0	8
		Adj. Rezid.	-0,8	1,6	-0,5	-0,5	1,6	-1,6	
	szakiskola	1	4	1	0	1	1	8	
Adj. Rezid.	0,7	1,6	-0,5	-0,5	-0,5	-0,6			
	Összesen		3	12	8	1	8	12	44

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

További vizsgálataink azt mutatták, hogy az innovációs aktivitás növekedésének háttérében az eltérő társadalmi háttérű tanulócsoporthoz állnak. A gimnáziumok esetében közel szignifikáns összefüggést mutat a tehetséggondozás jelenléte az intézményben a jó gyakorlatok számával (6. táblázat).

6. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok száma a tehetséggondozás függvényében a gimnáziumokban

		Tehetséggondozás		N
		Igen	Nem	
Bejegyzett jó gyakorlatok száma	Egy	2	1	3
	Adj. Rezid.	-0,2	0,2	
	Kettő	3	2	5
	Adj. Rezid.	-0,6	0,6	
	Három	5	1	6
	Adj. Rezid.	0,8	-0,8	
	Négy	0	1	1
	Adj. Rezid.	-1,6	1,6	
	Öt	3	5	8
	Adj. Rezid.	-2,3	2,3	
	Több mint öt	8	0	8
	Adj. Rezid.	2,1	-2,1	
	Missing	3	0	3
	Összesen		24	10

p=0,063

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A szakmát adó intézmények esetében szignifikáns összefüggés mutatható ki az oktatási innovációk intézményenkénti számának eloszlása és a sajátos nevelési igényű tanulók aránya között (7. táblázat).

7. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok száma a szakközépiskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók függvényében

		Sajátos nevelési igényű tanulók eloszlása (%)						N
		0	1	2	5	10	24	
Bejegyzett jó gyakorlatok száma	Egy	2	0	0	0	0	0	2
	Adj. Rezid.	2,0	-1,0	-0,4	-0,5	-0,5	-0,4	
	Kettő	2	2	1	2	0	0	7
	Adj. Rezid.	-0,6	-0,2	1,3	2,0	-1,1	-0,8	
	Három	0	0	0	0	2	0	2
	Adj. Rezid.	-1,1	-1,0	-0,4	-0,5	4,4	-0,4	
	Öt	0	4	0	0	0	1	5
	Adj. Rezid.	-2,0	2,7	-0,6	-0,9	-0,9	1,7	
Több mint öt		3	0	0	0	0	0	3
	Adj. Rezid.	2,5	-1,3	-0,4	-0,6	-0,6	-0,4	
Összesen		7	6	1	2	2	1	19

**p=0,007

(A táblázatban aláhúztuk azon cella adatát, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.

Adj. Resid.>3,00)

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A szakiskolák esetében hasonlóan szignifikáns összefüggés mutatható ki az előzőekben vizsgált változók körében (8. táblázat). A bejegyzett jó gyakorlatok száma növekedést mutat intézményenként a sajátos nevelési igényű tanulók nagyobb arányának függvényében.

8. Táblázat A bejegyzett jó gyakorlatok száma a szakiskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók függvényében

		Sajátos nevelési igényű tanulók eloszlása (%)							N
		0	1	5	7	10	20	82	
Bejegyzett jó gyakorlatok száma	Egy	2	0	0	0	0	0	0	2
	Adj. Rezid.	2,4	-0,6	-0,4	-0,6	-0,6	-0,6	-0,4	
	Kettő	2	0	1	2	2	0	0	7
	Adj. Rezid.	0,0	-1,5	1,0	1,5	1,5	-1,5	-1,0	
	Három	0	0	0	0	0	2	0	2
	Adj. Rezid.	-1,0	-0,6	-0,4	-0,6	-0,6	3,7	-0,4	
	Öt	0	2	0	0	0	0	0	2
	Adj. Rezid.	-1,0	3,7	-0,4	-0,6	-0,6	-0,6	-0,4	
Több, mint öt		0	0	0	0	0	0	1	1
	Adj. Rezid.	-0,7	-0,4	-0,3	-0,4	-0,4	-0,4	3,7	
Összesen		4	2	1	2	2	2	1	14

**p=0,003

(A táblázatban aláhúztuk azon cellák adatait, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.

Adj. Resid.>3,00)

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy milyen típusú bejegyzett jó gyakorlatokkal kívántak eredményeket elérni az egyes intézmények az eltérő diákkompozíciók esetében. A 9. táblázat adatai azt mutatják, hogy a komplex pedagógiai és módszertani oktatási innovációk kidolgozását tartották fontosnak a pedagógusok minden intézménytípus esetében. Az eltérő diákkompozíciójú iskolákban a pedagógusok a kihívásokkal való szembenézés megoldására a pedagógiai és a módszertani újításokban látják a megoldást.

9. Táblázat A bejegyzett gyakorlatok típusa intézménytípusonként

		Bejegyzett jó gyakorlatok típusa						N
		Peda- gógiai	Mód- szertani	Okta- tásszer- vezési	Peda- gógiai és mód- szertani	Pedagógiai, mód- szertani és oktatás- szervezési	Pedagógiai, módszertani, oktatás- szervezési és szervezet- fejlesztési	
Az iskola típusa	8 évf. gimn.	1	1	0	1	1	0	4
	Adj. Resid.	1,5	0,7	-0,5	-0,9	0,1	-0,6	
	6 évf. gimn.	0	1	0	3	1	1	6
	Adj. Resid.	-0,7	0,2	-0,6	0,2	-0,4	1,0	
	4 évf. gimn.	2	3	0	9	3	1	18
	Adj. Resid.	0,9	0,5	-1,2	0,5	-0,8	-0,3	
	szakközépisk.	0	1	1	3	3	0	8
	Adj. Resid.	-0,8	-0,1	1,2	-0,5	1,1	-0,8	
szakiskola	0	0	1	4	2	1	8	
Adj. Resid.	-0,8	-1,2	1,2	0,3	0,2	0,7		
Összesen		3	6	2	20	10	3	44

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A következőkben arra fókuszálunk, hogy milyen továbbképzési területek jelentenek prioritást a pedagógusok körében, annak összefüggéseit vizsgáljuk a bejegyzett jó gyakorlatok jellegével. A pedagógusok a különböző tárgyú továbbképzések iránt érdeklődésének megfelelően három pedagógus csoportot különítettünk el. Az első csoportba a *Teljes körűen önművelők* tartoznak, akik egyaránt fejleszteni kívánják a szaktárgyi tudásukat, a vezetői kompetenciáikat, a pedagógiai mérés, értékelésben szerzett ismereteik korszerűsítésére, bővítésére fókuszálnak, érdeklődnek a személyiségfejlesztő technikák elsajátítása iránt. A *Tananyag- és gyermekcentrikusan önművelők* esetében a tantárgyi tudás korszerű bővítése áll a személyiségfejlesztés fókuszba állításával. A *Teljes pedagógiai folyamat fejlődésében*

érdekelt csoport a továbbképzések esetében főként a pedagógiai mérés, értékelés módszerei és eredményeinek feldolgozása iránt mutattak érdeklődést. A továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy a létrehozott klasztercsoportokba tartozó pedagógusok milyen megoszlást mutatnak iskolatípusonként (10. táblázat). Minden intézménytípusban, amelyekben pedagógiai innovációk kerültek bejegyzésre, a pedagógusok a humán tőkéjük gyarapodása érdekében felülreprezentáltak a tananyag új, korszerű ismereteire gyermekcentrikusan fókuszáló továbbképzéseken való részvétel. A 4 évfolyamos gimnáziumok esetében megfigyelhető még a teljes pedagógiai folyamat fejlődésére, a mérés, értékelésre hangsúlyt fektető továbbképzések iránti elköteleződés.

10. Táblázat A Pedagógusok továbbképzési klasztereinek megoszlása intézménytípusonként

Az iskola típusa			Pedagógusok továbbképzési klaszterei			N
			Teljeskörűen önművelők	Tananyag és gyermekcentrikusan önművelők	Teljes pedagógiai folyamat fejlődésében érdekelték	
8 évfolyamos gimnázium	Összesen	0	3	1	4	
	Adj. Resid.	-0,5	-0,1	0,4		
6 évfolyamos gimnázium	Összesen	0	5	0	5	
	Adj. Resid.	-0,6	1,3	-1,1		
4 évfolyamos gimnázium	Összesen	1	11	4	16	
	Adj. Resid.	0,3	-1,0	1,0		
szakközépiskola	Összesen	1	5	1	7	
	Adj. Resid.	1,2	-0,4	-0,3		
szakiskola	Összesen	0	6	1	7	
	Adj. Resid.	-0,7	,6	-0,3		
	Összesen	2	30	7	39	

p=0,84

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok humán tőkéjének gyarapítása milyen összefüggésben áll a jó gyakorlatok kidolgozásának számával. Ennek vizsgálatához több változót is bevontunk, mint a szakmai folyóiratokban történő publikálást, szakmai bizottsági tagságot, tankönyvírásban közreműködést. Ez utóbbi esetben szignifikáns eredményt találtunk, amely igazolta, hogy a pedagógusok szakmai, tantárgyi, módszertani ismeretinek bővítése a tankönyvírás által hatással van az innovációs aktivitásra intézményen belül (11. táblázat).

11. Táblázat A tankönyvírásba bevonódott pedagógusok hatása a bejegyzett oktatási innovációk számára

		Bejegyzett jó gyakorlatok száma							N
		Egy	Kettő	Három	Négy	Öt	Több mint öt	Miss	
Tankönyv írásában közreműködő pedagógusok	Igen	1	3	0	1	5	8	3	21
	Adj.R.	-0,7	-1,6	-3,3	1,0	1,6	2,5	1,7	
	Nem	2	7	8	0	1	1	0	19
	Adj.R.	0,7	1,6	<u>3,3</u>	-1,0	-1,6	-2,5	-1,7	
Total		3	10	8	1	6	9	3	40

***p=0,001

(A táblázatban aláhúztuk azon cella adatát, ahová a véletlen eloszlásnál sokkal több fő került.

Adj. Resid.>3,00)

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Azok a pedagógusok vállalkoztak több oktatási innováció kidolgozására és bejegyeztetésére intézményenként, akik az erős humán tőkék birtokában tankönyvírásban is részt vettek.

5.1.1. Oktatási innováció Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön

Ebben a fejezetben arra törekedtünk, hogy feltárjuk az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények jellemzőit a hátrányos helyzetű Észak-Magyarország és Észak-Alföld régiók megyéiben és iskolatípusaiban. A hazai kutatások igazolták, hogy a hátrányos helyzetű diákjait eredményesebben fejlesztő iskolákat magas innovációs hajlandóság jellemzi (Varga, 2015). Megállapítottuk, hogy a 4 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, addig Heves megyében a szakmát adó intézmények irányába tolódik az arány. Az Észak-Alföld régió esetében Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében közel azonos arányban, Hajdú-Bihar megyében jelentősebb részben a gimnáziumokban történtek bejegyzések az oktatási innovációkat illetően. Hajdú-Bihar megyében főként nagysiskolák, a többi megyében jelentősebb részben kisiskolák vállalkoztak oktatási innovációk kidolgozására, akkreditációjára. Azonosság

azonban a négy megye esetében az, hogy főként a megyeszékhelyekre volt jellemző az innovációs aktivitás. A bejegyzett jó gyakorlatok száma is eltérést mutat: Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében intézményenként 1-2, míg a többi megyében ez a szám telephelyenként 4-5 volt. Az innovációs aktivitást befolyásoló tényezők esetében régióenkénti eltérést figyeltünk meg. Az Észak-Magyarország régió telephelyeinek tekintetében eltolódás érzékelhető a szakmát adó intézmények irányába, ami a sajátos nevelési igényű tanulók számával mutat összefüggést. A gimnáziumok esetében megjelenő innovációs aktivitás a tehetséggondozással mutat gyenge összefüggést. Az oktatási innovációk típusát megvizsgálva azonosságot tapasztaltunk: a komplex pedagógiai és módszertani innovációk kerültek bejegyeztetésre. A kutatások azt igazolták, hogy azok az eredményes tanárok, akik képesek arra, hogy szakmai tudásukat úgy alkalmazzák a mindennapi gyakorlatban, hogy az az adott diák számára a leghatékonyabb legyen (Darling & Hammond, 1999; Hermann, 2010). A pedagógusok humán tőkéjének gyarapítását elősegítő továbbképzéseken való részvétel vizsgálata arra mutatott rá, hogy minden iskolatípusban, ahol bejegyeztetés történt, a pedagógusok humán tőkéjének gyarapítása érdekében felülreprezentált a tananyag új, korszerű ismereteire gyermekcentrikusan fókuszáló továbbképzéseken való részvétel, amely képzések készítik fel a tanárokat leginkább a hatékony munkára (Wenglinsky, 2000, Bacskai, 2015). A pedagógusok humán tőkéjének gyarapítása kapcsán szoros korrelációt figyeltünk meg a tankönyvírással. A tankönyvírásba bevonódott pedagógusok több oktatási innovációt dolgoztak ki és jegyeztettek be intézményenként.

5.1.2. Az oktatási innovációkat bejegyző és nem jegyző iskolák jellemzőinek összehasonlítása

Ebben a fejezetben azt kívánjuk feltérképezni, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg az oktatási innovációkat bejegyző és be nem jegyző iskolák között demográfiai, tanerő és taneszköz ellátottság, tanulói és szülői összetétel szempontjából. A tanulói létszám alakulását a 12. táblázat adatai mutatják. Az oktatási innovációk bejegyzésétől függetlenül mindkét iskolacsoport esetében a kis és a nagyiskolák gyakoribbak a vizsgált intézményekben.

12. Táblázat Iskolanagyság az évfolyam létszáma alapján

	Iskolanagyság	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	5 főnél kevesebben vannak az adott telephelyen	4
	kis iskola	107
	közepes iskola	91
	nagy iskola	124
	<i>Összesen</i>	<i>326</i>
Van bejegyzett oktatási innováció	5 főnél kevesebben vannak az adott telephelyen	1
	kis iskola	15
	közepes iskola	11
	nagy iskola	17
	<i>Összesen</i>	<i>44</i>

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az intézmények épületének állagát vizsgálva figyelembe vettük a telephely teljes felújítására vonatkozó információkat, amelyeket a 13. táblázat adatai tartalmaznak. Összességében megállapítható, hogy azokban az intézményekben valósult meg a telephely épületeinek teljes felújítása (33%), amelyekben oktatási innovációk kerültek bejegyeztetésre -kiemelkedően a gimnáziumok esetében-, míg a másik iskolatípus kapcsán ez az arány 18%-os volt.

13. Táblázat A telephely épületének teljes felújítása

		A teljesen felújított telephely épületek száma	Az összes telephely épületének száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Az iskola típusa	8 évfolyamos gimnázium	2
		Adj.Resid.	0,4
	6 évfolyamos gimnázium	Adj.Resid.	0,0
		4 évfolyamos gimnázium	16
	Adj.Resid.	1,8	
	szakközépiskola	18	
	Adj.Resid.	-0,4	
	szakiskola	9	
	Adj.Resid.	-1,5	
	<i>Összesen</i>	<i>48</i>	<i>309</i>

Van bejegyzett oktatási innováció	Az iskola típusa	8 évfolyamos gimnázium	1	4
		Adj.Resid.	0,0	
		6 évfolyamos gimnázium	2	5
		Adj.Resid.	0,8	
		4 évfolyamos gimnázium	4	17
		Adj.Resid.	-0,2	
		szakközépiskola	1	7
		Adj.Resid.	-0,7	
	szakiskola	2	7	
	Adj.Resid.	0,2		
<i>Összesen</i>			10	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A 14. táblázat adatai azonban rámutatnak arra, hogy az oktatási innovációkat be nem jegyeztető iskolák esetében volt jelentősebb a telephely épületrészeinek bővítése, ami Hajdú-Bihar megye kivételével minden vizsgált megye esetében megfigyelhető.

14. Táblázat A telephely épületének bővítése

			Bővítették	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Az iskola típusa	8 évfolyamos gimnázium	7	10
		Adj. Resid.	0,7	
		6 évfolyamos gimnázium	9	19
		Adj. Resid.	-1,1	
		4 évfolyamos gimnázium	43	72
		Adj. Resid.	0,2	
		szakközépiskola	74	123
		Adj. Resid.	0,4	
	szakiskola	49	85	
	Adj. Resid.	-0,3		
<i>Összesen</i>			182	309
Van bejegyzett oktatási innováció	Az iskola típusa	8 évfolyamos gimnázium	4	4
		Adj. Resid.	1,6	
		6 évfolyamos gimnázium	2	5
		Adj. Resid.	-1,1	
		4 évfolyamos gimnázium	11	17
		Adj. Resid.	0,2	
		szakközépiskola	4	7
		Adj. Resid.	-0,3	
	szakiskola	4	7	
	Adj. Resid.	-0,3		
<i>Összesen</i>			25	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A következőkben a telephelyek szaktantermekkel való ellátottságát vizsgáljuk. A 15. táblázat adatai azt mutatják, hogy azokban az intézményekben, amelyekben nincs bejegyzett oktatási innováció, jelentősebb részben 1,2, illetve 6 nyelvi labor (Hajdú-Bihar megye) is megtalálható, ahol bejegyzésre kerültek innovációk, 1, 2 nyelvi labor áll a tanulók rendelkezésére. Ugyanakkor az is figyelmet érdemel, hogy mindkét iskolacsoport esetében jelentős mértékben (50%) figyelhető meg a nyelvi laborok hiánya.

A telephelyen található számítógépteremek számában jelentősen kedvezőbb a helyzet, amit a 16. táblázat adatai is mutatnak. Átlagosan 2, 3 számítógépterem áll a tanulók rendelkezésére mindkét iskolacsoportban, ugyanakkor azokban az iskolákban, ahol bejegyzés történt, nagyobb arányban fordul elő, hogy nincs számítógépterem a telephelyen.

15. Táblázat A telephelyen lévő nyelvi laborok száma

	A telephelyen lévő nyelvi laborok száma	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	187
	1	83
	2	31
	3	5
	5	1
	6	1
	<i>Összesen</i>	308
Van bejegyzett oktatási innováció	0	20
	1	8
	2	10
	3	1
	5	1
	<i>Összesen</i>	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Amely intézmények nem jegyeztettek be innovációkat, előfordul, hogy 7-12 számítógépterem is megtalálható a telephelyen (16. táblázat).

16. Táblázat A telephelyen található számítógépteremek száma

	A telephelyen lévő számítógépteremek száma	Telephelyek száma
Nincs	0	5
bejegyzett	1	39
oktatási	2	92
innováció	3	80
	4	38
	5	21
	6	15
	7	4
	8	9
	9	2
	10	2
	12	1
	Összesen	308
Van	0	3
bejegyzett	1	5
oktatási	2	20
innováció	3	4
	4	6
	6	2
	Összesen	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A telephelyen lévő tornatermek számát vizsgálva a 17. táblázat adatai azt mutatják, hogy mindkét iskolatípusban átlagosan egy tornaterem van, azonban a bejegyzéssel nem élő telephelyek esetében 7 intézményben megtalálható 3 (Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye), 4 tornaterem (Borsod-Abaúj-Zemplén megye) is. Ugyanakkor mindkét iskolacsoport esetében 10 % feletti azoknak a telephelyeknek az aránya -jellemzően szakközépiskolák és szakiskolák-, ahol nem áll tornaterem a tanulók rendelkezésére.

17. Táblázat A telephelyen található tornatermek száma

	A telephelyen lévő tornaterem száma	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	34
	1	231
	2	36
	3	5
	4	2
	Összesen	308
Van bejegyzett oktatási innováció	0	9
	1	28
	2	3
	Összesen	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A telephelyen található egyéb szaktantermek számában eltérést találhatunk a vizsgált intézménytípusok tekintetében (18. táblázat). Ahol nem történt bejegyzés, a legtöbb intézmény esetében 1-6 szaktanterem található, míg az oktatási innovációkat bejegyeztető intézményekben 3-4 egyéb szaktanteremben folyik az oktatás, ugyanakkor nincs olyan intézmény a körükben, amelyben ne lenne egyéb szaktanterem az intézményben.

18. Terem A telephelyen található egyéb szaktantermek száma

	A telephelyen lévő egyéb szaktanterem száma	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	44
	1	34
	2	42
	3	22
	4	28
	5	24
	6	21
	7	15
	8	10
	9	13
	10	6
	11	10
	12	9
	13	4
	14	5
	15	3

	16	2
	17	5
	19	3
	20	1
	21	1
	26	4
	27	1
	34	1
	<i>Összesen</i>	<i>308</i>
Van	1	2
bejegyzett	2	2
oktatási	3	12
innováció	4	7
	5	3
	6	2
	7	4
	9	3
	13	1
	14	2
	16	2
	<i>Összesen</i>	<i>40</i>

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A fejlesztő teremmel való ellátottság esetében elmondható (19. táblázat), hogy mindkét intézménytípus többségében előfordul legalább egy fejlesztő terem. Azonban azokban az intézményekben, amelyekben nem történt innováció bejegyeztetés, nagyobb arányban fordul elő a fejlesztő termék hiánya.

19. Táblázat A telephely fejlesztő tanteremmel való ellátottsága

	A telephelyen lévő fejlesztő tanterem száma	Telephelyek száma
Nincs	0	248
bejegyzett	1	42
oktatási	2	10
innováció	3	1
	4	3
	5	1
	8	3
	<i>Összesen</i>	<i>308</i>
Van	0	22
bejegyzett	1	16
oktatási	2	1
innováció	6	1
	<i>Összesen</i>	<i>40</i>

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen a vizsgált intézménycsoportok tantestületének összetétele. A főállású pedagógusok száma azon intézményekben magasabb (max. 115 fő), ahol nem történt innováció bejegyzés. A félállású pedagógusok számát vizsgálva az oktatási innovációt be nem jegyeztető intézményekben 45 főt is eléri ez a szám, míg az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények esetében stabilabb pedagógus testülettel találkozhatunk, ahol maximum 12 fő esetében fordul elő félállású foglalkoztatás. A telephelyen tanító pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személyek számát vizsgálva (20. táblázat) szintén az oktatási innovációkat bejegyzett intézmények tantestületi tőkéjének erejére lehetünk figyelmesek, amely szerint az ezekben az intézményekben tanító pedagógusok körében 12% arányban található tanító pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személye, míg a másik intézménytípusban ez az arány jóval magasabb, 44%.

20. Táblázat A telephelyen tanító pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személyek aránya (%)

	Pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személyek aránya (%) telephelyenként	Összes telephely szám
Nincs bejegyzett oktatási innováció	44	308
Van bejegyzett oktatási innováció	12	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel rendelkezők arányát vizsgálva az általuk oktatott tárgyból azt láthatjuk (21. táblázat), hogy az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények szakmai tőkéje erősebbnek bizonyul, ugyanis jelentősen alacsonyabb (7%) az aránya azoknak a pedagógusoknak, akik nem rendelkeznek pedagógus vagy szakképzettséggel az általuk tanított tárgyból azokhoz a pedagógusokhoz képest, akik olyan intézményekben tanítanak, ahol nem igazoltak oktatási innovációt (14%). Ez utóbbi esetben Borsod-Abaúj-Zemplén megyében szakközépiskolákban található a legnagyobb arányban pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel nem rendelkező pedagógusok száma az általa oktatott tárgyból.

21. Táblázat Pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel nem rendelkezők aránya (%) az általa oktatott tárgyból

	Pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel nem rendelkezők aránya (%) az általa oktatott tárgyból	Összes telephely száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	14	308
Van bejegyzett oktatási innováció	7	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A telephelyeken mutakozó pedagógushiányt vizsgálva azonban nem találunk jelentős eltérést a két intézménycsoport között, szinte 100% minden intézmény esetében a pedagógus ellátottság.

A tantestületi töke erejét a továbbiakban a pályakezdő tanárok arányának vizsgálatával folytatjuk. Az innovációkat be nem jegyeztető intézmények esetében 1-4 fő a pályakezdő pedagógusok száma, az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények esetében ez a szám 1-2 fő. A tantestületi kohézió gyengítését erősítő tényezőket is vizsgálat alá vesszük, így elemezzük a GYED/GYES-re, nyugdíjba vonulók arányát és a tanári pályát elhagyók számának alakulását. A GYED-re, GYES-re ment pedagógusok számát a 22. táblázat adatai mutatják, melyben azt vehetjük észre, hogy az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények esetében kevesebb esetben fordult elő, hogy gyermekvállalás miatt távoznak a tantestületből.

22. Táblázat A távozott tanárok közül GYED-re, GYES-re ment pedagógusok száma telephelyenként

	GYED-re, GYES-re ment pedagógusok száma telephelyenként	A telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	164
	1	57
	2	44
	3	26
	4	8
	5	3
	17	3
Összesen		305

	0	18
Van bejegyzett	1	14
oktatási	2	4
innováció	3	4
Összesen		40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A nyugdíjba vonuló pedagógusok arányát vizsgálva (23. táblázat) megállapítható, hogy közel azonos a két intézménycsoportban. Az innovációkat be nem jegyeztetett intézményekben a pedagógusok 54 %-a, az innovációkat bejegyeztető telephelyeken a pedagógusok 45%-a vonult nyugdíjba. Mindkét esetben a tantestület felének kicserélődésével, szakmai tőkájének gyengülésével találkozhatunk.

23. Táblázat Az intézményből nyugdíjba vonulás miatt távozó pedagógusok száma telephelyenként

	Pedagógusok száma telephelyenként	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	138
	1	75
	2	33
	3	21
	4	15
	5	5
	6	3
	7	7
	8	4
	9	4
Összesen		305
Van bejegyzett oktatási innováció	0	22
	1	10
	2	5
	4	2
	6	1
	Összesen	

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A tanári pályát elhagyók számának alakulását a 24. táblázat adatai tartalmazzák. Közel azonos arányban hagyták el a pedagógusok a tanári pályát a két intézménytípus esetében. Az innovációt be nem jegyeztető intézmények esetében valamivel magasabb

ez az arány (40%), míg a bejegyeztető telephelyek esetében kissé alacsonyabb (35%). Ez az arány a legmagasabb az szakközépiskolák és a szakiskolák esetében mindkét vizsgálati csoport esetében, ugyanakkor az oktatási innováció bejegyzésének lehetőségével nem élő intézmények esetében a pályaelhagyás leginkább Borsod-Abaúj-Zemplén megyében fordult elő.

24. Táblázat A tanár pályát elhagyók száma

	A tanári pályát elhagyó pedagógusok száma telephelyenként	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	0	181
	1	51
	2	37
	3	14
	4	3
	5	7
	6	4
	7	6
	15	2
	Összesen	305
Van bejegyzett oktatási innováció	0	26
	1	12
	2	1
	4	1
	Összesen	40

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Kutatásunk során fontosnak tartottuk a diákok eredményeit meghatározó családi háttér megismerését. A PISA vizsgálatokban is alkalmazott mérőeszköz (SES) a gazdasági, társadalmi és kulturális státusz indexe. Egyetlen indexben egyesíti a különböző gazdasági, társadalmi, a családi háttér kulturális vonatkozásait. A SES tág értelemben úgy definiálható, mint a pénzügyi, társadalmi, kulturális és emberi tőkeforrás (Cowan et al. 2012). A SES indexet három mutató súlyozott átlaga adja: szülők iskolai végzettsége, szülői foglalkozási státusz, anyagi javakkal való ellátottság. Az adatok alapján mérhetővé válik a tanulók társadalmi-gazdasági státusza és teljesítménye közötti kapcsolat, lehetőséget ad az eredmények összehasonlítására az országok között és az országokon belül. A hátrányos helyzetű kategóriák kialakítására alkalmas, amely mértékét iskolánként meg lehet határozni, illetve összehasonlításokra

ad lehetőséget (Avvisati, 2020). A SES kidolgozását számos kritika érte, és a legfontosabb az, hogy egy általános mérőeszközt nem lehet ráilleszteni minden ország társadalmára, hiszen ez jelentősen kontextus függő. Hazánkban is alkalmaznak mérőeszközt a tanulók családi háttérének feltérképezéséhez (CSH-index), amit az OKM mérések tanulói kérdőívében szereplő válaszokból nyernek. „A családháttér-index (CSH-index) a családi háttér jellemzésére a leginkább alkalmas változókat foglalja magában hazánkban: az otthon található könyvek száma, a szülők iskolai végzettsége, a szülők munkaerő-piaci státusa, a család anyagi helyzete (kap-e a diák az iskolában különböző juttatásokat -ingyenes étkezés, tankönyv-, kapnak-e a szülők nevelési segínyt a diákok után), a család birtokában lévő anyagi javak (egy szobára jutó lakók száma, mobiltelefonok, autók, fürdőszobák száma, internet hozzáférés, üdülések száma az elmúlt évben), a tanulást segítő eszközök (számítógépek száma, saját könyvek, saját íróasztal, saját számítógép, különórák), családi programok (együtt tanulás, beszélgetés az iskoláról, házimunka, kerti munka, számítógépezés, zenélés), kulturális tevékenységek (kiállítás, mozi, színház, koncert).” (Országos kompetenciamérés, 2010:54) A fenti változók teljesítményre gyakorolt hatását vizsgáltuk meg azokban az intézményekben, amelyekben oktatási innovációk kerültek bejegyzésre, és azokban, amelyekben ez nem valósult meg. Ez utóbbi intézmények esetében az adatok azt mutatják, hogy a legalacsonyabb CSH-index érték -1,742, amely Szabolcs-Szatmár-Bereg megye szakiskolájához köthető. A további jelentős negatív értékek Borsod-Abaúj-Zemplén megye szakközépiskoláiban fordulnak elő. A legmagasabb érték 1,363, ami Hajdú-Bihar megye 6 évfolyamos gimnáziumába járó diákok családi háttéréről ad összefüggést. Azokban az intézményekben, amelyekben oktatási innovációkat jegyeztek be, az előző intézménycsoporthoz képest jelentősen alacsonyabb CSH-index értékkel találkozunk: -2,052, ami Szabolcs-Szatmár-Bereg megye szakiskolájához köthető. A további jelentősen negatív értékek Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves megye szakiskoláiban és szakközépiskoláiban fordulnak elő. A legmagasabb érték 1,408, amely egy Hajdú-Bihar megyei 6 évfolyamos gimnáziumhoz köthető. A -0,020 alatti értékek a szakiskolákhoz és a szakközépiskolákhoz köthetők. Az e fölötti értékek kizárólag a 4, 6, és 8 osztályos gimnáziumokban fordulnak elő.

Ahhoz, hogy az iskolák diákkompozícióival kapcsolatosan árnyaltabb képet kaphassunk, megvizsgáltuk a tanulási nehézségekkel küzdők aránya alapján képzett index értékeit. Ez a mutató az OKM Telephelyi kérdőív azon kérdéseiből áll össze, amelyek bizonyos tulajdonságokkal rendelkező tanulók százalékos arányára mutatnak rá

az egyes iskolatípusokban. Ezek a változók a következők: a sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya, a tanulási nehézségekkel küzdők százalékos aránya és az évfolyamismétlők aránya. (Országos kompetenciamérés, 2010:57) Az adatokat elemezve azt láthatjuk, hogy azokban az intézményekben találkozhatunk a legalacsonyabb értékekkel (-14,44), ahol nem jegyeztettek be oktatási innovációt. Ez a telephely Hajdú-Bihar megye egyik szakiskolája. A -10 alatti értéket mutató iskolák szintén szakiskolában találhatók. Azokban az iskolákban, ahol történt innováció bejegyzés a legalacsonyabb tanulási nehézségekkel küzdők index értéke -6,44, amely Borsod-Abaúj-Zemplén megye szakiskolájában található. Mindkét iskolacsoportban a legmagasabb érték 2,04. A további magas értékek mindkét csoportban főként a 8, 6, és 4 évfolyamos gimnáziumokban és szakközépiskolákban fordulnak elő. A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedeit bemutató 25. táblázat arra mutat rá, hogy a bejegyzéssel nem rendelkező intézmények szinte egyenlő arányban oszlanak meg az országos negyedeket tekintve (1. negyed 28%, 2. negyed 23%, 3. negyed 26%, 4. negyed 23%), míg azokban az iskolákban, ahol van innováció bejegyzés jelentősebb részben a 3. és a 4. negyedben található a vizsgált index értékei (1. negyed 17%, 2. negyed 18%, 3. negyed 28%, 4. negyed 37%). A megyék közti eloszlásokat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a bejegyzéssel nem élő intézmények esetében Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Heves megye vizsgált intézményei jelentős részben az 1. negyedben találhatóak, míg Hajdú-Bihar megye intézményei főként a 3. negyedben, Heves megye legtöbb telephelyei a 4. negyedben találhatóak, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskolái közel egyenlő arányban oszlanak meg a negyedek között. Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények körében Heves megye telephelyei közel egyenlő arányban vannak jelen az országos negyedekben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye intézményei főként a 3. negyedben, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye telephelyei jelentős részben a 4. negyedben találhatóak.

25. Táblázat A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedei (2011)

	A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedei		Megyék				Ö.	
			Borsod- Abaúj- Zemplén	Hajdú- Bihar	Heves	Szabolcs- Szatmár- Bereg		
Nincs bejegyzett oktatási innováció	1. negyed	Az isk. típusa	6 évf. gimn.	1	0	0	0	1
			Adj. Resid.	1,1	-0,5	-0,4	-0,5	
		4 évf. gimn.	Adj. Resid.	3	0	0	0	3
			szakközépisk.	2,0	-0,9	-0,7	-0,9	
		szakközépisk.	Adj. Resid.	12	5	4	6	27
			szakiskola	0,0	-0,5	0,1	0,5	
		Adj. Resid.	21	13	8	10	52	
	Adj. Resid.	-1,0	0,9	0,3	0,0			
	Összesen		37	18	12	16	83	
	2. negyed	Az isk. típusa	6 évf. gimn.	1	0	0	0	1
				Adj. Resid.	1,5	-0,7	-0,3	-0,6
		4 évf. gimn.	Adj. Resid.	3	4	1	1	9
			szakközépisk.	0,1	0,8	0,2	-1,1	
		szakközépisk.	Adj. Resid.	11	10	4	6	31
			szakiskola	0,7	-0,1	1,1	-1,3	
		Adj. Resid.	6	8	1	11	26	
	Adj. Resid.	-1,2	-0,3	-1,2	2,3			
	Összesen		21	22	6	18	67	
	3. negyed	Az isk. típusa	6 évf. gimn.	3	2	0	1	6
				Adj. Resid.	1,2	-0,1	-0,8	-0,7
		4 évf. gimn.	Adj. Resid.	5	10	1	10	26
			szakközépisk.	-1,2	0,5	-1,1	1,4	
		szakközépisk.	Adj. Resid.	13	14	5	10	42
			szakiskola	0,6	-0,3	1,0	-0,9	
		Adj. Resid.	1	1	1	1	4	
	Adj. Resid.	-0,1	-0,4	1,2	-0,1			
	Összesen		22	27	7	22	78	
4. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimn.	3	1	2	3	9	
			Adj. Resid.	-0,2	-0,3	0,4	0,1	
	6 évf. gimn.	Adj. Resid.	6	2	1	1	10	
		4 évf. gimn.	1,7	0,5	-0,7	-1,6		
	4 évf. gimn.	Adj. Resid.	11	4	5	9	29	
		szakközépisk.	0,3	-0,1	0,0	-0,1		
	szakközépisk.	Adj. Resid.	5	3	3	8	19	
szakiskola		-1,1	0,2	-0,2	1,1			
Adj. Resid.	0	0	1	1	2			
Adj. Resid.	-1,1	-0,6	1,2	0,6				
Összesen		25	10	12	22	69		
Van bejegyzett oktatási innováció	1. negyed	Az isk. típusa	szakközépisk.	1	0	1	0	2
			Adj. Resid.	0,2	0	0,2	-0,7	
		szakiskola	Adj. Resid.	2	0	2	1	5
			Adj. Resid.	-0,2	0	-0,2	0,7	
	Összesen		3	3	3	1	7	
	2. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimn.	0	1	0	0	1
				Adj. Resid.	-0,4	1,4	-0,4	-0,8
		4 évf. gimn.	Adj. Resid.	1	1	0	1	3
			szakközépisk.	1,4	-0,2	-0,8	-0,2	
		szakközépisk.	Adj. Resid.	0	1	1	0	2
			szakiskola	-0,6	0,4	1,9	-1,3	
	Adj. Resid.	0	0	0	2	2		
	Adj. Resid.	-0,6	-1,3	-0,6	2,1			
Összesen		1	3	1	3	8		

3. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimn.	0	0	0	2	2
		Adj. Resid.	-0,7	0	-0,9	1,3	
		6 évf. gimn.	0	0	0	1	1
		Adj. Resid.	-0,5	0	-0,6	0,9	
		4 évf. gimn.	0	0	2	3	5
		Adj. Resid.	-1,3	0	1,0	0,1	
		szakközépisk.	2	0	1	1	4
	Adj. Resid.	2,2	0	0,0	-1,7		
Összesen			2		3	7	12
4. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	1	0	0	0	1
		Adj. Resid.	1,5	-1,0	-0,4	-0,3	
		6 évf. gimnázium	1	4	0	0	5
		Adj. Resid.	-0,7	1,6	-1,0	-0,7	
		4 évf. gimnázium	3	4	1	1	9
		Adj. Resid.	0,2	-0,5	-0,2	0,9	
		szakiskola	0	0	1	0	1
	Adj. Resid.	-0,7	-1,0	2,7	-0,3		
Összesen			5	8	2	1	16

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

További vizsgálatokat folytattunk annak érdekében, hogy összehasonlítsuk a két iskolacsoport diákkompozícióját a tanulói összetétel alapján. Ehhez a telephely tanulói összetétele alapján képzett index értékeit használtuk fel (Országos kompetenciamérés, 2010). Az index kialakításában a következő jellemzőket vettük figyelembe: „átlag feletti anyagi körülmények között élők százalékos aránya, nagyon rossz anyagi körülmények között élők százalékos aránya, rendszeres gyermekvédelmi támogatásban részesülők százalékos aránya, veszélyeztetettek százalékos aránya, az iskolában térítésmentesen vagy kedvezményesen étkezők százalékos aránya, ingyenes tankönyvben részesülők százalékos aránya, nevelési segélyben szociális támogatásban részesülők százalékos aránya, munkanélküli szülők gyermekei százalékos aránya, diplomás szülők gyermekei százalékos aránya.” (Országos kompetenciamérés, 2010:56) Az adatok elemzésekor az index értékeit négy egyenlő részben vizsgáljuk. Az alsó negyed a hátrányos helyzetű, rossz körülmények között élő tanulók csoportja alkotja. A második negyedbe a közepesen rossz körülmények között élők, a harmadik negyedbe a közepesen jó körülmények között élők tartoznak, míg a felső negyed a jó körülmények között élő tanulók csoportja alkotja. A 26. táblázat adatai azt mutatják, hogy mindkét iskolacsoport esetében az 1. negyedben megtalálhatóak a különböző iskolatípusok telephelyei. A 4. negyedbe tartozó intézmények körében a szakiskolák kivételével minden egyéb iskolatípus jelen van. A megyénként eloszlásokat vizsgálva látható, hogy függetlenül az

oktatási innováció bejegyzésétől Szabolcs-Szatmár-Bereg megye vizsgált intézményei tanulóinak összetétele az 1. és a 2. negyedben található, ami azt jelenti, hogy a diákok jelentős része hátrányos helyzetű tanuló, illetve rossz és közepes anyagi körülmények között él. Hasonló jellemzőkkel írható le Borsod-Abaúj-Zemplén megye vizsgált telephelyein tanuló diákok összetétele is azokban az intézményekben, ahol nem jegyeztettek be oktatási innovációt. A másik iskolacsoportban e tanulói közösség mellett megtalálhatóak a megyében a 4. negyedbe tartozó diákok is, akik jó körülmények között élnek. A Heves megyei telephelyek esetében azokban az intézményekben, ahol nem jegyezték be oktatási innovációt, ott a tanulók jelentős része a 2. negyedbe, míg a másik vizsgálati csoportba tartozó iskolában a négy negyed között egyenletes eloszlást figyelhetünk meg a diákkompozícióban. Hajdú-Bihar megye azon intézményeiben, ahol bejegyeztetés történt a legjobb tanulói összetétel index értékekkel találkozhatunk, míg ahol nem történt bejegyzés, a megye azon telephelyei az 1. és a 2. negyedbe sorolhatók.

26. Táblázat A telephely tanulói összetétel indexe országos negyedei (2011)

	A telephely tanulói összetétel indexe országos negyedei			Megyék				Ö.
				Borsod-Abaúj-Zemplén	Hajdú-Bihar	Heves	Szabolcs-Szatmár-Bereg	
Nincs bejegyzett oktatási innováció	1. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	0	0	0	1	1
			Adj. Resid.	-0,7	-0,6	-0,2	1,4	
		4 évf. gimnázium	Adj. Resid.	3	3	0	8	14
			szakközépiskola	-1,2	-0,2	-1,0	1,8	
		Adj. Resid.	szakközépiskola	14	12	2	14	42
			szakiskola	-0,4	1,0	-0,3	-0,4	
		Adj. Reid.	27	14	5	21	67	
	Összesen		44	29	7	44	124	
	2. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	0	0	1	0	1
			Adj. Resid.	-0,6	-0,7	2,1	-0,5	
		6 évf. gimnázium	Adj. Resid.	3	1	1	1	6
			4 évf. gimnázium	1,2	-0,8	-0,2	-0,2	
		Adj. Resid.	4 évf. gimnázium	3	5	2	3	13
			szakközépiskola	-0,5	0,6	-0,4	0,3	
		Adj. Resid.	18	13	8	11	50	
	Adj. Resid.	1,8	-1,3	-0,9	0,4			
	szakiskola	0	7	4	2	13		
	Adj. Resid.	-2,5	1,9	1,1	-0,5			
	Összesen		24	26	16	17	83	
	3. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	1	1	0	1	3
Adj. Resid.			0,0	0,3	-1,0	0,8		
6 évf. gimnázium		Adj. Resid.	3	0	0	0	3	
		4 évf. gimnázium	2,5	-1,1	-1,0	-0,8		
Adj. Resid.		6	7	4	5	22		
Adj. Resid.	-0,8	0,7	-0,7	1,0				

		szakközépiskola	6	5	5	2	18	
		Adj. Resid.	0,0	0,1	0,6	-0,8		
		szakiskola	0	0	2	0	2	
		Adj. Resid.	-1,0	-0,9	2,6	-0,6		
		Összesen	16	13	11	8	48	
	4. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	2	0	0	1	3
		Adj. Resid.	0,5	-0,9	-0,4	0,4		
		6 évf. gimnázium	3	2	0	1	6	
		Adj. Resid.	-0,1	0,9	-0,6	-0,5		
		4 évf. gimnázium	7	2	0	4	13	
		Adj. Resid.	0,2	-0,6	-1,1	0,8		
		szakközépiskola	1	1	1	0	3	
		Adj. Resid.	-0,7	0,6	2,8	-1,0		
		Összesen	13	5	1	6	25	
Van bejegyzett oktatási innováció	1. negyed	Az isk. típusa	4 évf. gimnázium	0		0	2	2
			Adj. Resid.	-0,9		-0,9	1,5	
			szakközépiskola	1		0	1	2
			Adj. Resid.	0,9		-0,9	0,0	
			szakiskola	2		3	3	8
		Adj. Resid.	0,0		1,4	-1,2		
			Összesen	3		3	6	12
	2. negyed	Az isk. típusa	6 évf. gimnázium	0	2	0		2
			Adj. Resid.	-0,9	1,6	-0,9		
			4 évf. gimnázium	0	1	0		1
			Adj. Resid.	-0,6	1,1	-0,6		
			szakközépiskola	2	1	2		5
		Adj. Resid.	1,3	-2,2	1,3			
			Összesen	2	4	2		8
	3. negyed	Az isk. típusa	8 évf. gimnázium	1	1	0	2	4
			Adj. Resid.	0,4	0,4	-1,2	0,2	
			6 évf. gimnázium	0	0	0	1	1
			Adj. Resid.	-0,5	-0,5	-0,5	1,1	
			4 évf. gimnázium	1	1	1	2	5
			Adj. Resid.	0,1	0,1	0,1	-0,3	
szakközépiskola			0	0	1	0	1	
	Adj. Resid.	-0,5	-0,5	2,2	-1,0			
		Összesen	2	2	2	5	11	
4. negyed	Az isk. típusa	6 évf. gimnázium	1	2	0	0	3	
		Adj. Resid.	0,0	1,0	-0,9	-0,6		
		4 évf. gimnázium	3	3	2	1	9	
		Adj. Resid.	0,0	-1,0	0,9	0,6		
			Összesen	4	5	2	1	12

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A diákkompozíció mellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy a két iskolacsoportot milyen szülői összetétel jellemez? Elsősorban azt vizsgáltuk, hogy milyen minőségű kapcsolatot tartanak azokkal az intézményekkel, ahol gyermekük, gyermekeik tanulnak. Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók aránya szinte azonos mértéket mutat a két

vizsgált intézménycsoportban, aminek gyengülése figyelhető meg a szakközépiskolák és szakiskolák irányába (27. táblázat).

27. Táblázat Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya (%) – (2011)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Nincs bejegyzett oktatási innováció	22	17	11
Van bejegyzett oktatási innováció	24	12	8

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az iskolával semmilyen kapcsolatot nem tartó szülők arányát vizsgálva azt tapasztaltuk (28. táblázat), hogy a gimnáziumi képzési formában mindkét vizsgált iskolacsoportban hasonló megoszlást mutat azokkal a szülők arányával, akik aktív kapcsolatot tartanak az intézménnyel. A kapcsolattartás hiánya kis mértékben erősödik a szakközépiskolák és a szakiskolák esetében az aktív kapcsolatot tartó szülők arányához képest. Azokban az intézményekben, ahol oktatási innovációkat vezettek be, a szakközépiskolák esetében a legmagasabb (32%) az iskolával semmilyen kapcsolatot nem tartó szülők aránya.

28. Táblázat Az iskolával semmilyen kapcsolatot nem tartó szülők aránya (%) – (2011)

	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Nincs bejegyzett oktatási innováció	23	21	25
Van bejegyzett oktatási innováció	21	32	26

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Azt is megvizsgáltuk, hogy a szülők milyen mértékben támogatják gyermekük otthoni tanulását. A szülői támogatás hiánya gimnáziumi képzési formában kevésbé jellemző mindkét vizsgált intézménycsoportban (29. táblázat).

29. Táblázat A szülői támogatás mértéke gyermekeik otthoni tanulásában – gimnázium (2011)

	A szülői támogatás mértéke	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Egyáltalán nem jellemző	19
	2	53
	3	38
	4	32
	5	5
	6	6
	Összesen	153
Van bejegyzett oktatási innováció	Egyáltalán nem jellemző	4
	2	14
	3	8
	4	4
	5	4
	Összesen	34

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A gimnáziumi képzési formához képest a 30. táblázat adataiból jól látszik, az oktatási innovációt nem bejegyző intézmények esetében nő a szülői támogatás hiánya gyermekeik otthoni tanulására vonatkozólag a szakközépiskolákban.

30. Táblázat A szülői támogatás hiánya gyermekeik otthoni tanulásában – szakközépiskola (2011)

	A szülői támogatás mértéke	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Egyáltalán nem jellemző	17
	2	24
	3	82
	4	63
	5	25
	6	25
	Összesen	236
Van bejegyzett oktatási innováció	2	5
	3	6
	4	2
	5	2
	6	2
	Nagyon jellemző	2
	Összesen	19

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A szakiskolában az előzőekben vizsgált iskolatípusokhoz képest mindkét iskolacsoportban, de jelentősebb mértékben azokban a telephelyeken, ahol nem jegyeztettek be innovációt magas a szülői támogatás hiánya gyermekeik otthoni tanulásában (31. táblázat).

31. Táblázat A szülői támogatás mértéke gyermekeik otthoni tanulásában – szakiskola (2011)

	A szülői támogatás mértéke	Telephelyek száma
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Egyáltalán nem jellemző	1
	2	3
	3	19
	4	20
	5	38
	6	65
	Nagyon jellemző	13
	Összesen	159
Van bejegyzett oktatási innováció	Egyáltalán nem jellemző	2
	2	1
	3	6
	5	2
	6	3
	Összesen	14

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

5.2. Megállapítások az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények jellemzőinek kvantitatív elemzése alapján

Ebben a fejezetben azt igyekeztünk feltérképezni, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg az oktatási innovációkat bejegyző és be nem jegyző iskolák között demográfiai, tanerő és taneszköz ellátottság, tanulói és szülői összetétel szempontjából. A kis és nagyiskolák több oktatási innovációt akkreditáltattak, mint a közepes iskolák. Az intézmények állagát megvizsgálva azt láthattuk, hogy azokban az intézményekben, ahol oktatási isznnovációk kerültek bejegyeztetésre, több esetben került sor a telephely teljes felújítására, míg a másik iskolacsoport telephelyeire főként

az épületrészek felújítása, bővítése volt a jellemző. Vizsgáltuk a szaktantermekkel való ellátottságot is, amely tekintetében megállapítottuk, hogy a nyelvi laborok száma magasabb, ahol nem történt bejegyeztetés, ugyanakkor mindkét iskolacsoportban több, mint 50%-ban hiányoznak nyelvi laborok. Számítógéptermekek esetében kedvezőbb a helyzet, ugyanakkor, ahol nem jegyeztettek be oktatási innovációkat, több esetben magasabb a számuk, mint a bejegyeztető iskolákban, ahol nagyobb arányban fordul elő számítógéptermekek hiánya. A tornatermek meglétével mindkét iskolacsoportban magas arányban találkozhatunk, azonban főként a szakmát adó intézmények esetében találkozhatunk azok hiányával. A fejlesztő termeknek azokban az intézményekben magasabb a hiánya, ahol nem történt bejegyeztetés. Tehát az infrastruktúra és az innovációs potenciál függetlennek tűnik egymástól.

Humántőke-forrásként tekinthetünk a tanárok tapasztalatára, a pályán eltöltött éveik számára. A pályakezdő pedagógusok kevesebb professzionális tőkével rendelkeznek a tapasztaltabb kollégákhoz képest (Bacskai, 2015). A tantestület összetételét megvizsgálva 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, szemben a másik iskolacsoport pedagógusaival. A tantestületi kohézió gyengítő tényezőit is figyelemmel kísértük. Az innovációkat bejegyeztető iskolákban kevesebben voltak, akik gyermekvállalás miatt hagyták el a nevelőtestületet, azaz stabilabb volt a tanári kar összetétele. A két iskolacsoportban szinte azonos arányban mentek nyugdíjba a pedagógusok, és a pályaelhagyók aránya is közel azonos volt a két iskolatípus esetében.

A kutatásunk során figyelemmel kísértük a vizsgált intézmények tanulói és szülői összetételét. Jencks (1972) rámutatott arra, hogy az eredményességre jelentős hatást gyakorol a tanuló társadalmi státusa. A diákkompozíció esetében nem régiókénti eltérésekkel, mint inkább a megyék közti különbségekkel találkoztunk. A tanulási nehézségekkel küzdők aránya alapján képzett index értékei (Országos Kompetenciamérés, 2011:57) is ezt tükrözik: Borsod-Abaúj-Zemplén megye, Heves megye vizsgált intézményei jelentős részben az 1. negyedben találhatóak, míg Hajdú-Bihar megye intézményei főként a 3. negyedben, Heves megye legtöbb telephelyei a 4. negyedben találhatóak, míg Szabolcs-Szatmár-Bereg megye iskolái közel egyenlő

arányban oszlanak meg a negyedek között. Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények körében Heves megye telephelyei közel egyenlő arányban vannak jelen az országos negyedekben, Szabolcs-Szatmár-Bereg megye intézményei főként a 3. negyedben, Borsod-Abaúj-Zemplén megye és Hajdú-Bihar megye telephelyei jelentős részben a 4. negyedben találhatók. A tanulói összetétel index értékei az oktatási bejegyeztető intézmények esetében Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye telephelyein a leggyengébbek, Heves megye esetében egyenletes eloszlást tapasztaltunk a negyedek között (ahol nem volt bejegyeztetés döntően a 2. negyedbe kerültek a diákok), Hajdú-Bihar megye telephelyein lévő diákok mindkét iskolacsoport esetében az 1. és a 2. negyedben találhatók. Jól látható tehát a tanulói összetétel index kapott értékei alapján, hogy a szakmát adó intézménybe járó diákkompozíció nem jelenik meg a 4. negyedben; a 3. negyedben is a szakközépiskolákkal találkoztunk, a szakiskolák nem jelentek meg ebben a negyedben sem. Ezekben az intézményekben tehát a diákok összetétele is indokolta az innováció bevezetését, célul tűzve ki a tanulók felzárkóztatást, hátránykompenzációját. A tanulási nehézséggel küzdők esetében árnyaltabb képet kapunk, ugyanis a 3. és a 4. negyedben nagyobb arányban kerültek telephelyek, ahol oktatási innovációk bejegyeztetésére vállalkoztak, tehát fontossá válik a tanulók fejlesztése azon iskolák körében is, ahol kevesebb számban fordulnak elő évismétlők, sajátos nevelési igényű tanulók. Ugyanakkor a legalacsonyabb tanulási nehézséggel küzdő értéket szakiskolában találtuk, tehát továbbra is nagy jelentőséggel bír az oktatási innováció kidolgozása a veszélyeztetett tanulócsoportok körében.

A családi háttér jelentős szereppel bír a tanulói teljesítményre (Pusztai, 2009). A telephelyek szülői összetételét megvizsgálva mint externális tökeforrást (Bacsikai, 2015), mindkét iskolacsoport esetében azt láthattuk, 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 az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények esetében a szakközépiskolák körében magasabb, míg a két iskolacsoport esetében azonosan csökkenő, míg a szakmát adó intézményekben növekvő tendenciát mutat ez a változó. Jól mutatják az adatok is, hogy az oktatási innovációknak erősíteniük kell a szülői házzal történő kapcsolattartást, jelentős mértékben szükségét látjuk ezt a szakmát adó intézményekben, feltételezve, hogy a bevezetésre kerülő, szülők által is támogatott jó gyakorlatok kompenzálják a családi háttér okozta tanulási nehézségeket.

5.3. Az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények eredményessége

A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy mely területeken mutathatók ki változások középtávon azokban az intézményekben, ahol oktatási innovációk kerültek bevezetésre. A feladatellátási hely tanulói nehézségekkel küzdők indexét megvizsgálva 2018-ban azt láthatjuk (32. táblázat), hogy azokban az intézményekben, ahol történt bejegyeztetés - a 8 évfolyamos gimnáziumok kivételével - magasabb értékekkel találkozhatunk, ami arra világít rá, hogy ezekben az intézményekben a sajátos nevelési igényű tanulók százalékos aránya, a tanulási nehézségekkel küzdők és az évfolyamismétlők aránya alacsonyabb lett, mint azokban az iskolákban, ahol nem történt oktatási innováció bejegyeztetése. Az eredmények erős szignifikáns összefüggést mutatnak. Külön figyelmet érdemelnek a szakközépiskolák értékei, amelyek közel 0,4 pontos eltérést mutatnak. Ez az érték kedvezőbb alakulást mutat azokban a szakiskolákban, ahol éltek az oktatási innovációk bevezetésével. Természetesen a változások magyarázata többtényezős is lehet. A kutatási módszerünk, ami az iskolák egyfajta panelvizsgálata, a két időpont közötti események, hatások összességét nem képes feltárni, azonban az innováció bejegyeztetése olyan ismert közös esemény, amely a javuló eredményeket felmutató iskolákat jellemzi.

32. Táblázat A feladatellátási hely tanulási nehézségekkel küzdők indexe – 2018

	Az iskola típusa	Átlag	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció ***p=0,000	8 évfolyamos gimnázium	1,4928	6	,85111
	6 évfolyamos gimnázium	1,6837	10	,53837
	4 évfolyamos gimnázium	1,4911	41	,76796
	szakgimnázium	,8054	25	1,28147
	szakközépiskola	-1,1555	13	3,30002
	Összesen	,9689	95	1,71721
Van bejegyzett oktatási innováció ***p=0,001	8 évfolyamos gimnázium	1,3572	4	,19638
	6 évfolyamos gimnázium	2,0249	5	,17623
	4 évfolyamos gimnázium	1,6216	17	,69960
	szakgimnázium	1,3981	7	,58445
	szakközépiskola	-,7217	8	1,83997
	Összesen	1,1496	41	1,32341

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A 33. táblázat adatai a feladatellátási hely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedeit mutatja megyénkénti eloszlásban. A 2011-es adatokkal összevetve látható, hogy azon megyék intézményekben, ahol oktatási innovációk kerültek bevezetésre, 2018-ra minden megye telephely tanulója került az előnyösebb 3. és 4. negyedbe, mint ahogyan azt a 2011-es adatok mutatták.

33. Táblázat A feladatellátási hely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedei megyénként (2018)

			1. negyed	2. negyed	3. negyed	4. negyed	Ö
Nincs bejegyzett oktatási innováció	Megyék	Borsod-Abaúj-Zemplén	5	9	8	18	40
		Adj. Resid.	1,2	-0,3	-1,6	1,0	
		Hajdú-Bihar	0	3	9	4	16
		Adj. Resid.	-1,3	-0,6	2,7	-1,3	
		Heves	1	4	3	4	12
		Adj. Resid.	0,0	0,8	-0,3	-0,4	
		Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	7	7	11	27
Adj. Resid.	-0,2	0,2	-0,3	0,2			
Összesen			8	23	27	37	95
Van bejegyzett oktatási innováció	Megyék	Borsod-Abaúj-Zemplén	1	1	4	4	10
		Adj. Resid.	-0,2	0,0	0,3	-0,1	
		Hajdú-Bihar	0	0	4	7	11
		Adj. Resid.	-1,4	-1,3	0,0	1,7	
		Heves	2	2	1	4	9
		Adj. Resid.	1,0	1,4	-1,8	0,2	
		Szabolcs-Szatmár-Bereg	2	1	6	2	11
Adj. Resid.	0,7	-0,1	1,4	-1,8			
Összesen			5	4	15	17	41

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A különböző intézménytípusok telephelyei tanulóinak átlagos képességpontját vizsgálva 2011-ben és 2018-ban azt feltételeztünk, hogy az oktatási innovációkat bejegyzett intézmények eredményességet mutatnak a matematika és a szövegértés OKM-eredmények tekintetében (34. táblázat, 35. táblázat).

34. Táblázat: A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként matematikából (2011)

	Az iskola típusa	Képességpont	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1768,36313	10	121,331984
	6 évfolyamos gimnázium	1797,40919	20	96,099616
	4 évfolyamos gimnázium	1649,25851	74	106,406677
	szakközépiskola	1576,36572	127	100,678147
	szakiskola	1440,45011	80	103,381711
	Összesen	1579,13633	311	144,472970
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1817,97936	4	50,801893
	6 évfolyamos gimnázium	1752,39773	6	108,043110
	4 évfolyamos gimnázium	1714,38425	17	92,875425
	szakközépiskola	1541,74074	8	65,760997
	szakiskola	1382,68313	8	103,282093
	Összesen	1635,49365	43	169,852419
***p=0,000				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

35. Táblázat: A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként matematikából (2018)

	Az iskola típusa	Képességpont	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1818,91885	7	93,018785
	6 évfolyamos gimnázium	1796,09893	12	115,571584
	4 évfolyamos gimnázium	1676,77535	44	109,356535
	szakközépiskola	1576,88962	27	90,576068
	szakiskola	1433,87379	14	88,990364
	Összesen	1641,48065	104	149,674780
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1846,00567	4	89,192610
	6 évfolyamos gimnázium	1784,43278	5	84,048656
	4 évfolyamos gimnázium	1704,78141	18	123,895917
	szakközépiskola	1520,06745	7	85,233410
	szakiskola	1335,87634	7	51,666027
	Összesen	1633,75265	41	191,624795
***p=0,000				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az eredmények azt mutatják, hogy jelentős eltérés nem figyelhető meg a matematika képességpontjainak alakulásában abban a vonatkozásban, hogy az adott intézmény jegyeztetett-e be oktatási innovációt vagy sem. A vizsgálatunk következő lépésében a telephelyi adatokat a szövegértés OKM-eredményei kapcsán is megvizsgáltuk (36. táblázat, 37. táblázat).

36. Táblázat: A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként szövegértésből (2011)

	Az iskola típusa	Képességpont	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1725,34511	10	109,832493
	6 évfolyamos gimnázium	1756,36383	20	91,665010
	4 évfolyamos gimnázium	1640,34773	74	110,878873
	szakközépiskola	1558,45821	127	90,840075
	szakiskola	1381,95157	80	93,526285
	Összesen	1550,63273	311	149,492241
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1804,97117	4	54,149087
	6 évfolyamos gimnázium	1754,08991	6	95,088388
	4 évfolyamos gimnázium	1716,29110	17	86,056651
	szakközépiskola	1518,03783	8	97,980370
	szakiskola	1364,44583	8	133,725231
	Összesen	1627,47075	43	180,638474
***p=0,000				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

37. Táblázat: A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként szövegértésből (2018)

	Az iskola típusa	Képességpont	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1795,47531	7	51,217422
	6 évfolyamos gimnázium	1773,95911	12	72,975870
	4 évfolyamos gimnázium	1685,90249	44	98,423017
	szakgimnázium	1578,11380	27	100,742712
	szakiskola	1393,43656	14	104,572025
	Összesen	1636,08395	104	150,309715
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1822,87154	4	82,698470
	6 évfolyamos gimnázium	1772,64295	5	91,025002
	4 évfolyamos gimnázium	1709,30353	18	126,305795
	szakgimnázium	1507,48311	7	118,553687
	szakiskola	1310,17193	7	79,058080
	Összesen	1625,50609	41	201,909895
***p=0,000				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az adatokat elemezve megállapítható, hogy a szövegértés átlagos képességpontjai tekintetében minimális emelkedés figyelhető meg mindkét intézménycsoport esetében, tehát elmondható, hogy az oktatási innovációk bejegyzése nem gyakorolt jelentős hatást sem a matematika, sem a szövegértés képességpontjainak növekedésére.

A képességpontokat vizsgálva matematikából és szövegértésből arra voltunk továbbá kíváncsiak, hogy a telephely tanulói a társadalmi összetételhez képest hogyan teljesítenek. Ennek vizsgálatához eredményességi mutatóként használtuk az un. elvárt értéktől való eltérést (Neuwirth & Horn, 2006). Ezt a mutatót az iskola társadalmi háttere (az OKM iskolai összetétel indexe) és a szövegértés, valamint a matematika eredmények összefüggése alapján képeztük. A vizsgált régiókban lineáris regressziót futtattunk az iskola társadalmi háttere és az eredményességük között. A regressziós egyeneshez képest az eltérés (reziduális) adja meg a mutató értékét. A 38. táblázat adatai arra mutatnak rá, hogy, ha ez a mutató pozitív, akkor a telephely a társadalmi összetételéhez képest jobban teljesít, mint ahogyan a regressziós számítás ezt jósolja, ha negatív, akkor rosszabbul. A reziduális (Beta) értékei azt mutatják, hogy 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 érték el eredményt, amely szignifikáns összefüggést mutat.

38. Táblázat Az elvárt értéktől való eltérés és a bevont független változók regresszióanalízise a különböző iskolacsoportokban (2018)

		β	STD. Error	Beta	Sig
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció (R=39%)</i>	A feladatellátási hely tanulóinak átlagos képességpontja-matematika	0,281	0,135	0,394	0,04
	A feladatellátási hely tanulóinak átlagos képességpontja - szövegértés	0,174	0,133	0,249	0,192
<i>Van bejegyzett oktatási innováció (R=57%)</i>	A feladatellátási hely tanulóinak átlagos képességpontja - matematika	-0,626	0,413	-1,002	0,138
	A feladatellátási hely tanulóinak átlagos képességpontja - szövegértés	1,025	0,392	1,732	0,013

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az oktatási innovációk eredményességgel kapcsolatos vizsgálata a továbbiakban arra irányult, hogy a fegyelem, motiváció és a továbbtanulással kapcsolatos attitűdökre milyen hatást gyakoroltak középtávon a bejegyzett oktatási innovációk. Ennek érdekében az adatokat leválogattuk oktatási innovációkat bejegyzett és be nem jegyzett intézményekre, és külön intézménytípusonként megvizsgáltuk, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a különböző iskolatípusok között. A telephelyi kérdőív fegyelem indexe segítségével végeztük el az elemzést, amelyek a tanulók egyes viselkedésformáinak előfordulási gyakoriságára kérdez rá a következő viselkedésformák, problémák esetében: „rendszeres hiányzás, rendbontás az órákon, rongálás, fizikai bántalmazás a gyerekek között, verbális agresszió, dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, függőség (számítógépes játékok, játékgép), lopás” (Országos kompetenciamérés, 2011:58). A hétfokú skála segítségével az index kialakításában a telephelyek minden képzési formára vonatkozólag külön-külön minden változó esetében két egyenlő nagyságú csoportra oszlottak aszerint, hogy az adott problémakört tekintve a jobb vagy a rosszabb helyzetben lévő telephelyek közé tartoznak-e. Külön vizsgálat alá kerültek a telephelyek, hogy hány esetben tartoztak a jobb helyzetben lévő telephelyek közé. Az index értéke 0, ha a telephely az esetek felében tartozott a jobb helyzetben lévő telephelyek közé, és az ettől való eltérés mértékének megfelelően változik -5 és 6 között (39. táblázat, 40. táblázat).

39. Táblázat: A feladatellátási hely fegyelem indexe (2011)

	Az iskola típusa	Fegyelem index	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	2,60	10	2,366
	6 évfolyamos gimnázium	1,79	19	2,200
	4 évfolyamos gimnázium	1,43	70	2,356
	szakközépiskola	-,28	123	2,590
	szakiskola	-2,28	86	2,819
	Összesen	-,23	308	2,980
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	,50	4	2,517
	6 évfolyamos gimnázium	1,67	6	2,338
	4 évfolyamos gimnázium	1,28	18	2,927
	szakközépiskola	-,50	8	2,330
	szakiskola	-1,00	8	4,106
	Összesen	,52	44	3,023
p=0,301				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

40. Táblázat: A feladatellátási hely fegyelem indexe (2018)

	Az iskola típusa	Fegyelem index	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1,43	7	2,637
	6 évfolyamos gimnázium	2,50	12	2,023
	4 évfolyamos gimnázium	2,52	44	2,129
	szakgimnázium	1,84	25	2,609
	szakiskola	-,69	13	3,250
	Összesen	1,86	101	2,612
***p=0,002				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	2,50	4	3,317
	6 évfolyamos gimnázium	3,25	4	2,500
	4 évfolyamos gimnázium	2,08	13	2,957
	szakgimnázium	,50	2	2,121
	szakiskola	,00	3	1,732
	Összesen	1,96	26	2,764
p=0,571				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az oktatási innovációkat bejegyeztetett intézmények esetében szinte minden intézménytípus tekintetében pozitív eredményeket láthatunk a tanulói viselkedésformák alakulásában. Legnagyobb pozitív elmozdulást a 8 osztályos gimnáziumok esetében figyelhetünk meg (0,5-ről 2,5-re), ugyanakkor a 6 és a 4 osztályos gimnáziumok is pozitív eredményességet mutatnak. A szakmát adó intézmények esetében is jelentős eredményeket figyelhetünk meg. A szakgimnáziumok és a szakiskolák fegyelem index értéke 1 egész növekedést mutat középtávon. Az eredmény az esetükben azért is jelentős, mert a negatív előjel pozitívrá váltott, ami azt jelenti, hogy az adott problémakört tekintve a jobb helyzetben lévő telephelyek közé tartoznak. Az eredmények azonban nem mutatnak szignifikáns összefüggést.

A telephelyeket a motivációs indexük alapján is összehasonlítottuk, amely mutató a tanulók motiváltságát térképezi fel a következő jellemzők alapján: a tanulói motiváció, a tudás, az iskolai siker értéke, hiányzások gyakorisága, fegyelmezetlenség, szülői támogatás hiánya az otthoni tanulás során. Az adatok eloszlását a 41. táblázat és a 42. táblázat adatai tartalmazzák:

41. Táblázat: A telephely motivációs indexe (2011)

	Az iskola típusa	Motivációs index	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	1,90	10	2,283
	6 évfolyamos gimnázium	2,26	19	2,535
	4 évfolyamos gimnázium	1,07	70	2,960
	szakközépiskola	-1,55	123	2,510
	szakiskola	-4,14	86	1,303
	Összesen	-1,33	308	3,187
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	2,00	4	1,414
	6 évfolyamos gimnázium	2,33	6	1,506
	4 évfolyamos gimnázium	1,67	18	2,590
	szakközépiskola	-1,38	8	2,825
	szakiskola	-3,12	8	2,949
	Összesen	,36	44	3,178

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

42. Táblázat: A feladatellátási hely motivációs indexe (2018)

	Az iskola típusa	Motivációs index	N	Szórás
Nincs bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	3,57	7	1,134
	6 évfolyamos gimnázium	3,17	12	1,697
	4 évfolyamos gimnázium	2,52	44	2,226
	szakközépiskola	-,40	25	2,723
	szakiskola	-3,54	13	1,984
	Összesen	1,17	101	3,156
***p=0,000				
Van bejegyzett oktatási innováció	8 évfolyamos gimnázium	3,50	4	1,000
	6 évfolyamos gimnázium	3,00	4	2,449
	4 évfolyamos gimnázium	2,69	13	1,797
	szakközépiskola	,00	2	4,243
	szakiskola	-4,00	3	1,732
	Összesen	1,88	26	2,957
***p=0,000				

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az adatok erős szignifikáns összefüggést mutatnak, amelyek arra világítanak rá, hogy az oktatási innovációkat bejegyzett intézmények a szakiskola kivételével minden iskolatípusban középtávon eredményességet mutatnak a tanulói motivációt tekintve.

A továbbiakban a tanulói motiváció összefüggését elemeztük a továbbtanulással, amellyel kapcsolatos eredményességi mutatókat vizsgálva feltételeztük, hogy az oktatási innovációk hatást gyakorolnak a továbbtanulási mutatók kedvező alakulására,

azaz nagyobb arányban tervezik tanulmányaik folytatását a felsőoktatásban, OKJ-s szakmai végzettséget adó képzésben vagy akkreditált felsőfokú szakképzésben vesznek részt, illetve csökkentik a további tanulmányokat nem folytatók arányát (43. táblázat).

43. Táblázat A továbbtanulással kapcsolatos mutatók alakulása az előző tanévben végzetek alapján intézménytípusonként (%)

		2011		2018	
		Nincs bejegyzett oktatási innováció	Van bejegyzett oktatási innováció	Nincs bejegyzett oktatási innováció	Van bejegyzett oktatási innováció
Gimnázium	Felsőoktatás	62,71	70,88	69,73	71,69
	OKJ-s szakmai végzettséget adó képzés	17,42	17,47	14,99	16,52
	Akkreditált felsőfokú szakképzés	7,43	3,72	5,72	3,66
	Nem tanul tovább	10,89	10,28	9,57	8,14
Szakközépiskola/ szakgimnázium	Felsőoktatás			24,53	18,20
	OKJ-s szakmai végzettséget adó képzés	37,64	30,04	40,66	25,60
	Akkreditált felsőfokú szakképzés	13,37	6,83	8,40	8,36
	Nem tanul tovább	29,88	28,79	31,74	27,36
Szakiskola	Gimnázium	5,57	3,57	4,77	1,33
	Szakközépiskola/ szakgimnázium	8,99	31,43	11,64	14,92
	Második OKJ-s szakmai végzettséget adó képzés	11,09	18,71	14,05	16,67
	Nem tanul tovább	74,35	46,29	69,55	67,08

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az eredmények a gimnáziumi képzésben tanulók esetében mutatnak szignifikáns összefüggést (***) $p=0,000$ abban a tekintetben, hogy 10,28%-ról 8,14%-ra csökkent a tovább nem tanulók aránya 2018-ban. Szakközépiskolák és szakgimnáziumok tekintetében is találtunk eltérést az akkreditált felsőfokú szakképzést választók növekedésében (6,83-ról 8,36%-ra). A szakiskolák esetében a gimnáziumi képzési formában történő továbbtanulást tekintve csökkenést láthattunk (3,57%-ról 1,33%-ra),

és ugyancsak ezen iskolatípusban tanulók esetében jelentős növekedését figyeltük meg a további tanulmányokat nem folytatók számának alakulásában (46,29%-ról 67,08%-ra). A tanulói motivációs index csökkenésével tehát megfigyelhető a továbbtanulási motiváció nagyfokú hiánya is. Mindezek a szakközépiskolák/szakgimnáziumok és szakiskolák esetében megfigyelt eredmények azonban nem mutattak szignifikáns összefüggést.

Kutatásunk további tárgyát képezi annak a vizsgálata, hogy a különböző iskolatípusokban, oktatási innovációt bejegyztetett és be nem jegyeztetett iskolák eseteiben megfigyelve a tanulói motivációra milyen változók milyen mértékben hatnak, miközben független változóként vontuk be az elemzésbe az intézményekben működő tehetséggondozást, az emelt szintű oktatást és a tanórán kívüli csoportos korrepetálást. Elsőként a gimnáziumi képzési formában tanuló diákok motivációjára ható tényezőket vizsgáltuk. Ehhez korrelációanalízist végeztünk, melynek értékeit a 44. táblázatban láthatjuk.

44. Táblázat A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja gimnáziumban (2018)

	Független változók	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	Tehetséggondozás	Emelt szintű oktatás
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció (p=0,002)</i>	Tanulói motiváció	0,125	-0,231*	-0,409**
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,115	-0,137
	Tehetséggondozás	0,115	1,000	0,377
	Emelt szintű oktatás	-137	0,377**	1,000
<i>Van bejegyzett oktatási innováció (p=0,010)</i>	Tanulói motiváció	0,178	-0,17	-0,542**
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,23	-0,15
	Tehetséggondozás	0,23	1,000	0,31
	Emelt szintű oktatás	-0,15	0,31**	1,000

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A táblázatban azt láthatjuk, hogy a tanulói motivációra ható tényezők között összefüggés van: az oktatási innovációt be nem jegyeztető és a bejegyeztetett iskolák esetében a tanulói motivációt befolyásoló tényezők között egyaránt erős szignifikáns a kapcsolat az emelt szintű oktatással. A 45. táblázatban közölt Béta esélyhányados azt

mutatja, hogy minél inkább részt vesznek a tanulók az emelt szintű oktatásban, annál valószínűbb, hogy nő a tanulók motivációja. A modell magyarázó ereje nagyobb azokban az intézményekben, ahol bejegyzett oktatási innovációkkal találkozunk.

45. Táblázat A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise gimnáziumban (2018)

	Független változók	β	STD. Error	Beta	Sig.
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció (R=18%)</i>	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	0,177	0,214	0,089	0,411
	Tehetséggondozás	-0,271	0,291	-0,107	0,356
	Emelt szintű oktatás	-0,772	0,249	0,357	0,003
<i>Van bejegyzett oktatási innováció (R=33%)</i>	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	0,302	0,351	0,139	0,397
	Tehetséggondozás	0,784	1,019	0,131	0,448
	Emelt szintű oktatás	-1,403	0,400	0,580	0,002

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A továbbiakban megvizsgáljuk, hogy a szakmát adó intézményekben hogyan alakul a tanulási motivációt befolyásoló tényezők összefüggése. A 46. táblázat adatai az előbbieken bemutatott változók korrelációjára mutat rá a szakgimnáziumokban.

46. Táblázat A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja szakgimnáziumban (2018)

	Független változók	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	Tehetséggondozás	Emelt szintű oktatás
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció (p=0,015)</i>	Tanulói motiváció	-0,053	-0,189	-0,421**
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,243*	0,127
	Tehetséggondozás	0,243*	1,000	0,230*
	Emelt szintű oktatás	0,127	0,230*	1,000
<i>Van bejegyzett oktatási innováció (p=0,638)</i>	Tanulói motiváció	-0,164	0,018	0,339
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,289	-0,179
	Tehetséggondozás	0,289	1,000	0,041
	Emelt szintű oktatás	-0,179	0,041	1,000

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Az adatok azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggés figyelhető meg az oktatási innovációkat be nem jegyeztető intézmények esetén a tanulói motiváció és az emelt szintű oktatásban való részvétel között. A 47. táblázatban közölt Béta értéke azt mutatja, hogy azokban a szakgimnáziumokban, ahol nem jegyeztettek be oktatási innovációt, az emelt szintű oktatásnak pozitív hatása van a motivációra, növeli azt. A modell magyarázó ereje azonban gyenge.

47. Táblázat A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise szakgimnáziumban (2018)

	Független változók	β	STD. Error	Beta	Sig.
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció (R=18%)</i>	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	0,072	0,423	0,023	0,865
	Tehetséggondozás	-3,02	0,394	-0,103	0,447
	Emelt szintű oktatás	-1,457	0,478	-4,00	0,004
<i>Van bejegyzett oktatási innováció (R=12%)</i>	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	-2,78	0,675	-0,118	0,688
	Tehetséggondozás	0,073	0,536	0,039	0,893
	Emelt szintű oktatás	0,741	0,647	0,316	0,274

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A szakiskolák esetében is kíváncsiak voltunk arra, hogy milyen tényezők hatnak jobban a tanulói motivációra. Az emelt szintű oktatásra vonatkozó adathiány miatt a tanórán kívüli csoportos korrepetálás és a tehetséggondozás hatásait vizsgáltuk. A 48. táblázat nagyon gyenge korrelációt mutat az előző két független változó esetében.

48. Táblázat A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja szakközépiskolában (2018)

	Független változók	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	Tehetséggondozás
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció</i> (p=0,398)	Tanulói motiváció	0,073	-2,52
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,346*
	Tehetséggondozás	0,346*	1,000
<i>Van bejegyzett oktatási innováció</i> (p=0,770)	Tanulói motiváció	-0,104	-0,213
	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	1,000	0,000
	Tehetséggondozás	0,000	1,000

*p≤0,05, **p≤0,01

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

A Béta érték azt mutatja, hogy a csoportos korrepetálásokon való részvétel hat a tanulói motivációra, azonban a modell magyarázó ereje ebben az esetben is alacsony (49. táblázat).

49. Táblázat A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise szakközépiskolában (2018)

	Független változók	β	STD. Error	Beta	Sig.
<i>Nincs bejegyzett oktatási innováció</i> (R=9%)	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	0,333	0,427	0,182	0,445
	Tehetséggondozás	-1,000	0,740	-0,315	0,193
<i>Van bejegyzett oktatási innováció</i> (R=5%)	Csoportos korrepetálás tanórán kívül	-0,333	1,033	-0,104	0,754
	Tehetséggondozás	-0,625	0,949	-0,213	0,527

Forrás: OKM-PedInnov (saját szerk.)

Elmondható tehát, hogy a tanulói motivációra a gimnáziumokban és a szakgimnáziumban az emelt szintű oktatásban való részvétel hat pozitívan, ami jelentős összefüggést mutat a továbbtanulással függetlenül attól, hogy oktatási innováció bejegyzésre került vagy sem. Ennek háttérében az állhat, hogy ezekben az iskolatípusokban tanuló diákok kompozíciója a 3. és a 4. negyedben található - ahogy

már korábban erre rámutattunk -, ami növeli annak az esélyét, hogy a kedvező családi háttér már önmagában is serkenti a tanulás iránti elköteleződést. A szakközépiskolák esetében a csoportos korrepetálásokat hatnak leginkább a tanulói motivációra, azonban nem figyelhetünk meg jelentős aktivitást ezen iskolatípusba járók esetében a továbbtanulási motivációt illetően.

5.4. Megállapítások az oktatási innovációk középtávú eredményességének vizsgálatá alapján

Kutatások rámutattak arra, hogy a pedagógiai innovációk hatással vannak a tanulói eredményességre (OECD, 2014; Creemers & Kyriakides, 2012), ezért ebben a fejezetben ennek igazolására törekedtünk az általunk vizsgált régiók megyéinek intézményeiben. Ezt több terület érintésével elemeztük: tanulási nehézségekkel küzdők aránya, OKM-eredmények (matematika, szövegértés), tanulói motiváció, továbbtanulási szándék. Tesztelni kívántuk Varga (2015) állítását, miszerint „a szocioökonómiai aspektusból hátrányos helyzetű gyermekeket jelentős számban oktató intézményekben az eredményesség korrelál az iskolák innovációs aktivitásával és az eredményességgel.” (Varga, 2015:73).

Azokban az intézményekben, ahol történt bejegyeztetés 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 évfolyamismétlők aránya alacsonyabb lett, mint azokban az iskolákban, ahol nem történt oktatási innováció bejegyeztetése. A 2011-es adatokkal összevetve elmondhatjuk, hogy azon megyék intézményeiben, ahol oktatási innovációk kerültek bevezetésre, 2018-ra több telephely tanulója került a pozitívabb összefüggéseket mutató 3. és 4. negyedbe, mint ahogyan azt a 2011-es adatok mutatták.

Előzetes feltevésünk azonban nem igazolódott be az OKM-eredmények tekintetében matematikából és szövegértésből, ugyanis jelentős eltérés nem figyelhető meg annak függvényében, hogy az adott intézmény jegyeztetett-e be oktatási innovációt vagy sem. 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, 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. Az oktatási innovációk eredményességgel kapcsolatos vizsgálata arra is rámutatott, hogy a fegyelemre, motivációra és a továbbtanulással kapcsolatos attitűdökre hatást gyakoroltak középtávon a bejegyzett oktatási innovációk. Az oktatási innovációkat bejegyeztetett intézmények esetében szinte minden intézménytípus tekintetében pozitív eredményeket láthattunk a tanulói viselkedésformák alakulásában. Legnagyobb pozitív elmozdulást a 8 osztályos gimnáziumok esetében figyelhetünk meg, ugyanakkor a 6 és a 4 osztályos gimnáziumok is pozitív eredményességet mutatnak. A szakmát adó intézmények esetében is jelentős eredményeket figyelhetünk meg. A tanulói motivációs index eredményei arra világítottak rá, hogy az oktatási innovációkat bejegyző intézmények a szakiskola kivételével minden iskolatípusban középtávon eredményességet mutatnak a tanulói motivációt tekintve. A tanulói motivációt is megvizsgáltuk a továbbtanulással összefüggésben, amely szerint az eredmények a gimnáziumi képzésben tanulók esetében mutattak szoros korrelációt abban a tekintetben, hogy csökkent a tovább nem tanulók aránya 2018-ban. Szakközépiskolák és szakgimnáziumok tekintetében is találtunk pozitív eltérést az akkreditált felsőfokú szakképzést választók növekedésében. A szakiskolák esetében a gimnáziumi képzési formában történő továbbtanulást tekintve csökkenést láthattunk, és ugyancsak ezen iskolatípusban tanulók esetében jelentős növekedést figyeltük meg a további tanulmányokat nem folytatók arányában, mely azt igazolja, hogy a támogató családi háttér és motiváció hiányában csökken a továbbtanulási szándék (Bánkuti et. al., 2004). A tanulói motivációs index csökkenésével tehát megfigyelhető a továbbtanulási motiváció nagyfokú hiánya is. A tanulói motivációra ható tényezők között összefüggést találtunk: az oktatási innovációt be nem jegyeztető és a bejegyeztetett iskolák esetében a tanulói motivációt befolyásoló tényezők között egyaránt erős szignifikáns a kapcsolat a tehetséggondozással és az emelt szintű oktatással. Azt láttuk, hogy minél inkább bevonódnak a tanulók az emelt szintű oktatásba, tehetséggondozásba, annál valószínűbb, hogy nő a tanulók motivációja (Fodor, 2019) azokban az intézményekben, ahol bejegyzett oktatási innovációkkal találkozunk. A szakközépiskolák esetében a csoportos korrepetálások hatnak leginkább

a tanulói motivációra, azonban nem figyelhettünk meg jelentős aktivitást ezen iskolatípusba járók esetében a továbbtanulási motivációt illetően.

Azokban az intézményekben, ahol éltek az oktatási innovációk bejegyeztetésével, számos eredményességi mutatóval találkozunk, mint a motiváció, a fegyelem, a szövegértés, és elmozdulást érezhetünk az iskola befejezését követő képzésekben való részvétel iránt is, amelyek a tanuláshoz való hozzáállás, a munkakultúra kisebb-nagyobb átalakulását sejtetik.

6. Oktatási innovációs hajlandóság az életút interjúk tükrében

A statisztikai adatokat elemezve arra voltunk kíváncsiak, hogy konkrétan kik azok a pedagógusok, akik oktatási innovációkat dolgoztak ki. 24 életút interjút elemeztünk, köztük azokat a pedagógusokat is vizsgálva, akik innováló iskolákban dolgoznak ugyan, de nem nyújtottak be oktatási innovációkat. Arra voltunk kíváncsiak, hogy melyek az egyéni életút meghatározó humán és társadalmi dimenziói, milyen tényezők járulnak hozzá az innovatív pedagógus születéséhez. Vizsgáltuk azt is, hogy a pedagógusok döntési tőkéje milyen szerepet játszik az oktatási innovációk létrejöttében. A döntési tőke indikátorait vettük figyelembe: a pedagógusok milyen adekvát válaszokat, döntéseket képesek meghozni a változtatást igénylő helyzetekben, pedagógiai kultúrájukban, illetve kollégáikkal együttműködve hogyan viselkednek az egyes kihívást jelentő döntési helyzetekben.

6.1. Az egyéni életút meghatározó tényezői: humán és társadalmi dimenziók

A disszertáció ezen fejezetében az egyéni életút meghatározó tényezőit vesszük számba az alábbi dimenziók és aldimenziók mentén (50. táblázat):

50. táblázat Az egyéni életút meghatározó tényezőinek dimenziói, aldimenziói

<i>Dimenziók</i>	<i>Aldimenziók</i>
Kulturális dimenzió	Családi környezet
	Kulturális értékek
	Szabályok, normák
Társadalmi dimenzió	Helyi társadalom
	Iskolai kapcsolatrendszer, szerepvállalás
	Munkahelyi kapcsolatrendszer, szerepvállalás

Fontosnak tartottuk megvizsgálni az életút interjúk segítségével, hogy milyen összefüggést mutat az innovációs hajlandósággal az a családi környezet, melyben az interjúalanyok felnőttek, milyen kulturális értékek, szabályok, normák rögzültek életútjuk korai szakaszában. Továbbá a társadalmi dimenzió esetében vizsgáltuk az egyént gyermekkorában körülvevő helyi társadalom szerepét, az iskolai (általános iskola, középiskola, felsőoktatás), majd a munkahelyi kapcsolatrendszerüket és szerepvállalásukat.

6.1.1. Humán tőke dimenzió

Munkánk ezen fejezetében a családban és a tanulmányok során felhalmozott humán tőke jelentőségét vizsgáljuk az egyéni életutakban. E két tőketípus mellett ugyan társadalmi tőke felhalmozódása is történik, ezt a következő fejezetben tárgyaljuk. E fejezetben a tudás, a műveltség, az iskolatípus és a végzettségek megszerzésének tényeire térünk ki.

6.1.1.1. Humán tőke felhalmozása a családban

A család mint társadalmi intézmény szociológiai megközelítésében azt a szerepet tölti be, hogy az egyén boldogulásához generációk között tudást, tapasztalatot, mintát, érték-és normarendszert származtasson át (Boreczky, 2015). Kutatási kérdésünk az volt,

hogy a kultúra, a milió milyen pályamodellt képes felkínálni az egyén számára. Az Észak-Alföld régió gimnázium iskolatípusban tanító pedagógusai körében egyaránt megtalálható a pedagógus pálya mint követendő minta a szűkebb, illetve a tágabb családi körben. Az élettörténetek rekonstruálásában a pozitív anyai minta domináns szerepe, a család tudatos kulturális értékrendszere meghatározó tényezőként hat a pedagógus pálya választására: „...anyukámat említeném, aki magyar-könyvtár szakos pedagógus. Egy egészen rendkívüli személyiség. Nagyon tudatos szeretetben és környezetben nevelkedtünk az öcsémmel. Onnantól kezdve, hogy zenét tanultunk, a színház mindennapos része volt az életünknek, könyvek között nőttünk fel, hogy kertet műveltünk. Rendszeresen utaztunk, ahogy lehetett, 10 éves koromra bejártam Magyarországot, csak azért, mert anyu vitt. Ez mindenképpen nagyon meghatározó volt, és az is, hogy hamar tanár akartam lenni.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, oktatási innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A család érték- és normarendszerével összefüggő reprodukciós elmélet alapján megragadható értékátvevő habitust is azonosítottunk, ami a mindennapok során bevéssé váló tapasztalatok és a jövőre vonatkozó pályaválasztás között összefüggést teremt (Pusztai, 2015). Tehát a család által közvetített kulturális értékekhez köthető gyermekkori kötődés az értékátadási folyamat meghatározó elemeként jelenik meg a későbbi pedagógus pályán: „Amikor másodikos voltam a gimnáziumban, akkor éppen anyukámmal egy Varsó-Berlin-Prága úton voltunk, és a Berlini Múzeumban azért vettem az Istár-kapuról, meg a Pergamon-oltárról egy nagy alakú képeslapot, hogy ha tanítok, akkor be tudjam mutatni.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, oktatási innovációt nem bejegyeztető pedagógus) Az Észak-Alföld régió szakmát adó intézményeiben tanító pedagógusok körében is megtalálható a családban a pedagógus pálya mint követendő minta: „Az én nagymamám pedagógus volt, és nyaranta, amikor nála töltöttünk két hetet, akkor mindig nagyon fontos volt a tanulás. Ahogy fogalmazott, és ahogy próbált irányítani engem, az is nagyon megmaradt.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) Továbbá a szigorú családi norma- és értékrendszer meghatározó tényezőként determinálja az interjúalanyok életútját, elősegítve az életút során az életben való boldogulásukat: „Nekem a családom nagyon dolgos, ezért fontos érték számomra a kitartó munka, meg a feladatokon keresztüli fejlődés. Ezt tartom a legfontosabb értéknek, amit gyerekkoromból hoztam, hogy minden nehézség ellenére dolgozni kell, és előbb vagy utóbb meglesz az eredménye, anélkül nem megy.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A

nagyszülők által közvetített érték- és normarendszer generációkon átívelő hatása is jól azonosítható a vizsgált csoportokban: *„Nekem a nagyszüleim esetében is van egyfajta történelmi múlt (...), dolgoz családból származnak. A nagyapám a világháborúból, hadifogságból tért haza, és kezdték újra az életüket (...), ezt én nagyon fontos értéknek tartom.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) Az intergenerációs értéktényezők az életben való boldogulás elemeiként értelmezhetőek: *„Akik a legnagyobb hatást gyakoroltak rám, az az én anyai nagyapám és nagymamám, akiktől rengeteg szeretetet és törődést és emberséget kaptam. Másrészt azon túl, hogy megvolt a gondoskodás és a szeretet, bizonyos helyzetekben kényszerítése volt annak, hogy önállóan tudjak tevékenykedni, próbáljam felismerni a helyzeteket.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A családhoz azonban nem csupán pozitív, hanem negatív élményrendszer is köthető a megismert életutakban. Mindez meghatározó tényezővé válik az egyéni életút során, ami e negatív élethelyzetből való kitörés motiváló hatásaként azonosítható a pálya alakulásában: *„(...) nagyon sok fájó pontot örökök. Nem volt kellemes. A legváltozatosabb függőségekkel küzdött a családnk. (...) Engem az is fűtött, hogy valahogy szerettem volna kitörni abból a légkörből, ami otthon volt. Ahogy láttam a negatív példákat, nekem ez abszolút motiváló volt. Szerettem volna kipróbálni magam dolgokban, pontosan azért, mert nem unszoltak, nem várták el tőlem. Szerettem volna színjátészó szakkörbe járni, de féltek, hogy akkor nem fogok tanulni, de én úgy éreztem, hogy nekem valamit tenni kell, és ezt nagyon akartam.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A családból érkező pozitív megerősítések hiánya az életben való sikeres boldogulás kialakulásában játszik meghatározó szerepet: *„Nagyon hamar meg kellett tanulnom, hogy egyedül érjek el dolgokat. Nagyon furcsa volt, amikor valaki megdicsért, ezt kellett igazából megtanulnom. (...) nagyon sok időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy én segítséget el tudjak fogadni.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) Az Észak-Magyarország régió gimnázium iskolatípusban tanító mindkét pedagógus csoport esetében azonosításra kerültek a pályamodellt követő pedagógusok és első generációs értelmiségiek is, akik számára fontossá vált a gyermekkori család megélhetési formájából való kitörés: *„A családban igazából én vagyok az első értelmiségi, még a bátyám főiskolát végzett, de a családon belül nem volt erre minta, de én szerettem volna elkerülni, illetve nem mezőgazdasági munkával foglalkozni.”* (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus) A kitörés

eszközöként nemcsak az interjúalanyok, hanem a családtagjaik is fontosnak tartották a továbbtanulást: „*Aki a közelebbi környezetemben inspirált, az az édesanyám. Ő nem végzett főiskolát, egyetemet, ő azt sulykolta a számomra, hogy mindenképpen tovább kell tanulni.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus), „*Nem volt annak előképe a családukban, hogy én egyetemre menjek, diplomát szerezzek, de maximálisan támogattak.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A család által közvetített értékek esetében a vizsgált csoportokban azonosítható a becsület, kitartás, a hűség és a tolerancia mint fontos követendő értékek: „*Nagyapám csizmadia volt, nagy tartás volt benne, ami nekem nagyon tetszett. A maga egyszerűségével, a néhány polgári iskolájával minden társaságban megállta a helyét. Azt mondta nekünk, hogy úgy kell élnünk, hogy tükörbe tudjunk nézni.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A szakmát adó intézmények esetében egyaránt megtalálható a családi pedagógus pályamodell követése és a reziliens életút is. Reziliens diákoknak tekintjük azokat, akik kedvezőtlen társadalmi helyzetük ellenére is sikeresen teljesítenek az iskolai pályafutásuk során (Ceglédi, 2012). A hátrányos helyzet ellenére a család által képviselt pozitív értékrend, támogató környezet lehetőséget biztosít a kitörésre, a továbbtanulásra: „*Az igazi motiváció, hogy tanuljak, az az édesapám volt, aki három évet járt iskolába. Nekem több diplomám van, mint ahány évet édesapám iskolába járt. Három és fél évet járt iskolába, amikor ki kellett venni az iskolából, ezért nem tanulhatott. Világéletében azt akarta, és az volt a vágya, hogy a gyerekei tanulhassanak. Ezért lett az, hogy mind a három fiából diplomás embert nevelt.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A hátrányos helyzetű családi környezetben megtalálható szigorú normarendszer meghatározó tényezőként azonosítható az interjúalany életútjában: „*Az én szüleim nagyon egyszerű emberek voltak (...). Apukám sajnos anyagi okok miatt nem tudott tovább tanulni. (...). Azok a nevelési hatások, amelyek otthonról érkeztek, nekem nagyon fontosak voltak, például a munka szeretete. Én mindig azt láttam, hogy a munka sosem nyűg. Mindig szeretettel csinálta azt, amit csinált, minden rosszban megtalálta a jót, aminek lehetett örülni, és igyekezett precízen dolgozni.*” (Észak-Alföld régió, gimnázium, oktatási innovációt nem bejegyeztető pedagógus) Az interjúból kiderült, hogy tisztelik a szüleik példáját, és ez összefüggésben áll a megküzdési stratégiájukkal. A kemény fizikai munka, a mindennapi élethelyzetekben való helytállás meghatározó jelentőséggel bír a pálya alakulása során, növelve a kitartást, az egyes élethelyzetekben

való kimagasló megfelelést: „*Én már négy éves koromban aratásnál le tudtam rakni a kötelet a kéréhez. Amióta fel bírtam fogni a kapát, én már ott voltam a szüleim mellett és dolgoztam.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)

Az élettörténetek rekonstruálása nyomán jól látható tehát, 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: pozitív irányba befolyásolta a pályaválasztást, és helytállásra ösztönözte a munkahelyeiken az interjúalanyokat, azonban nem mutatott összefüggést abban a tekintetben, hogy valaki később nyújtott-e be oktatási innovációt vagy sem. Tehát, az egyén egyrészt azonosulhat a család által közvetített érték- és normarendszerrel, vagy megkérdőjelezheti, de hatásukat nem érvénytelenítheti. A reziliens életút megismerése arra adott lehetőséget, hogy megerősítsük azt, hogy a társadalmi hátrányok ellenére sikeres tanulmányok folytatása is végbe mehet a családban meglévő szigorú elvárás rendszer átszármasztatása, illetve az életút során átélt nagyobb, feszültséggel teli életesemények által egyaránt.

6.1.1.2. Humán tőke felhalmozása az iskolarendszerben

Fejezetünkben azt vizsgáljuk, hogy a tanulók iskolaválasztását, az iskolai teljesítményét mennyiben befolyásolja a társadalmi struktúrában elfoglalt helyzete, vagy egyéni döntések eredménye-e a humán tőke felhalmozódása? Kíváncsiak vagyunk arra, hogy mindezeket erőteljesen módosítja-e a konkrét társadalmi környezet egyéni magatartásra gyakorolt hatása (Pusztai, 2008)?

Bourdieu (1999) az iskolai sikert a családi kulturális tőkebefektetés eredményének tekinti, akár különböző szintű iskolai végzettség, akár birtokolt kulturális javak, akár műveltség vagy kifinomult magatartás formájában áll rendelkezésre. A humán tőke mértéke a tanulmányi beruházási stratégiákat is meghatározza. A társadalmi osztályokhoz eltérő habitustípusok köthetők, amelyek többek között a jövővel és a munkavégzéssel, iskolával kapcsolatos tartós beállítódásokból állnak össze (Pusztai, 2008). Az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok esetében megkérdőjeleződni

látszik Mollenhauer (1974) elmélete, miszerint „a családi, életvitelében a jelenre orientált, az alsóbb társadalmi csoportokat jellemző családi nevelési gyakorlat a gyerek alacsonyabb tanulmányi eredményével és ebből adódóan a rövid képzést nyújtó iskolatípusba irányulással jár együtt” (Mollenhauer, 1974:45). Továbbá azt látjuk, hogy az innovációs aktivitást mutató pedagógusok esetében nem az egyenlőtlenségek újratermelődésével állunk szemben, miszerint a szülőknek az iskolarendszerhez való viszonyuk révén az egyes társadalmi osztályok és az iskola közötti objektív viszony reprodukálódik (Engler, 2010). A megvizsgált életutakban jó látható, hogy az alsóbb társadalmi osztályok gyermekeit is ösztönözve az iskolarendszerben történő humán tőke megszerzésére, a későbbiekben társadalmi mobilizációhoz vezet. Noha ezekben az esetekben kerülőutakkal találkozhatunk (Ladányi, 1994) az iskolai pályafutást tekintve, mégis az ezek során megszerzett tudás, kapcsolatrendszer pozitívan hat az innovatív pedagógus születésére: *„18 évesen bekerültem G.-re (településnév) az általános iskolába, és akkor volt egy központosítás, és általános iskolai gyermekotthonban voltam gyermekfelügyelő, és magyar tanár az általános iskolában. Egy kényszerhelyzet volt, mert akkor a mi korosztályunk volt a Ratkó-korszak gyerekei, és már akkor jöttek a mi gyerekeink gyerekei. Egy gyerekbumm volt. Illetve, arról döntött a pártvezetés akkor, hogy a falusi kisiskolákat nem tartja fenn, csináltak egy kollégiumot, és ott a környező cs-i (tájegység) meg a-i (tájegység) falvakból behozták a gyerekeket. De tanár nem volt. Az e-i (településnév) járás hirdetett egy állást, és én megpályáztam. Képesítés nélküli nevelőnek odamentem, és fantasztikus emberek közé kerültem. A hónom alá nyúltak, leültettek, és azt mondták, kisleány, ha tanítani akarsz, akkor... És akkor azzal kezdtek, hogy „Olvasd el a Tanterv és utasítást, ezt a szakfelügyelet bármikor ellenőrizheti, ezért neked úgy kell készülnöd, és akkor vedd tudomásul, hogy itt van az óraterv. Ennyi órád van, ebben van ismeretközlő, ellenőrző, javító.” Tehát azokat az alapvető pedagógiai módszereket, amit egy általános iskolás tanárnak tudni kell, azt ők határozottan és keményen megkövetelték tőlem. Nekem minden hétvégén, szombaton és vasárnap a következő hét összes órájára az óravázlatokat el kellett készíteni, és hétfőn reggel leadni. A munkaközösség-vezető és az igazgató megnézte, és az az óravázlat azt jelentette, hogy lebontva percre. Szeptemberben kezdtem, januárig minden órámról ezt meg kellett tennem. Amikor már látták, hogy ez már készség szinten bennem van, utána esetleg egyszer, kétszer kérték. Így egy csomó olyan módszert megtanultam, amit például nem kapunk meg az egyetemen. Emellett készültem fel a következő felvételi*

vizsgámra. Akkor már csak egy pontot veszítettem.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus)

Összegezve jól látható, hogy a tanulási életpálya időbeli hosszára és a humán tőke gyarapítására döntő hatással van a gyermekkorban (különösen a középfokú továbbtanulás időszakában) meghozott döntés, és az, hogy mennyi időt tölt a fiatal az iskolapadban, és milyen a tanulmányokban való sikeressége (Engler, 2010). A kerülőutak során szerzett tapasztalatok gyarpítják az egyén humán és kapcsolati tőkét, amelyet a későbbiekben a döntési helyzetek során eredményesen használnak fel.

6.1.2. Társadalmi tőke dimenzió

Ebben a fejezetben a szociális tanulás társadalmi terepeit vesszük vizsgálat alá. Először a helyi társadalom és a lakókörnyezet hatásain túl a tanulmányok során szerzett kapcsolatrendszer hatásait vizsgáljuk, majd a munkahelyi kapcsolatrendszer és a társadalmi szerepvállalás összefüggéseit tárjuk fel annak érdekében, hogy mindezek mennyiben járulnak hozzá az innovatív pedagógus születéséhez. Az oktatással kapcsolatos új igények kiterjesztik az iskola funkcióját a humán tőke felhalmozásán túlra, a társadalmi kapcsolatok erősítésére, sőt ráébresztenek arra, hogy a humán tőke fejlesztésének feltétele a társadalmi tőke növelése (Pusztai, 2008).

6.1.2.1. Helyi társadalom és lakókörnyezet hatása az életútra

A szociális tanulás társadalmi terepei közül a család mellett jelentős erővel bír maga a település közössége, az a környék, ahol a gyermek felnő (Kozma, 1991). A gyermekkorban megtapasztalt közösségi élmény meghatározó az életutakban, ami arra készíti az egyént, hogy a gyermekkorban megtapasztalt közösségi élményt a későbbiekben is megteremtse, átélje, és mint kapcsolati tőkét az oktatási innovációk alkotásához használja fel: *„A tanyán mindenki földműveléssel foglalkozott. Ez azt jelentette, hogy a felnőttek nagy része reggeltől estig dolgozott. Teljesen önellátásra*

voltunk berendezkedve. Minden családban négy, öt, hat gyerek volt, ezért a közösség az összes gyerekért felelősséget vállalt. A közösség bármelyik tagja felelősségre vonhatott, akár a szomszéd néni is, nemcsak a szüleim. A közösség elvárt egyfajta normát. Az általános iskolában télen lábnyomokat jártunk megfigyelni, vasat, fémeket gyűjtöttünk, tehát mindig közösségben voltunk.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A tanyavilág, a falvak és a városok közösségformáló ereje meghatározó az interjúalanyok életútjában. A tanyán átélt természethez kötődő meghatározó kapcsolatrendszer egy éltre szóló lenyomatot képez az életutakban: „Ahol a tanyánk volt, és kiléptem az ajtón, egy nagy hegyet láttam magam előtt, amit az emberek csak úgy hívtak, hogy a „Nagy hegy”. Később tudtam meg, hogy az a Tokaji-hegy. Ehhez a „Nagy hegy”-hez valami hihetetlen vonzódást éreztem, mert ehhez a tanyán különböző mítoszok kapcsolódtak: ez időjárás jósoló hely volt. A „Hegyhez”, T. (településnév) -hoz mindig oda akartam menni. 10 éves voltam, amikor a bátyám bekerült T.-ba (településnév), a kollégiumba, elmentünk hozzá látogatóba, és akkor már egyértelmű volt a számomra, hogy nincs más célom, mint ott tanulni, majd tovább tanulni, és visszatérni oda tanítani.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A tanyáról faluba kerülés egy újabb meghatározó közösségi struktúrát képes teremteni, amelybe történő beilleszkedés nem könnyű folyamat, ugyanakkor a megküzdési stratégiák fejlődéséhez vezet, ami a későbbiekben a kapcsolati tőke kiépítését segíti az oktatási innovációkat bejegyeztető interjúalany életében: „A volt tanyánkat felszámolták, így kerültem T. (településnév) -ba, és az iskoláimat ott kezdtem. Egy teljesen más szemlélettel rendelkezünk. Kicsit irigykedve néztem a gyerekeket, akik óvodából jöttek, hogy a nyakukban volt egy kis táská, amiben a tízórait hozták, mert nekem nem volt ilyen. (...) A t (településnév)-i általános iskola adott egy fantasztikus alapot, soha nem éreztették velem a tanáraim azt, hogy tanyasi vagyok, nem úgy, mint a falusiak. Ekkor utáltam meg a „pedig” szót. Amikor kitűnő tanuló voltam és a bátyám is, akkor azt mondták: „Pedig tanyasiak.” Ezt a bélyeget vittem magamban. Nagyon szerettem az iskolát, de a nem szerettem meg a települést.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A társadalmi tőkeelmülethez kapcsolódóan a kapcsolatok erejét vizsgálva beszélhetünk erős és gyenge kötésekről (Granovetter, 1994). A kistelepülésekről származó interjúalanyok esetében meghatározó a közösség szerepe, ahol erős kötést azonosítottunk a szoros és többfunkciós családi és a családhoz kapcsolódó szereplők esetében, ami a későbbiekben erős közösségi kapcsolati

tőke megteremtéséhez vezet az innovációkat bejegyeztető pedagógusok esetében: „A 70-es évek elején jártunk, egészen más volt akkor egy falunak a közössége. Volt igény az emberekben a közösségi együttlétre. A faluból rendszeresen szerepeltünk ünnepeken, és tényleg mindenki ismert mindenkit.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) Ugyanakkor a városi környezet lokális közösségei szintén jelentős szerepet töltenek be közösségi élmények megélésében: „Gyermekkoromtól kezdve nyolc emeletes vasúti bérházban laktunk, és a lépcsőházban rengeteg fiú lakott. Sokat játszottunk, fociztunk együtt, és ilyenkor a csapatban való mozgást is megtanulja az ember. A toleranciát is megtanultuk, hogy meddig lehet feszíteni a húrt, kinek mennyi a türelme; ez tulajdonképpen egész kis koromtól kezdve az életemet végigkísérte.” (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A vizsgált életutak esetében azonosíthatók olyan meghatározó lenyomatok, amelyek a hátrányos helyzetű térségből való kitörés kihívását jelentették az interjúalanyok számára a középiskola és a felsőoktatás világában egyaránt, ami a közösségi életben való boldogulás nehézségét jelentette a későbbiekben: „Én egy hátrányos helyzetű településen jártam iskolába, J.-ban (településnév), és én sokáig éreztem ennek a hatását az egyetemen is. Hiába voltam kitűnő tanuló, sokáig tartott az, hogy a hátrányaimat leküzdjem a d.-i (településnév) neves iskolából jövőkkel.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)

A települések közösségformáló szerepe kapcsán meghatározó az egyes életutakban a vallás. Ennek szakrális szerepén túl fontos kiemelni, hogy a vallást képviselő személyek humán tőkájének hatása, szociokultúrája is jelentős hatást gyakorol a felnövekvő generáció számára a tudás elsajátításában, ami egy életre szóló ismeretbővítés, innováció iránti vágyat keltett az interjúalanyban (Pusztai, 2008): „T-ban (településnév) volt egy fantasztikus katolikus pap, aki észrevette azt, hogy én egy kicsit magánzó gyerek vagyok, és bevitt magával a parókiára. Akkor láttam először olyan nemes szőnyeget, fotelt és könyvespolcot. Rengeteg könyve volt, és a mai szóval élve lemerevedtem. Észrevette rajtam, és azt mondta: „Vedd el, és nézd meg!” Voltak ott gót betűs könyvek, és azt mondta, ezt is meg lehet tanulni. És ő sokat segített nekem, nyilván ministráltam nála.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) Noha bizonyos életszakaszokban eltávolodást éltek meg a kérdezett pedagógusok a vallástól, mégis a gyermekkorhoz kapcsolódó vallás általi közösségi élmény meghatározó voltáról vallanak, ami egy egész életút során elkísérte az interjúalanyt: „Én nyolcadikos koromig minden reggel mentem a templomba

ministrálni. A középiskola és az egyetem évei alatt teljesen kimaradt az egyház az életemből. Miután sz.-ek (intézményfenntartó) lettünk, visszatért. Időnként szükségem van arra, hogy valami megérintsen belülről.” (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus)

Elmondható, hogy a helyi társadalomhoz és lakókörnyezethez kötődő gyermekkorban megtapasztalt közösségi élmények pozitív irányba befolyásolták az innovatív pedagógusok gondolkodásmódját. A kapcsolati tőkéjük kialakításában megszerzett közösségi élményekhez köthető gyermekkori tapasztalataik fontossá váltak a későbbi életút során a munkahelyi kapcsolati háló kialakításában és az oktatási innovációk kidolgozásában.

6.1.2.2. Kapcsolatrendszer formálódása a tanulmányi életút során

Az interjúalanyok életében megjelenő iskolai intézményrendszer meghatározó szerepet tölt be az életút alakulásában. A társas kapcsolatok közül meghatározóak a mikro szintű kapcsolatok, amelyekben a kapcsolatháló minden tagja ismeri egymást, és a kölcsönös bizalom többletteljesítményre sarkallja a tagokat (Coleman, 1988). Fontos kiemelni az iskolarendszerhez kapcsolódó closure-kapcsolatok példaképteremtő hatását, ami az általános és a középiskolában, a pályaválasztásban tölt be meghatározó szerepet a megismert életutakban: *„Általános iskolás koromban a kémia tanárom volt számomra a meghatározó, aki 7. osztályos koromban egy kémia szakkört tartott nekünk, ami nekem nagyon beégett pont volt. A matematika pedig még korábban, amikor egy osztálytársam megbukott, és egész nyáron korrepetáltam, és ehhez kapcsolódóan jött nekem egy kellemes érzés, hogy milyen jó, amikor segíteni tudok másoknak.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus) Az Észak-Alföld régió pedagógusai körében kirajzolódik az iskola világához kapcsolódó formális és informális kapcsolatrendszer közösségépítő szerepe, ami a későbbi munkahelyeken a kölcsönös bizalom kiépítéséhez, a tudásmegosztáshoz vezet: *„Az általános iskolában az őrsi foglalkozásokon nagyon jó kis közösségek voltak. Középiskolában volt egy alapszervezetünk, és általános iskolákba jártunk gyerekekhez, mi voltunk ott az őrsvezetők, rajvezetők, általános iskolásoknak szerveztünk programokat.”* (Észak-

Alföld régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Fontos továbbá kiemelni azokat az iskola formalizált világa mögött létrejött kapcsolatokat, amelyek a közösségek tagjai közötti erős kötések kialakításában játszanak szerepet (Kozma, 1985; Coleman, 1988): „Középiskolában KISZ titkár is voltam, jártam építőtáborokban, külföldre is eljutottam. Én nagyon szerettem ezeket a közösségépítő tevékenységeket, ahol igazán az iskolából indult ez a tevékenység, de más jellegű közösségi tevékenységeknek is teret engedtek. Nagyon jó osztályközösségünk volt, és például a nyári építőtáborok is hihetetlen élményt adtak a számunkra.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) A közösségteremtő hatás esetében több esetben megjelent a kollégiumok közösségi életének szerepe az egyének közötti szoros kapcsolati háló kialakításában: „Kollégiumban állandóan együtt voltunk, havi egy hazautazás volt, tehát hétvégén is közösségi programokat szerveztünk, moziba, színházba, buliba, mindenhová együtt mentünk, tehát nekünk ez volt az életünk.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A felsőoktatáshoz kapcsolódó informális kapcsolatrendszer, az interjúalanyok körül táguló földrajzi tér a szellemi látómező kiszélesedését eredményezte, ami a későbbiekben az oktatási innovációk megteremtéséhez, tudásátadó kapcsolati háló kiépítéséhez vezetett: „Sz. (településnév) -nek viszont abból a szempontból nagyon jó földrajzi helyzete volt, hogy ott volt közel a határ, és ott volt J. (ország név), ahol sokkal nyitottabb légkör volt, mint a többi szomszédos országban. Elég nagy forgalom volt Sz. (település név) és Sz. (település név) között egy piacos napon, így hozzájutottunk olyan lemezekhez, zenékhez, ami esetleg más országoknál nem igazán volt.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Az egyetemen belüli formális szervezetek szemléletformáló szerepe is jelentős, ami olyan kapcsolati tőkét jelentett az interjúalanyok számára, amelyet a későbbiekben az innovatív magatartásukat erősítette a pedagógus pályán: „Az egyetemen volt egy jó történész klub, amire én nagyon szerettem járni, mert olyan témákról beszéltek, amik tabunak számítottak. Egyébként még jó összejöveleteket szerveztünk, és mindenki nagyon szeretett járni, mert nálunk mindig nagyon jó közösség volt. Rengeteget kirándultunk.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A közösségek tagjai között kialakult erős kötések a tudományos munka terén is többletteljesítményhez vezetnek (Pusztai, 2015): „Másodéves voltam, amikor eldöntöttem, hogy miről írom a szakdolgozatomat, akkor csatlakoztam a tudományos diákkörhöz.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Az egyetemi kapcsolatrendszer szemléletváltató hatása a

pályaválasztásra is jelentős mértékben kihat, amely mint erős kapcsolati tőke a pedagógus pályán is megjelenik a későbbiekben: *„Már harmad éves egyetemista voltam, amikor vendégként voltunk a p (településnév)-i egyetem kollégiumában. Bizottságként voltunk ott, és akkor olyan nagybetűs pedagógusokkal találkoztam, és amíg P. (településnév)-ről D. (településnév)-be értünk vonattal, (egyedül ültem, tőlem nem megszokott módon) és mire leszálltunk, már tudtam, hogy pedagógus akarok lenni. Olyan mértékben belém oltották a pedagógiai szenvedélyt, a kíváncsiságot, az érdeklődést, hogy megfordult az is a fejemben, hogy otthagynom az egyetemet, és beiratkozom a K (intézménynév)-ra, mert pedagógus akarok lenni.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) Ugyanakkor volt olyan interjúalany, aki a felsőoktatás strukturált világát kevésbé ösztönző erőként élte meg: *„Az egyetem messze nem volt olyan megtermékenyítő szellemi kaland, mint a középiskola. Nem lehet összehasonlítani a kettőt. Adminisztratívabb volt, strukturálisabb volt, rugalmatlan volt, átlagosabb, közepszerűbb volt.”* (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem benyújtó pedagógus) E régió gimnáziumban tanító pedagógusai körében két csoport látszik kirajzolódni a közösségi életben való részvételt illetően. Az egyik csoportba a közösségi életben passzív pedagógusok tartoznak, ami gátolja az innovációs aktivitást: *„Én egy abszolút visszahúzódo jellem voltam. Nem volt rám jellemző, hogy én most kiállok, szervezkedek vagy bármilyen ilyen jellegű tevékenységet végzek. Abban az időben kisdobos és úttörő foglalkozások zajlottak, jelentősebb szerepeim nem voltak, csak például olyanok, mint őrsi napló vezető, nótafa. Nem voltam olyan szervezkedő, intézkedő típus”* (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Ez a passzív közösségi lét azonban meglehetősen nagy szorgalommal párosulhat, ami az innovációs aktivitásra serkentő hatást gyakorol: *„Nekem a legfontosabb a tanulás volt, én imádtam mindig tanulni, és most is imádok tanulni. Úgyhogy nekem mindig az volt a fontos, hogy legyen időm arra, hogy foglalkozhassak azzal, ami engem érdekel. Én kitűnő voltam gimnazista koromban is.”* (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A másik csoportot az iskolarendszerhez köthető közösségi életben aktív pedagógusok alkotják. Számukra a közösségben megélt élmények váltak fontossá, nem feltétlenül a tanulmányi munka eredményessége, ami serkentette a jövőben az innovációs aktivitást: *„Gimnáziumban nem voltam egy nagyon jó tanuló, de minden érdekelt, és nagy meglepetésemre a 4. év végén egy könyvet kaptam, nem a tanulmányi eredményemért, hanem a közösségi munkámért. Én ilyen „minden lében kanál’ típus voltam valamilyen*

szinten. (...) *Ha valamit szervezni kellett, akkor voltunk hárman-négyen barátnők, akik ezt csináltuk, például a tablónkat is mi készítettük el. Engem általános iskolában sem igazán a tanulás érdekelt, hanem ezek a mellékszálakon futó dolgok.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) E régió gimnáziumaiban tanító pedagógusok körében, akik innovációkat nyújtottak be, a felsőoktatásban aktív közösségi és tanulmányi munkát folytattak, bővítették, gazdagították az érdeklődési körüket: *„Az egyetemen éltük az egyetemisták életét, tanultunk, buliztunk, és 3. éves voltam, amikor elkezdtem idegenvezetősködni. Ez mindenképpen jó lehetőség volt az idegen nyelv elmélyítésére. Megfizették a munkánkat, de nem ez volt a számomra a fő motiváció, hanem részt tudtam venni külföldi utakon, megismerhettem más országokat, kultúrákat.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Azon pedagógusok körében, akik később nem jegyeztettek be innovációkat, megfigyelhető a felsőoktatásban eltöltött évek alatti passzív érdeklődés a közösség irányába. Nem használták ki azokat a kapcsolatrendszerüket, amelyekkel egy főiskola, egyetem kínál a hallgatók számára: *„A magánéletem is rátevődött erre, hiszen ekkor volt az első komolyabb kapcsolatom, aki nem a főiskolán volt, és ezért én úgy éltem meg a mindennapjaimat, hogy nem jártam sehová sem bulizni, hanem tanultam, és hétvégén, amikor hazamentem, mentünk ezzel a fiúval ide-oda. Én így tulajdonképpen igyekeztem kimaradni mindenből, semmiben nem részt venni, ami nem kötelező. A nyelv kapcsán lehetőségem lett volna külföldi kapcsolatok kialakítására, azonban ez a párkapcsolatom ezeket a dolgokat is lezárta, igazából nem éltem ezekkel a lehetőségekkel magánéleti okok miatt, de lettek volna lehetőségek.*” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) Az Észak-Magyarország régió szakmát adó intézményeiben dolgozó innovációt benyújtó pedagógusok körében a középiskolai élményrendszerhez köthető kollégiumi közösségi élet meghatározó szerepet töltött be: *„A kollégiumban is jó közösségekben éltünk. Édesanyám, amikor jött, és mindig hozott magával valamit, akkor hozzátette, hogy a fiúknak is hozta. (...) Egy dolgot, ha kellett, tíz felé vágtunk. Ha valaki gyenge volt valamiből, az természetes volt, segítettünk neki. Érettségire is úgy készültünk, hogy egymást segítettük, ki melyik tárgyat tudta jobban. Az iskola közössége is működött, mert például mentünk társadalmi munkában szüretelni, almát szedni, osztálykirándulásokra mentünk, klubdelutánokat szerveztünk.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) Az innovációkat benyújtó és a nem benyújtó pedagógusok körében a széleskörű érdeklődés egyaránt

megtalálható az iskolarendszerhez kapcsolódóan, ugyanakkor a tudásszerzéshez köthető közösségi aktivitás eltérést mutat: „*Én nem jártam bulizni. (...) Ahogy kinyitották az egyetemet, én már ott voltam, és az utolsók között jöttem el este.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) „*Mindig érdekelt a néphagyomány, a néprajz, a gazdálkodás (...). Az egyetemen kiszélesedett az érdeklődésem, táncházakba jártam, sok mindenkivel megismerkedtem.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus) Mindkét típusú pedagógus esetében a szélesebb érdeklődési kör együtt járt az önművelődéssel, az adott tudományterületen belüli elmélyüléssel, akár a tudományos fokozat megszerzésével: „*Nagyon sokat olvastam a témákban. Nagy könyves pakkokkal mászkáltam. Műhelymunkákba is bekapcsolódtam, szakkollégista is voltam, két-három évig ott előadásokat tartottam. Fontosnak tartottam a másokhoz való kapcsolódást, mert sokat tudtam tőlük tanulni, másoknak is tudtam új nézőpontot adni.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus) „*Miután ledoktoráltam, még azt követően hét évig P. Professzor Úr kutatásaiban részt vettem. Terepgyakorlatokat végeztem. A szakmai érdeklődésemet ez nagyon kielégítette.*” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus)

Jól látható, hogy az innovatív pedagógussá válást jelentős mértékben segítik az iskolarendszer különböző fokaihoz kapcsolódó erős kapcsolati kötések. A tudás megszerzéséhez köthető közösségi tevékenységkben végzett aktivitás serkenti a kapcsolati háló kialakítását, amelyek a későbbi életutakban fontos tapasztalattal bírnak, illetve segítenek az újabb szakmai kapcsolati hálók kialakításában, ami kedvez az innovációk kidolgozásának, terjesztésének.

6.1.2.3. Munkahelyi kapcsolatrendszer, szerepvállalás

A munkahelyi kapcsolatrendszert vizsgálva az Észak-Alföld régió mindkét iskolatípusában dolgozó oktatási innovációkat benyújtó és nem benyújtó pedagógusai körében azt figyeltük meg, hogy kiterjedt kapcsolatrendszerrel rendelkeznek munkahelyen belül, illetve kívül. Fontosnak tartják a kollégák közötti alkotóközösséget

a folyamatos tanulás, önművelődés, illetve az oktatási innovációjuk megosztása miatt. A munkahely váltása, illetve a tudományos munkakör betöltése is megjelent a körükben: *„Évente kétszer a városon belül iskoláról iskolára jártunk, szakos órákat látogattunk. Az órákat óraelemzések követték, majd ez átment egy kötetlen beszélgetésbe. Nagyon jók voltak ezek a találkozások. Egy év után engem kértek meg az őszi bemutató óra megtartására. Ha végiggondolom a pályámat, mindig voltak ilyen események, amelyek kiemeltek a hétköznapi munkából, vagy mindig olyam helyen voltam, ahol volt valami plusz, nemcsak a hétköznapi munka. Ezeknek az órának a hatására, mert nyilván mindig van ezeknek valamilyen hatása, egy középiskola igazgatója elhívott oda tanítani.”* (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt nem benyújtó pedagógus) A szakmát adó intézmények esetében az innovációkat benyújtó pedagógusok körében fontos az intézményvezető kiemelkedő szerepe, aki aktívan formálva a munkahelyi kapcsolatrendszert a pályázatokba történő becsatornázódás segítségével, a pedagógusok innovációs aktivitását serkentve ezáltal: *„...az ottani igazgatónő 20 éven keresztül olyan szemléletben igazgatta az iskolát, hogy kereste mindig az innovatív lehetőségeket, ami nemcsak az iskolának volt jó, hanem számunkra is. Világbankos pályázatoknak aktív részese voltam, és meghatározóak voltak számomra a HEFOP-os pályázatok.”* (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) Ezeket a pályázati lehetőségeket főként a rendszerváltást követően úgy élték meg a pedagógusok, hogy lehetőséget adtak a számukra arra, hogy munkahelyi kapcsolataikat kiszélesítsék iskolán kívül, akár külföld irányába is, erősítve ezáltal a tudás és tapasztalat megosztás jelentőségét a kollégáik körében: *„A Világbankos pályázat segítségével külföldi utakra is mehettünk, tehát ez mindenképpen nagy előrelépés volt az intézmény életében. Szakértői lehetőséget is adott több tekintetben. Mi matekosok, azt gondolom, nagyon szerencsés helyzetben voltunk, mert egy nagyon jó munkaközösségünk dolgozott együtt, tudtunk egymásnak feltenni kérdéseket, és nagyon tudtunk együtt dolgozni.”* (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus)

A kapcsolati vagy hálózati tőke esetében a nyitott munkahelyi kapcsolatrendszer, a csapatmunka megtermékenyítő hatása, amely kihat a munkahelyen való megtartásra is, egyértelműen azonosítható azokban az életutakban, amelyek innovációk bejegyeztetését is magukban foglalják (Pusztai, 2015): *„...nagyon fontosnak tartjuk azt, hogy inspiráljuk, fejlesszük egymást. Ha egy kolléga új dolgot próbál ki, akkor ezt tovább szoktuk adni, felhívjuk rá a többiek figyelmét. Azt gondolom, ez nagyon inspiráló, ha én adok valamit, akkor nyilván kapok is, és ez kölcsönösen hat. Igen, azt*

hiszem, a közösség ereje nagyon meghatározó, hogy valaki egy munkahelyen ott tudjon maradni.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) A munkahelyi kapcsolatrendszer iskolán kívüli kiszélesítése lehetőséget ad az oktatási innovációkat bejegyeztető pedagógusoknak arra hosszú távon, hogy innovációikat megosszák minél szélesebb körben: „Az Agrár Szakképző Központ keretében nagyon sok külföldi Erasmusos látogatást tettünk. Az egyik ismerősöm öt országhoz tartozó projektet koordinál, és felkért arra, hogy a régi jó gyakorlataimmal kapcsolatosan online tartsak egy bemutatót a kollégáknak.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) A szakmát adó intézményekben tanító pedagógusok körében, akik nem jegyeztettek be innovációkat, noha kiterjedt munkahelyi kapcsolatrendszerrel rendelkeznek, és kiemelt szerepvállalások jellemzik őket munkahelyeiken (szakkörök vezetése, munkaközösség vezetése, mentortanár, vezetőtanár), jellemzőbb rájuk a munkahelyi fluktuáció. A munkahelyen megtapasztalt bizalom számukra nagyon meghatározó: „Nekem az energiában is van kapacitásom. Sokan azt gondolják, hogy én három ember helyett is dolgozom. Ez lehet, hogy így van, de ez nekem nem olyan megterhelő. Nagyon sok olyan feladatot kaptam, amit nem csinál mindenki. Én ezt nagyon élveztem, és nagyon hajtott, hogy van ez a bizalom.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus)

A munkahelyi kapcsolatrendszer kiépítésének gátjaként említették többen a nők közül a gyed-ről, gyes-ről való visszatérést, ami az innovációs aktivitásra negatív hatást gyakorol: „Amikor visszatértem gyes-ről, emlékszem, hogy nagyon nagy volt rajtam a nyomás. Ami akkor nekem volt szakmódszertani eszköztáram, borzasztóan kevésnek bizonyult egy gyakorló iskolában, ahol pedig nagyon képzett kollégáim voltak ilyen szempontból. (...) Azt gondolom, mi nők hátrányos helyzetben vagyunk a pályán abból a szempontból, hogy amikor gyes-ről visszamegyünk, nehéz visszatalálni a régi tevékenységeinkhez, kapcsolatainkhoz. Ez az az időszak, ami kibillent bennünket a pályáról, a szakmából.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus) A gyed-ről való visszatérés után egy kezdő státuszban lévő pedagógus esetében nagyon sok idő kell ahhoz, hogy a munkahelyi kapcsolatrendszer befogadja, elfogadja a munkáját, amely az innovációs aktivitásra is negatív hatást gyakorol: „Egy kezdő pedagógus státuszból nagyon nehéz bármelyik iskolában is kilépni. Itt volt az életemben az az öt év, és úgy érzem, hogy nagyon nehéz kiverelkednem magam abból a helyzetből, amibe visszajöttem, még akkor is, ha a kollégák segítenek. Kollegális közegben működik, de vezetői közegben nem. Ott még megvan a

bizalmatlanság.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus)

Az Észak-Alföld régió gimnáziumainak azokban az intézményeiben, ahol innovációkat nyújtottak be a pedagógusok, erősítő tényezőként azonosítottuk az intézmény vezetésének támogatását a konferenciákra történő eljutás, a külföldi tanulmányutak, a szakmai fejlődés (pl. szakértői és szaktanácsadói tevékenység) esetében. Azokban az életutakban, ahol nem történt bejegyeztetés, a pályakezdés szakaszában azonosítottunk olyan negatív hatásokat, mint például a vezetői támogatás, megerősítés hiánya: *„Egy olyan iskolában dolgoztam, ahol halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek voltak, de hálás vagyok a sorsnak, hogy ide kerültem, mert nagyon sokat tanultam. Volt olyan csoportom, amelyet csakis hátrányos helyzetű gyerekek alkottak, aztán az ötödik problémája volt, hogy tanuljon. Támogatás és erősítés hiányában nem volt könnyű feladat a számomra.”* (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) Egy kevésbé innovatív pedagógus számára a szakmai munkában való vezető szerep a munkahelyi elismerést, kapcsolatrendszerének bővülését jelenti: *„...én voltam gyakorlatilag ennek a programnak a fő koordinátora. Ez az önbizalmamnak nagyon jót tett. (...) Úgy érzem, egy elismert tanár lettem a közösségben, aki egy ilyen programot tud idehozni, hiszen voltak már korábban olyanok, akik próbálták, de nem sikerült.”* (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus) A szakmát adó intézményekben az innovációt bejegyeztető pedagógusok esetében erős kötődésrendszert azonosítottunk a pedagógus pályához, az adott intézményhez a pedagógusok körében. Továbbá a rendszerváltáshoz kapcsolódó módszertani frissülés lehetőséget adott a külföldön szerzett tapasztalatok adaptálására, ami innovációk létrejöttéhez, akkreditálásra történő benyújtáshoz vezetett: *„Amikor a rendszerváltás bekövetkezett, lett egy nagyon sok irányú pezsdülés. A szakmai, módszertani megújulás is következett. Olyan dolgok pattantak fel, amiket én láttam odakint, és én itthon azonnal ráálltam.”* (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus). Az emberi tőke beruházás externális hatásaként azonosítható az a tovagyrúzó hatás, amely során a pedagógusok külföldi tapasztalatszerzése elősegítette a munkahelyi és az azon túlmutató kapcsolatrendszer kiszélesedését, ami által az egyén saját egyéni hasznán túl még a társadalom számára is hasznos tudást tud termelni, serkentve az innovációs aktivitást (Pusztai, 2015): *„Az ökotréner képzést öt országban végeztem el: Magyarország, Németország, Ausztria, Spanyolország, Szlovákia. Ez egy két éves kurzus volt. Ennek az volt a lényege, hogy*

olyan tréner legyek, aki majd itthon kiképzí azokat a szakembereket, akik ökológiát tanítanak. (...) Én akkor azt gondoltam, hogy itt egy olyan szakmai bázist kell létrehoznunk, ami segítségével globálisan tudunk reagálni a problémákra.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus). A szakmai szerepvállalás meglehetősen domináns a körükben: érettségi elnök, tréner, szakmai műhely vezető, tehetséggondozó szakember. Az iskolavezetéssel való harmonikus és ellentmondásokba ütköző kapcsolatot is azonosítottunk, ugyanakkor ez nem befolyásolta az innovációs aktivitást. Az innovációt nem benyújtó pedagógusok körében a pedagógus pályán való indulás nehéz lépéseit azonosítottuk: *„Amikor végeztem az egyetemen, nem tudtam, hogy hova tovább. H (településnév)-ban bekerültem az önkormányzathoz, a városházához, ilyen ifjúsági, civil referensként. Én így kezdtem a civil nagybetűs életemet egy másfajta dologban. Nekem itt valami hiányzott. Én mint hivatalnok, rendezvényszervező ebben a dologban nem tudtam kiteljesedni.”* (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus). Azok a pedagógusok, akik saját középiskolájukban tudtak elhelyezkedni, egyrészt előnyt élveztek a munkahelyi kapcsolatrendszer megismerése és kiépítése tekintetében, ugyanakkor csalódás is érte őket a korábban megszokott struktúrához képest, ami kevésbé gyakorol megtermékenyítő hatást az innovációk kidolgozására: *„...amikor visszakerültem a bandába, tulajdonképpen ott folytattuk, ahol abbahagytuk, csak én már tanárként dolgoztam. (...) A magyartanárommal korábban sokat jártunk együtt túrázni, tehát volt egy ilyen kötetlenebb kapcsolat. (...) Látom, hogy ez az iskola már nem egy olyan megtermékenyítő otthon, mint korábban. Kicsengetnek, és gyakorlatilag tűznek haza a gyerekek és a tanárok is.”* (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus). A pedagógusok körében az informális kapcsolatrendszer, az anyagi elismerés hiánya is negatívan hat az innovatív magatartásra, és felvetődik a pályaelhagyás gondolata is: *„Mint ahogy a gyerekek, vagyunk egy páran, négyen, öten, amikor órák után ott maradunk, beszélgetünk egy kicsit, de a tantestület 90-95%-a kicsengetés után azonnal megy haza. (...) És még van az anyagi oldala is, ha én egy köszönömért csinálom, akkor inkább elgondolkodom azon, hogy szabadidőmben hasznosabb dolgot csinállok, például kimegyek a föliámba, és ott nevelem a palántáimat, amiből jön bevételem. Az anyagi oldalát tekintve van egy nagyon erős kiábrándulásom a szakmából. Már sajnos gondolkodóba is estem a pályaelhagyás kapcsán is annak ellenére, hogy nagyon szeretem csinálni, és nem azt érzem, hogy kiégtem, hanem tudnék újat mutatni, és megértjük egymást a diákokkal, de*

ez így hosszú távon nem megfelelő.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus). Egy esetben azonosítottuk a kiégés (burn out) jelenségét a nem bejegyeztető pedagógusok körében a pozitív visszajelzések hiánya, a munkahelyi beszűkült kapcsolatrendszer következményeként, ami teljes mértékben gátolja az innovációs aktivitást: „A kísérletező szellem a mai napig bennem van. Csak kialakult az elmúlt 25 évben, ami alatt tanítok egyfajta csalódás, csalódottság, kiégés vagy beletörődöttség. Az elmúlt több mint 20 év alatt ezek a kísérletezgetések, ambíciók lekoptak rólam. Megkopott, belefásult, csalódott tanár lett belőlem, abból az ambiciózus, tervekkel teli emberből, aki voltam. A lelkesedés és az ambíció is lassan elfogyott.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus).

A munkahelyi kapcsolatrendszer megtermékenyítő hatása abban az esetben érvényesül pozitívan, ha a pedagógusok az intézményvezető és a szakmai közösségek által támogatva érzik magukat, lehetőséget kapnak humán tőkéjük és kapcsolatrendszerük iskolán belüli és kívüli bővítésére, amelyet beépítve a pedagógiai gyakorlatukba újításokat hoznak létre. Ugyanakkor figyelemre méltó megfigyelés, hogy az iskolavezetéssel ellentmondásba kerülő kapcsolat nem minden esetben gátolja az innovációs aktivitást.

6.1.2.4. A társadalmi kapcsolatrendszer lenyomatai az életutakban

A helyi társadalom erős kötése megerősítő szereppel bírnak az életutakban, ugyanakkor nem befolyásolják azt, hogy valaki a későbbiekben milyen mértékben vált innovatív pedagógussá. Az iskolai kapcsolatrendszer jellemzőit vizsgálva különbséget tehetünk 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 esetében előre jósolható a későbbiekben az innovatív magatartás. 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. Az informális kapcsolatrendszer és az anyagi elismerés hiánya is negatívan hat az innovatív magatartásra, ami előidézheti a pályaelhagyást is.

6.2. Az oktatási innováció mint a döntési tőke indikátora

Ebben a fejezetben azt vizsgáljuk, mely tényezők segítik a pedagógusokat, hogy képessé váljanak olyan szakmai döntés meghozatalára, amely segítségével a pedagógiai problémamegoldó ötletük vagy ötleteik nem maradnak meg elszigetelt adatnak, hanem átadják mások számára. Először a motivációs faktorokat vesszük számba, majd megvizsgáljuk, hogy milyen humán tőke többletre van szükség az oktatási innovációk létrehozásához, majd arra fókuszálunk, hogy milyen társadalmi tőketípusok mozdítják elő ennek a döntési tőkének a kialakulását, amelyek az innováció bejegyztetéséhez voltak szükségesek.

6.2.1. Az innovációt támogató pedagógus motivációs faktorok

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 ezredfordulót követően jelentős figyelem esett az oktatási innovációkra. Az iskolák a világon mindenütt új utakat keresnek nevelési programjaikak fejlesztése és a tanulók eredményességének javítása érdekében (Slater, 1992). Az OECD országok közoktatásért felelős miniszterei 2010-ben közös nyilatkozatban fogalmazták meg, hogy a közszféra eredményességének javításában meghatározó szerepe van az innovációnak. Az oktatási rendszer hatékony működésének kulcsa a jó

pedagógus. Ezt támasztja alá az OECD-kutatás és akcióterv, melynek címe „A tanárok számítanak” (Teachers Matter, 2005), amely a minőségi oktatásra elszánt pedagógusok pályára vonzását tűzte ki célul. Tény, hogy a tanár munkája nagyon is számít, nagymértékben kihat a tanulók eredményességére. Mivel a versenyképesség, a tudásalapú társadalmak fenntarthatósága prioritást élvez nemzetközi és hazai szinten egyaránt, ezért az oktatás felértékelődése tapasztalható, melynek kulcsszereplői a pedagógusok (Paksi et. al., 2015). Folyamatos szakmai fejlődésük az aktivizálható motivációs bázisuk forrása. A szakmai fejlődésen túl számos egyéb tényező meglétéhez köti a szakirodalom a pedagógusok motivációját, különválasztva a külső (extrinzik) és belső (intrinzik) motivációkat.

„A belső (intrinzik) motiváció belső hajlammal azonosítható, amely az újdonság és a kihívás keresésére irányul. A külső (extrinzik) motiváció során a viselkedés motivációjában valamilyen külső tényező játszik szerepet.” (Paksi, et. al., 2015:63) Mindkét típus esetében azonosíthatók egyéni (individuális) és a tanári pályához köthető motivációs faktorok.

Az egyéni belső motivációk közé sorolható az altruisztikus motiváció: társadalmi hozzájárulás, a tanári munka társadalomformáló szerepe (Watt et. al., 2012), a pálya önjutalmazó karrier jellege (Chrappán, 2013), az önmegvalósítás (Manuel-Hughes, 2006), tudásátadás önmagából eredő szépsége (Barmby, 2006) és a maradandó értékek létrehozása (OECD, 2005). A tanári pályához köthető belső motivációk faktorai: a gyermekekkel való foglalkozás öröme (Kocsis, 2002; Chrappán, 2013), a tanulók segítése sikereik elérésében (Barmby, 2006), hatással lenni a diákok életére (Jenkins et. al., 2011), az emberekkel való foglalkozás öröme (Schultz, 2001).

Az egyéni külső motivációk között találjuk a szakmai fejlődés (Kocsis, 2012) és az értelmiségi karrier építésének lehetőségét (Jancsák, 2014), a családdal, magánélettel való összeegyeztethetőséget (Jenkins et. al., 2011). A tanári pálya külső motivációs elemei közé sorolhatók a korábbi tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok (Berger & D’Ascoli, 2012), munkáltatói elvárások (Chrappán, 2013) és a munkakörülményekkel kapcsolatos tényezők, a jó tantestületi légkör, a tanári munkával való elégedettség (Chrappán, 2013).

Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy mely faktorok gyakoroltak hatást az oktatási innovációk kidolgozására, illetve melyek azok a tényezők, amelyek az innovációk kidolgozásának gátjaként azonosíthatók. Továbbá vizsgáltuk a regionális

eltéréseket, és azt is, hogy az eltérő iskolatípusok esetében milyen innovációs hajlandóságra hatást gyakorló faktorok mozognak együtt.

Először azokat a szövegtörzseket vizsgáltuk meg, amelyeket az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok nyilatkoztak. A szakirodalomban feltárt külső és a belső motivációhoz kapcsolódó individuális és munkához köthető faktorok jelenléte megfigyelhető volt esetükben, illetve további meghatározó tényezőket is azonosítottunk a bejegyzett innovációk kidolgozásában (51. táblázat).

51. Táblázat A bejegyzett oktatási innovációk kidolgozásának motivációja

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor	Példák az egyes faktorokra/alfaktorokra
Belső (intrinzik) motiváció	Individuális belső motiváció	A pálya jutalmazó karrier jellege	„Fontos volt, hogy olyan programot szervezzek az iskolában, ami engem érdekel, és a gyerekeimet is vihetem vele.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Önmegvalósítás, változatosság	„Én mindig azt szerettem volna, hogy amit csinálok, az egyben érdekes legyen és hatékony is.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Tudásátadás önmagából eredő szépsége	„Jó lehetőséget adott a számunkra, hogy az eddig bevált gyakorlatainkat bemutathassuk egy projektben. Engem mindig a tananyag átadása, az, hogyan valósul meg mindez, az izgatott.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Maradandó értékek átadása	„Ez egy lehetőség volt, kapunyitás, ablaknyitás mások iskolájára, más gyerekekre, idegen nyelven, de a nemzeti kultúrát képviselve.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Gyerekekkel való foglalkozás öröme	„Fontos volt a számomra, hogy tegyük élményszerűvé a tanulást, hogy ne tanulásként tekintsenek rá, hanem élményként éljék meg.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető

	Munkához köthető belső motiváció		pedagógus)
		Tanulók segítése sikereik elérésében	„ <i>Én, akiket tudtam motiválni, indultunk pályázatokon, és sikereket értünk el.</i> ” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Hatással lenni a tanulók életére	„ <i>Minden annak érdekében zajlott, hogy a gyerekeket motiválni tudjuk, ne hulljanak ki a rendszerből.</i> ” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Szülői kapcsolattartás lehetősége	„ <i>(...) erre hívtuk a szülőket is, vagy a diákokat alacsonyabb, magasabb évfolyamokon, testvéreket, így tehát ilyen szempontból ez nagyon fontos volt.</i> ” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Az iskola népszerűsítése	„ <i>(...) nyitottunk pont azért, hogy az iskolaválasztást befolyásoljuk, hogy amikor nyílt napunk van, akkor a legjobb darabokat előadtuk, és azt nézhették.</i> ” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)
Külső (extrinzik) motiváció	Individuális külső motiváció	Szakmai fejlődés lehetősége	„ <i>Mivel én az iskolában nagyon sok mindent csináltam, ezért sok mindene megtanított, és az innovációra való nyitottságomat is elősegítette. Valamit mindig ki kellett találni.</i> ” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Allásbiztonság	„ <i>Az igazgatónő nagyon ösztönözt mindannyiunkat, hogy vegyünk részt a munkában. (...) Mindent csináltatott velünk, volt, amikor nem tetszett, mert nagyon sok munka volt vele, de azt mondta, hogy higgyétek el, verseny van, és meg kell felelnetek nektek is az elvárásoknak.</i> ” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Anyagi juttatások	„ <i>A rendszerváltás utáni években inspirációkat lehetett kapni, és ennek megteremtették a hátterét a képzésben és az anyagiakban egyaránt.</i> ” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)

		Értelmiségi karrier építésének lehetősége	„Közben egy alsó-ausztriai kapcsolatunk is kialakulóban volt. Bécsben én is találkozhattam a miniszterrel egy delegáció kapcsán (...). Ekkor összekapcsoltak bennünket a szakemberekkel, és én képviseltem az oktatásügyet (...).” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
Munkához köthető külső motiváció		Korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok	„Ezek után jött nekem egy ötletem, ennek segítségével kitörtünk az iskola falaiból, és gyakorlatilag az egész ország területéről határainkon túlról is bárki hozzáférhetett.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Munkáltatói elvárások	„Az iskola vezetése nyitott, innovatív volt. Olyan lehetőségeket nyitott a pedagógusok felé a pályázatok segítségével, amelyekkel lehetett élni.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Munkáltatói támogatás	„Az intézményvezetés nagyon erősen agitált.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)
		Szakmai kapcsolattartás más intézményekkel, szervezetekkel	„Miután elkezdtem civil szervezetek képzéseire, foglalkozásaira járni, és ott tanultam meg olyan módszereket, amiket aztán be tudtam vinni az iskolába.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

A korábbi kutatási eredményekben is megerősített belső individuális motivációs tényezők azonosításra kerültek a vizsgálatunk során: 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 szerepét, a munkáltatói elvárások ösztönző szerepét és a munkáltatói támogatást. Továbbá e körben azonosítottunk egy újabb motivációs tényezőt, amely más intézményekkel, szervezetekkel történő kapcsolattartás ösztönző hatását jelentette az oktatási innovációk kidolgozására és bejegyeztetésére.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy mely motivációs tényezők hiánya akadályozta az oktatási innovációk kidolgozását és annak bejegyeztetését. A motivációval kapcsolatos kutatásunk első szakaszában feltárt serkentő faktorok hiánya nem minden esetben azonosítható, újabb tényezők meglétét tártuk fel a motiváció hiányával kapcsolatosan (52. táblázat).

52. Táblázat Motiváció hiánya az oktatási innovációk be nem jegyeztetésével kapcsolatosan

Szuperfaktor	Faktor	Alfaktor	Példák az egyes faktorokra/alfaktorokra
Belső (intrinzik) motiváció	Individuális belső motiváció hiánya	Önmegvalósítás, változatosság igényének hiánya	„Én nem tartom magam egy túlságosan kreatív, innovatív tanárnak.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Önbizalomhiány	„Nem érzem magamat tanárként annyira magabiztosnak, hogy nem kipróbált dolgot belevigyek az óráimba. Támaszkodom inkább a mások által jól kitaposott útra.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Kiegészítés	„A kísérletező szellem kialudt bennem, kialakult egyfajta csalódás, csalódottság, kiegészítés vagy beletörődöttség. Az elmúlt több, mint 20 év alatt ezek a kísérletezgetések, ambíciók lekoptak rólam. Megkopott, befásult

			<i>csalódott tanár lett belőlem.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
		Magánéleti válság	<i>„Volt róla többször is szó, úgymond presszionáltak erre a dologra, de nekem ott az az időszak magánéletileg is nagyon rossz volt.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
Munkához köthető külső motiváció hiánya		Hatással lenni a tanulók életére	<i>„A gyerekeket ma már annyi inger éri, hogy tulajdonképpen nem tudunk ezzel versenyezni.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
		Generációk közti különbségek	<i>„Nagyon erőteljes a váltás a mostani generáció és az idősebb kollégáim között. Nem nagyon tudnak velük mit kezdeni, azt látom. Én is azt érzem, hogy ez az átjárhatóság köztem és a diákok között egyre szűkül, és kezd megszakadni.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
		Módszertani hiányosság	<i>„Amikor visszatértem gyes-ről, akkor találkoztam ezekkel a jó gyakorlatokkal, és emlékszem, ami akkor nekem volt szakmódszertani eszköztáram, borzasztóan kevésnek bizonyult.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
		Tantárgyi módszertani kihívás hiánya	<i>„Úgy látom, hogy az az út jól beválik, amit például az O. (kiadó) könyve diktál.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
	Individuális külső motiváció hiánya	Szakmai fejlődés lehetőségének hiánya	<i>„Amikor a második gyerek után visszamentem, akkorra már lecsengett ez a jó gyakorlat, hogy akkreditáljuk, pénzt keresünk belőle, mert szellemi termék. Utána már ez elsikkadt.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>

Külső (extrinzik) motiváció		Anyagi juttatások hiánya	„Egy idő után az van, hogy csinálja az ember, miközben a gyerekanyag is más, de, hogy nincs anyagi megbecsültség, az nagy gond.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
	Munkához köthető külső motiváció hiánya	Korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatok	„Az is a nagy bajunk, hogy többet dolgozik az ember, mint amennyit prezentál. (...) mindaz a sok színvonalas munka nem kapott elég piárt.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Túlzott munkáltatói elvárások	„Az ember egy idő után azt veszi észre, hogy ezek az új módszerek, kísérletezések nagyon időigényesek, ezért az ember nem halad úgy a követelményekkel és az elvárásokkal, ahogy megkövetelik tőle.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Nem megtermékenyítő/ ellenséges munkahelyi, tantestületi légkör	„Még a saját iskolánkon belül is harcoltunk az elismertetésünkért.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Túlterheltség	„(...) mondtam, hogy nekem erre sem időm, sem energiám nincs, hogy lejegyezzem, kiadjam. Nagyon sok más feladatomból volt.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Kollégák érdeklődésének hiánya	„Én több anyagot csináltam angolból például, aztán meg csináltam egy környezetvédelmi anyagot, amit szintén a kollégáknak mutattam be, de nem volt iránta érdeklődés. Tudomásul vették, hogy vannak ilyen hóbortjaim esetleg, de nem volt iránta érdeklődés.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)
		Eltérő szakmai érdeklődési irány a kollégák között	„Én azt látom a saját iskolám történelem tanárai esetében, hogy nem igazán afféle az érdeklődés felé mennek el, amit én szeretek. A történelem területén nem is

			<i>törekedtem arra, hogy megosszam ezeket a gondolataimat.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>
		Információ hiánya	<i>„Hallottam a jó gyakorlatokról, de azt, hogy ebből bankot lehet csinálni, levédeni, most hallok tőled.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</i>

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Az individuális belső motiváció hiányát jelentő önmegvalósítás, változatosság igényének hiányán és az önbizalomhiányon túl azonosításra került a kiegészítés, a magánéleti válság okozta nehézségek. Az egyéni munkahelyhez köthető motiváció hiányaként talákoztunk a tanulók életére gyakorolt alacsony határfokkal, továbbá a generációk közti különbségek, a módszertani hiányosság, a tantárgyi módszertani kihívások hiánya is megjelent a körökben. Az individuális külső motiváció gátjaként a szakmai fejlődés és az anyagi juttatások hiányát is azonosítottuk. A munkához kapcsolódó külső motiváció hiányaként megjelentek a korábbi tanulással, tanítással kapcsolatos negatív tapasztalatok, a túlzott munkáltatói elvárások, a nem megtermékenyítő, ellenséges munkahelyi légkör, illetve azonosítottunk további egyéb negatívan befolyásoló alfaktorokat mint a túlterheltség, a kollégák érdeklődésének hiánya, eltérő szakmai érdeklődési irány a kollégák között és az információhiány.

6.5.2.1. Az innovációs hajlandósággal összefüggő motivációs faktorok

Összegezve megállapítható, hogy mindkét pedagógus csoport esetében azonosításra kerültek a belső és külső egyénnel és munkahellyel kapcsolatos motivációs tényezők egyaránt. Különbséget tártunk fel annak összefüggésében, hogy mely faktorokszintek domináltak a két pedagóguscsoport esetében annak függvényében, hogy mely régióban, milyen iskolatípusban tanítanak. Az Észak-Alföld régió innovációt

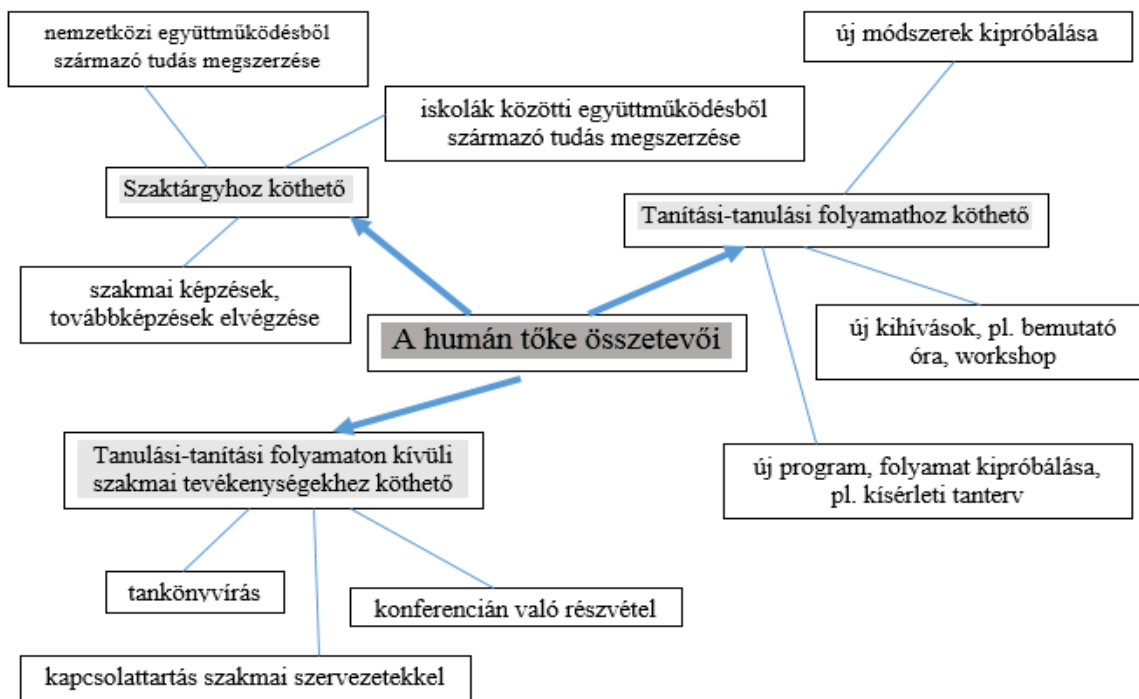
benyújtó pedagógusai esetében a külső motiváció túlsúlya gyakorolt hatást az oktatási innovációjuk bejegyeztetésére. A gimnáziumban tanítók körében ez az egyéni tényezőkhez (szakmai fejlődés lehetősége, anyagi juttatások), a szakmát adó intézmények esetében egyes munkahelyhez köthető faktorokhoz (munkáltatói 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 interjú szövegeiben - 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 elemzésünk (a pedagógusok életútjának vizsgálata a humán és a társadalmi tőke felhalmozásának dimenzióiban) arra mutatott rá, hogy a felsőoktatási extrakurrikuláris vállalások, illetve a nyitott, sokszínű (intézmények közötti és országhatárokon átívelő) szakmai kapcsolatháló, a szakmai önmegvalósítással bővített gazdag szerepértelmezés, aktivitás előre jelzi az innovációt bejegyző pedagógus típusba tartozást. Összevetve a pedagógusok motivációs hajlandóságával folytatott vizsgáltunk során kapott eredményeket arra a következtetésre jutottunk, hogy megerősítést nyert a korábbi megállapításunk, mely szerint a bejegyeztetés motivációs hiányának hátterében azoknak a munkához köthető külső motivációs tényezőknek hiánya áll, amelyek már a korábbi életévekben is azonosításra kerültek a szűk szakmai kapcsolatháló, a szakmai önmegvalósítás hiányának vonatkozásában. Az innovációk bejegyeztetésével kapcsolatos motivációs bázis alapja egyéni tényezőkön alapul, amely magában foglalja az egyéni és a munkahelyi motivációs faktorokat egyaránt. A korábbi életút vizsgálatokkal összevetve az eredményeinket tehát azt tapasztaltuk a bejegyeztető pedagógusok körében, hogy egy erős belső motivációs bázis inspirálja őket, miközben külső szakmai kapcsolataik birtokában képesek a szakmai önmegvalósításra.

6.2.2. Az innovációt támogató humán tőke tényezők

Olyan komplex életpályák esetében mint a pedagógushivatás, a döntések komplex, többtényezős rendszerben születnek meg. A napi pedagógiai szituációk összetett jellege arra ösztönzi a pedagógust, hogy az eredményességet szem előtt tartva egy dinamikus erőterben képes legyen megfelelő döntések meghozatalára. Az e területen dolgozóknak azonnal reagálniuk kell olyan helyzetekre, amelyek nem minden esetben tanulhatók meg előre, de a lehető legjobb döntéseket kell meghozniuk a felhalmozott humán tőkéjük segítségével (Tóth & Pjeczka, 2016). A tanárok magas szintű szakmai tudása, szakmai fejlődése, folyamatos tanulás iránti elkötelezettsége, a kihívásokkal való eredményes megküzdés, az egyéni személyiségjegyek együttesen hozzájárulnak a pedagógusi munka hatékonyságához.

A folyamatos szakmai fejlődés a pedagógus pályához szorosan köthető az elmúlt évtizedekben. A humán tőke gyarapítása a munkahelyen tovább folytatódik. Mindez tetten érhető a továbbképzéseken, szakvizsgás és PhD képzéseken történő részvétellel. Az innovációkat kidolgozó pedagógusok esetében jelentős számban találtunk Pedagógus II. fokozattal rendelkező (2 fő) tanárt, mesterpedagógust (6 fő), illetve doktori fokozatot szerzett tanárt (2 fő). Akik nem nyújtottak be innovációkat, esetükben kevesebb a Pedagógus II. fokozatot szerzett tanár (3 fő), mesterpedagógus (2 fő) és egy esetben találoztunk PhD fokozat megszerzésével. Számos tényező befolyásolja a tanárok szakmai fejlődését, egészen az egyéni személyiségjegyeiktől a munkahelyi tanulással, fejlődéssel bezárólag (Eekelen, 2006). Az élethosszig tartó tanulás jegyében a pedagógusok folyamatos szakmai megújulása központi kérdéssé vált (Halász, 2009). Kutatásunk során arra kerestünk választ, hogy milyen eltérések mutathatóak ki az oktatási innovációkat benyújtó és ezzel a lehetőséggel nem élő pedagógusok körében a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződésük, humán szakmai tőkéjük gyarapítása alapján. A klaszterek kialakításánál figyelembe vettük a pedagógusok továbbképzéseken való részvételét, munkájukhoz kapcsolódó további diploma, szakvizsga megszerzését, tankönyvírásban, szakértői tevékenységben való részvételt, konferencia szereplést, a nemzetközi és hazai együttműködésből származó tudás megszerzését, az új módszerek, programok kipróbálást (4. ábra). Az oktatási innovációkat kidolgozó pedagógusok körében három fő faktort azonosítottunk a humán tőke összetevői alapján: szaktárgyhoz köthető, tanítási/tanulási folyamathoz köthető, tanítási-tanulási folyamaton kívüli szakmai tevékenységhez köthető faktorokat.



4. ábra Az oktatási innovációkat kidolgozó pedagógusok körében azonosított humán tőke összetevőinek fogalmi hálója

(Saját szerk.)

A humán tőke összetevőinek alapján vizsgáltuk, hogy milyen pedagóguscsoportok jelennek meg régióként és iskolatípusonként. Az interjúk számos esetben tartalmaztak több klaszterhez kapcsolódó információt, ezért kutatási eredményünk a hangsúlyok kimutatására alkalmas. Az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok körében régióként és iskolatípusonként négy pedagógus klasztert tudtunk azonosítani (53. táblázat): iskolán kívüli intézményekkel, szervezetekkel együttműködők; ismereteiket intézményen belül széles körben terjesztők; szakmai karriert befutók; a világ változásaira folyamatosan reagálók.

53. Táblázat Az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok klaszterei a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződése alapján

Oktatási innovációkat benyújtó pedagógus			
<i>Észak-Alföld régió</i>		<i>Észak-Magyarország régió</i>	
gimnázium	szakmát adó intézmény	gimnázium	szakmát adó intézmény
iskolán kívüli intézményekkel, szervezetekkel együttműködők	ismereteiket intézményen belül széles körben terjesztők	szakmai karriert befutók	a világ változásaira folyamatosan reagálók
„Érdeklődtek a programunk után, jöttek Sz. megyéből is. És aztán gondoltunk egy merészet a kolléganőmmel, és elindultunk országjárásra.”	„Voltak tehát továbbképzések, belső továbbképzések. Ma is szoktunk bemutató órákat tartani.”	„Szakértői és szaktanácsadói névjegyzékben is benne vagyok.”	„A digitalizáció, a globalizáció és az individualizáció meghatározza a gondolkodásomat.”
„Többször meghívtak a T. konferenciára. (...) Én azt szoktam mondani a kollégáknak, ha megvannak a csatornák és az új ajtó, akkor be kell azon lépni.”	„A következő lépés az volt, hogy a szakmai oktató tanárok is bekapcsolódtak a munkába, és pár évvel ezelőtt megújítva ezeket a módszereket átadtuk a számukra.”	„... és így lettem akkor már szaktanácsadó, és akkor nyílt meg előttem a perspektíva.”	„Újra kellene indulni, meg kellene találni az új irányokat.”
		„A külföldi tanulmányutak konklúzióját publikálnom kellett.”	

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Továbbá arra is fókuszáltunk, hogy a szakmai tőke összetevői hogyan oszlanak meg, illetve mely összetevők hiányoznak vagy sérülnek azon pedagógusok körében, akik nem nyújtottak be oktatási innovációkat. Ez alapján az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok körében régióként és iskolatípusonként négy klasztert tudtunk azonosítani (54. táblázat): szakmai eredményeket nehezen implementálók; energikus, folyamatosan új szakmai tevékenységekbe sodródók; szakmai megújulásra, megerősítésre vágyók; önképzők, generációs szakadékokat megélők.

54. táblázat. Az oktatási innovációkat nem benyújtó pedagógusok klaszterei a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződése alapján

Oktatási innovációkat nem benyújtó pedagógus			
<i>Észak-Alföld régió</i>		<i>Észak-Magyarország régió</i>	
gimnázium	szakmát adó intézmény	gimnázium	szakmát adó intézmény
szakmai eredményeket nehezen implementálók	energikus, folyamatosan új szakmai tevékenységekbe sodródók	szakmai megújulásra, megerősítésre vágyók	önképzők, generációs szakadékot megélők
<p>„... az is a nagy bajunk, hogy többet dolgozik az ember, mint amennyit prezentál. Ott maradtak - nem mondom, hogy a mi titkaink -, de mindaz a színvonalas munka, nem kapott elég piart.”</p> <p>„Sokkal kisebb jellegű projektek nagyobb ívet futnak be, mert jól csinálja valaki, jól menedzseli.”</p>	<p>„Nekem az energiában van a kapacitásom. (...) Nagyon sok olyan feladatot kaptam, amit nem csinál mindenki.”</p> <p>„...voltam gépész, aztán lettem tanár, lettem közszolga, majd tankerületi igazgató, aztán megint tanár, szóval sokminden.”</p> <p>„...minden olyan perc, amikor nem csinállok valamit, elvesztegetett időnek számít nálam.”</p>	<p>„Mindig éreztem annak a hiányát, hogy nincs olyan fórum, ahol én fejlődni tudok. A kérdéseimre nem kapok választ.”</p> <p>„Nem kaptam meg a pályám során azokat a módszertani megerősítéseket, amelyekre én vágytam volna.”</p>	<p>„Én úgy gondolom, hogy a fejlődés csakis kizárólag önképzés formájában valósul meg. Érdeklődési körömben olvasok, előadásokat hallgatok. Én úgy érzem, eléggé magunkra vagyunk hagyva.”</p> <p>„Nagyon erőteljes a váltás a mostani generáció és az idősebb kollégáim között. (...) Én is azt érzem, hogy ez az átjárhatóság köztem és a diákok között egyre szűkül, kezd megszakadni.”</p>

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

A megnyilatkozások arra mutattak rá, hogy azon pedagógusok egy része, akik nem jegyeztettek be oktatási innovációkat, maguk is élnek az újítás lehetőségével, de annak megosztása gondot jelent a számukra, noha igényelnék. A folyamatosan újabb és újabb szakmai tevékenységek ellátása sem kedvez az innovációk bejegyeztetésének. A

szakmai megerősítés folyamatos hiánya, a generációs szakadék pedig egyértelműen gátjává válik az oktatási innovációs hajlandóságnak.

Mivel a humán tőke összetevői között a személyiségjegyek is meghatározó szerepet töltenek be, a továbbiakban arra voltunk kíváncsiak, hogy melyek azok a vonások, amelyek azonosíthatók az oktatási innovációkat benyújtó és nem benyújtó pedagógusok körében. A személyiségjegyeik feltérképezését a Myers-Briggs tipológiája segítségével végeztük el. A modell alkalmazása során fontosnak tartottuk, hogy Myers-Briggs szerzőpáros Jung elméletére alapozva jelentős hangsúlyt fektetett a környezet befolyásoló hatásaira, amelyek már a családi környezethez kötődve kialakulnak, és meghatározzák az egyén későbbi döntéseit. A külső és a belső világ felé fordulás viszonyulási formája az extroverzió és az introverzió mentén vizsgálható. Extrovertálnak tekinthető az a személy, aki hamar fókuszál az új információk irányába, szívesen kommunikál társas közegben, vonzó a számára a spontaneitás. Az introvertált típusú személy az elképzeléseit belső világában valósítja meg, keresi a csendet és a nyugalmat. Az információgyűjtés alapján érzékelő típusba tartozik az a személy, aki az információkat jelentős részben az érzékszervei segítségével szerzi meg, a helyzeteket természetesen elemzi, rövidtávra tervez, kedveli a rutin feladatokat. Az a személy, akit az intuíció jellemez, mindig új elképzelések, lehetőségek után kutat, a jövőre irányultság vezet. A döntéshozatal tekintetében a tudatosan döntő típusba tartozik az a személy, aki elemző, tárgyilagos, keresi egy adott problémára a megoldást. A döntését tudatosan meghozó pedagógus innovatív hajlandósága magas, keresi az adott problémahelyzetben a megoldást, és önálló tanulás útján képes intuitív módon azt megtalálni (Eekelen et. al., 2006). Az érző típusra jellemző, hogy figyelembe veszi a döntéseinek személyes következményeit, hamar meggyőzhető, megértő, őszintén kimutatja az érzelmeit. A problémakezelés oldaláról vizsgálva az ítéletalkotó típusú személy számára fontos, hogy a dolgok befejezettek, lezárta legyenek. Az időkezelése jól kontrollált, ugyanakkor a változás zavaró a számára. Az észlelő, befogadó típus rugalmas időbeosztással él, nem zavarják a változások. A változást lehetőségként éli meg.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy az oktatási innovációkat benyújtó és nem benyújtó pedagógusok esetében milyen eltérések figyelhetők meg az információk gyűjtésében, a döntéseik meghozatalában és a problémakezelési technikájukban. A mérőeszköz alapján tehát preferenciapáronként vizsgáltuk az interjúalanyok megnyilatkozásait: 1. extrovertált-introvertált, 2. információk gyűjtése: érzékelő-

intuitív, 3. döntéshozatal: gondolkodó-érző, 4. problémakezelés: megítélő-észlelő, befogadó.

Az oktatási innovációkat bejegyeztető pedagógusokkal készült interjúk minden esetében és a nem bejegyeztető pedagógusok többségénél extroverzióval találkoztunk. A pedagógus pályán való szakmai kiteljesedéshez, fejlődéshez, megmaradáshoz alapvetően szükséges az új dolgok, mások felé fordulás igénye: *„Sz. községben az óvodába bementünk, és megkérdeztük az óvónőket, hogy mit szólnának ahhoz, ha a diákjaink óvodás gyerekeknek olvasnának és tanítanának. (...) Más helyeken az öregek otthonát kerestük meg, és felajánlottuk, hogy olvasást tartunk az öregeknek.”* (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus) A megismerés vágyával azoknál a pedagógusoknál is találkoztunk, akik nem jegyeztettek be oktatási innovációkat, ami összefüggést mutat a korábban megélt életútjukkal: *„Én először nem a pedagógus pályán kezdtem, hanem a közművelődésben dolgoztam egy nagyvállalatnál.”* (Észak-Alföld, gimnázium, nem bejegyeztető pedagógus) E csoport pedagógusai esetében az új ismeretek felé fordulást azonosítottuk a technika adta lehetőségek igénybe vételével a diákjaik körében: *„A technika számomra nagyon nagy lehetőséget adott, mert olyan diákokkal foglalkozunk, akik kevésbé érdeklődnek a közismereti tárgyak iránt, őket a gyakorlat vagy a sport érdekli, amiket űznek.”* (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt nem benyújtó pedagógus) Ugyanakkor a nem bejegyeztető pedagógusok körében introverzióra utaló jegyek előfordulásával is találkoztunk, mint a csend, nyugalom keresése, a spontán alakuló dolgoktól való távolságtartás: *„Én alapvetően nem vagyok ez az újító típus. Nem az én fajtám az, aki megváltja a világot. (...) Én mindig is háttérben szerettem dolgozni, nem szerettem a nagy volumenű dolgoknak a főszereplője lenni.”* (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem benyújtó pedagógus)

A pedagógusok információgyűjtését megvizsgálva a bejegyeztető pedagógusok esetében minden régióban és iskolatípusban az intuíció fontosságát azonosítottuk. A pedagógusok az információ megszerzését új lehetőségként élik meg, amelyeket minden esetben igyekeznek beépíteni a gyakorlatukba, illetve törekszenek a másokkal való megosztásra: *„El kellett ahhoz telnie pár évnek, hogy az ember rájöjjön, hogy nem biztos, hogy ez így tökéletes, érdekes. Nekem a legnagyobb áttörést az hozta meg a módszertani változásokban, hogy elkezdtem fenntarthatósági környezetvédelmi civil szervezeteknek a képzéseire, foglalkozásaira járni, és ott tanultam meg olyan*

módszereket, amiket aztán be tudtam vinni a középiskolába.” (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A nemzetközi tapasztalatszerzés is inspiráló a számukra: „Én kívülről szemléltem mindig Magyarországot, ugyanakkor a világtendenciákat is igyekeztem figyelembe venni. Az én szakmai fejlődésemhez új erőt adott az ökotréner képzés, amit öt országban végeztem el.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus) A nem bejegyeztető pedagógusok körében az információgyűjtés kapcsán volt olyan pedagógus, aki a helyzeteket ténszerűen elemezte: „Kevés olyan továbbképzés vagy ismeretszerzési lehetőség van, amit fel tudnék használni. (...) Az meg már az ember könyökén jön ki, ha elmondják, hogy hogy kellene alkalmazni, de nincs lehetőség kipróbálni. Az a baj, hogy jön egy előadó, elmond valamit, de nincs lehetőségünk kipróbálni.” (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem benyújtó pedagógus)

A pedagógusok döntéshozatalát megvizsgálva azt találtuk, hogy a bejegyeztető pedagógusok körében a tudatosan döntő típus dominál. Érzelmektől mentesen, tárgyilagosan elemzik az összefüggéseket, és hozzák meg döntéseiket: „Egyszer volt az életemben, hogy elhagyom a pedagógus pályát, más területen szeretnék dolgozni, ahol jobban fizetnek. Jártam állásinterjúkra. Nyilván ez is fejlesztett engem, és eldöntöttem, hogy maradok ezen a pályán a gyerekek mellett.” (Észak-Alföld, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus) „Úgy érzem, hogy kellenek bizonyos kihívások az embernek. Júliusban nyugdíjba megyek, és még szeretnék belépni a Földrajz Tanárok Egyesületébe. Nem szeretném abbahagyni a pályát, visszamegyek januárban tanítani. Még túl aktív vagyok (...). Én még minden nap találok ki új dolgokat.” (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A nem benyújtó pedagógusok esetében jobban dominált az érzelem faktor a döntéseik meghozatalában az előző csoporthoz képest: „Soha egyetlen tanítványomat sem hagytam cserben. Én úgy gondoltam, hogy ez az én kudarcom lett volna, ha megteszem. Mindig azt tartottam a szemem előtt, hogy a legnagyobb eredmény az, hogy mindenkit el tudjak vinni érettségire.” (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)

Az innovációkat benyújtó pedagógusok problémakezelésére minden esetben a rugalmas időbeosztás jellemző: „Nincs szükségünk arra, hogy meghatározott időpontokban leüljünk, mert mindenki tudja a dolgát, hogy mikor milyen szakaszban milyen feladataink vannak, és olajozottan mennek a dolgok. Ezek informális alkalmak, a könyvtárban vagy a folyosón összeakadunk, és megbeszéljük, hogy hogyan tovább.

Nincsen ennek olyan protokolláris menetrendje.” (Észak-Alföld, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus) A változást lehetőségként élik meg: *„Ha azt mondom a gyerekeknek, hogy 'az élet tengere', ez ugye egy toposz, nem ismerik fel, nem tudnak vele mit kezdeni. Ez már az internet világának a hatása. (...) Újra kell indulni, meg kell találni az irányokat, most megint figyelem, hogy merre lehetne menni. Megint keresgélek másfele, valamilyen innovációt.*” (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt benyújtó pedagógus) A nem bejegyeztető pedagógusok problémakezelését jelentős részben az ítéletalkotás jellemzi, a változást zavaró tényezőként élik meg: *„Az ember kísérletezik új módszerek bevezetésével, de aztán rájön arra, hogy valahogy mindig ott vannak az érettségi követelmények, az időhatárok, hogy haladni kell a tananyaggal, a követelményekkel, és mindezek valahogy az új módszerekkel, kísérletekkel nincsenek összhangban.*” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)

6.5.3.1. Az oktatási innovációk eredményességét meghatározó humán tőke szerepe

Összegezve elmondható, hogy az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok személyiségjegyei homogénebbnek tűnnek a vizsgált preferenciapárok esetében (55. táblázat). Az extroverzió/introverzió tekintetében az interjúalanyok esetében az extroverzió jegyeit azonosítottuk. Az információgyűjtésükre egyöntetűen az intuíció volt a jellemző, tehát az új lehetőségek, elképzelések felkeltik az érdeklődésüket. Törekednek mindezek alapos megismerésére, adaptációjára. 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 felülírni, mélyebb összefüggéseiben vizsgálni, s ennek segítségével innovációkat létrehozni.

55. táblázat Az oktatási innovációkat bejegyeztető pedagógusok személyiségjegyeinek azonosítása Myers-Briggs tipológiája alapján

Oktatási innovációkat benyújtó pedagógus				
	Észak-Magyarország régió		Észak-Alföld régió	
	gimnázium	szakmát adó intézmény	gimnázium	szakmát adó intézmény
<i>Extroverzió/Introverzió</i>	Extroverzió	Extroverzió	Extroverzió	Extroverzió
<i>Információgyűjtés</i>	Intuíció	Intuíció	Intuíció	Intuíció
<i>Döntéshozatal</i>	Tudatos döntés	Érzelem	Tudatos döntés	Tudatos döntés
<i>Problémakezelés</i>	Befogadó	Befogadó	Befogadó	Befogadó

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Az innovációkat nem benyújtó pedagógusok körében az extroverzió/introverzió vonatkozását kivéve jelentősebb eltéréseket figyeltünk meg a vizsgált preferenciapárok alapján (56. táblázat). E vizsgált pedagógus csoportban is jellemző volt az extroverzió, miszerint a számukra is vonzó az új dolgok felé fordulás, az ismeretszerzés. Az információgyűjtés kapcsán az Észak-Magyarország régióban a gimnáziumban tanító pedagógusok körében azonosítottuk az érzékelés jellemző jegyeit, miszerint a helyzeteket tényszerűen elemzik. A többi iskolatípusban mindkét régióban az intuíció volt a meghatározó, tehát az ő esetükben fontosak az új lehetőségek, elképzelések megismerése. A döntéshozatalukra az előző pedagógus típussal összevetve jelentősebb mértékben jelenik meg az érzelem faktor mindkét vizsgált régió gimnáziumaiban tanítók körében. Döntéseik során annak személyes következményeit fontosnak vélik, őszintén kimondják a véleményeiket. Mindkét régió szakmát adó intézményeiben dolgozó pedagógusok döntéshozatalára a tudatosság jellemző. Problémakezelésük tekintetében az ítéletalkotás megjelenik az előző pedagóguscsoporttal ellentétben az Észak-Alföld régió mindkét iskolatípusában.

56. táblázat Az oktatási innovációkat nem bejegyeztető pedagógusok személyiségjegyeinek azonosítása Myers-Briggs tipológiája alapján

Oktatási innovációkat nem benyújtó pedagógus				
	Észak-Magyarország régió		Észak-Alföld régió	
	gimnázium	szakmát adó intézmény	gimnázium	szakmát adó intézmény
<i>Extroverzió/Introverzió</i>	Exrovezió	Extroverzió	Extroverzió	Extroverzió
<i>Információgyűjtés</i>	Érzékelés	Intuíció	Intuíció	Intuíció
<i>Döntéshozatal</i>	Érzelem	Tudatos döntés	Érzelem	Tudatos döntés
<i>Problémakezelés</i>	Befogadó	Befogadó	Ítéletalkotó	Ítéletalkotó

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Jól látható tehát, hogy 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 (Irrwilson & Bai, 2010). Az oktatási innovációkat be nem jegyeztető pedagógusok között is található szakmai fejlődésre nyitott, innovációkat alkotó vagy kipróbáló típus, ugyanakkor kutatásunk rávilágít arra, hogy a metakognitív tudatosság és a szakmai érdeklődés, fejlődés hiánya gátolja az innovatív érzékenységet. Mivel a Myers-Briggs tipológia az egyént érő környezeti hatásokra is alapoz, így fontosnak tartottuk a korábbi kutatási eredményeinkkel összevetni a kapott preferencia jellemzőket az egyéni életút kulturális és társadalmi dimenzióival. 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 miliő ösztönözte, elvárta az egyéntől a további ismeretek megszerzését, a reziliens életutak kapcsán azonban rendkívüli ismeretéhség jelentkezett. Mindkét pedagóguscsoport esetében azonosítottuk tehát az extroverziót, az új dolgok

felé fordulás igényét. Eredményeinket összevetettük továbbá a helyi társadalom, iskolai szerepvállalás, munkahelyi kapcsolatrendszer körében végzett interjú vizsgálatunk eredményeivel is. Korábban már rávilágítottunk arra, hogy 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 kialakulására. A szakirányú továbbtanulás és a munkahelyen való boldogulás ösztönzi az egyéneket, hogy szakmai tőkéjüket bővítsék, munkájuk során folyamatosan tanuljanak, újraértelmezzék a folyamatokat, és nyitott, innovatív szemléletmóddal változtassanak környezetükön.

6.2.3. Az innovációt támogató társadalmi tőke tényezők

A pedagógusok kapcsolatrendszerét vizsgálva szervezeti szinten jól látható, hogy az iskola az első és legszűkebb olyan rendszer, amihez a tanárok közvetlenül kapcsolódnak. Ahhoz, hogy a szervezet hatékonyan működjön, a tagok együttműködése szükséges (Szivák et. al., 2020). Ezért a fejezetünk célja a pedagógusok közösségi hálózatainak elemzése, amely során arra keressük a választ, hogy a társas kapcsolati háló a tantestületen belül és kívül hogyan hat az innovatív magatartásra, és az egyéni életút dimenziói milyen hatással vannak a munkahelyi társas kapcsolati háló kialakulására.

A szervezeten belüli személyek közti kapcsolatrendszer jellemzőinek feltárása nem újkeletű a szakirodalomban. Az interperszonális kapcsolatokat jellegét tekintve Granovetter (1973) három típust különböztet meg: erős, gyenge, hiányzó kötelék. Az erős kötelékek a homogén csoportok jellemző jegyeivel azonosíthatók: hasonló gondolkodású emberek, nem, életkor, társadalmi hovatartozás. „A gyenge kötelékek mintegy áthidaló dimenzióként vannak jelen csoporton belül. Ezek ereje abból is fakad, hogy az egyén többféle tud megfelelni anélkül, hogy elveszítené egyéni integritását, illetve ennek segítségével képes megtartani komplex identitását a közösségben.” (Pusztai, 2015:24) A hiányzó vagy lényegi jelentőséggel nem bíró kötelékek olyan emberekkel való kapcsolatokat jelentenek, akik ugyanabban a környezetben léteznek, de akikkel formális a kapcsolatuk, például nincs több kapcsolatuk köszönésen kívül.

Kutatásunk újszerűségét az adja, hogy a hálózatelemzés során arra figyeltünk fel, hogy az erős kapcsolati rendszerek (network closure) tantestületen belül és kívül kedveznek az egyén innovatív magatartásának attól függetlenül, hogy a közvetlen szakmai közösség vagy az intézményvezető támogatja-e az innovatív pedagógusok munkáját vagy sem. Az innovációkba nehezebben bevonódó pedagógusok kapcsolati hálójára jellemzőek azok a hézagok, strukturális lyukak (structural holes), amelyek gátolják az innovatív magatartást. A pedagógusok szerepe a közösségi hálózatokban az, hogy áthidalják a szerkezeti lyukakat, koordinálják az információs csatornákat, és erős közösségi hálózatot hozzanak létre az iskolán belül és kívül az oktatási innovációk megfogása és terjedése érdekében (Burt, 1995). A pedagógusok kapcsolati hálókban való sikeres együttműködésének eredménye megerősíti az innovatív magatartásformát. Az interperszonális hálózatok optimális működéséhez elengedhetetlen a sikeres együttműködés folyamatos fejlesztése, ami a társadalmi tőke gyarapítására pozitív hatást gyakorol. A társadalmi tőke három alapvető pillére (Baron et. al., 2000): bizalom, együttműködés és kölcsönösség. A kollaboratív tanulás a pedagógusok közti együttműködés eredménye (Hargreaves & Fullan, 2012). A kollegiális munka, a szakmai tudásátadás gazdagítja és erősíti az iskolák közötti és az iskolákon belüli együttműködési kultúrát (Österlund, 2005; Bacskai, 2015).

Az interjúk elemzése során törekedtünk arra, hogy letapogassuk azt a fogalmi keretet, amely a szövegtörzsekben a közösségi hálók mintáink narratíváira vonatkozik (Krippendorf, 1995; Mór, 2010). A szövegekben tehát azokat a narratív egységeket, szövegszegmenseket vettük figyelembe, amelyek a munkahelyi közösségi hálókra vonatkoznak, ezáltal a fogalmak együtt járását vizsgáltuk. A konceptuálisan szoros kapcsolatban lévő fogalmak szoros összefüggést mutatnak egymással egy adott szövegszegmensen belül. Egy szövegszegmensnek tekintettük azokat a mondatokat vagy mondatláncolatokat, amelyek fogalmi együtt járást mutattak. A kontingencia elemzés alapján (Krippendorf, 1995) kétfajta közösségi hálózati struktúra csoportot tudtunk azonosítani aszerint, hogy milyen hatással van az innovációk létrejöttére, és ezeken belül további hálózati mintázatokat figyeltünk meg, amelyek az interjúk korpuszban való előfordulás gyakoriságának sorrendjében a következők (57. táblázat).

57. táblázat Az innovatív magatartást támogató közösségi hálózati minták

	Említő személyek száma	A szövegszegmens fogalom- rendszerének előfordulás gyakorisága	A szövegszegmens fogalom- rendszerének előfordulás gyakorisága százalékban
Intézményen belüli kapcsolati háló, a vezető támogatása	9	18	36
Intézmények, szervezetek közötti kapcsolati hálózatok	11	26	52
Intézményen belüli sérült kapcsolati háló, a vezető támogatásának hiánya	2	3	0,06
Tantestületi terjedés nélküli külső hálózatosodás	1	1	0,02
Intézményen kívüli közösségépítő programok	2	2	0,04
Összesen		50	100

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Az innovatív magatartást támogató közösségi hálóknak jelentőséget adó diskurzusok közül tehát az oktatási intézmények, szervezetek közötti kapcsolati hálózatok gyakorisága volt a legmeghatározóbb. A tanulás- és a tudáshálózatok ezen mintázatai arra mutatnak rá, hogy az intézmények falai között megszülető, helyi kezdeményezésű innovációk, majd ezt regionális, országos vagy akár országhatárokat is átívelően terjesztő kapcsolatrendszer rendkívül fontosnak bizonyul az innovatív magatartás támogatásában:

„A pályázat része volt a jó gyakorlat népszerűsítése. Igazgatónő szervezte meg, hogy azok, akik benne voltunk ebben a pályázatban, mikor megyünk más intézménybe, például D.-be (településnév), H.-be (településnév), és mondhatjuk el a tapasztalatainkat. Bemutató órákat tartottunk, a kollégákat is bevontuk, velük is átérteltük ezeket a

gyakorlatokat. Én akkor munkaközösség-vezető voltam, a kollégáknak órákat tartottam, megbeszéltük a tapasztalatainkat. Sokan alkalmazzák közülünk, ugyanakkor még gyakorlóiskola is vagyunk, tehát iratlan szabály, hogy az új módszereket alkalmazni kell, a hallgatókkal meg kell ezeket a fortélyokat tanítanunk, tehát nem eshetünk ki az ilyen fajta munkából.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt bejegyeztető pedagógus)

Nem csak a szakmát adó intézményekben meghatározó az iskola falain túlmutató kapcsolati háló szerepe, hanem a gimnáziumok esetében is hasonlókat tapasztaltunk:

„(...) érdeklődtek iránta. Tartottunk az iskolában tájékoztatót, hogyan működik ez az egész, és akkor jöttek Sz. megyéből. És aztán a kolléganővel gondoltunk egy merészet, és elindultunk országjárásra. Tulajdonképpen három középiskola volt, aki megvette és adaptálta ezt a jó gyakorlatot.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt bejegyeztető pedagógus)

Az intézményen belüli kapcsolati hálók szerepe is meghatározó a narratívák értelmezése során. A tantestületen belüli kollaboratív szemléletmód befolyással bír az innovációs hajlandóságra:

„Engem is gazdagítottak, mert például volt egy kolléga, aki médiával foglalkozik, fantasztikus dolgokat csinál, és érezte velem a szakmai kapcsolatot, és így hatottunk egymásra. Megmaradt ez a kapcsolat, szerveztünk már együtt közös iskolai programokat.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt kidolgozó pedagógus)

A tudáshálózatok tantestületen belüli kialakulása és az intézményen kívüli terjedése, illetve a támogató iskolavezetés meghatározója az innovatív magatartásnak. Az innovátor vezető tudatában van annak, hogy a változó világban megújulást hozzanak az iskoláik életébe, támogatja a fejlesztéseket (Baczúr, 2018). Ezeken kívül a későbbiekben részletesebben vizsgáljuk azokat a kevésbé markáns, de jelen lévő mintázatokat, amelyek nem kapnak támogatást az intézményvezetőtől, és a terjedés is korlátozott, ugyanakkor mégis innovációk létrejöttéhez vezet. Mindezeket túl olyan hálózati mintákat is azonosítottunk a narratívákban, amelyek gátolják az innovációs magatartást (58. táblázat).

58. táblázat Az innovatív magatartást nem támogató közösségi hálózati minták

	Említő személyek száma	A szövegszegmens fogalom- rendszerének előfordulás gyakorisága	A szövegszegmens fogalom- rendszerének előfordulás gyakorisága százalékban
Intézményen belüli szakmai kapcsolati hálók, vezetői támogatás hiánya	10	12	67
Kollégák közötti sérült szakmai kapcsolatok	3	4	22
Szakmai programok megszűnése, iskolák strukturális változása	2	2	11
Összesen		18	100

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

A szövegkorpuszok vizsgálata során azon szövegszegmensek fogalomrendszerének előfordulás gyakorisága volt a meghatározó az innovatív magatartásformát nem támogató közösségi hálózati minták esetében, amelyek az intézményen belüli szakmai kapcsolati hálók hiányára vonatkoztak:

„Én úgy érzem, hogy eléggé magunkra vagyunk utalva. Ha bennem van igény és akarat, akkor csinálom, de szervezett formában nem működik nálunk.” (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)

A szakmai kapcsolatok hiánya intézményen belül és kívül, a bevonódás és az elköteleződés elmaradása megbénítja az innovatív magatartást. A kölcsönös együttműködés hiánya csökkenti az aktivitást, nem válik működőképesé az együttműködés és a tudásmegosztás:

„Mindig éreztem annak a hiányát a tantestületünkben, hogy nincs olyan fórum, ahol én fejleszteni tudom a tudásomat, a kérdéseimre nem kapok választ.” (Észak-Magyarország, gimnázium, innovációt nem bejegyeztető pedagógus).

Kutatásunk során a tudáshálózatok komplexitását tártuk fel arra vonatkozólag, hogy a kialakított fogalmi keret milyen közösségi hálózati mintákkal mutat összefüggést abban a tekintetben, hogy a pedagógus mennyire válik nyitottá az innovációk létrehozására. Ezeket a folyamatokat az 59. táblázat segítségével kívánjuk szemléltetni, alátámasztva a tapasztalatainkat az interjúalanyok közléseivel.

59. táblázat A társas kapcsolati háló mintázatainak összefüggése az innovatív magatartással

Az innovatív magatartást támogató közösségi hálózati minták		Az innovatív magatartást nem támogató közösségi hálózati minták
<u><i>hálózatlezárás (network closure)</i></u>	<u><i>strukturális lyukak (structural holes)</i></u>	<u><i>elszeparálódás (detached social network)</i></u>
<p>intézményen belüli kapcsolati hálók, a vezető támogatása</p> <p><i>„Egy okos iskolavezetés látja, hogy ha megújítja módszertani ismereteit, kultúráját, akkor ez egy nagyon nagy helyzeti előny. Ez mozgatta az intézmény vezetését is elsődlegesen. A továbbképzések egy olyan lehetőséget teremtettek meg a programban résztvevő iskolák számára, ami a pályázaton kívüli iskolákban nem jelent meg. A továbbképzéseken a kooperatív oktatási módszereket, és az IKT eszközhasználatot</i></p>	<p>intézményen belüli sérült kapcsolati hálók, a vezető támogatásának hiánya</p> <p><i>„A mi iskolánk egy rettentően konzervatív szemléletű iskola. Ezen azt értem, hogy nekünk jól van az, ami van. Az egekben vannak az átlagok, persze nem biztos, hogy valódi tudás miatt vannak ott, ez nem reális. És ezt elhiszik a tanárok, hogy ők ezt jól csinálják. És miben elhiszik, a következő lépés az, hogy nincs probléma. Ha nincs probléma, akkor nem is vagyok motivált arra, hogy bármit is kidolgozzak,</i></p>	<p>intézményen belüli szakmai kapcsolati hálók hiánya</p> <p><i>„(...) sok olyan programunk van, amely szerintem zseniális jó gyakorlat, de nincs lepapírozva, hogy láthatóvá váljon. Nyilván ez baj, mert komplett továbbképzési programokat lehetne rátenni, de ehhez már nem volt erőm, hogy kollégákat toborozzak magam mellé.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovációt nem benyújtó pedagógus)</i></p>

<p>összekapcsolva nagyon sokat tanulhattunk. Volt lehetőségünk ezeket megismerni, majd a mi iskolánkra szabni, és másoknak is megmutatni.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovatív pedagógus)</p>	<p>megoldják valamit. Én úgy érzem, nagyon messze állok ettől a szemlélettől, és sokat szenvedek is tőle a tantestületben, mert én éhezem arra, hogy végre valamit csináljunk már. Nálunk nincs módszertani megújulás. Most új vezetőnek van, de nagyon hiányolom a programjából, hogy nem szerepel benne módszertani megújulás.” (Észak-Magyarország régió, gimnázium, innovatív pedagógus)</p>	
<p><u>kifelé nyitó hálózat</u> <u>(network outwards)</u></p>	<p>tantestületi terjedés nélküli külső hálózatosodás</p>	<p>kollégák közötti sérült szakmai kapcsolatok</p>
<p>intézmények közötti kapcsolati hálózatok „...az észak-alföldi ökoiskola találkozótól kezdve minden volt nálunk, és olyan jó érzés volt nekik is, hogy ők is elmondhatják a tapasztalataikat a jó gyakorlatokkal kapcsolatosan.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovatív pedagógus)</p> <p>Intézményen kívüli közösségépítő programok</p>	<p>„A tantestületen belül nem vették át, azt hiszem, sejtem az okát, de ez nem tartozik ide. (...) Az első fordulóra 4-500 diák kapcsolódott be. Szóval. érdeklődtek iránta, tartottunk erről tájékoztatót az iskolánkban. Jöttek valahonnan Sz. megyéből. És aztán a kolléganőmmel gondoltunk egy merészet, és elindultunk országjárásra.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovatív pedagógus)</p>	<p>„Amikor szavaznom kellett arról, hogy meghosszabbítsuk-e a bázisiskolai címet, ami a mesterpedagógusok számára jó lehetőség volt, hogy nem kellett elmenniük, hanem házon belül megvalósíthatták a programjaikat. A többiek pedig azt mondtuk, hogy nem, mert csak ilyen jelentési kötelezettség van, plusz juttatás pedig nincs, úgyhogy elengedtük ezt a történetet.” (Észak-</p>

<p>„A kirándulások, a közös ünnepek, a borkultúra népszerűsítése, azok az események, amik az egész nevelőtestületet mozgatják, például egy országos továbbképzés, vagy amikor itt volt tehetséggondozó konferencia országos találkozója, a tantestület visszaigazolva láthatta a saját törekvéseit, vagy ötleteket kapott.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovatív pedagógus)</p>		<p>Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)</p>
		<p>szakmai programok megszűnése, iskolák strukturális változása</p> <p>„A továbbélésről nem tudok mit mondani, mert ezt a programot ketté vágták. Ebben az időben történt meg a szakképző iskolák összevonása, teljesen új vezetőség jött létre, és kisebb gondja is nagyobb volt, hogy a program eredményeit nyomon kövesse.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovatív pedagógus)</p>

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

6.5.4.1. Az innovációs hajlandóságot befolyásoló társas kapcsolati háló

A nyitott, együttműködésen alapuló kapcsolati háló támogatja az innovációs aktivitást a pedagógusok részéről. A kifelé nyitó „(...) szerveztünk egy konferenciát D.-ben (településnév), megjelent egy majdcsak 300 oldalas kiadvány kötetünk is. A konferencia sikerén felbuzdulva a gimnázium testvér iskolájában K-n (külföldi településnév) kétszer is tartottunk hasonló konferenciát. Ebből kinőtt egy

konferenciasorozat, amit most sajnos a járvány megakasztott. Az idén lesz 10 éves a mozgalmunk, egy Kárpát-medencére kiterjedő konferenciát szervezünk itt, D.-ben (településnév).” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovatív pedagógus) vagy intézményen belüli lezáró hálózatoknak „Maga a hálózatosság is úgy épült fel, hogy először a tantestületen belül tartottunk bemutató órákat, és terjesztettük a jó gyakorlatainkat. Voltak tehát belső továbbképzések. És ma is szoktunk matekosok bemutató órákat tartani. A következő lépés az volt, hogy a szakmai oktató tanárok is bekapcsolódtak ebbe a munkába, és pár évvel ezelőtt ezeket a módszereket megújítva átadhattuk a számukra.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovatív pedagógus) meghatározó közösségteremtő szerepe van, amely együttműködést generál az intézmények pedagógusai között és intézményen kívüli szervezetek képviselőivel, más iskolák pedagógusaival, ami a tudásátadásra, szakmai kapcsolati tőke gyarapítására ad lehetőséget: „Nálunk az iskolán belül a jó gyakorlatoknak konferenciái voltak. Ami jó volt ezekben, hogy nagyon sok kapcsolati tőkét lehetett kialakítani. Tulajdonképpen pezsdült ilyen szempontból a szakmai közösség. Az iskolánkban nagyon sok konferenciánk volt, tulajdonképpen felosztottuk magunk között, konferenciákat, bemutató órákat, amelyekre meghívtuk a város közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusait. Nem ilyen parlagon heverő dolog lett.” (Észak-Alföld régió, gimnázium, innovatív pedagógus). Továbbá az elemzésünk arra is rávilágított, hogy a közösségformáló iskolán kívüli tevékenységek ösztönzőleg hatnak a kapcsolati háló alakulására a pedagógusok között, ami növelheti a szakmai együttműködésüket: „Nagyon jó hatással volt, emlékszem, volt egyszer egy érzékenyítő tréningünk, amikor oda olyan kollégák is eljöttek, akik nagyon szkeptikusak voltak. Visszaemlékszem ma is azokra a megható pillanatokra, ahogy sikerült ezeket a kollégákat megérinteni, kibillenteni őket abból a kőkemény álláspontból, hogy a tanárnak csak az a dolga, hogy a katedra mögött álljon és tanítson. Egy-egy ilyen tréning után a hétfői napon mindig másként néztünk egymásra, mint előtte.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovatív pedagógus) Ugyanakkor az is szembetűnő, hogy azonosításra kerültek olyan mintázatok, strukturális lyukak is a pedagógusok közötti gyenge kötésekkel azonosítható kapcsolati hálóban, amelyek ugyan nem együttműködésen alapulnak, mégis a pedagógus önálló, egyéni törekvése utat tör magának, képes innovációk kidolgozására. Mindez azonban a támogatás és a terjedés hiánya miatt megmarad egy adatnak, ugyanis a vezető is gátló tényezője lehet az oktatási innovációnak (Baczúr, 2018). A vizsgált mintázatok nem regionális vagy iskolatípusbeli eltérést mutatnak,

sokkal inkább arra hívják fel a figyelmet, hogy a munkahelyi szervezeti kultúra, főként az intézményvezető nézőpontja hogyan érvényesül az innovatív szemléletmóddal összefüggésben. Az intézmény pedagógiai munkájának megújításában a támogató, nyitott vezetői attitűd kedvezően képes hatni az intézményi kapcsolati hálókra (Varga & Kalocsai, 2016).

Kutatásunk során vizsgáltuk továbbá az életút dimenzióinak összefüggéseit abból a szempontból, hogy milyen hatással vannak a munkahelyi társas kapcsolati háló kialakulására. Coleman (1988) empirikus kutatásai azt mutatják, hogy a társadalmi tőke hatása a családokban és a közösségekben segíti az emberi tőke kialakulását. Bourdieu (1983) és Seligman (1995) a családi kötelékekben gyökerező erős társadalmi kötelék korai megerősítését emeli ki a társadalmi tőke megerősödése kapcsán. A családi élet dimenzióit vizsgálva kutatásunk első szakaszában a család érték- és normarendszerével összefüggő reprodukciós elmélet alapján értékátvevő habitust azonosítottunk, amely típusba tartozó személyek a mindennapok során bevésődött tapasztalataik és a jövőre vonatkoztatható pályafutása között összefüggést mutatnak (Pusztai, 2015). Tehát a család által közvetített kulturális értékekhez köthető gyermekkori kötődés meghatározó elemeként jelenik 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: *„Azt gondolom, aki kellő alázattal dolgozik, van lehetőség programokba bekapcsolódni. Nyilván, nyitottság is kell hozzá, de felkérés is. Nálam mind a kettő megvolt.”* (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus), mint aki reziliens életpályát tudhat maga mögött, és kíváncsiság-késztetésből és a tudásvágyból kifolyólag újító szemléletmódot képvisel a munkahelyi kapcsolati hálóban, miközben önmegvalósításra törekszik: *„Amikor egy irodalmi műsort összeállítok, az tulajdonképpen megelevenedik előttem, egy színdarabbá válik, megvalósítom önmagamat.”* (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény, innovációt benyújtó pedagógus). Az elemzésünk rávilágít arra, hogy a társadalmi tőke azonban elveszítheti intenzitását, ha a társadalmi hálózatokban megnövekszik a gyenge kapcsolatok száma (Seligman, 1995): *„Én úgy gondolom, hogy eléggé magunkra vagyunk utalva. Ha bennem van igény és akarat, akkor csinálom ugyan valamilyen szinten, de szervezett formában nem működik nálunk.”* (Észak-Magyarország, szakmát adó intézmény, innovációt nem bejegyeztető pedagógus)

Az innovációs hajlandóságra tehát jelentős mértékben hatnak a gyermekkorban megtapasztalt kapcsolati hálók mintázatai. Az iskolarendszerben és a munkahelyen kiépülő erős kapcsolatok kedveznek az innovációk kidolgozására és elterjesztésére, ugyanakkor a pedagógusok közötti gyenge kötések is alkalmat teremthetnek innovációk születésére, de sok esetben ezek a támogatás és a terjedés hiánya miatt elszigetelt adatként maradnak meg.

6.2.4. Az oktatási innovációk eredményessége

Ahhoz, hogy az iskola sikeresen alkalmazkodjon a változó társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai környezethez, folyamatosan meg kell újulnia, új válaszokat kell találnia a globális és a helyi társadalmi és gazdasági kihívásokra. Az iskolai eredményesség mérésével kapcsolatosan számos hazai és nemzetközi kutatás foglalkozik. Kutatásunkkal azt kívánjuk igazolni, hogy a tanári és az iskolai eredményesség mérése nem vonatkozhat csupán a diákok teljesítményének mérésére (Kane & Staiger, 2002; Lannert, 2006). Nehezen azonosítható olyan egységes mutató, amely segítségével a pedagógusok és az intézmények eredményessége azonosítható lenne, ezért a pedagógusok munkáját komplex módon érdemes vizsgálni (Szemerszki, 2015). Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy milyen eredményességi mutatók azonosíthatóak az oktatási innovációk hatására a vizsgált régiók különböző iskolatípusaiban. Ezért azt a 12 interjút elemeztük, amelyek azokkal a pedagógusokkal készültek, akik jegyeztettek be oktatási innovációt. A szövegekben azokra a narratív egységekre fókuszáltunk, amelyek az eredményességre vonatkoznak, ezáltal a fogalmak együtt járását vizsgáltuk, mely alapján négy eredményességi csoportot tudtunk azonosítani: tanulói eredményesség, az intézményre és a tanárookra gyakorolt pozitív hatás, illetve a szülői bevonódással kapcsolatos eredményesség. Mivel a konceptuálisan kapcsolatban lévő fogalmak szoros összefüggést mutattak egymással egy adott szövegszegmensen belül, a négy eredményességi területekhez kapcsolódóan további alfaktorokat tártunk fel (60. táblázat).

60. táblázat Az oktatási innovációk eredményességi mutatói

<i>Eredményességi faktorok</i>			
TANULÓ	INTÉZMÉNY	TANÁR	SZÜLŐ
<i>Alfaktorok</i>			
korszerű ismeretszerzés	intézményen kívüli/belüli szakmai háló bővülése	humán tőke gyarapítása	bevonódás az iskolai programokba
élménytanulás	oktatási innováció népszerűsítése	kooperáció erősödése intézményen belül/kívül	az iskola módszertani kultúrájának megismerése
érettségi eredmények javulása	az intézmény népszerűsítése	pályán való megtartó erő növelése	

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Vizsgálatunk során azt állapítottuk meg, hogy intézménytípusonként eltérés figyelhető meg az eredményességi mutatók dominanciájában, amit az 61. táblázatban bemutatott alfaktorok korpuszokban való szöveggyakorisága igazolt.

61. táblázat Az oktatási innovációk eredményességének hálózati mintázatai az egyes alfaktorokhoz kapcsolódóan intézménytípusonként

	Említő személyek száma		A szövegszegmens fogalom-rendszerének előfordulás gyakorisága		A szövegszegmens fogalom-rendszerének előfordulás gyakorisága százalékban	
	G*	Sz**	G*	Sz**	G*	Sz**
TANULÓ						
korszerű ismeretszerzés	1		1		10	
élménytanulás	3	1	4	1	40	33
érettségi eredmények javulása				1		33
szabadidő hasznos eltöltése	2		2		20	
társas kapcsolatok fejlődése	3		3		30	
kutató szemlélet kialakulása	1			1		34
ÖSSZESEN			10	3	100	100

INTÉZMÉNY						
intézményen kívüli/belüli szakmai háló bővülése	3	2	4	2	58	18
oktatási innováció népszerűsítése	1	2	1	2	14	18
az intézmény népszerűsítése	1	3	1	3	14	28
tanulói létszám megtartása/emelése				1		9
kapcsolatok kiépítése felsőoktatási intézményekkel		2		2		18
eszközbeszerzés	1		1		14	
az intézmény belső tereinek felújítása		1		1		9
ÖSSZESEN			7	11	100	100

TANÁR						
humán tőke gyarapítása	6	6	8	9	73	70
kooperáció erősödése intézményen belül/kívül	1	3	1	3	9	23
pályán való megtartó erő növelése	1	1	1		9	
kiegész megelőzése		1	1		9	
pályakezdő kollégák támogatása		1		1		7
ÖSSZESEN			11	13	100	100

SZÜLŐ						
bevonódás az iskolai programokba	1	2	2	2	100	67
az iskola módszertani kultúrájának megismerése		1		1		33
ÖSSZESEN			2	3	100	100

(G*=Gimnázium, Sz**=Szakmát adó intézmény)

Forrás: Pedagógusok és innováció 2020 (saját szerk.)

Az elemzésünk azt mutatja, hogy a tanulói és az intézményi eredményességi faktorok esetében különbség látható az iskolatípusok szerint. A gimnáziumban tanító oktatási innovációt benyújtó pedagógusok körében többen voltak, akik a tanulói eredményességet emelték ki az interjúkban, míg a szakmát adó intézményekben tanító pedagógusok az iskolai eredményességet említették meg több esetben. A tanulói eredményesség esetében meghatározó volt az élménytanulás és a társas kapcsolatok pozitív alakulása:

„A következő kinövés az, hogy tíz éven keresztül megszervezzük az Olvass többet! táborot a legjobban teljesítő gyerekek körében. Ez két-három napos tábor, mindig más helyre visszük a gyerekeket.” (Észak-Alföld régió, gimnázium)

A szakmát adó intézményekben dolgozó pedagógusok leginkább az intézmény népszerűsítését emelték ki az eredményesség kapcsán:

„A város számára is egyértelművé vált, hogy valami folyik a B.-ban (intézménynév), hogy itt valami új dolog zajlik.” (Észak-Alföld régió, szakmát adó intézmény)

Mindezen túl közel annyian említették közülük az iskolán belüli és kívüli kapcsolatok bővítését, a kapcsolatok kiépítését felsőoktatási intézményekkel és az innováció népszerűsítését. Mindkét iskolatípusban megjelent eredményességi mutatóként az iskolai eszközök fejlesztése, az épület egyes részeinek felújítása, ugyanis a szellemi tőke áruba bocsátásával (a jó gyakorlatokat más iskolák megvehették) az intézmények pénzhez jutottak (Whitty & Power, 2000). A tanárok humán tőkére gyakorolt kiemelt hatása mindkét iskolatípus pedagógusainak interjúiban megtalálhatóak azonos arányban. Az ismeretek bővítése, a módszertani kultúra megújítása, a szakmai alkotó munka mindenképpen kiemelkedő eredménye a jó gyakorlatok kidolgozásának, illetve disszeminációjának:

„A későbbiekben ki tudott teljesedni a jó gyakorlat. Előadásokra, publikációkra adott lehetőséget. Én jártam virtuális egyetemekre, ahol olyan közösségekbe kerültem be, ahol megnyitottak megint olyan csatornákat, ahol ezeket a gyakorlataimat tovább tudtam vinni. Én akkor próbáltam a módszertani kultúrával lépést tartani.” (Észak-Alföld régió, gimnázium)

A tanárok közti kollaboráció, hogy a pedagógusok ne elszigetelten gondolkozzanak, oldjanak meg problémákat, hanem egymással együttműködve alkossanak, dolgozzanak ki új gyakorlatokat, szintén meghatározó mindkét iskolatípus esetében, amely szoros kapcsolatot mutat a pedagógusok munkahely megtartó szerepével, a kiegészítő elkerülésével:

„A megújulás nagyon fontos ahhoz, hogy ne égünk ki, de a csapatmunkát is nagyon fontosnak tartom. Mi matekosok nagyon fontosnak tartjuk azt, hogy inspiráljuk egymást, fejlesszük egymást. Ha egy kolléga új dolgot próbál ki, akkor ezt tovább szoktuk adni, felhívjuk rá a többiek figyelmét. Azt gondolom, ez nagyon inspiráló, ha én

adok valamit, akkor nyilván kapok is, és ez kölcsönösen hat. Azt hiszem, a közösség ereje nagyon meghatározó, hogy valaki egy munkahelyen ott maradjon. Azt gondolom, nagyon fontos egy intézmény esetében a fejlődési kifutási lehetőség, a perspektíva, hogy ott maradjon a kolléga.” (Észak-Magyarország régió, szakmát adó intézmény)

Mindez összefüggést mutat a szakértői interjúban elhangzottakkal, melyben a projekt egyik koordinátora előnyként számolt be arról, hogy az oktatási innovációkat kidolgozó pedagógusok körében nagy áttörés volt a továbbképzések hatására, hogy megtanultak együtt dolgozni, ami folyamatosan beépült a szakmai kultúrájukba:

„Én trénerként is éreztem, hogy nehezen osztanak meg egymással tudást a tanárok, és egy tantestületen belül sem biztos, hogy megosztják, mert sokan azt mondják, hogy ezzel én szenvedtem éjszakákon keresztül, nem fogom odaadni csak úgy. Volt egy ilyen attitűd. Azt gondolom, hogy ezek évek, a HEFOP-tól indulva, amikor kénytelenek voltak team-ekben összeülni a tanárok, és megbeszélni, hogy ki hogyan tanít, és közösen csinálni valamit. Az egyik hozadéka az, hogy a tantestületen belüli és tantestületek között tudást megosztani. És az is, hogy egyáltalán megtanuljunk beengedni másokat az iskola falai közé, hogy bennünket megnézznek, és aki ment, hogy most mit fogunk ott csinálni, tehát mindkét oldalról ott voltak a kétségek, és én azt gondolom, hogy ez nagyon sokat változott. Ennek tehát attitűd, szemléletformáló hatása is volt, még akkor is, ha a tanárok nem is vették ezt igazán észre, szerintem ez jobban kinyitott őket. Mostanra pedig már olyan felületeken dolgoznak, hol több száz, több ezer tanár dolgozik együtt, s veszi igénybe a másik által elkészített tananyagokat is. Azt gondolom, hogy ez valahol ott indult. Nagyon sokat segített.”

Fontosnak tartjuk továbbá azt is kiemelni, hogy az interjúkban - noha legkevesebb említés számban azonosítottuk a többi eredményességi faktorhoz képest -, de jelen van a szülői bevonódásnak a szerepe az oktatási innovációk kidolgozása kapcsán. A tanulói eredményesség esetében meghatározó a szülők támogatása, ami nem szűkül le a fizikai-tárgyi környezet biztosítására, hanem kiterjed a szülők bevonódására gyermekük iskolai életébe (Imre, 2015). Azáltal, hogy a szülők betekintést nyerhetnek az iskola világába, azonosulhatnak a célkitűzésekkel, nagyobb motiváló erőt képesek kifejteni a gyermekeik tanulmányi eredményességére, amit a kvantitatív vizsgálatainak is igazolnak:

„Úgy tudtuk bevonni a szülőket, hogy nálunk van egy kidolgozott vizsgarendszer. Az ötödik, hatodik osztály bemutatója mindig projekt vizsga. Mi oda meghívjuk a

szülőket. Volt olyan, hogy több tárgyhoz kapcsolódóan bemutatták a gyerekek a vizsga anyagaikat, és ott tolongott vagy száz szülő. A konferenciákra a szülői munkaközösséget is meghívjuk. Ilyen szempontból nagyon jó közeg a mi iskolánk.” (Észak-Alföld régió, gimnázium)

Összegezve az oktatási innovációk hatását elmondható, hogy számos eredményeségi terület kirajzolódott, amelyek köthetőek a tanulókhoz, pedagógusokhoz, intézményekhez és a szülőkhöz. Intézménytípusonként eltérő dominanciát azonosítottunk: a gimnáziumok esetében meghatározó volt a tanulói eredményesség (élménytanulás, társas kapcsolatok pozitív alakulása), a szakmát adó intézményekben az iskolai eredményesség (intézmény népszerűsítése) dominált. Továbbá fontos kiemelni mindkét iskolatípushoz köthetően az iskolán belüli és kívüli kapcsolatok bővítését - beleértve a szülőkkel való kapcsolattartás fontosságát -, az innovációk megosztását. Jelentős eredmény, hogy pozitív elmozdulást láthattunk az iskolai eszközök bővítésében, az épület egyes részeinek felújításában. A tanárok közötti szakmai alkotó munka megélénkülése szintén kiemelkedő eredménye a jó gyakorlatok kidolgozásának, terjesztésének.

6.5.5.1. Az oktatási innovációk középtávú eredményei

Az iskolai eredményességet több tényező együttes figyelembevételével lehet mérni. Az oktatási innovációk eredményességét igazoló komplex mutatókat sikerült azonosítani 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. Elmondható, hogy az oktatási innovációk kidolgozói esetében lényegesen pozitív elmozdulást találtunk arra vonatkozólag, hogy nem a „tojásrekesz” modellnek (Dan Lortie, 1975, idézi Schleifer et. al., 2017:7) megfelelően, rekeszesen, magányosan, elszigetelten dolgoznak az oktatási innovációkat kidolgozó pedagógusok, hanem működik a tudásmegosztás iskolán belül és kívül, továbbá számos nemzetközi kapcsolat kialakítását is azonosítottuk. 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 bejegyeztetése 2015-ben befejeződött az Educatio Kosár felületén. Mára az online platformok világa kinyitotta a pedagógusok körüli teret, képesek egymással a tudásmegosztásra, a fejlődésre. A kutatásunkban vizsgált adatbázis - amely még ma is hozzáférhető anyagokat tartalmaz - azonban úttörő szerepet töltött be ebben a folyamatban.

7. Összegzés

Az iskolákkal és a tanárokkal szemben támasztott követelmények összetettségét láttuk a nemzetközi és a hazai szakirodalomban, amelyek arra irányultak, hogy a tanárok képesek legyenek felkészíteni a tanulóikat a társadalmi, gazdasági kihívásoknak megfelelően az életen át tartó tanulásra, a korszerű ismeretelsajátításra. A körülöttünk lévő világ felgyorsult társadalmi, gazdasági, technológiai változásaira folyamatosan választ kell adnia az oktatási rendszereknek. A folyamatok tervezhetősége, az események előreláthatósága jelentősen csökkent az elmúlt évtizedekben. Markánsan megváltozott a tudás természete, az információk megszerzésének lehetősége és annak feldolgozási módja, amely meglehetősen nagy felelősséget ró az oktatás szereplőire. Az oktatás társadalmi környezetének és folyamatainak értelmezése, az iskola által kezelendő és kezelhető problémák felismerése, a cselekvési alternatívák és az ezek közötti választás nem egyszerű feladat, s emellett számos konfliktus forrását is jelenti. A lehetőségek széles tárháza azonban mégis felveti azt a kérdést, hogy elég gyorsan és hatékonyan képesek-e az oktatási intézmények a tudásanyagot, a módszereket és egyéb szervezeti és pénzügyi erőforrásaikat ezekhez a változásokhoz igazítani. A szakirodalmak, nemzetközi esettanulmányok is rámutattak arra, hogy a regionális, helyi problémák megoldása nem valósulhat meg kizárólagosan a centralizált oktatási modell alapján. A problémákra történő reagálás kulcsszereplői azok a helyi innovatív pedagógusok, akik jelentős érzékenységet mutatnak a nehézségek megoldására, és pedagógiai, módszertani kultúrájukra, döntési tőkájükre építve innovációs aktivitást mutatnak. Kutatásunkkal igyekeztünk objektív adatokkal alátámasztani az oktatási innovációk eredményességét középtávon, és az életút narratívák segítségével

megismerni azokat az összefüggéseket, hogy a gyermekkorhoz, az iskolarendszerhez, majd a munka világához kapcsolódó kulturális és társadalmi kapcsolati háló hogyan képes befolyásolni a pedagógusok innovációs hajlandóságát. Nem azokat a pedagógusokat kerestük meg, akik önmagukat innovatívnak vallották saját megítélésük alapján, hanem igyekeztünk tényadatok alapján, innovációs adatbázisban, az Educatio Szolgáltató Kosárban megtalálható jó gyakorlatokat bejegyeztető pedagógusokat megtalálni. Kontroll csoportot is létrehoztunk, ugyanazon intézménytípusokban tanító, ugyanakkor nem bejegyeztető pedagógusok életútját is megismertük. 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, dokumentálását és szakmai felülvizsgálatra bocsátását, vagyis a külső megmértetést. Az összesen 24 strukturált interjúátirat 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.

Az elméleti fejezetekben amellet érveltünk, hogy a pedagógiai újítások szerepének rendszerszintű változásainak folyamata történeti mintázatokhoz kötött. A rendszerváltást követően a magyar oktatásügyben is jelentős változások mentek végbe, és a folyamat még intenzívebben ma is tart. Egy adott problémára történő megoldás érdekében meg kell valósulnia a hálózatosodásnak, a tudásmegosztásnak, ellenben kevés valószínűséggel lesz sikeres az innováció. A felgyorsult változások okozta bizonytalanság még inkább megerősíti az együttműködés fontosságát akár iskolán belül, akár iskolák között. Az innovatív, folyamatosan újító szemléletmód elengedhetetlen eleme a korábban megszerzett tapasztalatok újra értelmezésének. Empirikus kutatásunk során arra fókuszáltunk, hogy kimutthatók-e különböző mintázatok az innovatív pedagógusok körében, milyen hatásra jött létre az oktatási innováció, hogyan valósult meg a tudásmegosztás, illetve milyen középtávú eredményessége azonosítható ezeknek a törekvéseknek az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió régió négy hátrányos helyzetű megyéiben, Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye közoktatási intézményiben. Tesztelni kívántuk, hogy a hazai kutatások rávilágítanak arra, hogy a hátrányos helyzetű tanulóit sikeresebben fejlesztő iskolákat magasabb innovációs hajlandóság jellemzi (Varga, 2015). Az intézmények kiválasztásakor területi tagolódást is figyelembe vettünk, ezért választottuk azt a két

régiót, melyekben a legnagyobb gyakorisággal található olyan intézmények, melyekben felülreprezentáltak jelennek meg hátrányos helyzetű tanulók. A hat vizsgálati csoport összehasonlításának célja az volt, 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 újdonsága, hogy korábban még nem történt oktatási innovációs adatbázisok adatait tudományos módszerekkel elemző olyan kutatás, amely során az OKM telephelyi adatbázissal összefüggésben a témára vonatkozó vizsgálódást végezzenek. 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. A kutatásunk célkitűzése annak feltárása volt 10 év távlatából, hogy azonosítsuk azokat a mutatókat és összefüggéseket, hogy milyen demográfiai jellemzők, létszám valamint szülői és diákkompozíció jellemzi az újítást bejegyeztető és nem bejegyeztető iskolákat, illetve, hogy milyen területeken eredményesek a magas innovációs hajlandóságot mutató intézmények. A kétféle kutatási módszertan ötvözése megfelelően bizonyult a mélyebb összefüggések feltárása terén. Az összevont innovációs aktivitással bővített OKM adatbázis (OKM-PedInnov) adatainak háttérében lévő pedagógusok életútjának megismerése a statisztikai adatok háttérében húzódó jelenségek komplexebb megismerésére adott lehetőséget. Hargaeves és Fullan (2012) tőkeelméletére alapozva azonosításra kerültek az oktatási innováció kidolgozásában szerepet játszó humán és társadalmi tőketípusok, továbbá azonosítottuk a döntési tőke indikátorait annak érdekében, hogy az újítások a kapcsolati háló segítségével terjesztésre kerüljenek annak érdekében, hogy ne elszigetelt adatként éljenek tovább vagy sorvadjanak el. Magát a pedagógiai innovációt a döntési tőke indikátoraként tekintettük.

A kvantitatív adatokból megtudtuk, hogy a 4 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. Legjellemzőbb mértékben 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. Vizsgáltuk továbbá, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg az oktatási innovációkat bejegyző és be nem jegyző iskolák között demográfiai, tanerő és taneszköz ellátottság, tanulói és szülői összetétel szempontjából. 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 háttérében 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. Vizsgáltuk a szaktantermekkel való ellátottságot is, amely tekintetében megállapítottuk, hogy a nyelvi laborok száma magasabb, ahol nem történt bejegyeztetés, ugyanakkor mindkét iskolacsoportban több, mint 50%-ban hiányoznak nyelvi laborok. Számítógéptermekek esetében kedvezőbb a helyzet, ugyanakkor, ahol nem jegyeztettek be oktatási innovációkat, több esetben magasabb a számuk, mint a bejegyeztető iskolákban, ahol nagyobb arányban fordul elő számítógéptermekek hiánya. A tornatermek meglétével mindkét iskolacsoportban magas arányban találkozhatunk, azonban főként a szakmát adó intézmények esetében találkozhatunk azok hiányával. A fejlesztő termeknek azokban az intézményekben magasabb a hiánya, ahol nem történt bejegyeztetés.

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.

A vizsgált intézmények diákkompozícióit megfigyelve nem régiókénti eltérésekkel, hanem a megyék közti különbségekkel találoztunk. A tanulói összetétel index értékei az oktatási innovációt bejegyeztető intézmények esetében Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye telephelyein a leggyengébbek, Heves megye esetében egyenletes eloszlást tapasztaltunk a negyedek között (ahol nem volt bejegyeztetés döntően a 2. negyedbe kerültek a diákok), Hajdú-Bihar megye telephelyein lévő diákok mindkét iskolacsoport esetében az 1. és a 2. negyedben található. A telephelyek szülői összetételét megfigyelve 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 az oktatási innovációt 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 évfolyamisméltlők aránya alacsonyabb lett, mint azokban az iskolákban, ahol nem fejlesztettek bejegyzett oktatási innovációt. A 2011-es adatokkal összevetve látható, hogy azon megyék intézményekben, ahol oktatási innovációk kerültek bevezetésre, 2018-ra több telephely tanulója került a 3. és 4. negyedbe. 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,

hogyan 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 arra is rámutatott, hogy a fegyelem, motiváció és a továbbtanulással kapcsolatos attitűdökre hatást gyakoroltak középtávon a bejegyzett oktatási innovációk. Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények esetében eredményességet azonosítottunk a tanulói viselkedésformák alakulásában. Legnagyobb pozitív elmozdulást a 8 osztályos gimnáziumok esetében figyelhetünk meg, ugyanakkor a 6 és a 4 osztályos gimnáziumok is pozitív eredményességet mutatnak. A szakmát adó intézmények körében is pozitív eredményeket figyelhetünk meg. 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 arányában. 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 korrepetálások hatnak leginkább a tanulói motivációra, azonban nem figyelhetünk meg jelentős aktivitást ezen iskolatípusba járók esetében a továbbtanulási motivációt illetően.

A kvantitatív kutatás során elemzett területeken azonosításra került eredmények megerősítik tehát, hogy valóban nevezhetők középtávon innovatívnak 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 interjú kutatásunk is rávilágított.

A kvalitatív kutatásunk eredményei további vizsgálatokra sarkalltak bennünket, hogy a számszerűsíthető adatok mögött megismerjük azokat a pedagógusokat, akik

innovációs aktivitásukkal eredményességet produkálnak, összehasonlítva azokkal a pedagógusokkal, akik nem jegyeztettek be oktatási innovációkat.

A strukturált interjúk alkalmat adtak arra, hogy az életút narratívák segítségével a pedagógusok nézeteinek mélyebb összefüggései is feltáruljanak. Megvizsgáltuk az egyéni életút kulturális és társadalmi dimenziót, a humán tőke és a tantestületi kapcsolati háló hatását az innovációs aktivitásra, az oktatási innovációkra ható motiváló tényezőket és az eredményesség különböző területeit. 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 kötéseai meghatározóak 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 kötéseai 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 kilakulására, 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 segítésén túl 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 kiégés, a magánéleti válság okozta nehézségek, amelyeket az oktatási innovációk kidolgozása ellen ható tényezőként azonosítottuk. Az egyéni munkahelyhez köthető motiváció hiányaként találtunk a tanulók életére gyakorolt alacsony hatásokkal, 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 tényezőkhöz (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 bejegyeztetés motivációs hiányának hátterében azoknak a munkához köthető külső motivációs tényezőknek a csorbulása áll, amelyek már az interjúalanyok korábbi életéveikben is azonosításra kerültek a szűk szakmai kapcsolatháló, a sérült szakmai önmegvalósítás 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. Döntéshozatalukat főként a tárgyilagosság és az elemző magatartás határozza meg. 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 felülrni, 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 ismerettség jelentkezett. Mindkét pedagóguscsoport esetében azonosítottuk tehát az extroverziót, az új dolgok felé fordulás igényét. A felsőoktatásban gazdag kapcsolati tőkével rendelkező interjúalanyok esetében előre jósolható a későbbiekben az innovatív magatartás, illetve a munkahelyi kapcsolatrendszer erős vagy gyenge kötéseinek 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. Újra értelmezik a folyamatokat, és nyitott, innovatív szemléletmóddal képesek változtatni a környezetükön.

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-késztetésből 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.

Az oktatási innovációk iskolai eredményességre gyakorolt hatását igazolták a kvalitatív kutatási eredményeinek 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 bejegyeztetése 2015-ben befejeződött az Educatio Kosár felületén. Napjainkban az online platformok világa kinyitotta a pedagógusok számára a szakmai fejlődés lehetőségét. Töreksenek az egymás közti tudásmegosztásra, együttműködésre. A kutatásunkban vizsgált „Jó gyakorlat” adatbázis - amely még ma is hozzáférhető anyagokat tartalmaz - azonban úttörő szerepet töltött be ebben a folyamatban.

Kutatási eredményeink alapján elmondható tehát, hogy a pedagógiai újítások valóban képesek megújulást hozni az oktatás világában. Megállapítható továbbá, hogy az oktatás komplex rendszerét átható, jelentős fejlesztő potenciált képeznek az innovatív pedagógusok. Kutatásunk arra is felhívta a figyelmet, hogy a pedagógusok által a gyakorlatban kifejlesztett oktatási 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 pályafutását ösztönöző 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.

Summary

In recent decades, the social transformation has confronted educational systems with such a challenge that traditional organizational, content and methodological solutions can no longer be handled, or only with great difficulty. Schools all over the world are looking for new ways to improve their educational programs and improve student achievement. In our country, in the spirit of the search for a pedagogical path following the change of system, until the turn of the millennium, many institutions, primarily using reform and alternative pedagogical methods, paid attention to sharing their experiences and innovative power with others. This trend significantly strengthened after the turn of the millennium in all institutions of public education. Nowadays, in the operation of educational institutions, there is a need to make internal innovations and contents useful not only within the walls of the institution, but also to try to spread them in different forms.

In our research we focus on the impact of educational innovations created from below, whether knowledge sharing has been achieved between the various agents of the education system, and what effectiveness indicators can be used to verify their impact. We conducted our study in high schools and vocational institutions in the four counties of the country's disadvantaged Northern Hungary and Northern Great Plains regions in order to establish patterns between the institutions that show and do not show a willingness to innovate and among the teachers working there. We proved that schools that develop their disadvantaged students more successfully are characterized by a high willingness to innovate. In our research based on professional capital theory. We aim to observe the aspirations of secondary institutions in a disadvantaged region in order to increase student achievement, and what forces create and spread these innovations. The novelty of our research is that there has never been a research analyzing the data of educational innovation databases using scientific methods, nor has there been an example of an investigation on this topic being carried out in OKM's on-site databases. The methodological result of our research is that we created a combined database using

the educational innovation database and the OKM on-site database, and its analysis formed one of the pillars of our dissertation. We tried to reveal the deeper connections behind the data with the help of life history interviews. We encountered stronger faculty and professional capital in those institutions where educational innovations were registered. In those institutions where they took advantage of the opportunity to register educational innovations, we see an improvement in many performance indicators, such as motivation, discipline, reading comprehension, and we can feel a shift towards participation in training courses after leaving school, which are less about the attitude to learning, the work culture -a bigger transformation is hinted at.

The structured interviews provided an opportunity to reveal the deeper connections with the help of life journey narratives. The reconstruction of the life stories showed that the positive or negative value and expectation system conveyed by the family members during the primary socialization was decisive for the life paths of the teachers associated with both types of schools in both regions. It influenced the career choice in a positive direction and encouraged the interviewees to settle down in their workplaces, but at the same time it did not affect the willingness to innovate. The strong bonds of local society are decisive for life paths, but at the same time, this area has no effect on the willingness to innovate. The passive behavior experienced in the community life associated with primary and secondary school does not mean that someone will be less proactive in the field of educational innovations later on in the teaching career, but at the same time, we identified innovative behavior in the teaching career in several cases among the interviewees with rich relationship capital in higher education. The strong or weak bonds of the workplace relationship system have a decisive influence on the development of the career.

The new scientific result of the dissertation is that the teacher's activity clearly cannot be limited to the delivery of the curriculum, but consists of a chain of continuously creative activities that require critical thinking, a series of cooperations within and beyond communities. Innovative teachers are significant driving forces of the complex system of the educational process. Their support and assistance at the system and institutional level is essential in dealing with regional and local problems and increasing student achievement.

Keywords: educational innovation, human capital, social capital, decision capital

Hivatkozott irodalom

- 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>.
- Allen, M. (2015). The National Innovation System in Germany. In V. K. Narayanan & G. O'Connor (Ed.), *Wiley Encyclopedia Management: Technology and Innovation Management*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom130047>
- Archer, M (1982). Theorizing the Expansion of Educational system. In M. Archer (Ed.), *The Sociology of Educational Expansion* (pp. 8-64). Sage Publications.
- Archer, M. (2013). *Social Origins of Educational Systems*. Routledge, London.
- Archibugi, D., & Filippetti, A. (2015). *The Handbook of Global Science, Technology and Innovation*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Auxné Bánfi, I., Balázs, I., Balkányi, P., Balogh V. K., Gyapai, J., Lak, Á. R., Ostorocs, L. I., Palicsár, I., Rábainé Szabó, A., Rózsa, Cs., Szabó, Á., Szabó L. D., Szepesi, I., Szipőcsné Krolopp, J., & Vadász, Cs. (2012). *Országos Kompetenciamérés Technikai leírás*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Larce-scale Assessments in Education*. 8(1). 1-37. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>.
- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baczúr, I. (2018). Innováció az iskolavezetésben. *Educatio*, 27(2), 309-311. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.11>.
- Bacsikai, K. (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere, Szeged.
- Balázs, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balogh, V. (2008). A holland iskolarendszer reformja. *Új Pedagógiai Szemle* 58(3). 74-95. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-holland-iskolarendszer-reformja>
- Bander, K. (2014). Az iskolavezetés szerepváltozása-nemzetközi kitekintés. In Z. Györgyi, M. Simon, & V. Vadász (Szerk.), *Szerep -és funkcióváltások a közoktatás világában* (pp. 34-41). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Baráth, T. (2005). *A közoktatás hatékonysága*. <https://ofi.oh.gov.hu/kozoktatas-hatekonysaga>
- 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>.
- Barna, I., & Himesi, Zs. (2001). Trendek és tévhitek. Elemzés a görög felsőoktatás egy jellemzőnek hitt sajátosságáról. *Szociológiai Szemle*, 11(1), 42-62. http://real-j.mtak.hu/17687/1/Szociologiai_Szemle_2001_1.pdf
- Baron, S., Field, J., & Schuller, T. (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford University Press: New York.
- Bausinger, H. (1988). Constructions of Life. In T. Hofer, & P. Miedermüller (Eds.), *Life History as Cultural construction/Performance*. Oxford, United Kingdom.
- Bánkúti, Zs., Horváth Zs., & Lukács, J. (2004). A szakképző iskolába járó diákok

- tanulási nehézségei. *Iskolakultúra*, 14(5), 3-26.
http://real.mtak.hu/60422/1/EPA00011_iskolakultura_2004_05_003-026.pdf
- Berényi, E., Imre, A., & Török, B. (2015). *Oktatáspolitikai modellek és elemzések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1998). *A valóság társadalmi felépítése. Tudásszociológiai értekezés*. József hiánypótló, Budapest.
<http://communicatio.hu/doktoriprogramok/kommunikacio/belso/bevhumankom m/20082/bergeruckmannbokort.htm>
- 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
- Berger, J. & 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*. 40(3), 317-341. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700046>
- Blaskó, Zs. (2002). Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás? *Szociológiai Szemle* 12(2), 3-28. <https://docplayer.hu/107975730-Szociologiai-szemle-2002-blasko-zsuzsa-kulturalis-reprodukcio-vagy-kulturalis-mobilitas.html>
- Blenkinsop, S., & Maitland, C., & MacQuarrie, J. (2019). In search of policy that supports educational innovation: Perspective of a place-and community-based elementary school. *Policy Futures in Education*, 17(4), 489-502. <https://doi.org/10.1177/1478210318809553>
- Boreczky, Á. (2015). Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In A. Varga (Szerk.), *A nevelésszociológiai alapjai* (pp. 103-137). Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (pp. 56-68). London. <https://edu301s2011.files.wordpress.com/2011/02/cultural-reproduction-and-social-reproduction.pdf>
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Bourdieu, P. (1986). The Form of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York, Greenwood.
https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf
- Bourdieu, P. (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In R. Angelusz (Szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156-178). Új Mandátum, Budapest.
- Bögre, Zs. (2003). Élettörténeti módszer elméletben és gyakorlatban. *Szociológiai Szemle*, 13(1), 155-168. <https://szociologia.hu/dynamic/0301bogre.pdf>
- Bray, M. (1999). The control of education: Issues and tensions in centralization and decentralization. In R. F. Arno & C. A. Torres (Eds.), *Reframing of cooperative education: The dialectic of the global and local* (pp. 207-232). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Bryk, A. S. (2010). *Organizing Schools for Improvement*. University of Chicago Press, Chicago. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Burt, R. S. (1995). *Structural Holes. The Social Structure of Competition*. Harvard University Press.

- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management and Administration and Leadership*, 46(6), 883-887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>.
- Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness – analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modeling. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 155-168. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1427606>
- Ceglédi, T. (2021). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 22(2), 85-110. https://szociologia.hu/dynamic/szocszemle_2012_2_cegledi.PDF
- Cerna, L. (2014). The Governance of Innovation in Education. *Neveléstudomány*, 3(5), 5-21.
- Chan, C., & Burtis, J., & Bereiter, C. (1997). Knowledge building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change. *Cognition and Instruction*, 15(1), 1-40. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1501_1.
- Chance, P., L. & Segura, S., N. (2009). A Rural High School's Collaborative Approach to School Improvement. *Journal of Research in Rural Education*, 24(5), 1-12. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/24-5.pdf>
- 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>
- Chrappán, M. (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzetek körében In O. Garai (Szerk.), *Frissdiplomások, 2011* (pp. 231-263.) https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_kotet_frissdiplomasok2011/11_chrappan.pdf
- Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and Lasting Change. *Educational Researcher*, 32(6), 3-12, <https://doi.org/10.3102/0013189X032006003>.
- Cohen, D.K. & Ball, D. (2007). *Educational Innovation and the Problem of Scale*. School of Education, and School of Public Policy, The University of Michigan Ann Arbor, Michigan. <http://www.sii.soe.umich.edu/documents/CohenBallScalePaper.pdf>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cowan, C. D., Hauser, R. M., Levin, H. M., Beale Spencer, M., & Chapman, C. (2012). *Improving the measurement of socioeconomic status for the National Assessment of Educational Progress: A theoretical foundation*. Recommendations to the National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/researchcenter/Socioeconomic_Factors.pdf,
- Creemers, B.,P.,M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Abingdon, Oxon, New York: Routledge.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research 4th*. Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Csapó, B., Molnár, Gy., & Kinyó, L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*,

- 19(3-4), 3-13. http://real.mtak.hu/58136/1/12_EPA00011_iskolakultura_2009-3-42.pdf
- Dede, C. (2006). Scaling Up: Evolving Innovations beyond Ideal Settings to Challenging Contexts of Practice. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 551-566). Cambridge University Press.
- DeFour, R. & Eaker, R. E. (1998). *Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, Ind. Alexandria, Va: National Education Service; ASCD.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success. : The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. <https://doi.org/10.2307/2094962>.
- 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>
- Eekelen, I. M., & Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006) . Exploring teachers' will to learn. *Teaching and teacher education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>.
- Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-2. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.g73266758j348t33>.
- Engeström, I.Y., & Miettinen, R., & Punamäki, R-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. https://assets.cambridge.org/97805214/31279/frontmatter/9780521431279_frontmatter.pdf
- Engler, Á. (2010). A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban. *Iskolakultúra*, 20(10), 28-37. http://misc.bibl.u-szeged.hu/42297/1/15_EPA00011_iskolakultura_2010-10.pdf
- Erdős, I., & Jobbágy, M. (2001). A Myers-Briggs Típusú Indikátor (MBTI) Magyarországon. *Alakalmazott pszichológia*, 3(4), 35-51. <http://www.mentalhub.hu/mbti.pdf>.
- Falus, I. & Golnhofer, E. (1989). *A pedagógia és a pedagógusok: egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fazekas, Á (2011). A közvetítő intézmények szerepe az implementációs folyamatokban. *Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/tamop311/21-szazadkozoktataskiadvanyok/sokarcu-implementacio-111112/kozvetito-intezmenyek>
- Fazekas, Á., Halász, G., & Horváth L. (2018). Innovációk és innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Educatio*, 27(2), 247-264. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.7>.
- Fehérvári, A. (2016). Milyen a jó iskola a tanárok szerint? In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok* (pp. 17-37). ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Fehérvári, A., & Tomasz, G. (2013). *Kudarok és megoldások: Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Feischmidt, M. (2006). Kvalitatív módszerek az empirikus társadalom és kultúrakutatásban. *Szabaddolcsészet*. http://mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/indexa2f3.html?option=com_tanelem&id_tanelem=829&tip=0
- Ferge, Zs. (1980). *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82(6-7), 567-582. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2004/2004_06-07/2004_06-07_567.pdf

- 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>.
- Fixsen, D., Karen, B., Rob H., Barbara S., & G. Sugai (2012). Scaling-up Brief. *State Implementation*, 1, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601287.pdf>
- Fodor, Sz. (2019). A tehetséges tanulók motivációi. In Polonyi, T., Abari, K. & Szabó F. (Szerk.), *Innováció az oktatásban* (pp. 131-150). Oriold és társai, Budapest.
- Fokasz, N. (2006). Növekedési görbék, társadalmi diffúzió, társadalmi változás. *Szociológiai Szemle*, 16(3), 19-51. <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/FokaszDiffuzio.pdf>
- Forrai R., K. & Kozma, T. (1986). Lakossági érdekérvényesítés az oktatásban. In T. Kozma (Szerk.) *A tervezés és döntés anatómiája* (pp. 321-394). Budapest, Oktatókutatató Intézet.
- Fónai, M. (2021). Interjú módszerek a kvalitatív kutatásokban. In A. Fedor & É. Huszti (Szerk.) *Módszertani kézikönyv* (pp. 54-92). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Fuglsang, L. & Pedersen, J. S. (2011). How common is Public Sector Innovation and How Similar is it to Private Sector Innovation? In V. Bekkers & J. Edelenbos, & B. Steijn (Eds.), *Innovation in the Public Sector. Linking Capacity and Leadership* (pp. 44-60). Palgrave Macmillan.
- Gazsó, F. (1982). *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. Vélemények/viták oktatási rendszerünkről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Geertz, Clifford (1994). Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In G. Bereményi (Szerk.) *Az értelmezés hatalma* (pp. 170-199). Budapest, Századvég Kiadó.
- Geijsel, F., & Slegers, 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
- Gil, A. J., Moya, B. R., & Bellido, J. M. (2018). *Impact of Teacher Empowerment on Innovation*. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints201806.0081.v1>
- Glaser, B.G. (1992): *Basics of grounded theory analysis*. Sociology Press, Mill Valley.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Glózer, É. (2006). A diskurzuselemzés a társadalomtudományokban. *Szabaddolcsészet*. http://mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/mmi.elte.hu/szabaddolcseszet/index92e1.html?option=com_tanelem&id_tanelem=831&tip=0
- Godin, B. (2008). Innovation: The History of a Category. Projekt on he Intellectual History of Innovation. *Working Paper No. 1*. <http://www.csiic.ca/PDF/IntellectualNo1.pdf>
- Godin, B. (2015). *Innovation Contested: The Idea of Innovation Over the Centuries*. New York: Routledge.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>.
- Granovetter, M. (1982). A gyenge kötések ereje. In R. Angelusz & R. Tardos (Szerk.), *Társadalmak rejtett hálózata* (pp. 371-399). Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest.
- Granovetter, M. (1994). A gazdasági intézmények társadalmi megformálása: a beágyazottság problémája. In Gy. Lengyel & Z. Szántó (Szerk.), *A gazdasági élet szociológiája* (pp. 61-77). Aula, Budapest.

- 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.
- Györgyi, Z. (2019). Célok és következmények: tanügyirányításunk átalakítása. *Educatio*, 28(2), 211-222. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.1>.
- Habók, A. (2015). Tanárképzés Németországban. *Iskolakultúra*, 25(11) 29-43. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.11.29>
- Hairon, S. & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>.
- Halász, G. (2009). Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/egesz-eleten-tartotanulas-az-uj-oktatapolitikai-paradigma>
- Halász, G. (2010). Oktatáspolitikai az első évtizedben. In É. Balázs, M. Kocsis, & I. Vágó (Szerk.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Halász, G. (2013). *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_1_64-90.pdf
- Halász, G. (2016). Innováció az oktatásban és a közszférában. A közszféra és az oktatási ágazatra jellemző innovációs folyamatok feltárása. Kézirat. *Oktatókutató és fejlesztő Intézet*. <http://halaszg.ofi.hu/download/1.2.TAN.pdf>
- Halász, G. (2016b). Oktatási innovációk keletkezése és terjedése. In J. Ugrai & A. Varga (Szerk.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről* (pp. 9-43). 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>
- Hameyer, U., & Tulowitzki, P. (2013). Reflecting curriculum trends in Germany - A conceptual framework 81 for analysis. In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe*. *CIDREE Yearbook 2013*. (pp. 81-99). Enschede, the Netherlands: SLO. http://www.cidree.org/wp-content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Hanák, Zs. & Dorner, L. (2012). Jó gyakorlatok - sikeres pedagógiai innovációk Egerben. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3-4), 177-186. <https://adoc.pub/2012-meg-acsaladi-iskolat-hazankban-1926-ban-nagy-emilne-dr.html>
- 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, Purdue e-Pubs. http://docs.lib.purdue.edu/open_access_dissertations/468
- Hermann, Z. (2010). *A tanárok hatása a tanulói kompetenciák fejlődésére*. MTA

- Közgazdaságtudományi Intézet, TT 1008. számú produktum.
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CMH7br_p3KsJ:econ.c ore.hu/file/download/tt1008.doc&cd=3&hl=hu&ct=clnk&gl=hu
- Horváth, Zs. & Környei, L. (2003). *A közoktatás minősége és eredményessége. Jelentés a magyar közoktatásról* 2003.
<https://mek.oszk.hu/01300/01399/html/minoseg.html>
- Imre, A. & Györgyi, Z. (2009). Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/4-az-oktatasi-rendszer-es-tanuloi-tovabbhaladas>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In F. Arató (Szerk.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127-139). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Inzelt, A. & Csonka, L. (2018). Innováció a tudástársadalom idején. *Educatio* 27(2), 177-191. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.2>.
- IrrWilson, N. S., & Bai, H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition and learning*, 5(3), 269-288. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9062-4>.
- Jancsák, Cs. (2010). Értékválság és értékválság a tanárképzős hallgatók világában. In Cs. Csíkos & L. Kinyó (Szerk.), *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományban. 10. Országos Neveléstudományi Konferencia. Program és Összefoglaló* (pp. 222). SZTE BTK Neveléstudományi Intézet; MTA Pedagógiai Bizottság.
- Jencks, C. et. al. (1972). *Inequality*. New York, Basic Books.
- Jenkins, K., & Reitano, P., & Taylor, N. (2011). Teachers in the Bush: Supports, Challenges and Professional Learning. *Education in Rural Australia*, 21(2), 71-85. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.775760420322124>
- Jensen, B. (2012) Catching up: Learning from the best school systems in East Asia. Sydney, Grattan Institute. <https://grattan.edu.au/report/catching-up-learning-from-the-best-school-systems-in-east-asia/>
- Jobbágy, M., & Takács, P. (1997). „Az a közös bennünk, hogy mások vagyunk”. *Iskolakultúra*, 7(6-7), 78-94. http://real.mtak.hu/58573/1/24_EPA00011_iskolakultura_1997-6-7.pdf
- Johnson, S. M., Kraft, M., A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record* 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- Johnson, S. M. (2015). Reinforce the Wall of the Egg-Crate School?. *Educational Researcher*, 44(2), 117-126. <https://doi.org/10.3102/0013189X15573351>.
- Kane, T. J. & Staiger, D. O. (2002). Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. In D. Ravitch (Ed.), *Brooking Papers on Education Polici* (pp. 235-283). Washington, DC.: Brookings Institution Press.
- Karády, V. & Nagy, P. T. (2012). Iskolázás, értelmiség és tudomány a 19-20. századi Magyarországon. *Szociológiai dolgozatok* 5. Wesley János Lelkészképző Főiskola Theológus és Lelkész Szak Wesley Egyház- és Vallásszociológiai Kutatóközpont, Budapest.
- Karner, A., Jürimae, E., Jaani, J., & Köiv, P. (2013). Principal steps towards curricular freedom in Estonia. In W. Kuiper, & J. Berkvens (Eds.), *Balancing Curriculum Regulation and Freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013* (pp. 21-39). Enschede, the Netherlands: SLO. <http://www.cidree.org/wp->

- content/uploads/2018/07/yb_13_balancing_curriculum_regulation_and_freedom.pdf
- Kelemen, E. (2003). A rendszerváltás és az iskola. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 81-87. http://real.mtak.hu/60625/1/EPA00011_iskolakultura_2003_06_07_081-087.pdf
- Killion, J. (2015) High-quality collaboration benefits teachers and students. *Lessons from research*, 36(5), 62-64. www.learningforward.org
- Király, Zs. (2013) Tanártovábbképzés Angliában. *Oktatási Hivatal*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kiraly_Zsolt_Tanartovabbkepzes_Angliaban.pdf
- Kiss, B. (1995). Michel Foucault és a szimbolizáció. In Á. Kapitány & G. Kapitány (Szerk.), *Jelbeszéd az életünk. A szimbolizáció története és kutatásának módszerei* (pp. 289-300). Budapest, Osiris-Századvég Kiadó.
- Kiss, É. (1994). A japán oktatási rendszer sajátosságai. *Iskolakultúra*, 4(20), 19-30. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29745/29463>
- Kocsis, M. (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66-78. http://real.mtak.hu/60890/1/EPA00011_iskolakultura_2002_05_066-078.pdf
- Kopp, E. (2016). A pedagógusok által érzékelt iskolai kultúraelemek és kapcsolatuk a szervezeti szocializációval. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 57-78). ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kopp, E. & Széll, K. (2018). *Megújuló energiák*. Magyarországi Református Egyház Református Tananyagfejlesztő Csoport, Budapest.
- Kozma, T. (1985). *Kié az iskola? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
- Kozma, T. (1991). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kozma, T. (2010). Rejtőzködők és leleplezők - Korai oktatás-politika kutatások Magyarországon. *Educatio*, 19(4), 523-534. https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/journals/2010-4_teljes.pdf
- Kozma, T. (2012). *Oktatáspolitikai jegyzet*. Debrecen-Pécs.
- Kozma, T. (2018a). Az új Nat tervezete. *Új Pedagógiai Szemle*, 68(5-6), 9-10. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/nat-tervezet-2018-szakmai-reflexiok>
- Kozma, T. (2018). Tanulói közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio* 27(2), 237-246. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6>
- Kozma, T. (2022). *Innováció és tanulás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kovács, É. (2006). Elbeszélés és azonosság a társadalomkutatásban. *Szabaddölcsészet*. http://mmi.elte.hu/szabaddolcseszett/mmi.elte.hu/szabaddolcseszett/indexcc38.html?option=com_tanelem&id_tanelem=832&tip=0
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Context, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1499. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/kraft_marinell_yee_2016_school_contexts_teacher_turnover_and_student_achievement_aerj.pdf
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.

- Kwakman, K. (1998). Professional learning on the job of Dutch secondary teachers: Insearchof relevant factors. *Journal of In-Service Education*, 24(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/13674589800200031>.
- Kweek, S. H. (2011). Innovation in the Classroom: Design Thinking for 21st Century Learning. *Latitude Group Travel* https://redlab.sites.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj7141/f/kweek-innovation_in_the_classroom.pdf
- Ladányi, J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Langerné Bucwald, J. (2011). Az alternatívitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21(12), 92-105. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21217/21007>
- Langerné Buchwald, J. & Muity, Gy. (2011). Alternatív és/vagy reformpedagógia. *Termékmenedzsment*, 12(2), 64-69. http://epa.oszk.hu/02700/02750/00027/pdf/EPA02750_tudasmenedzsment_2011_02_064-069.pdf
- Lannert, J. (2009a). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. *Oktatókutató és fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/az-iskolaeredmenyességi-kutatások-nemzetközi-tapasztalatai>
- Lannert, J. (2009b). Az oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs rendszerének elemzése. *TÁRKI-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ* https://www.t-tudok.hu/file/tanulmányok/v_zarotanulmánykfi.pdf
- 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>
- Leana, C., R. & Pil, F., K. (2014). „A New Focus on Social Capital Reform Efforts”. *Shankar Institute blog* www.shankar-institute.org/blog/new-focus-social-reform-efforts
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liskó, I. (1992). Rendszerváltás az iskolában. In T. Kozma (Szerk.), *Kutatás közben* 179. (pp. 1-25). Oktatókutató Intézet, Budapest
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press, Chicago.
- Luke, A., Freebody, P., Shun, L., & Gopinathan, S. (2010). *Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore schooling in transition*. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(1), 5–28. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188790500032467>
- Madaus, G. F., & Airasian, P. W., & Pedulla, J. J. (1980). *Do Teacher Ratings and Standardized Test Result of Students Yield the Same Information?* *American Educational Research Journal*, 17(3), 303–307. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312017003303>
- Manuel, J. & Hughes, J. (2006). It has always been my dream’: exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24. <https://doi.org/10.1080/13664530600587311>.
- 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 worlds 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>

- McLaughlin, M., W., & Talbert, J., E. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. University of Chicago Press, Chicago.
- Meijer, M., Geijsel, F., Kuijpers, M., Boei, F., & Vrieling, E. (2016). Exploring teachers' inquiry-based attitude. *Teachnig in Higher Education*, 21(1), 64-78. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1115970>.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. & Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research.
- Mihály, O. (1993). Az osztályfőnök szerepvállalása az iskola humanizálásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 43(3), 40-43.
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány, XLIII/I. Budapest Management Review*, 43(1), 17-30. DOI 10.14267/VEZTUD.2012.01.02
- Moate, J. (2011). Voicing the challenges faced by an innovative teacher community. *Teachers and Teaching - theory and practice*, 17(2), 255-268. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539804>.
- Mok, J.K.H. & Chan, D.K.K. (2002). *Globalisation and education: The quest for quality education in Hong Kong*. Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Mollenhauer, K. (1974). Szocializáció és iskolai ered-mény. In Zs. Ferge & J. Háber (Szerk.), *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 189-216). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Móré, M. (2010). A tartalomelemzés mint a szakdolgozatírásban alkalmazható kutatási módszer. In B. É. Kovácsné (Szerk.), *Társadalomtudományi tanulmányok III.* (pp. 47-64). Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar.
- Mrázik, J. (2013). *Az iskolarendszerek nemzetközi áttekintése*. Pécsi udományegyetem http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/az_iskolarendszerek_nemzetkzi_ttektintse.html
- Mulgan, G. & Albury, D. (2003). *Innovation in the public sector*. London, UK. file:///C:/Users/User/Downloads/innovation-in-the-public-sector.pdf
- Nagy, M. (2006). (Szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Nelson, B. C., Ketelhut, D. J., Clarke, J., Dieterle, E., Dede, C., & Erlandson, B. (2007). Robust design strategies for scaling educational innovations: The River City MUVE case study. In B. E. Shelton & D. Wiley (Eds.), *The Design and Use of Simulation Computer Games in Education* (pp. 209-231). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Nemerzitski, S., & Loogma, K. & Heinla, E. & Eisenschmidt, E. (2013). Constructing model of teachers' in school environment. *Teachers and Teaching - theory and practice*, 19, 398-418. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.770230>.
- Neuwirth, G. & Horn, D. (2006). *A középiskolai munka néhány mutatója 2005*. OKI, Budapest.
- Németh, A (2005). A modern magyar iskolarendszer kialakulása a nemzetközi intézményfejlődési és recepciós folyamatok tükrében. *Iskolakultúra*, 15(9), 50-70. <http://real.mtak.hu/36368/1/2005-9.pdf>
- Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). Magyar reformpedagógiai törekvések a XX. század első felében. *Magyar Pedagógia*, 99(3), 245-262. http://real.mtak.hu/36278/1/Nemeth_MP993.pdf
- 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>.
- Odden, A. R. (2011). *Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools*. Routledge, New York.

- 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
- Paine, L. & Fang, Y. (2006). Reform as hybrid model of teaching and teacher development in China. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.006>.
- Paksi, B., Schmidt, A., Eisinger, A, & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 24(1), 63-82. http://epa.niif.hu/01500/01551/00071/pdf/EPA01551_ecucatio_2015_1.pdf.
- Pang, N. S. K. & Wang, T. (2016). *Professional learning communities: Research and practices across six educational systems in the Asia-Pacific region*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2016.1148848>
- Papp, L. (Szerk.) (2015). *Jót, jól. A jó gyakorlatok helye és szerepe a köznevelés-fejlesztés rendszerében*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest.
- Park, H. & Kim, K. (2014). *Korean Education in Changing Economic and Demographic Contexts*. Asia-Pacific Educational Research Association. Springer. <https://pantherfile.uwm.edu/kim/www/papers/Equalization5.doc>.
- Penz, H. (2019). Mit tanulhat Magyarország a finn oktatási rendszer példájából? *Geopolitikai Szemle*, I(2), 105-120. http://acta.bibl.u-szeged.hu/59449/1/geopolitika_2019_002_105-120.pdf
- Polónyi, I. (2018). A magyar innováció nemzetközi összehasonlításban. *Educatio*, 27(2), 161-176. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.1>.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. (2008). *Középiskolások továbbtanulási tervei egy határmenti régióban. OTKA K48820 szakmai beszámoló*. <https://docplayer.hu/802184-Kozepiskolasok-tovabbtanulasi-tervei-egy-hatarmenti-regioban-otka-k48820-szakmai-beszamolo-pusztai-gabriella.html>
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pusztai, G. (2015). Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In A. Imre (Szerk.) (2015) *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. OFI, Budapest, 23-37.
- Pusztai, G. (2015). Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In A. Varga (Szerk.), *A nevelésszociológiai alapjai* (pp. 137-161). Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Radó, P. (2017). *Az iskola jövője*. Hungary: Progress, Budapest.
- Rapos, N. (2016). A támogatás értelmezései a személyes szakmai úton. In Á. Vámos (Szerk.), *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje* (pp. 79-103). Nemzeti Kulturális Alap Budapest.
- Rác J. (2006). *Kvalitatív kutatások*. L'Harmattan, Budapest.
- Reisz, T. (2000). Újító pedagógusok és pedagógiai innováció. *Iskolakultúra*, 10(3), 3-14. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19234>
- Reynolds, D. (2008). *How Professional Learning Communities use student data for improving achievement*. 3324969 Ed.D University of Southern California, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/288200642?accountid=13360>
- Ricoeur, P. (1999). Emlékezet-felejtés-történelem. In B. Tomka (Szerk.), *Narratívák 3* (pp. 51-68). Budapest, Kijárat.
- Ricoeur, P. (2002). A szöveg mint modell: a hermeneutikai megértés. *Lettre*, 42, <https://epa.oszk.hu/00000/00012/00026/ricoeur.htm>

- 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>.
- Rogers, E. (1983). *Diffusion of innovations*. Third edition. London: The Free Press.
- Rose, J. W. (2008). *Professional learning communities, teacher collaboration and the impact on teaching and learning*. 3311359Ed D., Lewis and Clark College, Ann Arbor. <http://search.proquest.com/docview/194070142?accountid=13360>
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388. <http://people.uncw.edu/kozloffm/rosenholtz%20effective%20schools.pdf>
- Róbert, P. (szerk.) (1998). *A társadalmi mobilitás*. Budapest, Új Mandátum.
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- 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>
- Sántha, K., & Katona, I., & Subrt, P. (2017). A kvalitatív kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011-2015 közötti időszak. *Neveléstudomány*, 5(2), 5-25. DOI: 10.21549/NTNY.18.2017.2.2
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3.
- Schleifer, D., Reinhart, C., Yanisch, T. (2017). *Teacher Collaboration In Perspective: A Guide to Research*. Public Agenda.
- Schratz, M. (2009). *The Role of School Leadership in the Improvement of Learning. Country Reports and Case Studies of a Central-European Project*. Tempus Public Foundation, Budapest.
- Schulze, G. (2000). Élménytársadalom. A Jelenkor kultúrszociológiája. A hétköznapi élet esztétizálódása. *Szociológiai Figyelő*, 2/4(1-2), 135-157. https://adt.arcanum.com/hu/view/SzociologiaiFigyelo_2000/?pg=155&layout=s
- Schultz, P. A., Crowder, K. C., & White, V. E. (2001). The Development of a Goal To Become a Teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 299-308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.299>.
- Schumpeter, A. J. (1912). *The Theory of Economic Development: An Inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, A. J. (1980). *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Schüttler, V. & Bognár, M. (2009). Oktatásfejlesztési tapasztalatok Hollandiából. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*. <http://ofi.hu/tudastar/tanulmanyok/oktatasefejlesztesi>
- Sebők, M. (szerk.) (2017). *A kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban*. Budapest, L'Harmattan.
- Seddon, T. (2008). Expertise in teaching adults: A resource for innovation? *The Australian TAFE Teacher*, 13, 14-15. https://www.academia.edu/265953/Expertise_In_Teaching_Adults_A_Resource_for_Innovation
- Seligman, A. (1997). *The Problem of Trust*. Princeton University Press: New Jersey.

- Semjén, A. (2019). A svéd tanügyigazgatás változásai: egy radikális modellváltás. *Educatio*, 28(2), 328-342. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.2.9>.
- Siltala, R., Taatila, V., & Alasaaski, J. (2014). *Finnish teachers' views on innovative teaching*. https://www.researchgate.net/profile/Reijo_Siltala/publication/281445926_Finnish_teachers'_views_on_innovative_teaching/links/562e11e208ae22b17034fba9/Finnish-teachers-views-on-innovative-teaching.pdf
- Sharpe, L. & Gopinathan, S. (2003). After effectiveness: New directions in the Singapore education system? *Journal of Educational Policy*, 17(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/02680930110116507>
- Skinningrud, T. (2019). Vindicating Archer's concepts of educational systems – centralized and decentralized – as exemplars of critical realist theorizing. *Journal of Critical Realism*, 18(4), 453-473. <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1656924>.
- Slater, R. D. (1992). Az iskolai változások folyamata. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 245-261. <https://adoc.pub/az-iskolai-valtozasok-folyamata.html>
- Smith, T., M., & Ingersoll, R., M. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal* 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Smylie, M. A., & Lazarus, V., Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional outcomes of schoolbased participative decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198. <https://doi.org/10.3102/01623737018003181>.
- Szabolcs, É. (1993). Tartalomelemzés. In Csapó B. (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe* (pp. 273-276). Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Szekszárdi, J. (2000). Még egyszer az osztályfőnöki szerepről. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(12), 3-12. <https://ofi.oh.gov.hu/meg-egyszer-az-osztalyfonoki-szereprol>
- Szemerszki, M. (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In M. Szemerszki (2015) (Szerk.), *Eredményesség az oktatásban*. (pp. 52-92.) Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szemerszki, M., & Gyökös, E. (2014). Hol tart ma az oktatás-eredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2. 43-65. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/hol-tart-ma-az-oktatas-eredmenyessegi-kutatas>
- Széll, K. (2015). Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. *Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/iskolai-eredmenyesseg-es-tanari-attitudok>
- Széll, K. (Szerk.) (2016). *Az Európai Unió az oktatásról – stratégiai irányok és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szivák, J., Rapos, N., Tóth-Pjeczka, K., & Urbán, K. (2020). *A pedagógusprofesszió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus-programok tükrében*. ELTE PPK-L1Harmattan Kiadó, Budapest.
- Takayama, K. (2010). *Politics of Externalization in Reflexive Times: Reinventing Japanese Education Reform Discourses through „Finnish PISA Success”*. *COMP EDUC REV*, 54(1), 51-75. <https://doi.org/10.1086/644838>.
- Tan, J. (1998.) The marketisation of education in Singapore: Policies and implications. *Review of Education*, 33(2), 307-312. <https://doi.org/10.1023/A:1003127023737>
- Tarde, G. (1903). *The Law of Imitation*. Henry Holt and Company, New York. https://monoskop.org/images/3/35/Tarde_Gabriel_The_Laws_of_Imitation.pdf
- 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.

- Thurlings, M., Evers, A. T., & Vermuelen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. (2004). *Medium of instruction policies*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Tomka J. (2009). *A megosztott tudás hatalom*. Bugapest, Harmat.
- Torgyik, J. (2004). Az alternatív pedagógia helyzete hazánkban 1945-től napjainkig. *Neveléstörténet*, 1. http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&id=24&rid=1&id=206
- Townsend, R. M. (1994). *Risk and Insurance in Village India*. *Econometrica*, 62(3), 539-591. <https://doi.org/10.2307/2951659>
- Tóth, V., & Hercz, M. (2016). Észtország a PISA legeredményesebb oktatási rendszerei között: okfeltárás és reflexiók észt források tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3), 315-337. <https://doi.org/10.17670/MPed.2016.3.315>.
- Tóth-Pjeczka, K. (2016). *A tanári együttműködés gátjai és ösztönzői a jelenkori Magyarországon*. PTE, BTK. http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Effect/SZAKDOLGOZAT_Toht_Pjeczka_kesz.pdf
- Trencsényi, L. (2018). Pedagógiai innováció. *Kislexikon* http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_innovacio_a.html
- Tröhler, D. (2013). The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In H. D. Meyer & A. Benavot (Eds.), *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium books. Oxford studies in comparative education.
- Vajda, Zs., & Kósa, É. (2005) *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó Budapest.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). „Teacher Collaboration: A Systematic Review”. *Educational Research Review*. 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.
- 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.
- Varga, A., & Kalocsai, J. (2016). A pedagógiai innovációt támogató környezet. In J. Ugrai (Szerk.), *Tanulmányok a pedagógiai újítások lehetőségeiről. Pedagógiai Kultúra 4* (pp. 43-61). Oktatókutató- és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Varga, K (2017). A regionális társadalmi innováció kérdései. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(4), 602-616. <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.49>.
- Vass, V. (2000). Az oktatás tartalmi szabályozása. *Iskolakultúra*, 6(7), 48-57. http://real.mtak.hu/61325/1/EPA00011_iskolakultura_2000_06_07_048-057.pdf
- Vámos, Á. (szerk.) (2016). *Tanuló pedagógusok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., & Evers, A. (2020). Transformational leadership, leader-member exchange and school learning climate: Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(3), <https://doi.org/10.1177/1741143220932582>
- Wang, T. (2015). Contrived collegiality versus genuine collegiality: Demystifying professional learning communities in Chinese schools. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 45(6), 908-930. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.952953>
- Watt, H., & Richardson-Klusman, U., & Kunter, M., & Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An

- international comparison using the FIT-Choice scale. *Teachnig and Teacher Education*, 28(6), 791-805. DOI:10.1016/j.tate.2012.03.003
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization – the Critical Journal of Organization, Theory and Society*, 7(2), 225-246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E., & McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard: Harvard Business School Publishing.
- Wenglinsky, H. (2000). How Teaching Matters: Bringing the Classroom Back Into Discussions of Teacher Quality. *Policy Information Center Report, Educational Testing Service*. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICTEAMAT.pdf>
- Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9).
- Wieringen, van F. (1996). Educational Management in Institutionalized Settings. In V. Kalous & F. Wieringen (Eds.), *Improving Educational Management* (pp. 19-38). Der Lier, ABC.
- Winthrop, R., Barton, A. & Ferenstein, G. (2018). *Education innovations are taking root around the world. What do they have in common?* The Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2018/05/17/educationinnovations-are-taking-root-around-the-world-what-do-they-have-in-common>)
- Wong, T. H. (2002). *State formation and hegemony*. London, Falmer.
- Woodland, R., & Minji Kang Lee, Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *444 Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442-460. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>.
- Wooten, R. (2015). 7 Characteristics of an Innovative Educator. *ET News – a service os New Hampshire Education Technology*. <https://nhoetnews.wordpress.com/2013/08/07/7-characteristics-of-an-innovative-educator/>
- Zhang, J., & Pang, N. S. K. (2016). Exploring the characteristics of professional learning communities in China: A mixed-method study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 11–21. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0228-3>
- Zolnai, E. (2021). Kvalitatív módszerek alkalmazási lehetőségei a szakdolgozat megírása során. In A. Fedor & É. Huszti (Szerk.), *Módszertani kézikönyv* (pp. 26-54). Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Zsebőné Nagy, Sz. (2016). Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje. In Á. Vámos (2016). *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.21549/NTNY.19.2017.3.5>

Hivatkozott dokumentumok

A közoktatás-fejlesztést szolgáló referencia-intézmények standardja és minősítési eljárásrendje (2008) Educatio Társadalmi Nonprofit Szolgáltató Kft., Budapest. <https://docplayer.hu/8783519-A-kozoktat-as-fejlesztest-szolgalo-referencia-intezmenyek-standardja-es-minositési-eljarasrendje.html>

EMMI rendelet (2012). *A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>

Európai Bizottság (2013). *Megnyíló oktatás: mindenki számára elérhető innovatív oktatás és tanulás az új technológiák és a nyitott oktatási segédanyagok révén.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654&from=EN>

INNOVA-kutatás (2016). ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/a-kutatas-bemutatasa.t.5821?m=2667>

Közoktatási Törvény LXVIII. (1999) <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900068.TV>

McKinsey-jelentés. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszereinek teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>

McKinsey-jelentés. (2010). *How the worlds 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>

Nemzeti Alaptanterv (1995). <https://math.uni-pannon.hu/~lipovitsa/inftan/Natalt.htm>

Nemzeti Köznevelési Törvény (2011). <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

OECD (2010a). *Ministerial report on the OECD Innovation Strategy. Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings.* Paris. <https://www.oecd.org/sti/45326349.pdf>

OECD (2010b). *The OECD Innovation in Education Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow,* OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/sti/inno/theoecdinnovationstrategygettingaheadstartontomorrow.htm>

OECD (2013). *PISA 2012 Results: What students known and can do student performance in Mathematics, Reading and Science, Vol. I. Paris: Author.* <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>

OECD (2014). *Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/measuring-innovation-in-education_9789264215696-en

OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills. Paris.* <http://www.oecd.org/education/ceri/GEIS2016-Background-document.pdf>

Országos kompetenciamérés – Technikai leírás. (2010).
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/unios_tanulmanyok/OKM_Technikaileiras.pdf

Oktatási Hivatal (2020). *Pályázat „az Oktatási Hivatal Bázisintézménye” cím elnyerésére.* https://www.oktatas.hu/kozneveles/pok/bazisintezmeny_palyazat

TALIS (2008) *Technical Report.*
<https://www.oecd.org/education/school/44978960.pdf>

TALIS (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS* <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>: (

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. minősítéshez (2013.) Oktatási Hivatal, 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>

Tempus Közalapítvány (2017). <https://tka.hu/hir/7343/a-tanarok-kozti-egyuttmukodes-hatasa-az-oktatas-minosegere>

A disszerens témában megjelent publikációi

1. Á. Hornyák & G. Pusztai (2022). Social and impacts of becoming an innovative teacher. *PedActa*, 12(1), 27-38. <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.1.4>
2. Hornyák, Á., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2021). Az újító pedagógusok hatása az Észak-Magyarország és Észak-Alföld régió négy megyéjének oktatási intézményeiben. *Magyar Pedagógia*, 121(3), 237-257. <http://doi.org/10.17670/MPed.2021.3.237>
3. Á. Hornyák (2021). T. Polonyi, K. Abari, & F. Szabo (2019). Innovation in education. *Hungarian Educational Research Journal*, 11(3), 336-337. <https://doi.org/10.1556/063.2021.00029336-337>.
4. Hornyák, Á. (2021). A tantestületi tőke jellemző vonásai a református közoktatási intézményekben dolgozó pedagógusok körében. In A. Fedor & P. Balla (Szerk.), *Életmód és egészségzociológiai interdiszciplináris kutatások*. 1. kötet (pp. 5–18), Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
5. Á. Hornyák (2020). Teacher Collaboration in perspective - A guide to research. *Hungarian Educational Research Journal*, 10(1), 95–96. <https://doi.org/10.1556/063.2020.00008>
6. Hornyák, Á. (2020). A zene a társadalmi innováció szolgálatában. In *Tanulás és innováció a digitális korban. HUCER konferencia-online, Absztrakt kötet*, pp. 86.
7. Pusztai, G., Morvai, L., & Hornyák, Á. (2020). Charecterictics of Teaching Community Capital – Focus on Teachers Reformaed Public Education Institutions. *Central European Journal of Educational Research*, 2(2), 48–55. <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/2/7913>
8. Á. Hornyák (2019). K. Széll (Ed.). (2018). School atmosphere and efficiency. Focus on resilience and endangered schools. Belvedere, Szeged, *Hungarian Educational Research Journal*, 9(3), 574–576.
9. Ágnes, H. (2019). Márkus, E., & Kozma, T. (Eds.). (2019). Learning communities and social innovations. Region and Education XII. Debrecen, CHERD-DUPress. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 735–737.
10. Hornyák, Á. (2019). Összefügg-e az iskolai eredményesség és a méltányosság? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(1–2), 135–138.

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 újító pedagógusok szemléletmódjában

Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia, Pécs, 2020

7. Az újító 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

Mellékletek

1. sz. melléklet

Interjúvázlat – innovatív pedagógusok

Témakör 1. Az egyéni élet dimenziói

1. Kulturális dimenzió: azon emberek közötti elvárásrendszerek feltérképezése, amelyek között az interjúalany felnőtt.

Főbb kérdései: - A kultúra (családi, iskolai milió) milyen pályamodellt képes felkínálni?

- Az egyén a felkínált lehetőségeket hogyan használja ki, miben tér el a mintától, miért?

2. Társadalmi dimenzió: az egyén cselekedeteiben fedezhetők fel, amelyekben az egyes csoportok magatartásmódja tükröződik.

A kulturális és a társadalmi dimenzió *aldimenziói:*

a, családi környezet

- A társadalom mely rétegéből származik az interjúalany?

- Milyen emlékeket őrzött meg a szüleivel kapcsolatosan?

-Melyek voltak/voltak-e elvárásai a családnak? Mindezzel az interjúalany hogyan tudott azonosulni?

b, helyi társadalom

- Milyen helyi kapcsolatrendszer hatott az interjúalanyra (iskola, vallás civil szervezetek stb.)?

- Milyen emlékeket őrzött meg? Mit és miért tartott fontosnak megemlíteni?

c, iskolai, munkahelyi kapcsolatrendszerek bemutatása

- Hogyan mutatja be az interjúalany az iskoláit, tanárait, a fontosabb szereplőket?

- Hogyan jeleníti meg önmagát a konkrét helyszíneken?

- Hogyan mutatja be az interjúalany a munkahelye szereplőit?

- Önmagát hogyan helyezi el a munkahelyi környezetben?

Témakör 2.: Motivációs tényezők a jó gyakorlatok kidolgozására

Bevezető kérdés: Kérem, hogy beszéljen arról, milyen hatásra döntöttek a jó gyakorlatok kidolgozásáról? Milyen típusú jó gyakorlatot dolgoztak ki (pedagógiai, módszertani, oktatásszervezési, szervezetfejlesztési)?

Kérdések:

1. A pedagógiai kihívást (nehézséget) igénylő tanulócsoportok hatékony oktatása és nevelése mennyiben játszott szerepet a jó gyakorlatok kidolgozásában?

2. Mennyiben tartotta fontosnak a jó gyakorlatok kidolgozása kapcsán az iskola népszerűsítését, menedzselését?

3. Érkezett-e a fenntartó felől kérés a jó gyakorlat kidolgozására?

4. Pályázati hatásra történt-e a jó gyakorlat kidolgozása?

Témakör 3.: Az innovációk és az intézmények életének viszonya

Bevezető kérdés: A befejezett innovációk/jó gyakorlatok milyen módon váltak szerves részévé az intézménynek az elmúlt évek során?

Kérdések:

1. Hány pedagógus dolgozott a jó gyakorlat/ok kidolgozásán? Hány pedagógus próbálta ki a jó gyakorlatot?

2. Hány pedagógus fogadta el és építette be a mindennapi gyakorlatába a jó gyakorlatot?

3. Intézményen kívüli vagy tantestületi kezdeményezésre jött létre a jó gyakorlat?
4. A "felülről jövő" kezdeményezések esetében milyen mértékű volt a tantestület bevonódása?
5. Az "alulról induló" kezdeményezések esetében milyen mértékű volt a tantestület bevonódása?
6. A jó gyakorlat kidolgozása mennyiben köthető egy kollégához vagy intézményvezető személyéhez?
7. A jó gyakorlat kidolgozásában milyen mértékű volt egy konkrét szakmai közösség (pl. munkaközösség) szerepe?

Témakör 4.: Innováció és eredményesség

Bevezető kérdés: Milyen feltételek hatnak az innováció eredményességére?

Kérdések:

1. Attól függően, hogy hány pedagógus vesz részt az innováció megvalósításában, nő-e az iskola (tanulói) eredményessége? (az iskolába jelentkezők számának növekedése, tovább tanulók számának növekedése, hiányzások számának csökkenése, lemorzsolódás csökkenése, kompetencia mérések eredményeinek emelkedése)
2. Amennyiben több az anyagi ráfordítás mértéke a fenntartó által az innovációk kidolgozására, adaptálására, jobban nő az iskola (tanulói) eredményessége?
3. A jelentős szülői támogatás a pedagógiai innovációk megvalósítása esetében növeli-e az iskola (tanulói) eredményességet?

Témakör 5.: A humán tőke hatása az innovációk kidolgozására

Bevezető kérdés: A humán tőkének milyen hatása van az eredményes pedagógiai innovációkra/jó gyakorlatok kidolgozására, megvalósítására?

Kérdések:

1. A pedagógusok aktív szakmai életútja, magas továbbképzési hajlandóságuk, szakirodalomban való jártasságuk, konferenciákon, tréningeken való részvételük motiválja őket az eredményes jó gyakorlatok kidolgozására, megvalósítására?

2. A pedagógusok passzív, vegetáló szakmai életútja, alacsony továbbképzési hajlandóságuk, szakirodalomban való jártasságuk hiánya, konferenciákon, tréningeken nem résztvevő magatartásuk ellenére mégis kezdeményezők az innovációkat illetően?

Témakör 6.: A tantestületi kohézió és az innováció hatékonysága

Bevezető kérdés: A tantestületi tőke hogyan képes befolyásolni az innovációk hatékonyságát?

Kérdések:

1. Hogyan ítéli meg a tantestület összetartó erejét? Az erős tantestületi kohézió segíti-e az innováció szervessé válását, eredményességét?

2. Milyen gyakran tartanak tantestületi értekezleteket, megbeszéléseket, munkaközösségi foglalkozásokat? Hatnak-e mindezek az innováció beépülésére, a tanulói eredményességre?

3. Milyen gyakran szerveznek a tantestület tagjai számára szabadidős tevékenységeket (pl. kirándulások, színházlátogatások)?

4. A tantestületen belül milyen együttműködési lehetőségek (pl. egymás óráinak látogatása, szakmai beszélgetések, viták, workshop stb.) biztosítják az egymástól való tanulást annak érdekében, hogy növekedjen az iskolai (tanulói) eredményesség?

Témakör 7.: Szervessé vált és eredményes innovációk és a pedagógusok rekrutációja

Bevezető kérdés: A szervessé vált és eredményessé vált innovációk segítik-e a pedagógusok munkahelyen történő megtartásukat, rekrutációjukat?

Kérdés:

1. Abban az esetben, ha egy innováció évek óta működik, szerves részét képezi a tantestületnek, jobban segíti-e a pedagógusok intézményben való megtartását?

Táblázatok jegyzéke

1. *Táblázat* Az oktatási innovációkat bejegyeztető intézmények eloszlása megyénként és intézménytípusonként
2. *Táblázat* A bejegyzett oktatási innovációk eloszlása megyénként intézményi tanulói létszám alapján
3. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok megoszlása a településnagyság alapján
4. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok számának eloszlása megyénként
5. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok száma megyénként és intézménytípusonként
6. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok száma a tehetséggondozás függvényében a gimnáziumokban
7. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok száma a szakközépiskolákban a sajátos nevelési igényű tanulók függvényében
8. *Táblázat* A bejegyzett jó gyakorlatok száma a szakiskolában a sajátos nevelési igényű tanulók függvényében
9. *Táblázat* A bejegyzett gyakorlatok típusa intézménytípusonként
10. *Táblázat* A pedagógusok továbbképzési klaszterének megoszlása intézménytípusonként
11. *Táblázat* A tankönyvírásba bevonódott pedagógusok hatása a bejegyzett oktatási innovációk számára
12. *Táblázat* Iskolanagyság az évfolyam létszáma alapján
13. *Táblázat* A telephely épületének teljes felújítása
14. *Táblázat* A telephely épületének bővítése
15. *Táblázat* A telephelyen lévő nyelvi laborok száma
16. *Táblázat* A telephelyen található számítógépteremek száma
17. *Táblázat* A telephelyen található tornatermek száma
18. *Táblázat* A telephelyen található egyéb szaktantermek száma
19. *Táblázat* A telephely fejlesztő tantermekkel való ellátottsága

20. *Táblázat* A telephelyen tanító pedagógusvégzettséggel nem rendelkező személyek aránya (%)
21. *Táblázat* Pedagógusvégzettséggel vagy szakképzettséggel nem rendelkezők aránya (%) az általa oktatott tárgyból
22. *Táblázat* A távozott tanárok közül GYED-re, GYES-re ment pedagógusok száma telephelyenként
23. *Táblázat* Az intézményből nyugdíjba vonulás miatt távozó pedagógusok száma telephelyenként
24. *Táblázat* A tanári pályát elhagyók száma
25. *Táblázat* A telephely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedei (2011)
26. *Táblázat* A telephely tanulói összetétel indexe országos negyedei (2011)
27. *Táblázat* Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya (%)
28. *Táblázat* Az iskolával semmilyen kapcsolatot nem tartó szülők aránya (%)
29. *Táblázat* A szülői támogatás mértéke gyermekeik otthoni tanulásában – gimnázium (2011)
30. *Táblázat* A szülői támogatás hiánya gyermekeik otthoni tanulásában – szakközépiskola (2011)
31. *Táblázat* A szülői támogatás mértéke gyermekeik otthoni tanulásában – szakiskola (2011)
32. *Táblázat* A feladatellátási hely tanulási nehézségekkel küzdők indexe (2018)
33. *Táblázat* A feladatellátási hely tanulási nehézségekkel küzdők indexe országos negyedei megyénként (2018)
34. *Táblázat* A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként matematikából (2011)
35. *Táblázat* A telephely tanulónak átlagos képességpontja matematikából (2018)
36. *Táblázat* A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként szövegértésből (2011)

37. *Táblázat* A telephely tanulóinak átlagos képességpontja intézménytípusonként szövegértésből (2018)
38. *Táblázat* Az elvárt értéktől való eltérés és a bevont független változók regresszióanalízise a különböző iskolacsoportokban (2018)
39. *Táblázat* A feladatellátási hely fegyelem indexe (2011)
40. *Táblázat* A feladatellátási hely fegyelem indexe (2018)
41. *Táblázat* A telephely motivációs indexe (2011)
42. *Táblázat* A telephely motivációs indexe (2018)
43. *Táblázat* A továbbtanulással kapcsolatos mutatók alakulása az előző tanévben végzetek alapján intézménytípusonként (%)
44. *Táblázat* A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja gimnáziumban (2018)
45. *Táblázat* A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise gimnáziumban (2018)
46. *Táblázat* A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja szakgimnáziumban (2018)
47. *Táblázat* A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise szakgimnáziumban (2018)
48. *Táblázat* A tanulói motivációt befolyásoló tényezők korrelációja szakközépiskolában (2018)
49. *Táblázat* A tanulói motiváció és a bevont független változók regresszióanalízise szakközépiskolában (2018)
50. *Táblázat* Az egyéni életút meghatározó tényezőinek dimenziói, aldimenziói
51. *Táblázat* A bejegyzett oktatási innovációk kidolgozásának motivációja
52. *Táblázat* Motiváció hiánya az oktatási innovációk be nem jegyeztetésével kapcsolatosan
53. *Táblázat* Az oktatási innovációkat benyújtó pedagógusok klaszterei a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződése alapján

54. *Táblázat* Az oktatási innovációkat nem benyújtó pedagógusok klaszterei a folyamatos szakmai fejlődés iránti elköteleződése alapján
55. *Táblázat* Az oktatási innovációkat bejegyeztető pedagógusok személyiségjegyeinek azonosítása Myers-Briggs tipológiája alapján
56. *Táblázat* Az oktatási innovációkat nem bejegyeztető pedagógusok személyiségjegyeinek azonosítása Myers-Briggs tipológiája alapján
57. *Táblázat* Az innovatív magatartást támogató közösségi hálózati minták
58. *Táblázat* Az innovatív magatartást nem támogató közösségi hálózati minták
59. *Táblázat* A társas kapcsolati hálók mintázatainak összefüggése az innovatív magatartással
60. *Táblázat* Az oktatási innovációk eredményességi mutatói
61. *Táblázat* Az oktatási innovációk eredményességének hálózati mintázatai az egyes alfaktorokhoz kapcsolódóan intézménytípusonként

Ábrák jegyzéke

1. Ábra Az alulról keletkezett innovációk hatásmechanizmusai
2. Ábra A döntési tőke megnyilvánulásai Hargreaves és Fullan alapján (2012) -saját szerk.
3. Ábra Az empirikus kutatás módszertana, módszerei, eszközei és a minta
4. Ábra A szövegtörzsek alapján kialakított kódháló kategóriarendszere
5. Ábra Az oktatási innovációkat kidolgozó pedagógusok körében azonosított humán tőke összetevőinek fogalmi hálójája